

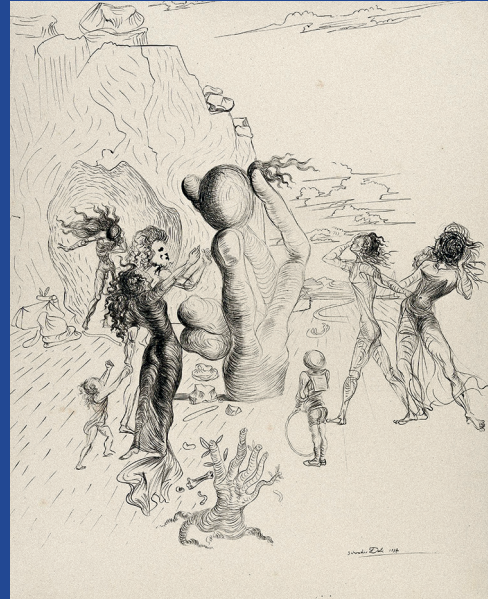
НАУЧНО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ



# НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ журнал

Том 18. 2023. № 3 (51)

«Над вымыслом слезами обольюсь»  
(А. С. Пушкин, 1830, «Элегия»)



Salvador Dalí. «La Métamorphose de Narcisse»  
Сальвадор Дали. «Превращение Нарцисса»

ISSN 2079-6617 | PRINT

ISSN 2309-9828 | ONLINE





**УЧРЕДИТЕЛЬ:**

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
«Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова»

**ИЗДАТЕЛЬ:**

Издательство Московского университета  
Издаётся при поддержке ООО «Российское психологическое общество»

**ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:**

**Зинченко Юрий Петрович** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия)

**ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:**

**Карабанова Ольга Александровна** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия)

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

**Абалакина-Паап М.** (Университет Сан-Франциско, США), **Аллахвердов В. М.** (СПбГУ, Россия), **Ардила А.** (Международный университет Флориды, США), **Асмолов А. Г.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Ахутина Т. В.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Баянова Л. Ф.** (КФУ, Россия), **Барабанщикова В. В.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Беребин М. А.** (ЮУрГУ, Россия), **Березанская Н. Б.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Веракса А. Н.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Галажинский Э. В.** (ТГУ, Россия), **Гутырчик Е. Ф.** (Мюнхенский университет, Германия), **Егорова М. С.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Емелин В. А.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Ермаков П. Н.** (ЮФУ, Россия), **Караяни А. Г.** (Военный университет Министерства обороны Российской Федерации, Россия), **Карпов А. В.** (ЯрГУ, Россия), **Картушина Н.** (Университет Осло, Норвегия), **Кисельников А. А.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Ковязина М. С.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Корниенко Д. С.** (РАНХиГС, Россия), **Котик-Фридрих Б.** (Педагогический институт им. Д. Еллина, Израиль), **Кучюков Х.** (Силезский университет, Польша), **Люцко Л.** (Институт глобального здоровья Барселоны, Испания), **Магомед-Эминов М. Ш.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Маничев С. А.** (СПбГУ, Россия), **Матанова В.** (Институт психического здоровья и развития, Болгария), **Ощепкова Е. С.** (Института языкознания РАН, Россия), **Подымова Л. С.** (МПГУ, Россия), **Росселли М.** (Флоридский атлантический университет, США), **Собкин В. С.** (Центр социологии образования Института управления образованием РАО, Россия), **Солдатов Г. В.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Субботский Е. В.** (Ланкастерский университет, Великобритания), **Тихомандрицкая О. А.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Тихомирова Т. Н.** (Психологический институт РАО, Россия), **Тоневицкий А. Г.** (НИУ ВШЭ, Россия), **Тхостов А. Ш.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Хаутамяки Я.** (Хельсинкский университет, Финляндия), **Хорошилов Д. А.** (РГГУ, Россия), **Цветкова Л. А.** (РГПУ имени А. И. Герцена, Россия), **Черноризов А. М.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Шаболтас А. В.** (СПбГУ, Россия), **Шойгу Ю. С.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия), **Ушаков Д. В.** (Институт психологии РАН, Россия).

**ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ:**

**Леонов С. В.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия)

**РЕДАКТОР-СОСТАВИТЕЛЬ:**

**Собкин В. С.** (академик РАО, доктор психологических наук, профессор, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования ПИ РАО)

**РЕДАКТОР:**

**Сурилова И. У.** (МГУ имени М. В. Ломоносова, Россия)

Корректор *Игумнов А. В.* Верстальщик *Кокорев В. М.*

Свидетельство о регистрации СМИ (печатное): ПИ №ФС77-54509 от 17.06.2013

Свидетельство о регистрации СМИ (сетевое): ПИ №ФС 77-54510 от 17.06.2013

Свидетельство о регистрации СМИ (электронное): ПИ №ФС77-54583 от 01.06.2013

ISSN online: 2309-9828

ISSN: 2079-6617

Год основания: 2006

Адрес редакции:

125009, Москва, ул. Моховая, д. 11, строение 9, Факультет психологии МГУ имени М. В. Ломоносова

Сайт журнала: <http://npsyj.ru>

Эл. почта журнала: [npsjour@mail.ru](mailto:npsjour@mail.ru)

Подписано в печать 22.08.2023. Формат 60×90/8. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 14,0. Тираж 35 экз. Изд. №12443. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15 (ул. Академика Хохлова, 11).  
Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: [secretary@msupress.com](mailto:secretary@msupress.com). Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: [zakaz@msupress.com](mailto:zakaz@msupress.com)  
Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит». 410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88.  
Тел.: 8-800-700-86-33 | (845-2) 24-86-33. E-mail: [zakaz@amirit.ru](mailto:zakaz@amirit.ru) Сайт: [amirit.ru](http://amirit.ru)

Собкин В.С. Вступительное слово . . . . .	3
<b>ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА</b>	
Розин В.М. Три концепции психологии искусства (соотношение психологического, искусствоведческого и философского дискурсов) . . . . .	6
Марцинковская Т.Д. Психология искусства в транзитивном мире: эстетика перемен . . . . .	16
Семенова Е.А. Уличный театр в контексте зарубежных концепций карнавальной культуры . . . . .	25
Нуркова В.В. Почему все фотографии красивы? О гедонистическом эффекте эйдетики фотографии . . . . .	35
Мелик-Пашаев А.А. О пластической составляющей творчества . . . . .	46
Айламазьян А.М. Музыкальное движение как средство постижения внутренней формы музыкального произведения . . . . .	55
Собкин В.С. Опыт психологического анализа стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет» . . . . .	72
<b>ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ</b>	
Лыкова Т.А., Петракова А.В. Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров . . . . .	87
Ястребов А.Л. Проблема возрастной самоидентификации творческой личности в литературе . . . . .	98
<b>ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Выражение и восприятие мультимодальных эмоциональных состояний . . . . .	106
Богословская (Высочил) Н.А. Эмоциональная оценка звуков окружающей среды студентами творческих профессий . . . . .	128
<b>ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания . . . . .	137
Новлянская З.Н. Понимающий анализ детских сочинений как средство выявления «созидательной инициативы» . . . . .	147
Фомина Н.Н. Изучение детского рисунка как явления художественной культуры . . . . .	156
<b>ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
Акишина Е.М. Развитие музыкальной культуры обучающихся на основе восприятия отечественной музыки 2-й половины XX века . . . . .	166
Савенкова Л.Г. Формирование человека через погружение в разнообразие видов искусства . . . . .	174
Климова Т.А. Образовательный потенциал театрально-педагогических практик . . . . .	183
<b>ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ</b>	
Карпова Н.Л. Роль литературы и театра в восстановлении нарушенного речевого общения в процессе логопсихотерапии . . . . .	191
Бажанова Е.В., Поташова И.И., Поудел А.Т. Применение техник искусства Эбру в системе психолого-педагогической реабилитации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). . . . .	201
<b>РЕЦЕНЗИЯ</b>	
Сафуанов Ф.С. Пятнадцать неопределенностей права и неопределенность соотношения юриспруденции и психологии (Рецензия на монографию П.П. Серкова «Правоотношение (Теория и практика современной правовой политики)») . . . . .	212

Sobkin V.S. Foreword . . . . .	3
<b>PSYCHOLOGY OF ART</b>	
Rosin V.M. Three concepts of the Psychology of Art (correlation of discourses in psychology, art criticism, and philosophy) . . . . .	6
Martsinkovskaya T.D. Psychology of art in a transitive world: the aesthetics of change . . . . .	16
Semenova E.A. Street theatre in the context of foreign concepts of carnival culture . . . . .	25
Nourkova V.V. Why are all photos beautiful? On the hedonistic effect of photography eidetics . . . . .	35
Melik-Pashaev A.A. On the plastic component of creativity . . . . .	46
Ailamazyan A.M. Musical movement as a means of comprehending the inner form of a musical work . . . . .	55
Sobkin V.S. Experiences of psychological analysis of Boris Pasternak's poem "Snow is Falling" . . . . .	72
<b>PERSONALITY PSYCHOLOGY</b>	
Lykova T.A., Petrakova, A.V. Personality characteristics and coping strategies in actors . . . . .	87
Yastrebov A.L. Age self-identification of a creative person in literature. . . . .	98
<b>GENERAL PSYCHOLOGY</b>	
Barabanschikov V.A., Suvorova E.V. Expression and perception of multimodal emotional states . . . . .	106
Bogoslovskaya (Vyskochil) N.A. Affective evaluation of sounds by the students of creative professions . . . . .	128
<b>DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY</b>	
Ryabkova I.A., Sheina E.G. On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience . . . . .	137
Novlianskaya Z.N. Understanding analysis of children's writings as a means of identifying "creative initiative" . . . . .	147
Fomina N.N. The study of children's drawing as a phenomenon of artistic culture . . . . .	156
<b>EDUCATIONAL PSYCHOLOGY</b>	
Akishina E.M. Development of students' musical culture in their perception of Russian music of the 2 <sup>nd</sup> half of the XX <sup>th</sup> century . . . . .	166
Savenkova L.G. Person development by immersion in a variety of art forms . . . . .	174
Klimova T.A. Educational value of theatre practices. . . . .	183
<b>HEALTH PSYCHOLOGY</b>	
Karpova N.L. Literature and theatre in speech rehabilitation through logopschotherapy . . . . .	191
Bazhanova E.V., Potashova I.I., Poudel A.T. Application of Ebru art techniques in the system of psychological and pedagogical rehabilitation of children with disabilities . . . . .	201
<b>REVIEW</b>	
Safuanov F.S. Fifteen uncertainties of law and the uncertainty of the relationship between jurisprudence and psychology. (Review of the monograph by P.P. Serkova "Legal Relationship (Theory and Practice of Modern Legal Policy)) . . . . .	212



## Вступительное слово

Тематический номер журнала подготовлен в преддверии Всероссийской научно-практической конференции «Проблемы психологии искусства», которая состоится 09–10 ноября 2023 г. Организаторами конференции выступают ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Московский городской педагогический университет, Российское психологическое общество, факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. Авторы статей этого номера журнала также, наряду с другими многочисленными участниками конференции, планируют выступить на ней с пленарными и секционными докладами.

Статьи в номере сгруппированы по следующим основным разделам: психология искусства, психология личности, общая психология, возрастная психология, педагогическая психология, психология здоровья. Это дает возможность читателю взглянуть на современное состояние разработки вопросов психологии искусства с разных исследовательских позиций.

В *первый раздел* включены статьи, в которых проблематика психологии искусства обсуждается в широком социокультурном контексте. Особое внимание здесь уделено анализу роли искусства в современной социальной ситуации, выработке копинг-стратегии совладания с неопределенностью и изменчивостью. Другой ракурс рассмотрения связан с концептуальными представлениями о своеобразии карнавальная культуры, изучении ее политического и протестного потенциала. На примере функционирования уличного театра подчеркивается, что проблематика карнавализации требует своей дальнейшей разработки в логике междисциплинарных исследований на стыке эстетики, психологии искусства и социальной психологии. Сопоставление результатов психофизических и психосемантических исследований восприятия фотографий позволяет сделать вывод о необходимости учета статуса фотографии как культурного средства сверхкомпенсации биологических ограничений зрительного восприятия и иконической памяти.

В статьях этого раздела обсуждаются также вопросы, касающиеся соотношения психологического, искусствоведческого и философского дискурсов при анализе фундаментальных проблем психологии искусства; анализируются понятия, которые определяют содержательные аспекты художественного развития, особенности индивидуального восприятия и переживания искусства. Особое внимание уделяется изучению одаренности как способности к свободному проявлению инициативы в той или иной деятельности, созерцательному творческому восприятию действительности. На материале развернутого психологического анализа музыкального движения как средства постижения внутренней формы музыкального произведения показано, что именно те движения, которые отражают содержательно-смысловую сторону музыки, выступают в качестве основы, позволяющей перевести музыкальный образ в пространственно-временные формы.

Завершает раздел опыт психологического анализа стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет». Здесь рассматриваются особенности влияния на понимание смысла таких аспектов, как многозначность значения слов, использование цвета, пространственно-временные характеристики. Проведен психологический анализ влияния ритма на выделение читателем смысловой доминанты в тексте стихотворения.

Во *второй раздел* вошли статьи, которые касаются рассмотрения проблематики психологии искусства в контексте личностных особенностей: копинг-стратегий и самоидентификации.

Специальная статья посвящена экспериментальному исследованию взаимосвязи личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров. Показано, что проблемно-ориентированные стратегии используются реже, по сравнению со стратегиями отделения себя от проблемы, восстановления эмоционального равновесия. Обнаружено, что личностные характеристики подозрительность и дипломатичность играют важную роль при выборе актерами копинг-стратегий в стрессовых ситуациях.

Завершает раздел статья, посвященная проблеме возрастной самоидентификации творческой личности. Здесь обсуждаются вопросы влияния возраста автора и его героев на сценарные особенности текстов. Предлагаются особые инструментальные приемы при интерпретации культурных феноменов, которые позволяют внести новые семантические обертоны в изучение художественного самосознания. Предлагаемый подход может использоваться также и как инструмент реконструкции проявлений возрастной самоидентификации в мире художественных текстов.

В *следующем, третьем разделе* помещены две статьи, представляющие результаты психологических исследований об особенностях восприятия, в которых авторы обращаются к проблематике искусства (экспозиционный материал, выборки испытуемых и т.п.). В первой особое внимание уделено разработке экспериментальных процедур по изучению выражения и переживания эмоций. Испытуемым предлагалось оценить с помощью русскоязычной версии Женевского теста по распознаванию эмоций (GERT) набор аудиовидеороликов, демонстрирующих различные аффективные состояния, разыгранные специально подготовленными актерами.

На материале игры профессиональных актеров раскрыты закономерности и описаны формы выражения и идентификации мультимодальных динамических эмоциональных состояний, их детерминанты и условия реализации. Проведенное исследование демонстрирует продуктивность использования практик театрального искусства в решении экспериментальных задач академической науки. Вторая статья посвящена изложению результатов экспериментального исследования эмоциональной оценки звуков окружающей среды студентами творческих профессий (актерами, балетмейстерами, музыкантами). В результате анализа полученных материалов охарактеризованы возможности моделирования эмоционального воздействия с помощью звуков окружающей среды.

В *четвертый раздел* включены три статьи, где проблематика психологии искусства рассматривается в контексте возрастной психологии. Открывает раздел статья, в которой предпринят сравнительный анализ психологических особенностей игры ребенка и актера. Наряду с фиксацией целого ряда принципиальных моментов, отличающих детскую сюжетно-ролевую игру и игру актера, фиксируется их глубинное сходство: оба эти вида игры связаны с работой переживания, с его превращенной формой. Подчеркивается, что для человека как социального существа культура обращения со своими чувствами имеет особое значение.

Вторая статья посвящена исследованию психологических принципов «понимающего анализа» детских литературных творческих работ. Целью подобного анализа является выявление особенностей создания ребенком индивидуального художественного образа. Приводятся примеры «понимающего анализа» сочинений, созданных в процессе освоения детьми понятия «точка зрения», — одного из ключевых для характеристики взаимоотношения «автор — герой — читатель». Подчеркивается, что овладение понимающим анализом является крайне важным звеном в профессиональной подготовке будущих преподавателей литературы.

Завершает раздел статья, направленная на описание методов изучения детского рисунка, который был характерен для отечественной художественной педагогики А.В. Бакушинского и его сотрудников в 20-е годы XX века. На основе анализа психолого-педагогической, методической и культурологической литературы дается характеристика методов систематизации и классификации детских работ, изучения детского творчества, результатов художественного развития ребенка с позиций комплексного подхода, который объединяет художественно-эстетические и психолого-педагогические представления. Подчеркивается, что данный подход представляет научно обоснованную систему эстетического воспитания, нацеленную на формирование художественной культуры личности; личности, способной к проявлению творческой активности.

В *пятом разделе* «Педагогическая психология» объединены статьи, посвященные воспитательной функции искусства. Рассматривается потенциал отечественной музыки второй половины XX века как средства приобщения обучающихся к традиционным российским ценностям. Обсуждаются особенности ее восприятия современными школьниками. Специальное внимание уделяется описанию психолого-педагогических подходов к проектированию программ и отбору репертуара музыкального образования современных школьников. Отмечается, что музыкальная культура представляет собой целостный феномен, многоуровневую иерархическую систему отношений, которая включает философско-эстетические и этические основания ценностного отношения к музыкальному искусству, а также приобщения ребенка к разнообразным видам музыкально-творческой деятельности.

Специальное внимание уделено изучению формирования личности в процессе освоения разных видов художественной деятельности. На основе результатов комплексных психолого-педагогических исследований обсуждается динамика основных направлений возрастного развития детей путем приобщения их к разным видам художественной деятельности с I по II класс в рамках программ интегрированного полихудожественного образования.

Исследуется образовательный потенциал театрально-педагогических практик. На материале анализа содержания выпускных квалификационных проектов магистрантов программы «Театральная педагогика и режиссура образовательной среды» МГПУ сделан вывод о серьезных социокультурных дефицитах, затрудняющих развитие как личностных, так и метапредметных компетенций учащихся разного возраста. Описаны направления психолого-педагогического использования театральных практик в образовании.

В завершающий, *шестой раздел* «Психология здоровья» вошли статьи, посвященные терапевтическим возможностям использования искусства. Рассматриваются особенности применения библиотерапии и сценического искусства в восстановлении нарушенного речевого общения у заикающихся (детей, подростков и взрослых) на примере семейной групповой логопсихотерапии. Показано, что в данной психотерапевтической практике при обращении к библиотерапии и приемам театрального искусства внимание направлено на слово в тексте и речевое общение действующих лиц с целью достижения заикающимися свободы смены психических состояний в разных ситуациях речевой коммуникации.

Также в разделе представлен опыт практической и экспериментальной работы по изучению воздействия арт-технологии «Эбру-терапия» на развитие психических функций, эмоционально-волевой сферы, личностных качеств и активизацию творческих способностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В результате исследования выявлены арт-терапевтические и педагогические ресурсы данной технологии, а также потенциальные возможности ее использования при работе с различными категориями

клиентов. Апробация арт-технологии «Эбру-терапия» в процессе психолого-педагогической реабилитации детей с интеллектуальными нарушениями выявила особые возможности искусства Эбру, обусловленные самим процессом создания художественных образов на воде.

\*\*\*

В целом, представленные в данном тематическом номере «Национального психологического журнала» статьи дают возможность читателю получить представление о различных направлениях современных исследований по психологии искусства в России. Причем работы отличаются и по исходным теоретическим представлениям о предметной области психологии искусства, и по тематике, и по методам исследования, и по жанру. Именно желанием представить и подчеркнуть это разнообразие я и руководствовался при отборе статей.

Редактор-составитель номера,  
доктор психологических наук,  
академик РАО В.С. Собкин

*Для цитирования:* Вступительное слово // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 3–5.  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0301>

*For citation:* Foreword. *National psychological journal*, 2023, 18, 3 (51), 3–5. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0301>

**ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА**Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0302>

УДК 159.9.07

# Три концепции психологии искусства (соотношение психологического, искусствоведческого и философского дискурсов)

**В.М. Розин**

Институт философии Российской академии наук, Москва, Российская Федерация

**Резюме**

**Актуальность.** В настоящее время обозначился новый интерес к осмыслению концепций психологии искусства, что вполне объяснимо. Осознание искусства и его произведений сильно отстает от практики художественной жизни, в которой появились новые виды произведений и новые эстетические концепции, часто очень непохожие на традиционные формы искусства. Обострилась проблема демаркации искусства и неискусства, существует потребность в новом цикле осознания искусства и художественной деятельности.

**Цель.** Проанализировать характерные типы концепций психологии искусства, понять их строение. Рассмотреть подходы, в рамках которого подобные концепции были созданы, а также научные дискурсы и понятия, используемые при этом. В частности, проанализировать три типа таких подходов (дискурсов) — психологический, искусствоведческий и философский и понять, связывающие их отношения.

**Методы.** В работе были проанализированы четыре концепции психологии искусства: Л.С. Выготского и одного из его последователей, В.С. Собкина, на примере обсуждения театрального перевоплощения концепция искусства Н.В. Рождественской, концепция искусства, предложенная автором. Рассматриваются дискурсы и понятия, используемые в каждой концепции (психологические и непсихологические), а также способы задания в них целого, которые определяют контексты функционирования психологических процессов и структур. Для пояснения авторской концепции психологии искусства предложен анализ кейса — становление в детстве художественного видения.

**Результаты.** Показано, что в первых двух концепциях психологии искусства используются два основных дискурса — психологический и искусствоведческий, а в третьей — философский, в рамках которого задается целое (осознание искусства, художественная коммуникация, художественная реальность). Первые две концепции различаются способами задания целого и психологических построений (в первой указан психологический механизм, во второй набор процессов и структур). Психологические построения в третьей концепции опосредуются знанием целого, в результате некоторые из них достаточно известные в психологии, а другие вводятся как новые понятия. В конце статьи указаны еще два контекста целого: особенности индивидуального восприятия и переживания искусства, а также общие психологические условия.

**Выводы.** Естественно, что психологические, философские и искусствоведческие подходы и концепции искусства не совпадают. Тем не менее, многие проблемы и теоретические различия, относящиеся к ним, или общие или пересекаются, что свидетельствует о взаимодействии этих дисциплин.

**Ключевые слова:** концепция, дискурсы, понятия, целое, отношения, контексты, процессы, структуры, мышление, индивид.

*Для цитирования:* Розин В.М. Три концепции психологии искусства (соотношение психологического, искусствоведческого и философского дискурсов) // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 6–15. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0302>

## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0302>

# Three concepts of the Psychology of Art (correlation of discourses in psychology, art criticism, and philosophy)

Vadim M. Rosin

Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** At the present time, there has appeared a new interest in understanding the concepts of the psychology of art. The awareness of art and its works lags far behind the practice of artistic life, in which new types of works and new aesthetic concepts, often very different from traditional art forms, have appeared. The problem of demarcation of art and non-art has become aggravated, there is a need for a new cycle of awareness of art and artistic activity.

**Objective.** The article seeks to analyze the characteristic types of concepts in psychology of art, to understand their structure. Considering the approaches in which such concepts were created, as well as scientific discourses and concepts used in this fields, the author focuses on the analyses of three types of approaches (discourses) — psychological, art criticism and philosophical and on understanding the relationships between them.

**Methods.** The paper analyzes the concept of psychology of art by L.S. Vygotsky and one of his followers, V.S. Sobkin, on the example of the discussion of theatrical reincarnation, the concept of art by N.V. Rozhdestvenskaya and the concept of art proposed by the author. The discourses and concepts used in each concept (psychological and non-psychological) are considered, as well as the ways to identify the common structures in these concepts, which determine the contexts of psychological processes and structures. To explain the author's concept of the psychology of art, a case analysis in formation of artistic vision in childhood is proposed.

**Results.** It is shown that in the first two concepts of psychology of art, two main discourses are used — psychological and art history, and in the third — philosophical, within which the whole is set (comprehension of art, artistic communication, artistic reality). The first two concepts differ in the ways of specifying the whole and psychological constructions (in the first, the psychological mechanism is indicated, in the second, a set of processes and structures). Psychological constructions in the third concept are mediated by knowledge of the whole, as a result, some of them are quite well known in psychology, while others are introduced as new concepts. At the end of the article, two more contexts of the whole are indicated: features of individual perception and experience of art, as well as general psychological conditions.

**Conclusion.** Naturally, psychological, philosophical and art criticism approaches to and concepts of art do not coincide. However, many of the issues and theoretical distinctions related to them are either common or overlapping, indicating the interactions of these disciplines.

**Keywords:** concept, discourses, concepts, whole, relations, contexts, processes, structures, thinking, individual.

*For citation:* Rosin, V.M. (2023). Three concepts of the Psychology of Art (correlation of discourses in psychology, art criticism, and philosophy). *National psychological journal*, 18, 3 (51), 6–15. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0302>

---

## Введение

Речь в данном случае пойдет о подходе к искусству Л.С. Выготского и его последователей, втором подходе, который является тоже психологическим, но не претендует на знание психологического механизма переживания произведений искусства, и третьем подходе, авторском, который можно назвать культурно-семиотическим, включающем в себя, однако, и психологические построения.

---

## Первая концепция

Концепция искусства Л.С. Выготского хорошо известна. Во-первых, он показывает необходимость анализа формы художественных произведений (демонстрируя анализ, близкий к структуралистскому дискурсу), во-вторых — описывает психологический механизм восприятия и переживания этих произведений, показывая, что этот механизм может объяснить и катарсис, в-третьих, утверждает, что знание



этого механизма работает на решение задач инженерной антропологии (Leontiev, 2000; Guimaraes, 1995). «Общее направление этого метода, — пишет Л.С. Выготский в “Психологии искусства”, — можно выразить следующей формулой: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию эстетической реакции и к установлению ее общих законов <...> Мы смотрим на художественное произведение как на совокупность эстетических знаков, направленных к тому, чтобы возбудить в людях эмоции, и пытаемся на основании анализа этих знаков воссоздать соответствующие им эмоции <...>».

«Мы приходим как будто к тому, — пишет Л.С. Выготский, — что в художественном произведении всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой, что автор подбирает как бы нарочно трудный, сопротивляющийся материал, такой, который оказывает сопротивление своими свойствами всем стараниям автора сказать то, что он сказать хочет <...> Мы могли бы сказать, что основой эстетической реакции являются вызываемые искусством аффекты, переживаемые нами со всей реальностью и силой, но находящие себе разряд в той деятельности фантазии, которой требует от нас всякий раз восприятие искусства... На этом единстве чувства и фантазии и основано всякое искусство. Ближайшей его особенностью является то, что оно, вызывая в нас противоположно направленные аффекты, задерживает только благодаря началу антитезы моторное выражение эмоций и, сталкивая противоположные импульсы, уничтожает аффекты содержания, аффекты формы, приводя к взрыву, к разряду нервной энергии. В этом превращении аффектов, в их самосгорании, во взрывной реакции, приводящей к разряду тех эмоций, которые тут же были вызваны, и заключается катарсис эстетической реакции <...>».

Поскольку в плане будущего, несомненно, лежит не только переустройство всего человечества на новых началах, не только овладение социальными и хозяйственными процессами, но и «переплавка человека», постольку несомненно переменится и роль искусства. Нельзя и представить себе, какую роль в этой переплавке человека призвано будет сыграть искусство, какие уже существующие, но бездействующие в нашем организме силы оно призывает к формированию нового человека... Без нового искусства не будет нового человека» (Выготский, 1968, с. 18, 40, 205, 271, 330).

Как мы видим, Л.С. Выготский, реализуя психологический подход, задает психологический механизм, который, с его точки зрения, позволяет осмыслить феномен искусства: «в художественном произведении всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой <...> оно, вызывая в нас противоположно направленные аффекты, задерживает только благодаря началу антитезы моторное выражение эмоций и,

сталкивая противоположные импульсы, уничтожает аффекты содержания, аффекты формы, приводя к взрыву, к разряду нервной энергии» (Выготский, 1986, с. 243, 247). Но наряду с этим психологическим знанием, используемым и для объяснения, и для истолкования произведений искусства, Л.С. Выготский в своих исследованиях искусства реализует искусствоведческий дискурс. Мало того, он обосновывает этот методологический ход, говоря, что «...можно сейчас же заметить разительное сходство в выводах, к которым приходят, с одной стороны, искусствоведы, а с другой стороны — психологи. Два ряда фактов — психических и эстетических — обнаруживают удивительное соответствие, и в этом соответствии мы видим подтверждение и определение установленной нами формулы» (Выготский, 1986, с. 279).

Зачем же два дискурса — психологический и искусствоведческий, разве это не затрудняет логику мысли? Однако анализ показывает, что они выполняют разные роли. Искусствоведческие понятия и дискурс позволяют перейти от формы произведения к психологическим процессам и структурам, кроме того, задать целое, то есть контексты, в которых живет произведение искусства (культурный контекст, коммуникационный, субъективный). Психологические понятия и дискурс позволяют не только построить психологическое объяснение, но и рекуррентно детерминировать искусствоведческое мышление. Хотя намеченный Л.С. Выготским психологический механизм достаточно узкий и отчасти физикалистский, он неплохо работает, поскольку в конкретных анализах произведений искусства этот механизм берется не сам по себе, а помещается в рамки целого, заданного как раз с помощью искусствоведческого дискурса.

Тот же ход, но, конечно, более разработанный и обоснованный, мы видим у последователей Л.С. Выготского. Например, у В.С. Собкина. «В интересной статье, названной «Ах, Бедная Лиза, ах!» — Опыт психологического анализа повести Н.М. Карамзина», он, следуя за Львом Семеновичем, пишет: «Что означает сведение Лизой истории своей любви к простой фабуле соблазнения: я любила — он изменил? Психологически это свидетельствует об уничтожении для нее смысла своих романтических переживаний в отношениях с Эрастом. В данной точке повествования происходит кардинальное событие, когда сходятся две сюжетные линии: романтическая любовь и линия соблазнения. Происходит, в терминологии Л.С. Выготского, их замыкание, и в результате романтическая линия оказывается уничтоженной. Вот теперь это уже действительно финал истории... Ощущение же трагизма возникает за счет изживания Лизой романтических иллюзий, сведения любовных отношений к тривиальной измене — предпочтению Эрастом другой женщины, которой он дал слово (помолвил) жениться» (Собкин, 2020, с. 140; Розин, 2021, с. 86–87).

Развитие дискурса Л.С. Выготского здесь в несколько другом (отчасти постмодернистском) понимании анализа формы художественного произведения и



иной (более широкой и гуманитарной) трактовке психологического механизма. «Высказанное соображение, — пишет В.С. Собкин, — позволяет сформулировать одну из главных задач, определяющих основные направления нашего анализа «Бедной Лизы». С одной стороны, мы попытаемся зафиксировать те явно или неявно выраженные художественные приемы, которыми пользуется Н.М. Карамзин (построение сюжета, речевые и поведенческие характеристики персонажей, описание пейзажа и др.). Это особая авторская игра с читателем на «поле художественного», которая предполагает как следование сложившимся литературным нормам, так и их нарушение, пародирование и т.п. С другой стороны, для нас важна будет фиксация тех моментов, которые касаются психологических особенностей реального поведения (мотивы поступков, аффективные реакции, поведенческие нормы, социальные ожидания, морально-нравственные оценки, мировоззренческие позиции и др.). Они также могут быть либо явно выражены или, напротив, неявно присутствовать в тексте. Но это уже, заметим, авторская игра с читателем на «поле реального»: психологии, социальных отношений, идеологии» (Там же, с. 111).

## Вторая концепция

Перейдем теперь к рассмотрению второй психологической концепции искусства. Она меньше предполагает опору на анализ формы художественного произведения, зато предельно расширяет использование психологических и искусствоведческих понятий и дискурсов. Проиллюстрируем этот подход на примере исследования театрального перевоплощения Н.В. Рождественской. Перевоплощение Н.В. Рождественская объясняет, опираясь, с одной стороны, в эмпирическом плане, а также в плане феноменологии на концепцию К.С. Станиславского, с другой — на классические психологические концепции мотивации, установки, воображения, переживания, личности. При этом перевоплощение в качестве идеального объекта психологической теории трактуется ею как процесс «переключения». В этом процессе Н.В. Рождественская различает: а) принятие и эмоциональное усвоение мотивов, которые диктуются сценической ролью, б) формирование установки на воображаемую ситуацию, позволяющую артисту действовать и жить в «заданных обстоятельствах», в) перестройку и функционирование личности уже в ходе спектакля в этих заданных обстоятельствах. Важно, что указанная перестройка личности, в свою очередь, меняет и психические процессы восприятия, ощущения, переживания.

«Среди множества мотивов, обуславливающих поведение человека, — пишет Н.В. Рождественская, — можно выделить те, которые связаны с глубокими жизненными потребностями, и те, что вызваны изменением какой-нибудь конкретной ситуации. Как

правило, режиссура предлагает исполнителю именно такие «тактические» мотивы, на основе стратегических мотивов (сверхзадачи) роли. И для того чтобы целесообразно и последовательно действовать на сцене, актер должен мотивы своего героя сделать собственными мотивами. Только эмоционально пережив их, исполнитель действует «от своего имени», отталкивается от собственных побудительных причин, меняя вслед за мотивами и направленность действия, то есть его цели. А это происходит в том случае, когда актер легко переключается с одной цели на другую и с одного мотива на другой. Условием такого переключения является способность войти в предлагаемые обстоятельства роли, зажить в них и, отождествляя себя в воображении со своим героем, эмоционально пережить побудительные причины его поступков. Этому в большой степени способствует анализ ситуаций пьесы, который актер производит совместно с режиссером в репетиционный период. Особое место в усвоении мотивов персонажа занимают процессы идентификации и проекции. Актер не только наделяет персонаж собственными мотивами, но и принимает на себя некоторые мотивы роли... готовность действовать в предлагаемых обстоятельствах возникает при ярком представлении актером воображаемой ситуации... Если на спектакле на основе оценочных отношений возникают разнообразные отношения от лица роли, рождается подлинное сценическое переживание. Опасения, любовь, вражда, соперничество — все разнообразие чувств персонажа возникает, очевидно, на основе оценочных отношений самого актера — человека, обогащенного индивидуальным опытом, имеющего определенные ценностные ориентации и нравственные критерии... Смена установки на основе воображаемой ситуации вызывает соответствующие изменения не только в отношениях личности к окружающей ее по пьесе действительности. Возникает особое психическое состояние актера в роли, и, соответственно, изменяются параметры всех его психических процессов... Отталкиваясь от собственной психологической природы, актер в процессе логически построенного, целесообразного, органичного сценического действия меняет некоторые существенные характеристики собственной личности... На основе всех этих изменений на сцене возникает живой человек, плоть от плоти актера, но порожденный его творческой природой <...> В психике нет принципиальной разницы между моделями самого себя и множеством моделей других людей, формирующихся по мере их узнавания. Все они реализуются на одних и тех же механизмах, локализирующих соответствующий жизненный опыт (свой или проявления чужого опыта) в определенных зонах мозга... Во время гипноза фокус внимания «Я» любого человека можно перевести в одну из таких моделей и человек становится другой личностью настолько, насколько хорошо он ее знает. Он может стать «талантливым» художником и т.п. Хороший актер способен сам переводить свое «Я» в одну

из существующих в нем моделей» (Рождественская, 1995, с. 165–181).

Что можно заметить в этом дискурсе? Во-первых, переплетение психологического и искусствоведческого нарративов. Здесь психологическое осмысление легко может сойти за искусствоведческое и наоборот. Во-вторых, целое задано более явно, оно включает и восприятие художественной реальности, и коммуникацию, и вхождение в роль, и личность актера и ряд других моментов. В-третьих, менее строгое, чем в первой концепции, употребление психологических понятий, оно, так сказать, общезначимое. «Мотивы», «установки», «личность», «Я», «психические процессы» — вообще, Н.В. Рождественская предполагает, что это известные, равные себе, общезначимые вещи, хотя, как известно, в разных психологических концепциях эти понятия понимаются различно. Несмотря на указанные проблемы, дискурс Н.В. Рождественской весьма содержательный, и мы начинаем понимать, что собой представляет перевоплощение с психологической точки зрения.

### Третья концепция

В этой концепции психологические построения включены в более широкое целое, то есть для них сразу указаны потенциальные контексты. Это целое содержит четыре основных плана: «осознание искусства», «художественную коммуникацию», «художественную реальность» и собственно «психологические построения» (процессы и структуры). Осознание искусства начинает складываться еще в античной философии, первой ласточкой здесь была «Поэтика» Аристотеля. Потом было много других работ, относящихся или к философии искусства, или к эстетике или постмодернизму. Они позволили развести искусство и неискусство, определить отношение искусства к жизни (подражание, выражение, идеализация, художественное осмысление и др.), охарактеризовать условность образов и произведений искусства, сформировать способы анализа и осмысления произведений искусства. Для обычного пользователя знания критиков, искусствоведов, философов искусства помогают понять и осмыслить искусство как особую реальность, в которой создаются художественные произведения и реализуется их собственная жизнь.

Художественная коммуникация отличается от обычной тем, что здесь транслируемые тексты представляют собой произведения искусства. Их создают художники (писатели, композиторы, драматурги), адресуя зрителям (читателям, слушателям). Понимание произведений искусства — дело непростое, помимо художественной культуры оно предполагает общность (сообщительность) художников и зрителей. Но и при наличии этих условий художник и зритель, как правило, создают разные художественные миры. Эта разница обусловлена не только разными средствами и вмененностями художников и зрителей, но и разными переживаниями событий, воссоздаваемых

в художественных произведениях. Другими словами, художественная коммуникация содержит не только работу понимания, но переживания. В искусстве можно различить два полярных вида художественной коммуникации — «одностороннюю», когда зритель создает мир событий, сходный (близкий) с тем, который создавал художник, и «двухстороннюю», в которой эти миры различны.

Мостиком (посредником) при переходе к психологическим процессам и структурам выступает художественная реальность. Это мир событий, различающийся для художника и зрителя, характеризующийся определенной логикой и условностью, в который нужно войти, создав соответствующие события, и выйти, прожив эти события. Как я показываю, художественная реальность — не только условный мир, но и мир не менее реальный, чем другие миры и реальности (сновидений, обычной жизни, игры, общения) (Розин, 2001, с. 69–119). Анализ форм осознания искусства, художественной коммуникации и художественной реальности требует не только средств и понятий искусствоведения, но и философии (семиотики, культурологии).

Наконец, методологическое пояснение к собственно психологическим построениям: если речь идет о научном исследовании, то они понимаются как «идеальные объекты», то есть конструируются исследователем, при этом идеальным объектам приписываются такие характеристики, которые позволяют *мыслить непротиворечиво, решать проблемы и осмысливать факты* (Розин, 2001). В данном случае формулируется дополнительное требование: характеристики, приписанные идеальным объектам психики, должны удовлетворять указанным выше требованиям целого (естественно, относиться также к внутреннему миру и активности индивида). Чтобы сделать более понятными сформулированные здесь положения, рассмотрим один кейс — становление в детстве художественного видения.

В кейсе описаны подсмотренные автором у своей дочери, Лены, начальные этапы становления художественной реальности. Естественно, это не только последовательность фактов, но и психологическое осмысление. Когда моей дочери было около трех лет, я спохватился: она не умела рисовать, хотя сказки я ей читал давно. Дело было в деревне, у нас там старая, отремонтированная изба, недалеко от Волги. Я позвал Лену, взял гуашь, нарисовал красное солнце и сказал: «Смотри, вот красное солнышко». Лена с недоумением посмотрела на бумагу, потом на меня и спросила: «Где солнышко?». Я не сразу, но все-таки понял, что она солнца не видит. Да и почему она должна видеть солнце, подумал я, оно высоко на небе, горячее, слепящее, а я показываю на бумаге, где просто красное пятно. Что делать дальше, я не знал, но на всякий случай продолжал рисовать солнце и показывал его дочери. Через два дня пошли вечером на Волгу смотреть закат солнца. Любуясь закатом, я без всякой задней мысли произнес: «Смотри, какое

большое красное солнце, как на бумаге». На следующий день вижу, Лена сама берет бумагу и гуашь, макает кисточку в краску, рисует краской на бумаге и кричит: «Ура, красное солнышко». И начала рисовать: солнышко, домик, травка, даже девочка, как у аборигенов — палочки крестом и кружочек сверху. Но удивил меня другой рисунок. Пришла соседка с дочкой, Машей. Лена стала с ней играть в такую игру: когда солнце заходило за облака и становилось холоднее, они кричали: «Холодно», а когда оно показывалось: «Тепло». Но вот стало пасмурно и сколько Лена с Машей не кричали «Холодно», солнце не появлялось. На следующий день Лена нарисовала солнце, травку и девочку и стала мне объяснять: «Смотри папа, Маша замерзла, солнышко вышло и согрело ее». Ба, подумал я, ведь Лена играет, а ее рисунок, пожалуй, первый художественный опус.

Попробуем осмыслить этот материал теоретически, применяя указанные выше положения. Первый фрагмент наших взаимоотношений можно понять, как кристаллизацию у Лены «проблемной ситуации» (это в языке методологии), а в языке психологии — как формирование «первичной установки» или «напряженности». Кроме того, здесь можно говорить о невозможности реализовать «установку», ведь Лена, доверяя мне, ожидала появления солнца там, где я указывал (но его там не было). Другими словами, одним из условий действия установки выступало наше с Леной «общение» («сообщительность»). Первичная установка имела еще одно следствие — «непонимание», «смысл» в моем тексте («смотри, какое солнышко») для Лены отсутствовал.

Вторая ситуация — разрешение проблемной ситуации с помощью «схемы» — «смотри, какое большое красное солнце, как на бумаге». Схема, как я показываю, это семиотическое образование, изобретаемое человеком, позволяющее разрешить проблемную ситуацию, она задает новую реальность (в данном случае «нарисованное солнце»), обеспечивает понимание и возможность действовать по-новому. В психологическом плане мы здесь можем говорить о формировании «нового смысла» и «нового предмета» в сознании. «Жизненный мир» Лены пока прежний, но в нем появился новый предмет — нарисованное солнце, который, вероятно, Лена поняла (конечно, не сразу) в той же условности, в которой она воспринимала предметы и персонажи сказок. Есть обычное солнце, на небе, и есть солнце на бумаге; обычное солнце высоко, светит и греет, а нарисованное солнце холодное и живет на бумаге, но зато его можно создать самой. Каков механизм формирования нового предмета и смысла? Главное звено в нем — во-первых, перенос «опыта» (психических структур), сложившегося при восприятии обычного солнца, на «семиотический материал», представленный в данном случае рисунком, во-вторых, «осмысление» увиденного как солнца, правда, отличающегося от обычного.

Следующей ситуации предшествовала еще одна, а именно, формирование «проблемной ситуации»:

очень хотелось заставить солнце выйти из-за облаков, чтобы оно согрело девочек. В психологическом плане здесь можно говорить о кристаллизации «желания», «установки» и их «блокировки» в плане реализации.

Четвертая ситуация — разрешение данной проблемной ситуации за счет художественного творчества, пусть еще очень несовершенного, но все-таки творчества в рамках искусства. С психологической точки зрения, этот процесс состоял, с одной стороны, в удовлетворении желания (реализации установки) обходным путем, то есть не в реальности природы, а в семиотической реальности, где средствами живописи и воображения были созданы виртуальные события. С другой стороны, Лена обнаружила (по моим наблюдениям, тоже не сразу), что эти события не только можно прожить вместо обычных, но и то, что такое проживание («переживание») является источником новых интересных впечатлений.

Осознавала ли моя Лена, что имеет дело уже с другой реальностью? В какой-то мере да. Об этом свидетельствует такой ее разговор с Машей. Лена показала Маше рисунок, который она за день до этого объясняла мне. При этом она сказала: «Это Маша, тебя согревает солнышко». На что Маша обиделась, заявив, что она не такая худая. Лена стала ее успокаивать, приговаривая: «Не плачь, это ты в сказке, а так ты толстая». Пока сфера искусства для Лены существовала только как мир сказки. Через несколько лет, научившись читать, обсудив со мною свои сновидения, сходяв несколько раз в театр, Лена лучше поняла разницу между искусством и неискусством. Она поняла, что и сказка, и рисунок, и музыка относятся к искусству, а в сновидениях и обычной жизни все может быть иначе.

Я рассмотрел три концепции психологии искусства, но, естественно, их больше. Имеет ли смысл, как полагал Л.С. Выготский в конце двадцатых годов, осмыслить и тем самым, как сказал бы Г. Гегель, «снять» их все в одной правильной, естественно-научной концепции? История психологии показала, что ответ на этот вопрос будет отрицательным, поскольку количество психологических концепций, в том числе концепций по психологии искусства, с тех пор не только не уменьшилось, но возросло на порядок. Однако, на мой взгляд, во всех случаях психологические концепции искусства должны обеспечить рациональное осмысление художественного творчества индивида и личности, восприятие и переживание ими произведений искусства. За каждой психологической теорией (концепцией) стоит свой тип индивидуальности и личности, а за психологической теорией искусства — определенное направление понимания и развития искусства.

Думаю, психология искусства не ограничивается подходом, который мы здесь рассмотрели. Мыслимы, по меньшей мере, еще два: психологическое осмысление индивидуального восприятия произведений искусства (жизни в искусстве) и общие психологические



условия (процессы и механизмы), формирующиеся в ходе развития искусства. Вот, например, воспоминание Святослава Рихтера о музыке Прокофьева: «Одно из сильнейших впечатлений было от исполнения его Третьей симфонии в 1939 году. Дирижировал автор. Ничего подобного в жизни я при слушании музыки не ощущал. Она подействовала на меня как светопреобразование. Прокофьев использует в симфонии сверхинтенсивные средства выражения. В третьей части, скерцо, струнные играют такую отрывистую фигуру, которая как бы летает, точно летают густки угара, как если бы что-то горело в самом воздухе. Последняя часть начинается в характере мрачного марша — разверзается и опрокидываются грандиозные массы — “конец вселенной”, потом после некоторого затишья все начинается с удвоенной силой при погребальном звучании колокола. Я сидел и не знал, что со мной будет. Хотелось спрятаться. Посмотрел на соседа, он был мокрый и красный... В антракте меня еще пробирали мурашки» (Прокофьев, 196, с. 459).

И тут же. «Папа признавал достоинства прокофьевской музыки, но для его уха она была слишком экстравагантна. “Ужасно, — говорил он, — как будто бьют все время по физиономии! Опять ттррахх! Опять... нацелился: ппахх!”» (Там же, с. 461).

Обратим внимание, насколько разное восприятие музыки Прокофьева у Святослава Рихтера и его отца: то, что для первого подлинная музыка, для второго — ттррахх! ппахх! Спрашивается, можно ли в рамках психологии понять, почему они столь различно слышат музыку?

Еще один пример, уже в отношении одного из общих психологических механизмов, который обсуждал еще Аристотель (почему мы спокойно смотрим изображенные в картине вещи, на которые в натуре ни за что не захотели бы смотреть?). Известный израильский писатель Меир Шалев в своем романе «Вышли из леса две медведицы» сделал сюжетом мести. «У меня есть знакомые, — рассказывает он в интервью, — 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 как-то религиозные чувства. Последствия его трагичны. В романе три убийства: в тридцатом году дед Зеэв, тогда еще молодой, убивает любовника своей жены, потом девочку, которая рождается у нее, а семьдесят лет спустя Эйтан, муж его внуки, вершит кровную месть и уничтожает бандитов, которые убили деда Зеэва. Месть оказывается для Эйтана целебной, исцеляет его от душевной комы, в которой он пребывает много лет после смерти сына. Да, единственное, что вытаскивает его из болезни, — кровная месть. 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» (Шалев, 2015).

Вспомним социальные условия искусства. К ним, в частности, относится жизнь, предполагающая свободу сознания и понимания, возможность наблюдать, обдумывать, переживать, не подвергаться осуждению и пр. В частности, читатель защищен от обвинений, что он что-то там неправильно понял и пережил. Защищен он и от прямого контакта с персонажами художественного произведения, ведь, например, три убийства в романе М. Шалева совершаются не перед читателем, а в мире художественной реальности. Другое дело, что читатель не защищен от переживаний, которые могут быть даже сильнее, чем в обычной жизни, в случае если бы он непосредственно наблюдал описанные в романе события (Розин, 2020). «В художественном произведении (более широко, в искусстве) читатель, с одной стороны, может наблюдать события художественной реальности, входить в них и переживать их, с другой — быть одновременно вне этих событий, не принадлежать им натурально. Действительно, с одной стороны, мы, читая роман, воспринимаем и переживаем убийство Зеэвым только что родившегося ребенка, медленное мучительное убийство его, но с другой — ведь на самом деле и Зеэв, и ребенок, и убийство даны нам только в словах и нашем воображении. В результате мы не участвуем непосредственно в убийстве, свободны от угрызений совести, можем сосредоточиться на наблюдении, переживании и осмыслении. В частности, поскольку М. Шалев рассказал нам предысторию (оказывается, Зеэв не смог жить со своей молодой женой сразу после свадьбы, у него произошел психический срыв, сделавший его на время импотентом; позднее он случайно наткнулся на жену с любовником, подсмотрев их отношения; наконец, зверски убивает любовника своей жены, о чем она тоже знает), постольку мы понимаем и мотивы убийства, и вину Зеэва, и частичную невиновность его жены. Кстати, это один из приемов, используемых писателем, — последний, рассказывая предысторию, показывает читателю целое. Однако, возможно, предьявление убийства в словах (художественном языке) нельзя приравнивать к ситуации реального убийства, если бы мы в этой ситуации, вдруг, оказались? Приравнены, с точки зрения силы впечатлений и эмоций. Ничего подобного, наблюдения показывают, что искусство действует на нас иногда сильнее, чем обычная жизнь. Спрашивается, почему?

Во-первых, потому, что для психики правильно подобранные слова (звуки музыки, изображения, движения тела и пр.) открывают доступ к событиям не менее натуральным и реальным, чем события обычной жизни. Во-вторых, поскольку это не отдельные

события (скажем, убийство маленького ребенка), а реальность, где данное событие поставлено в связь с другими событиями, в результате мы переживаем кортеж событий, целый мир. В-третьих, писатель акцентирует для нас и педалирует именно те моменты происходящего, которые позволяют глубже понять интересующее нас явление, так сказать, схватить его сущность (в данном случае сущность мести, несправедливости и страданий родившей матери, у которой убивают ее дитя). Естественно, здесь нужно объяснить, каким это образом художественный язык может открывать для нас события и реальность, не менее натуральные и подлинные, чем обычная жизнь» (Розин, 2023, с. 251–253).

Анализ общих психологических механизмов и процессов предполагает исследование природы искусства и его генезис, но конечно, под определенным углом зрения (психологическим). Подобное исследование нами проведено, хотя психологический ракурс в нем специально не акцентирован. (Розин, 2011, 2022, 2023). Его могут восполнить многочисленные психологические исследования искусства, интерес к которым в настоящее время достаточно велик, смотри например (Basar, 2021; Okvuran, 2018; Huang, 2018; Tzanev, 2020; 2022; Thompson, 2009; Moutinho, 2010; Andriolo, 2006; Lindauer, 2020; Guimaraes, 1995; Gerevich, 2015; 추의성, 2015; Battaglini, 2015; Марцинковская, 2012; Andina, 2011).

## Литература

- Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. М.: Искусство, 1986.
- Марцинковская Т.Д. Психология искусства в ГАХН: методология и эмпирика // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 94–105.
- Прокофьев С.С. Материалы. Документы. Воспоминания. М.: Музгиз, 1961.
- Рождественская Н.В. Психология художественного творчества. СПб., 1995.
- Розин В.М. Введение в схемологию: схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М.: ЛИБРОКОМ, 2011.
- Розин В.М. Гуманитарные и нарратологические исследования. Концепция нарратив-семиотики. М.: Голос, 2023.
- Розин В.М. История и философия наука. М.: Юрайт, 2018.
- Розин В.М. От анализа художественных произведений к уяснению сущности искусства. М.: Голос, 2022.
- Розин В.М. Природа и генезис европейского искусства (философский и культурно-исторический анализ). М.: Голос, 2011.
- Розин В.М. Продолжаем обсуждать «Психологию искусства» Л.С. Выготского (анализ и интерпретация художественных произведений) // Культура и искусство. 2021. № 7. С. 81–92.
- Розин В.М. Семиотические исследования. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Университетская книга, 2001.
- Собкин В.С. «Ах, “Бедная Лиза”, Ах!» — опыт психологического анализа повести Н.М. Карамзина // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 2, № 38. С. 109–146.
- Шалев М. «Б-г стоит в стороне» // Лехаим. 2015. [Электронный ресурс] // URL: <https://lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone/> (дата обращения: 03.09.2021).
- Andina, T. (2011). Art, psychology and realism. Essays in honor of Lucia Pizzo Russo. *Rivista di estetica*, 51, 3–11.
- Andriolo, A. (2006). The comparative method in the origin of the psychology of art. *Psicologia USP*, 17, 43–57.
- Basar Gezgin, U. (2021). From Psychology Through Art: Psychology of Arts and Further. Töz.
- Battaglini, I. (2015). Narcissism in contemporary society: Implications and interpretations of Art psychology. Conference Proceedings, 17th World Congress of the World Association for Dynamic Psychiatry. Multidisciplinary Approach to and Treatment of Mental Disorders: Myth or Reality? In *International Journal for Psychoanalysis, Psychotherapy, and Psychiatry* (pp. 35–56). Berlin: Pinel Verlag GmbH.
- Gerevich, J. (2015). Personal motive in art. *A Magyar Pszichiatriai Tarsasag tudomanyos folyoirata*, 30, 114–130.
- Guimaraes Lima, M. (1995). From Aesthetics to Psychology: Notes on Vygotsky's Psychology of Art. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, 410–424.
- Guimaraes, L. (1995). From Aesthetics to Psychology: Notes on Vygotsky's Psychology of Art. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, 410–424.
- Huang, Y. (2018). A Discussion on the Relationship Between Fine Art Psychology and Fine Art Education from the Perspective of Modern Fine Art Education. In 2nd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences. Amsterdam: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/emehss-18.2018.49>
- Leontiev, D. (2000). The Perception of Art: Psychological Mechanisms, Factors, and Processes. *Journal of Russian and East European Psychology*, 38, 45–63.
- Lindauer, M. (2020). Mass-Produced Original Paintings, the Psychology of Art, and an Everyday Aesthetics. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51641-3>
- Moutinho, K., Conti, L. (2010). Considerations on the psychology of art and the narrativist perspective. *Psicologia em Estudo*, 15, 685–694.
- Okvuran, A. (2018). What is and what is not art psychology? *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5, 114–117.
- Thompson, W.F. (2013). Bridging two worlds that care about art: Psychological and historical approaches to art appreciation. *Behavioral and brain sciences*, 36 (2), 159–160.
- Tzanev, P. (2020). Visual Representations of Psychological Concepts and Terms in Modern and Contemporary Art. (Retrieved from <https://art-in-psychology.com/2/Peter-Tzanev-Visual-representation-of-Psychological-Concepts/>) (review date: 15.04.2022).

Tzanev, P. (2022). The future of art thereby as a psychological centre of art. *Art in Psychology*. (Retrieved from <https://art-in-psychology.com/1>) (review date: 15.04.2022).  
추의성. (2015). The Scientific Model of Art Psychological Projection Applied Cognitive Psychology. *Korean Journal of Art Therapy*, 22, 111–126.

## References

- Andina, T. (2011). Art, psychology and realism. Essays in honor of Lucia Pizzo Russo. *Rivista di estetica*, 51, 3–11.
- Andriolo, A. (2006). The comparative method in the origin of the psychology of art. *Psicologia USP*, 17, 43–57.
- Basar Gezgin, U. (2021). From Psychology Through Art: Psychology of Arts and Further. Töz.
- Battaglini, I. (2015). Narcissism in contemporary society: Implications and interpretations of Art psychology. Conference Proceedings, 17th World Congress of the World Association for Dynamic Psychiatry. Multidisciplinary Approach to and Treatment of Mental Disorders: Myth or Reality? In *International Journal for Psychoanalysis, Psychotherapy, and Psychiatry* (pp. 35–56). Berlin: Pinel Verlag GmbH.
- Gerevich, J. (2015). Personal motive in art. *A Magyar Pszichiatriai Tarsasag tudományos folyoirata*, 30, 114–130.
- Guimaraes Lima, M. (1995). From Aesthetics to Psychology: Notes on Vygotsky's Psychology of Art. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, 410–424.
- Guimaraes, L. (1995). From Aesthetics to Psychology: Notes on Vygotsky's Psychology of Art. *Anthropology & Education Quarterly*, 26, 410–424.
- Huang, Y. (2018). A Discussion on the Relationship Between Fine Art Psychology and Fine Art Education from the Perspective of Modern Fine Art Education. In 2nd International Conference on Economics and Management, Education, Humanities and Social Sciences. Amsterdam: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/emehss-18.2018.49>
- Leontiev, D. (2000). The Perception of Art: Psychological Mechanisms, Factors, and Processes. *Journal of Russian and East European Psychology*, 38, 45–63.
- Lindauer, M. (2020). Mass-Produced Original Paintings, the Psychology of Art, and an Everyday Aesthetics. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-51641-3>
- Martsinkovskaya, T.D. (2012). Art psychology in State Academy of Art Sciences: Methodology and empirics. *Questions of Psychology*, 4, 94–105. (In Russ.).
- Moutinho, K., Conti, L. (2010). Considerations on the psychology of art and the narrativist perspective. *Psicologia em Estudo*, 15, 685–694.
- Okvuran, A. (2018). What is and what is not art psychology? *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 5, 114–117.
- Prokofiev, S.S. (1961). Materials. The documents. Memories. M.: Muzgiz. (In Russ.).
- Rozhdestvenskaya, N.V. (1995). Psychology of artistic creativity. SPb. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2011). Introduction to schemalogy: schemas in philosophy, culture, science, design. M.: LIBROKOM. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2001). Semiotic research. M.: PER SE; SPb.: Universitetskaya kniga. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2011a). The Nature and Genesis of European Art (Philosophical and Cultural-Historical Analysis). M.: Golos. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2018). History and philosophy of science. M.: Yurayt. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2021). We continue to discuss the “Psychology of Art” by L.S. Vygotsky (analysis and interpretation of works of art). *Culture and Art*, 7, 81–92. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2022). From the analysis of works of art to the understanding of the essence of art. M.: Golos. (In Russ.).
- Rozin, V.M. (2023). Humanitarian and narratological studies. The concept of narrative semiotics. M.: Golos. (In Russ.).
- Shalev, Meir. (2015). God stands aside. *Lekhaim*. (Retrieved from [www.lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone](http://www.lechaim.ru/academy/meir-shalev-b-g-stoit-v-storone)) (review date: 03.09.2021). (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2020). “Ah, Poor Lisa, Ah!” — experience of psychological analysis of the story by N.M. Karamzin. *National psychological journal*, 2 (38), 109–146. (In Russ.).
- Thompson, W.F. (2013). Bridging two worlds that care about art: Psychological and historical approaches to art appreciation. *Behavioral and brain sciences*, 36 (2), 159–160.
- Tzanev, P. (2020). Visual Representations of Psychological Concepts and Terms in Modern and Contemporary Art. (Retrieved from <https://art-in-psychology.com/2/Peter-Tzanev-Visual-representation-of-Psychological-Concepts>) (review date: 15.04.2022).
- Tzanev, P. (2022). The future of art thereby as a psychological centre of art. *Art in Psychology*. (Retrieved from <https://art-in-psychology.com/1>) (review date: 15.04.2022).
- Vygotsky, L.S. (1989). Psychology of art (3rd ed.). M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- 추의성. (2015). The Scientific Model of Art Psychological Projection Applied Cognitive Psychology. *Korean Journal of Art Therapy*, 22, 111–126.

Поступила: 18.01.2023  
Получена после доработки: 04.06.2023  
Принята в печать: 15.06.2023

Received: 18.01.2023  
Revised: 04.06.2023  
Accepted: 15.06.2023



ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Вадим Маркович Розин** — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Института философии РАН, Москва, Российская Федерация, rozinvm@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4025-2734>

**Vadim M. Rozin** — Dr. Sci. (Philosophy), Professor, Chief Researcher, Institute of Philosophy of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation, rozinvm@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4025-2734>

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0303>

УДК 159.9

# Психология искусства в транзитивном мире: эстетика перемен

Т.Д. Марцинковская<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Российский государственный гуманитарный университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** Современная изменчивая и неопределенная ситуация актуализирует проблему искусства, которое способно отразить переживания людей и гармонизировать их представления о себе и о мире, и сыграть роль определенной копинг-стратегии, помогающей совладать с неопределенностью и изменчивостью.

**Цель.** Провести теоретико-методологический анализ направлений, существовавших и существующих в настоящее время в искусстве XX–XXI веков.

**Методы.** Сравнительный анализ концепций психологии искусства XX–XXI веков и новых эстетических концепций последних десятилетий XXI века.

**Результаты.** Полученные результаты показали, что современное искусство соединяет эстетику повседневности и «рваную» эстетику резких перемен. Кристаллизация переживаний художников и зрителей связывает их общностью эмоций по отношению к ситуации. Механизмом и творчеством, и катарсиса становятся обоюдные “spots of time”, приводящие от дисгармонии к гармонии человека и мира.

**Выводы.** Изменившиеся условия жизни приводят к необходимости изменения «языка» искусства, который располагает новыми механизмами эмоционального воздействия. Эстетика транзитивности связывает эстетические трансформации с повседневностью, делая новые образы привычными. Это приводит к тому, что эти образы становятся новой эстетикой и помогают привыкнуть к трансформациям.

**Ключевые слова:** искусство, транзитивный мир, внешняя форма произведения, внутренняя форма художественного произведения, абстрактное искусство, языки искусства.

**Информация о финансировании.** Исследование выполнено при поддержке гранта РФФ № 19-18-00516 «Транзитивное и виртуальное пространства — общность и различия».

*Для цитирования:* Марцинковская Т.Д. Психология искусства в транзитивном мире: эстетика перемен // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 16–24. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0303>

## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0303>

# Psychology of art in a transitive world: the aesthetics of change

Tatiana D. Martsinkovskaya<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Russian State University for the Humanities, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** The modern changeable and uncertain situation actualizes the problem of art, which is able to reflect the emotional experiences of people, harmonize their ideas about themselves and the world, and also play the role of a certain coping strategy that helps to overcome uncertainty and variability.

**Objective.** The study aims to work out the theoretical and methodological analysis of trends that have existed in the art of the XX–XXI centuries.

**Methods.** Comparative analysis of the concepts of the psychology of art in the XX–XXI centuries and the new aesthetic concepts of the last decades of the XXI century is carried out.

**Results.** The results obtained showed that contemporary art combines the aesthetics of everyday life and the “torn” aesthetics of abrupt changes. Crystallization of artists and viewers’ experiences connects them with a commonality of emotions and attitudes to the situation. The mechanism of both creativity and catharsis is the mutual “spots of time”, leading from disharmony to harmony between the human and the world.

**Conclusion.** The changed situation throughout the world leads to change in the “language” of art, which obtains new mechanisms of emotional impact. Aesthetics of transitivity connects aesthetic transformations with everyday life, making new images familiar. This leads to the fact that these images become a new type of aesthetics and help to get used to the transformations.

**Keywords:** art, transitive world, external and internal form of a work of art, abstract art, languages of art.

**Funding.** The study was supported by the Russian Science Foundation grant No. 19-18-00516 “Transitive and virtual spaces — commonality and differences”.

*For citation:* Martsinkovskaya, T.D. (2023). Psychology of art in a transitive world: the aesthetics of change. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 16–24. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0303>

*В нашу «экспрессионистическую» эпоху искусство понимается и исследуется как самое выразительное, самое чуткое и непосредственное запечатление человеческой жизни.*

А.Г. Габричевский

*Искусство тем и велико, что оно не подчиняется ни природе, ни логике.*

М. Врубель

## Введение

Ситуация кардинальных трансформаций, транзитивности общества, связанная не только с изменчивостью, но и неопределенностью, вызывает у многих людей негативные переживания, депрессии и повышение агрессивности. Искусство, как самый чуткий

барометр, не только отражает эти настроения, но и помогает их проживанию, катарсису. Новая эстетика включает эстетические переживания, которые становятся психологическими механизмами привыкания к новому. Ведь искусство способно, кристаллизуя переживания, переплавлять их в новые направления в культуре и стимулировать художников, переживающих сходные эмоции, выразить их в новых формах, адекватных, по представлению многих, именно этим переживаниям (Шпет, 2007). Например, экспрессионизм может рассматриваться как направление, которое наиболее полно отразило переживания людей, связанные с кризисом начала XX в., их эмоции и ощущения хаоса, разлома времени, надвигающейся трагедии. Представляется, что одной из наиболее характерных иллюстраций этого тезиса является серия полотен Э. Мунка «Крик», написанных на рубеже

XIX–XX веков. Кричащая в отчаянии фигура человека, изображенного на всех вариантах этой картины, олицетворяет не только переживания кризиса Европы, кризиса привычного мира, но и предчувствие грядущей катастрофы.

Появившийся примерно в это же время абстракционизм также передавал испытываемые людьми эмоции, вызванные потерей устоявшегося мира, образа жизни, но также и ощущения страха неопределенного будущего. При этом экспрессионизм использовал преимущественно осознанные образы, сюжеты, переданные с помощью новых изобразительных средств. Абстракционизм, напротив, разрабатывал бессюжетные и неосознанные образы, включая не только интеллектуальные и эмоциональные реакции, но психофизиологические.

Анализируя возможности негативных переживаний в развитии творчества, целесообразно обратиться к гениальному понятию В. Вордсворта “Spots of time” (место времени). Для В. Вордсворта в этих местах времени, вобравших в себя его эмоциональный опыт, в том числе переживания давнего прошлого, детства и юности, кроется источник жизненных сил (Wordsworth, 1979). Хотя сами по себе эти моменты в пространстве могли быть связаны с потерями и страхами, но главное их свойство в том, что они будят фантазию, помогают человеку пробудиться от рутины повседневности, заставляют работать ум и сердце и, таким образом, помогают творчеству. То есть ведут от дисгармонии к гармонии и помогают объяснить психологические механизмы эстетики перемен.

Новая методология, адекватная для рефлексии и исследования эстетики перемен, основывается на модифицированной концепции внутренней формы художественного произведения, соединяющей, как подчеркивал Г.Г. Шпет, переживания творцов и зрителей. Это объясняется тем, что переживания творцов вызывают сходные переживания зрителей благодаря гибкой и меняющейся форме. Г.Г. Шпет и его коллеги А.Г. Габричевский, Н.И. Жинкин, Н.Н. Волков доказывали, что именно гибкая форма (например, в абстракционизме) дает возможность быстро изменяться и эмоциям, и пониманию произведения. То есть закодированное художником переживание декодируется зрителем если и не тождественно по смыслу, то тождественно по эмоции. Б.М. Теплов ввел понятие знака-переживания, в котором музыкальная форма становится определенным культурным знаком, вызывающим конкретные переживания людей, например, для человека, воспринимающего музыку, реальностью являются звуки не физической природы, а культуры.

Таким образом, в ситуации изменчивости эстетика перемен становится своеобразной большой системой, в которой художник кодирует переживание, связывая его с вневременной формой, а зритель, вкладывая свои переживания, частично меняет систему в соответствии с новой эстетикой. Это происходит

благодаря введенному Г.Г. Шпетом, А.Г. Габричевским и Б.М. Тепловым понятию «форма языка» для разных видов искусства. При этом в понятие языковой формы вкладывалось не лингвистическое или философское, но психологическое содержание, аналогичное современному нарративному подходу, рассматривающему человека как текст, при этом текст пишется (и выражается, и понимается) определенным языком. Именно с этой позиции рассматривается язык цвета, музыки, архитектуры.

---

## Цель

Провести теоретико-методологический анализ направлений, существовавших и существующих в настоящее время в искусстве XX–XXI веков.

---

## Методы

Сравнительный анализ концепций психологии искусства XX–XXI веков и новых эстетических концепций последних десятилетий XXI века.

---

## Новая эстетика

В этой эстетике на первый план выходят две противоположные тенденции: эстетизация повседневности и эстетизация резких трансформаций. Отсюда и противоречия в эстетических эталонах, связанные с присутствием в произведениях искусства одновременно и классических образов и современных форм, вбирающих в себя несколько противоречивых тенденций. Например, в настоящее время в произведениях, относящихся к разным жанрам (живопись, балет, опера, музыка) можно часто встретить сочетание визуализации и речи, при этом слово сопровождает движения или музыку, помогая, по мнению авторов, раскрытию второго-третьего ряда смыслов произведения. То есть слово используется для объяснения того, что дано в образах. Точно так же бессюжетные картины, балеты, спектакли начинают соединяться в своеобразном коллаже с элементами классических картин, пьес, драмбалетов, фрагментами кинофильмов или рассказов, отражающих реальные события.

Характерно, что эти противоречивые эталоны смешиваются между собой, а не разводятся по разным произведениям. Участвовавшие в последнее время обращения к первоначальным элементам мира, особенно к воде и огню, начали сопровождаться не только пением, но и речью, а также фрагментами архитектурных образов. То есть можно говорить о том, что инсталляции появляются не только в живописи, но и в драматических и музыкальных спектаклях, что особенно ясно видно в образах, демонстрируемых на последних Венецианских биеннале.

Во многих последних постановках и живописных полотнах сочетаются резкие движения с ностальги-

ческими отсылками к классической хореографии, а абстрактные образы — со знакомыми элементами классических реалистических полотен.

При этом нарочито изломанные изгибы тела, сложные движения, рук, резкие тональные и ритмические изменения в музыке сопровождаются звучащим текстом или хором. Новым является и все большее стремление режиссеров включить зрителей в происходящее на сцене. Если в драматическом театре эта тенденция появилась уже довольно давно, то в музыкальном она только недавно становится одним из популярных трендов.

Сегодня во многих концертах симфонической музыки соседствуют друг с другом произведения Д. Шостаковича и А. Моцарта, А. Шнитке, А. Вивальди, аутентичной и ультрасовременной музыки. Можно предположить, что такое сочетание разных, часто полярных, музыкальных переживаний также помогает принять изменения в ценностях и эталонах современной текучей транзитивной действительности (или привыкнуть к этим изменениям).

Эта тенденция особенно характерна для сложных, полисинтетических произведений, хотя, естественно, прежняя тенденция к важности не переживания, но рационального осмысления художественного произведения не ушла полностью из концептуализма. Однако, если раньше стремление осовременить сюжет использовалось в основном для того, чтобы лучше быть понятным зрителем, то теперь этот прием нужен для того, чтобы показать, что многие проблемы были всегда, они приняли немного другую форму, но остались, по сути, прежними. Художники как бы хотят сказать, что волноваться не нужно, мир не очень серьезно меняется, давайте просто поймем, что все происходит также, но в новой форме. И тогда будет легче принять эти изменения.

Не менее часто используется в театре — и музыкальном, и драматическом, прием Зазеркалья, то есть отражения в зеркале того, что происходит на сцене и в зрительном зале. Он также применяется чаще всего для того, чтобы зритель приблизился к происходящему, обратив и на себя движение сюжета.

Особенно ярко сочетание разных стилей и форм, вызывающих различные переживания, видно в архитектуре. В одном здании автор соединяет различные варианты, от классики и постмодерна до высокотехнологичных технологий и изломанных форм, придающих иногда зданию вид огромной скульптуры.

Интересно, что даже сам акт разрушения может стать предметом эстетики, именно эстетики транзитивного мира. Примером является уничтожение произведения Бэнкси во время торгов на Sotheby's, когда произведение было частично уничтожено самим автором. Картина сразу после продажи стала сползать вниз и появилась под рамой уже в виде «лапши». Но интересен здесь не сам акт уничтожения, как иллюстрация кризисной транзитивности, а то, что после этого частично испорченное, уничтоженное произведение стало цениться еще дороже. То есть произош-

ло фактическое признание того, что в современном мире акт вандализма или агрессии может стать произведением искусства.

## Психология абстракции

В центре проблемного поля психологии искусства изначально находились законы восприятия художественного произведения, при этом подразумевалось, что художественный образ несет определенную содержательную и смысловую нагрузку, а форма художественного произведения, стимулируя появление эмоций, помогает восприятию через отождествление творца и зрителя, идентификацию их образов и слияние смыслов и эстетических переживаний.

В этом плане появление абстрактного искусства может рассматриваться как абсолютно новое явление, которое существенно отличается, прежде всего, с точки зрения соотношения формы и содержания, даже от направлений, условно обозначаемых «искусство для искусства». Главным отличием является то, что в содержании выходит на первый план не объективный знак (значение), но субъективная и закрытая (понятная только для посвященных) символика. При этом внешняя форма получает самостоятельную, и часто доминирующую, роль.

Расцвет такого искусства в начале XX века в России особенно неожидан, так как здесь всегда было распространено мнение о значимости именно просветительской роли искусства и важности содержания художественных произведений. Возможно, именно эта установка на социальную роль искусства и породила протест группы художественной элиты, поставившей во главу угла именно форму и полностью (или почти полностью) игнорируя содержание. Первым проявлением нового понимания роли искусства стало появление группы художников «Мир искусства», вдохновляемой С. Дягилевым. Однако, само по себе отрицание содержания произведения не могло привести к такому расцвету креативности и творческих прорывов, появлению того художественного поля, которое сформировалось в России в этот период. Его характерной чертой является тот факт, что в разных концепциях исследования искусства связывались с анализом природы знака и символа, их места и роли в процессе жизни и художественной деятельности человека.

Поэтому представляется симптоматичным, что абстрактное искусство начинает активно развиваться именно в начале XX века, когда изменяется образ мира, а переживания художников и зрителей содержат апокалипсические мотивы о том, что разрывается связь времен. Искусство, отражая этот мировоззренческий слом, стремится перевести его в новые символы и новые знаки. С этой точки зрения абстрактное искусство стало одной из наиболее адекватных художественных форм.

При этом, говоря об абстрактном искусстве, надо констатировать, что оно представляет собой не



столько вид знания, но, скорее, определенный вид переживания. Тогда возникает важный для психологии искусства вопрос — необходимо ли понимать содержание художественного произведения, для того чтобы возникло переживание? Конечно, на первый план при создании произведения искусства может выйти не внутренняя, а внешняя форма, игра со словом, цветом, формой (Шпет, 2007). Тогда не важно значение, важно звуковое наполнение или представление, которое доминирует и в сознании творца, и в сознании слушателя-зрителя. Таким образом, понятие формы получает новую интерпретацию при анализе абстрактного искусства — сам по себе символ, если он стилистически совершенно оформлен, может соединить внешнюю и внутреннюю формы, вызвав как эмоции, так и субъективный ассоциативный ряд представлений у зрителя.

Тот факт, что изначально музыка была гораздо более абстрактным и бессодержательным видом искусства, чем живопись и, тем более, литература и драматургия, позволяет предположить, что исследование процесса восприятия музыкальных произведений может быть сопоставлено с процессом восприятия абстрактной живописи (Марцинковская, 2016).

Тенденции к абстракции, уходу от содержательного наполнения появились в музыке раньше, чем в живописи. В классических музыкальных произведениях совершенно разных композиторов (Л.В. Бетховен, Ф. Лист, Р. Шуман, Э. Григ, П.И. Чайковский...) всегда была заложена не только внешняя, но и внутренняя форма (мелодия, и, часто, даже содержательный подстрочник — буря, солнечный луг и т.д.). В начале XX века появляется новое атональное направление, в котором делается попытка комплексного, полимодального подхода к созданию музыкальных произведений, которые не содержанием и мелодией, но сложной внешней формой вызывают у слушателей сложное и также полимодальное восприятие. Близки к атональному направлению и произведения А.Н. Скрябина, который также считал необходимым связать музыку и цвет, вызывающий необходимое переживание. В композициях Г. Малера и, особенно, основателя «атональной» или «12-тоновой» музыки А. Шенберга, сложность языка и диссонантность звучания были поставлены во главу угла. При этом традиционная мелодическая основа музыки если не порицалась, то, во всяком случае, считалась не отражающей современный образ мира, тот хаос и душевные конфликты человека, которые не могут быть созвучны классической музыкальной фразе.

В то же время такая музыка, безусловно, была гораздо труднее для восприятия. Слушатели должны были опираться либо на сложные символические ассоциации, возникающие у них в сознании (небольшая группа меломанов, обладающих соответствующими знаниями и слухом), либо на ритм, резкие перепады тона, высоты, громкости музыки, то есть на те изменения во внешней форме, которые связаны

с психофизиологическими свойствами людей (Марцинковская, 2015, 2016).

Современная музыка существенно усовершенствовала способы воздействия на слушателей, соединяя определенные мелодии, уже не явно выраженные, с ритмом, и светом. Поэтому не только рок или блюз, но и современные симфонические произведения добиваются большего эмоционального резонанса, чем другие виды искусства. Состояние эмоционального возбуждения, почти экстатического, подкрепляется и движением, являющимся обязательным элементом рок или джазовых концертов. Моторная активность стимулируется сочетанием высоких и низких тонов, громкостью и заданным ритмом. Все вместе — музыка, и визуальные эффекты (свет, постоянно меняющий окраску и интенсивность, видеоэффекты, транслирующиеся на экраны), и движение дают необходимую разрядку, а потому популярность этой музыки постоянно растет. При этом слова, если и имеют хоть какое-то значение, то только второстепенное.

Переходя к анализу психологии восприятия абстрактной живописи, нужно отметить, что эмоциональное заражение в живописи достигается значительно сложнее, чем в музыке, так как в этом случае нет такого комплексного психофизического воздействия (Марцинковская, 2008). В то же время необходимо помнить, что с начала XX века постепенно изменяется способ восприятия мира. Если раньше для большинства людей слово являлось одним из основных носителей информации и параметров, на основании которых выстраивалось представление об окружающем, то в начале 1900-х годов ведущей образующей становится образ.

Приоритет внешней формы и образа над вербальным содержанием кардинально, с точки зрения смысла и принадлежности искусства, отделяет абстракционистов, конструктивистов и т.д. от их предшественников, так как формула «искусство для искусства» подразумевает, что оно не может быть массовым, так как может быть понятно только избранным. Избранные — это те, кто может любоваться формой, не связывая ее с конкретным содержанием, не вкладывая в нее определенного смысла, но стараясь найти красоту именно в переменах и разноцветье этих разнообразных смыслов и представлений.

Правда, надо отметить, что многие представители русского авангарда были идеологически близки к постмодерну, что отмечается и его теоретиками. При этом подразумевалось, что произведение не обязательно должно было иметь какую-то связь с базовыми эмоциями, заражать, привлекать или отталкивать эмоционально зрителя, так же как не имеет оно и функции передавать определенный смысл. Формально-абстрактное (так же как утилитарное) произведение не воспитывает, но может вызвать переживание прекрасного у определенной группы людей и, таким образом, так же как и те произведения, которые имеют содержание или внутреннюю форму, может



помочь формированию культурной идентичности человека, уже имеющего, правда, определенные эстетические установки. Неподготовленный же зритель или слушатель такое произведение воспринимает не как произведение искусства, но как определенный социокультурный фон, украшающий и облегчающий домашний или городской быт.

Влияние абстрактного визуального ряда, который не может воздействовать как звуковая абстракция на психофизиологическом уровне (Челпанов, 2012), так же как не может рефлексироваться на уровне знания, значения, проявляется в том, что он включает ассоциации с прежними представлениями, так как гибкость внутренней формы изначально заложена в абстрактную живопись. Влияние в этом случае также проявляется включением эмоциональных механизмов опосредования и заражения, связанных с внешней формой данного произведения. Это помогает снятию барьеров между объектом и субъектом, между произведением и зрителем. Таким образом, вопрос о том, может ли заворочить черный квадрат К. Малевича или черно-красный прямоугольник М. Ротко, так же как заставляют вглядываться в себя многоплановые сюжетные полотна Э. Делакруа, дает положительный ответ — может, но по-другому, включая другие механизмы.

Новые формы искусства также связаны с возможностями формирования эмоционального переживания, которое в определенной мере тоже опирается на знание, но не знаков, а символов, существующих не только (и не столько) в сознании, но в бессознательном людей. По-видимому, в этом случае восприятие основано на нескольких механизмах, часто работающих одновременно.

Рассматривая абстрактную живопись под углом ее архетипического наполнения, отчетливо видно, что сочетание прямых и извилистых линий и цветовая палитра включает бессознательные ассоциации с большинством основных архетипов, существующих у людей разных культур, причем, что особенно важно для эмоционального включения, эти ассоциации относятся одновременно к обоим полюсам архетипических образов (жизнь — смерть, эрос — танатос, устойчивость — разрушение, мрак — очищение). Тот же черный квадрат связан с классическими архетипами страха, бездны, начала — конца и сходных с ними символах, работа М. Ротко, помимо этого, содержит не только символику тайны и смерти, но и пассионарности, разрушения и созидания. Эта символика кроется в бессознательном практически каждого человека, а потому притягательна для большинства. Недаром в первой трети XX века обратились к психоанализу для анализа особенностей воздействия искусства на психику человека многие художники (Эйзенштейн, 2002). Психология искусства, в том числе психоаналитические концепции, открывают широкие возможности перед зрителем для включения своих ассоциативных рядов и раздвигает рамки конкретного полотна до рамок своего представления о

мире и себе. Чем более склонен к рефлексии зритель, тем больше времени он может потратить, рассматривая картину в поисках все новых и новых символов и граней. Сложности с восприятием возникают у тех, кто не находит нужных ассоциаций, то есть это сложности рефлексии, опыта эстетического восприятия, или/и опыта переживаний.

Архетипы упорядоченности — разрушения, аполлонического и дионисийского начал кроются в большинстве абстрактных картин, при этом при восприятии работ не формально упорядоченных (как тот же квадрат Малевича), но динамических, включаются и другие механизмы эмоционального обуславливания и заражения, например, механизмы, связанные с мускульными ощущениями и информацией зрительных нейронов.

Картины, состоящие из постоянных поворотов и сплетений линий (например, работы В. Кандинского, Д. Поллока), так что при их рассмотрении постоянно меняется угол восприятия и представление об исходных формах, их составляющих, создают аффективно-моторный комплекс, углубляющий концентрацию внимания зрителя на деталях полотна. Попытка проследить взглядом за основными линиями приводит к неожиданному эффекту оборванной и вновь появляющейся линии, то есть они как бы появляются и исчезают, движутся и пересекаются, уходя в бесконечность и завораживая зрителя этим движением, этой пластикой бездны. В некоторых случаях создание различных визуальных моделей в терминологии Р. Арнхейма (Арнхейм, 2000) может стать самоцелью, при этом сам процесс перебора визуальных понятий доставляет эстетическое удовольствие.

Изучая роль символа в создании живописных произведений в разных технологиях, другой известный психолог Б.М. Теплов (Теплов, 1998) утверждал, что развитие живописи, в том числе и появление абстрактной живописи, связано со стремлением художников расширить границы восприятия и, перечеркнув классические представления живописцев о симметрии и равновесии, добиться нового восприятия пространства, получить новый синтез времени и пространства, который даст возможность более сильного эмоционального воздействия на зрителя и самовыражения собственных переживаний художника.

При этом Б.М. Теплов, в большей степени, чем другие психологи, включает в рассмотрение цвет, подчеркивая, что восприятие чистого цвета, даже без обращения к какой-то форме, способно включить определенные эмоции зрителя. Эти представления ученых использованы при создании некоторых личностных тестов, например, теста М. Люшера (M. Lusher color test), в котором определенные цвета связываются с конкретным эмоциональным состоянием, или теста Г. Роршаха (G. Rorschach spot test), где ориентация при описании бессюжетных, абстрактных образов связывается не только с эмоциями, но и личностными качествами людей.

В работах Дж. Гибсона (Гибсон, 1998) появляются данные, которые показывают, что сам по себе световой поток, даже без его связи с формой, содержит основания для структурирования информации, получаемой из внешнего мира. При этом предполагается, что чувствительность человека является непрерывной функцией, а не следует принципу «все или ничего», и при различении сигнала и «шума» (например, фона и образа картины) люди устанавливают некоторый критерий вероятности появления того или иного сигнала или образа.

### Язык вещей

Не менее важным для понимания психологических механизмов влияния современного искусства становится исследование языков искусства. Одним из первых заговорил о языках разных видов искусства А.Г. Габричевский. Ему свойственен совершенно современный, междисциплинарный подход к анализу искусства. Он считал, что эстетическое переживание помогает преодолению барьера между человеком и миром. Восприятие и переживание зрителем и творцом пространства и плоскости, пространства и времени А.Г. Габричевский трактовал в русле психоаналитических концепций, причем он обратился к анализу языка пространственных искусств. Он выделял два вида архетипов, связанных с переживанием пространственности, подчеркивая, что эти две стороны переживания составляют самое «существо живописи — весь смысл ее бытия и эволюции» (Габричевский, 2002). А.Г. Габричевский рассматривал живопись как двойное явление — переживание плоскости и переживание трехмерного пространства, связанное с глубоким чувством наслаждения от измерения пространства нашими зрительными и мускульными ощущениями. При этом он разделяет переживания трехмерного «пустого пространства» и чувство «кубического инобытия», вытекающее из бессознательного тяготения ко всякому «не-я», из стремления осязать, охватить его объем и телесность. Выделяя два вида эмоциональных состояний, связанных с пространством, А.Г. Габричевский противопоставлял их переживаниям, связанным со временем, причем с его точки зрения пространство связано с аполоническими переживаниями, которые противостоят дионисийскому началу времени (Габричевский, 2002).

Положения о аполоническом и дионисийском переживаниях пространства и плоскости, пространства и времени, статики и динамики, наполняются образами и содержанием в работах А.Г. Габричевского о Тинторетто (пространство в образе динамического становления) и Мантеньи (замыкание в стихии бытия — плоскости). Интенция художника наполняет внутреннюю форму живописного произведения эстетическими переживаниями, заражающими и зрителей.

Одним из первых А.Г. Габричевский обращается к анализу языка вещей, а не слову. Это намного сложнее, как он сам признается, так как анализ вербального языка (прозы, поэзии) имеет большую историю, методологию и методы исследования по сравнению с языком пространственных искусств. Помимо традиции и огромного материала, отсутствующего в этой области, сложность состоит в том, что здесь форма искусства связана с формой вещей, имеющих не только обобщенное значение (знак, символ), не только материальное воплощение (внешняя форма), но и разный ряд внутренних форм — утилитарную и художественную (Габричевский, 2002).

А.Г. Габричевский считал, что вещь в процессе ее прагматического использования «молчит», как форма прекрасного она не рассматривается в сфере утилитарных интересов. Здесь как бы срабатывает эффект избирательного внимания, фиксирующего интерес людей только на способах удовлетворения своих потребностей с помощью конкретной вещи. Вещь становится формой искусства, только потеряв это прагматическое наполнение и именно как носитель абстрактной формы, вызывающей эстетические переживания. Таким образом, вещь в культуре начинает терять свою непосредственную знаковую природу (бытовую, прагматическую), они перестают быть только орудиями или предметами изучения. В некотором смысле можно говорить, что в этом случае с языком предметов происходит тот же феномен, что и со словом, феномен, который В. Шкловский назвал «Остранением». Забытый докультурный выразительный язык вещи пробуждается художником.

Значение трудов А.Г. Габричевского для современной психологии искусства в том, что он начал говорить о формах как языках искусства, выделяя разные языки для разных видов искусства. Его мысли о развитии «языков искусств» и их связи со временем, так же как представления о «языке вещей», дают ключ к анализу современного искусства во всем его многообразии. Недаром новое искусство вводит в свой контекст именно вещи, стремясь очистить их от предметной (прагматической) наполненности, и/или сделать и прагматичные вещи источником прекрасного (конструктивизм, абстракционизм, сюрреализм...).

### Заключение

Изменившиеся условия жизни, делают необходимым изменение способов предъявления художественных произведений для того, чтобы не потерять возможности эмоционального воздействия на людей. В современном искусстве многие художественные произведения, с одной стороны, вошли в быт, стали более доступными, а с другой, наоборот, приняли еще более вычурную форму. Дизайнерские конструкции, инсталляции, даже при утилитарной направленности, исходят из установки приоритета

художника над зрителем. Поэтому искусство не становится новым знанием и не основывается на знании зрителя (но, безусловно, продолжает требовать значительных знаний от художников), как это было раньше, но приближается к тем знаниям, которыми они обладают, для чего использует и новые стимулы, и новые жанры, и новые механизмы эмоционального влияния.

Через новую эстетику вводятся новые переживания в повседневность. Эстетика резких перемен, смещений, трансформаций, когда сюжеты часто смещаются в сторону гротеска, часто смешивая юмор, иронию и пошлость, во многом связана с тем, что зритель уже не понимает полутонов и хочет избыточных красок во всем.

Возможно, люди таким образом приучают себя к неожиданностям, к чрезмерности переживаний, катаклизмам и неопределенности будущего. Возможно, это своеобразный способ эмоциональной адаптации (как мышечное наслаждение от изломов в абстрактной живописи, Челпановское вчувствование). Мы привыкаем к этой эстетике новой жизни и переходим, таким образом, к привычной изменчивости.

Таким образом, можно говорить о том, что эстетика дисгармонии, переправляясь в переживании, приводит к новым образам. Их эстетизация делает изломанность новой красотой. Это приводит к тому, что эти образы становятся новой эстетикой, помогают привыкнуть к трансформациям.

## Литература

- Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Прогресс, 1974.  
Габричевский А.Г. Морфология искусства. М.: Аграф, 2002.  
Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М.: Прогресс, 1988.  
Марцинковская Т.Д. Культура и субкультура в пространстве психологического хронотопа. М.: Смысл, 2016.  
Марцинковская Т.Д. Психология восприятия абстрактного искусства // Вопросы психологии. 2008. № 6. С. 83–91.  
Марцинковская Т.Д. Эстетическая парадигма в современной психологии: гармонизация переживаний времени и пространства // Вопросы психологии. 2015. № 6. С. 1–11.  
Теплов Б.М. Избранные психологические труды. Москва; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2009.  
Челпанов Г.И. Очерки психологии. М.: ПИ РАО, 2012.  
Шпет Г.Г. Философия и психология культуры. М.: Наука, 2007.  
Эйзенштейн С.М. Психологические вопросы искусства. М.: Смысл, 2002.  
Wordsworth, W. (1979). *The Prelude, Authoritative Texts*. N.Y. and London: A Norton Critical Edition.

## References

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. M.: Progress. (In Russ.).  
Chelpanov, G.I. (2012). *Essays in psychology*. M.: PI RAO. (In Russ.).  
Eisenstein, S.M. (2002). *Psychological questions of art*. M.: Smysl. (In Russ.).  
Gabrichevsky, A.G. (2002). *Morphology of art*. M.: Agraf. (In Russ.).  
Gibson, J. (1988). *Ecological approach to visual perception*. M.: Progress. (In Russ.).  
Martsinkovskaya, T.D. (2015). *Aesthetic paradigm in modern psychology: harmonization of experiences of time and space. Psychological Questions*, 6, 1–11. (In Russ.).  
Martsinkovskaya, T.D. (2016). *Culture and subculture in the space of the psychological chronotope*. M.: Smysl. (In Russ.).  
Martsinkovskaya, T.D. (2008). *Psychology of perception of abstract art. Psychological Questions*, 6, 83–91. (In Russ.).  
Shpet, G.G. (2007). *Philosophy and psychology of culture*. M.: Nauka. (In Russ.).  
Teplov, B.M. (2009). *Selected psychological works*. Moscow; Voronezh: NPO "MODEK". (In Russ.).  
Wordsworth, W. (1979). *The Prelude, Authoritative Texts*. N.Y. and London: A Norton Critical Edition.

Поступила: 18.01.2023  
Получена после доработки: 21.06.2023  
Принята в печать: 05.07.2023

Received: 18.01.2023  
Revised: 21.06.2023  
Accepted: 05.07.2023

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Татьяна Давидовна Марцинковская** — доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией психологии подростка Психологического института Российской академии образования, профессор кафедры психологии личности, Института психологии им. Л.С. Выготского Российского государственного гуманитарного университета, [tdmartsin@gmail.com](mailto:tdmartsin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

**Tatyana D. Martsinkovskaya** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Laboratory of Adolescent Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Personality Psychology, L.S. Vygotsky Institute of Psychology of the Russian State University for the Humanities, [tdmartsin@gmail.com](mailto:tdmartsin@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2810-2554>

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0304>

УДК 792.01

# Уличный театр в контексте зарубежных концепций карнавальной культуры

**Е.А. Семенова**

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

### Резюме

**Актуальность.** Актуальность исследования обусловлена возрастанием популярности в зарубежной науке предмета изучения политического, протестного потенциала карнавальной культуры.

**Цель.** Проверить гипотезу, согласно которой зарубежные понятия и концепции карнавальной культуры опосредованно повлияли на то, что уличный театр стал фигурировать в научном дискурсе не в качестве театрального искусства, а в форме карнавализованного протеста.

**Методы.** В исследовании используется теоретический метод анализа, позволяющий, сопоставив актуальные данные междисциплинарных исследований природы смеха и комического с трактовками карнавала в авторских теориях и концептах, выявить допускаемые неточности в определениях юмора и серьезно-смеховых явлений.

**Выборка.** Представлены результаты анализа выборки исследований, опубликованных с 2006 по 2022 год в зарубежной периодике и неперIODических изданиях, посвященных протестному, политическому потенциалу карнавальной культуры.

**Результаты.** На примере нескольких кейсов показано, что, когда в процессе анализа карнавальных явлений ирония и сатира рассматриваются исследователями в рамках категории юмора, карнавальная культура приравнивается к карнавализованному протесту, одной из форм которого является уличный театр.

**Выводы.** Неиспользование зарубежными исследователями в изучении карнавальных явлений новейших данных в области изучения природы смеховых явлений приводит к росту научных работ, в которых между протестом, карнавалом и уличным театром бездоказательно ставится знак равенства. Категорическое размежевание юмора и таких серьезно-смеховых явлений, как ирония и сатира, позволяет обнаружить необоснованность определенных, в которых карнавальные явления и уличный театр относятся к формам ненасильственной протестной практики.

**Ключевые слова:** уличный театр, карнавальная культура, карнавализованный протест, ирония, юмор, сатира, смех, пародия.

*Для цитирования:* Семенова Е.А. Уличный театр в контексте зарубежных концепций карнавальной культуры // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 25–34. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0304>



## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0304>

## Street theatre in the context of foreign concepts of carnival culture

Elena A. Semenova

Non-commercial partnership "Theatre-EX", Moscow, Russian Federation

**Abstract**

**Background.** The relevance of the study is due to the growing popularity of research into political and protest potential of carnival culture in foreign studies.

**Objective.** The aim is to test the hypothesis that foreign concepts of carnival culture indirectly influenced the fact that street theatre is interpreted not as art but rather as an attribute of carnivalized protest.

**Methods.** The study uses a theoretical method of analysis, which makes it possible to compare the current data of interdisciplinary studies of the nature of laughter and the comic with the interpretations of the carnival in the author's theories and concepts as well as to identify the inaccuracies in the definitions of humor and serious-laughter phenomena.

**Sample.** The results of the analysis of a sample of studies published from 2006 to 2022 in foreign periodicals and non-periodicals devoted to the protest, political potential of carnival culture is presented.

**Results.** On the example of several cases, it is shown that when in the process of analyzing carnival phenomena, irony and satire are considered by researchers within the category of humor, carnival culture is equated to a carnivalized protest. Street theatre is one of the forms of a carnivalized protest.

**Conclusion.** Non-use of the latest data in the field of the nature of laughter phenomena in the study of carnival phenomena by foreign researchers leads to the growth of scientific works in which protest, carnival and street theatre are equated without evidence. The categorical delimitation of humor and such serious-laughter phenomena as irony and satire reveals the groundlessness of the definitions in which carnival phenomena and street theatre refer to forms of non-violent protest practice.

**Keywords:** street theatre, carnival culture, carnivalized protest, irony, humor, satire, laughter, parody.

*For citation:* Semenova, E.A. (2023). Street theatre in the context of foreign concepts of carnival culture. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 25–34. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0304>

**Введение****Концепция карнавальной культуры М.М. Бахтина в зарубежном научном дискурсе**

На протяжении полувека концепция карнавальной культуры М.М. Бахтина вдохновляет исследователей на создание собственных теорий и концептов. Одним из ведущих направлений изучения карнавальной культуры за рубежом является анализ ее протестного потенциала в рамках уличной, игровой политики (Playful politics) (Elsayed, 2021).

Сегодня в научном лексиконе используются такие термины и понятия как тактический карнавал (Bogad, 2006; Hammond, 2020; Алисиевич, 2022), карнавализованный протест (Kowalewski, 2014), карнавализованный юмор (Sombatroonsiri, 2021), смеховой протест (Алисиевич, 2022), пост карнавал (Thejaswini, Shuaib Mohamed Haneef, 2020), смеховой активизм (Popovic, McClellan, 2020), протестиваль (St John, 2008).

Концепция карнавала, разработанная М. Бахтиным, является эффективным инструментом анализа репертуара карнавальных и театральных практик в бывших постколониальных державах. В таких странах, как Индия (Syedain, Faisal, 2019), Зимбабве, Тринидад и Табаго, Нигерия (Ezeugwu et al., 2021), Бразилия (Neto, Gastal, 2021), Аргентина, Кения (Кебауа, 2022), карнавал (Gugolati, Klien-Thomas, 2022; Jackson, 2022) и уличный театр являются формами отстаивания собственной самобытности и независимости.

Исследователи карнавализации протеста нередко обращаются к теории карнавальной трансгрессии П. Стеллибрасса и А. Уайта (Stallybrass, White, 1986), понятию Ч. Тилли «репертуар раздора» (Snyder, 2020), а также определению Д. Тейлор, понимающей под репертуаром перформативные акты «воплощенной памяти» (Snyder, 2020, p. 29).

На фоне возрастающего интереса к протестному потенциалу карнавальной культуры заметен рост



научных работ, в которых уличный театр рассматривается в качестве театра конфликта (Erickson, 2020) и формы карнавализованного протеста (Kowalewski, 2014; Snyder, 2020).

Представляется, что наблюдаемый сегодня отход исследователей от искусствоведческого анализа уличного театра в сторону социологии и политологии во многом обусловлен влиянием трех факторов, первый из которых связан с доминирующим в зарубежных академических исследованиях взглядом на карнавал как культуру ненасильственного театрализованного сопротивления и протеста. Второй, менее очевидный фактор, — неиспользование зарубежными исследователями в изучении протестного потенциала карнавальской культуры междисциплинарного, метасемантического подхода к юмору (Козинцев, 2013, с. 143). Третий фактор — исследователи протестного потенциала карнавальской культуры и уличного театра оставили без внимания рассуждения М.М. Бахтина о юморе, иронии, сатире и пародии.

Не останавливаясь далее на определениях карнавальской культуры М.М. Бахтина по причине их избыточного цитирования в зарубежных исследованиях, уделим внимание тому, что М.М. Бахтин писал о пародии, юморе, иронии и сатире.

#### ***М.М. Бахтин о юморе, иронии, пародии и сатире***

Вопреки заявлениям М.М. Бахтина о том, что в его планы не входило «Более подробное рассмотрение отрицательного использования трансгрессионных моментов избытка (высмеивание бытием) в сатире и комическом, а также своеобразное положение юмора», он озвучил ряд принципиальных позиций, на которых строится сегодняшняя наука о смехе и искусстве комического.

Тема юмора уже присутствует в его ранней работе «Автор и герой в эстетической деятельности», в которой он пишет о «юмористически-пародийных тонах», используемых А.С. Пушкиным в художественной характеристике Ленского (Бахтин, 2000, с. 25).

В «Слове в романе» М.М. Бахтин рассматривает особенность юмористического стиля, который «требует такого живого движения автора к языку и от него, такого непрерывного изменения дистанции между ними» (Бахтин, 1975, с. 115).

В тексте «Проблема речевых жанров» Бахтин отмечает пародийно-ироническую акцентуацию, как одно из проявлений свободно-творческого смещения, преобразования речевых жанров (Бахтин, 2000, с. 273).

Рассматривая пародию в текстах Ф.М. Достоевского, философ отмечает, что такие художественно-речевые явления, как стилизация, пародия, сказ и диалог при определенных различиях имеют сходство, поскольку в каждом из них «слово <...> имеет двойное направление — и на предмет речи как обычное слово и на другое слово, на чужую речь» (Бахтин, 2002, с. 207). Эти явления М.М. Бахтин называет «двойко направленными словами (учитывающими чужое слово)» (там же, с. 208).

Размышляя о менипповой сатире, относящейся к «области серьезно-смехового» (Бахтин, 2002, с. 123), М.М. Бахтин акцентирует внимание на «карнавальном характере пародии» (там же, с. 144). При том, что мениппову сатиру М.М. Бахтин относит к серьезно-смеховому жанру, он поясняет, что данный жанр не имеет отношения к амбивалентности серьезного и смехового. Специфика менипповой сатиры заключается в том, что она присуща карнавализованным формам, в которых силен момент самопародирования.

М.М. Бахтин концептуально разделяет области юмора и иронии, когда исключает возможность «отрицательного использования трансгрессионных моментов (избытка видения, знания и оценки)» в юморе и помещает иронию в один ряд со злобой, недоверием, цинизмом и вызовом (Бахтин, 2000, с. 167).

#### ***Лингвисты, психологи, историки, этнологи, антропологи об иронии, сатире, юморе, пародии***

Выше приведенные рассуждения М.М. Бахтина вызывают интерес у бахтиноведов (Rose, Semenova, 2021; Grübel, 2022), исследователей смеха и психологии восприятия комического искусства (Козинцев, 2013; Moder, 2013; Модер, 2014; Семенова, 2022), оставаясь вне сферы изучения авторов, непосредственно анализирующих протестный потенциал карнавальской культуры и уличного театра. С одной стороны, этот парадокс можно объяснить тем, что наиболее цитируемой в зарубежной науке остается работа М.М. Бахтина о Рабле, первое издание которой появилось в США в 1968 году, совпав со студенческой революцией, стимулировавшей политическое понимание бахтинского карнавала (Grübel, 2022, p. 882; Kowalewski, 2014, p. 199).

С другой стороны, можно предположить, что сторонники концепта карнавальской культуры как карнавализованной протестной практики не слишком интересуются российскими изданиями трудов М.М. Бахтина и теоретическим изучением различий природы юмора и иронии. Однако второе допущение становится не столь очевидным, если учесть, что популярные западные теоретики защищают семантический подход к юмору. Кроме того, темы, связанные с изучением функциональности смеха и юмора в образовании, коммуникации, риторике, медицине, политическом дискурсе, искусстве, крайне востребованы в зарубежной науке. Возможно, что вследствие популярности прикладных тем, фундаментальный, металингвистический анализ феномена карнавализации М.М. Бахтина остался на периферии зарубежной гелотологической науки. Характерно, что известный автор лингвистической теории юмора С. Аттардо, признавая популярность бахтинской концепции карнавала, считает ее всего лишь одной из литературных теорий жанров, использующих психологические идеи З. Фрейда и К.Г. Юнга (Attardo, 1994, p. 51).

Если исследователи протестного потенциала карнавальской культуры относят иронию к разряду комического (Sombatpoonsiri, 2021), а юмор — к

проявлениям подрывного, ненасильственного протестного творчества, то антропологическая наука о смехе утверждает прямо противоположное. В частности, опираясь на результаты этологии, антропологи подтверждают верность бахтинских взглядов на карнавальный смех, как бессознательный сигнал миролюбия и игры, сближающий представителей человеческого вида не на идеологической основе, а на биологической.

Основоположник в России такого научного направления как «антропология смеха» А.Г. Козинцев, развивая идеи М.М. Бахтина на основе междисциплинарного подхода к смеху, приходит к выводу, что карнавализация ведет свою родословную от мирных архаических игр беспорядка.

Сегодня этологи практически не сомневаются в том, что игровая имитация агрессии была одной из ранних форм игры у животных, из которых развились затем все остальные человеческие игры.

Психолог Р. Провайн на серии экспериментов показал, что произвольный смех представляет собой неестественное явление, резко отличающееся от непроизвольного смеха. Чаще всего непроизвольный смех, согласно наблюдениям исследователя (Provine, 1996, p. 38), возникает как реакция на невербальную клоунаду, шутки, смех экспериментатора и других испытуемых, а также в игровой социальной ситуации (Provine, 1991, p. 116). К интересным выводам исследователь пришел в отношении культурной и социальной мимики смеха, отметив его изменчивость как социального послания, который среди друзей укрепляет социальную сплоченность, но может стать способом высмеивания или осмеяния члена группы. Такой негативный эффект, или эффект остракизма, по мнению Р. Провайна, имеет, например, смех, воспроизводимый в записи (Provine, 1991, p. 217).

Крайне важно, что, проведя строгий водораздел между иронией и юмором, А.Г. Козинцев подчеркнул, что «объединение двух типов языковой игры — иронии и юмора — в рамках одного родового понятия “комическое” ошибочно, поскольку “ирония — это разновидность игры порядка. Подобно серьезной фантазии и лжи, она основана на полноценных знаках. Ирония изменяет модус высказывания, оставляя в неприкосновенности референцию и пропозицию. Юмор же — разновидность игры беспорядка»» (Семенова, 2022, с. 309). Определив юмор не как «отношение человека к миру и к другому человеку, а отношение его к собственному меняющемуся во времени отношению» (Козинцев, 2013, с. 158), А. Козинцев поставил в тупик зарубежных лингвистов и теоретиков, традиционно занятых изучением внешних объектов юмора.

Приходится признать, что результаты междисциплинарных исследований юмора и смеха, позволяющие существенно помочь в распознавании завуалированных форм агрессии, а также знаков, расположенных на стыке смеха и серьезности, не используются сегодня в изучении карнавальной культуры и, как следствие, не применяются в анализе

игровых форм уличного театра в зарубежных исследованиях.

---

## Цель и гипотеза исследования

---

### Цель

Осуществить теоретический анализ популярных зарубежных понятий и концепций карнавальной культуры.

### Гипотеза исследования

Зарубежные понятия и концепции карнавальной культуры опосредованно повлияли на то, что уличный театр стал фигурировать в научном дискурсе в качестве одной из форм карнавализованного протеста.

### Задачи исследования

1. Доказать, что в зарубежных исследованиях доминирует взгляд на карнавал как культуру ненасильственного театрализованного сопротивления и протеста.

2. Установить взаимосвязь между неверным пониманием авторами карнавальных понятий и терминов категорий юмора и иронии и толкованием ими уличного театра в качестве одной из форм карнавализованного протеста.

---

## Методы

---

Используется теоретический метод сравнительного анализа, позволяющий сопоставить актуальные данные междисциплинарных исследований смеховой природы с трактовками карнавала в авторских теориях и концептах, выявить допускаемые неточности в определениях юмора и серьезно-смеховых явлений.

---

## Выборка

---

Представлены результаты анализа выборки исследований, опубликованных с 2006 по 2022 год в зарубежной периодике и неперидических изданиях, посвященных протестному, политическому потенциалу карнавальной культуры.

---

## Результаты

---

Отобраны и проанализированы исследования, на примере которых показано, что в случае, когда при анализе карнавальных явлений ирония и сатира рассматриваются в рамках категории юмора, карнавальная культура приравнивается к карнавализованному протесту, одной из форм которого является уличный театр.

**Понятия, разработанные на основе концепции карнавальной культуры М.М. Бахтина зарубежными исследователями**

### *Тактический карнавал*

Л. Богад предлагает использовать в теории протестного движения понятие «тактический карнавал» (Bogad, 2006). Автор исходит из того, что попытка устранить в уличной протестной акции разделение между актерами и зрителями, подобно карнавалу, никогда не создаст карнавальную ситуацию в бахтинском понимании, но использование иронии и юмора, как карнавальных тактик, позволит создать современную версию тактического карнавала.

Л. Богад считает, что клоунада, ирония, сатира и юмор, как разновидности смеховой провокации, способны не только подорвать незыблемость авторитарных режимов, но и помочь самим смеющимся преодолеть напряжение, испытываемое по отношению к этим авторитетам. Исходя из этого, Л. Богад утверждает, что за счет расслабляющего, развлекательного, праздничного компонента юмор может повышать эффективность демонстрации. Если саркастическая сатира, по мнению исследователя, обладает эффектом новизны и удивления, то ирония предлагает вариативность значений и смыслов, провоцируя прохожих на собственную интерпретационную работу (Bogad, 2006, p. 53). При этом Л. Богад предупреждает, что, используя в тактическом карнавале иронию, нужно быть готовым к тому, что в одном случае публика может ответить на иронию иронией, в другом случае, воспринять ее негативно и даже агрессивно. В целом, автор не дает определений самих понятий иронии и юмора, вследствие чего ирония в данной трактовке остается семантически насыщенной формой юмора (Bogad, 2006, p. 53).

### *Намеренный карнавал*

Д. Хаммонд уточняет термин «тактический карнавал» Л. Богада, пытаясь увидеть в нем совмещение карнавала общинного и намеренного (Hammond, 2020, p. 78). В фокусе внимания автора находятся такие, ставшие хрестоматийными, примеры карнавальных протестных акций и движений, как акция «Карнавал против капитала» (Bogad, 2010; Алисиевич, 2022), состоявшаяся 18 июня 1999 года в Лондоне; действия группы «Повстанческая армия клоунов» (CIRCA) (Bogad, 2010; Модер, 2014; Popovic, McClennen, 2020) и акция «Захвати Уолл-Стрит» (OWS) 2011 года. Верной представляется критика автора в адрес исследователей, пытающихся сочетать карнавал с политической акцией, искажающих бахтинскую идею карнавала, который, в отличие от практик карнавального протеста с явно выраженной политической повесткой, не имеет инструментальной цели.

В то же время, это не мешает автору видеть в данных примерах одновременно проявление карнавала в бахтинском смысле и намеренного карнавала, поскольку, с его точки зрения, участники таких смешанных карнавалов используют тот же карнавальный юмор, только предназначенный для того, чтобы донести до общества актуальное политическое высказывание (Hammond, 2020, p. 79).

### *Карнавализация протеста*

М. Ковалевский делает попытку теоретически связать концепцию карнавальной культуры М.М. Бахтина и уличный театр посредством понятия карнавализации протеста, понимая под ним использование наследия карнавальных форм выражения в тактиках протеста (Kowalewski, 2014, p. 201). Вслед за П. Берком автор утверждает, что танец огня, маски, костюмы, куклы, музыка и акробатика — тот игровой арсенал, который протестующие превращают в опасные политические инструменты. Автор обращает внимание на театральность реквизита участников карнавализованных протестов, а также такие исторически повторяющиеся карнавально-театральные формы выражения, как пародии на проповеди, разыгрывание фальшивой свадьбы, карнавальные дуэли (Kowalewski, 2014, p. 203). Внутри семантического пространства уличного театра М. Ковалевский стремится провести линию, разделяющую его на развлекательный и политический уличный театр. Как правило, политический уличный театр использует куклы, изображающие карикатуры на фигуры капиталистов, империалистов, политиков. При этом автор находит в политическом уличном театре элементы и приемы развлекательного уличного театра, одним из которых является маска, скрывающая лицо, позволяя субъекту, подобно участнику карнавала, стать частью общего тела, но не карнавального, а политического (Kowalewski, 2014, p. 204).

Главный, неожиданный вывод, к которому приходит автор, состоит в том, что тактики карнавализованных протестов, вопреки ожиданиям, начинают существенно ослаблять протестный настрой участников, вызывая обратный эффект.

### *Смеховое сопротивление*

Дж. Сомбатпунсири использует понятие «смеховое сопротивление», рассматривая его на примере акций протеста сербской группы «Отпор», фиксируя такие формы смехового сопротивления, как карнавальные митинги, остроумные лозунги и сатирический уличный театр (Sombatpoonsiri, 2015, p. 99). Автор считает, что группа «Отпор» создала новаторский сатирический уличный театр для того, чтобы высмеивать пропаганду режима. По мнению исследователя, пародия стала ключевой формой юмора, используемой активистами для кооптации национальных символов и исторических нарративов, которыми когда-то манипулировал режим для укрепления своей власти.

Согласно точке зрения Дж. Сомбатпунсири, ненасильственное сопротивление проявляется в поиске невооруженных приемов, способных оказать влияние на лишение правителя массовой поддержки. В частности, сатира, пародия и карнавал, как проявления юмора, являются, по мнению исследователя, вдохновителями угнетаемой стороны (Sombatpoonsiri, 2015, p. 4). Дж. Сомбатпунсири считает, что сатира, как самый свирепый тип юмора, чаще всего использует-



ся в преднамеренной атаке противника, поскольку политическое заявление, лежащее в основе сатиры, более явное, чем в других жанрах юмора. Два основных оружия сатиры, эффективных при ниспровержении авторитетов — мимесис и искажение. Если сатирическая шутка работает на «поражение», уничтожая противника на его собственной территории заблуждений (Sombatpoonsiri, 2015, p. 8), то пародия, по мнению Дж. Сомбатпунсири, более деликатно ослабляет объект атаки посредством подражания. Объектом пародии обычно выступает произведение искусства, в котором пародия может стремиться разбить первоначально задуманное единство формы и содержания (Sombatpoonsiri, 2015, p. 9).

#### *Смеховой активизм*

С. Попович и С.А. Мак-Кленнен считают, что смеховой активизм является залогом успеха ненасильственного сопротивления (Popovic, McClennen, 2020, p. 37).

Авторы черпают вдохновение в концепции М. Соренсен, посвятившей не одну работу изучению роли юмора и смеха в политической активности (Sørensen, 2016). М. Соренсен называет тактику юмористического ненасильственного сопротивления юмористическими политическими трюками, которые помогают публике смеяться над властью. С. Попович и С. Мак-Кленнен придерживаются мнения, что использование юмора и иронии для подрыва превосходства расы, угнетающей другую расу, восходит к временам Третьего рейха, от шуток и карикатур, используемых норвежцами против нацистской оккупации, до речи Чарли Чаплина в «Великом диктаторе». Такое явление, как Повстанческая Армия клоунов понимается авторами, как проявление смехового активизма, способного подорвать чужой авторитет за счет его комической репрезентации (Popovic, McClennen, 2020, p. 37).

Понятия, разработанные в области изучения карнавализованных протестов, становятся научной базой и для российских исследователей, предпочитающих брать за основу зарубежные разработки в области изучения карнавальной культуры и юмора.

В частности, Ю.Н. Алисиевич, анализируя понятие «смеховой протест», обращается к зарубежным исследованиям потенциала юмора и смеха в практике ненасильственного протеста, отдавая предпочтение работам М. Соренсен. При этом исследователь существенно путается в таких терминах, как смех, юмор, сатира, шутка, когда утверждает, что «комическое проявляется во множестве видов, жанров и форм: от традиционного разделения на юмор, иронию, сатиру и сарказм до огромного поля онлайн-юмора (например, мемы, троллинг, хештеги и т.д.) и перформативных форматов (например, розыгрыши, партизанский театр, «карнавальные» митинги» (Алисиевич, 2022, p. 163), демонстрируя, вслед за зарубежными авторами, терминологическую небрежность в обращении с этими понятиями.

#### *Неидеологическая интерпелляция*

Существуют единичные исследовательские проекты, в которых наблюдается стремление авторов дистанцироваться от мейнстрима исследований протестного потенциала карнавальной культуры.

Внимания заслуживают теоретические разработки Г. Модера, отстаивающего онтологический статус несерьезности уличного театра, предлагающего учитывать при его изучении достигаемый им у публики эффект получения наслаждения от чепухи, связанный с неидеологической интерпелляцией (Модер, 2014, с. 93).

Г. Модер пытается найти нечто общее между уличным театром и карнавалом, используя в исследованиях философскую оптику С. Жижека, Л. Альтюссера, Р. Фаллера, П. Паскаля, Ж. Делеза, Ж. Лакана.

Г. Модер противопоставляет неидеологическую интерпелляцию идеологической интерпелляции Л. Альтюссера, чтобы понять особенность игры уличного актера. Исследователь предполагает, что если идеологическая интерпелляция «аналогична “вере”, иллюзии, у которой есть обладатель: не потому, что мы признаем ее в качестве идеологии — как правило, идеологии не признают себя в качестве идеологий, — но потому, что это наша собственная иллюзия, иллюзия нашей идентичности, предполагающая, что мы — это именно мы сами, без какого-либо остатка»), то «интерпелляция ничего не подозревающего прохожего уличным актером, <...>, — это случай иллюзии других: прохожий отлично понимает, что все это не более чем глупая игра, а странный парень перед ним — актер. Но само это знание отнюдь не делает игру невозможной для прохожего, наоборот! Именно потому, что прохожий отлично понимает, что все это игра, он или она может получить от нее еще больше удовольствия» (Модер, 2014, с. 96).

При том, что Г. Модер существенно усложняет себе задачу, когда пытается доказать закон слепого пятна в уличном театре, используемые приемы повторения и избыточного принятия (Модер, 2014, с. 99), идя в обход металингвистическим исследованиям юмора, его суждения крайне созвучны современным междисциплинарными исследованиями юмора как квинтэссенции смехового самоотрицания субъекта.

#### **Обсуждение результатов**

Полученные результаты дают основание подвергнуть дальнейшей ревизии такие понятия зарубежной науки, как тактический карнавал, протестиваль, смеховой активизм, карнавализация протеста, поскольку они подразумевают противоестественное сращивание смеха как бессознательного коммуникативного сигнала игры и смеха как инструмента в достижении цели.

Практически не используется в изучении карнавала и уличного театра зарубежными авторами опыт психологии восприятия комического искусства. Не



учитывается разность отношения формы и содержания в комическом искусстве и искусстве серьезном. В частности, вне фокуса внимания авторов, изучающих карнавальную природу ненасильственного сопротивления, остались рассуждения Ф. Шиллера о комедии, цель которой состоит в том, чтобы «быть свободным от страсти», которые развил Б.М. Эйхенбаум, считавший, что «комедия — это квинтэссенция искусства, ибо в ней идея уничтожения содержания формой находит полное воплощение» (цит. по: Козинцев, 2022, с. 97).

При всем желании выдать сатиру и иронию за юмор и клоунаду, авторы признают обратный эффект смеховых стратегий, которые, вопреки ожиданиям, начинают существенно ослаблять протестный настрой участников, приводя к обратному эффекту. Если следовать за М. Аптером, этот эффект есть не что иное, как эйфория, возникающая не от достижения цели, а от самого парателического процесса без цели, к которому А.Г. Козинцев относит юмор и смех (Козинцев, 2022, с. 99–100). Юмор может возникнуть в ситуации, в которой протестующие начнут добровольно изменять свое серьезное отношение к протесту на несерьезное. В этом случае вся операция «смехового сопротивления» будет сорвана, поскольку протестующие временно перейдут в состояние смехового самоотрицания.

Модели тактического карнавала, смехового активизма, карнавализованного протеста нарушают законы балаганного мироустройства, которые мы фиксировали в процессе многолетнего включенного наблюдения за профессиональной деятельностью актеров российских уличных театров.

В 2020 году с учетом теоретических положений эволюционной теории смеха и юмора нами было проведено анонимное пилотное анкетирование, направленное на изучение особенностей использования актерами уличного театра юмора, иронии, приемов клоунады в своей профессиональной деятельности, в котором приняли участие актеры российских уличных театров.

В ответах актеров уличного театра, имеющих профессиональное актерское образование, прослеживается стремление ассоциировать клоуна с призванием, с творческим началом. Многих респондентов смущает именно чужая репрезентация клоуна, в то время как своя репрезентация клоуна оберегается от внешних глаз, находясь в зоне сокровенного.

Высоко коррелируют в ответах актеров уличного театра понятия персонаж, маска и клоун. Представляется, что главная особенность реакции актеров уличного театра на фигуру клоуна заключается в том, что клоун рассматривается как невидимый, несерьезный собеседник.

Многолетний опыт включенного наблюдения за актерами уличного театра позволяет утверждать, что слова «клоун», «дурацкий» являются одновременно кодовыми словами сообщества, созданного вокруг уличного театра, и критерием профессионализма.

Уличные актеры используют в своих импровизациях и спектаклях клоунские приемы на вербальном, визуальном (объекты, грим, костюм), действенном (пластика, гэг) и смысловом (философском) уровне. В создании образа уличные актеры используют принцип клоунской маски, в котором соблюдается три закона «не я»: «не я» на уровне действия (это делаю не я); «не я» на уровне слова (это говорю не я) и «не я» на уровне мысли (это думаю не я), что совпадает с логикой юмористической рефлексии.

Одной из особенностей презентации актеров уличного театра своего творчества является самопародирование. Нередко актеры уличного театра комментируют и иллюстрируют свои гастроли в социальных сетях различными шутивными фото, видео, насыщая контент розыгрышами и фиктивными событиями (Я в багажнике автобуса. Меня украли какие-то клоуны. Помогите!). Участники и коллеги, поклонники и очевидцы с удовольствием включаются в эту интернет-игру (Ты не в багажнике! Видно же комфорт и удобство. И окно. Клоун!).

Композиционное построение постов уличных театров характерно нарочито пафосным началом и нарочито сниженным финалом, что отвечает закону комедийного сюжетосложения (В пятницу вечером на площадке Дома Ученых состоялось феерическое шоу в исполнении уличного «ТЕАТРА имени которого нельзя называть» проездом из Питера. Единственный спектакль по мотивам сказки про Красную Шапочку и Серого Волка. И, конечно, все закончилось дракой! Love is all you need!).

Профессиональная субкультура уличного театра строится на групповой идентификации с фигурой клоуна, как художественным образом (персонажем) и как формой смехового самоотрицания на поведенческом и психологическом уровне. Самоидентификация молодежи с архетипом клоуна в профессиональной субкультуре уличного театра связана с клоунской инициацией и юмористической авторефлексией.

В среде уличных актеров действуют правила балаганного общения, в котором первостепенную роль играет архетипическое, почти примитивное сознание и балаганный стиль, отличающийся фамильярным, телесно-игровым контактом. Доказательством этого служит то, что в среде уличных актеров не только допускаются, но и приветствуются довольно резкие формы дразнения, иронические, саркастические шутки, обценная лексика, создавая веселую, доброжелательную атмосферу.

Основанием для дальнейшей ревизии таких понятий зарубежной науки, как тактический карнавал, протестиваль, смеховой активизм, карнавализация протеста, служит опыт верификации автором данной статьи бахтинского термина хвала-брань в процессе разработки и апробации со студентами театральными вузов авторской методики «Юмор против иронии». Методика «Юмор против иронии» апробировалась в рамках программы мероприятий регионального кластера междисциплинарных исследований «Потенци-

ал искусства клоунады в развитии мастерства актера и режиссера» (9–10.02.2018, ОмГУ им. Ф.М. Достоевского); в рамках международного научно-практического кластера междисциплинарных исследований «Антропология театральности: изучение фундаментальных принципов и основных структур самостоятельного творчества» (27.03.2018–23.05.2018, Орел, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»); и в рамках секции «Потенциал карнавала в формировании личности актера и режиссера» в программе международного научно-практического кластера «Теория и методика непрерывного художественного образования в современных социокультурных условиях: Россия — Франция (СГИИ, Смоленск, 19–20.06.2018).

Основу методики составляет модель карнавальной брани, которую М. Бахтин определил как амбивалентная хвала-брань, встречаемая в общении белого и рыжего клоуна. В потасовках, показных, фарсовых скандалах-играх рыжего и белого клоуна, как правило, инвектива и брань служат разряжению конфликтной ситуации, снимают напряжение или поддерживают праздничную тональность общения, являются сигналом приглашения к игре.

Методика оказалась эффективной в выявлении безоружности иронии перед способностью юмора бессознательно пародировать иронию в процессе

упражнения, во время которого один из участников поединка выполняет задачу «хваля ругать» партнера, другой, напротив, «ругая хвалить», продемонстрировав, что такое явление карнавальных речевых жанров как амбивалентная хвала-брань имеет отношение к юмору и не совместима с протестной деятельностью, открытой или завуалированной агрессией, к которой относятся явления, находящиеся на стыке смеха и серьезности.

## Выводы

Неиспользование теоретических и практических результатов исследований в области юмористического творчества, психологии восприятия комического искусства, в изучении карнавальной культуры, влечет за собой рост научных работ, в которых между протестом, карнавалом и искусством уличного театра бездоказательно ставится знак равенства. В свою очередь, корректность в определении юмора и таких серьезно-смеховых явлений, как ирония и сатира, позволяет обнаружить и доказать необоснованность теорий и концепций, в которых уличный театр рассматривается как одна из форм ненасильственного, смехового сопротивления или карнавализованной протестной практики.

## Литература

- Алисиевич Ю.Н. «Смеховой протест»: комическое в современном активизме // *Galactica Media: Journal of Media Studies*. 2022. № 4. С. 161–188. doi:10.46539/gmd.v4i4.273
- Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. Санкт-Петербург: Академия, 2000.
- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975.
- Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. Собрание сочинений: в 7 т. Т. 6. М.: Русские словари; Языки славянской культуры, 2002.
- Козинцев А.Г. Разнонаправленное двуголосое слово: эстетика и семиотика юмора // *Антропологический форум*. 2013. № 18. С. 143–162.
- Козинцев А.Г. Уничтожение содержания формой. Петербургский семинар по когнитивным исследованиям: доклады и стенограммы. Т. 1. СПб: Изд-во СПбГУ, 2022.
- Модер Г. Чему Альтюссер может научить нас об уличном театре — и наоборот // *Stasis*. 2014. Т. 2, № 1. С. 92–104.
- Семенова Е.А. Вклад Ж. Делёза в разработку концепта «юмор против иронии» // *Логико-философские штудии*. 2022. Т. 20, № 3. С. 310–311. doi: 10.52119/LPHS.2022.60.6
- Agarwal, S. (2021). Street Theatre: From Awakening to Activism. *IIS Univ.J.A.*, 10 (2), 204–211.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Balogun, K., Bolaji, Nkebem, V. (2021). Host Community's Perception on the Socio-Cultural Effects of Carnival Calabar Festival and Tourism Development in Calabar City, Nigeria. *International Journal of Hospitality and Tourism Studies*, 2 (2), 149–159.
- Bogad, L.M. (2010). Carnivals against Capital: Radical Clowning and the Global Justice Movement. *Social Identities*, 16, 537–557.
- Bogad, L.M. (2006). Tactical Carnival: Social Movements, Demonstrations, and Dialogical Performance. In M. Schutzman, J. Cohen-Cruz (Eds.), *A Boal Companion: Dialogues on Theater and Cultural Politics* (pp. 46–58). London: Routledge.
- Erickson, B. (2020). Grottesque logic: Catalan carnival utopias and the politics of laughter. *Visual Studies*, 36 (4), 1–17. doi: 10.1080/1472586X.2020.1798810
- Ezeugwu, C.A. et al. (2021). From stage to street: The EndSARS protests and the prospects of street theatre. *Ikenga Journal of African Studies*, 22 (2), 128–145.
- Grübel, R.G. (2022). Carnival, Carnivalism and Bakhtin's Culture of Laughter. *Central and Eastern European Literary Theory and the West* (pp. 887–898). doi: 10.1515/9783110400304-0
- Gugolati, M., Klien-Thomas, H. (2022). The Im/Possibilities of Digitising Caribbean Carnival. *Makings Journal*, 3 (1). (Retrieved from <https://makingsjournal.com/digitizing-caribbean-carnival/>) (review date: 05.01.2023).
- Hammond, J.L. (2020). Carnival against the Capital of Capital: Carnavalesque Protest in Occupy Wall Street. *The Politics of Carnival of Festive Studies*, 2 (1), 78–101.

- Jackson, R.O. (2022). Atlanta's Carnival as Cultural and Spatial Practice. *Contexts*, 21 (2), 57–59. doi: 10.1177/15365042221107664
- Kebaya, C. (2022). Street Art and the Reconfiguration of Civic Advocacy in Nairobi City. *English Studies in Africa*, 66 (5), 1–14. doi: 10.1080/00138398.2023.2128532
- Kowalewski, M. (2014). Karnawalizacja protestu. *Stanrzczy*, 2 (7), 198–216.
- Lionel, A. (2020). The politics of carnival. Carnival as Contentious Performance: A Comparison between Contemporary Fort-de-France, Pointe-à-Pitre, and London. *Journal of Festive Studies*, 1 (2), 179–202. doi: 10.33823/jfs.2020.2.1.2
- Moder, G. (2013). Comedy and negativity. *Stasis*, 1, 204–215.
- Neto, E.V., Gastal, S.A. (2021). Tourism and Culture: Carnival in the City of Maceió-Al (Brazil). *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 8 (1), 221–239.
- Popovic, S., McClennen, S.A. (2020). Laughtivism: The Secret Ingredient From the book. Pranksters vs. Autocrats (pp. 36–45). London: Cornell University Press. doi: 10.1515/9781501756078-004
- Provine, R.R. (1996). Laughter: A Scientific Investigation. *American scientific*, 84, 38–45.
- Rose, M.A., Semenova, E.A. (2021). Bakhtin on parody. *Bakhtin Bulletin*, 6. (Retrieved from <https://bakhtin.mrsu.ru/2021-%e2%84%966/>) (review date: 05.01.2023).
- Snyder, A. (2020). Politicizing Carnival Brass Bands in Olympic Rio de Janeiro: Instrumental Protest and Musical Repertoires of Contention. *Latin American Music Review*, 41 (1), 27–58. doi: 10.7560/LAMR411
- Sombatpoonsiri, J. (2021). Carnavalesque humor, emotional paradoxes, and street protests in Thailand. *Diogenes*, 63 (1–2), 76–88. doi: 10.1177/039219212097040
- Sombatpoonsiri, J. (2015). Humor and Nonviolent Struggle in Serbia. Syracuse: Syracuse University Press.
- Sørensen, M. (2016). Humour in Political Activism: Creative Nonviolent Resistance. London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-57346-9
- Stallybrass, P., White, A. (1986). The Politics and Poetics of Transgression. London: Methuen.
- St John, G. (2008). Protestival: Global Days of Action and Carnivalized Politics in the Present. *Social Movement Studies*, 7 (2), 167–190. doi: 10.1080/14742830802283550
- Syedain, A., Faisal, M. (2019). A chronological study of origin and evolution of Street Theatre in India. *Journal of the Gujarat Research Society*, 21 (9), 208–216.
- Thejaswini, J.C., Shuaib Mohamed Haneef, M. (2020). Intersections of Protest, Art and Networked Space: Analysis of the Artistic Protest Post Carnival. *New Media Spectacles and Multimodal Creativity in a Globalized Asia* (pp. 77–93). doi: 10.1007/978-981-15-7341-5\_4

## References

- Agarwal, S. (2021). Street Theatre: From Awakening to Activism. *IIS Univ.J.A.*, 10 (2), 204–211.
- Alisievich, Y. (2022). Laughter Protest. *Galactica Media: Journal of Media Studies*, 4 (4), 160–188. doi: 10.46539/gmd.v4i4.273 (In Russ.).
- Attardo, S. (1994). Linguistic theories of humor. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Bakhtin, M.M. (2000). Author and hero. To the philosophical foundations of the humanities. Saint-Petersburg: Akademiya. (In Russ.).
- Bakhtin, M.M. (1975). Questions of literature and aesthetics. Researches of different years. M.: Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
- Bakhtin, M.M. (2002). Problems of Dostoevsky's Poetics. Collected works (6th ed.). M.: Russkie slovari; Yazyki slavyanskoj kul'tury. (In Russ.).
- Balogun, K., Bolaji, Nkebem, V. (2021). Host Community's Perception on the Socio-Cultural Effects of Carnival Calabar Festival and Tourism Development in Calabar City, Nigeria. *International Journal of Hospitality and Tourism Studies*, 2 (2), 149–159.
- Bogad, L.M. (2010). Carnivals against Capital: Radical Clowning and the Global Justice Movement. *Social Identities*, 16, 537–557.
- Bogad, L.M. (2006). Tactical Carnival: Social Movements, Demonstrations, and Dialogical Performance. In M. Schutzman, J. Cohen-Cruz (Eds.), *A Boal Companion: Dialogues on Theater and Cultural Politics* (pp. 46–58). London: Routledge.
- Erickson, B. (2020). Grotesque logic: Catalan carnival utopias and the politics of laughter. *Visual Studies*, 36 (4), 1–17. doi: 10.1080/1472586X.2020.1798810
- Ezeugwu, C.A. et al. (2021). From stage to street: The EndSARS protests and the prospects of street theatre. *Ikenga Journal of African Studies*, 22 (2), 128–145.
- Grübel, R.G. (2022). Carnival, Carnivalism and Bakhtin's Culture of Laughter. *Central and Eastern European Literary Theory and the West* (pp. 887–898). doi: 10.1515/9783110400304-0
- Gugolati, M., Klien-Thomas, H. (2022). The Im/Possibilities of Digitising Caribbean Carnival. *Makings Journal*, 3 (1). (Retrieved from <https://makingsjournal.com/digitizing-caribbean-carnival/>) (review date: 05.01.2023).
- Hammond, J.L. (2020). Carnival against the Capital of Capital: Carnavalesque Protest in Occupy Wall Street. *The Politics of Carnival of Festive Studies*, 2 (1), 78–101.
- Jackson, R.O. (2022). Atlanta's Carnival as Cultural and Spatial Practice. *Contexts*, 21 (2), 57–59. doi: 10.1177/15365042221107664
- Kebaya, C. (2022). Street Art and the Reconfiguration of Civic Advocacy in Nairobi City. *English Studies in Africa*, 66 (5), 1–14. doi: 10.1080/00138398.2023.2128532
- Kowalewski, M. (2014). Karnawalizacja protestu. *Stanrzczy*, 2 (7), 198–216.
- Kozintsev, A.G. (2013). Multidirectional two-voiced word: aesthetics and semiotics of humor. *Anthropology Forum*, 18, 143–162. (In Russ.).
- Kozintsev, A.G. (2022). Destruction of Content by Form. St. Petersburg Seminar on Cognitive Research: Papers and Transcripts, 1 (pp. 89–100). SPb.: Izd-vo SPbGU. (In Russ.).
- Lionel, A. (2020). The politics of carnival. Carnival as Contentious Performance: A Comparison between Contemporary Fort-de-France, Pointe-à-Pitre, and London. *Journal of Festive Studies*, 1 (2), 179–202. doi: 10.33823/jfs.2020.2.1.2

- Moder, G. (2013). Comedy and negativity. *Stasis*, 1, 204–215.
- Moder, G. (2014). What Althusser can teach us about street theater and vice versa. *Stasis*, 2 (1), 92–104. (In Russ.).
- Neto, E.V., Gastal, S.A. (2021). Tourism and Culture: Carnival in the City of Maceió-Al (Brazil). *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 8 (1), 221–239.
- Popovic, S., McClennen, S.A. (2020). Laughtivism: The Secret Ingredient From the book. Pranksters vs. Autocrats (pp. 36–45). London: Cornell University Press. doi: 10.1515/9781501756078-004
- Provine, R.R. (1996). Laughter: A Scientific Investigation. *American Scientist*, 84, 38–45.
- Rose, M.A., Semenova, E.A. (2021). Bakhtin on parody. *Bakhtin Bulletin*, 6. (Retrieved from <https://bakhtin.mrsu.ru/2021-%e2%84%966/>) (review date: 05.01.2023).
- Semenova, E.A. (2022). The contribution of J. Deleuze to the development of the concept of “humor against irony”. *Logical and Philosophical Studies*, 20 (3), 310–311. doi: 10.52119/LPHS.2022.60.67 (In Russ.).
- Snyder, A. (2020). Politicizing Carnival Brass Bands in Olympic Rio de Janeiro: Instrumental Protest and Musical Repertoires of Contention. *Latin American Music Review*, 41 (1), 27–58. doi: 10.7560/LAMR411
- Sombatpoonsiri, J. (2021). Carnavalesque humor, emotional paradoxes, and street protests in Thailand. *Diogenes*, 63 (1–2), 76–88. doi: 10.1177/039219212097040
- Sombatpoonsiri, J. (2015). *Humor and Nonviolent Struggle in Serbia*. Syracuse: Syracuse University Press.
- Sørensen, M. (2016). *Humour in Political Activism: Creative Nonviolent Resistance*. London: Palgrave Macmillan. doi: 10.1057/978-1-137-57346-9
- Stallybrass, P., White, A. (1986). *The Politics and Poetics of Transgression*. London: Methuen.
- St John, G. (2008). Protestival: Global Days of Action and Carnivalized Politics in the Present. *Social Movement Studies*, 7 (2), 167–190. doi: 10.1080/14742830802283550
- Syedain, A., Faisal, M. (2019). A chronological study of origin and evolution of Street Theatre in India. *Journal of the Gujarat Research Society*, 21 (9), 208–216.
- Thejaswini, J.C., Shuaib Mohamed Haneef, M. (2020). Intersections of Protest, Art and Networked Space: Analysis of the Artistic Protest Post Carnival. *New Media Spectacles and Multimodal Creativity in a Globalized Asia* (pp. 77–93). doi: 10.1007/978-981-15-7341-5\_4

Поступила: 25.01.2023

Получена после доработки: 02.06.2023

Принята в печать: 13.06.2023

Received: 25.01.2023

Revised: 02.06.2023

Accepted: 13.06.2023



#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR

**Елена Александровна Семенова** — кандидат педагогических наук, директор Некоммерческого партнерства «Театр-ЭКС», [semenova05@list.ru](mailto:semenova05@list.ru), <http://orcid.org/0000-0002-1316-3162>

**Elena A. Semenova** — Cand. Sci. (Pedagogy), Director of Non-commercial partnership “Theatre-EX”, [semenova05@list.ru](mailto:semenova05@list.ru), <http://orcid.org/0000-0002-1316-3162>



## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0305>

УДК 159.953

# Почему все фотографии красивы? О гедонистическом эффекте эйдетики фотографии

**В.В. Нуркова**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** Растущее число исследований эстетических атрибутов фотографии, в том числе индуктивными методами анализа больших данных и психосемантическими методами выявления релевантных оценке фотографий обобщенных категорий, оставляет открытым вопрос о причинах и механизмах тотального гедонистического эффекта восприятия фотографий.

**Цель.** Обзор основных результатов психофизического и психосемантического подходов к эстетике фотографии. Формулировка и обоснование авторской гипотезы тотального гедонистического эффекта восприятия фотографии, базирующейся на интерпретации фотографии как культурного средства развития психологического феномена эйдетики.

**Методы.** Теоретический анализ литературы, выполненной в оптике эстетической психофизики и психосемантики фотографии. Разработка теоретической гипотезы на основе методологии культурно-исторической психологии.

**Результаты.** Анализ источников психофизического подхода показал, что такие объективные признаки изображения, как контраст, резкость, зернистость и соответствие композиционному правилу «золотого сечения» вносят вклад в оценку привлекательности фотографии. Однако применение методов психосемантики позволило обнаружить более специфические категории, опосредствующие оценку красоты фотографии: Знакомость/Предсказуемость, Динамизм, Монохромность и Временная дистанция. Вместе с тем я предположила, что указанные подходы не учитывают статус фотографии как культурного средства сверхкомпенсации биологических ограничений зрительного восприятия и иконической памяти. В этой перспективе, фотография масштабирует сцену под зону центрального зрения, элиминирует цветовую нагрузку и, таким образом, обеспечивает оптимальные условия для качественного и экономичного восприятия. Для компенсации дефицитов иконической памяти фотография стабилизирует изображение и делает возможным повторение. Кроме того, фотография возвращает зрителю свойственный ребенку опыт «долгого» иконического образа, который деградирует во взрослом возрасте и, тем самым, провоцирует ностальгические эмоции.

**Выводы.** Таким образом, предполагается, что в основе гедонистического эффекта от рассматривания фотографий лежит оптимальное дополнение восприятия и иконической памяти, так что фотография не только компенсирует ее дефициты, но и реализует идеальный проект их развития.

**Ключевые слова:** фотография, эстетика, иконическая память, эйдетика, развитие памяти, зрительное восприятие, ностальгия.

*Для цитирования:* Нуркова В.В. Почему все фотографии красивы? О гедонистическом эффекте эйдетики фотографии // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 35–45. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0305>

## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0305>

# Why are all photos beautiful? On the hedonistic effect of photography eidetics

**Veronika V. Nourkova**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** A growing number of studies on the aesthetic attributes of photography employs inductive methods of big data analysis and psychosemantic methods of identifying superordinate categories relevant to the aesthetic assessment of photo images. However, the question of the causes and mechanisms of the total hedonistic effect in perceiving photographs is still open.

**Objective.** The manuscript aims to review the main results of the psychophysical and psychosemantic approaches to the aesthetics of photography. The author intends to formulate and provide some theoretical evidence for the novel exploration of the total hedonistic effect of photographs perception, based on the interpretation of photography as a cultural means of developing eidetics.

**Methods.** The literature on aesthetic psychophysics and psychosemantics of photography was reviewed. The study employed the optics of cultural-historical psychology to develop a novel hypothesis on the total hedonistic effect of perceiving photographs.

**Results.** The analysis of literature based on psychophysics approach indicated that such image qualities as contrast, sharpness, grain teased, and composing in accord with the golden ratio impact the attractiveness of photography. The use of psychosemantic methods made it possible to identify more specific categories that mediate subjective beauty of a photograph: Familiarity / Predictability, Dynamism, Monochrome, and Time Distance. However, I supposed that the approaches described above do not take into account the status of photography as a cultural means of over-compensation for the biological limitations of visual perception and iconic memory. From this perspective, photography scales the scene to the zone of central vision, eliminates the color overload and, thus, provides optimal conditions for high-quality and economical perception. To compensate for iconic memory deficiencies, photography stabilizes the image and makes repetition possible. In addition, photography returns to the viewer the experience of a “long” iconic image, characteristic of a child, which degrades in adulthood and, thus, provokes nostalgic emotions.

**Conclusion.** It is assumed that the basis of the hedonistic effect of viewing photographs is the optimal complement of visual perception and iconic memory, so that photography not only compensates for its deficiencies, but also implements an ideal project for their development.

**Keywords:** photography, aesthetics, iconic memory, eidetics, memory development, nostalgia, visual perception.

*For citation:* Nourkova, V.V. (2023). Why are all photos beautiful? On the hedonistic effect of photography eidetics. *National psychological journal*, 3 (51), 35–45. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0305>

*Едва я миг отдельный возвеличу,  
Вскричав: «Мгновение, повремени!» —  
Все кончено, и я твоя добыча,  
И мне спасенья нет из западни.*

И.-В. Гете «Фауст» часть 1, пер. Б. Пастернак

*Не испытуй грядущего напрасно,  
Мимолетящим благом дорожи  
И, на лету схватив его, скажи:  
«Остановись, мгновенье, ты прекрасно!»*  
Александр Николаевич Яхонтов

## Введение

Фотография была изобретена в конце первой трети богатого на технические новинки XIX века для решения утилитарных задач детального документирования (Нуркова, 2019). Однако почти тут же обнаружилось, что небольшой предмет, на котором химическая реакция серебра, паров йода и ртути оставляет след отраженного от поверхностей света, вызывает совсем иной, не запланированный изобретателями эф-

фект. Фотография красива. Причем красота является атрибутом не только рассчитанной на эстетическое воздействие художественной фотографии, но неотъемлемо присутствует в каждом отпечатке. Апогеем констатации тотальной эстетичности выглядит практика музейного экспонирования старинных бытовых фотографий, когда снимки, выполненные много десятилетий назад для определенной прикладной цели, воспринимаются современными зрителями как специфические объекты искусства. Личный опыт подтверждает правоту тезиса — «все фотографии кажутся красивыми» (Akeret, 1973, p. 74).

Попытки психологов разгадать эстетическую магию фотографии разворачиваются по двум линиям. Первая из них предполагает обнаружение наиболее эффективных сочетаний характеристик фотографического изображения (контраст, яркость, резкость, зернистость, насыщенность цветов, расположение объектов в кадре и др.) для достижения максимального эстетического воздействия. Эту линию можно назвать психофизикой фотографии. Вторая линия направлена на экспликацию глубинной структуры специфичных для восприятия фотографий категорий эстетического и выяснение того, насколько она определяется индивидуальными, культурными или универсальными факторами. Точнее всего охарактеризовать эту линию как психосемантику фотографии. Ниже будет представлен обзор основных результатов, полученных в рамках обоих подходов, и предложена авторская гипотеза об одном из возможных механизмов образования тотальной эстетической реакции на фотографию. Данная гипотеза связана с трактовкой фотографии как культурного средства развития психологического феномена эйдетики. В оптике этой методологии логично предположить, что в основе гедонистического эффекта от рассматривания фотографий лежит оптимальное дополнение характеристик иконической памяти, так что фотография не только компенсирует ее дефициты, но и реализует идеальный проект ее развития.

### Психофизика фотографии

В духе классической экспериментальной эстетики (Липов, 2005) отношение параметров субъективной контрастности, резкости и зернистости фотоизображения к его эстетической оценке исследовалось в работе П. Тинто, Х. Ледера и М. Штрассера (Tinio, Leder, & Strasser, 2011). Участникам предлагались любительские пейзажные фотографии, взятые из социальных сетей, которые оценивались либо в оригинальном качестве, либо с субъективно ухудшенными в два раза (на основании результатов предварительного шкалирования) характеристиками относительно оригиналов. Была зафиксирована высокая толерантность оценок к экспериментально нанесенному фотографиям визуальному ущербу: субъективно в два раза менее контрастные фотографии оценивались ниже

оригиналов на 17%, в два раза менее резкие — на 13%, а в два раза более зернистые — на 12%.

При сочетании параметров наибольший вклад в снижение оценок эстетичности вносили именно показатели контрастности. Стоит отметить, что авторы не упоминают случаев, когда модифицированные фотографии оценивались выше оригинальных. Однако приведенная в тексте описательная статистика указывает на достаточную распространенность таких инверсий. Возникает вопрос о точке отсчета, об оптимальном триггере эстетической реакции, который, возможно, и не должен соответствовать критериям максимальной контрастности, резкой и яркой коммерческой фотографии (Keelan, 2002), тем более — наивной любительской фотографии или даже общепринятым в пластических искусствах канонам прекрасного (Krages, 2005).

В связи с этим заслуживает внимания исследование Ш. Гершони и Х. Кобаяши (Gershoni & Kobayashi, 2006), где в роли стимулов выступали признанные профессионалами шедевры фотоискусства. Вне зависимости от того, были ли испытуемые знакомы с этими изображениями ранее, оригинальные фотографии с авторским уровнем яркости и контрастности оценивались наиболее высоко, а, по мере нарастания отклонения, оценки линейно снижались. Иными словами, в контексте вариативности физических характеристик произведений искусства, талант художника проявляется, в частности, в том, чтобы угадать наиболее эффективно воздействующее на зрителя их сочетание. Возможно, однако, и обратное — талантливым признается тот художник, который точнее других попадает в эстетические ожидания публики.

Композиция фотографии рассматривается исследователями как самостоятельный фактор воздействия. В частности, в ряде работ показано, что пространственное расположение объектов согласно принципу золотого сечения (длины отрезков в фигуре связаны отношением  $a/b = b/(a + b)$ ), во-первых, достаточно успешно распознается на фотографии и, во-вторых, служит предиктором ее позитивной эстетической оценки (Amirshahi, Hayn-Leichsenring, Denzler, & Redies, 2014). Интересны полученные К. Свободовой с коллегами (Svobodova, Sklenicka, Molnarova, & Vojar, 2014) на обширной выборке респондентов данные о несимметричности эстетического эффекта нахождения объектов в точках золотого сечения для левой и правой части зрительного поля. Помещение объекта в целевую точку было связано с повышением его эстетической привлекательности только для левой полуплоскости кадра, но не для правой, что, возможно, является следствием межполушарной асимметрии восприятия. Иными словами, «правополушарное» холистическое восприятие более чувствительно к действию натурального композиционного принципа золотого сечения, которое часто встречается в природе (лепестки розы, семена подсолнуха, раковины), чем «левополушарное» аналитическое восприятие. Однако вывод об универсальности воздействия,

принципа «золотого сечения» в организации визуальной сцены пока кажется преждевременным.

Перспективный методический ход применения окулографии для выявления эстетически эффективных паттернов рассматривания фотографий показал, что взор экспертов с художественным образованием действительно следует правилу «третьей» (так называют упрощенный вариант расчета золотого сечения) и нахождение объектов в ключевых точках данной траектории вносит свой вклад в переживание эстетического наслаждения от изображения (Togabi, Teeravagunyou, 2021). Однако наивные участники эксперимента оставались индифферентными к композиционным параметрам фотографий, что свидетельствует в пользу представления об освоении правил композиции в результате научения как процесса интериоризации культурных схем. К сожалению, не удалось найти исследований, где стимульным материалом были бы идентичные, но по-разному кадрированные фотографии, что исключило бы неконтролируемое влияние внешних переменных и повысило бы вероятность получения более однородных данных.

Анализ психологических аспектов «цифровых следов» поведения человека в интернете (Журавлев, Нестик, 2019) в совокупности с новыми автоматизированными технологиями анализа данных, полученных на крайне масштабных выборках (анализ Big Data), также существенно обогатили наши знания о психофизике эстетического восприятия фотографии (Bodini, 2019).

Во-первых, количество «лайков», полученных фотографией в социальных сетях, хорошо согласуется с лабораторными оценками ее эстетичности (Thömmes, Hübner, 2020), то есть данное поведение в сети может рассматриваться как рабочий индикатор именно эстетической реакции, хотя, конечно, включает в себя и другие критерии оценивания (например, отношение к автору фотографии, ее сюжету, контекст опубликования изображения и др.). Во-вторых, для реализации идеи экстракции визуальных атрибутов эстетического методом машинного обучения диссоциации высоко- и низкоэстетичных по оценкам пользователей социальных сетей фотографий были сформированы специальные корпуса фотографий, снабженные оценками пользователей сети («лайками») и развернутыми текстовыми комментариями. Например, один из таких открытых для анализа корпусов AVA (Aesthetic Visual Analysis) включает в себя более 250 тыс. фотографий, каждая из которых оценена не менее чем 200 пользователями в рамках различных конкурсов (Murray, Marchesotti, Perronin, 2012). На сегодняшний день AVA признана образцовой аннотированной базой данных, на которой разрабатываются и тестируются десятки взаимодополняющих и конкурирующих программ автоматизированного анализа, прогноза и коррекции эстетики фотоизображений.

Работа с AVA привела к выявлению широкой номенклатуры таких прямых атрибутов эстетического

восприятия, часть которых выглядит тривиальной, другая — достаточно неожиданной, но интерпретируемой, а третья — практически необъяснимой (Marchesotti, Murray, Perronin, 2015). Диапазон совпадения прогнозов регрессионных моделей, построенных на основании выявленных атрибутов, с оценками, сделанными людьми, составляет от 67 до 85%.

Построенные на основании выявленных атрибутов регрессионные модели в целом удовлетворительно предсказывают человеческие оценки фотографий, совпадая с ними в диапазоне от 67 до 85%. Однако в тех случаях, когда в изображении присутствуют нагруженные смыслом нетривиальные метафоры, которые создают особое «настроение» зрителя, автоматизированные компьютерные системы дают сбой, поскольку не способны считывать данные высокоуровневые информационные коды (вернее, авторам не удается пока их формализовать).

Таким образом, можно заключить, что формальные свойства фотографий, такие как яркостно-контрастные, резкостные и композиционные признаки вносят определенный вклад в эстетическую оценку, но отнюдь не являются исчерпывающими предикторами реакции зрителя.

## Психосемантика фотографии

Как было указано выше, одной из серьезных проблем современной эстетической психофизики фотографии, построенной на основе самообучающихся на больших данных машинных алгоритмов, является высокая пропорция не поддающихся экспертному объяснению предикторов субъективной эстетичности фотоизображений. Иными словами, множества объектов поляризуются как красивые или некрасивые, но стоящие за этим различием свойства объектов непонятны. В связи с этим, логичным ходом видится обращение к разработанным в психологии процедурам реконструкции системы скрытых от осознания самим субъектом систем категорий, которые опосредствуют образование эстетических оценок и эмоций при взаимодействии человека с миром фотографий.

Психосемантические методы создания субъективных семантических пространств, выявляющих, обобщающих и наглядно визуализирующих для дальнейшего анализа глубинные категориальные структуры, через призму которых происходит восприятие произведений искусства, применяются достаточно широко (Петренко, 2012). Однако, парадоксальным образом, поиск тех категорий, которые вовлечены в классификацию именно фотографий с точки зрения испытываемого при их созерцании эстетического наслаждения, оказался вне мейнстрима психосемантики искусства. Поэтому ниже остановимся на уникальном исследовании Остена Акселссона (Axelsson, 2007a) из университета Стокгольма, который провел серию экспериментов, направленных на выявление



специфических категорий, релевантных эстетической оценке фотографий у экспертов-фотографов и наивных зрителей.

В его первом эксперименте в качестве испытуемых приняли участие 34 студента. Им предлагалась коллекция из 564 разнородных по жанру фотографий, выполненных профессиональными фотографами (в том числе такими звездами фотоискусства, как Доротея Ланг, Анри Картье-Брессон, Эдвард Вестон, Анни Лейбовиц и др.). Задачей испытуемых было рассортировать фотографии на произвольное количество групп таким образом, чтобы в каждую группу вошли субъективно равные по степени эстетической привлекательности снимки. Количество групп не ограничивалось. После окончания сортировки испытуемым предлагалось составить рейтинг полученных групп от наименее к наиболее эстетически ценным. Затем испытуемых просили в свободной форме описать качества каждой из выделенных групп. Из полученных 34 индивидуальных рейтингов автор составил набор из 50 фотографий, рейтинг которых был наиболее межиндивидуально устойчив.

Целью следующего этапа было определение психологической близости различных фотографий друг к другу (по результатам субъективного шкалирования) и экспликация параметров категоризации субъективной эквивалентности оценок. Для этого сначала рассчитывалась частота отнесения каждой из возможных пар фотографий к одной группе и составлялась матрица субъективного сходства. На основании полученной матрицы с помощью многомерного шкалирования было реконструировано геометрическое пространство минимально возможной размерности, в котором расстояния между координатными точками, соответствующими анализируемым фотографиям, были подобны субъективным расстояниям матрицы сходства (Петренко, 2010, с. 59). Наиболее удачно взаимное расположение 50 исследуемых фотографий могло быть представлено в трехмерном семантическом пространстве, где каждая фотография получила три координаты и, следовательно, визуализировалась как точка.

Следующим шагом стал анализ того, как фотографии поляризовались относительно полюсов эмпирически выделенных шкал. Фотографии городских видов Стокгольма и натюрморты сгустились в своеобразное «облако» у одного полюса шкалы 1, в то время как у противоположного ее полюса наблюдалась концентрация нестандартных тяготеющих к абстрактности фотографий. Поэтому О. Акселссон пришел к заключению, что первым параметром для оценки эстетичности фотографии является субъективная «знакомость» или «предсказуемость» изображения. Шкала 2 поляризовала фотографии по критерию цветного/монохромного изображения, то есть в более широком смысле относилась к яркостно-контрастным характеристикам снимка. Шкала 3 разделяла фотографии по критерию статичности-

динамичности. К одному ее полюсу тяготели снимки архитектурных сооружений, натюрморты и портреты, а к другому — изображения природных явлений и движущихся людей и животных. Основным результатом предпринятого эксперимента стало положение о том, что люди (правда, пока речь шла только о 34 студентах) воспринимают сходными по уровню красоты те фотографии, которые на самом деле близки по предсказуемости сцены, цветовой нагрузке и динамичности объекта съемки.

Затем автор использовал тезаурус качеств, эксплицитно использованных участниками для описания фотографий различной степени предпочтения. 141 прилагательное выступили полюсами униполярных шкал, при помощи которых новая выборка респондентов из 100 человек оценивала тот же пул изображений. Эксплораторный факторный анализ дал шестифакторное решение, объясняющее 78% дисперсии. Однако линейный регрессионный анализ относительно эстетического рейтинга фотографий с введением суммарных показателей по полученным шкалам в качестве предикторов показал, что значимыми предикторами выступают факторы Знакомости-Предсказуемости (familiarity), Четкости-Монохромности и Динамичности. В целом регрессионное уравнение имело вид: Красота фотографии =  $\beta + 0,61 \times$  Монохромность +  $0,41 \times$  Динамичность –  $0,38 \times$  Непредсказуемость +  $0,19 \times$  Возраст фотографии. Факторы общего Гедонистического тона и Выразительности выступили в полученной модели в качестве медиаторов.

В прикладном смысле данное уравнение прогнозирует оценку эстетической привлекательности фотографии с максимальным вкладом технического качества снимка (резкость, контраст, черно-белый вариант по сравнению с цветным); затем следует наличие движения внутри кадра, которое может достигаться не только за счет сюжета, но и за счет композиции; и, наконец, атрибуция фотографии как старой повышает ее эстетическую ценность.

Таким образом, в результате многоступенчатой проверки данных различными методиками, О. Акселссон получил крайне надежные результаты. Однако студенческий состав европейской выборки оставил открытым вопрос о том, в какой мере установленные закономерности могут быть распространены на иные, более эстетически искушенные группы, а также представителей других культур?

Чтобы решить вопрос о возможности генерализации полученных ранее результатов, О. Акселссон (Axelsson, 2007b) провел дополнительное исследование. В нем приняли участие пять опытных фотографов, отмеченных различными профессиональными премиями, и группа из 10 студентов. Объектами шкалирования по выделенным ранее пяти параметрам были 32 фотографии, где регулярно варьировался фактор присутствия/отсутствия людей, неодушевленных объектов и пейзажей. Все фотографии были идентичны по композиции, что выводило за скобки

данный фактор. Два центральных результата финального эксперимента (повторяющего в основных чертах предыдущие) заключались в том, что, во-первых, профессиональные фотографы проявили абсолютную полярность в оценках даже тех работ, по отношению к которым наивные зрители были единодушны. В связи с этим понятно, что различные универсальные «формулы» эстетического действительны только для обычного, не слишком компетентного и мотивированного человека, принадлежащего, кроме того, к конкретной социальной, профессиональной и культурной общности. Но, что особенно интересно, выявленная в двух предшествующих экспериментах категориальная сетка оценивания данного класса объектов устояла, правда, с обратным знаком. Категория предсказуемости-удовольствия, выявленная на студенческой выборке, у экспертов трансформировалась в категорию непредсказуемости-удовольствия. Другими словами, если у обычного человека именно детекция знакомого и привычного сигнализирует «это красиво», то экспертные знания и опыт реверсируют шкалу. «Наконец-то, что-то новое», как будто решает опытный глаз и уже, как следствие этого, выносит вердикт — «красиво».

### Эйдетика фотографии

Безусловно, как психофизическое, так и психосемантическое направления исследований механизмов эстетического воздействия фотографии весьма продуктивны. Однако все эти работы пытаются определить количественную меру эстетического, сравнивая красоту фотоизображений в логике «больше-меньше». Позволю себе вернуться к заявленному в начале статьи положению о тотальном недифференцированном эстетизме фотографии, который, вероятно, уместно назвать гедонизмом. Максимально заострив этот тезис, я полагаю, что вне зависимости от степени соответствия психофизическим и психосемантическим критериям, все продукты фототехнологии (во всяком случае, традиционной) несут в себе потенциал триггера эстетического переживания. Причем, по моему мнению, это переживание носит качественно специфический характер и отличается от эмоций, которые вызывают в зрителях образцы других пластических искусств.

Для обоснования заявленного тезиса мне потребуется сделать два поясняющих отступления. Первое из них касается становления статуса фотографии в психическом функционировании человека. Исторический анализ развития функционала фотографии (Нуркова, 2019) показывает, что фотография «вросла» в психический аппарат человека не столько в логике «костылей», то есть устройств для дублирования ослабленных болезнью или исходно несовершенных компонентов психических функций (аналогично, например, слуховому аппарату или очкам), сколько в логике «крыльев», то есть инновационных когни-

тивных органов, обеспечивающих принципиально новые возможности (подобно письму и счету). Миметический, на первый взгляд, характер фотографии обманчив. Знаковая суть фотографии заключается в том, что, в соответствии с данным Л.С. Выготским определением знака — «всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением... есть знак» (Выготский, 1983, с. 78), фотография совершила антропологическую трансформацию, дав возможность овладеть прежде неуправляемыми психическими феноменами и, как следствие, породив новые эмоциональные состояния, в том числе такие, которые можно отнести к разряду эстетических. Поэтому второе пояснение относится к сфере памяти, ставшей, на мой взгляд, основным субстратом трансформации, совершающейся посредством поэтапного встраивания фотографии в культуру и обретения ей новых социальных и психологических функций.

Само по себе указание на связь фотографии и памяти тривиально. В то же время позиционирование фотографии как «экзограммы» (объект внешнего мира, который функционирует как элемент органической памяти, Donald, 2010) слишком широко и неспецифично, особенно с учетом комплексности функциональной и, как следствие, структурной организации памяти. Стандартная многокомпонентная модель памяти, согласно которой память представляет собой ансамбль взаимосвязанных, но достаточно автономных подсистем, принципиально различающихся по вкладу в общую способность фиксировать, сохранять и воспроизводить прошлый опыт, дифференцирует модально специфичные сенсорные регистры, рабочую память и долговременную память (в формах процедурной и декларативной памяти, подразделяемой, в свою очередь, на семантическую, эпизодическую и автобиографическую). Подсистемы памяти принципиально различаются по объему и времени хранения материала; форме его кодирования; способам организации; механизмам запоминания/забывания; соотношению автоматических и контролируемых процессов; избирательной чувствительности к воздействиям; динамике и механизмам развития в фило-, антропо- и онтогенезе; уязвимости по отношению к специфическим расстройствам; мозговому субстрату и др. (Нуркова, 2015). Хотя бытование фотографии опосредствует развитие как минимум трех компонентов стандартной многокомпонентной модели: сенсорный регистр в зрительной модальности, долговременную эпизодическую и долговременную автобиографическую память, именно к первой из перечисленных подсистем (также известной как иконическая память) относится представленная гипотеза о тотальном гедонизме фотографии.

#### *Фотография как экзограмма иконической памяти*

Иконическая память в целом представляет собой эволюционный ответ на дефицитарность зрительного анализатора человека. По существу, наш субъ-

ективный опыт видения — это сложная иллюзия, которая не может быть достигнута средствами сенсорики, а требует вовлечения более высокоуровневых психологических механизмов иконической памяти для компенсации оптических последствий глазного тремора, саккад, моргания, фрагментарности фoveального и центрального зрения и др. Результатом крайне затратного с точки зрения ресурсов функционирования иконической памяти является субъективная непрерывность и детальность воспринимаемой сцены, которая осознается как цветная и развернутая примерно на 140° (при реальной зоне центрального ясного видения около 15°).

Честь открытия скрытой от осознания (и поэтому неконтролируемой) системы иконической памяти принадлежит Джорджу Сперлингу, в 1960 г. выдвинувшему и эмпирически поддержавшему гипотезу о том, что мы располагаем особым когнитивным устройством удержания визуальной информации, в которой, подобно фрагментам пазла, собирается целостная картина видимого мира. Он же описал и основные характеристики иконической памяти: автоматический модус работы, время удержания материала около 0,2 сек., подверженность неконтролируемому угасанию следа и интерференции, невозможность повторения. Иконическая память, будучи гениальным достижением эволюции, повинна в «грехе» быстротечности. Как часто мы просто не успеваем «просканировать» сцену, которую хотели бы запечатлеть навсегда, чувствуя, что что-то важное в ней ускользнуло от нашего сознания. Жаление о невозвратности драгоценных мгновенных впечатлений столь интенсивно, что, как известно, И.-В. Гете сделал неодолимое желание «остановить мгновение» условием расплаты по договору доктора Фауста с дьяволом.

### *Эйдетика*

Эйдетика — это избыточное функционирование сенсорного регистра, позволяющее удерживать воспринятый зрительный образ в течение нескольких минут. Явления эйдетизма у детей описывал Л.С. Выготский: «Сущность эйдетизма заключается в том, что человек обладает способностью видеть в буквальном смысле этого слова на пустом экране отсутствующую картину или предмет, который перед тем находился перед его глазами» (1930, с. 181–182). Данные в пользу существования эйдетики у некоторых взрослых были получены в начале 60-х гг. XX века на материале стереоскопического предъявления комбинаций точек, образующих геометрические фигуры лишь при совмещенном восприятии. Испытуемым предъявляли предназначенные для каждого из глаз компоненты изображений не одновременно, а с интервалом в 1–2 мин., что в крайне редких случаях приводило к верной категоризации объектов и, следовательно, фиксировало эйдетизм (по Айзенк, Айзенк, 2002).

Обратим внимание на то, что продолжительность удержания зрительного образа у эйдетиков многократно превосходит обычную, но все равно кратко-

временна. Согласно критерием Р.Н. Хабер и Р.Б. Хабера (Haber, Haber, 1964), к эйдетикам относят людей, которые успешно отвечают на вопросы о мелких периферических деталях предъявленной до этого на 30 сек. многофигурной картины в течение более 40 сек. после того, как картина удалена из поля зрения. Особенно важно отметить, что способность «остановить мгновение» и точность отсроченного воспроизведения содержащегося в увиденной сцене материала практически не коррелируют между собой, то есть если спросить эйдетика о содержании картины, например, на следующий день, он будет отвечать так же, как и обычные люди.

### *Материализация эйдетики в фотографии*

Фотография включается в психологическое функционирование как расширение иконической памяти со снятым ограничением по времени, поэтому вполне обоснованно назвать ее материальной «псевдо-эйдетикой». Рассматривание фотографии дублирует ситуацию запуска информационного потока в систему переработки информации. Однако, в отличие от эйдетического образа, фотография «позволяет» сканировать себя неограниченно долго, останавливая принудительную текучесть сознания. Глядя на фотографию, можно многократно повторять наполнение иконической памяти идентичным материалом, что совершенно исключено при обычной последовательности работы систем памяти, когда только малая часть сцены достигает сознания и транспонируется в долговременную память. Поразится прозорливости Оливера Венделла Холмса (Oliver Wendell Holmes), который в статье «Солнечная живопись», увидевшей свет в журнале «Atlantic Monthly» в июле 1861 г., писал: «Фотография фиксирует наиболее текущие из наших иллюзий, становясь “зеркалом с памятью”. Наши собственные глаза теряют образы, которые жизнь рисует на них. Даже родители забывают лица собственных детей после одно- или двухлетней разлуки. Но неуязвимая искусственная сетчатка сохраняет свои впечатления навсегда. Тени остаются и после того, как отбрасывающие их люди покидают место действия» (Holmes, 1861, p. 14).

Таким образом, фотография изменяет естественный ход восприятия мира. Вместо потенциально неопределенной ситуации, в которой необходимо длительно отслеживать появление новых информационно нагруженных стимулов, психика получает стабилизированный срез реальности, который позволяет «выключить» трудоемкий процесс мониторинга среды и перенаправить всегда дефицитные ресурсы на другие когнитивные операции. В то время как в естественной ситуации запоминание и вспоминание представляют собой своеобразный бонус к иным более важным в каждый момент процессам переработки поступающей информации, взаимодействие с фотографией выводит память на авансцену. Иными словами, фотография как экзограмма зрительного сенсорного регистра дает человеку в чем-то



схожий со сновидением опыт памяти без восприятия при полной убежденности в достоверности содержания переживания. Парадоксальным образом, не подозревая о самом существовании данной системы памяти, человечество изобрело устройство для прямой компенсации ее природных недостатков.

### Фотография как «улучшенная» реальность для центрального зрения

Не менее важным источником «фотографического гедонизма» является то, что фотография конденсирует визуальную сцену в уменьшенном формате. Поразительно, что проекция стандартных размеров бытовой фотографии (12 × 15 см) на расстоянии 30 см от глаз практически совпадает с теми 28% поля зрения, которые составляют качественную область центрального видения. Удивительно, что при изобретении фотографии (1839 г.) эта находка оказалась случайной и была продиктована чисто техническими обстоятельствами (ведь сама научная психология появилась позже, а уж иконическая память и вовсе была открыта и описана только 120 лет спустя).

Если в обычных условиях мы одновременно способны воспринять только небольшой и поэтому содержательно неполный фрагмент сцены, то фотография, сама являясь фрагментом естественного зрительного поля, включает в себя всю нужную информацию. Получается, что мы видим сцену в сцене. Это, с одной стороны, избавляет от необходимости собирания визуального пазла реального поля зрения зрительной сенсорной системой, которая, подобно Сизифову труду, требует перманентного латания возникающих за счет стремительного угасания следа перцептивных дыр. С другой стороны, совпадая по площади с зоной центрального зрения, фотография легко вводит психику в заблуждение, создавая иллюзию восприятия «улучшенной» реальности. Поддаваясь на такое визуальное искушение, человеческая система переработки информации предпочитает фотографию реальной стимуляции. Вернувшись к дискуссии о механизмах генерализованного эстетического воздействия фотографии («все фотографии красивы»), мы можем усмотреть в подобном совершенном масштабировании реальности под особенности зрительной сенсорной системы человека важнейший базовый источник тотальной субъективной красоты фотографии, того физиологического удовольствия, которое доставляет разглядывание снимков вне зависимости от их содержания.

### Псевдоэйдетика фотографии как источник ностальгических эмоций

Псевдоэйдетический механизм воздействия фотографии вызывает и более специфические эффекты,

которые придают эстетичности фотографии особый эмоциональный тон. Дело в том, что с возрастом срок удержания материала в иконической памяти неумолимо сокращается. Согласно эмпирическим данным, в то время как среди пятилетних детей около 20% могут быть отнесены к эйдетикам по критерию Хаберов, среди восьмилетних справляется с этим тестом не более 5% (Paine, 1980). Среди взрослых эйдетизм и вовсе наблюдается в единичных случаях, причем часто ассоциирован с умственной отсталостью и неграмотностью, то есть различными дефектами нормального психического развития (Gulyás et al., 2022). Причина атрофии натуральной иконической памяти у культурного взрослого, скорее всего, лежит в прогрессивном развитии высших мнемических функций и мышления. По мере нарастания скоростных и качественных показателей категоризации поступающего материала, все меньше времени требуется для его успешного восприятия, всё более обобщенный характер оно носит. Как следствие, психика может «позволить себе» и даже форсировать ускорение угасания эйдетического образа.

В противоположность динамике возрастного изменения иконической памяти, разглядывание фотографии как будто возвращает человека в детство, делая образ «долгим». По-видимому, в указанных когнитивных причинах можно усмотреть и один из источников ностальгических переживаний, которые вызывают фотографии. Ностальгия, как амбивалентное эмоциональное состояние, в котором смешано удовольствие от виртуального обладания прошлым и горечь от его утраты, возможно, усиливается за счет переключения работы иконической памяти в инфантильный режим пролонгации образа в совокупности с легкостью переработки малоформатного изображения. В качестве дополнительного фактора можно рассматривать и традиционно черно-белый характер изображения, экономящий ресурс, который в обычной ситуации расходуется на распознавание цветов (вспомним описанные ранее результаты О. Акселссона о предпочтении монохромных и «старых» снимков).

### Выводы

Парадоксальность статуса фотографии в контексте ее эстетического воздействия заключается в том, что, с одной стороны, фотографию, как одно из полноправных видов искусств, кажется логичным оценивать с точки зрения универсальных критериев эстетического, но, с другой стороны, отчасти вне замысла изобретателей, сложилось так, что фотография оказалась уникальной технической достройкой восприятия и памяти человека, подходя к ним буквально как ключ к замку. В связи с этим, линия эстетической психофизики в приложении к фотографии, занятая поиском объективной «формулы» привлекательности фотоизображения, приводит фотографию к общему знаменателю с другими визу-



альными объектами искусства. В целом, с некоторой поправкой на технические особенности материала, данный подход дает убедительные результаты, когда связывает красоту фотографии с традиционными признаками эстетически эффективной живописи, но он теряет свою убедительность, когда обнаруживает (в первую очередь, в рамках индуктивных исследований с непредзаданными критериями оценки) нечто, выходящее за рамки того, что фотография заимствовала у живописи. Линия психосемантического анализа обобщенных категорий оценивания фотографий выявляет, на первый взгляд, слабо связанные с эстетикой оппозиции, тяготение к полюсам которых предсказывает характер эстетических оценок фотографий, но не объясняет психологические причины их возникновения.

Выходом из сложившейся ситуации я вижу дополнение научно-исследовательской программы изучения эстетического воздействия фотографии рассмотрением фотографии как культурного средства сверхкомпенсации природных ограничений зрительного восприятия и иконической памяти. Фотография практически совершенна как в роли оптимизатора восприятия, так и в функции экзограммы иконической памяти. Масштабирование воспринимаемой сцены под зону центрального зрения в сочетании с элиминацией цвета (малоинформативного, но крайне ресурсоемкого параметра визуальной стимуляции, требующего точной оценки длины волны) обеспечивают условия фантастически качественного и экономичного восприятия.

Таким образом, рассматривание фотографий создает особый параллельный поток визуальной стимуля-

ции, который представляет собой форматированные по области центрального зрения статичные сцены, создающие иллюзию «улучшенной реальности», в том числе в связи с экономией когнитивного ресурса по сравнению с обычными условиями восприятия. Стабилизация изображения компенсирует ультракратковременное удержание образа и, следовательно, перманентный цейтнот распознавания в иконической памяти. Оснащенная фотографией иконическая память приобретает способность к повторению, а затем и к многократному обращению человека к важным (ярким, переломным и др.) моментам своей жизни, открывая возможность для развертывания динамики их смыслового анализа.

Кроме того, фотография успешно протезирует деградирующую с возрастом иконическую память, так что разглядывание фотографических изображений возобновляет пережитый в детстве опыт «долгого» (по сравнению с доступным взрослым) иконического образа и тем самым не только содержательно, но и процессуально провоцирует ностальгические эмоции.

Я предполагаю, что столь точное совпадение биологического и искусственно созданного элементов, совместно функционирующих в когнитивной системе человека, в значительной мере объясняет гедонистические переживания при обращении к любой фотографии до всех иных потенциальных триггеров эстетического, в том числе относящихся к содержанию запечатленного и его смысловой ценности. Данная гипотеза, безусловно, требует эмпирической разработки в рамках конкретной программы исследований.

## Литература

- Айзенк Г., Айзенк М. Исследования человеческой психики: Почему мы ведем себя именно так. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.
- Выготский Л.С. Проблемы развития психики. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.
- Выготский Л.С. Эйдетика. Основные течения современной психологии. М.-Л.: ГИЗ, 1930.
- Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Социально-психологические последствия внедрения новых технологий: перспективные направления исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 5. С. 35–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7>
- Липов А.Н. Проблемы искусства в западной психологической эстетике конца XIX — начала XX вв. (Аннотированный реферат зарубежных исследований) // Эстетика: Вчера. Сегодня. Всегда. 2005. № 1. С. 197–220.
- Нуркова В.В. Проблема неточности воспоминаний в перспективе многокомпонентной модели памяти // Мир психологии. 2015. Т. 81, № 2. С. 35–49.
- Нуркова В.В. Психология фотографии. Культурно-исторический анализ. М.: Юрайт, 2019.
- Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 3-е изд. М.: Эксмо, 2010.
- Петренко В.Ф. Психосемантический подход к изучению искусства как формы познания и конструирования мира и себя самого // Развитие личности. 2012. № 1. С. 58–72.
- Akeret, R.U. (1973). Photoanalysis: How to Interpret the Hidden Psychological Meaning of Personal and Public Photograph. N.Y.: P.H. Wyden.
- Amirshahi, S.A., Hayn-Leichsenring, G.U., Denzler, J., Redies, C. (2014). Evaluating the rule of thirds in photographs and paintings. *Art & Perception*, 2 (1–2), 163–182. <https://doi.org/10.1163/22134913-00002024>
- Axelsson, Ö. (2007a). Individual differences in preferences to photographs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 61–72. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.61>
- Axelsson, Ö. (2007b). Towards a psychology of photography: dimensions underlying aesthetic appeal of photographs. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 411–434. <https://doi.org/10.2466/pms.105.2.411-434>
- Bodini, M. (2019). Will the machine like your image? Automatic assessment of beauty in images with machine learning techniques. *Inventions*, 4 (3), 34. <https://doi.org/10.3390/inventions4030034>
- Donald, M. (2010). The Exographic Revolution: Neuropsychological Sequelae. In Malafouris L. & Renfrew C. (Eds.), *The*

- Cognitive Life of Things: Recasting the boundaries of the mind (pp. 71–79). Cambridge: McDonald Institute Monographs.
- Gershoni, S., & Kobayashi, H. (2006). How we look at photographs as indicated by contrast discrimination performance versus contrast preference. *Journal of Imaging Science and Technology*, 50, 320–326.
- Gulyás, E., Gombos, F., Sütöri, S., Lovas, A., Ziman, G., Kovács, I. (2022). Visual imagery vividness declines across the lifespan. *Cortex*, 154, 365–374. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.06.011>
- Haber, R.N., & Haber, R.B. (1964). Eidetic imagery: I. Frequency. *Perceptual and Motor Skills*, 19 (1), 131–138. <https://doi.org/10.2466/pms.1964.19.1.131>
- Holmes, O.W. (1861). Sun-Painting and Sun-Sculpture: With a Stereoscopic Trip Across the Atlantic. *Atlantic Monthly*, 8 (45), July, 13–29.
- Keelan, B. (2002). Handbook of image quality: characterization and prediction. N.Y.: CRC Press.
- Krages, B. (2005). Photography: The art of composition. N.Y.: Allworth Press.
- Marchesotti, L., Murray, N., Perronnin, F. (2015). Discovering Beautiful Attributes for Aesthetic Image Analysis. *International Journal of Computer Vision*, 113 (3), 246–266. <https://doi.org/10.1007/s11263-014-0789-2>
- Murray, N., Marchesotti, L., Perronnin, F. (2012). AVA: A large-scale database for aesthetic visual analysis. In 2012 IEEE conference on computer vision and pattern recognition (pp. 2408–2415). IEEE.
- Paine, P.A. (1980). Eidetic imagery and recall accuracy in preschool children. *The Journal of Psychology*, 105 (2), 253–258.
- Svobodova, K., Sklenicka, P., Molnarova, K., & Vojar, J. (2014). Does the composition of landscape photographs affect visual preferences? The rule of the Golden Section and the position of the horizon. *Journal of environmental Psychology*, 38, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.005>
- Thömmes, K., & Hübner, R. (2020). Why people press “like”: a new measure for aesthetic appeal derived from Instagram data. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts*. (Retrieved from <https://d-nb.info/1226093035/34>) (review date: 28.03.2023). <https://doi.org/10.1037/aca0000331>
- Tinio, P.P., Leder, H., Strasser, M. (2011). Image quality and the aesthetic judgment of photographs: Contrast, sharpness, and grain teased apart and put together. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5 (2), 165–176. <https://doi.org/10.1037/a0019542>
- Torabi, F., & Teeravarunyou, S. (2021). How experts and novices perceive the photographic image composition: an eye-tracking study on composition. In *Advances in Usability, User Experience, Wearable and Assistive Technology: Proceedings of the AHFE 2021 Virtual Conferences on Usability and User Experience, Human Factors and Wearable Technologies, Human Factors in Virtual Environments and Game Design, and Human Factors and Assistive Technology, July 25-29, 2021, USA* (pp. 750–758). N.Y.: Springer International Publishing.

## References

- Akeret, R.U. (1973). Photoanalysis: How to Interpret the Hidden Psychological Meaning of Personal and Public Photograph. N.Y.: P.H. Wyden.
- Amirshahi, S.A., Hayn-Leichsenring, G.U., Denzler, J., Redies, C. (2014). Evaluating the rule of thirds in photographs and paintings. *Art & Perception*, 2 (1–2), 163–182. <https://doi.org/10.1163/22134913-00002024>
- Axelsson, Ö. (2007a). Individual differences in preferences to photographs. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1, 61–72. <https://doi.org/10.1037/1931-3896.1.2.61>
- Axelsson, Ö. (2007b). Towards a psychology of photography: dimensions underlying aesthetic appeal of photographs. *Perceptual and Motor Skills*, 105, 411–434. <https://doi.org/10.2466/pms.105.2.411-434>
- Bodini, M. (2019). Will the machine like your image? Automatic assessment of beauty in images with machine learning techniques. *Inventions*, 4 (3), 34. <https://doi.org/10.3390/inventions4030034>
- Donald, M. (2010). The Exographic Revolution: Neuropsychological Sequelae. In Malafouris L. & Renfrew C. (Eds.), *The Cognitive Life of Things: Recasting the boundaries of the mind* (pp. 71–79). Cambridge: McDonald Institute Monographs.
- Eysenck, G., Eysenck, M. (2001). Research into the human psyche: Why do we behave the way we do? M.: EKSMO-Press. (In Russ.).
- Gershoni, S., & Kobayashi, H. (2006). How we look at photographs as indicated by contrast discrimination performance versus contrast preference. *Journal of Imaging Science and Technology*, 50, 320–326.
- Gulyás, E., Gombos, F., Sütöri, S., Lovas, A., Ziman, G., Kovács, I. (2022). Visual imagery vividness declines across the lifespan. *Cortex*, 154, 365–374. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2022.06.011>
- Haber, R.N., & Haber, R.B. (1964). Eidetic imagery: I. Frequency. *Perceptual and Motor Skills*, 19 (1), 131–138. <https://doi.org/10.2466/pms.1964.19.1.131>
- Holmes, O.W. (1861). Sun-Painting and Sun-Sculpture: With a Stereoscopic Trip Across the Atlantic. *Atlantic Monthly*, 8 (45), July, 13–29.
- Keelan, B. (2002). Handbook of image quality: characterization and prediction. N.Y.: CRC Press.
- Krages, B. (2005). Photography: The art of composition. N.Y.: Allworth Press.
- Lipov, A.N. (2005). Problems of art in Western psychological aesthetics of the late 19th and early 20th centuries. (Annotated abstract of foreign studies). *Aesthetics: Yesterday. Today. Always*, 1, 197–220. (In Russ.).
- Marchesotti, L., Murray, N., Perronnin, F. (2015). Discovering Beautiful Attributes for Aesthetic Image Analysis. *International Journal of Computer Vision*, 113 (3), 246–266. <https://doi.org/10.1007/s11263-014-0789-2>
- Murray, N., Marchesotti, L., Perronnin, F. (2012). AVA: A large-scale database for aesthetic visual analysis. In 2012 IEEE conference on computer vision and pattern recognition (pp. 2408–2415). IEEE.
- Nourkova, V.V. (2015). The problem of inaccurate memories in the perspective of a multicomponent model of memory. *World of Psychology*, 81 (2), 35–49. (In Russ.).
- Nourkova, V.V. (2019). The psychology of photography. Cultural-historical analysis. M.: Yurait. (In Russ.).

- Paine, P.A. (1980). Eidetic imagery and recall accuracy in preschool children. *The Journal of Psychology*, 105 (2), 253–258.
- Petrenko, V.F. (2010). Fundamentals of psychosemantics (3rd ed.). M.: Eksmo. (In Russ.).
- Petrenko, V.F. (2012). Psychosemantic approach to the study of art as a form of cognition and construction of the world and oneself. *Development of Personalit*, 1, 58–72. (In Russ.).
- Svobodova, K., Sklenicka, P., Molnarova, K., & Vojar, J. (2014). Does the composition of landscape photographs affect visual preferences? The rule of the Golden Section and the position of the horizon. *Journal of environmental Psychology*, 38, 143–152. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2014.01.005>
- Thömmes, K., & Hübner, R. (2020). Why people press “like”: a new measure for aesthetic appeal derived from Instagram data. *Psychol. Aesthet. Creat. Arts*. (Retrieved from <https://d-nb.info/1226093035/34>) (review date: 28.03.2023). <https://doi.org/10.1037/aca0000331>
- Tinio, P.P., Leder, H., Strasser, M. (2011). Image quality and the aesthetic judgment of photographs: Contrast, sharpness, and grain teased apart and put together. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5 (2), 165–176. <https://doi.org/10.1037/a0019542>
- Torabi, F., & Teeravarunyou, S. (2021). How experts and novices perceive the photographic image composition: an eye-tracking study on composition. In *Advances in Usability, User Experience, Wearable and Assistive Technology: Proceedings of the AHFE 2021 Virtual Conferences on Usability and User Experience, Human Factors and Wearable Technologies, Human Factors in Virtual Environments and Game Design, and Human Factors and Assistive Technology, July 25-29, 2021, USA* (pp. 750–758). N.Y.: Springer International Publishing.
- Vygotsky, L.S. (1983). Problems of the development of the psyche. *Collected Works* (3rd ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1930). Eidetics. The main trends of modern psychology. M.-L.: GIZ. (In Russ.).
- Zhuravlev, A.L., Nestik, T.A. (2019). Socio-psychological consequences of new technologies adoption: perspective directions of research. *Psychological Journal*, 40 (5), 35–47. <https://doi.org/10.31857/S020595920006074-7> (In Russ.).

Поступила: 19.02.2023  
Получена после доработки: 07.06.2023  
Принята в печать: 13.06.2023

Received: 19.02.2023  
Revised: 07.06.2023  
Accepted: 13.06.2023

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Вероника Валерьевна Нуркова** — доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, [Nourkova@mail.ru](mailto:Nourkova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3117-3081>

**Veronika V. Nourkova** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, the Department of General Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, [Nourkova@mail.ru](mailto:Nourkova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-3117-3081>

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0306>

УДК 159.9.01

## О пластической составляющей творчества

А.А. Мелик-Пашаев

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

**Резюме**

**Актуальность.** Проблематика творчества и одаренности, в силу специфики предмета, плохо поддается традиционным методам научного исследования. Кроме того, психология занята почти исключительно интеллектуальной одаренностью, а проблематика одаренности художественной остается наименее разработанной.

**Цель работы** — наметить путь к пониманию определяющих личностных качеств художника-творца как психологических условий зарождения и осуществления художественных замыслов.

**Методы исследования** — анализ и обобщение данных психологической, философской, богословской литературы и самоотчетов мастеров искусств по проблемам художественного творчества и творческой природы человека.

**Результаты.** Показано, что нельзя понять суть художественно-творческой одаренности путем изучения статистически связанных с нею отдельных личностных черт. Перспективен другой путь — изучение одаренности как свободного проявления инициативы в той или иной деятельности. Но эту активность должна дополнять и предварять «пластическая» способность созерцательно воспринимать действительность. Как свидетельствуют сами мастера искусств, истинно художественный замысел первоначально не порождается произвольной активностью художника, а воспринимается им как нечто неожиданное для него самого и требующее реализации средствами того или иного искусства.

В связи с этим в статье ставится вопрос о «мужеско-женской» андрогинной природе творческой личности. Приводятся примеры того, как осмысливалась эта проблема на телесном, душевном и духовном уровнях.

**Выводы.** Художнику, как и преподавателю художественных дисциплин, нужно преодолеть односторонне «маскулинный» подход к творчеству как к творческой *деятельности* и обратить внимание на необходимость воспитывать в себе (или в своих учениках) способность к творческому *созерцанию* жизни. Эта духовно-практическая задача не может быть решена с помощью методических рекомендаций общего порядка, она требует индивидуальной внутренней работы. Но существуют примеры, которые показывают, что она разрешима, и подсказывают возможные пути решения. А благоприятные психологические предпосылки, которыми наделены дети, делают ее разрешимой и в педагогической практике.

**Ключевые слова:** креативность, одаренность, тревожность, пластичность, активность, созерцание, андрогиния, Зеньковский, Платон, Юнг, Антоний Сурожский.

*Для цитирования:* Мелик-Пашаев А.А. О пластической составляющей творчества // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 46–54. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0306>



## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0306>

# On the plastic component of creativity

**Aleksander A. Melik-Pashaev**

Psychological Institute of Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** The problem of creativity and giftedness, due to the specifics of the subject, does not lend itself well to traditional methods of scientific research. In addition, psychology is occupied almost exclusively with intellectual giftedness, and the problem of artistic giftedness remains the least developed.

**Objective** of the work is to outline the path to understanding personal qualities of the artist-creator as the psychological conditions for the birth and implementation of artistic ideas.

**Methods.** Analysis and generalization of data from psychological, philosophical, theological literature and self-reports of art masters on the problems of artistic creativity and the creative nature of human.

**Results.** It is shown that the essence of artistic and creative giftedness is impossible to understand by studying individual personality traits statistically associated with it. Another way, found to be promising, is the study of giftedness as a free manifestation of initiative in a particular activity. However, this activity must be supplemented and preceded by a “plastic” ability to perceive reality contemplatively. As the masters of art themselves testify, a truly artistic idea is not initially generated by the artist’s arbitrary activity, it is rather perceived as something unexpected and requiring realization by means of one or another art. In this regard, the article raises the question of the male-female, androgynous nature of a creative person. Examples are given of how this problem was comprehended at the bodily, mental and spiritual levels.

**Conclusion.** An artist, as well as a teacher of art disciplines, needs to overcome the one-sided “masculine” approach to creativity as an activity and pay attention to the need to educate in himself (or in his students) the ability to “creative contemplation” of life. This spiritual and practical task cannot be solved with the help of methodological recommendations of a general order, it requires individual internal work. Never the less, there are examples that show that this task is solvable and suggest possible solutions. Favorable psychological conditions that children are endowed with make it solvable in pedagogical practice.

**Keywords:** creativity, giftedness, anxiety, plasticity, activity, contemplation, androgyny, Zenkovsky, Plato, Jung, Anthony of Surozh.

*For citation:* Melik-Pashaev A.A. On the plastic component of creativity. *National psychological journal*, 2023, 18, 3 (51), 46–54. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0306>

*«Гений: высшая степень  
подверженности наитию — раз,  
управа с этим наитием — два.  
Высшая — страдательности  
и высшая — действительности».*  
Марина Цветаева

*«Созерцание, хотя его и называют пассивным...  
очень полезно художнику. Через него художник  
научится любить мир, без чего... совсем нельзя работать».*  
Константин Истомина

Для психологии проблематика творчества, творческой личности — предмет столь же привлекательный, сколь и неуступчивый. Суть творческого акта, не редуцированного до решения задач, а свободно

порождающего нечто прежде не бывшее, в силу своей «самопочинности» (Л.М. Лопатин, с. 10) ускользает от каузальной логики, объективной детерминации и измерительных процедур, как солнечный зайчик от сачка. Не случайно исследовательские работы часто ведутся на периферии этой проблемы.

Так, многие ученые обращают внимание на более или менее устойчивые корреляционные связи между отдельными, относительно измеримыми свойствами личности и проявлениями одаренности человека в той или иной области.

Но существует ли сущностная, а не только статистическая связь этих качеств с даром творчества? Более того — правомерно ли называть одним и тем же именем психологическое качество, которое проявляется в повседневной жизни человека — и в его твор-

честве? Мы же знаем со школьных лет, что «лишь божественный глагол до слуха чуткого коснется», поэт становится другим человеком (Пушкин, 1949, с. 214).

Возьмем для примера повышенную *тревожность*, связь которой с одаренностью предполагают многие ученые. Не будем обсуждать оттенки понимания разными авторами функций тревожности, ее отличие от ситуативной тревоги и некоторую неоднозначность статистических данных конкретных исследований (Дружинин, 2001; Кашапов, Кудрявцева, 2001; Мэй, 2001; Никоненко, 2017; Щепланова, Петрова, 1921; Прихожан, 2007; Rinn, 2018). Удовлетворимся принятым в психологии общим определением этого качества — хотя и упрощенным, но достаточно убедительным и, кажется, не вызывающим принципиальных возражений. Тревожность принято понимать как постоянное чувство неясной опасности, как беспричинное ожидание неблагоприятного развития событий, грозящего нарушить наличное положение вещей. В определенном смысле как боязнь будущего, «бреешь между *теперь* и *тогда*» (Ф. Перлз) (цит. по Прихожан, с. 5). Влияние тревожности на человека оценивается преимущественно негативно, она *требует профилактики и преодоления* (Прихожан, 2007, с. 104).

В реальности проблема, конечно, сложнее. Многие авторы утверждают, что в определенных отношениях «способность тревожиться» полезна и даже необходима человеку. Та же А.М. Прихожан пишет, что «тревожность... может оказывать не только негативное, но и позитивное влияние на деятельность и развитие личности», но делает при этом принципиально важное для нас добавление: это влияние «ограничено ее выраженной приспособительной, адаптивной природой» (Прихожан, 2007, с. 69). «Приспособительное» качество по определению не может быть действительной составляющей *творческого* процесса. И если данные исследований действительно говорят о тревожности творцов, это значит, что мы имеем дело с какой-то иной психологической реальностью, которую называем тем же словом. С какой же? Вероятно, с той, о которой говорит, например Ф.И. Тютчев:

О вещая душа моя!  
О, сердце, полное тревоги,  
О, как ты бьешься на пороге  
Как бы двойного бытия!...  
(Тютчев, 1965, с. 288)

Или А.А. Ахматова, ожидающая встречи с Музой:

Когда я ночью жду ее прихода,  
Жизнь, кажется, висит на волоске.  
Что почести, что юность, что свобода  
Пред милой гостьей с дудочкой в руке?  
(Ахматова, с. 254)

И.И. Левитан писал А.П. Чехову, что ему дана большая чуткость к жизни природы, но она же становится для него источником страдания, потому что, остро

чувствуя «бесконечную красоту и сокровенную тайну» мира, он не находит в себе способности достойно передать на холсте нечто божественное, разлитое во всем.

Где в этих признаниях опасение неблагоприятных перемен, грозящих нарушить некий гомеостаз? Напротив, мы видим жажду трансцендирования своего повседневного опыта и состояния. Художник может испытывать не столько боязнь или тревогу, сколько *трепет* особого рода, вызванный чувством несоответствия своих возможностей и приоткрывающегося образа (замысла), который он обязан воплотить. Чувство, отчасти родственное тому, что один древний писатель назвал «трепетом души перед дверью Рая». Если тревога такого рода и может отзываться тревожностью в обычном ее понимании, это следовало бы скорее признать артефактом, чем сущностной чертой творческой личности.

Подобного переосмысления требуют и другие психологические качества, которым приписывают связь с даром творчества. Например, популярное дивергентное мышление и связанный с ним критерий «оригинальности». Или толерантность к неопределенности, которая явно несовместима с житейской тревожностью, но прекрасно согласуется с ожиданием непредсказуемого «прихода Музы». Не будучи переосмыслены как проявления «чего-то единого», такие качества ни по отдельности, ни в совокупности не дадут адекватного понимания одаренности и могут служить лишь ее не обязательными внешними метками.

Но в науке существует и принципиально иной подход к проблеме, связанный не с поиском отдельных, более или менее верно угаданных признаков одаренности, а с попытками постижения ее сути, ее движущей силы и единого основания.

Убедительное общее определение одаренности как *способности/потребности в творчестве*, сам того не предполагая, дал ученый, который этой проблемой не занимался и этим термином не пользовался — В.В. Зеньковский. В своем сугубо научном труде «Проблема психической причинности» (Зеньковский, 2011) он показал, что человеку изначально свойственна «внутренняя энергия», или «внутренняя активность души», которая, стремясь к актуализации и действуя по внутренней необходимости, *то есть свободно*, телеологически преобразует в свойственном ей направлении всю совокупность объективных факторов и впечатлений жизни человека.

Из этого следует, что человек — *творец по природе*, и актуализация этого потенциала — норма, а не исключение, и разные виды одаренности, в том числе художественная — это индивидуально и культурно-исторически обусловленные модификации общей, универсальной «активности души», присущей Человеку.

С таким пониманием творчества и одаренности соотносятся работы отечественных психологов, в которых «внутренняя активность души» выступает как свободное проявление *инициативы* в различных ее

аспектах. Д.Б. Богоявленская ведет многолетние исследования *интеллектуальной* инициативы, которой в последних работах она дает более широкое определение «развития деятельности по собственной инициативе» (Богоявленская, 2021). Г.А. Цукерман исследует учебную инициативу, которая проявляется в том, что ребенок опережает учебную программу, предвосхищая содержание будущих ее этапов (Цукерман, 2019). З.Н. Новлянская обращает внимание на феномен инициативы *созидательной*, то есть направленной не на открытие чего-либо объективно существующего, а на создание еще не бывшего; в ее случае — оригинального литературно-художественного образа (Новлянская, 2022). Отметим также работу, в которой показана ценность и хрупкость детской инициативы как таковой и то, насколько благотворной или разрушительной может быть реакция взрослых на ее ранние проявления для дальнейшего становления ребенка как творческой личности (Максимова, 2010).

Обращаясь к анализу биографий и к исследованиям творческого пути людей, достигших выдающихся результатов в разных областях деятельности, мы видим, что именно постоянная, внутренне мотивированная активность, направленная на углубление, совершенствование, воплощение своих замыслов, выступает в качестве основного критерия одаренности и условия больших творческих достижений.

Уже Ф. Гальтон определял главное качество творческих людей как приверженность делу (Galton, 1869). По существу, то же утверждал много десятилетий спустя Дж. Рензулли (Renzulli, 2012) К аналогичному выводу своим путем пришел выдающийся генетик В.П. Эфроимсон (Эфроимсон, 1988). Об этом же свидетельствуют самоотчеты и размышления о творчестве крупнейших мыслителей, ученых, мастеров искусств (Мелик-Пашаев, 2020).

И это, несомненно, правда, но не «вся правда», а ее половина, *полуправда* в буквальном смысле слова. Какова же вторая половина, дополняющая активность? Забегая вперед, назову ее *пластичностью*.

Это может вызвать недоумение, поскольку термин ассоциируется скорее с областью искусства, чем психологии искусства и психологии как таковой. «Пластическими» принято называть виды искусства, создающие визуально воспринимаемые образы. Пластичным в оценочном смысле называют такое произведение или такой авторский стиль, для которого характерна мягкость, плавность, естественность, непринужденность. Это как бы «женственный» полюс искусства — ему противостоит, а часто дополняет его «мужественный» полюс: резкость, острота, брутальность, волевой напор, сила, игра контрастов.

Но есть и более общее, не искусствоведческое определение пластичности. Это — податливость материала, его *готовность воспринять*, облечь собою требующий воплощения замысел. Скажу даже — его *согласие стать рождающим лоном* чего-то, что существует лишь в возможности. Именно это подсказы-

вает путь к пониманию пластичности как составляющей творчества, дополняющей активность творца.

Сделаем шаг назад и вспомним о личностной характеристике, которую, наряду с тревожностью и другими упомянутыми выше качествами, ставят иногда в связь с одаренностью. Это так называемая *андрогиния* («мужеско-женскость») творческого человека, одновременное присутствие в его психологическом облике, характере, поведении достаточно выраженных черт, которые обычно бывают свойственны либо мужчине, либо женщине. Исследователи, писавшие на эту тему вне связи с проблематикой творчества, отмечали, что такое сочетание не только нормально, но даже более благоприятно, чем односторонняя «маскулинность» или «фемининность»: оно придает личности целостность, полноту и в то же время гибкость, большую свободу от стереотипов в общении и поведении, расширяет возможности самореализации в различных обстоятельствах жизни.

Существуют данные и о том, что психологическая андрогиния характерна для людей одаренных, в частности — в области искусства (Чиксентмихайи, 2019; и др.). Недавнее исследование В.С. Собкина и его соавторов показало, что психологические характеристики студентов театрального колледжа не совпадают с привычными представлениями о гендерных особенностях людей и позволяют отнести многих из них к андрогинному типу личности. Юношам-актерам оказались свойственны «женские» черты: повышенная чувствительность, мечтательность, эмоциональная восприимчивость, а девушкам — стремление к доминированию, самостоятельность, независимость, чувство соперничества — качества, которые принято считать мужскими (Собкин, 2021, с. 52–53).

Может возникнуть вопрос: разве «андрогиния» не является одной из частных характеристик личности, подобной той же тревожности, обсуждавшейся ранее? В таком случае возможная статистическая связь андрогинии с одаренностью стала бы еще одним внешним опознавательным признаком последней и не продвинула бы нас в понимании сути творчества. Но, по моему убеждению, здесь мы имеем дело с качеством иного порядка, которое поможет лучше понять и акт творчества, и самого человека *как творца по природе*.

Феномен андрогинии приобрел относительную популярность среди психологов сравнительно недавно, в связи с развитием феминистского движения (Бем, 2004; 1974), но сама проблема двуединой природы человека коренится в глубочайших пластах мировой культуры. Не буду даже пытаться в кратких заметках охватить и интерпретировать этот необозримый материал. Ограничусь примерами из творчества трех великих людей, которые ставят проблему андрогинии на телесном, душевном (психологическом) и духовном (религиозном) уровнях.

Первое в истории «авторское» высказывание на эту тему содержится в знаменитом произведении Платона «Пир». Пирующие поочередно произносят хвалебное слово Эросу, и один из них, комедиограф



Аристофан, рассказывает, что в давние времена существовал особый пол людей — андрогин. Опуская причудливые подробности строения тела этих людей, отметим самое существенное: они совмещали в себе мужское (солнечное) и женское (земное) начала, имели круглую форму (круг — символ полноты и совершенства), были необычайно сильны и питали великие замыслы. Можно сказать, «обладали большим творческим потенциалом».

Видя в этом возможную угрозу, Зевс разрезает людей на две половинки, каждая из которых оформляется как отдельная особь. Они лишаются избыточной силы и в дальнейшем стремятся друг к другу, пытаются восстановить утраченную полноту. Аристофан прямо говорит, что изначально мы были целостными существами, а теперь каждый из нас — *половинка человека*, которая ищет вторую, соответствующую ему. И когда находит, то «обоих охватывает такое удивительное чувство привязанности, близости..., что они поистине не хотят разлучаться даже на короткое время» и хотели бы слиться в единстве навсегда (Платон, 1965, с. 118–184).

Итак, у Платона речь идет о *телесной* разделенности двух половин, а не о психологической неполноте и взаимном дополнении. Хотя очевидно, что миф о двух половинах единого целого, стремящихся к слиянию, был со временем переосмыслен европейским сознанием, поднят в душевно-духовный план и стал неким архетипом идеального брака, по сути согласным с библейским учением о сотворении человека.

Первым ученым, который рассматривал древнюю проблему андрогинии в психологическом плане, стал, видимо, К. Юнг (Юнг, 1991; 2003). Поневоле упрощая его сложнейшие построения, основанные на анализе религиозно-мифологических представлений разных народов, архаических ритуалов, эзотерических учений и психоаналитической практики, отметим только то, что наиболее важно для нашей проблемы.

К. Юнг также исходит из того, что человек — это по природе *двуетное* существо. Но, в отличие от персонажа Платона, он говорит не о двух разделенных и стремящихся воссоединиться половинах целого: здесь *изначальная полнота* и нарушается, и восстанавливается «внутри» каждой из «половин».

В его открытой системе архетипов присутствует пара «Анима» — «Анимус». Анима — персонализация женских черт в психике мужчины, связующая его с областью бессознательного. Аналогична роль Анимуса в женской психике. Стремясь быть максимально понятным, К. Юнг говорит, что Анима производит в мужчине настроение, а Анимус в женщине — мнение. Благодаря их неосознаваемому присутствию сохраняется *изначальная андрогиния* человека, утрата которой препятствует гармоничности и полноте личности.

Суммируя характеристики Анимы, разбросанные по текстам К. Юнга, можно сказать, что это женский, чувствующий и воспринимающий (пластический) аспект активной, рациональной мужской сущности. Это ее *жизненность*, образность, чуткость к ирраци-

ональному, открытость *наитию*. Очевидно, насколько все это необходимо человеку искусства, да и всякому творцу! Правда, тексты К. Юнга не дают, с моей точки зрения, ясного ответа на вопрос об *онтологическом статусе* этих персонификаций психики противоположного пола в нашем сознании. Чего не скажешь ни о Платоне, ни об авторе, с которым мы поднимаемся на духовный уровень проблемы, митрополите Антонии Сурожском (Антоний, 2002, с. 781–783; 2007, с. 799–804).

Митрополит Антоний предупреждает, что не пользуется термином «андрогин», чтобы избежать ассоциации с уже *определёвшимися* характеристиками противоположных полов, поскольку речь у него идет об *изначальном единстве* двух природ. Он пишет, что, согласно святоотеческому толкованию, человек был создан как единое существо, в котором предложены все возможности того, что станет впоследствии «мужским» и «женским». Как носитель «всей мужественности и всей женственности» в их еще не разделенном и не выявленном состоянии.

Когда развивающиеся потенциалы мужского и женского уже не удерживаются в границах одного существа, они разделяются. И совершается это не путем изъятия одного из ребер Первочеловека, как принято переводить соответствующий ветхозаветный текст, а разделением его на две *половины*<sup>1</sup>.

И они предстают друг другу не как разные существа, а как «я в другом облике», как я — такой, каким нельзя увидеть себя «изнутри себя»; как женственность мужского и мужественность женского. Они разделяются, не расставаясь, и вместе представляют полноту человеческих возможностей. А это значит — полноту *творческих* возможностей, поскольку Человек — *творец по природе*, призванный со-творить своему Создателю.

Таким образом, и древний философ, и знаменитый психолог, и выдающийся священнослужитель нашего времени по-разному, прямо или косвенно говорят о том, что *единство мужской (активной) и женской (пластической) сторон личности* — это условие полноты осуществления человеческого призвания. Это позволяет начать разговор о творчестве в более привычном смысле слова. Предполагаю, что проблема имеет отношение ко всем видам творчества, но здесь речь пойдет о творчестве художественном.

В современном понимании творчества, одаренности и условий ее реализации односторонне господствует одна из «половинок» *двуетности* — активный,

<sup>1</sup> Митрополит Антоний исходит из семантики древних языков, которая не всегда учитывалась переводчиками Писания. В первоисточнике одно и то же слово может означать и «ребро», и «сторону», то есть половину человека. Комментаторы добавляют, что на представления о рождении Евы «из ребра» могла повлиять омонимичность слов «ребро» и «жизнь» в шумерском языке, и Ева может быть олицетворением жизни Адама (Антоний, 2002, с. 781). Заметим, что имя Ева на иврите означает «Дающая жизнь», «Живущая». Среди многих определений Анимы у К. Юнга встречается и ее определение как «жизни», «жизненности».



«деятельностный», «маскулиный» аспект. Выражение «творческая деятельность» для нас более чем привычно, а о творческом созерцании, о творческой восприимчивости и *внимании* (то есть *вбирании в себя*) слышать не приходится. Между тем, художественная практика человечества буквально вопиет о том, что «фаза активности» — *не первая* фаза творческого акта. Что истинное творчество начинается со способности «пластически», послушно воспринять то, что «дается» художнику, а не является порождением его произвольной активности и настойчивости. О том, что способность «услышать» предвдвывает способность «сказать», как вдох предшествует выдоху.

То, что станет предметом, а потом и результатом работы художника, первоначально приходит к нему не как плод его сознательных усилий, а как откровение для него самого. Условием зарождения художественного образа оказывается чуткое созерцательное отношение художника к миру, открытость «наитию», готовность «внимать» — пластический, *женственный* аспект его личности. Об этом говорит, в частности, А.К. Толстой в известном стихотворении, начинающемся словами «Тщетно, художник, ты мнишь, что творений твоих ты создатель!»:

*Много в пространстве невидимых форм и неслышимых звуков,  
Много чудесных в нем есть сочетаний и слова и света,  
Но передаст их лишь тот, кто умеет и видеть и слышать,  
Кто, уловив лишь рисунка черту, лишь созвучье, лишь слово,  
Целое с ним вовлекает создание в наш мир удивленный.*  
(Толстой, с. 375)

Это «нисхождение» образа особенно очевидно и наиболее осознанно в религиозном искусстве разных времен и народов. Иконописец, гимнограф, храмовый музыкант сознают себя не авторами, не сочинителями в новоевропейском смысле слова, а людьми, призванными передать «земными» средствами то, что им было дано увидеть или услышать (Идеи эстетического воспитания, 1973; Соомарасвами, 1956; Ardalan, Bakhtiar, 1973; Хазрат, 1997).

Но по сути таков же внутренний опыт выдающихся представителей так называемого «светского» искусства. Они свидетельствуют, что будущее произведение зарождается как нечто *воспринятое* с большей или меньшей определенностью. В очень редких случаях — как отчетливое и как бы уже завершенное целое, которое поэт, музыкант, живописец, актер должен лишь воплотить средствами своего искусства (Чехов, 1995). Обычно — как некий содержательный «зародыш», бутон, который постепенно раскрывается в сознании творца, направляя поиски адекватной формы воплощения («И даль свободного романа / Я сквозь магический кристалл / Еще неясно различал»). Но всегда как нечто такое, что в какой-то форме, «где-то» уже существует и нуждается в активности автора, который его уловит и «вовлечет в наш мир удивленный». Примеры подобных переживаний многочисленны.

И было бы странным высокомерием отрицать реальность этого опыта лишь на том основании, что он не присущ самому отрицающему и не получает объяснения в рамках естественнонаучного мировоззрения.

Вернемся к утверждению, что «внутренняя энергия души», о которой писал В.В. Зеньковский, это лишь одно из двух необходимых и неразрывно связанных условий творчества. Сама по себе эта энергия как бы слепа, и, чтобы действительно реализоваться, ей нужна встреча с тем в мире, что станет предметом ее творчества, а пока существует только как его возможность.

Поясню поэтическими примерами. Совсем юный, почти ребенок М.Ю. Лермонтов пишет о жажде песнопения, которая пугает его своей силой и неразборчивостью: «От страшной жажды песнопенья / Пускай, Творец, освобожусь...» (Лермонтов, с. 74)

А умудренная опытом А.А. Ахматова говорит в «Тайнах ремесла»: «Многое еще, наверно, хочет / Быть воспетым голосом моим. То, что, бессловесное, грохочет, / Иль во тьме подземный камень точит, / Или пробивается сквозь дым». (Ахматова, с. 299).

Художнику необходима восприимчивость к тому в мире, что «хочет» воплотиться в его творчестве, «сказаться» в нем. Нужна встреча «жажды песнопения» с тем, что «хочет быть воспетым».

В ярком эссе М.И. Цветаевой это описано как сочетание «воли» и «наития»: «Гения без воли нет, но еще больше нет... без наития. Воля — та единица к бесчисленным миллиардам наитий... без которой они нули... Воля же без наития — в творчестве — просто кол. Дубовый» (Цветаева, 1991, с. 74).

«Воля» и «Наитие», или точнее — способность воспринять наитие, и противоположны, и нераздельны как моменты творческого процесса и как свойства личности творца, сочетающей в себе «мужское» и «женское» начала. Наитие (вдохновение) необходимо, вызвать его волевым усилием невозможно, но воля скажется в том, чтобы «не устать слушать, пока не услышишь» и не писать того, что «не услышано» (Цветаева, 1991, с. 97). И, конечно же, в том, чтобы удерживать и воплощать «услышанное» и «увиденное».

Что же может следовать из всего сказанного для психологии художественного творчества и для самовоспитания художника? Очевидной ошибкой было бы, вооружившись опросниками или какими-либо объективными методами исследования, искать у людей признаки психологической андрогинии и диагностировать на этом основании наличие художественной одаренности! Ничто с большей вероятностью не предскажет ее потенциальное присутствие, чем соответствующая направленность «внутренней энергии души», та самая лермонтовская «жажда песнопенья».

Но, повторю, чтобы понять себя и осуществиться, этот активный импульс должен быть предварен и дополнен молчаливой пластической способностью созерцания, которая далеко не всегда бывает дана «в

готовом виде» и значимость которой не учитывает современное образование. Это ставит перед художником непривычную задачу. Ведь активное начало творца, «внутренняя энергия души» стремится к *самореализации*, тогда как созерцание, напротив, требует *самозабвения*. Созерцательное «я» не ищет самореализации, «ему достаточно просто быть» (Мертон, 2011, с. 19). Художник, осознанно или нет, создает «свой образ мира», но для этого нужно прежде отойти от себя, научиться, по выражению М.М. Пришвина, «заставать мир без себя» (Пришвин, 1996, стр. 41).

Как двигаться в этом направлении? Понятно, что речь идет о внутренней, духовно-практической работе, в которой не может быть ни алгоритмов, ни гарантий достижения. Но есть опыт великих людей, который подсказывает путь к цели и свидетельствует, что она в принципе достижима.

Такой опыт описан, например, в автобиографическом произведении И.В. Гёте. «Я стремился ... с любовью смотреть на то, что происходит вовне, и подвергнуть себя воздействию всех существ (курсив мой — А.М.), каждого на его собственный лад, начиная с человеческого существа и далее — по нисходящей линии — в той мере, в какой они были для меня постижимы. Отсюда возникло чудесное родство с отдельными явлениями природы, внутреннее созвучие с нею, участие в хоре всеобъемлющего целого» (Гете, 1976, с. 456). В словах Гете подчеркнут тот аспект созерцательного отношения к жизни, который порождает, в первую очередь, именно *художествен-*

*ное* творчество и который М.М. Пришвин назвал «родственным вниманием» (Пришвин, 1996).

Завершая, с предельной краткостью обозначу педагогический аспект проблемы. Забота о пластической «половине» души — не только дело сознательного самовоспитания художника. Это еще и задача учителя, который стремится приобщать детей к художественному творчеству. И задача эта разрешима.

То сопричастно-созерцательное, открытое, «пластическое» отношение к миру, которое описывает Гёте, лежит в основании всех видов художественного творчества и, в более или менее осознанной форме, присуще каждому одаренному художнику (Мелик-Пашаев, 2000). С другой стороны, исследовательская и экспериментально-педагогическая практика дает право утверждать, что дети щедро наделены психологическими предпосылками такого отношения (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2014; Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022а; Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022б). И задача педагога состоит скорее не в том, чтобы его пробудить (тем более — «сформировать»!), сколько в том, чтобы его заметить, сохранить и укрепить. Чтобы сделать подобные переживания *ценными для самого ребенка* — а потом вести его путем активного освоения позиции автора, который произвольно и сознательно оформляет свои «наития» в выразительные художественные образы (Мелик-Пашаев, Новлянская, 2022а; Новлянская, 2010; Новлянская, 2016; Новлянская, 2022). Но это, конечно, тема отдельного обсуждения.

## Литература

- Антоний. Митрополит Сурожский. Труды. Часть первая. М.: Практика, 2002.  
Антоний. Митрополит Сурожский. Труды. Часть вторая. М.: Практика, 2007.  
Ахматова А.А. Бег времени. М., Л.: Советский писатель, 1965.  
Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. М.: Российская политическая энциклопедия, 2004.  
Богоявленская Д.Б. Механизмы творчества: почему мы открываем новое? // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.  
Гете И.-В. Поэзия и правда. Собрание сочинений: в 10 т. Т. 3. М.: Издательство художественной литературы, 1976.  
Дружинин В.Н. Когнитивные способности, диагностика, развитие. М.: ПЭР СЭ; СПб.: Имагон, 2001.  
Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев: Тип. Имп. ун-та св. Владимира, 1914.  
Идеи эстетического воспитания. Т. 1. М.: Искусство, 1973.  
Кашапов М.М., Кудрявцева А.А. Тревожность и тревога как личностный ресурс // Ярославский психологический вестник. 2001. № 1 (49). С. 22–26.  
Лопатин Л.М. Вопрос о свободе воли. М.: Типография А. Гатцука, 1889.  
Максимова С.В. Влияние взаимодействия родителей с детьми на проявление творческой активности детей // Внешкольник. 2010. № 4. С. 35–40.  
Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-традиция, 2000.  
Мелик-Пашаев А.А. Доминанта и творчество // Вопросы психологии. 2020. № 3. С. 80–91.  
Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Истоки и специфика детского художественного творчества. М.: Навигатор, 2014.  
Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Художник в ребенке // Национальный психологический журнал. 2022а. № 3 (47). С. 26–34.  
Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Психология художественного творчества. М.: Издательство Московского университета, 2022б.  
Мертон Т. Внутренний опыт. Заметки о созерцании. М.: Общедоступный православный университет, основанный протоиереем Александром Менем, 2011.  
Мэй Р. Смысл тревоги. М.: Класс. 2001.  
Никоненко Н.В. Взаимосвязь креативности и тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Воспитание и обучение: теория, методика и практика. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.  
Новлянская З.Н. Учение и творчество. М.: ПИ РАО, 2010.

- Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. М.: Авторский клуб, 2016.
- Новлянская З.Н. Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения литературе // Вопросы психологии. 2022. Т. 68, № 2. С. 111–123.
- Платон. Избранные диалоги / Под ред. В. Асмус. М.: Издательство художественной литературы, 1965.
- Прихожан А.М. Психология тревожности. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2009.
- Пришвин М.М. Силой родственного внимания. М.: Искусство в школе, 1996.
- Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в одном томе. М.: Государственное издательство художественной литературы. 1949.
- Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021.
- Толстой А.К. Полное собрание сочинений. Т. 1. С.-Петербург: Издание А.Ф. Маркса, 1907
- Тютчев Ф.И. Лирика. М.: Наука. 1965.
- Хазрат Инайят Хан. Мистицизм звука. М.: Сфера, 1997.
- Цветаева М.И. Об искусстве. М.: Искусство, 1991.
- Цукерман Г.А. О критериях деятельности педагогике // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 105–116.
- Чехов М.А. Дневник о Кихоте. Литературное наследие. Т. 2. М.: Искусство, 1995.
- Чиксентмихайи М. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений. М.: Карьера Пресс, 2019.
- Щебланова Е.И., Петрова С.О. Современные зарубежные исследования тревожности интеллектуально одаренных школьников // Современная зарубежная психология. 2021. Т. 10, № 4. С. 97–106.
- Эфроимсон В.П. Генетика гениальности. М.: Издательство АСТ, 1988.
- Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного. Архетип и символ. М.: Renaissance, 1991.
- Юнг К. Психологическая проблематика брака. Дух в человеке, искусстве, литературе. Минск: Харвест, 2003.
- Ardalan, N., Bakhtiar, L. (1973). *The Sense of Unity: The Sufi Tradition in Persian Architecture*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *J. of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155–162.
- Coomaraswamy, A. (1956). *The transformation of nature in art*. N.Y.: Dover Publications, Inc.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius. An inquiry into its laws and consequences*. L.: Macmillan Publishers.
- Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150–159.
- Rinn, A.N., Majority, K.L. (2018). The social and emotional word of the gifted. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 49–63). Cham: Springer.

## References

- Akhmatova, A.A. (1965). Running of time. M., L.: Sovetskii pisatel'. (In Russ.).
- Antonii. (2002). Metropolitan of Surozh. Proceedings. Part one. M.: Praktika. (In Russ.).
- Antonii. (2007). Metropolitan of Surozh. Proceedings. Part two. M.: Praktika. (In Russ.).
- Ardalan, N., Bakhtiar, L. (1973). *The Sense of Unity: The Sufi Tradition in Persian Architecture*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Bem, S. (2004). Gender lenses: Transformation of views on the problem of gender inequality. M.: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya. (In Russ.).
- Bem, S.L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42 (2), 155–162.
- Bogoyavlenskaya, D.B. (2021). Mechanisms of creativity: why do we discover new things? *Voprosy filosofii (Questions in Philosophy)*, 9, 82–89. (In Russ.).
- Chekhov, M.A. (1995). Diary of Quixote. Literary heritage. Т. 2. М.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Чиксентмихайи, М. (2019). Creativity. Flow and psychology of discoveries and inventions. М.: Kar'era Press. (In Russ.).
- Coomaraswamy, A. (1956). *The transformation of nature in art*. N.Y.: Dover Publications, Inc.
- Druzhinin, V.N. (2001). Cognitive abilities, diagnostics, development. М.: PER SE; SPb.: Imaton. (In Russ.).
- Efroimson, V.P. (1988). *Genetics of genius*. М.: Izdatel'stvo AST. (In Russ.).
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius. An inquiry into its laws and consequences*. L.: Macmillan Publishers.
- Gete, I.-V. (1976). Poetry and truth. Collected works: in 10 t. Т. 3. М.: Izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury. (In Russ.).
- Ideas of aesthetic education. (1973). Т. 1. М.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Kashapov, M.M., Kudryavtseva, A.A. (2001). Anxiety and anxiety as a personal resource. *Yaroslavskii psikhologicheskii vestnik (Yaroslav' Psychology Bulletin)*, 1 (49), 22–26. (In Russ.).
- Khazrat Inaiyat Khan. (1997). *Mysticism of sound*. М.: Sfera. (In Russ.).
- Lopatin, L.M. (1889). The question of free will. М.: Tipografiya A. Gattsuka. (In Russ.).
- Maksimova, S.V. (2010). Influence of interaction between parents and children on the manifestation of creative activity of children. *Vneshkol'nik*, 4, 35–40. (In Russ.).
- Mei, R. (2001). *Sense of anxiety*. М.: Klass. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A. (2000). The artist's world. М.: Progress-traditsiya. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A. (2020). Dominant and creativity. *Voprosy psikhologii (Issues of Psychology)*, 3, 80–91. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2014). The origins and specifics of children's artistic creativity. М.: Navigator. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022a). The artist in the child. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 3 (47), 26–34. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N. (2022b). *Psychology of Artistic creativity*. М.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta.

(In Russ.).

Merton, T. (2011). Internal experience. Notes on contemplation. M.: Obshchedostupnyi pravoslavnyi universitet, osnovannyi protoiereem Aleksandrom Menem. (In Russ.).

Nikonenko, N.V. (2017). The relationship of creativity and anxiety in older preschool children. Education and training: theory, methodology and practice. Cheboksary.: TsNS "Interaktiv plus". (In Russ.).

Novlyanskaya, Z.N. (2010). Teaching and creativity. M.: PI RAO. (In Russ.).

Novlyanskaya, Z.N. (2016). The formation of the author's position in children's literary creativity. M.: Author' Club. (In Russ.).

Novlyanskaya, Z.N. (2022). Is it possible to teach creativity? About the manifestations of children's initiative in the process of developing learning literature. *Voprosy psikhologii (Issues of Psychology)*, 68, 2, 111–123. (In Russ.).

Platon (1965). Selected dialogues. Edited by V. Asmus. M.: Izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury. (In Russ.).

Prikhozhan, A.M. (2009). Psychology of anxiety. Preschool and school age. SPb.: Piter. (In Russ.).

Prishvin, M.M. (1996). By the power of kindred attention. M.: Iskusstvo v shkole. (In Russ.).

Pushkin, A.S. (1949). Complete works in one volume. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo khudozhestvennoi literatury. (In Russ.).

Renzulli, J.S. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. *Gifted Child Quarterly*, 56 (3), 150–159.

Rinn, A.N., Majority, K.L. (2018). The social and emotional word of the gifted. In S.I. Pfeiffer (Eds.), *Handbook of Giftedness in Children* (pp. 49–63). Cham: Springer.

Shcheblanova, E.I., Petrova, S.O. (2021). Modern foreign studies of anxiety of intellectually gifted schoolchildren. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya (Modern Foreign Psychology)*, T. 10, 4, 97–106. (In Russ.).

Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Psychology of an actor: the beginning of a professional path. M.: FGBNU "IUO RAO". (In Russ.).

Tolstoi, A.K. (1907). Complete works. T. 1. S.-Peterburg.: Izdanie A.F. Marksa. (In Russ.).

Tsukerman, G.A. (2019). About the criteria of activity pedagogy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical Psychology)*, T. 15, 3, 105–116. (In Russ.).

Tsvetaeva, M.I. (1991). About art. M.: Iskusstvo. (In Russ.).

Tyutchev, F.I. (1965). Lyrica. M.: Nauka. (In Russ.).

Yung, K. (1991). About the archetypes of the collective unconscious. Archetype and symbol. M.: Renaissance. (In Russ.).

Yung, K. (2003). Psychological problems of marriage. The spirit is in man, art, literature. Minsk: Kharvest. (In Russ.).

Zen'kovskii, V.V. (1914). The problem of mental causality. Kiev: Tip. Imp. un-ta sv. Vladimira. (In Russ.).

Поступила: 23.01.2023

Получена после доработки: 10.03.2023

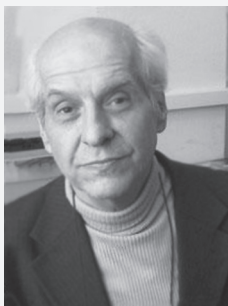
Принята в печать: 03.06.2023

Received: 23.01.2023

Revised: 10.03.2023

Accepted: 03.06.2023

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Мелик-Пашаев Александр Александрович** — доктор психологических наук, главный научный сотрудник «Психологического института Российской академии образования», Zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>

**Alexander A. Melik-Pashaev** — Dr. Sci. (Psychology), Chief Researcher, FSBSI "Psychological Institute of Russian Academy of Education", Zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8954-3922>



## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

Научная статья

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0307>

УДК 159.92

# Музыкальное движение как средство постижения внутренней формы музыкального произведения

А.М. Айламазьян

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** Проблема методов эстетического воспитания, в том числе музыкального, приобретает особую значимость в связи с задачей развития личности, формирования ее нравственной сферы. Встаёт вопрос о той работе, которую проделывает слушатель при восприятии музыкального произведения. Чтобы организовать такую работу и решить эту практическую задачу, необходимо рассмотреть и выявить содержание и структуру музыкального восприятия.

**Цели.** 1) Изучить механизм и направленность музыкального восприятия; 2) провести анализ подходов к проблеме музыкального содержания в музыковедении и музыкальной психологии; 3) раскрыть возможности методов ритмопластики в формировании музыкального восприятия как способности понимать и переживать, откликаться на звучащую музыку.

**Методы.** Работа представляет собой теоретико-аналитическое исследование, обобщающее опыт практики, музыкального движения и других методов ритмопластики. Используются методы логико-содержательного анализа теоретических подходов к описанию процесса музыкального восприятия. Проводится исследование созданных в практике музыкально-двигательных форм с точки зрения отражения в них формальных структур музыки и раскрытия музыкального содержания.

**Выборка.** В качестве материала для анализа используются созданные в практике музыкального движения музыкально-двигательные формы и композиции.

**Результаты.** Проведённое исследование позволяет подтвердить сделанное предположение о том, что выражающие движения, осуществляемые в ответ на звучащую музыку, отражают не столько внешнюю, формально-структурную сторону музыки, сколько её внутреннюю, содержательно-смысловую.

**Выводы.** 1. Полученные результаты позволяют определить процесс музыкального восприятия как сложную деятельность по «выслушиванию» внутренней смысловой стороны музыкального произведения, не сводимую к чисто аналитической работе. 2. Показано, что с помощью средств ритмопластики можно отразить внутреннюю смысловую сторону музыкального произведения и перевести музыкальный образ в пространственно-временные формы.

**Ключевые слова:** музыкальная психология, музыкальное восприятие, музыкальное содержание, музыкальная семантика, внутренняя форма произведения, смысл, интонация, эстетическое воспитание, ритмопластика, музыкальное движение.

*Для цитирования:* Айламазьян А.М. Музыкальное движение как средство постижения внутренней формы музыкального произведения // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 55–71. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0307>

## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0307>Musical movement as a means of comprehending  
the inner form of a musical work

Aida M. Ailamazyan

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation

**Abstract**

**Background.** The issue of the methods in aesthetic education, including music, is of particular importance in connection with the task of personal development and formation of the moral sphere. The question of organizing the work that the listener does when perceiving a piece of music arises. Practical solution to this problem requires considering and identifying the content and structure of musical perception.

**Objectives.** The article aims (1) to research the mechanisms and orientation of musical perception; (2) to analyze approaches to the problem of musical content in musicology and music psychology; (3) to reveal the possibilities of rhythmoplasty in the formation of musical perception as the ability to understand and experience and to respond to sounding music.

**Methods.** The work is a theoretical and analytical study summarizing the experience of practice, musical movement, and other methods of rhythmoplasty. The methods of logical and meaningful analysis of theoretical approaches to the description of musical perception are used. The study of musical-motor forms created in practice is carried out from the point of view of reflecting the formal structures of music, as well as from the point of view of revealing the musical content.

**Sample.** Musical-motor forms and compositions created in the practice of musical movement, as well as written reviews of participants of classes and members of the “Heptahor” studio are used as a material for analysis.

**Results.** The conducted research allows us to confirm the assumption that the expressive movements carried out in response to sounding music reflect rather the internal, meaningful and semantic side of the music than its external, formal-structural aspects.

**Conclusion.** The results obtained allow us to define the process of musical perception as a complex activity of “listening” to the inner semantic side of a musical work, which is not reducible to purely analytical work. It is also shown that using the means of rhythmoplasty makes it possible to reflect the inner semantic side of a musical work and translate a musical image into spatio-temporal forms.

**Keywords:** musical psychology, music perception, musical content, musical semantics, inner form of the work, meaning, intonation, aesthetic education, rhythmoplasty, musical movement.

*For citation:* Ailamazyan, A.M. (2023). Musical movement as a means of comprehending the inner form of a musical work. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 55–71. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0307>

**Введение**

В последнее время при обсуждении проблемы эстетического воспитания, в том числе музыкального, особое внимание уделяется развитию личности, становлению её нравственной сферы, духовного мира, раскрытию творческого потенциала (Рапацкая, 2020). В связи с этим рассматривается активность слушателей в процессе музыкального восприятия. Ведущий музыкальный психолог М.С. Старчеус пишет: «Эмоционально-психологическое воздействие музыки нельзя, как это ни парадоксально, вывести *только из самой музыки* (звуковой формы художественного содержания и средств выразительности), но и *невозможно отделить от неё*. Слушатель проделывает едва ли не половину пути «навстречу» эмоциональ-

ному воздействию на него музыки» (Старчеус, 2012, с. 657).

Очевидно, что эстетическое воспитание должно быть направлено на формирование этой активности. Как решить эту задачу?

Накоплен большой опыт просветительской работы: как правило, это лекции, комментарии, рассказы о музыке, знакомство с разными музыкальными инструментами и произведениями в рамках специальных концертов, телевизионных и радиопередач (Бернштейн, 1978; Ныркова, 2017).

Наряду с «пассивными» формами приобщения к музыкальной культуре особое внимание стали уделять активным методам эстетического воспитания, предполагающим самостоятельную деятельность и активность участников: детей и взрослых (Тютюнникова, 2003; Рева, 2019). Здесь можно найти методы,

активизирующие воображение, или возбуждающие интерес.

Чтобы понять эстетический объект, часто переводят его в неэстетический через указание на неспецифическое содержание: литературное, понятийное, морально-этическое, субъективно-психологическое. Однако, эстетическое переживание художественного объекта связано с восприятием его формы, в которой заключено специфическое содержание предмета искусства (Выготский, 1986). Взаимодействие специфических и неспецифических моментов, как бы втянутых в эстетическое переживание, составляет важный механизм воздействия искусства: катарсический и трансформирующий (Выготский, 1986).

Методы ритмопластики изначально возникают в связи с задачами освоения музыкальной техники (Жак-Далькроз, 2020) или в процессе поиска новых форм танцевального искусства (Дункан, 1989), в соответствии с задачей поиска общих законов выразительности, воспитания телесной выразительности актёров (Волконский, 2012; Эйзенштейн, 2002). Эти поиски неожиданно привели как к новым художественным, так и педагогическим открытиям.

Двигательное проживание или воплощение музыки приносило участникам эстетическое удовлетворение, вызывало интерес к музыке, в целом — побуждало личность к творчеству. Так была осознана возможность формирования эстетического восприятия, в том числе и восприятия музыки, с помощью активных методов, не совпадающих с процессом самого музицирования (игрой на музыкальном инструменте).

Однако, этот эффект нуждался в теоретическом осмыслении. Необходимо было ответить на вопрос, в каком отношении стоит выражающее движение к музыке, к музыкальному произведению? Подчас высказывается и сомнение в самой возможности выразить музыку с помощью движения. Разнообразие появившихся подходов и методов (ритмика Жака-Далькроза, музыкальное движение, эвритмия, алексеевская гимнастика, система К. Орфа и др.) ставило задачу их сопоставления, ведь несмотря на близость общих заявлений и посылок сами направления отличаются по своей методологии и интерпретации музыки (Танцевальные практики..., 2012). Встают и важные психологические вопросы: можно ли с помощью движения объективировать внутренние процессы переживания; можно ли с помощью движения организовать процесс переживания музыкального произведения?

### Проблема музыкального восприятия и методы ритмопластики

Психологи давно обратили внимание на моторный компонент музыкального восприятия, отмечая, что в ответ на звучащую музыку у человека возникают спонтанные двигательные реакции, ритмичные дви-

жения всего тела, а также изменяется сердцебиение и ритм дыхания (Теплов, 1985; Сакс, 2022).

Современные исследователи подчёркивают, что двигательные реакции носят не только импульсивный характер и как бы сопровождают восприятие музыки, но что моторные компоненты занимают центральное место в механизмах музыкального восприятия. Так, музыковед и психолог Д.К. Кирнарская указывает: «Моторный компонент выступает в качестве центрального синестетического механизма восприятия, который связывает все компоненты, образующие процесс восприятия, в целостную систему. С одной стороны, моторный компонент является своего рода «заместителем» интонации, являя собой её внезвучовой эквивалент, с другой стороны, двигательномоторная система является переходным звеном от слуховых впечатлений к пространственным, а от них к временным» (Кирнарская, 1997, с. 80).

Но что представляет из себя музыкальное восприятие? На этот вопрос отвечали музыканты и философы, социологи и психологи, теоретики и практики. Если музыковеды и философы говорили о самом феномене музыки, о её сущности, то социологи и психологи — в большей степени об индивидуальных особенностях музыкального восприятия (о предпочтениях, о различных типах слушания и т.п.). Так подчёркивается разница между слушателями-профессионалами и непрофессионалами, знакомыми с теорией музыки и «наивными» слушателями (Адорно, 1989; Кирнарская, 1997; Холопова, 2014). В эмпирических работах раскрывается связь музыкальных предпочтений с психологическими особенностями, личностными чертами человека (Dunn et al., 2011; Ruth et al., 2023), связь отдельных структурных характеристик, элементов музыки и испытываемых эмоций (Ferreri et al., 2021); изучаются физиологические корреляты восприятия музыки разных жанров (Liu et al., 2021; Good et al., 2022).

При этом от внимания исследователей ускользает самое главное — способность к глубокому переживанию музыки, к общению посредством музыки, к восприятию её смыслов.

Одним из первых в психологии сформулировал представление о музыкальных способностях Б.М. Теплов (Теплов, 1985). Особое место в концепции Б.М. Теплова наряду со звуковысотным слухом и чувством ритма занимает *музыкальность*, как способность эмоционально откликаться на звучащее музыкальное произведение. В целом ряде современных исследований рассматривается связь музыкальности и эмпатии (Carraturo, Ferreri et al., 2022), способности к распознаванию эмоций в музыке и алекситимии (García-Rodríguez et al., 2022).

В.Н. Холопова, обсуждая проблему бессознательных механизмов восприятия музыки, наряду с *эмоциональным слухом* выделяет *слух смысловой*. Изначально понятие эмоционального слуха (*далее* — ЭС) было введено В.П. Морозовым. Согласно В.П. Морозову эмоциональный слух представляет собой: «спо-

способность к определению эмоционального состояния говорящего по звуку его голоса. В музыкальном искусстве ЭС — это способность к адекватному восприятию и интерпретации тонких эмоциональных оттенков музыкальных звуков» (Морозов, 1998, с. 44). Смысловой слух В.Н. Холопова связывает со способностью воспринять целостную музыкальную интонацию, соответствующую базовым музыкальным архетипам. Музыкальный архетип определяется «как смысловая ячейка, порождённая одним из нескольких наиболее типизированных ракурсов содержательного мышления в музыке» (Холопова, 2014, с. 177).

Восприятие музыки — это не пассивный процесс, а сложная деятельность, увлекающая человека целиком, включая его эмоциональную сферу, использующая как сознательные, так и бессознательные механизмы. При всей вариативности и разнообразии, «субъективности» восприятия того или иного произведения можно говорить об адекватности или о слышании, так же как о неадекватности или отсутствии слышания, невосприимчивости и непонимании музыкального произведения. Как пишет В.Н. Холопова: «Музыка, по крупному счёту, пишется для слушателя. Если любитель музыки верно слышит все смысловые интонации <...> его восприятие будет адекватно замыслу композитора» (Холопова, 2014, с. 332).

Проблема музыкального содержания обсуждается в музыковедении и музыкальной психологии. Так, Е.В. Назайкинский обращает внимание на роль жизненного опыта человека в восприятии музыки, понимании её содержания. Он подчёркивает, что мир музыкальных образов не может быть понят сам из себя, а предполагает установление ассоциаций с жизненными впечатлениями. Важное значение приобретает сенсорный (пространственный), кинетический и социальный (речевой) опыт. По мнению автора, с этими сторонами опыта связаны существенные компоненты музыкального произведения: «его собственно звуковая сторона, то есть объективный акустический процесс, развёртывающийся во времени и пространстве; динамика развития и его внутренний ритм и пульс, а также его смысловая образная и эмоциональная стороны» (Назайкинский, 1982, с. 83).

Предпринимаются попытки семиотического анализа музыки, описания особенностей музыкального знака. С.М. Мальцев выделяет иконические музыкальные знаки, которые носят звукоподражательный характер или отражают отдельные симптомы эмоциональных состояний, а также музыкальные знаки-индексы, когда содержание обозначается через жанр; в музыке также присутствуют знаки-символы, например, в случае использования музыкальных криптограмм или обозначении слов через буквенные названия звуков, символами могут стать музыкальные цитаты и лейтмотивы. Автор указывает на наличие в музыке метафоры, смысловой дуплановости, раскрывает семантическую роль и метонимии. Наиболее сложный момент семантического анализа касается соотнесения музыкальных знаков и их соединения

на более высоких уровнях музыкальной структуры: «Важнейшим видом соотнесающего иконического знака в музыке является музыкальная тема. Одним из характерных признаков её считается относительная законченность, целостность <...> если значениями составляющих тему иконов элементарного уровня (ритмо-интонации, субмотивов, мотивов) являются те или иные отдельные симптомы человеческих эмоций (интономы горя, радости и т.п.), то значением темы, как целостного соотнесающего икона (коннотатора), является уже нечто качественно иное — образ, живой звуковой «портрет» персонажа, героя музыкальной драмы» (Мальцев, 2020, с. 204).

Давая общую оценку семиотическому подходу к анализу музыкального содержания, следует отметить, что в нём доминирует рациональное понимание музыки; значения музыкальных знаков в принципе вербализуемы и могут быть осознаны.

Выделение такой целостной единицы как интонация позволяет рассматривать в неразрывном единстве смысловые и структурные аспекты музыки.

Интонационная теория музыки является фундаментальной для отечественного музыковедения. Её основы заложены Б.В. Асафьевым (Асафьев, 1971). Большой вклад в дальнейшее развитие был внесён В. Медушевским, В.Н. Холоповой и др. (Медушевский, 1993; Холопова, 2014). Её специфика состоит в содержательно-смысловом, а не формальном подходе к музыке. В.Н. Холопова даёт очень точную характеристику данной концепции: «Интонация в асафьевском смысле составляет совершенно исключительное явление среди всех других категорий современной теории музыки. Традиционная теория музыки, идущая ещё от Древней Греции, располагает системой чисто композиционных понятий: интервал, лад, тональность, ступень лада, аккорд, мотив, тема, такт, метр и т.д. — все они носят структурный, а не содержательный характер. Асафьевская интонация — как раз выразительно-смысловая ячейка музыки. Это как бы музыкальное «слово», причём, *живое, звучащее слово, не поддающееся существующей письменной нотной записи*» (Холопова, 2014, с. 129).

Сказанное позволяет точнее сформулировать задачу эстетического воспитания: развить способность к слышанию интонационного содержания музыки, восприятию эмоциональной и смысловой наполненности музыкального произведения. Открывается и проблемная сторона музыкального восприятия: интонационный процесс, обусловленный формой музыкального произведения, тем не менее не сводим ни к нотной записи, ни к музыкальной фактуре. Пользуясь языком и понятиями, сложившимися в искусствоведении и литературоведении, можно сказать, что интонационный процесс не совпадает с формой материала музыкального произведения, он ближе к тому, что можно назвать внутренней формой музыкального произведения.

Различия внутренней и внешней формы слова, в целом художественного произведения, вводит в оби-



ход Г. Шпет и его последователи (Шпет, 2007; Марцинковская, Поленова, 2006). Такая форма предмета постигается в процессе коммуникации. Как пишет Р. Грюбель: «Шпет приписывает самому предмету формально-онтологические формы, которые он так же называет внутренними <...> формы творения являются внешними формами артикуляции или фиксации коммуникативного акта, а формы понимания смысла предмета — сугубо внутренними формами. В процессе коммуникации мы превращаем внешние формы сообщения во внутренние формы понимания» (Грюбель, 2010, с. 20–21). Подчёркивается при этом, что смысл как контекстуальное явление отличен от значения как внеконтекстуального феномена.

В согласии со Г. Шпетом рассуждает и М.М. Бахтин в своём учении о художественной форме. Он называет форму содержательной и критикует подход к форме только со стороны материала: «...форма, с одной стороны, действительно, материальная, сплошь осуществлённая на материале и прикреплённая к нему, с другой стороны, ценностно выводит нас за пределы произведения как организованного материала, как вещи» (Бахтин, 1975, с. 24). Согласно М.М. Бахтину эстетический компонент произведения «не есть ни понятие, ни слово, ни зрительное представление, а своеобразное эстетическое образование, осуществляемое — в поэзии с помощью слова, в изобразительных искусствах с помощью зрительно воспринимаемого материала, но нигде не совпадающее ни с материалом, ни с какой-либо материальной комбинацией» (Бахтин, 1975, с. 52–53). И заключает, что форма художественного произведения отражает активность автора и выражает его ценностное отношение к действительности.

Это содержание и ценностное отношение передаётся с помощью преобразования материала, когда новые смыслы появляются в связи с его новым использованием или новыми связями, возникающими между отдельными элементами композиции целого. Так поэзия пользуется в качестве материала обыденным языком и словами этого языка, зафиксированными значениями. В рамках поэтической формы благодаря её ритмической организации значения слов приобретают новый, вторичный смысл, возникают новые, неожиданные соединения смыслов, из которых в конечном счёте рождается часто парадоксальный образ стихотворения.

Позволим сделать предположение, что материалом для музыкального произведения являются сложившиеся интонационные формулы и выражения, существующие в речи, характерные для тех или иных ситуаций, но это может быть и набор определённых интонаций, накопившихся в музыкальной культуре, как устойчивых тем и мотивов, ритмокомплексов. Понятие «протоинтонации», как устойчивого речезвукового образования, вводит в научный оборот В. Медушевский (Медушевский, 1993). О наличии базовых интонаций в музыкальной культуре говорят такие исследователи, как Д.К. Кирнарская, В.Н. Холопова,

А.В. Торопова (Кирнарская, 2004; Холопова, 2014; Торопова, 2017). Однако музыка, как живое искусство интонируемых смыслов, выходит за границы как базовых протоинтонаций, так и сложившихся музыкальных штампов и даже стилей и жанров. Музыка с помощью средств музыкальной выразительности, композиционных структур и приёмов преобразует первичные интонации, порождая новые содержания и смыслы, вызывая сложные уникальные переживания.

### Анализ музыкально-двигательных форм в сопоставлении со структурой музыкальных произведений

Опыт работы по методу музыкального движения позволяет проанализировать созданные музыкально-двигательные формы, показать особенности двигательного ответа на звучащую музыку.

Первое наблюдение и вывод состоит в том, что специально организованные движения тела во время восприятия музыки не являются простым сходственным подстраиванием. Они не воспроизводят в точности внешний «телесный» слой музыкально-звуковой «ткани», а отражают сложный скрытый процесс музыкального развития и становления. Исследования Г.А. Ильиной, посвящённые восприятию ритма детьми, показали, что «ритмические рисунки детей, синхронно отвечавшие музыке, выглядят по отношению к ней, как *обобщение*, то есть являются своеобразным «переводом» музыки в ответное движение» (Ильина, 1961, с. 126).

В дальнейшем Г.А. Ильина и С.Д. Руднева показали, что «в двигательных реакциях тела на целостное содержание музыки зеркально не отражается ни один из элементов воспринимаемого произведения. Но происходит избирательность, или трансформация всех структурных моментов музыки» (Ильина, Руднева, 1971, с. 68). Характерны приведённые авторами примеры, в которых сопоставляются найденные движения и звуковая ткань музыкального произведения, а с другой стороны, ладовые и тонические изменения. Показано, что в вальсе Франца Шуберта *op. 9, № 12* (см. Приложение) маховые движения рук в одну и другую стороны отражают только некоторые участки звуковой ткани — отмечены начальные звуки первых двух тактов, первый мах подчёркивает напряжение начального динамического импульса, второй — поддерживает вызванный тонус, а круговой мах взрывом — усиливает диапазон до кульминации. Авторы делают вывод: «не всё, что слышится, имеет равное значение для выявления смысла звучания» (Ильина, Руднева, 1971, с. 69). В случае с данным произведением равномерное слышание выявит форму вальса — спокойного, метрически ровного. При предложенной интерпретации характер воспринимаемой музыки меняется, интонация вальса, его танцевальность пре-

одолеваются, и возникает достаточно прихотливый, немного капризный и неожиданно яркий образ.

Каждый раз поиски музыкально-двигательной формы и выслушивания музыки движением, уподобление через движение звучащей музыке превращается в напряжённый творческий процесс постижения интонационной структуры данного произведения. За внешней формой часто достаточно парадоксально себя обнаруживают внутренние смыслы.

В качестве примера приведём анализ движения на музыку известной песни Исаака Дунаевского «Москва». Для выражения музыкальной формы данного произведения найдены сильные маховые равномерные движения, которые покрывают ритмически неровный характер музыки, мелодия также двигается то вниз, то вверх. Равномерные махи выполняются поочерёдным расслаблением и напряжением рук, однако постепенно углубляющимся и усиливающимся движением, что вызывает переживание прилива сил, расширения в пространстве и изнутри идущей, бьющей через край энергии. Маховые движения отвечают на скачки в мелодии, эти скачки усиливаются во второй части, ритм мелодии так же обостряется в своей неровности, возникают синкопы — в ответ усиливаются и махи, которые теперь захватывают всё тело, передаваясь корпусу. Но наверно самый главный выразительный приём — это дыхание, сопровождающее махи, оно как будто углубляется и расширяется одновременно, последний торжествующий жест поднятых вверх рук — это и прилив сил, и их собранность.

Мы привели пример, когда выражающий жест выделяет, акцентирует некоторые структуры музыкального текста. В других случаях внутренняя форма музыки выявляется с помощью жеста и движения, которые, строго говоря, ни одному элементу музыкального текста не соответствуют. Жест оказывается чем-то большим, отражающим единую интонацию и устремлённость целого музыкального произведения. В таких случаях движение как будто покрывает отдельные звуки, подчёркивая их связность и общую направленность.

Следует отметить, что умение так слышать музыку развивается не сразу и поначалу участники занятий реагируют более мелко, буквально отражая в движении музыкальные элементы.

Приведём пример: Й. Гайдн, «Венгерское рондо» (см. Приложение). Данный короткий отрывок представляет собой классическую трёхчастную форму, в которой третья часть является повторением первой, а средняя являет собой контраст по отношению к этим частям. Это излюбленная в музыке форма позволяет не только пережить контраст, смену настроения, но и почувствовать закономерность в их противопоставлении, а значит, воспринять как единство, как разные стороны бытия в его целостности и полноте. В данном отрывке части отличаются прежде всего ритмически; если в первой части аккомпанемент левой руки представляет собой

плавную и ровную звуковую линию, то во второй он акцентированный, с повторяющимися аккордами, звучащими ударно. Эти контрасты не всегда удаётся отразить занимающимся, как взрослым, так и детям, и основное затруднение представляет первая часть. Поначалу, участники слышат все повороты, изгибы мелодии и отражают, так или иначе, эту изменчивость. В качестве приспособления участникам предлагается взять в руки ленты и использовать их в импровизационном ответе. Но и это приспособление не всегда помогает услышать общее течение музыки. Движения с лентами так же могут носить дробный характер, выглядят избыточными и суетливыми по сравнению со звучащей музыкой, хотя и достаточно точно передают её внешний ритмический и мелодический рисунок. Если удаётся привлечь внимание к музыкальной фразе, то можно заметить, как у некоторых участников резко меняются движения, приобретаая устремлённый и слитный характер. Они перестают дёргать ленты в разные стороны, пытаются вести их плавно, покрывая звучание одной линией движения. Помогает этому и лёгкий равномерный бег. Найденная форма выглядит наиболее убедительно, хотя формально её как будто нет в нотном тексте. Вторая часть, в которой участники двигаются сильными подскоками, резко вскидывая ленты вверх, теперь являет собой яркий контраст и переживается как всплеск и выброс тех сил и чувств, которые были сдержаны в первой части.

Ещё С.Д. Рудневой и Г.А. Ильиной было замечено, что выражающие движения, как целостный ответ на звучащее музыкальное произведение, отражают внутренние динамические закономерности музыки. К ним относятся *ладовые тяготения*, переживания устоев и неустоев, рождающиеся из этих переживаний общие стремления. Авторы ссылаются на понятие динамического или ладового ритма, введённое Б. Яворским. Динамический подход к музыкальной форме осуществляется и Э. Куртом. В его знаменитой «Музыкальной психологии» центральной категорией, описывающей музыкальный процесс, становится понятие *энергии*. Сама энергия характеризуется как поток силы, смена напряжений и разрешений, разрядок, кульминаций и затуханий (Курт, 2007). Не менее интересны описания музыкальной формы и закономерностей её восприятия с точки зрения процессов *ожидания*, которые появляются вследствие действия определённых устойчивых моделей-образцов, а также как результат повторов в рамках музыкальной композиции. В работе Л.Б. Майера «Эмоция и смысл в музыке» ставится проблема «ожидания» как психического состояния, определяющего процесс восприятия музыкальной композиции. В концепции Л.Б. Майера «акцент переносится на создание и осуществление ожиданий, приносимых гармонией, ритмикой, мелодическим голосоведением, последованием мотивов и тем.

Один из вопросов классической гармонии, особо интересующий Л.Б. Майера в связи с проблемой ожи-

дания, — прерванный каданс D-VI, когда ожидание возвращения в тонику является сильнейшим тяготением формы» (Холопова, 2014, с. 283).

Роль ожидания, инерции и установки в восприятии музыки анализируется и отечественными теоретиками, такими как Л. Мазель, В. Медушевский (Мазель, 1978; Медушевский, 1971). Механизмы установки, экстраполяции, ожидания позволяют пережить и выявить в музыкальной форме импульсы и тяготения, стремления и напряжения, переломы и равномерное течение, то есть всё то, что составляет динамический, внутренний аспект музыкальный формы.

Возвращаясь к анализу музыкально-двигательных упражнений, созданных как примерные образцы восприятия музыки в движении, а также к самой ме-

тодике преподавания музыкального движения (Айламазян, 2013; Руднева, Фиш, 1972), мы видим, как формируются и задействуются механизмы ожидания и установки. Упражнения для детей представляют собой особенно яркие примеры.

В игре «Кот и мыши» (см. Приложение) музыка представляет собой две контрастные части. В первой части она ритмически имитирует крадущуюся походку, некоторая неровность ритма соответствует неровности шага, то ускоряющегося, то замедляющегося или замирающего (рис. 1). Напряжённость создаётся ожиданием второй части, которая обрушивается после паузы резким аккордом (вспрыгивает «кот») и быстрыми шестнадцатыми (убегающие «мыши») (рис. 2).



Рис. 1. Упражнение «Кот и мыши». Фото Н. Исаевой

Fig. 1. Exercise "Cat and Mice". Photo by N. Isaeva





Рис. 2. Упражнение «Кот и мыши». Фото Н. Исаевой

Fig. 2. Exercise "Cat and Mice". Photo by N. Isaeva

Ожидание «прыжка кошки» заставляет прислушиваться к каждой ноте, в которой можно расслышать то смелость, то робость, то любопытство, то осторожность. Интересно сопоставление ритмического и мелодического рисунка. Мелодия движется вокруг тоники, чуть от неё «отбегая» и опять к ней возвращаясь. Окончание мелодии на тонике создаёт впечатлительный финал, закончившейся музыкальной фразы, но это ожидание не подтверждается вновь начавшейся темой, её продолжением. Такие ложные концовки и создают эффект непредсказуемости, неожиданности, а «устой» переосмысливается в «неустой», в напряжённое вслушивание, в побуждение к дальнейшему действию; неожиданным смыслом наполняется и пауза, которая теперь являет собой не остановку, а момент наибольшего сосредоточения и активизации.

В двигательных ответах на звучащую музыку ярко выражено «энергетическое» восприятие музыки. Она предстаёт как поток силы, то сдерживаемый, то выплёскивающийся, рвущийся наружу, то действующий резко как взрыв, то растекающийся равномерно в своём течении. Моменты накопления энергии в музыке, как правило, отражаются сдерживанием движения, торможением импульсов, остановкой. Наоборот, высвобождению силы соответствуют моменты расслабления в движении, броска, свободного бега, увеличивающейся амплитуды движения и т.п. (Айламазьян, 2019). Умение выслушать в музыке этот динамический аспект и позволяет пережить её как осмысленное целое, как выражение эмоциональных содержаний, причём пережить чувственно, а не аналитически-рассудочно.

Почти каждое упражнение из тренажа музыкального движения представляет собой попытку уловить эту динамику и тем самым помочь занимающимся эмоционально вовлечься в процесс восприятия. Иными словами, динамический и энергетический пласт музыкального становления выявляет внутренний, скрытый слой и содержание музыкальной формы, постигаемый в живом восприятии и активном вслушивании.

В упражнении «Пружинки» на музыку «Экоссеза» Ф. Шуберта (см. Приложение) подчёркивается энергетический контраст между первыми четырьмя тактами и четырьмя последующими. Пружинное качание на двух ногах сначала выполняется сдержанно, как будто накапливая силы, пятки при этом не отрываются от пола, а в следующих тактах с первым аккордом происходит взрыв энергии, «пружинки» приобретают новую форму, стопы полностью включаются, пятки отрываются от пола, возникает взлёт, устремлённое вверх движение (но не доходящее до прыжка). В последующих тактах данная динамика воспроизводится, но пружинное качание выполняется с переносом центра тяжести только на одну ногу.

Более простые примеры представляют собой часто двухчастные отрывки или произведения, в которых выражен энергетический контраст, переживаемый как изменения тона движения. В упражнении на музыку «Марша» Ж. Люлли (см. Приложение) в первой части выполняется высокий шаг на каждую долю такта, во второй, средней части, шаг меняет свой характер, он становится осторожным, сдержанным, на-



полненным ожиданием и выполняется как немного укороченный и напряжённый обычный шаг, поза так же делается напряжённой, руки сжимаются в кулаках. Третья часть является повторением первой: с первым звуком резко взмахивают руки, высоко поднимается нога и опять возвращается высокий шаг, он выполняется теперь не только торжественно и энергично, но и с приливом новых сил, более мощно, после сдержанной средней части.

Одним из глубинных аспектов, конституирующих внутреннюю форму музыкального произведения и музыкального исполнения, является восприятие и переживание времени. Именно живая, исполняемая, звучащая музыка даёт опыт встречи с самим временем. Как указывает Г. Орлов: «Временной опыт, доставляемый музыкой, не следует смешивать с переживанием времени как такового. Звучащая музыка даёт нам опыт времени не просто «овеществлённого» в звуке, но организованного композитором; нам всегда приходится иметь дело с определёнными принципами организации временных процессов, и для адекватного восприятия музыки необходимо, чтобы слушатель руководствовался теми же принципами, что и композитор, — был причастен к ним» (Орлова, 2015, с. 57).

Эти принципы организации времени в музыке выводят нас за рамки восприятия дискретности временных отрезков и погружают в единое динамическое пространство-время: за отдельными звуками, как дискретными образованиями, внутреннему слуху и представлению открывается мир единого непрерывно длящегося текучего времени (Флоренский, 1993; Лосев, 2012).

Опыт переживания музыки отражён в словах А. Копленда, приведённых в книге Г. Орлова: «Непрерывная устремлённость музыки вперёд захватывает вдвойне: с одной стороны, она, как кажется, останавливает само время, заполняя определённое временное пространство, а с другой — представляется текущей перед нашим взором с напором и сверканием могучей реки» (цит. по Орлов, 2015, с. 68).

Отражение переживания музыки как потока, как непрерывно текущего времени, находит яркое воплощение в музыкально-двигательных образах и формах. Прежде всего, это выражается в непрерывности и связности движения, в отсутствии точек окончания отдельных движений, в их постоянном рождении из предыдущего движения, в единой устремлённости, в длине, распространении жеста за границы собственного тела, и т.п. Можно привести множество примеров из упражнений музыкального движения, где выявлена эта глубинная непрерывность и текучесть музыкального процесса на фоне самой разной, подчас прихотливой фактуры. В результате связанными едиными мыслью и устремлённостью оказываются не только отдельные звуки, такты, но и музыкальные фразы, музыкальное произведение открывается в его целостности.

Покажем на материале композиций, созданных в современной студии «Гептахор», как в движении раскрываются образы времени.

Композиция на музыку «Арии» И.С. Баха (использовалась запись оркестрового исполнения). Основным выразительным движением в этой работе стал непрерывный шаг, покрывающий музыкальную тему, музыкальную мелодию. Его поступательный, равномерный характер не просто подчеркнул метро-ритмическую организацию музыки, но и раскрыл образ поступи как движущейся вечности. Мы назвали композицию «Шаги», имея в виду то символическое значение, которое приобрела ходьба в данном музыкальном произведении: это и шаг Времени, и шаг Бога, и шаг Человека, овладевающего пространством... Надо сказать и о форме самого шага, и о его темпе. Он выполняется в первой и последней частях в замедленном темпе, несмотря на неспешное, плавное, певучее течение музыки: на первую четверть нога поднимается вверх до прямого угла в колене, одновременно опорная нога вырастает на стопе до полупальцев (рис. 3), на второй доле нога медленно опускается вниз и делается шаг (рис. 4); далее движение повторяется другой ногой с выражением на стопе опорной ноги и т.д. Этот высокий шаг с небольшим зависанием, как будто взлётом в верхней точке, с подъёмом на стопе, требует сложной координации и регуляции для поддержания равновесия и производит впечатление движения в рапиде, когда плёнка прокручивается в замедленном темпе и заснятое движение разворачивается перед нами в последовательности своих элементов. При этом растягивается не только движение, но как будто растягивается и время, заполняя его промежутки, оно становится текучим, непрерывным, не имеющим остановок. Если обратиться к анализу структурных элементов музыки, то очевидна её особая кантиленность: длинное дыхание, тянущиеся целыми тактами ноты, разрешающиеся более короткими звуками, легато и отсутствие пауз в основной мелодии, исполняемой скрипками и альтами. Одновременно несколько спрятанно, как аккомпанемент, звучит и равномерная пульсация в исполнении контрабасов и виолончелей. Однако, выслушанные шаги не являются буквальным отражением ни этой пульсации, ни, тем более, основной мелодии. Выполняемые в замедленном темпе (один шаг на две четверти), они соответствуют тем гармоническим изменениям, которые возникают в музыкальной ткани и создают образ равномерного сквозного движения, внутренне пронизывающего музыку. Другой важный аспект этого образа — это состояние парения, лёгкости, воздушности: каждый шаг делается на вдохе, который немного задерживается в верхней точке, давая переживание взлёта. Плавные движения рук, связанные с динамикой шага, одновременно отражают широкое течение мелодии и имеют возможность выразить все изгибы интонации.



Рис. 3. Композиция на музыку «Арии» И.С. Баха. Фото В. Даниловой

Fig. 3. Composition to the music of "Aria" by J.S. Bach. Photo by V. Danilova

## Выводы

1. Как указывают многие авторы, моторный компонент занимает центральное место в механизмах музыкального восприятия. Опыт практики музыкального движения показывает, что с помощью внешне выраженного движения можно глубоко пережить музыкальное произведение и перевести музыкальный образ в пространственно-временные формы.

2. Проведенный анализ созданных музыкально-двигательных форм и композиций и их сопоставление с музыкальной фактурой и тканью позволяет подтвердить сделанное предположение о том, что выражающие движения, осуществляемые в ответ на звучащую музыку, отражают не столько внешнюю формально-структурную сторону музыки, сколько её внутреннюю, содержательно-смысловую. Это соотношение формально-структурной и содержательно-смысловой сторон музыки соответствует предложенному нами разделению внешней и внутренней формы музыкального произведения.

3. «Выслушивание» внутренней смысловой стороны музыкального произведения представляет собой сложную деятельность, не сводимую к чисто анали-

тическому процессу. Она является «живым» процессом восприятия звучащей музыки, в ходе которого происходит преобразование внешней формы музыкального произведения. Сложившиеся устойчивые интонационные формулы, жанры в их стандартном выражении становятся материалом художественной работы и приобретают новые черты. Например, вальс может потерять свою равномерность, движение кружения, но приобрести новый характер, выражающийся всплесками, взлётами, выбросами энергии. Маршевая форма может оказаться достаточно статичной и не требовать движения в пространстве и т.п. Можно встретиться и с противоположным: услышать марш там, где формально он отсутствует. Самый известный пример — это песня «Священная война» А.В. Александрова, которую мы слышим, как марш, но она написана в размере  $\frac{3}{4}$ .

4. Смыслы не столько понимаются, сколько переживаются, имеют конкретно-чувственное воплощение в пространственно-временных и двигательных формах. «Рождение» и переживание содержательной стороны музыки носит «открытый» характер, предполагает каждый раз обретение заново смысла произведения (Эко, 2018).





Рис. 4. Композиция на музыку «Арии» И.С. Баха. Фото В. Даниловой

Fig. 4. Composition to the music of "Aria" by J.S. Bach. Photo by V. Danilova

5. В практике музыкального движения решается наиболее сложная задача, которая ставится перед методами эстетического воспитания — формирование восприимчивости и способности откликаться на произведение искусства, умения понимать его язык. В отличие от методов, которые пытаются сделать музыку понятной и доступной для слушателей, привлекая немusикальное, литературное содержание, переводя музыку в словесный рассказ, или объясняя её содержание, музыкальное движение активизирует и организует эмоциональную реакцию на музыку, даёт опыт переживания и погружения в музыкальную стихию.

Проведённый анализ музыкально-двигательных форм позволяет также показать, что в отличие от методов, воспроизводящих с помощью движения формальную структуру музыки (например, длительность в ритмике), музыкальное движение направлено на постижение внутренней формы музыкального произведения.

Насколько мощным может быть этот опыт, показывают высказывания и свидетельства участников студии «Гептахор». В завершение приведём несколько примеров ответов на вопрос: «Влияют ли занятия

музыкальным движением на ваше восприятие искусства, культурные предпочтения, если да, то каким образом?»

Екатерина А. (получила профессиональное музыкальное образование): «...Влияют ли занятия музыкальным движением на восприятие искусства, отвечаю — влияют! Колоссально! И не просто влияют, а формируют, учат разбираться, чувствовать. Это целая школа, настоящая, глубокая, где ты находишь себя, своё место в искусстве и целом мире».

Татьяна К. (профессиональная пианистка, педагог музыки): «...Руки стали свободнее, улучшилась мелкая моторика. Я ощутила новые технические возможности, почувствовала, что могу управлять теми мышцами, о наличии которых ранее не догадывалась. Произошло ещё одно сильное изменение — я стала по-другому чувствовать музыку, её исполнять. Раскрылась эмоциональность, её глубина и диапазон...»

Екатерина Т. (педагог-психолог, преподаватель музыкального движения): «...Может быть, самое главное, чему я учусь в музыкальном движении, — это видению/слышанию смысловой основы любого произведения искусства, которое оказывается «образом мира», явленным в художественной форме. Так что

любые поиски и эксперименты в искусстве оказываются вопросом не столько эстетики, сколько мировоззрения. И если раньше меня могла привлекать необычность, оригинальность, непохожесть какой-либо «вещи» искусства, то теперь, прежде всего, для меня важны ясность мысли и чувства, многогранность образа, и, конечно, его смысловая, ценностная устремлённость. Такой парадокс: эта ясность сочетается и с удивлением, и с переживанием неожиданного чуда, приоткрывшейся тайны...»

Евдокия Т. (школьница, выпускница одиннадцатого класса): «...Первое, что пришло ко мне спустя почти год занятий — успокоение. А с ним и способ-

ность, готовность к «схватыванию» материала. В повседневной жизни проявилось желание общения с окружающими (одноклассниками). Точнее даже, не желание, а умение: я пыталась «пристроиться» — сначала неумело, затем всё более уверенно; появилось доверие к людям — приятие-принятие <...> Включаясь в художественную работу, впервые ощутила счастье, радость *жизни* (тогда репетировали «Восточную сюиту» Хачатуряна). Я тогда ещё не чувствовала себя частью целого, общего, но чувствовала огромный прилив энергии — её пробуждала во мне музыка; не имея силы, я чувствовала силу — и даже готова была ей поделиться...»

Приложение / Appendix



Рис. 5. Ф. Шуберт. Вальс, опус 9, № 12

Fig. 5. F. Schubert. Waltz, op. 9, No. 12





Рис. 6. Ж. Люлли. Марш

Fig. 6. J. Lully. March



Рис. 7. Ф. Шуберт. Экоссез

Fig. 7. F. Schubert. Ecosseise



Рис. 8. Й. Гайдн. Венгерское рондо (отрывок)

Fig. 8. J. Haydn. Hungarian rondo (excerpt)



Рис. 9. Кот и мыши (английская народная мелодия)

Fig. 9. Cat and mice (English folk tune)

## Литература

- Адорно Т. Избранное: социология музыки. М.; СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2017.
- Айламазян А.М. Метод музыкального движения в практике дошкольного и начального школьного образования: методические материалы. М.: Федеральный институт развития образования, 2013.
- Айламазян А.М. Практика музыкального движения как метод самопознания и развития творческой личности // Национальный психологический журнал. 2019. Т. 36, № 4. С. 114–127.
- Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Издательство «Музыка», 1971.
- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. М.: Художественная литература, 1975.
- Бернштейн Л. Музыка — всем. М.: Советский композитор, 1978.
- Волконский С.М. Выразительный человек. Сценическое воспитание жеста (по Дельсарту): Учебное пособие. 2-е изд. СПб.: Лань; Планета музыки, 2012.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: «Искусство», 1986.
- Грюбель Р. «Красноречивей слов иных/немые разговоры». Понятие формы в сборнике ГАХН «Художественная форма» (1927) в контексте концепций Густава Шпета, русских формалистов и Михаила Бахтина // Философско-литературный журнал «Логос». 2010. № 2 (75). С. 11–34.
- Дункан А. Танец будущего. Под ред. С.П. Снежко. Киев: Мистецтво, 1989.
- Жак-Далькроз Э. Ритм. М.: Классика-XXI, 2020.
- Ильина Г.А. Особенности развития музыкального ритма у детей // Вопросы психологии. 1961. № 1. С. 119–131.
- Ильина Г.А., Руднева С.Д. К вопросу о механизме музыкального переживания // Вопросы психологии. 1971. № 5. С. 66–74.
- Кирнарская Д.К. Музыкальное восприятие. М.: Кимос-Ард, 1997.
- Кирнарская Д.К. Музыкальные способности. М.: Таланты — XXI век, 2004.
- Курт Э. Тонпсихология и музыкальная психология. Психология музыки и музыкальных способностей: хрестоматия / Под ред. А.Е. Тарас. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005.
- Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики. М.: Академический проект, 2012.
- Мазель Л.А. Вопросы анализа музыки. Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. М.: Советский композитор, 1978.
- Мальцев С.М. Основы теории музыкального знака // Вестник академии русского балета им. А.Я. Вагановой. 2020. Т. 68, № 3. С. 186–210.
- Марцинковская Т.Д., Полева Н.С. Проблема внутренней формы художественного произведения в работах ГАХН // Культурно-историческая психология. 2006. № 2. С. 98–104.
- Медушевский В. Интонационная форма музыки: Исследование. М.: Композитор, 1993.
- Медушевский В. Строение музыкального произведения в связи с его направленностью на слушателя: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1971.
- Морозов В.П. Искусство и наука общения: невербальная коммуникация. М.: Ин-т психологии РАН, 1998.
- Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972.
- Ныркова В.Д. «Пречистенские пятницы» в Доме ученых. История. События. Встречи. М.: Перо, 2017.
- Орлов Т. Древо музыки. СПб.: Композитор, 2015.
- Рапацкая Л.А. Духовность как категория музыкального искусства и образования // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8, № 2. С. 34–53.
- Рева В.П. Практико-ориентированные стратегии погружения учащихся в художественный мир музыкальных произведений // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7, № 1. С. 25–39.



- Руднева С.Д., Фиш Э.М. Ритмика: Музыкальное движение. М.: Просвещение, 1972.
- Сакс О. Музыкафилия. М.: Изд-во АСТ, 2022.
- Старчеус М.С. Личность музыканта. М.: Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, 2012.
- Танцевальные практики: семиотика, психология, культура / Под общ. ред. А.М. Айламазьян. М.: Смысл, 2012.
- Теплов Б. Психология музыкальных способностей. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
- Торопова А.В. Феноменология интонирующей функции музыкально-языкового сознания: Автореф. дисс. ... докт. иск. СПб., 2017.
- Тютюнникова Т.Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. М.: Едиториал УРСС, 2003.
- Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. М.: Прогресс, 1993.
- Холопова В.Н. Феномен музыки. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2014.
- Шпет Г.Г. Внутренняя форма слова: Этюды и вариации на темы Гумбольта. М.: КомКнига, 2006.
- Эйзенштейн С.М. Метод: в 2 т. Т. 1. М.: Музей кино; Эйзенштейн-центр, 2002.
- Эко У. Открытое произведение. Форма и неопределённость в современной поэтике. М.: АСТ, 2018.
- Carraturo, G., Ferreri, L., Vuust, P., Matera, F., & Brattico, E. (2022). Empathy but not musicality is at the root of musical reward: A behavioral study with adults and children. *Psychology of Music*, 50 (6), 2001–2020. <https://doi.org/10.1177/03057356221081168>
- Dunn, P.G., de Ruyter, B., & Bouwhuis, D.G. (2011). Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. *Psychology of Music*, 40 (4), 411–428. <https://doi.org/10.1177/0305735610388897>
- Ferreri, L., Brelrier, Brunet, M.O., Michael G.A. (2021). Relaxing music and the self: Insights from the perception of spontaneous sensations. *Psychology of Music*, 50 (5), 1601–1615.
- García-Rodríguez, M., Alvarado, J.M., Fernández-Company, J.-E., Jiménez, V., & Ivanova-Iotova, A. (2023). Music and facial emotion recognition and its relationship with alexithymia. *Psychology of Music*, 51 (1), 259–273. <https://doi.org/10.1177/03057356221091311>
- Good, A., Russo, F.A. (2022). Changes in mood, oxytocin, and cortisol following group and individual singing: A pilot study. *Psychology of Music*, 50 (4), 1340–1347.
- Liu, Y., Tang, Q., Zhao, X., Lu, H., Yuan, G., & Liu, G. (2021). Neural activation of different music styles during emotion-evoking. *Psychology of Music*, 49 (6), 1546–1560.
- Ruth, N., Tsigeman, E., Likhhanov, M., Kovas, Y., & Müllensiefen, D. (2023). Personality and engagement with music: Results from network modeling in three adolescent samples. *Psychology of Music*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/03057356221135346>

## References

- Adorno, T. (2017). Selected works: Sociology of music. M.; SPb.: Centr gumanitarnyh iniciativ. (In Russ.).
- Ajlamazyan, A.M. (2013). The method of musical movement in the practice of preschool and primary school education: methodological materials. M.: Federalnyj institut razvitiya obrazovaniya. (In Russ.).
- Ajlamazyan, A.M. (2019). The practice of musical movement as a method of self-discovery and development of a creative personality. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 4 (36), 114–127. (In Russ.).
- Asafev, B.V. (1971). Musical form as a process. L.: Izdatel'stvo "Muzyka". (In Russ.).
- Bakhtin, M.M. (1975). Questions of literature and aesthetics. M.: Hudozhestvennaya literatura. (In Russ.).
- Bernstajin, L. (1978). Music for everyone. M.: Sovetskij kompozitor. (In Russ.).
- Carraturo, G., Ferreri, L., Vuust, P., Matera, F., & Brattico, E. (2022). Empathy but not musicality is at the root of musical reward: A behavioral study with adults and children. *Psychology of Music*, 50 (6), 2001–2020. <https://doi.org/10.1177/03057356221081168>
- Dance practices: semiotics, psychology, culture. (2012). In A.M. Ajlamazyan (Eds.). M.: Smysl. (In Russ.).
- Dunkan, A. (1989). Dance of the Future. In S.P. Snezhko (Eds.), (pp. 15–25). Kiev: Mistectvo. (In Russ.).
- Dunn, P.G., de Ruyter, B., & Bouwhuis, D.G. (2011). Toward a better understanding of the relation between music preference, listening behavior, and personality. *Psychology of Music*, 40 (4), 411–428. <https://doi.org/10.1177/0305735610388897>
- Ejzenshtejn, S.M. (2002). Method (1st ed.). M.: Muzej kino; Ejzenshtejn-centr. (In Russ.).
- Eko, U. (2018). An open work. Form and uncertainty in modern Poetics. M.: AST. (In Russ.).
- Ferreri, L., Brelrier, Brunet, M.O., Michael G.A. (2021). Relaxing music and the self: Insights from the perception of spontaneous sensations. *Psychology of Music*, 50 (5), 1601–1615.
- Florenskij, P.A. (1993). Analysis of spatiality and time in artistic and visual works. M.: Progress. (In Russ.).
- García-Rodríguez, M., Alvarado, J.M., Fernández-Company, J.-E., Jiménez, V., & Ivanova-Iotova, A. (2023). Music and facial emotion recognition and its relationship with alexithymia. *Psychology of Music*, 51 (1), 259–273. <https://doi.org/10.1177/03057356221091311>
- Good, A., Russo, F.A. (2022). Changes in mood, oxytocin, and cortisol following group and individual singing: A pilot study. *Psychology of Music*, 50 (4), 1340–1347.
- Gryubel, R. (2010). "More eloquent than other words/silent conversations". The concept of form in the collection of the GAKHN "Art Form" (1927). in the context of the concepts of Gustav Shpet, Russian formalists and Mikhail Bakhtin. *Filosofsko-literaturnyi zhurnal «Logos» (Philosophical and literary journal "Logos")*, 2 (75), 11–34. (In Russ.).
- Holopova, V.N. (2014). The phenomenon of music. M.; Berlin: Direkt-Media. (In Russ.).
- Ilina, G.A. (1961). Features of the development of musical rhythm in children. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 119–131. (In Russ.).
- Ilina, G.A., Rudneva, S.D. (1971). On the question of the mechanism of musical experience. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 5, 66–74. (In Russ.).
- Kirnarskaya, D.K. (1997). Musical education. M.: Kimos-Ard. (In Russ.).
- Kirnarskaya, D.K. (2004). Musical abilities. M.: Talanty — XXI vek. (In Russ.).



- Kurt, E. (2005). Tonepsychology and Music Psychology. In A.E. Taras (Eds.), *Psychology of Music and Musical Abilities: A reader* (pp. 617–697). M.: AST; Minsk: Harvest. (In Russ.).
- Liu, Y., Tang, Q., Zhao, X., Lu, H., Yuan, G., & Liu, G. (2021). Neural activation of different music styles during emotion-evoking. *Psychology of Music*, 49 (6), 1546–1560.
- Losev, A.F. (2012). Music as a subject of logic. M.: Akademicheskij proekt. (In Russ.).
- Mazel, L.A. (1978). Questions of music analysis. The experience of convergence of theoretical musicology and aesthetics. M.: Sovetskij kompozitor. (In Russ.).
- Mal'tsev, S.M. (2020). Fundamentals of musical sign theory. *Vestnik akademii russkogo baleta im. A.Ya. Vaganovoi (Bulletin of the Vaganova Academy of Russian Ballet)*, 68 (3), 186–210. (In Russ.).
- Martsinkovskaya, T.D., Poleva, N.S. (2006). The problem of the inner form of the artwork in the works of GAKHN. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical Psychology)*, 2, 98–104. (In Russ.).
- Medushevskij, V. (1993). Intonation form of music: A study. M.: Kompozitor. (In Russ.).
- Medushevskij, V. (1971). Stroenie muzykal'nogo proizvedeniya v svyazi s ego napravlennoš'ju na slushatelya: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (The structure of a piece of music in connection with its focus on the listener: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Morozov, V.P. (1998). The Art and Science of Communication: Nonverbal communication. M.: In-t psikhologii RAN. (In Russ.).
- Nazajkinskij, E.V. (1972). About the psychology of musical perception. M.: Muzyka. (In Russ.).
- Nyrkova, V.D. (2017). "Prechistinsky Fridays" in the House of Scientists. History. Events. Meetings. M.: Pero. (In Russ.).
- Orlov, T. (2015). The Tree of Music. SPb.: Kompozitor. (In Russ.).
- Rapackaya, L.A. (2020). Spirituality as a category of musical art and education. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie (Musical Art and Education)*, 8 (2), 34–53. (In Russ.).
- Reva, V.P. (2019). Practice-oriented strategies for immersing students in the artistic world of musical works. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie (Musical Art and Education)*, 7 (1), 25–39. (In Russ.).
- Rudneva, S.D., Fish, E.M. (1972). Rhythmics: Musical movement. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Ruth, N., Tsigeman, E., Likhanov, M., Kovas, Y., & Müllensiefen, D. (2023). Personality and engagement with music: Results from network modeling in three adolescent samples. *Psychology of Music*, 0 (0). <https://doi.org/10.1177/03057356221135346>
- Saks, O. (2022). Musicophilia. M.: Izd-vo AST. (In Russ.).
- Shpet, G.G. (2006). The inner form of the word: Studies and variations on Humboldt themes. M.: KomKniga. (In Russ.).
- Starcheus, M.S. (2012). The personality of the musician. M.: Moskovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. P.I. Chajkovskogo. (In Russ.).
- Teplov, B. (1985). Psychology of musical abilities (1st ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Toropova, A.V. (2017). Fenomenologiya intoniruyushchej funkicii muzykalno-yazykovogo soznaniya: diss. ... kand. psikhol. nauk. (Phenomenology of intonating function of musical-linguistic consciousness: dissertation). Ph.D. (Psychology). Saint-Petersburg. (In Russ.).
- Tyutyunnikova, T.E. (2003). To see music and dance poems... Creative music making, improvisation and the laws of being. M.: Editorial URSS. (In Russ.).
- Volkonskij, S.M. (2012). An expressive person. Stage gesture education (according to Delsarte): A textbook (2nd ed.). SPb.: Izd-vo "Lan"; Izd-vo "Planeta muzyki". (In Russ.).
- Vygotskij, L.S. (1986). Psychology of art. M.: "Iskusstvo". (In Russ.).
- Zhak-Dalkroz, E. (2020). Rhythm. M.: Klassika-XXI. (In Russ.).

Поступила: 03.02.2023

Получена после доработки: 20.03.2023

Принята в печать: 03.06.2023

Received: 03.02.2023

Revised: 20.03.2023

Accepted: 03.06.2023

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT AUTHOR



**Аида Меликовна Айламазян** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, [aida@heptachor.ru](mailto:aida@heptachor.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8896-938X>

**Aida M. Ailamazyan** — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Department of Personality Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, [aida@heptachor.ru](mailto:aida@heptachor.ru), <https://orcid.org/0000-0002-8896-938X>

## ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА

### Научная статья

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0308>

УДК 159.9

# Опыт психологического анализа стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет»

## В.С. Собкин

Психологический институт Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** Постижение глубинных психологических смыслов искусства с помощью, с одной стороны, «вчитывания» в текст, а с другой — «вычитывания» авторских смыслов на сегодняшний день оказывается одним из наиболее глубоких и многогранных путей проявления психологии искусства. Представленный в статье анализ стихотворения Пастернака «Снег идет» открывает возможности рассмотрения разных уровней организации текста для понимания особенностей смыслообразования.

**Цель.** Психологический анализ содержания стихотворения Пастернака «Снег идет», анализ особенностей влияния на понимание смысла таких аспектов, как многозначность значения слов, использования цвета, пространственно-временных характеристик, ритма.

**Методы.** Используются методы структурно-семиотического и психолингвистического анализа поэтического текста для интерпретации смысла поэтического высказывания.

**Результаты.** Проанализировано своеобразие приемов «смыслового монтажа», основанных на использовании многозначности значений слова. Показано, как многозначность значений слова позволяет автору художественно оправдать тематические переходы в развитии содержания стихотворения. Проведен психологический анализ влияния композиционного приема объединения отдельных строк в ритмическую целостность на ориентировку читателя в выделении смысловой доминанты в тексте стихотворения. Охарактеризован феномен «удержания» и воспроизведения автором своих личных переживаний с помощью определенных ритмически организованных структур текста стихотворения, когда ритмически оформленная структура выступает как особое знаковое средство (подобно «узелку на память») для фиксации на подсознательном уровне значимых жизненных переживаний.

**Выводы.** Зафиксировано влияние феномена «двоения значений слова» как на актуализацию состояния личностной проблематизации у лирического героя стихотворения, так и на включение элементов жизненного контекста поэта, их «вливание» в смысловую структуру текста. Показана возможность использования принципов анализа цветовых предпочтений по методике М. Люшера на содержательную интерпретацию изменения психологических состояний лирического героя стихотворения в ходе развития сюжета.

**Ключевые слова:** стихотворение, психологический анализ, персонаж, цветовые предпочтения, переживание, роль ритма, авторский смысл, интерпретация текста.

*Для цитирования:* Собкин В.С. Опыт психологического анализа стихотворения Бориса Пастернака «Снег идет» // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 72–86. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0308>

## PSYCHOLOGY OF ART

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0308>

# Experiences of psychological analysis of Boris Pasternak's poem "Snow is Falling"

V.S. Sobkin

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** The comprehension of deep psychological meanings of art by means of, on the one hand, "reading" into the text, and, on the other hand, "reading out" the author's meanings appears to be one of the most profound and multifaceted ways of manifesting the psychology of art today. The author's view on Pasternak's poem "Snow is Falling" opens up the possibility to touch the multilevel meanings of the work and to demonstrate the ways of text analysis at different angles.

**Objective.** Psychological analysis of the content of the poem by B. Pasternak "Snow is Falling", including the analysis of the influence of such aspects as multiple meanings of words, use of color, spatial and temporal characteristics, rhythm on understanding the meaning is the scope of the work.

**Methods.** The structural analysis of the poetic text and psychological interpretation of the meaning of poetic statements were used.

**Results.** The peculiarity of the methods of "meaning montage" based on the use of multiple meanings of words was analyzed. It is shown how the multiple meanings of the word allow the author to justify thematic transitions in the development of the poem content. Psychological analysis of uniting separate lines into the rhythmical totality on the reader's orientation in pointing out the semantic dominant in the text of the poem has been carried out. The phenomenon of "keeping" and reproducing personal experiences with the help of certain rhythmically organized structures of the text, when rhythmically designed structure acts as a special sign means (like a "knot for memory") to fix significant life experiences at subconscious level was characterized.

**Conclusions.** The influence of the phenomenon of "word double meanings" both on the actualization of the state of personal problematization in the lyrical hero of the poem and on the inclusion of elements of the poet's life context, their "infusion", into the semantic structure of the text has been recorded. The possibility of using the principles of color preference analysis by M. Lusher methodology for meaningful interpretation of changes in psychological states of the lyrical hero in the course of the plot development is shown.

**Key words:** poem, psychological analysis, character, color preferences, experience, role of rhythm, author's meaning, text interpretation.

*For citation:* Sobkin, V.S. (2023). Experiences of psychological analysis of Boris Pasternak's poem "Snow is Falling". *National psychological journal*, 18, 3 (51), 72–86. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0308>

«... ритм нам дан в пересечении со смыслом»  
(Андрей Белый. Будем искать мелодии)

«Полоний: Что читает, милорд?  
Гамлет: Слова, слова, слова...  
Полоний: А в чем там дело, милорд?  
Гамлет: Между кем и кем?»  
(Вильям Шекспир. Гамлет)

«... не ожившее изнутри слово ничего не говорит душе»  
(К.С. Станиславский. Работа актера над собой)

## Введение

Стихотворение Бориса Пастернака «Снег идет» датировано 1957 годом и включено им в последний лирический цикл своих стихов «Когда разгуляется» (1956–1959). Возможно, предчувствием близкой смерти (Пастернак скончался 30 мая 1960 г.) обусловлено и появление эпиграфа ко всему циклу из книги Марселя Пруста «Обретенное время»: «Книги — это большое кладбище, где на многих плитах уже не прочтешь стершиеся имена» (Пастернак, 2015, с. 136).

Почему взят именно этот эпитаф? Зачем Пастернаку нужен именно такой смысловой камертон, определяющий тональность противоречивых переживаний лирического героя этого цикла стихов; тональность, которую, в свою очередь, должен уловить и на которую должен откликнуться читатель? Да и нужно ли для психологического анализа лишь одного стихотворения обращать внимание на эпитаф ко всему циклу?

Мне — «да». Нужно, поскольку психологическая проблема «утраты» и «обретения» времени, заданная Прустом уже в самих названиях его произведений («В поисках утраченного времени» и «Обретенное время») явно перекликается с ключевой темой стихотворения «Снег идет»: «Может быть, за годом год / Следуют, как снег идет, / Или как слова в поэме?» (Пастернак, 2015, с. 171).

Но есть и другой аспект. Интуитивно я понимаю, что основной, глубинный смысл стихотворения связан с «психологической топологией пути», — той главной темой, которую обсуждал Мераб Мамардашвили в своих «Лекциях о Прусте» (Мамардашвили, 2015). Причем, в конечном счете, чтение художественного текста (книги), по его мнению, — это «чтение самого себя», чтение в себе, а автор уходит на второй план, его «имя», возможно, и «сотрется». Во многом, в подобном «вчитывании» смысла («вбирании смысла словом» по Л.С. Выготскому) и состоит «техника» смыслового анализа, ярким примером которой является «читательская критика» Л.С. Выготского, развернутая в его «Этюде о Гамлете».

И все же остается вопрос о доминанте: «вчитывание» (проекция, «чтение себя») или «вычитывание» смысла (интерпретация авторского текста). Насколько важен сам текст; текст, как «машина по производству чувств», запускающая и определяющая содержание и характер личных читательских переживаний? На мой взгляд, важны оба момента. Более того, на определенных этапах восприятия художественного произведения особые «рефлексивные выходы», связанные с анализом смысловой значимости использования того или иного художественного средства (шире, — *приема*) просто необходимы. Особенно в ситуациях авторских провокаций («игры» с текстом), что является характерным моментом для целого ряда жанров.

И, наконец, еще ряд традиционных тем. Насколько важно и правомерно ли учитывать реальный жизненный контекст автора при интерпретации смысла конкретного художественного произведения? Например, надо ли для понимания стихотворения «Снег идет» иметь в виду такие факты, как перенесенный Пастернаком в 1952 г. тяжелый инфаркт миокарда, обостривший личностное переживание вопросов жизни и смерти; драму его отношений в этот период с двумя женщинами — женой Зинаидой Нейгауз-Пастернак и Ольгой Ивинской; отказ в публикации романа «Доктор Живаго» в «Новом мире» (1956) и начавшийся политический скандал с изданием романа в Италии

(1957)? Нужно ли для понимания текста стихотворения установление его взаимосвязей с другими стихотворениями поэта? Если да, то что добавляют подобные «переклички» для понимания творческого процесса, как внутреннего диалога автора? Косвенно я буду касаться этих вопросов.

## О материале

В основу статьи положен мой доклад «Темпо-ритм как средство кодирования смысла в творчестве актера» (прочитан на конференции «Ритм и пластическая культура личности» 28.10.2022). Центральное место в нем занимал разбор стихотворения Пастернака «Снег идет» (см. Приложение). Выбор этого стихотворения в качестве материала для анализа значения ритма в процессе смыслового понимания текста объясняется двумя причинами. Одна из них касается *техники* ритмической организации стихотворения. В этом отношении ритм, с одной стороны, отчетливо структурно задан и поддерживается не только рифмами и размерами стиховых строк, но и рефреном («снег идет, снег идет...») на протяжении чтения всего стихотворения; с другой стороны, — само психологическое переживание ритма, точнее темпо-ритмическое «проживание» времени собственной жизни, становится ключевой *содержательной* темой размышлений лирического героя стихотворения («Может быть, за годом год / Следуют, как снег идет, / Или как слова в поэме?»).

Другая причина обращения к стихотворению связана с личным воспоминанием. Много лет назад (в 1970 г.) я с моей хорошей знакомой Мариной Елагиной оказался на творческом вечере Сергея Юрского, который проходил в Концертном зале имени П.И. Чайковского. В обширную концертную программу было включено чтение произведений разных авторов: А.С. Пушкина, М.А. Булгакова, Ф.М. Достоевского, М.М. Зощенко, Д.И. Хармса. И среди них — «Снег идет» Пастернака. Я был околдован! Сергей Юрский закружил меня в снежном бурене, подчинил мое дыхание особому ритму, и я полетел... Острое переживание противоречия между музыкальной легкостью строк и трагизмом жизненного выбора («перекрестка поворот»), возникшее у меня тогда, сохранилось и сегодня — полвека спустя, когда я вспоминаю то чтение С. Юрского. И, вместе с тем, остаются открытыми профессиональные психологические вопросы: «Как он это сделал? Почему у меня возникли эти острые переживания?».

## Проблематизация

В том докладе я уделил основное внимание именно актерским аспектам техники чтения стихотворения, порождению смысла в *живом речевом высказывании*. Замечу, что значимость актерской психотехники, как



особой практики для изучения психологических механизмов смыслового понимания речи и кодирования смысла, в рамках культурно-исторического подхода отмечалась неоднократно. Причем подчеркивалось, что в основе *внешне-технических* моментов (выделение смысловых кусков, определение логических пауз и их длительности, фиксация ударных слов и др.) лежит глубокая *внутренняя психологическая* работа с текстом: общий анализ коммуникативной ситуации («автор — лирический герой — слушатель»), определяющий жанр высказывания, его интонацию; представление о характере («образе») лирического героя, его мировоззрении, ценностных ориентациях, нравственной позиции; мотивационно-целевой анализ собственно речевых действий (высказываний); событийный анализ общей линии поведения, связанный с разрешением внутренних конфликтов; общий рисунок эмоциональных переживаний (самочувствие, градус эмоциональных проявлений), характеризующий темпо-ритмическое своеобразие существования актера в роли и др. (Выготский, 2019; Кнебель, Лурия, 1971; Собкин, 2006, 2010, 2015, 2020, 2022 и др.).

В ходе доклада я имел возможность иллюстрировать отдельные перечисленные моменты с помощью видеозаписей разных способов исполнения стихотворения «Снег идет» Сергеем Юрским<sup>1</sup> и Сергеем Никитиным<sup>2</sup>, чтобы зафиксировать своеобразие их смыслового прочтения текста. Тогда для меня главным было, пожалуй, обратить внимание слушателей на важное значение интонационных моментов в расстановке смысловых акцентов; показать возможности *ритмической игры* со смыслами. При этом я придерживался (и придерживаюсь сейчас) того различия, которое вводил Андрей Белый между метрической стиховой нормой, ее конкретной ритмической реализацией в стихотворении (отклонения от нормы) — и индивидуальной мелодией, возникающей при чтении.

Показать именно это *темпо-ритмическое* существование актера в стихе как мелодию (особую интонацию) лирического героя было для меня главным. И здесь принципиальное значение имеют представления К.С. Станиславского о значении темпо-ритма для создания *внешнего и внутреннего сценического самочувствия*; «игре с ритмом» в творчестве актера, как способе его воздействия на зрителя. Для пояснения приведу несколько важных, с моей точки зрения, цитат из его главы «Темпо-Ритм» в книге «Работе актера над собой»: «... ритм нельзя вспомнить и ощутить, не создав соответствующих видений, не представив себе мысленно предлагаемых обстоятельств и не почувствовав задач и действий» (Станиславский, 1955, с. 151); «... темпо-ритм таит в себе не только внешние свойства, которые непосредственно воздействуют на нашу природу, но и

внутреннее содержание, которое питает чувство. В таком виде темпо-ритм хранится в нашей памяти и пригоден для творческой цели» (там же, 151); «... темпо-ритм действия может интуитивно, прямо, непосредственно подсказывать не только соответствующее чувство и возбуждать переживания, но и помогать созданию образов» (там же, 156); «... когда, как у Гамлета, в душе борются решение с сомнением, одновременное соединение нескольких разных ритмов становится необходимым. В этих случаях несколько разных темпо-ритмов возбуждают внутреннюю борьбу самых противоположных начал. Это обостряет переживание, усиливает внутреннюю активность, дразнит чувство» (там же, 158); «... темпо-ритм всей пьесы — это темпо-ритм всего сквозного действия и подтекста <...> артист ищет правильного распределения темпо-ритма по всей сквозной линии действия пьесы» (там же, 167). Приведенных выписок вполне достаточно для того, чтобы показать сложность психологической деятельности по реконструкции того подтекста, который определяет чтение (и понимание) стихотворения, поскольку «не ожившее изнутри слово ничего не говорит душе».

## О методе

Поскольку в статье, в отличие от доклада, я не могу использовать варианты видеозаписей чтения стихотворения разными исполнителями, то основной акцент при анализе текста будет сделан на семантических аспектах. Сама же «техника» анализа относительно проста и предусматривает выявление именно *смысловых* моментов, мотивационно-целевых особенностей использования автором тех или иных художественных средств и приемов на разных уровнях организации текста стихотворения. Подобная *установка на смысл и подтекст* здесь принципиальна, поскольку задает особый ракурс рассмотрения художественных деталей как смысловых единиц. При этом я стараюсь излишне не мельчить «единицы анализа», следуя совету Пастернака: «Не занимайся точками в пункте / И зерен в мере хлеба не считай!».

Конкретно интерпретация стихотворения будет разворачиваться относительно рассмотрения нескольких достаточно общих тем («ритм и рефрен», «двойные значения слов», «цвет и переживание героя», «окно и ситуация выбора», «время и церковный календарь», «путь героя»). В конечном счете подобный анализ ориентирован на реконструкцию скрытого сюжета стихотворения: *путь героя*, падающего в разные ценностно-ориентированные пространства — смена хронотопов по М. Бахтину (Бахтин, 1975). Такой, по выражению Сергея Эйзенштейна, «взволнованный рассказ» и определяет партитуру смысловых переживаний в процессе углубленного чтения стихотворения (Эйзенштейн, 2016).

<sup>1</sup> <https://www.yandex.ru/video/preview/6239888359258923628>

<sup>2</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=ZRMbhIoCW7g&ab\\_channel=%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%93%D1%80%D1%8B%D0%B7%D0%BB%D0%BE%D0%B2](https://www.youtube.com/watch?v=ZRMbhIoCW7g&ab_channel=%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C%D0%93%D1%80%D1%8B%D0%B7%D0%BB%D0%BE%D0%B2)

## Результаты

**О множественности словесных значений.** В тексте стихотворения несколько раз Пастернак использует своеобразный прием, косвенно рассчитанный на возможность *одновременного* понимания читателем разных значений того или иного слова. Причем это не та «словесная игра», которая основана на неадекватном и неожиданном использовании одного из словесных значений в неподходящем контексте; как, например, в случае остроты (Фрейд, 1991). Дело здесь в другом. На мой взгляд, поэт учитывает возможность понимания читателем подобного *двоения значения слова* в качестве основы для построения особой композиции стихотворения. Использование многозначности слова, расчет на актуализацию в сознании читателя другого (скрытого) значения, позволяет ему развернуть как разные (и порой неочевидные) *линии развития сюжета*, так и *художественно оправдать* отдельные тематические переходы по мере чтения стихотворения. Это своеобразный прием «смыслового монтажа», основанный на использовании многозначности значений слова. Поясню это на ряде примеров.

1. «Выбор» как смысловой конфликт лирического героя. Обратимся к первому четверостишью. Здесь все, на первый взгляд, просто и понятно. Дается исходное описание ситуации, места действия: лирический герой стихотворения стоит у окна, за окном непрекращающийся снегопад... «буран», а в доме уютно и тепло. Кстати, и «цветок герани» в обыденном сознании — это символ уюта, гармонии, здоровья и благополучия; символ простого семейного счастья. Более того, по народным поверьям герань — оберег семейного очага от внешних вмешательств: «герань на окне — мир и согласие в семье».

И, вместе с тем, в этом простом домашнем уюте — с «геранью на окне» — явно ощущается какое-то беспокойство. Причем оно не столько там, за окном (в «буране»), а именно здесь, в самом доме, который, казалось бы, защищен, повторюсь, той же «геранью» от действия дурных внешних сил. Откуда же это чувство? Может быть, оно рождается из-за аллитерации этого жесткого «р»: герани — переплет». Возможно, здесь, в этом сближении («монтаже») двух слов и проявляется противоречие состояний спокойствия и тревоги. Это дает основание более внимательно отнести к последней строке четверостишья: «За оконный переплет»... Может быть, она, завершая первую строфу, говорит еще о чем-то, помимо простого описания исходного места действия?

«Переплет»! Ну конечно, ведь есть же и другое значение этого слова, помимо обозначения конструктивного элемента оконной рамы или технического объединения отдельных страниц в единый блок (книжный переплет). Это значение совершенно иное, относящееся к характеристике сложной, запутанной, неприятной и опасной жизненной ситуации. «Попал в переплет» — попал в ситуацию, из которой часто

не видно выхода; психологическая ловушка, из которой нет сил выбраться. Это второе значение слова «переплет» при чтении первой строфы пока скрыто, но оно все отчетливее проступает при чтении второй строфы:

*Снег идет, и всё в смятеньи,  
Всё пускается в полет, —  
Черной лестницы ступени,  
Перекрестка поворот.*

И здесь также важна последняя строка, где вновь мы сталкиваемся с аллитерацией согласной «р». Но связь слова «переплет» с последней строкой второго четверостишья не только определяется этой звонкой согласной «р». Вся инструментовка строки направлена на недвусмысленное подчеркивание ее связи со словом «переплет». Сравним слова «переплет» и «перекрестка»; рифму **переплет / поворот**, которые содержательно связывают первую и вторую строфы стихотворения. Таким образом, здесь Пастернак, используя ряд художественных приемов, как мы видим, сближает эти три слова в единый смысловой комплекс. Делает он это явно неслучайно. Но какое «утаенное» пока еще для нас содержание мы теперь должны *вычитать*?

Итак, если следовать простым словарным определениям, слово «перекресток» обозначает пересечение дорог, улиц; «поворот» же на перекрестке определяется решением о выборе направления движения (куда идти или ехать). Но эти значения обоих слов относятся к характеристике *физического пространства*. Так же, как и «оконный переплет» (конструктивный элемент рамы). Однако, если мы теперь соединим в единую цепочку все три слова («переплет — перекресток — поворот»), то актуализируются другие значения: «переплет» — сложная, запутанная, безвыходная ситуация; «перекресток» — опасное место пересечение событий, судьбы»; «поворот» — кардинальное изменение, изменение на противоположное, перелом.

Таким образом, уже в первых двух четверостишьях, описывая внешнюю ситуацию (*место действия*), Пастернак параллельно в неявном виде, опираясь на множественность значений слов, объединяет слова на основе этих «вторых значений» в определенный смысловой комплекс. Это позволяет ему обозначить особую внутреннюю тему стихотворения; тему, которая связана с проблемой принятия кардинального решения в сложной, практически безвыходной жизненной ситуации. Причем эта тема, как *внутренний смысловой камертон*, удерживается и звучит на протяжении всего стихотворения. Более того, трагичность ситуации выбора выступает на первый план и звучит уже как заключительный аккорд в последней строке всего стихотворения: «Перекрестка поворот». Замечу, что в том выступлении Сергея Юрского, о котором я писал в начале статьи, трагизм ситуации лирического героя стихотворения, «технически» специально подчеркивался путем усиления сонорного звучания звонкой согласной «р». Но относительно

психологического выстраивания действия трагизм ситуации выбора был обозначен исполнителем (с моей точки зрения) уже в самом начале; к фиксации этого состояния как цели актерского действия Сергей Юрский и шел на протяжении чтения стихотворения.

2. *От движения в пространстве к движению во времени.* В 6 строфе используется слово «стопами». Значение его очевидно и связано с шаговым движением, что и определяется всей строкой: «В ногу с ним, стопами теми». Такое словарное определение лежит на поверхности. Но к нему следует добавить смысловой нюанс, связанный со стилистикой словоупотребления, поскольку устаревшее «*поступь*» характеризует медленное, торжественное движение. Замечу, что, с одной стороны, подобный темпо-ритмический образ движения стилистически соответствует и возвышенной тональности как предыдущей первой строки этой 6 строфы («снег идет, густой-густой»), так и написанной до этого, стихотворной строки «сходит наземь небосвод» (3 строфа). Но, с другой стороны, подобный ритм явно противоречит «крадущемуся, играющему в прятки» движению, своеобразии которого специально подчеркивается аллитерацией здесь согласной «р» (4 строфа) и отнюдь не размеренному состоянию «полета», «смятенья» (2 строфа). Таким образом, использование слова «стопа» в значении, которое характеризует особый размеренный темпо-ритм шагового движения, играет важную функциональную роль в общей композиции стихотворения, выступая своеобразным смысловым триггером, обеспечивающим неосознаваемый читателем возврат к предыдущим строфам стихотворения. Подобное использование определенного значения слова для обеспечения смысловой связанности разных фрагментов стихотворного текста крайне важно.

Но помимо темпа, словом «стопа» фиксируется еще одно важное значение движения: «ходьба след в след». Подобное движение характерно для ситуаций неопределенности, когда важно не сбиться с пути, не сойти, например, с занесенной снегом «в буране» дороги. Но это, в свою очередь, позволяет актуализировать и другое значение слова, когда «идти по стопам» означает следование примеру; действие в соответствии с правилом, моральной нормой, руководствуясь личностным образцом и представлением о «должном». А это, замечу, отсылает нас уже к основной смысловой теме всего стихотворения: самоопределение лирического героя в ситуации выбора.

Между тем, слово «стопа» имеет и другие значения. Причем одно из них, крайне важное для нашего анализа стихотворения, касается обозначения повторяющейся *ритмической единицы стиха*, состоящей из определенного следования слогов (ударных и безударных; долгих и коротких). Это второе, «двоящееся» значение слова неявно фиксирует уже отмеченное нами выше противоборство движений и состояний: «торжественности — смятения». Но дело не только в этой отсылке к уже описанному конфликтному состоянию, а в том, что это иное (первоначально не-

явное для читателя значение слова «стопа» как ритмической единицы) теперь актуализируется и выступает на передний план. Для более ясного понимания, приведу полностью 6 строфу:

*Снег идет, густой-густой.  
В ногу с ним, стопами теми,  
В том же темпе, с ленью той  
Или с той же быстротой,  
Может быть, проходит время?*

Как мы видим, *физическое движение в пространстве* («в ногу с ним, стопами теми»), сменяется темпо-ритмической характеристикой времени: его «темпом» («ленью» и «быстротой»). И это уже иная, новая тема. Более того, это второе значение слова «стопа» — как *структурной единицы стиха* — становится смысловой доминантой и для следующей 7 строфы, определяя, тем самым, новую тематическую линию в развитии содержания всего стихотворения, где ключевым выступает уже вопрос о соотношении проживания реальных событий собственной жизни и их отображения в искусстве:

*Может быть, за годом год.  
Следуют, как снег идет,  
Или как слова в поэме?*

Таким образом, проведенный анализ позволил выделить разные функциональные возможности использования Пастернаком многозначности слова в поэтическом тексте. Так, если одно из значений (связанное с движением в пространстве) ориентировано на обеспечение композиционного единства отдельных строф, то другое (значение, связанное с ритмом стиха и временем), — задает новую сюжетную линию, неявно предвосхищая переход к новой теме: теме жизненного пути. И здесь, и это, пожалуй, главное в приведенном примере, сам переход к другому значению слова воспринимается читателем как изменение смысловой доминанты психологического состояния лирического героя; «двоение значений слова» оказывается не просто авторской *игрой со словом*, а способом фиксации состояния личностной проблематизации у лирического героя стихотворения. Эта тема вообще характерна для многих стихотворений Пастернака.

3. *Значение слова и культурные аллюзии: тема любви.* Выше я уже отметил значения символа «герань»: уют; оберег, охраняющий прочность семейной жизни. Но есть и другое, также распространенное в культуре: символ любви, верности; «роза для бедных». Да и бытовое название герани — «журавельник» — связано с легендой, где на месте погибшего от несчастной любви журавля выросли из капель его крови ярко красные цветы. Так, *может быть*, само начало стихотворения, характеризующее психологическое состояние героя — его жизненный «переплет», связано с любовной драмой? *Может быть*, в самом названии цветка уже содержится намек на любовную тему,



которая явно не обозначена, но которую мы интуитивно чувствуем?

Если обратиться к тексту 1 строфы, то возможно, помимо названия цветка, есть другие подсказки, намеки на особую жизненную *событийность*, в которой уже в самом начале повествования находится лирический герой стихотворения. Может быть, совсем не случайно и эта рифма в первой строфе: «буране / герани»? Обратимся в этой связи к словарному определению: «буран — название метели при сильном ветре и низкой температуре воздуха» (Советский энциклопедический словарь, с. 178). И так, «буран», а еще, чуть дальше (в 3 строфе) появляются слова: «хлопья», «небо». Возможно, здесь и содержится аллюзия, намек на тот отрывок из повести «Капитанская дочка», который мы еще в школе учили наизусть: «Пошел мелкий снег — и вдруг повалил хлопьями. Ветер завыл; сделалась метель. В одно мгновение темное небо смешалось со снежным морем. Все исчезло. «Ну, барин, — закричал ямщик, — беда: буран!..» (Пушкин, 1957, с. 406). Замечу, что именно встреча Петра Гринева в этом буране с Пугачевым оказалась важнейшим *событием* в его судьбе и в судьбе Маши Мироновой, в развитии всей любовной линии отношений героев повести. Буран — *снежная метель*. Она — метель — также оказывается тем ключевым, *поворотным событием* и для двух других пушкинских героев повести «Метель» Марьи Гавриловны и Владимира Бурмина.

Приведенные примеры показывают, что связь с помощью рифмы двух слов «герани / буране» позволяют Пастернаку актуализировать их первоначально неявные значения: *символа любви* и *поворотного события* в жизненной драме героя. Подобный смысловой комплекс дает возможность ощутить экстраординарность любовной жизненной ситуации, в которой находится лирический герой стихотворения. Понимание психологического своеобразия этой «исходной ситуации» героя, в существенной степени определяет дальнейшее прочтение стихотворения «Снег идет».

Замечу, что в определенном отношении используемая мною здесь «техника» интерпретации значений слов сходна со способами, которые использовал Л.С. Выготский при обсуждении вопросов об изменении смысла слова, и о том, как слова изменяют свой смысл. Особый интерес при этом представляют его соображения о «влипании» смысла, «вбирании смысла словом» (Выготский, 2021, с. 348–350). Но, в отличие от Л.С. Выготского, который связывал смысл с контекстом или анализировал особенности смыслообразования в эгоцентрической речи ребенка, я делаю основной акцент на особенностях художественной речи; тех приемах, которые используются не столько сами по себе, но именно при организации и разворачивании смысла в структуре художественного целого. И, в этом отношении, для меня важно через слово (его многозначность) попытаться понять психологическое своеобразие жизненной ситуации

героя, содержательные особенности его переживаний. Но не только это. Важно также охарактеризовать возможности смыслового понимания произведения читателем; возможности, которые заложены в многозначности значений слов.

**О цвете: опыт реконструкции внутренних переживаний героя.** Рассмотрение вопросов, касающихся использования цвета в художественной литературе, можно встретить в разнообразных по своей направленности работах (литературоведческих, лингвистических, культурологических и др.). Отличаются, соответственно, цели, задачи и методы исследования. При работе над данной статьей особый интерес для меня представляли те подходы, где использование цвета рассматривается как характеристика особенностей творчества того или иного автора, его мироощущения; где цвет выступает как одно из средств выражения эмоциональных состояний героев и способов воздействия на читателя.

В этом отношении обращает на себя внимание монография Н.А. Фотиевой. В ней рассмотрению живописи в творчестве Пастернака посвящена специальная глава. Проведя суммарный частотный анализ используемых цветов в корпусе всех поэтических произведений Пастернака, она установила, что основными доминантами здесь выступают белый (22%) и черный (21%), а далее среди основных следуют красный (15%), фиолетовый (17%), синий (10%); остальные цвета встречаются уже существенно реже. При этом сравнительный анализ частотного распределения цветов в поэзии Пастернака и стихов героя романа «Доктор Живаго» выявил лишь одно, но, на мой взгляд, достаточно существенное различие: явно повысилось упоминание белого (31%) и красного (25%) и снизилось использование черного цвета (11%) (Фотиева, 2003). Это различие показалось мне интересным в связи с возможностью особой линии в интерпретации содержания стихотворения «Снег идет».

Здесь важно обратить внимание на то, что стихи Юрия Живаго посвящены главной героине романа Ларе, прототипом которой являлась возлюбленная Бориса Пастернака Ольга Ивинская. Их роман начался в 1946 г. и отношения сохранялись вплоть до конца жизни поэта. Пастернак жил на два дома: со своей официальной женой Зинаидой Нейгауз-Пастернак на даче в Переделкино, но постоянно встречался с Ольгой, которая снимала дом в соседнем поселке Переделки. Пешком минут 30–40; сам хаживал. Да и место — «перекрестка поворот» — установить теперь легко: от дачи направо и вниз к Самаринскому пруду. Проясняется и смысловое значение перекрестка: трагический выбор между двумя женщинами. Таким образом, приведенный пример сравнительного частотного анализа цветовых доминант дает основание обратиться к реальному жизненному контексту поэта. Это важно для психологического анализа стихотворения, поскольку открывает возможности включения реальных обстоятельств его жизни при



интерпретации отдельных смысловых моментов в построении сюжета. Иными словами, речь идет о включении элементов жизненного контекста поэта, их «вливания» в смысловую структуру текста (уточняя, в определенной степени, подтекст всего речевого высказывания).

Итак, цветовую гамму стихотворения «Снег идет» определяют три цвета: белый, черный и красный. Причем два из них — *белый и черный* — явно обозначены (названы) автором: «к белым звездочкам в буране» и «черной лестницы ступени». Третий же (*красный*) не назван, но он косвенно присутствует, — *кровоаво-красные* «цветы герани». Кстати, теперь понятно, почему этот цвет присутствует «косвенно». Дело в том, что в культуре красный цвет символизирует любовную страсть. Но в данном случае, с учетом жизненного контекста поэта, его любовь связана с нарушением общепринятых норм: связь незаконная. Является она запретной и для лирического героя стихотворения; это тайная связь, поэтому красный цвет прямо и не называется, он табуирован.

В этой связи, кстати, понятно и значение «черной лестницы». Это не основная лестница, а черный вход в дом со двора, который с улицы не видно; она не для посторонних глаз. По ней в широком пальто-«салопе», а в таком в Переделкино и ходил Пастернак, «прячась» и «крадучись» спускается лирический герой, идя на тайное свидание. Кстати, по психологической интонации это близко к строчкам Марины Цветаевой: «И у черной, / Лестницы есть свой час»; «И у черной / Лестницы — карта звезд» (Цветаева, 1988, с. 282).

Но, может быть, к внутреннему психологическому состоянию героя можно подойти и непосредственно через анализ цветовой гаммы?

Следует подчеркнуть, что белый, черный и красный — это устойчивые культурные коды в символике цвета. Причем в зависимости от контекста (религиозного, политического, эстетического) им могут приписываться и противоположные коннотации. Причем сочетания этих цветов задают определенные смысловые значения и символические оппозиции. Например, «белое — черное» характеризует противопоставление «жизнь / смерть», «целомудрие / греховность»; сочетание «красного и белого» символизирует жизненную силу, жизнеспособность; пара «красное — черное» традиционные цвета траура. Однако меня интересует в данном случае не символическое значение цвета, а реконструкция через цвет возможного психического состояния героя. Понятно, что речь здесь идет лишь о гипотезе, которая может быть полезной для понимания угаданного автором смысла текста.

В этом отношении особый интерес могут представлять данные о тех личностных психологических состояниях, которые связаны с предпочтениями различных цветовых выборов. С этой целью обратимся к интерпретации этих трех цветов в проективном цветовом тесте исследования личности Макса Люше-

ра, где с помощью цветовых предпочтений дается диагностика субъективных эмоциональных состояний.

Следуя методике интерпретации теста цветовых выборов (Собчик, 2012), рассмотрим возможные психологические состояния лирического героя в тех трех строфах стихотворения (1, 2, 8), где есть упоминание цвета.

В 1 строфе встречается сочетание белого (серого) и красного (правда неявно) цветов. По тесту Люшера подобное цветовое сочетание характеризует отход от контактов (переутомление). Для субъекта характерно ощущение жизненных трудностей, усталость; это временная блокировка активности. Но при этом характерна внутренняя напряженность, вызванная конфликтом разнонаправленных тенденций, где важное значение имеет мотивация успеха.

Текст 2 строфы связан с выходом героя из комнаты на *черную* лестницу. Здесь можно говорить об *удержании* в его сознании красного («след» цветов герани) в сочетании с черным («черная лестница»). Такая взаимосвязь цветов по тесту Люшера свидетельствует о высокой мотивации достижения, потребности в обладании, доминировании, эротических желаниях. Для состояния субъекта характерно стремление к самореализации, установка на противодействие препятствующим обстоятельствам, склонность к риску. Все это указывает на то, что по внутреннему психологическому самочувствию это состояние существенно отличается от эмоционального состояния героя в ситуации 1 строфы. Здесь цель определена, выбор сделан, действие внутренне мотивировано.

Кстати, замечу, что отличие состояний героя в 1 и 2 строфах проявляется и в изменении ритма стихотворения на уровне структуры чередования мужских (М) и женских (Ж) рифм, соответственно: МЖЖМ и ЖМЖМ. Помимо этого, напряженное состояние героя проецируется и на его восприятие внешнего мира: «...все в смятении / Все пускается в полет...» (2 строфа).

Но, вместе с тем, подчеркну, что проведенный дополнительный анализ изменения цветовых соотношений по ходу разворачивания сюжета стихотворения, позволяет существенно уточнить содержательную партитуру изменения эмоциональных состояний лирического героя, подтвердив, в определенной степени, правомерность гипотезы о внутренней проблематизации им своей жизненной ситуации в связи с любовными взаимоотношениями. На мой взгляд, близкое к этому внутреннему состоянию лирического героя стихотворения «Снег идет» открыто выражено и в строках из тетради Юрия Живаго: «Ты — благо гибельного шага, / Когда житье тошней недуга, / А корень красоты — отвaga, / И это тянет нас друг к другу».

Наконец в 8, последней строфе стихотворения, также возникает упоминание цвета: «убеленный пешеход». Скорее всего, он видится на черном фоне (непрекращающийся ночной снегопад). Подобное сочетание выбора черного и серого цвета по тесту

Люшера свидетельствует о негативно-протестной реакции, напряженности, стрессе. В целом, это пессимистическая оценка ситуации. И, вместе с тем, здесь проявляется сопротивление внешним обстоятельствам, стремление отстоять собственную позицию пассивным противодействием, отходом от привычного круга контактов. Замечу, что именно этот трагизм ситуации выбора и пытался передать в своем выступлении, о котором я упоминал выше, Сергей Юрский, обыгрывая последнюю фразу: «перекрестка поворот».

**О пространстве и времени.** Итак, лирический герой стихотворения спустился вниз по черной лестнице и вышел из дома. Причем, с этого момента (3 и 4 строфы) происходит резкое изменение в самом характере описания ситуации. Если в 1 строфе (да, пожалуй, и во 2) оно строится в реалистической манере (снегопад, окно, цветок на подоконнике, черная лестница), то теперь «все пустилось в полет» и читатель попадает в чудесный, созданный в воображении лирического героя мир. Причем этот мир, то пространство, в котором оказался герой, выйдя из дома, обладает явно выраженной субъектностью, когда неживая природа оживает: небосвод «сходит наземь», небо «крадется», «играет в прятки». Почему, в чем причина подобной кардинальной перестройки сознания? Что вызвало этот анимизм, это стремление к одухотворению природы?

В какой-то степени такое изменение можно объяснить эмоциональным возбуждением героя в связи с предстоящим тайным свиданием; его желание запретной встречи связано с «маскировками», замещениями и проекциями собственного «Я» на внешние предметы: «это не Я в широком пальто, а небосвод в «заплатанном салопе»; «это не Я тайком спускаюсь по лестнице, а это небо «крадется», «играет в прятки». Здесь открыто проявляется своеобразная карнавализация ситуации. Кстати, при чтении этих двух строф (3 и 4) и у читателя возникает неосознанное желание *перевоплотиться* в вымышленного героя, внутренне «проиграть» это *крадущееся* движение; меняется, соответственно, и внутренняя интонационная партия чтения. Вспоминаю, что Сергей Юрский в своем выступлении, о котором я упоминал выше, при чтении этих двух строф специально утрировал наивный, чудачковатый характер своего персонажа, изменял ритм чтения, переходя практически к «пропеванию» отдельных стиховых строк.

Но, между тем, в структуре стихотворения есть один фрагмент, который позволяет иначе (не только влюбленностью) обосновывать это особое состояние сознания лирического героя. Разгадка, на мой взгляд, дана в следующей, 5-й строфе. В ней обращает на себя внимание строка: «Не оглянешься — и *святки*»... «Святки» — святые дни (25 декабря — 6 января); по православному *церковному календарю* это 12 дней, определяющие период между Рождеством и Крещением. Отсюда можно сделать вывод о том, что структура ощущения лирическим героем своего жиз-

ненного времени определяется религиозным календарем, особым духовным состоянием предчувствия Рождественских праздников.

В этой связи замечу, что слово «святки» (5 строфа) Пастернак рифмует со словом «прятки» (4 строфа), тем самым содержательно объединяя эти две строфы. Таким образом, с помощью рифмы он как бы возвращает читателя назад, связывая предчувствие Рождества с особым мироощущением героя, его отношением к природе при выходе из дома. Причем сама рифма — «прятки» — по своему содержанию ориентирует читателя на детское (наивное, непосредственное) отношение к миру. Более того, неслучайна и используемая в этой строке характеристика состояния действия, — «не оглянешься», что позволяет еще точнее определить тот краткий промежуток времени перед Рождеством, когда герой вышел из дома. Это время Сочельника. Но Сочельник — это то время, когда мир окутан особой тайной, когда приоткрывается дверь в потусторонний мир, когда возникает острое желание заглянуть в будущее; время, когда оживают поверья, и для человека мир природы оказывается живым, «говорящим», наполненным особыми приметами; время, когда возникает острая потребность в *гаданиях* на свое будущее. Таким образом, внутренние переживания героя в 3 и 4 строфах связаны с особым ощущением своеобразия пространственно-временных отношений, особым — по М. Бахтину — хронотопом рождественских дней (Бахтин, 1975).

Завершая этот раздел, подчеркну, что 5 строфа играет совершенно особую содержательную роль в композиции всего стихотворения. Она функционально не только заставляет читателя невольно вернуться к предыдущим двум строфам, обосновывая тем самым своеобразие самочувствия лирического героя, его предрождественских переживаний в период Сочельника (предыдущие две строфы — 3 и 4), но и ориентирует на дальнейшее развитие сюжета стихотворения. Осуществляется это за счет возврата к *светскому календарю* — наступлению Нового года: «Только промежуток краткий, / Смотришь, там и *новый год*». Подобный переход означает выход уже в иной хронотоп, в иное ценностно ориентированное социальное время-пространство. Так, с переходом к светскому календарю актуализируются размышления героя (6 и 7 строфы) о темпе проживания собственной жизни, ее содержательной наполненности, сюжетно-событийной канве собственной биографии и ее отражении в творчестве: «Может быть, за годом год / Следуют, как снег идет, / Или как слова в поэме?». Замечу, что заданный лирическим героем риторический вопрос о собственной жизни, является и своеобразным «приглашением» читателя для проблематизации им и своей жизненной позиции. Здесь лирический герой открыт для читателя, а читатель, в свою очередь, может задать, поставив себя на место героя, этот же вопрос и самому себе.

Таким образом, для Пастернака острота переживаний, связанных с наступлением Рождества, акту-

ализирует и потребность постановки предельных вопросов о смысле собственной жизни. В этой связи напомню, что стихотворение «Снег идет» включено им в сборник «Когда разгуляется» (1956–1959), где сама тема поиска себя, личного самоопределения выступает одной из центральных. Приведу лишь три примера. Вот первые строчки, которыми и открывается весь сборник: «Во всем мне хочется дойти / До самой сути / В работе, в поисках пути, / Сердечной смуте». Второй пример — завершающая строфа из стихотворения «Ночь»: «Не спи, не спи, художник, / Не предавайся сну. / Ты вечности заложник / У времени в плену». И, наконец, третий пример строки из «Нобелевской премии»: «Но и так, почти у гроба, / Верю я, придет пора — / Силу подлости и злобы / Одолеет дух добра».

И в этой связи, расширяя контекст обсуждения стихотворения «Снег идет», замечу, что пять лет спустя (в 1962 г.) уже другой нобелевский лауреат — Иосиф Бродский — в Сочельник, в предчувствии Рождества в своем «Рождественском романсе» затронет эту же тему жизненного самоопределения поэта: «как будто жизнь качнется вправо, / качнувшись влево».

**О ритмических особенностях.** В начале статьи я отметил, что первоначальным стимулом для ее написания был мой доклад, посвященный проблеме ритма в искусстве. В нем, опираясь на идеи С. Эйзенштейна о ритмическом монтаже как средстве эмоционально-смыслового воздействия, я сопоставлял рефрен «снег идет» в стихотворении Пастернака со знаменитой сценой движения строя солдат по бульварной лестнице в Одессе из фильма С. Эйзенштейна «Броненосец Потемкин». При этом в качестве центральной темы мною обсуждался вопрос о темпо-ритме как средстве передачи авторской интонации, что определяет также и мелодию чтения стихотворения при его актерском исполнении. Именно мелодия стиха, понятая как интонационный жест, и задает ощущение индивидуальной смысловой целостности стихотворения (Белый, 1966).

Продолжая эту тему, здесь я рассмотрю два других аспекта. Один касается функции рифмы для обеспечения структурной целостности стихотворения на уровне его ритмической организации; другой — о роли рефрена, как способа эмоционально-ритмического удержания и развития основной смысловой темы. Для анализа этих особенностей ритмическая организация стихотворения «Снег идет», на мой взгляд, весьма показательна. Кстати, по поводу ритмического своеобразия поэзии Пастернака добавлю, что еще в начале 1920-х гг. Л.С. Выготский, при рассмотрении проблем соотношения формы и содержания в искусстве, специально отмечал, что в поэзии Пастернака мы имеем «давно невиданный в русской поэзии образец изысканных ритмических построений» (Выготский, 2019, с. 85).

1. *О соотношении мужских и женских рифм.* Выше, обсуждая проблему словесных значений, я обращал

внимание на то, что рифма позволяет содержательно объединить не только строки внутри стиховой строфы, но является и важным средством, обеспечивающим смысловую связь между строфами. Это позволяет Пастернаку выстроить своеобразную смысловую динамику развития сюжета в процессе чтения стихотворения: читатель за счет возникновения новых семантических связей между рифмами может вернуться и переосмыслить уже им прочитанное, либо напротив, за счет многозначности рифмуемого слова, предвосхитить потенциальную возможность нового тематического поворота в развитии сюжета.

Здесь же я намеренно отвлекусь от значений (семантики) рифмуемых слов и сделаю акцент лишь на их *ритмических* особенностях. При этом основное внимание будет уделено учету двух параметров. Первый из них касается особенностей ударений в рифмуемых словах, то есть определения мужских (М) рифм (когда ударение падает на последний слог) и женских (Ж) рифм (ударение падает на предпоследний слог). Второй параметр связан с учетом распределения мужских и женских рифм внутри стихотворной строфы, то есть разных типов чередования ударных и безударных окончаний рифмуемых слов, определяя, тем самым, либо попарные рифмы (ММЖЖ), либо перекрестные (ЖМЖМ), либо опоясывающие (МЖЖМ).

Учитывая эти два параметра, рассмотрим, как распределились мужские и женские рифмы по восьми строфам стихотворения «Снег идет»:

1-я строфа (МЖЖМ); 2-я (ЖМЖМ); 3-я (МЖЖМ); 4-я (МЖЖМ); 5-я (МЖЖМ); 6-я (МЖММЖ); 7-я (ММЖ); 8-я (МЖМЖМ).

По поводу приведенного схематического описания ритмической структуры стихотворения можно высказать три соображения.

Во-первых, как мы видим, каждая из первых пяти строф структурно состоит из четырех строк (это классический катрен). Однако после 5-й структура строф существенно меняется: 6-я представляет собой пятистишие (квинтет), 7-я — состоит из трех строк (терцет), а 8-я — вновь из пяти (квинтет). В этой связи напомню, что (как я отмечал выше) после 5 строфы происходит кардинальный содержательный поворот в развитии сюжета. Основной темой теперь становятся *не действия героя* в тех или иных ситуациях (перемещение из реальных пространственно-временных отношений в хронотоп рождественских дней), а его *размышления* о времени, о своей жизни (6 строфа). Причем, повторяю, подобный выход лирического героя в рефлексивную позицию оказывается связан с «торможением» его внешней поведенческой активности. Но подобное содержательное изменение основной темы стихотворения явно отразилось и в перестройке на уровне его (стихотворения) ритмической организации: устойчиво воспроизводимый в пяти предыдущих строфах катрен (четырёхстиший) сменился на квинтет (пятистишие). Таким образом, кардинальное изменение темы отразилось и на пере-



ходе к новой структурной ритмической организации строф.

Во-вторых, обращает на себя внимание чередование мужских и женских рифм в 6 и 7 строфах. Здесь важно, что трехстрочная 7 строфа по расположению мужских и женских рифм (*ММЖ*) структурно повторяет три последние строки в предыдущей 6 строфе, написанной квинтетом: *МЖММЖ*. Но напомним, что эти три строки в обеих строфах являются формулировками вопросов лирического героя, обращенных к самому себе: вопросов о времени собственной жизни, о соотношении личной биографии и искусства. Подобная устойчивая ритмическая организация этих риторических вопросов (повтор: «может быть?..») подчеркивает их смысловую значимость для лирического героя. Но повтор ритмической структуры этих двух вопросов, в свою очередь, усиливает и их воздействие на читателя; риторические вопросы героя могут быть отнесены читателем (в силу механизма идентификации с героем) и к самому себе. Таким образом, мы видим, как композиционный прием объединения отдельных строк в ритмическую целостность и ее повтор ориентирует читателя на выделение смысловых доминант в тексте стихотворения; здесь ритм выполняет функцию как расстановки смысловых акцентов, так и роль активизации механизма идентификации с героем.

В-третьих, из представленного выше описания ритмической организации последовательности строф стихотворения видно, что первые пять строф написаны катреном. Причем четыре четверостишия (1, 3, 4 и 5 строфы) имеют инвариантную структуру: *МЖЖМ*. В них мужские рифмы (ударение на последнем слоге) являются опоясывающими. Но при этом от них кардинально по своей ритмической структуре отличается 2 строфа, написанная с использованием перекрестных женских и мужских рифм: *ЖМЖМ*. Здесь иное сочетание ударных и безударных окончаний стиховых строк. В содержательном отношении подобное ритмическое отличие 2 строфы связано с особым смысловым акцентом на описании характера психологического состояния героя (его «смятеньи», его жизненном «повороте»). Но пока, в начале чтения стихотворения, для читателя подобный подтекст не очевиден. Хотя, подчеркну, именно на ритмическом уровне отличие этой строфы от остальных четверостиший Пастернаком задано, и бессознательно оно ощущается.

Продолжая анализ, можно заметить, что точно такое же распределение перекрестных рифм *ЖМЖМ* из 2 строфы повторено в последних четырех строках всего стихотворения (8 строфа). Причем здесь точно воспроизводятся первая («Снег идет, и все в смятеньи») и последняя («Перекрестка поворот») строки 2 строфы. Таким образом, в конце стихотворения повторяются не только ключевые строки из начальной 2 строфы (те строки, которые характеризуют содержание эмоционального состояния лирического героя), но воспроизводится и ритмическая структура

чередования рифм из 2 строфы. Это позволяет сделать вывод о том, что Пастернак задает своеобразную «рамку» начала и конца стихотворения как на семантическом, так и на ритмическом уровне. Понятно, что подобный повтор не является точным воспроизведением, но детали, касающиеся различий, оставим пока в стороне.

2. *О рефрене*. Словосочетание «снег идет» вынесено в заглавие. Рефреном звучит оно и на протяжении чтения всего стихотворения, повторяясь в 1, 2, 3, 6 и 8 строфах. Это своеобразный лейтмотив, удерживающий его основную мелодию, каждый раз обогащаясь все новым значением и смыслом.

Замечу, что рефрен «снег идет» появляется в начале именно тех строф, которые характеризуют определенный смысловой поворот в развитии сюжета: переход лирического героя из одного хронотопа в другой. Поэтому каждый раз это не просто интонационный повтор, возвращающий к предыдущему эмоциональному состоянию лирического героя, а, напротив, обозначение нового эмоционального звучания, нового смысла семантически инвариантной фразы «снег идет». Иными словами, каждый раз произнесение этой фразы оказывается своеобразной «живой интонационной пробой», ориентировкой на новый личностный смысл, который будет представлен в соответствующей строфе. По сути дела, именно на этот феномен *живой интонационной пробы* в поэтическом тексте указывал Андрей Белый, отмечая, что «ритм нам дан в пересечении со смыслом; он — жест этого смысла». Таким образом, определение интонации в соответствии со значением (семантикой) и ритмической структурой слова превращает стиховую строку в *интонационный жест смысла*, выражающий общую мелодию стихотворения (Белый, 1966).

Проиллюстрирую это одним примером. Так, в начале последней, 8 строфы мы сталкиваемся с трехкратным употреблением фразы «снег идет»: «Снег идет, снег идет, / Снег идет, и все в смятеньи». Это трехкратное повторение сочетания двух слов («снег идет») и определяет своеобразие той *мелодии*, которая характеризует эмоциональное состояние лирического героя, его мироощущение. Причем замечу, что подобный трехкратный повтор «снег идет» не встречается ни в одной из предыдущих строф стихотворения.

Но, впрочем, это не совсем верно. Так, обратившись к графике стиха (самой записи текста), мы обнаружим, что фраза «снег идет» *тремя* встречается не только в конце, но и в самом начале. Действительно, сначала она читается как название стихотворения, а уже затем следует ее повтор в первой строке. Но, если не рассматривать название стихотворения отдельно от первой строки, а попытаться определить целостную *интонационную мелодию* этого трехкратного произнесения фразы «снег идет» уже в самом начале, то тогда начало и конец стихотворения свяжутся в одно единое ритмически организованное смысловое целое. Иными словами, здесь мы сталки-



ваемся с весьма своеобразным приемом авторского кодирования смысла на уровне ритмической организации стихотворения. Причем рефрен задает своеобразную ритмическую «рамку» всего стихотворения, объединяя единой мелодией его начало и конец.

И, наконец, выскажу еще одно соображение, касающееся использования рефрена в стихотворении «Снег идет». Здесь я имею в виду «удержание» и воспроизведение автором своих личных переживаний с помощью определенных ритмически организованных структур текста стихотворения; ритмически оформленная структура выступает как особое знаковое средство (подобно «узелку на память») для фиксации на подсознательном уровне значимых жизненных переживаний. В этом отношении *изысканность ритмических построений в поэзии Пастернака* (сошлюсь здесь еще раз на Л.С. Выготского) позволяет поэту не только находить адекватное ритмическое выражение для соответствующего жизненного переживания, но и использовать «само цитирование ритмов», выстраивая своеобразный гипертекст, объединяющий собственные разные стихотворения на ритмическом (мелодическом) уровне.

Поясню. Выше я предположил, что скрытым подтекстом начальных строф стихотворения «Снег идет» является эмоциональное состояние лирического героя, связанное с его уходом на *тайное* свидание. Причем в основе этого сюжета, как было сказано выше, лежит реальная личная ситуация Пастернака. В этой связи, мое внимание привлекли два стихотворения, где рефрен имеет явно выраженное смысловое значение, определяя эмоциональную партитуру переживаний их лирического героя. Одно из них, это стихотворение «Вторая баллада» с рефреном «как только в раннем детстве спят». Данное стихотворение написано в 1930 г., в период, когда у Пастернака начался роман со своей будущей второй женой Зинаидой Нейгауз. Другое — «Зимняя ночь» — стихотворение из тетради Юрия Живаго со знаменитым рефреном «Свеча горела на столе, / Свеча горела». Напомню, что прототипом героини романа Лары и является Ольга Ивинская. Таким образом, личные отношения с двумя любимыми женщинами при создании посвященных им стихов оказались ритмически зафиксированы у Пастернака с помощью рефрена, используемого в жанре баллады (рефрена, который располагается в конце строфы).

Итак, с одной стороны, использование рефрена в определенной степени подтверждает (но уже на ритмическом уровне организации стихотворения) мою догадку о включении в подтекст стихотворения «Снег идет» личных отношений Пастернака с Зинаидой Нейгауз и Ольгой Ивинской. Это особый ритм, характерный для его отношений с ними; ритм, который фиксируется балладным рефреном, и в качестве мелодии преследует лирического героя стихотворения «Снег идет», идущего на тайное свидание.

С другой, — есть одна существенная деталь. Она состоит в том, что рефрен в стихотворении «Снег идет»

дается не в конце строф, а в их начале (анафора), что характерно для другого жанра — поэмы. Кстати, указание на поэму специально подчеркивает и Пастернак в отдельной строке: «Или как слова в поэме?» (7 строфа). Чем вызваны подобные трансформации в расположении рефрена; переход от баллады к поэме? На мой взгляд, поскольку свидание «тайное», то Пастернак хотел избежать прямых ассоциаций с обстоятельствами своей личной жизни при чтении стихотворения. Поэтому, сохраняя рефрен как основу ритмической структуры любовного переживания, он, в то же время, «маскирует» текст, переходя от балладной формы к поэме.

«*Я отошел к окну и заплакал*» (Борис Пастернак «Письмо к Рильке», 12.04.1926).

Напомню, стихотворение начинается с описания переживаний героя, стоящего у окна; переживаний, в которых доминирует его противоречивое отношение к разбушевавшейся природе. Это, как я уже отмечал, «исходная ситуация», запускающая развитие основного сюжета стихотворения.

Надо заметить, что *сам образ окна в художественном мире Пастернака* занимает важное место. Появляясь неоднократно в разных поэтических текстах, этот образ выполняет разные функции: от простого физического описания, до фиксации разных в смысловом отношении зон контакта; от фиксации бытовых ситуаций, собственных состояний (болезненные ощущения, слезы, плач и др.), межличностных отношений, до столкновения человека с макромиром, где предметы даны во «вздыбленном» состоянии, где происходит контакт человека с беспредельностью мира. Детальный социолингвистический анализ функций окна в поэтике Пастернака дан в фундаментальной монографии А.К. Жолковского, в которой показано, как «работает» окно у Пастернака (Жолковский, 2011).

Здесь же я подхожу к теме окна несколько иначе, принимая в качестве основной для своего анализа идею М. Бахтина о том, что культура «познает себя на границе» (Бахтин, 1975); границе, которая позволяет зафиксировать разнообразные содержательные оппозиции, фиксирующие различия «своего — чужого». В этом отношении я полагаю, что «ситуация у окна» в стихотворении «Снег идет» выступает как своеобразная зона контакта лирического героя с самим собой; граница, на которой он осуществляет свое личностное самоопределение относительно пройденного жизненного пути, событий своей биографии.

Особый интерес здесь представляет последняя, 8 строфа. Напомню, что на основе соотношения в ней черного и белого цветов я отмечал, что это может свидетельствовать о своеобразном внутреннем психологическом состоянии героя: его сопротивлении внешним обстоятельствам, стремлении отстоять собственную позицию, желании пересмотреть сложившиеся взаимоотношения. Но теперь я хотел бы обратить внимание на значение слова «убеленный». «Убеленный» — не как засыпанный снегом, если сле-

довать общей сюжетной канве стихотворения, а «убеленный» в том основном словарном значении, как «убеленный сединой». Старый, проживший жизнь, испытавший много горя, человек.

Замечу, что если принять это значение слова, то тогда меняется не только образное понимание последней строфы, но и образная структура, общий замысел стихотворения. Действительно, можно представить, что герой и не отходил от окна; не вышел в буран, реально не шел ни к какому перекрестку, а на протяжении всего длящегося времени стихотворения стоял у окна. И так, за окном стемнело, и на этом черном фоне окно «превратилось» в зеркало, стало отражать предметы внутри комнаты. В этом окне-зеркале лирический герой и увидел себя, убеленного сединами человека. Но тогда образная концепция стихотворения выглядит совершенно иначе: это не реальное движение (оно заторможено), герой никуда не идет, а находится все время у окна. И само окно — это уже экран, на котором в фантазии героя прокручивается фильм: «Снег идет».

В этой связи вспоминается мысль Андрея Тарковского из его работы «Запечатленное время» о том, что кино начинается в момент, когда перед внутренним взглядом режиссера возникает образ фильма. А это особый образный строй, своя система мыслей, свой взгляд на вещи (Тарковский, 2002). Можно предположить, что этот образ *отраженного в экране окна убеленного сединами лирического героя*, размышляющего о смысле своей жизни, и определил замысел стихотворения.

## Заключение

Приведенный в статье анализ направлен на выявление тех смыслов, которые можно «вычитать» из

текста стихотворения «Снег идет». Подчеркну, что в основе этого способа рассмотрения текста лежит схема: «автор — лирический герой — текст — интерпретатор (исследователь)». Между тем, напомним, что в начале статьи я отмечал то особое впечатление, которое произвело на меня чтение этого стихотворения Сергеем Юрским. Однако механизмы подобного воздействия чтеца-исполнителя здесь мною практически не затронуты. Это скорее предварительная «режиссерская» экспликация для выстраивания партитуры актерского исполнения. Поэтому здесь надо перейти к иной схеме анализа: «актер — текст — лирический герой — слушатель (зритель)». Но для реализации подобного подхода необходимо, с одной стороны, определить те жанровые особенности структуры текста, которые характеризуют своеобразие отношений автор — текст — читатель в интимной лирике поэмы Пастернака, в отличие, например, от оды (см. Тынянов, 1977). Справедливости ради отмечу, что частично я этот аспект рассматривал, обсуждая вопрос о соотношении ритма и семантики в их отнесенности к общей структуре стихотворения, его мелодии.

С другой стороны, не затронутым оказался круг вопросов, связанных непосредственно с психологическими аспектами актерского воздействия на зрителя. При этом кардинальное значение здесь имеют те из них, которые связаны с определением сверхзадачи, выстраиванием партитуры актерских действий, темпо-ритмом целостного существования актера, особенностями создания образа лирического героя и моделированием зрителя. Все это необходимо для создания «взволнованного рассказа». Но это, замечу, уже принципиально другая линия психологического исследования, где основным предметом анализа выступает психология актерской деятельности общения. И здесь, на мой взгляд, возможна программа уже экспериментальных психологических исследований.

## Литература

- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Художественная литература, 1975.
- Белый А. Стихотворения и поэмы. М.: Советский писатель, 1966.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: АСТ, 2021.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: АСТ, 2019.
- Жолковский А.К. Поэтика Пастернака. Инварианты, структуры, интертексты. М.: Новое литературное обозрение, 2011.
- Кнебель М.И., Лурия А.Р. Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 77–83.
- Мамардашвили М.К. Психологическая топология пути. Т. 1. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2015.
- Монтаж аттракционов, или 90 лет спустя. Первоначальный вариант статьи С. Эйзенштейна / публ., вступл. и комм. В. Забродина // Вопросы театра. Prosaenium. 2016. № 1–2. С. 281–297.
- Пастернак Б.Л. Малое собрание сочинений. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2015.
- Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в десяти томах. Том шестой. М.: Изд. Академии наук, 1957.
- Собкин В.С. «Ах, «Бедная Лиза», Ах» – опыт психологического анализа повести Н.М. Карамзина // Национальный психологический журнал. 2020. № 2 (38). С. 109–147 <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0210>
- Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского. М.: Институт социологии образования РАО, 2015.

- Собкин В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985 и 2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI, Вып. XIX. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73–10.
- Собкин В.С. «Трагикомедия исканий» Льва Выготского: опыт реконструкции авторских смыслов. М.: МГУ, 2022.
- Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Труды по социологии образования. Т. XIV, Вып. XXV. М.: Институт социологии образования РАО, 2010.
- Собчик Л.Н. Метод цветowych выборов — модификация восьмицветового теста Люшера: практическое руководство. СПб.: Речь, 2012.
- Советский энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1984.
- Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский, собр. сочинений в 8 т. Т. 3. М.: Искусство, 1955.
- Тарковский А.А. Запечатленное время. Архивы, документы, воспоминания. М.: Подкова: Эксмо-Пресс, 2002.
- Тынянов Ю.Н. Ода как ораторский жанр / Тынянов Ю.Н. Поэтика, История литературы. Кино. М.: Наука, 1977. С. 227–254.
- Фотиева Н.А. Поэт и проза: книга о Пастернаке. М.: Новое литературное обозрение, 2003.
- Фрейд З. Остроумие и его отношение к бессознательному. Тбилиси: Мерани, 1991.
- Цветаева М.И. Поэма лестницы. / Сочинения: в 2 т. Т. 1. Минск: Народная асвета, 1988. С. 377–390.

## References

- Bakhtin, M.M. (1975). Questions of Literature and Aesthetics. Researches of different years. Moscow: Khudozhestvennaya literature. (In Russ.).
- Belyi, A. (1966). Poems and poems. Moscow: Soviet writer, 1966. (In Russ.).
- Fotieva, N.A. (2003). Poet and prose: a book about Pasternak. Moscow: New Literary Review. (In Russ.).
- Freud, Z. (1991). Wit and its relation to the unconscious. Tbilisi: Merani. (In Russ.).
- Knebel, M.I., Luria, A.R. (1971). Ways and means of coding meaning. *Questions of Psychology*, 4, 77–83. (In Russ.).
- Mamardashvili, M.K. (2015). Psychological Topology of the Way. Vol. 1 M.: Merab Mamardashvili Foundation, (In Russ.).
- Mounting Attractions, or 90 Years Later. The original version of S. Eisenstein's article (2016). V. Zabrodin (Ed.). *Theater issues. Prosaenium*, 1–2, 281–297. (In Russ.).
- Pasternak, B.L. (2015). Small collection of works. SPb.: Azbuka, Azbuka-Attikus. (In Russ.).
- Pushkin, A.S. (1957). Complete Works in ten volumes. Volume six. Moscow: Izd. of the Academy of Sciences. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2020). "Ah, 'Poor Liza', Ah" — the experience of a psychological analysis of the story of N.M. Karamzin" *National Psychological Journal*, 2 (38), 109–147. <https://doi.org/10.11621/npj.2020.0210> (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2020). "The tragicomedy of searches" by L.S. Vygotsky: The experience of reconstruction of the author's meanings. Moscow: MSU. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2015). Commentaries on Lev Vygotsky's Theatrical Reviews. Moscow: Institute of Sociology of Education RAO. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2006). Cartoon as a means of socio-psychological analysis of moral and moral development of the child (on the materials of the study in 1985 and 2006). *Sociology of Pre-school Education. Works on Sociology of Education*. Vol. XI, issue XIX. Moscow: Center for Sociology of Education RAO. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Markina, O.S. (2010). The film "Scarecrow" through the Eyes of Modern Schoolchildren. In: *Proceedings of Sociology of Education*. Vol. XIV, issue XXV. Moscow: Institute of Sociology of Education RAO. (In Russ.).
- Sobchik, L.N. (2012). The method of color selection — a modification of the eight-color Lusher test: a practical guide. SPb.: Rech. (In Russ.).
- Soviet Encyclopedic Dictionary (1984). Moscow: Soviet Encyclopedia. (In Russ.).
- Stanislavsky, K.S. (1955). The actor's work over himself. In *Collected Works in 8 vols*. Vol. 3. Moscow: Art. (In Russ.).
- Tarkovsky, A. (2002). Sealed Time. Archives, Documents, Memoirs. Moscow: Podkova: Eksmo-Press. (In Russ.).
- Tsvetaeva, M. (1988). Poem of the Ladder. / Works: in 2 vols. Vol. 1. Minsk: Narodnaya aсветa. (In Russ.).
- Tunyanov, Y.N. (1977). Ode as an oratorical genre. Moscow: Nauka. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2019). Psychology of Art. Moscow: AST. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2021). Thinking and speech. Moscow: AST. (In Russ.).
- Zholkovsky, A.K. (2011). Pasternak's Poetics. Invariants, structures intertexts. Moscow: New Literary Review. (In Russ.).

Поступила: 20.06.2023  
Получена после доработки: 25.06.2023  
Принята в печать: 01.07.2023

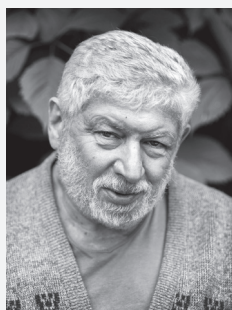
Received: 20.06.2023  
Revised: 25.06.2023  
Accepted: 01.07.2023

Приложение / Appendix

*Снег идет*  
*Снег идет, снег идет. (1-я строфа)*  
*К белым звездочкам в буране*  
*Тянутся цветы герани*  
*За оконный переплет.*  
*Снег идет, и всё в смятеньи, (2-я строфа).*  
*Всё пускается в полет, —*  
*Черной лестницы ступени,*  
*Перекрестка поворот.*  
*Снег идет, снег идет, (3-я строфа)*  
*Словно падают не хлопья,*  
*А в заплатанном салопе*  
*Сходит наземь небосвод.*  
*Словно с видом чудака, (4-я строфа)*  
*С верхней лестничной площадки,*  
*Крадучись, играя в прятки,*  
*Сходит небо с чердака.*

*Потому что жизнь не ждет. (5-я строфа)*  
*Не оглянешься — и святки.*  
*Только промежутки краткий,*  
*Смотришь, там и новый год.*  
*Снег идет, густой-густой. (6-я строфа)*  
*В ногу с ним, стопами теми,*  
*В том же темпе, с ленью той*  
*Или с той же быстротой,*  
*Может быть, проходит время?*  
*Может быть, за годом год (7-я строфа)*  
*Следуют, как снег идет,*  
*Или как слова в поэме?*  
*Снег идет, снег идет, (8-я строфа)*  
*Снег идет, и всё в смятеньи:*  
*Убеленный пешеход,*  
*Удивленные растения,*  
*Перекрестка поворот.*

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Владимир Самуилович Собкин** — доктор психологических наук, профессор, академик РАО, руководитель Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>

**Vladimir S. Sobkin** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Academician of RAE, Head of the Center for Socio-Cultural Problems of Modern Education, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, sobkin@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-2339-9080>



## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0309>

УДК 159.9

# Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров

Т.А. Лыкова<sup>1,2</sup>, А.В. Петракова<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский институт театрального искусства — ГИТИС, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Кинокомпания Студия-П (ООО «Студия П»), Москва, Российская Федерация

✉ feo.tatiana@gmail.com

### Резюме

**Актуальность.** Специфика профессиональной деятельности актеров, предполагающая высокую конкуренцию, публичный характер профессии, постоянное задействование эмоциональных и коммуникативных навыков в процессе сценического перевоплощения в сочетании со своеобразием склада личности актера и значимости личностных качеств для профессиональной успешности в совокупности определяют актуальность исследования используемых актерами стратегий совладания со стрессом.

**Цель.** Выявление взаимосвязей между личностными особенностями и стратегиями совладания со стрессом у представителей актерской профессии.

**Методы.** В исследовании применялись психодиагностические методики: опросник Р.Б. Кеттелла 16 РФ, опросник способов совладания С. Фолькмана и Р. Лазаруса в адаптации Т.Л. Крюковой. На основе корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи личностных характеристик и используемых респондентами копинг-стратегий.

**Результаты.** Показано, что частота использования всех копинг-стратегий актерами находится на среднем уровне, при этом проблемно ориентированные стратегии используются реже, по сравнению со стратегиями отделения себя от проблемы, восстановления эмоционального равновесия. Личностные характеристики, зафиксированные шкалами опросника Р.Б. Кеттелла Е (доминантность) и L (подозрительность) отрицательно связаны с использованием стратегий «планирование решения проблемы» ( $r = -0,63$ ,  $p = 0,01$  для шкалы Е) и «поиск социальной поддержки» ( $r = -0,55$ ,  $p = 0,01$  для шкалы L).

**Выводы.** Сопоставление полученных в исследовании результатов с данными схожих работ прошлых лет позволило выявить динамику личностных характеристик, свойственных актерам. В современных условиях для представителей актерской профессии особо актуальными становятся стремление к доминированию, лидерству, готовность к публичности. Обнаружено, что личностные характеристики подозрительность и дипломатичность играют важную роль при выборе актерами копинг-стратегий в стрессовых ситуациях. Полученные результаты указывают на необходимость специальной разработки системы психологической поддержки и сопровождения не только начинающих, но и опытных актеров.

**Ключевые слова:** актер, личностные характеристики, стресс, копинг-поведение, стратегии совладания.

**Благодарности.** Авторы благодарят доктора психологических наук, профессора, академика РАО В.С. Собкина, заслуженную артистку РФ Е.Т. Семёнову, актрису театра и кино С.С. Корчагину, клинического психолога, кандидата психологических наук В.А. Манину, а также генеральных продюсеров Кинокомпании Студия-П Ж.Г. Петракову, В.А. Петракова, А.А. Олейникова.

*Для цитирования:* Лыкова Т.А., Петракова А.В. Взаимосвязь личностных характеристик и копинг-стратегий у актеров // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 87–97. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0309>

## PERSONALITY PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0309>

## Personality characteristics and coping strategies in actors

Tatyana A. Lykova<sup>✉1,2</sup>, Anastasiya V. Petrakova<sup>1,3</sup><sup>1</sup>Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation<sup>2</sup>Russian Institute of Theatre Arts — GITIS, Moscow, Russian Federation<sup>3</sup>Studio-P Film Company (LLC “Studio P”), Moscow, Russian Federation<sup>✉</sup>feo.tatiana@gmail.com**Abstract**

**Background.** The specific character of actors' professional activity, assuming high competition, public character of the profession, constant involvement of the emotional and communicative skills in the process of scenic transformation in combination with the peculiarity of the actor's personality and the importance of personal qualities for the professional success determine the relevance of the study of stress coping strategies used by actors.

**Objective.** Authors aim to reveal the interrelation between personal features and stress coping strategies in actors.

**Methods.** The research involved psychodiagnostic methods: Cattell's 16 PF questionnaire, Folkman and Lazarus' questionnaire of coping strategies adapted by T.L. Kryukova. The correlation analysis revealed the interrelation of personal characteristics and coping-strategies used by the respondents.

**Results.** It was shown that the frequency of appeal to all coping-strategies by actors is on the average level, the problem-oriented strategies are used less often in comparison to the strategies of separating oneself from the problem, and restoring the emotional balance. Personality traits as recorded by Cattell E scale (dominance) and L scale (suspiciousness) showed negative correlation with the use of strategies of “planning the solution of problems” ( $r = -0,63, p = 0,01$  for the E scale) and “seeking social support” ( $r = -0,55, p = 0,01$  for the L scale).

**Conclusion.** Comparison of the results obtained in the study with the data of similar works of previous years allowed us to identify the dynamics of personal characteristics peculiar to actors. In current conditions striving for domination, leadership, readiness for publicity become particularly relevant for the representatives of the acting profession. It was found that personal characteristics of suspiciousness and diplomacy play an important role in actors' choice of coping-strategies in stressful situations. The results obtained point to the need for a special development of a system of psychological support and accompaniment not only for beginners but also for experienced actors.

**Keywords:** actor, personal characteristics, stress, coping-behavior, coping strategies.

**Acknowledgements.** The authors thank V. Sobkin, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, E. Semenova, Honored Actress of the Russian Federation, S. Korchagina, Theater and Film Actress, V. Manina, Clinical Psychologist, Cand. Sci. (Psychology), as well as the general producers of Studio-P, J. Petrakova, V. Petrakov and A. Oleynikov.

*For citation:* Lykova, T.A., Petrakova, A.V. (2023). Personality characteristics and coping strategies in actors. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 87–97. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0309>

**Введение**

Как неоднократно было показано в исследованиях психологического стресса — этот процесс неотъемлем от психической жизни, важный для адаптации человека в гетерогенной среде и успешной социализации (Fink, 2009). Согласно классическому определению, психологический стресс — это процесс, связанный с анализом соотношения сложности ситуации и личными ресурсами, позволяющими с ней справиться (Лазарус, 1970). В то же время, при увеличении нагрузки

или же при субъективном переживании невозможности с ней справиться, длительный стресс может привести к эмоциональному выгоранию (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001). Это состояние характеризуется снижением настроения, раздражительностью, снижением самооценки и удовлетворенности выбранной профессией, психосоматической симптоматикой и др. (Schonfeld, Bianchi, Luehring-Jones, 2017).

Снизить негативные последствия стресса позволяют особые стратегии поведения — копинги (Lazarus, Folkman, 1984). Выделяют две основные функции ко-

пингов: регулирование отрицательных эмоций и изменение ситуации, вызывающей сильные негативные переживания. Все многообразие копинг-стратегий можно разделить на два типа: ориентированные на решение проблемы (например, планирование решения проблемы) и ориентированные на отделение себя от проблемы, восстановление эмоционального равновесия (например, избегание, дистанцирование). Выбору наиболее адаптивных способов поведения в сложных ситуациях посвящено много исследований (Рассказова, Гордеева, 2011). Однако, единого представления об эффективных стратегиях поведения в стрессовых ситуациях еще не сложилось (Вачков, Савенкова, 2019).

Большинство исследователей сходятся во мнении, что при выборе стратегий совладания важную роль играют личностные характеристики индивида. Обращаясь к результатам конкретных исследований, можно выделить следующие закономерности. Подвижность нервной системы (готовность к преодолению трудностей, собранность, гибкость) (Ивашкина, Чернов, 2021), высокие показатели эмоционального интеллекта (Дрыгина, 2018), эмоциональная стабильность, экстраверсия, открытость новому опыту, низкий невротизм в сочетании с высоким уровнем добросовестности (Storm, Rothmann 2003; Duschek, 2020; Karimzade, 2011; Vollrath, 2000) связаны, как правило, с выбором проблемно ориентированных стратегий совладания (планирование решения проблемы, самоконтроль, принятие ответственности, поиск социальной поддержки, обращения за конкретными советами и помощью).

В то же время, личностям с сильной эмоциональной возбудимостью, невысоким показателем эмоционального интеллекта, высоким невротизмом в сочетании с низкой добросовестностью и сознательностью, свойственны такие стратегии, как избегание решения проблемы, дистанцирование (Ивашкина, Чернов, 2021; Дрыгина, 2018; Storm, Rothmann 2003; Duschek, 2020; Karimzade, 2011; Vollrath, 2000).

Приведенные выше исследования в большинстве своем проведены на представителях стрессогенных профессий (сотрудниках правоохранительных органов, систем здравоохранения и образования и др.). Профессию актер/актриса также можно отнести к группе специальностей, связанных с высоким уровнем стресса, однако изучению особенностей переживания напряженных, негативных состояний у данной группы на сегодняшний день посвящено не так много работ (Кузнецова, Шипарева, 2005; Сергиенко, 2018; Рубцова, Сергиенко, 2019).

Среди факторов, определяющих высокую стрессогенность актерской профессии можно выделить следующие. Во-первых, нестабильная профессиональная занятость и, как следствие, доход (Вильсон, 2001; Кузнецова, Шипарева, 2005). Во-вторых, профессия связана с достаточно высокой конкуренцией, особенно это обострилось в последние годы: в связи с открытием частных творческих институтов, автор-

ских курсов, регулярно выпускается все больше дипломированных актеров, им становится все сложнее трудоустроиться. Кроме того, ситуация усугубляется условиями неопределенности, вызванными пандемией COVID-19 (Кабдиева, 2020; Некрашевич, 2022; Переверзева, 2021; Харламенкова, Быховец, Дан, Никитина, 2020).

Несмотря на обозначенную специфику переживания стресса у представителей актерской профессии на сегодняшний день мало исследований, направленных на изучение стратегий совладания у актеров.

В одном из исследований было показано, что применение различных стратегий совладания со стрессом влияет на профессиональную деятельность, а также на психологическое состояние актеров (Сергиенко, 2018). Некоторые авторы сообщают, что среди специфических для актеров стратегий можно выделить дыхательную гимнастику и выполнение ряда физических упражнений, освоенных при обучении в творческом вузе, а также произнесение определенных фраз (Кузнецова, Шипарева, 2005); этими же авторами отмечается, что упомянутые стратегии являются эффективными для актеров. Отметим, что авторы данной работы исследовали стратегии совладания актеров со стрессом в период подготовки к спектаклю, во время спектакля и после его окончания, то есть в момент активной занятости актера. В то же время, как было сказано выше, одним из факторов, вызывающим стресс у представителей актерской профессии, является нестабильная занятость. Возникает вопрос о том, насколько полученные выводы в отношении эффективности описанного поведения будут устойчивыми в стрессовых ситуациях, вызванных другими профессиональными и личными обстоятельствами (кастинг, отсутствие ролей, утверждение на роль, события личной жизни и др.) В другой работе была выявлена связь между профессиональным стажем и частотой использования стратегии «самоконтроль» среди актеров (Рубцова, Сергиенко, 2019). Однако авторы не уточняют, является ли такая стратегия для актеров адаптивной. Похожая взаимосвязь была зафиксирована в исследовании учителей, и в то же время было показано, что педагоги со стажем более склонны к эмоциональному выгоранию в отличие от своих начинающих коллег, демонстрирующих в основном избегание решения проблем и конфронтацию (Вачков, Савенкова, 2019).

Таким образом, на сегодняшний день, во-первых, не описана вся палитра, применяемых копингов у представителей актерской деятельности, а во-вторых, не определено, какие из них являются адаптивными.

Опираясь на более ранние работы, посвященные описанию личности актеров (Гройсман, 2003; Рождественская, 2005; Собкин, 1984; Собкин, Лыкова, Собкина, 2021, Собкин, Лыкова, Сиян, 2022), мы предположили, что особенности поведения в стрессовых ситуациях у представителей актерской профессии будут связаны со спецификой их личностных характеристик, сформированных за время обучения в

творческом вузе. В рамках нашей работы мы, с одной стороны, продолжаем линию работ, посвященных профессиональному стрессу, а с другой — исследуем специфику поведения в стрессе у конкретной профессиональной категории.

### Цель исследования

Выявление взаимосвязей между личностными характеристиками и стратегиями совладания со стрессом у представителей актерской профессии.

### Гипотеза

Используемые актерами стратегии совладающего поведения связаны с их личностными характеристиками.

### Методы

Респондентам было предложено заполнить личностный опросник Р.Б. Кеттелла 16 PF и «Опросник способов совладания» С. Фолькмана и Р. Лазаруса (Lazarus, Folkman, 1988) в адаптации Т.Л. Крюковой (Крюкова, 2007). Полученные результаты были обработаны с помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена).

### Выборка

В исследовании приняли участие 27 актеров театра и кино (18 женщин, 11 мужчин), в возрасте от 22 до

57 лет. Стаж работы по профессии варьируется от 1 года до 35 лет.

### Результаты

Рассматривая полученные результаты, остановимся на следующих аспектах: анализ средних значений по личностному опроснику Р.Б. Кеттелла и опроснику способов совладающего поведения, корреляционный анализ.

На рис. 1 представлены средние значения по шкалам (первичным факторам) опросника Р.Б. Кеттелла 16 PF.

При анализе результатов обращают на себя внимание значения по шкалам Е (доминантность), Н (смелость), I (чувствительность) и L (подозрительность), поскольку они выходят за пределы средних значений (4–7 стенов), что позволяет говорить об особой выраженности характеристик, фиксируемых данными шкалами.

Таким образом, представителям нашей выборки свойственны такие личностные характеристики, как стремление к лидерству, независимости, жажда восхищения (шкала Е), активность, предприимчивость, готовность к риску (шкала Н), эмоциональная чувствительность и впечатлительность, художественное восприятие мира, склонность к эмпатии (шкала I), настороженность по отношению к людям, стремление переложить ответственность за ошибки на других (шкала L) (Капустина, 2001).

Анализ результатов по опроснику стратегий совладающего поведения показал, что частота выборов большинства стратегий находится на среднем уровне. При этом относительно двух стратегий:

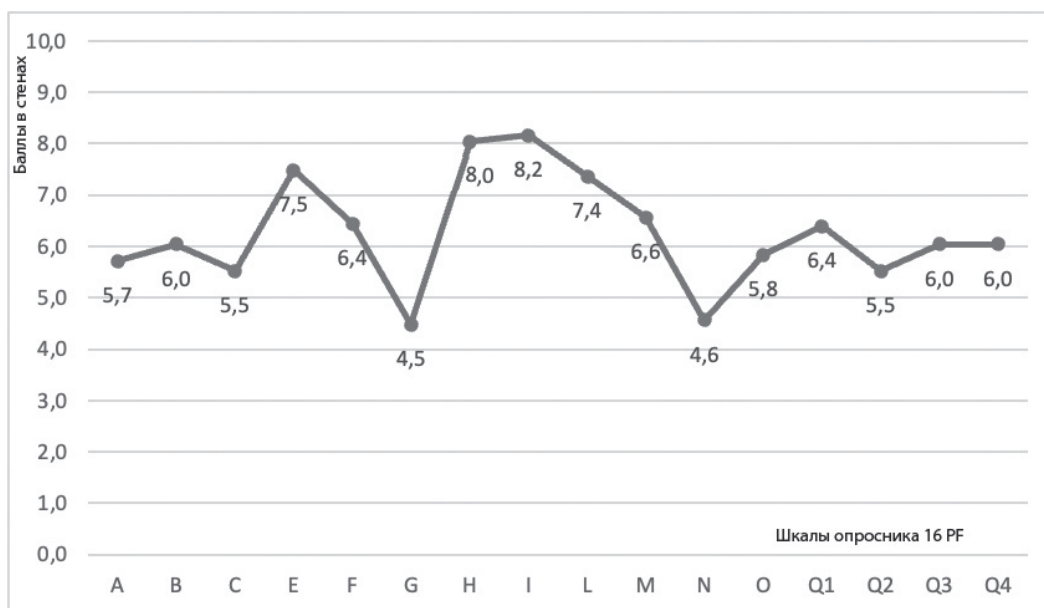


Рис. 1. Средние значения по шкалам опросника Р.Б. Кеттелла



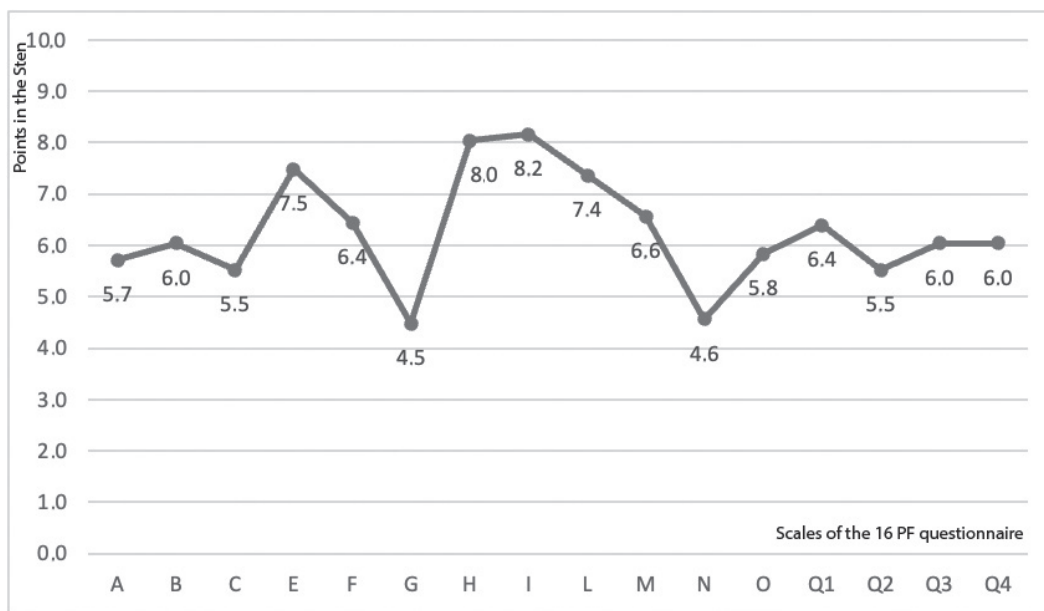


Fig. 1. Mean values on the scales of the R.B. Cattell questionnaire

«принятие ответственности» и «планирование решения проблемы» были получены низкие результаты — участвовавшие в исследовании актеры реже всего прибегают к подобным видам совладания со стрессом. Отметим, что «планирование решение проблемы» является стратегией, которая напрямую связана с преодолением трудности и выходом из ситуации стресса за счет целенаправленного анализа ситуации и возможных вариантов поведения. Вари-

ант «принятие ответственности» также может быть рассмотрен как направленный на решение проблемы, поскольку подразумевает признание субъектом своей роли в возникновении конфликта и ответственности за его решение (Крюкова, Куфтяк, 2007).

Для выявления взаимосвязей между личностными характеристиками и предпочитаемыми копинг-стратегиями был проведен корреляционный анализ. Значимые корреляции представлены на рис. 2.

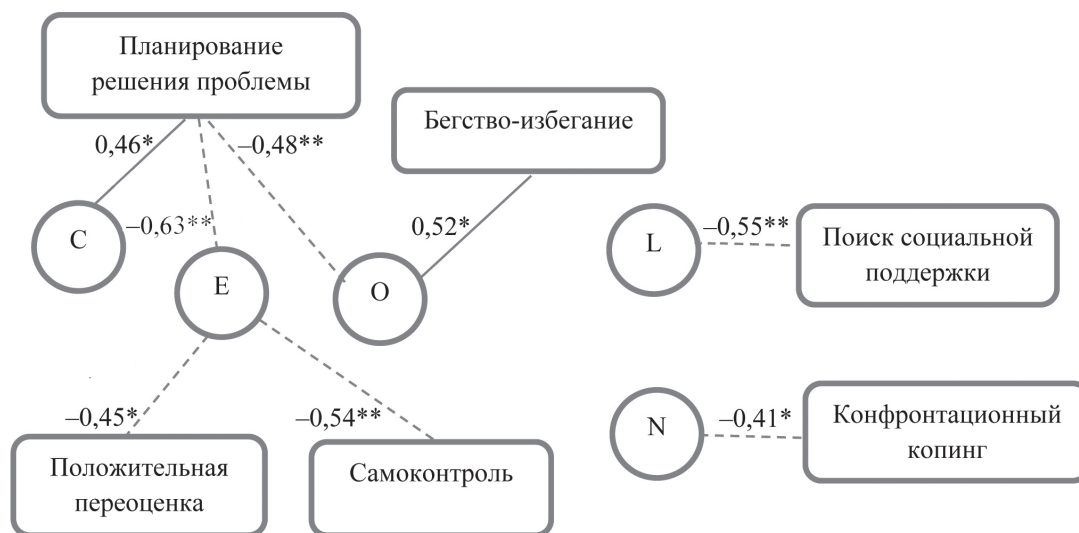
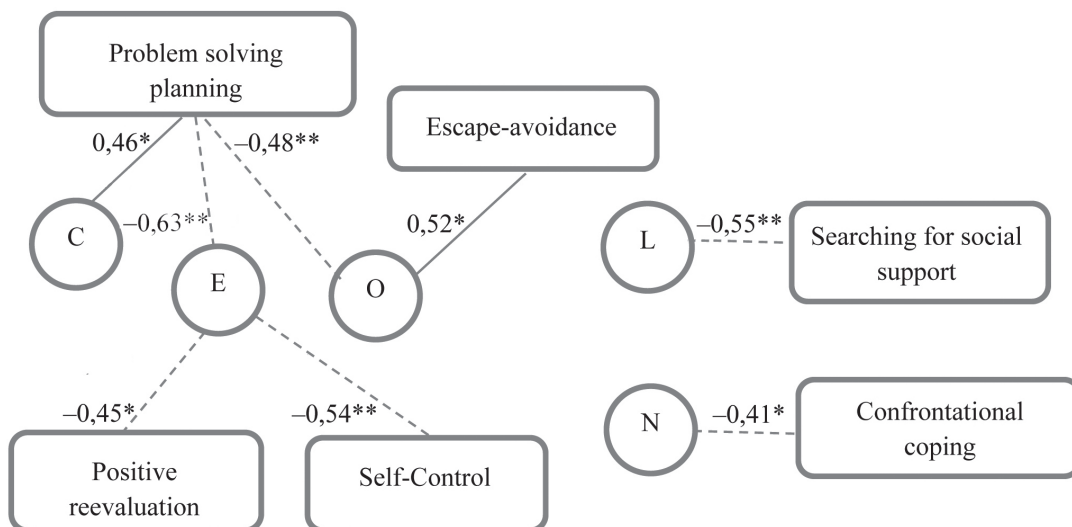


Рис. 2. Плеяды значимых корреляций между шкалами опросника Р.Б. Кеттелла и копинг-стратегиями («\*» —  $p < 0,05$ ; «\*\*» —  $p < 0,01$ ): сплошной линией обозначены положительные связи, пунктиром — отрицательные. Шкалы опросника Р.Б. Кеттелла: С — эмоциональная нестабильность / эмоциональная стабильность; Е — подчиненность / доминантность; L — доверчивость / подозрительность; N — простота / дипломатичность; O — спокойствие / тревожность



**Fig. 2.** Pleiades of significant correlations between the scales of the R.B. Cattell questionnaire and coping strategies (“\*” —  $p < 0,05$ ; “\*\*” —  $p < 0,01$ ): the solid line indicates positive relations, the dotted line — negative. The scales of the R.B. Cattell questionnaire: C — emotional instability / emotional stability; E — subordination / dominance; L — trustworthiness / suspiciousness; N — simplicity / diplomacy; O — calmness / anxiety

Рассмотрим выявленные взаимосвязи. Проблемно ориентированный вариант совладания со стрессом «планирование решения проблемы» имеет наибольшее число связей со шкалами опросника Р.Б. Кеттелла: высокой стрессоустойчивостью (шкала С), слабовыраженным стремлением к лидерству (шкала Е) и низкой тревожностью (шкала О). Две другие стратегии, которые также способствуют решению проблемы, направленные на поиск положительных сторон проблемной ситуации («положительная переоценка») и сдерживание своих эмоциональных проявлений («самоконтроль»), демонстрируют отрицательные связи со шкалой Е (доминантность) опросника Р.Б. Кеттелла.

Таким образом, такие качества, как устойчивость, спокойствие, сговорчивость, напрямую связаны с проблемно ориентированными копингами и, наоборот, высокая демонстративность как черта личности препятствует их использованию.

Избегающее поведение в стрессовых ситуациях (стратегия «бегство-избегание») положительно связано с такими чертами личности, как высокая тревожность, беспокойство, чувство вины, недовольство собой (высокие значения по шкале О).

Вариант поведения в стрессовой ситуации, при котором человек демонстрирует агрессивное сопротивление, в том числе, через эмоциональное отреагирование и различную поведенческую активность («конфронтационный копинг»), отрицательно связан со шкалой опросника Р.Б. Кеттелла N («дипломатичность»). Таким образом, совладание через конфронтацию свойственно прямолинейным, откровенным, непосредственным в поведении людям.

Наконец, копинг-стратегия «поиск социальной поддержки» отрицательно связана со шкалой опрос-

ника Р.Б. Кеттелла L («подозрительность»). Подобная связь фиксирует, что осторожным, самостоятельным, недоверчивым людям не свойственно обращаться к другим людям за поддержкой в стрессовых ситуациях.

## Обсуждение

### Личностные особенности актеров в различных исследованиях

Представляется интересным сопоставить полученные нами результаты в отношении личностных особенностей актеров с результатами других работ, в которых также был использован опросник Р.Б. Кеттелла 16 PF. Так, А.Л. Гройсман выделяет мечтательность (шкала М) и радикализм (шкала Q1) в качестве специфических особенностей личности актера (Гройсман, 2003). В работе В.С. Собкина показано, что значимыми характеристиками, определяющими предрасположенность молодых людей к актерской профессии, являются общительность (шкала А), эмоциональность (шкала I) и развитое воображение (шкала М) (Собкин, 1984). По данным Н.В. Рождественской, студентам-актерам свойственны высокие показатели по шкалам А (общительность), F (импульсивность), Н (смелость), I (чувствительность), М (мечтательность), Q1 (радикализм) и низкие по шкале L (подозрительность) (Рождественская, 2005). В исследовании В.С. Собкина, Т.А. Лыковой, А.В. Собкиной, проведенном в 2010–2018 гг. на выборке студентов театрального колледжа, были выявлены такие личностные особенности будущих актеров, как общительность (шкала А), доминантность (шкала Е), смелость (шкала Н), чувствительность (шкала I),

простота (шкала N), радикализм (шкала Q1), конформизм (шкала Q2) (Собкин, Лыкова, Собкина, 2021).

Сопоставляя полученные нами результаты с предыдущими работами, можно отметить, что практически во всех исследованиях в качестве наиболее устойчивых особенностей актеров разных поколений выделяют смелость (шкала H) и чувствительность (шкала I). Для содержательной интерпретации обратимся к описанию этих шкал в опроснике Р.Б. Кеттелла. Высокие значения по шкале H характеризуют человека как смелого, предприимчивого, активного, готового к риску, авантюрного, спонтанного. Высокие значения по шкале I фиксируют эмоциональную чувствительность, впечатлительность, богатство эмоциональных переживаний, склонность к романтизму и художественному восприятию мира, артистичность, чувствительность. Таким образом, мы видим сочетание, с одной стороны, активности и смелости, а с другой — эмоциональной чувствительности.

Можно предположить, что шкала H «смелость» отражает отсутствие страха перед публичностью, выходом на сцену, участием в съемках в различных обстоятельствах, готовность выполнять требования режиссера. Что касается шкалы I «чувствительность», то здесь можно выделить три сферы, в которых проявляются зафиксированные в ней качества: эмоциональное воздействие на зрителя, восприятие обратной связи от зрителя, процесс художественного перевоплощения.

В то же время, обращает на себя внимание, что в исследованиях 1970–1990 гг. такая черта, как доминантность (шкала E) не использовалась для описания личности актера. Напротив, в работах А.Л. Гройсмана, В.С. Собкина и Н.В. Рождественской в качестве одного из центральных качеств актера указывается богатое воображение, увлеченность своими идеями, мечтательность (шкала M). При этом, как было показано выше, в настоящем исследовании, а также в работе, выполненной в 2010–2018 гг. отмечена существенная роль характеристик, фиксируемых шкалой E («доминантность»): самостоятельность, независимость, настойчивость, напористость, иногда конфликтность, жажда восхищения (Собкин, Лыкова, Собкина, 2021). Таким образом, мы можем наблюдать тенденцию смены качеств, которые необходимы современному актеру (от мечтательности к доминантности). Отметим, что снижение значимости воображения для актерской профессии также было описано в работе В.С. Собкина, Т.А. Феофановой (Собкин, Феофанова, 2012).

Причины подобных изменений могут быть связаны, с одной стороны, с ростом конкуренции из-за увеличивающегося количества ежегодно выпускающихся актеров, а с другой стороны, популярность социальных сетей и СМИ в современном обществе заставляет актеров быть более публичными, постоянно привлекать к себе внимание аудитории. Таким образом, наличие черт, связанных со шкалой E — напористости, доминантности, стремление привлечь к

себе внимание — способствует тому, чтобы современный актер был конкурентоспособным, активно позиционировал себя в публичном пространстве.

### **Взаимосвязь личностных характеристик и стратегий совладания со стрессом у актеров**

Анализируя результаты настоящего исследования с учетом наиболее выраженных личностных качеств актеров, выявленных с помощью опросника Р.Б. Кеттелла (см. рис. 1), обратим внимание на шкалы E (доминантность) и L (подозрительность). Как видно из рисунка 2, обе указанные шкалы демонстрируют значимые отрицательные связи с копинг-стратегиями, которые направлены на конструктивное решение проблемы («планирование решения проблемы», «самоконтроль», «положительная переоценка», «поиск социальной поддержки»). Добавим, что и при анализе результатов опросника копинг-стратегий, для шкалы «планирование решения проблемы» были получены низкие значения.

Таким образом, в нашем исследовании получен «отрицательный» результат, фиксирующий недостаточное владение актерами проблемно ориентированным копинг-поведением. Содержательно это может быть объяснено через особенности личности, которые отражены в шкалах E и L. Свойственные актерам качества — упрямство, самоуверенность, нежелание прислушиваться к мнению окружающих (проявления высоких значений по шкале E «доминантность») в совокупности препятствуют гибкому поведению в стрессовых ситуациях и конструктивному решению проблем. Помимо этого, высокие значения по шкале L «подозрительность» проявляются как настороженность по отношению к людям, недоверие, что, очевидно, мешает актерам обращаться за помощью к окружающим (стратегия «поиск социальной поддержки»).

Подобный результат может отражать специфическое для актеров реагирование на стресс, обусловленное особенностями их личности. Вместе с тем, выявленные взаимосвязи нуждаются в дополнительном изучении на более масштабной выборке представителей актерской профессии.

### **Копинг-стратегии и реакции на фрустрацию у актеров**

В упомянутом выше исследовании личностных особенностей студентов-актеров под руководством В.С. Собкина (Собкин, Лыкова, Собкина, 2021), помимо опросника Р.Б. Кеттелла, использовался тест фрустрационных реакций С. Розенцвейга. Он так же, как и использованный нами опросник стратегий совладающего поведения, дает возможность оценить поведение респондента в стрессовых ситуациях. Как и в настоящей работе, был проведен корреляционный анализ шкал опросника Р.Б. Кеттелла и показателей теста С. Розенцвейга, выявлены значимые корреляции (Собкин, Лыкова, 2018).

Несмотря на то что шкалы опросника копинг-стратегий Р. Лазаруса отличаются от показателей теста

С. Розенцвейга, представляется возможным провести некоторые содержательные параллели. В первую очередь нас интересуют корреляционные связи, обнаруженные для одних и тех же шкал опросника Р.Б. Кеттелла.

В 2018 г. шкала опросника Р.Б. Кеттелла L (подозрительность) положительно коррелировала с самозащитой через агрессию и обвинение другого и отрицательно — с пассивным ожиданием решения проблемы. Таким образом, респонденты с высокими значениями по шкале L (подозрительность) в стрессовых ситуациях не склонны рассчитывать на то, что проблема сама разрешится со временем и предпочитают активное агрессивное поведение. В настоящем исследовании показано, что шкала L отрицательно связана с копинг-стратегией «поиск социальной поддержки» — недоверчивые и осторожные респонденты не обращаются к другим за поддержкой в стрессовой ситуации.

Другой характеристикой, обнаруживающей корреляционные связи в обоих исследованиях, является шкала N (дипломатичность). В 2018 г. было показано, что студенты-актеры, имеющие высокие показатели по данной шкале (дипломатичность), чаще реагируют на фрустрирующие ситуации, принимая вину на себя. В настоящем же исследовании актеры, имеющие высокие значения по шкале N, не склонны реагировать на стресс через противодействие и конфронтацию.

Полученные в отношении шкал L и N результаты в исследованиях 2018 и 2022 гг. не противоречат друг другу и можно предположить, что они отражают различные аспекты возможного поведенческого репертуара актеров в стрессовых ситуациях. Обратим внимание, что, несмотря на различия двух сопоставляемых исследований (объем и характеристика выборок, используемые методики), при изучении реакции на стресс (фрустрацию) выявлена важная роль шкал опросника Р.Б. Кеттелла L (подозрительность) и N (дипломатичность). Отметим, что обе указанные шкалы входят в группу коммуникативных свойств и характеризуют отношение личности к другим людям. Согласно описанию сочетания данных шкал, они отражают склонность человека разбираться в людях, размышлять над мотивами их поведения (Капустина, 2001).

Таким образом, можно предположить, что здесь мы фиксируем особое восприятие стрессовых ситуаций актерами — они воспринимают стресс через призму отношений с людьми, межличностного конфликта. Возможно, это связано со спецификой актерской

профессии, где одним из основных умений выступает понимание мотивов поведения персонажа, построения задачи и сверхзадачи сценического образа, а также значимой является способность включаться в отношения взаимной поддержки с партнерами по сцене и творческим коллективом в целом.

## Выводы

Обобщая полученные результаты, можно сделать следующие основные выводы:

1. Выявлены личностные особенности, характерные для представителей актерской профессии: стремление к лидерству, смелость, готовность к риску, эмоциональная чувствительность, настороженность, подозрительность. Сопоставление с результатами предыдущих исследований позволило выделить устойчивые качества личности, свойственные актерам разных поколений: смелость и эмоциональная чувствительность.

2. Зафиксирована тенденция изменения личностных характеристик, присущих актерам: от богатого воображения, склонности к мечтательности в 1970–1990 гг. — к доминантности, стремлению к лидерству в современных исследованиях. Это отражает изменения требований к актеру для успешной адаптации к современному профессиональным реалиям, связанным с постоянной публичностью, необходимостью привлекать аудиторию.

3. Отмечено, что такие качества личности актеров, как высокая доминантность и настороженное отношение к людям могут выступать факторами, препятствующими использованию проблемно ориентированных копинг-стратегий, в частности, таких как обращение за помощью к окружающим, планирование решения проблемы.

4. Показана особая роль коммуникативных личностных характеристик (дипломатичность и подозрительность) в выборе актерами способов поведения в стрессовых ситуациях. Значимость указанных качеств фиксирует, что актеры воспринимают стресс в контексте межличностных отношений, что, в свою очередь, может быть обусловлено спецификой их профессиональной деятельности.

5. Выявление взаимосвязи личностных характеристик и стратегий совладания со стрессом у актеров при продолжении исследования и расширении выборок может лечь в основу рекомендаций по оказанию психологической поддержки представителям актерской профессии.

## Литература

- Вачков И.В., Савенкова М.А. Особенности эмоционального выгорания педагогов с разными видами копинг-стратегий // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия. Педагогика и психология. 2019. № 3 (49). С. 84–95.
- Вильсон Г. Психология артистической деятельности: Таланты и поклонники. М.: Когито-Центр, 2001.
- Гройсман А.Л. Основы психологии художественного творчества. М.: Когито-Центр, 2003.



- Дрыгина А.С. К вопросу о взаимосвязи эмоционального интеллекта и копинг-поведения // Северо-Кавказский психологический вестник. 2018. № 2. [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimosvyazi-emotsionalnogointellekta-i-koping-povedeniya> (дата обращения: 21.02.2023).
- Ивашкина М.Г., Чернов Д.Н., Радчикова Н.П. и др. Роль темперамента и личности в предпочтении стратегий совладающего поведения у студентов-медиков // Психологические исследования. 2021. Т. 14, № 79. [Электронный ресурс] // URL: <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/115/62> (дата обращения: 15.02.2023). doi: 10.54359/ps.v14i79.115
- Кабдиева С.Д. Театр периода пандемии // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2020. № 2. С. 200–206.
- Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001.
- Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
- Кузнецова А.С., Шипарева О.В. Профессия «актер»: о способах саморегуляции эмоциональных состояний // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2005. № 1. С. 50–58.
- Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. Л.: Медицина, 1970.
- Некрашевич В.В. Проблемы функционирования театра в условиях пандемии COVID-19: опыт государственного русского драматического театра имени Н.А. Бестужева // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2022. № 58. С. 188–195. doi: 10.31773/2078-1768-2022-58-188-195
- Переверзева А.А. Существование театральной школы во время пандемии: проблемы и пути решения. Российская театральная школа в XXI веке: Материалы Второй Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции, приуроченной к празднованию 40-летия Ярославского государственного театрального института, Ярославль, 25 ноября 2020 года / Под ред. И.В. Азеева. Ярославль: Ярославский государственный театральный институт, 2021.
- Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования. 2011. № 3 (17). [Электронный ресурс] // URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 01.02.2023).
- Рождественская Н.В. Диагностика актерских способностей. М.: Речь, 2005.
- Рубцова Н.Е., Сергиенко Е.Л. Способности актеров к совладающему поведению в условиях стрессовых ситуаций. Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: материалы V Международной научной конференции Кострома: в 2 томах, Кострома, 26–28 сентября 2019 года. Т. 1. Кострома: Костромской государственный университет, 2019.
- Сергиенко Е.Л. Психологические детерминанты успешности профессиональной деятельности актера: дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 2018.
- Собкин В.С. Опыт исследования личностных характеристик студента-актера. Психолого-педагогические аспекты обучения студентов творческих вузов / Под ред. А.Л. Гройсмана. М., 1984.
- Собкин В.С., Лыкова Т.А. Личностные особенности и реакции на фрустрацию (по результатам исследования студентов-актеров) // Консультативная психология и психотерапия. 2018. Т. 26, № 1 (99). С. 7–28. doi: 10.17759/cpp.2018260102
- Собкин В.С., Лыкова Т.А., Сиян М.В. Обучение актеров: компетенции или способности // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 4. С. 90–101. <https://doi.org/10.17759/chp.2022180409>
- Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021.
- Собкин В.С., Феофанова Т.А. Личностные особенности студентов-актеров разных поколений: инвариантность и изменчивость // Вопросы психологии. 2012. № 4. С. 32–47.
- Харламенкова Н.Е., Быховец Ю.В., Дан М.В. и др. Переживание неопределенности, тревоги, беспокойства в условиях COVID-19. М.: ИП РАН, 2020.
- Duschek, S., Bair, A., Haux, S., Garrido, A., Janka, A. (2020). Stress in paramedics: relationships with coping strategies and personality traits. *International Journal of Emergency Services*, 9 (2), 203–216.
- Fink, G. (2009). Stress: Concepts, Definition and History. In L.R. Squire (Eds.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 549–555). New York: Academic Press.
- Karimzade, A., Besharat, M.A. (2011). An investigation of the Relationship Between Personality Dimensions and Stress Coping Styles. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 30, 797–802.
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Schonfeld, I.S., Bianchi, R., Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers. In T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis (Eds.), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 55–75). Cham: Springer.
- Storm, K., Rothmann, S. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29 (4). (Retrieved from <https://hdl.handle.net/10520/EJC88979>) (review date: 18.02.2023).
- Vollrath, M., Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29 (2), 367–378.

## References

- Drygina, A.S. (2018). To the question of the relationship of emotional intelligence and coping behavior. *North Caucasian Psychological Bulletin*, 2. (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-vzaimosvyazi-emotsionalnogointellekta-i-koping-povedeniya>) (review date: 21.02.2023). (In Russ.).
- Duschek, S., Bair, A., Haux, S., Garrido, A., Janka, A. (2020). Stress in paramedics: relationships with coping strategies and personality traits. *International Journal of Emergency Services*, 9 (2), 203–216.
- Fink, G. (2009). Stress: Concepts, Definition and History. In L.R. Squire (Eds.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 549–555). New York: Academic Press.

- Groisman, A.L. (2003). Fundamentals of Psychology of Artistic Creativity. M.: Cogito-Tsentr. (In Russ.).
- Ivashkina, M.G., Chernov, D.N., Radchikova, N.P. et al. (2021). The role of temperament and personality in the preference of coping strategies among medical students. *Psychological Research*, 14 (79). (Retrieved from <https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/115/62>) (review date: 15.02.2023). doi: 10.54359/ps.v14i79.115 (In Russ.).
- Kabdieva, S.D. (2020). Theatre of the pandemic period. *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo pedagogicheskogo universiteta (Bulletin of the Kazakh National Women's Pedagogical University)*, 2, 200–206. (In Russ.).
- Kapustina, A.N. (2001). The Cattell's Multifactor Personality Technique. SPb.: Rech'. (In Russ.).
- Karimzade, A., Besharat, M.A. (2011). An investigation of the Relationship Between Personality Dimensions and Stress Coping Styles. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 30, 797–802.
- Kharlamenkova, N.E., Bykhovets, Y.V., Dan, M.V. et al. (2020). Experiencing uncertainty, anxiety, and worry in COVID-19 conditions. M.: IP RAN. (In Russ.).
- Kryukova, T.L., Kuftyak, E.V. (2007). The questionnaire of coping skills (adaptation of the WCQ technique). *Journal of Practical Psychologist*, 3, 93–112. (In Russ.).
- Kuznetsova, A.S., Shipareva, O.V. (2005). The profession of “actor”: about methods of self-regulation of emotional states. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Bulletin of Moscow university. Series 14. Psychology)*, 1, 50–58. (In Russ.).
- Lazarus, R. (1970). Stress theory and psychophysiological research. In L. Levy (Eds.), *Emotional Stress*. Leningrad: Meditsina. (In Russ.).
- Lazarus, R.S., Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Nekrashevich, V.V. (2022). Problems of functioning of theater in conditions of pandemic COVID-19: experience of the State Russian Drama Theater named after Bestuzhev. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv (Bulletin of Kemerovo State University of Culture and Arts)*, 58, 188–195. doi: 10.31773/2078-1768-2022-58-188-195 (In Russ.).
- Pereverzeva, A.A. (2021). Existence of theater school during the pandemic: problems and solutions. In I.V. Azeeva (Eds.), *Russian theater school in XXI century: Materials of the Second All-Russian (with international participation) scientific-practical conference, timed to celebrate the 40th anniversary of Yaroslavl State Theatre Institute (25 November 2020, Yaroslavl)*, (pp. 125–130). Yaroslavl: Yaroslavskiy gosudarstvennyy teatral'nyy institut. (In Russ.).
- Rasskazova, E.I., Gordeeva, T.O. (2011). Coping-strategies in the psychology of stress: approaches, methods and prospects. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological Research)*, 3 (17). (Retrieved from <http://psystudy.ru>) (review date: 01.02.2023). (In Russ.).
- Rozhdestvenskaya, N.V. (2005). Diagnostics of acting abilities. M.: Rech'. (In Russ.).
- Rubtsova, N.E., Sergienko, E.L. (2019). The abilities of actors to co-movement behavior in stressful situations. Psychology of stress and co-movement behavior: challenges, resources, well-being: materials of the V International scientific conference Kostroma (September 26–28, 2019, Kostroma), 1 (pp. 239–243). Kostroma: Kostromskoy gosudarstvennyy universitet. (In Russ.).
- Schonfeld, I.S., Bianchi, R., Luehring-Jones, P. (2017). Consequences of Job Stress for the Mental Health of Teachers. In T. McIntyre, S. McIntyre, D. Francis (Eds.), *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being* (pp. 55–75). Cham: Springer.
- Sergienko, E.L. (2018). *Psikhologicheskie determinanty uspekhov professional'noi deyatel'nosti aktera: Diss. ... kand. psikhol. nauk. (Psychological determinants of success of professional activity of the actor: dissertation)*. Ph.D. (Psychology). Tver. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (1984). Experience of research of personal characteristics of the student actor. In A.L. Groisman (Eds.), *Psychological and pedagogical aspects of training students of creative universities* (pp. 22–37). Moscow. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Feofanova, T.A. (2012). Personal features of student-actors of different generations: invariance and variability. *Voprosy psikhologii (Issues of psychology)*, 4, 32–47. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Lykova, T.A. (2018). Personal characteristics and reactions to frustration (based on the results of the study of students-actors). *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya (Consultative Psychology and Psychotherapy)*, 26 (1 (99)), 7–28. doi: 10.17759/cpp.2018260102 (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Siyan, M.V. (2022). Actor's training: competence or abilities. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-historical psychology)*, 18 (4), 90–101. doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2022180409> (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Psychology of the actor: the beginning of the professional path. M.: FGBNU “IUO RAO”. (In Russ.).
- Storm, K., Rothmann, S. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *SA Journal of Industrial Psychology*, 29 (4). (Retrieved from <https://hdl.handle.net/10520/EJC88979>) (review date: 18.02.2023).
- Vachkov, I.V., Savenkova, M.A. (2019). Features of Emotional Burnout of Teachers with Different Types of Coping Strategies. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya. Pedagogika i psikhologiya (Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Pedagogy and Psychology)*, 3 (49), 84–95. (In Russ.).
- Vollrath, M., Torgersen, S. (2000). Personality types and coping. *Personality and Individual Differences*, 29 (2), 367–378.
- Wilson, G. (2001). Psychology of artistic activity: Talents and fans. M.: Cogito-Tsentr. (In Russ.).

Поступила: 27.02.2023

Получена после доработки: 17.05.2023

Принята в печать: 30.05.2023

Received: 27.02.2023

Revised: 17.05.2023

Accepted: 30.05.2023

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Татьяна Анатольевна Лыкова** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Психологического института Российской академии образования; доцент кафедры истории, философии и литературы Российского института театрального искусства — ГИТИС, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>

**Tatyana A. Lykova** — Cand.Sci. (Psychology), Leading Researcher, the Center of Modern Problems of Modern Education Laboratory, FSBSI “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”; Associate Professor, the Department of History, Philosophy, Literature, Russian Institute of Theatre Arts — GITIS, feo.tatiana@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6494-978>



**Анастасия Владимировна Петракова** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории «Центр социокультурных проблем современного образования» Психологического института Российской академии образования; психолог кинокомпании «Студия-П», anastasiya-petrakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

**Anastasiya V. Petrakova** — Cand.Sci. (Psychology), Senior Researcher, the Center of Modern Problems of Modern Education Laboratory, FSBSI “Psychological Institute of the Russian Academy of Education”; Psychologist, Film Company “Studio-P”, anastasiya-petrakova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9708-5693>

## ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0310>

УДК 82+159.9.07

# Проблема возрастной самоидентификации творческой личности в литературе

**А.Л. Ястребов**

Российский институт театрального искусства — ГИТИС, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** В статье затрагиваются проблемы возрастной самоидентификации творческих людей. Рассматривается вопрос о принудительном воздействии прожитых лет на трактовку реальности. Анализируются вопросы влияния возраста автора и его героев на философский сценарий текстов.

**Цель.** Рассмотреть возрастное самоощущение автора в контексте роли эмоций в когнитивных процессах и творчестве, так как они связаны с историей идей и эмпирикой существования искусства.

**Результаты.** Впервые вводятся инструментальные подходы в стратегии интерпретации культурных феноменов Универсальный Словарь Бытийных Определений и Процедура Вычитания Концептов, позволяющие внести новые семантические обертоны в изучение предрассудков и реальности художественного самосознания, связанного с возрастом героя.

**Выводы.** Изучение феномена возрастного самоощущения художника, как регулятивного механизма освоения мира, может подразумевать выбор самых разнообразных интерпретаций. При этом трактовка культуры с помощью Универсального Словаря Бытийных Определений и Процедуры Вычитания Концептов позволяет дополнить известные исследовательские методики, выявить специфику моделей и процессов мироосвоения творческим человеком. При некоторой спекулятивности (в философском смысле) или дискуссионности подобный подход может стать одним из инструментов опознания и реконструкции откликов возрастной самоидентификации в художественном мире текстов.

**Ключевые слова:** возрастное самоощущение, бытие, самоидентификация, художественный мир, эмоции, возрастная психология, психология художественного творчества.

*Для цитирования:* Ястребов А.Л. Проблема возрастной самоидентификации творческой личности в литературе // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 98–105. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0310>



## PERSONALITY PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0310>

# Age self-identification of a creative person in literature

Andrey L. Yastrebov

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

### Abstract

**Background.** The article touches upon the problems of age self-identification in creative people. The question of the forced influence of the lived years on the interpretation of reality is considered. Questions of the influence of age on the philosophical scenario of texts are analyzed.

**Objective.** The article considers the age-related self-awareness of the author in the context of the role of emotions in cognitive processes and creativity, as they are associated with the history of ideas and the empiricism of the existence of art.

**Results.** For the first time, instrumental approaches are introduced in the strategy of interpreting cultural phenomena, the Universal Dictionary of Existential Definitions and the Concept Subtraction Procedure, which allow to introduce new semantic overtones into the study of prejudices and the reality of artistic self-consciousness.

**Conclusion.** The study of the phenomenon of an artist's age self-awareness, as a regulatory mechanism for mastering the world, may involve the choice of a wide variety of interpretations. At the same time, the interpretation of culture with the help of the Universal Dictionary of Existential Definitions and the Procedure for Subtracting Concepts makes it possible to supplement well-known research methods, to reveal the specifics of models and processes of world development by a creative person. With some speculation (in the philosophical sense) or controversy, such an approach can become one of the tools in identifying and reconstructing the responses of age self-identification in the artistic world of texts.

**Keywords:** age-related self-awareness, self-identification, artistic world, emotions, developmental psychology, psychology of artistic creativity.

*For citation:* Yastrebov, A.L. (2023). Age self-identification of a creative person in literature. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 98–105. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0310>

## Введение

В настоящей статье затрагиваются проблемы возрастной самоидентификации творческих людей. Рассматривается вопрос о принудительном воздействии прожитых лет на трактовку реальности. Анализируются вопросы влияния возраста на философский сценарий текстов. Впервые вводятся инструментальные подходы в стратегии интерпретации культурных феноменов — Универсальный Словарь Бытийных Определений и Процедура Вычитания Концептов, позволяющие внести новые семантические обертоны в изучение предрассудков и реальности художественного самосознания.

Данная статья посвящена комплексу малоисследованных вопросов гуманитарной культуры, находящемуся на пересечении истории литературы и психологии: в какой мере художественный мир произведений привязан к возрастному самоощущению авторов; насколько дискурс словесности отражает грамматику реальности в аспекте отбора материала, его организации и расстановки концептуальных ак-

центов; наконец, какие трансформации претерпевает философско-эстетическая практика под влиянием возрастной самоидентификации. Данные проблемы невозможно игнорировать при изучении культуры, так как они связаны с историей идей и эмпирикой существования художников. Очевидно, что подобные явления нельзя обсуждать без обращения к психологии, позволяющей прояснить механику и метафизику художественных процессов.

## Цель и гипотезы исследования

Цель данной статьи — рассмотреть возрастное самоощущение автора в контексте явлений, которые Ф. Ницше называл «ложными величинами». Под этими величинами можно подразумевать все что угодно, что не имеет точного измерения и часто — вразумительного объяснения. К этим величинам относятся, к примеру, возраст, социальная среда, механика и метафизика успеха. Любая из величин настолько подвижна, что, ухватившись за одну из них, можно с огорчением признать: ухвачено не то. Пока оставим

в стороне такие понятия, как среда и успех, и обратимся к возрасту.

**Гипотеза данной статьи:** влияние возраста автора и его героев на философский сценарий текстов, исключительность инициативы возраста в прочтении художниками реальности.

Есть темы, о которых вроде бы не принято говорить, так как в силу своей откровенности, открытой доступности и кажущейся эмпиричности, равно как и мистической содержательности, они не годятся для взыскательного научного исследования. Поэтому, исходя из своей смутной природы, должны, вероятно и очевидно, рассматриваться в жанре провокационной гипотезы или интеллектуального коллекционирования суеверий. И все же попытка исследования психологии возрастного самочувствия в том виде, в каком она представлена в литературных произведениях и в жизненной практике их создателей, — тема, заявляющая свою нефакультативность для философии, истории литературы и психологии. Указанные дисциплины позволяют, насколько это возможно, рассмотреть кризисные моменты человеческого существования в аспекте художественной интерпретации эмпирического самочувствия, равно как и в экзистенциальном ракурсе влияния текста на последующую жизнь автора.

Возраст — это сумма самых неопределенных входящих, отличающих каждого из нас от своих ровесников: статус родителей, воспитание, первая прочитанная книга, последовательность чтения, наблюдательность, фантазия, одаренности.

Многие произведения культуры отражают психологию автора, и по ним можно с некоторыми допущениями определить эмпирику существования авторов, в частности, сколько ему лет. Нередко сам автор честно сообщает об этом и признается, что многие проблемы для него нерешаемы в силу его возраста: «В этой книге потому действуют только молодые люди, потому что я сам еще довольно молод. Я не знаю, что такое любовь для тех, кто уже немолод, и в каком возрасте больше всего разбиваются сердца, и что с ними потом бывает, заживают они, или же, как я подозреваю, люди так и остаются жить с разбитыми сердцами, несмотря на то, сколько произошло катастроф» (Хэндлер, 2007, с. 132).

Возраст автора имеет самое непосредственное отношение к проблеме кризисов существования писателей и персонажей и во многом определяет социокультурное мифотворчество. Средства массовой коммуникации культивируют в сознании потребителя многочисленные мифы, эффектная повторяемость которых уподобляет их императивам. Достаточно вспомнить катастрофические 37 лет — предельность поэтического бунта и жизненного пути гения (А.С. Пушкин, В.В. Маяковский и т.д.), чтобы утвердиться в их неслучайности и опасности (Ястребов, 2012).

Интерес к технологии рождения и формирования символов возрастной предельности, иницилирующих экзистенциальные мифы и социальные культы, по-

является лишь в конце XIX–XX века. Все, что было сделано ранее, начиная с античности, связано с принципом символизации, мало проявляющим феномен индивидуальной природы возрастной рефлексии писателя.

Работы Ч. Ламброзо, З. Фрейда, К.Г. Юнга, ориентированные на уяснение вопроса о гениальности, ее причинах, ресурсе и вероятных перспективах, внесли вклад в теорию соотношения возраста с художественной практикой. В этом смысле попытка вскрыть генезис и унифицировать стереотипы индивидуального самочувствия, соотнести коллективное символическое бессознательное с совокупностью трансцендентных индивидуальных ценностей помогут создать более четкую картину, как предрасудков, так и духовного само моделирования человека в повседневности и культуре.

Следует пояснить сложность задачи, поставленной автором данной статьи. На сегодняшний день теоретическая мысль, раскрывая вопрос о степени проникновения индивидуального возрастного восприятия в текст, отчасти и опосредованно приблизилась, собственно, не к решению проблемы, но, во всяком случае, к ее постановке (Ястребов, 2011).

Дополним проблему несколькими свежими штрихами. Литература относится к тем областям самодостаточного вымышленного мира, который лишь косвенно соотносим с реальностью человеческого существования. Конкретный жизненный факт симулирует свое правдоподобие с помощью избранного авторами широкого диапазона художественных приемов, доминирующей в момент создания произведения повествовательной эстетикой, социальным и мыслительным контекстом, разнообразными обстоятельствами биографии и т.д.

Все эти составляющие в совокупности определяют своеобразие произведения и оказываются значимыми для понимания феномена жизнеподобия произведения и характера воплощения авторской мысли в тексте. Лучший хрестоматийный комплимент писателю — восторженная констатация богатства используемой им палитры художественных средств. Однако художественное произведение нередко отмечено ограничениями в использовании приемов, понятий, идей. Авторы сужают творческую инициативу нередко намеренно, а отчасти бессознательно, ведомые популярными в их эпохи правилами эстетической игры, ориентированностью на эксперимент или традицию.

Возрастной писатель переоформляет мир и героев не только в соответствии со своими идеями, он подверстывает персонаж под свои обостряющиеся с каждым годом переживания и истончающиеся с годами жизненные возможности. В книге Романа Гари «Ночь будет спокойной» есть мысль, актуальная для наших рассуждений: «Не обязательно рассказывать все как было — лучше сделай из этого легенду, найдя подходящую интонацию» (Гари, 2004, с. 89).

Соответственно, художественный мир стареющего писателя покидают многие концептуальные понятия,

которые еще лет десять — двадцать назад казались для него неотъемлемыми категориями описания себя в мире и мира в себе.

Каждый писатель выбирает из объемного арсенала художественных средств, приемов и фактов те, которые позволят наиболее точно передать переживаемую им мысль. Исходный материал художественных и жизненных ресурсов неисчерпаем, однако писатель не нуждается во всем объеме щедрого ассортимента, он отбирает наиболее необходимые факты и знаки эстетической условности. Селекция художественных средств связана с модой, распространенными на момент создания произведения эстетическими и философскими моделями. Не менее важен диктат подсознательных побуждений, связанных с возрастным самоощущением художника. Многие темы и проблемы в силу возрастного самоощущения зрелых авторов оказываются неинтересными и видятся им бесплодными для художественного комментирования, оттого игнорируются (Сантис, 2005).

Выдвинем гипотезу: существует Универсальный Словарь Бытийных Определений (некое подобие Вавилонской библиотеки Борхеса или интертекст) — совокупность слов и всего накопленного опыта культурой и человеческой памятью — включающий в себя сумму идей, образов, фактических свидетельств, формулировки, сюжеты, пафос, дефиниции, понятия и т.д. Он безразмерен, открыт для всех. Инструкция по пользованию отсутствует, и она не нужна. Художники пользуются им, интуитивно или осознанно, они берут из Словаря Бытийных Определений понятия, наиболее адекватно соотносящиеся с конкретным художественным опытом, который в то же время является элементом стратегического движения культуры. Писатели, воодушевленные пафосом мистического богословия, черпают из него слова «радость», «умиление», «ликование», «упоение», романтики — понятийный аппарат бунтарства, реалисты — позитивистские аргументы, конкретные детали, соответствующие избранной глубинной мотивации и т.д.

Одной из тактик коммуникации со Словарем Бытийных Определений становится Процедура Вычитания Концептов, когда многие понятия Словаря намеренно подвергаются усекновению, потому что не подразумевают согласованности с возрастными писательскими представлениями о мире; юный креатор даже не подозревает об их существовании, а зрелый художник уже не верит в их искренность. Такие концепты — чуждые, непонятные, избыточные или недостаточные, не соответствующие эмоциональной оценке, вышедшие в тираж или из моды, препятствующие прояснению смыслов — вычитаются автором. Объем заимствованного есть индекс философско-эстетической индивидуальности художника, показатель его отличия от других.

В работе о Рене Магритте немецкий искусствовед Ральф Шиблер, рассуждая на тему эстетической содержательности творчества художника, приводит «список запретных для Магритта понятий», то есть

таких, которые употребляются художником только в негативном смысле или в кавычках. Среди них: «символ», «тема», «выражение», «намерение», «объяснение», «понимать», «фантастическое», «фигуративное», «композиция», «талант», «восприимчивость», «культура», «вкус», «прогресс» (Крючкова, 1984).

Скрытая полемика разных возрастных групп проявляется в системе предпочтений, описать которую отчасти можно с помощью Процедуры Вычитания Концептов, которая не претендует на универсальное применение, но может быть использована в качестве одного из инструментов понимания культурных предпочтений, заблуждений и отказов.

Кто-то из юных авторов заимствует из Словаря идею дерзновения — громкость, наглость, броскость, скандальность. Тех, кто постарше, привлекают понятия, дарующие ощущение бытийной безопасности. Третьи проповедуют убийственность инстинкта выживания, перенимают философию неприятия беспечного гедонизма.

Процедура Вычитания Концептов относится к тем провокационным гипотезам, которые отмечают исключительность инициативы возраста в прочтении художниками реальности. Изменяющийся возраст автора накладывает на произведение печать утрат и озарений: тексты одного и того же писателя приглашают новые смыслы, отказываются от устаревших, либо постепенно редактируют их в соответствии с реальностью изменившихся психологии и философии. Эмпирика существования автора максимально заявляет себя в созданном им художественном мире.

Семидесятилетний Ф. Петрарка в письме к Дж. Боккаччо «о том, что не надо прерывать занятий из-за возраста» просит своего 60-летнего коллегу «приглушить» эпитеты в похвалах молодому возрасту: «если вместо “богатой” скажешь “скромной”, а вместо “радостной” — “не гнетущей”, подойдешь ближе к правде» (Петрарка, 1982, с. 164).

Возраст диктует свои законы произведению, окружающему миру, сужает претензии безраздельно владеть чем-либо. Юный собаковод вряд ли заведет чау-чау и назовет его Конфуцием. Страстному подростку нужен зверь львиной породы, такой же свирепый, требовательный и неудержимый, как сам хозяин. Пенсионерам, напротив, необходимы собачки с задумчивым взглядом и толерантным темпераментом. Пример, взятый из жизни, как правило, не очень удачен. Все же распространенные в кинологии стереотипы отчасти проливают свет на проблему создания художником текста. За другим примером обратимся к мифологической афористике, оформляющей жизнь в удобные для пользования и понимания формулы. Известное положение «Скажи мне, кто твой друг, и я скажу, кто ты» не подразумевает приятельства Вуди Аллена и Арнольда Шварценеггера. На самом деле, быть может, они день не могут прожить друг без друга и мирно обывательствуют в беседах о кино и гирях. Однако легче представить братское ристалище Арнольда с Ахиллом, и прогул-



ку Вуди с Гегелем, чем допустить то, что, вероятно, уживается в реальности.

Так и возраст... Каждое произведение говорит, сколько автору лет. Писатель переоформляет мир и героев не только в соответствии со своими идеями, он подверстывает персонаж под свои истончающиеся с годами жизненные возможности. Соответственно, художественный мир молодого писателя покидают многие концептуальные понятия, которые еще лет двадцать назад казались неотъемлемыми категориями описания себя в мире и мира в себе (Франкл, 1991).

Есть и исключения, литература знает все же не так много случаев, когда писатель на первой молодости живописует неоперившиеся страсти юных героев. Чаще всего из подобных экспериментов получается добросовестная калька эмоций, которые извлекаются из тайников памяти и которыми автор уже не владеет. Или взрыв умозрительности. Очень редко случается и обратное. Немецкие литературоведы, к примеру, отмечают, что тема страстной любви во второй части «Фауста» И.В. Гёте не имеет ничего общего со строго-разумной концепцией чувства, изображенного в первой части. Старый поэт демонстрирует титаническую одержимость вопросами, которые у многих его ровесников перестали уже вызывать какие-либо переживания. Случай И.В. Гёте не единичен, но далек от тенденции.

Возраст так или иначе диктует свои законы человеку и тексту, поведению, сужает претензии безраздельно владеть чем-либо или усматривать во всем многообразии существования канглинную печаль. Многое зависит от образа жизни, витальности, пережитого опыта. Полувековой Л. Толстой, свидетельствуют современники, исполнен сил и категоризма бойца. Рембрандту, когда он писал свой известный автопортрет, было всего пятьдесят пять и уже — глубокий старик. Морщинистое лицо, печальные глаза. Умерла Саския, он потерял любовь, заказы, расположение аристократов, разорился. Художник в отчаянии. Его трагедия не наигранна.

Автор награждает своих героев опытом собственных возрастных утрат и переживаний. Соответственно, каждая возрастная группа литературных персонажей опирается в своей практике на свод идей, слов и понятий, призванных описать то, что творится в мироздании и то, что обязано, по их мнению, происходить (Хьелл, Зиглер, 1999).

Если взять за основу словарный запас юного героя романтической словесности, черпаемый из Универсального Словаря Бытийных Определений, то доминирующими будут: «тоска», «тщеславие», «высокий порыв», «непонимание», «разочарованность», «подвиг», «любовь», «исполненность смутными надеждами», «доверие к миру», «жажда искренности», «катастрофа», «вызов» и т.д. Все они так или иначе отражают категоричность в восприятии мира, ощущение отчаяния и сладострастного удовольствия, которое приносит протест. С каждым годом широкий круг идеальных побуждений и негативных понятий

сужается. Автор и, соответственно, литературный герой привыкают к тирании господства законов земного общежития, модной эстетики, и начинают сужать диапазон бытийных претензий, расширяя интерес к другим образам и идеям, не отмеченным идеей обязательности катастрофы.

Трагедия тридцатилетнего героя демонстрирует уязвимость понятий «смутные надежды», «доверие», «непонимание», «тщеславие», «подвиг», «категоричность». Легкость, быстрота и трагический надрыв, с которыми еще лет десять назад человек принимал решения и даровал эту поспешность своим героям, сменяется степенностью поступков и некоторой расудительностью. Именно эти концепты сейчас цитируются им из Словаря.

Словарю сорокалетнего жизнь выносит неутешительный вердикт. Сильным понятиям подбираются синонимы с ослабленными эмоциональными смыслами. Словарь Бытийных Определений освобождается от понятий «доверие», «непонимание», «разочарованность». Речь идет не о том, что автор в 40 лет перестал испытывать какие-либо душераздирающие эмоции, напротив, в очередном походе на жизнь он по-своему требователен, но перестает пользоваться суждениями из юношеского лексикона, точнее, насыщает их новыми коннотациями. Все гордое, инициативное, независимое заимствуется из раздела «Словесный мавзолей» Словаря и заменяется понятиями, свидетельствующими о частичной капитуляции перед миром и грустном приятии мысли о собственной пошлости. Гордая умозрительность сменяется непосредственными и отсроченными реакциями на происходящее. Только смутные мысли о праве на жизненное творчество иногда возмущенно заявляют о тщеславном протесте против своей заурядности. В итоге революционные манифесты блекнут и их тени прописываются в мещанской гостиной. Критик Жан Луи Бори писал в «Нувель обсерватер», подметив данную метаморфозу: «Ромен Гари воплощает собой именно такую уютную литературу: творчество — копилка, вдохновение — плотный ужин в семейном кругу, художественная фантазия — удобные тапочки» (Анисимов, 2007, с. 52).

В мире 50-летнего автора доминируют благоразумие и стремление найти отдохновение в подслеповай безмятежности. Знаки максимализма — «жажда искренности», «катастрофа», «вызов», «творчество» — окончательно покидают мир, стремящийся, насколько это возможно, обрести покой и удовлетворение (Стюарт-Гамильтон, 2010).

Шестидесятилетний автор распрощался с пламенными идеологемами юности. Равно утомительными для него оказываются и тщеславные мысли тридцатилетних о творческой самореализации. Он теряет аппетит ко всему страстному и жестокому, склоняясь к компромиссу. В этом возрасте автора и персонаж редко когда произнесет негодующие слова в адрес жизни, насильственно обуздавшей его некогда неукротимый нрав. Человек свыкается с мыслью, что



даже поражение необходимо стоически принимать как бесспорную истину.

Каждый возраст иногда заглядывает в раздел Словаря «Юношеская любовь» и добавляет к слову «любовь» вынужденный комментарий: «Что бы это ни значило...».

Непосредственная практика и духовный опыт предшественников того или иного возраста свидетельствуют, что беспощадная тирания лет не только заставляет проститься с некоторыми понятиями, но и расширить словарь творчества новыми концептами, подвергнув старые усекновению, то есть Процедура Вычитания Концептов позволяет уяснить не только процесс сужения масштаба цитирования из Словаря, но и специфическое расширение практики заимствований.

С возрастом и обретением опыта автора и, соответственно, его литературного героя Универсальный Словарь Бытийных Определений расширяется, включает в себя новую содержательность, соответствующую изменившимся представлениям о сущем. Эскалация сложных сомнений приводит к актуализации категорий, которые в предшествующем возрасте звучали абстрактными величинами и практически ничего не значили. Сорокалетний, к примеру, постигает на собственном опыте, что феномен «не-насытности жизнью», некогда характеризующий требовательность тридцатилетнего к самому себе и окружающим, теперь звучит еретически, как и убежденность юноши, что он на свете Адам, живущий в первый раз. С возрастом усиливается действие законов компромиссного общежития (Поливанова, 2000). Анархические культы капитулируют перед понятиями обязательности и долженствования. Ребячливые «сомнение в очевидном», «аморализм» вытесняются «благопристойностью», «чуткостью», а «трагическая публичность» и «беспощадная строгость оценки» заменяются «муками стыда» и «потаенностью переживания».

Билл Драммонд и Марк Мэннинг категорично заявляют: «Даже спорить не о чем. Блейк — поэзия для мужчин, Вордсворт — для маленьких девочек» (Драммонд, Мэннинг, 2005, с. 168). Почти смешно. Смешно не случайно. Убогий тезис, к сожалению, никем не отмененный — «человечество, смеясь, расстанется со своим прошлым» — порочен по отношению к субъективному переживанию возрастной эволюции. Если он к чему и приложим, то только к некому совокупному человечеству, не желающему знать уныния личностной тоски. Человек же, приближающийся к пределу существования, чужд залихватскому упоению радости прощания с днем сегодняшним и завтрашним. На то он и человек, чтобы со слезами расставаться с тем сильным, неукротимым, мощным, строгим и беспощадным, каким он был или виделся самому себе еще вчера.

Природа восприятия юным человеком переживаний старшего поколения отмечена умозрительностью: все вроде бы ясно, но отчего и для чего все это — непонятно. Это как, предположим, член клуба

миллионеров включает телевизор и смотрит рекламу доступных народу колбас и средств личной гигиены, демократических автомобилей и чистящих средств, приемлемых по цене зубных щеток и туристических поездок и прочих недорогих сомнительных удовольствий, которыми можно обладать за умеренную цену. Для этого человека рекламируемые благости цивилизации нищих обывателей интересны не более, чем для российского пенсионера многочасовая трансляция эмиратского чемпионата по гонкам на верблюдах. Экзотика всегда привлекательна первые пять минут. Дальше начинается кризис понимания. Обремененному деньгами миллионеру заботы обывателя видятся ничтожными, как и пенсионеру — исповедь впервые влюбившегося подростка. И миллионер, и пенсионер теоретически все понимают и даже могут посоветовать что-нибудь дельное. Однако острота ситуации останется для них в виде объекта воспоминаний или теоретического осмысления.

Не менее важно в контексте данных рассуждений указать на специфику эстетико-философского освоения культурой феноменов, отчасти косвенно, но зримо аттестующих возрастное самочувствие человека.

Обратившись к культуре XX века, нетрудно заметить, что соблазн рисовать целостного человека со всеми его многочисленными семейными, философскими, социальными связями упокаивается в истории словесности (Боно, 2005). В силу вступает Процедура Вычитания Концептов. Р. Магритт запрещает себе пользоваться многомерными понятиями, намекающими на погруженность объекта в многообразные контексты мира. Ф. Кафка мистифицирует существование тридцатилетнего героя, Йозефа К., отсекает обилие страстей, характеризующих его росеника в XIX веке.

Библейские возрастные аллюзии просвечивают в трагическом сюжете движения героя к жертвенному алтарю. Ориентированность культуры XX века на мифологизм и ассоциативное мышление в некоторых экспериментах неминуемо расширяет диапазон возрастных пределов хриstopодобных образов от Маленького Принца до хемингуэвского Старика.

Основополагающий критерий восприятия: вычитается эмоция, пол, социум (Василук, 1984). Эксперименты импрессионизма и экзистенциализма ориентированы на особый тип читателя, которому предлагается текст, не подразумевающий чувственной рецепции. Чтобы понять литературу XX века, следует в большинстве случаев вычестить из себя возрастные переживания и стать квалифицированным читателем, то есть тем, кто не вычитывает из художественного мира «самого себя», а кто в словах и буквах отыскивает себя вечного, жившего всегда и созданного на все времена. Из человека вычитается его возраст, половая принадлежность, социальный статус. Этот человек уподобляется голому муравью, чье существование не тождественно случайным социальным одеждам и психологической невысказанности возраста.

В этом акте чтения уже не допустимы оценочные категории. Литературная компетентность заключена в анализе философско-эстетических моделей, а не в поисках тождества читателя и героя (Лотман, 1998). Некогда Татьяна Ларина могла быть образцом для подражания. С Йозефом К. ситуация иная: эксперимент по конструированию всегда вечного человека, обреченного на жертвоприношение, отрицает понятия «нравится» или «не нравится», «похоже» — «не похоже». Актуализируется феномен регулярности и законоподобия — это (обреченность антропности, смерть) обязательно случится, жизнь подобна юридическому процессу и каждый день приближает человека к закономерному пределу. В этой ситуации нелепа суетливая активность юноши, несуразная жажда молодого человека начать жить с нуля, абсурдно восклицание зрелого мужчины «Почему Я?», наивен вопрос старика «За что?».

Ответ для всех останется неизменным: «За то, что ты родился». И восклицательный знак в конце приговора даже не будет поставлен — просто есть очевидные истины, которые не нуждаются в патетическом оформлении. Вечный сюжет жертвоприношения библейского Исаака не признает беллетристических страданий и вычитает их из текста жизни и культуры.

Ситуация изменится в мифологическом романе, который отринет психологизм, идеей нескончаемой повторяемости и пышностью витальных метафор снимет напряжение между лимитированностью индивидуального бытия и вечностью жизни, воплощенной в слове, его повторяемости. Постмодернизм, расставшись с маской беспрецедентной авторской индивидуальности, упрочит в сознании читателя мысль об обязательности смерти и предложит особо не огорчаться от очевидности законов, по которым жила и будет жить человечество. Рекомендация сомнительная, но эффективная, как и все провокационное. Выбор все равно отсутствует.

Казалось бы, есть от чего отчаяться всем — и юноше, и старику, однако в силу вступает закон обывательской некомпетентности в законах литературного моделестроения, движения стилей и процедуры

вычитания. Читателю безразлично, в какой эстетике работает писатель — реалист ли он, модернист или нумизмат. Важнее становится иное — насколько произведение отвечает духовной заброшенности юноши, жизненной жажде тридцатилетнего, бытийной слепоте человека 40 лет и т.д., то есть убывающему с возрастом стремлению к самоосуществлению.

---

## Выводы

Раскрывается во всей очевидности факт игнорирования возрастной психологии героев словесности. Семнадцатилетний читатель, исполненный надежд и мечтаний, создает свой психологический портрет в соответствии с самочувствием кафкианского героя: смутному зову тела предлагается модель идентификации с надвременным томлением духа. Тридцатилетний, читая «Над пропастью во ржи» Дж. Сэлинджера, заражается философией эскапизма, осуществляя его в непреклонном отрицании общеобязательных принципов своего физического и психологического существования. Слитность сорокалетнего с возрастными проблемами нарушается, когда он погружается в сюжет романтического подростка, исповедующего всепоглощающий культ разочарованности. Несомненно, каждый возраст изменяет предпочтения, не столь радикальные и провокационные, но, тем не менее, ощутимые.

Разумеется, изучение феномена возрастного самоощущения художника, как регулятивного механизма освоения мира, может подразумевать выбор самых разнообразных интерпретаций. При этом трактовка культуры с помощью Универсального Словаря Бытийных Определений и Процедуры Вычитания Концептов позволяет дополнить известные исследовательские методики, выявить специфику моделей и процессов мироосвоения творческим человеком. При некоторой спекулятивности (в философском смысле) или дискуссионности подобный подход может стать одним из инструментов опознания и реконструкции откликов возрастной самоидентификации в художественном мире текстов.

## Литература

- Анисимов М. Ромен Гари, хамелеон. М.: Деком, 2007.  
Боно Э. Серьезное творческое мышление. М.: Попурри, 2005.  
Василиук Ф.Е. Психология переживания. М.: МГУ, 1984.  
Гари Р. Ночь будет спокойной. СПб.: Симпозиум, 2004.  
Драммонд Б., Мэннинг М. Дурная мудрость. М.: Астрель, 2005.  
Крючкова В.А. Антиискусство. Теория и практика авангардистских движений DJVU. М.: Изобразительное искусство, 1984.  
Ломбразо Ч. Гениальность и помешательство. М.: РИПОЛ-классик, 2006.  
Лотман Ю.М. Об искусстве. СПб.: Питер, 1998.  
Петрарка Ф. Эстетические фрагменты. М.: Искусство, 1982.  
Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М.: Академия, 2000.  
Сантис П. Философия и гуманитарные науки. М.: АСТ; Транзиткнига, 2005.  
Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. 4-е изд. СПб.: Питер, 2010.  
Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Под общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990.  
Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер Пресс, 1999.  
Хэндлер Д. Наречия. М.: АСТ, 2007.  
Ястребов А. Наблюдая за мужчинами. Скрытые правила поведения. М.: РИПОЛ классик, 2012.  
Ястребов А.Л. Мужчина от 17 до 71. Режиссура возрастных кризисов. М.: ЛКИ, 2011.

## References

- Anisimov, M. (2007). Romain Gary, chameleon. M.: Dekom. (In Russ.).  
Bono, E. (2005). Serious creative thinking. M.: Popourri. (In Russ.).  
Drummond, B., Manning, M. (2005). Bad Wisdom. M.: Astrel'. (In Russ.).  
Frankl, V. (1990). Man in search of meaning: Collection. In L.Ya. Gozman and D.A. Leontiev (Eds.). M.: Progress. (In Russ.).  
Gary, R. (2004). The night will be calm. St. Petersburg: Simposium. (In Russ.).  
Handler, D. (2007). Adverbs. M.: AST. (In Russ.).  
Khjell, L., Ziegler, D. (1999). Personality Theories. SPb.: Piter Press. (In Russ.).  
Kryuchkova, V.A. (1984). Anti-art. Theory and practice of the avant-garde movements of the DJVU. M.: Izobrazitel'noye iskusstvo. (In Russ.).  
Lombrazo, C. (2006). Genius and insanity. M.: RIPOL-classic. (In Russ.).  
Lotman, Yu.M. (1998). About art. SPb.: Piter. (In Russ.).  
Petrarch, F. (1982). Aesthetic fragments. M.: Iskusstvo. (In Russ.).  
Polivanova, K.N. (2000). Psychology of age crises. M.: Akademiya. (In Russ.).  
Santis, P. (2005). Philosophy and Humanities. M.: AST; Transitkniga. (In Russ.).  
Stuart-Hamilton, Ya. (2010). Psychology of aging (4th ed.). SPb.: Piter. (In Russ.).  
Vasilyuk, F.E. (1984). Psychology of experience. M.: MGU. (In Russ.).  
Yastrebov, A. (2012). Watching men. Hidden rules of conduct. M.: RIPOL klassic. (In Russ.).  
Yastrebov, A.L. (2011). A man from 17 to 71. directing age-related crises. M.: LKI. (In Russ.).

Поступила: 02.02.2023

Получена после доработки: 10.06.2023

Принята в печать: 20.06.2023

Received: 02.02.2023

Revised: 10.06.2023

Accepted: 20.06.2023



### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR

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

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

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0311>

УДК 159.9.075, 159.922.8

# Выражение и восприятие мультимодальных эмоциональных состояний

В.А. Барабанщиков<sup>1</sup>, Е.В. Суворова<sup>✉ 1, 2</sup>

<sup>1</sup>Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup>Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация

✉ [esresearch@yandex.ru](mailto:esresearch@yandex.ru)

### Резюме

**Актуальность** состоит в потребности в знании о характере выражения и восприятия эмоциональных состояний людей в экологически и социально валидных условиях. В разработке экспериментальных процедур, фиксирующих не просто внешнее позирование эмоций, но и их действительные переживания человеком.

**Цель.** На материале игры профессиональных актеров раскрыть закономерности выражения и идентификации мультимодальных динамических эмоциональных состояний натурщиков.

**Выборка.** В экспериментах приняли участие 96 испытуемых, 48 женщин и 48 мужчин — специалисты разных областей практики и учащиеся (студенты и аспиранты) российских вузов, средний возраст  $M = 34$  г.,  $SD = 9,4$  г.

**Методы.** Русскоязычная версия Женевского теста распознавания эмоций — GERT (Барабанщиков, Суворова, 2020). Испытуемым в случайном порядке предъявлялись 83 аудиовидеоролика аффективных состояний, разграниченных специально-подготовленными профессиональными актерами (5 мужчин и 5 женщин, средний возраст — 37 лет). Требовалось отнести воспринятую эмоцию к одной из 14 целевых категорий. Анализировалась частота релевантных и иррелевантных выборов в зависимости от условий экспозиции. Исследование одобрено комиссией по этике Института экспериментальной психологии МГППУ (решение № 3, 22.02.2023), с которым аффилированы авторы статьи.

**Результаты.** Описаны формы выражения и идентификации мультимодальных эмоциональных состояний, их детерминанты и условия реализации.

**Выводы.** Обозначена новая парадигма экспериментально-психологических исследований эмоциональных состояний человека, связывающая их переживание, выражение и идентификацию. Продемонстрирована продуктивность использования практик театрального искусства в решении проблем академической науки.

**Ключевые слова:** мультимодальные динамические состояния, лицо человека, GERT, формы выражения эмоций, распознавание эмоций, переживание аффективных состояний, гендерные различия.

*Для цитирования:* Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Выражение и восприятие мультимодальных эмоциональных состояний // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 106–127. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0311>



## GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0311>

# Expression and perception of multimodal emotional states

Vladimir A. Barabanschikov<sup>1</sup>, Ekaterina V. Suvorova<sup>1,2</sup> ✉

<sup>1</sup> Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation;

<sup>2</sup> Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia

✉ esresearch@yandex.ru

### Abstract

**Background.** The urge for deeper knowledge on the nature of emotion expression and perception in ecologically and socially valid conditions is of great importance. The scope is to develop experimental procedures recording not only the demonstration of emotions, but also actual human emotional experience.

**Objective.** The objective is to reveal the patterns of expression and identification of multimodal dynamic emotional states, based on the stimuli, created by professional actors.

**Sample.** The experiments involved 96 (48 women and 48 men) specialists in various fields of practice as well as undergraduate and graduate students of Russian universities, average age  $M = 34$ ,  $SD = 9.4$ .

**Methods.** The Russian-language version of the Geneva Emotion Recognition test (GERT) (Barabanschikov, Suvorova, 2020). Participants were randomly presented with 83 audio-video clips of affective states played by specially trained professional actors (5 men and 5 women, average age — 37 years). It was required to attribute the perceived emotion to one of the 14 target categories. The frequency of relevant and irrelevant choices was analyzed depending on the exposure conditions. The study was approved by the Ethics Commission of the Institute of Experimental Psychology of MSPPU (decision No. 3, 22.02.2023), with which the authors of the article are affiliated.

**Results.** The forms of expression and identification of multimodal emotional states, their determinants and conditions of realization are described.

**Conclusion.** A new paradigm of experimental psychological research of human emotional states linking their experience, expression, and identification is outlined. The productivity of applying theatrical art practices to solve problems of academic science is demonstrated.

**Keywords:** multimodal dynamic expressions, human face, GERT, forms of emotional expressions, emotion recognition, experience of affective states, gender differences.

*For citation:* Barabanschikov, V.A., Suvorova, E.V. (2023). Expression and perception of multimodal emotional states. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 106–127. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0311>

## Введение

Тесные отношения психологии и искусства обнаруживаются не только по линии предмета, но и методов исследования, когда, например, обращение к игре актера создает условия для более глубокого экспериментального анализа психических явлений и поведения человека. Подобные исследования наиболее полно учитывают требования экологической и социальной валидности и имеют высокий практически потенциал (Барабанщиков, Королькова, 2020;

Барабанщиков, Королькова, Лободинская, 2021; Барабанщиков, Маринова, 2020; 2021; Барабанщиков, Маринова, Жегалло, Смольный 2021; Adams, Ambady, Nakayama, Shimojo, 2011; Calder, Rhodes, Johnson, Haxby, 2011).

Серьезной методической проблемой экспериментального изучения эмоциональных состояний являются трудности их произвольного воспроизведения, включающего собственные переживания человека, а не только их демонстрацию. В последнем случае при интерпретации данных реальные чувства заме-

щаются средненормативными либо символически-ми конструктами, а личность как бы вырывается из противоречий жизни, теряя субъектность. Между тем действительная природа личности проявляется только тогда, когда человек реализует собственные ресурсы сознания и активности (Абульханова-Славская, 1999). Внешнее и внутреннее, переживание и выражение эмоций неразрывно связаны, едины. Увязанные в относительно устойчивые конфигурации, выразительные движения — мимика, жесты, направленность глаз, повороты головы, позы, интонации речи образуют внешнюю форму аффективных состояний, которая не просто проявляет как бы уже сложившееся переживание, а непосредственно участвует в его формировании, оттачивая внутреннее содержание. Рождающиеся паттерны interoцептивных ощущений, включенные в системы личного опыта, объективируются и становятся доступны другому — коммуниканту, стороннему наблюдателю и др., превращаясь в «бессловесную речь, исполненную экспрессий» (Рубинштейн, 2020). Благодаря выразительным движениям устанавливается канал, связывающий внутренние миры коммуникантов и обеспечивающий их чувственное взаимопроникновение. В зависимости от особенностей личности каждого из участников общения — прямого или vicарного — переживания и выражения эмоций открываются по-разному.

Особенно остро проблема произвольной инициации эмоций стоит в исследованиях мультимодальных динамических экспрессий — там, где фактор времени и многомерность переживаний играют существенную роль. Простые решения, которыми пользуются экспериментаторы при создании стимульного материала: обучение натурщиков позированию эмоций, постановке соответствующей мимики, жестов, поз, голоса — как правило, не эффективны. Прежде всего потому, что строятся на материалах исследований статичных изображений состояния людей, преимущественно на эталонах «универсальных эмоций» (Ekman, Friesen, 1976; Ekman, 2005). С точки зрения экологической и социальной валидности — одного из ведущих трендов современной психологии — этого недостаточно. Статичные состояния — конечные либо промежуточные — фиксируют некий результат эмоционального процесса и не способны охватить его в целом. При экспозициях неподвижных изображений человека (его лица, позы и т.п.) вопросы инициации эмоциональных состояний маскируются, уходят на дальний план и выносятся «за скобки». С появлением фактора времени, динамики состояний они встают «в полный рост».

По мнению авторов статьи, один из перспективных подходов к решению обсуждаемой темы предложен швейцарскими специалистами в ходе разработки методик GEMEP (Geneva Multimodal Expression Corpus) и GERT (Geneva Emotion Recognition Test), позволяющих экспериментально исследовать и диагностировать идентификацию мультимодальных эмо-

циональных состояний (Bänziger, Mortillaro, Scherer, 2012; Schlegel, Grandjean, Scherer, 2012; 2014; Schlegel, Scherer, 2016; 2017). Особое внимание исследователи уделили стимульному материалу, в создании которого приняли участие 10 профессиональных актеров, разыгрывающих короткие сценки с демонстрацией 18 категорий эмоций. Постановка сцен выполнялась известным театральным режиссером Андреа Новиков. За несколько недель до съемок актеры-натурщики получали список аффективных состояний, которые необходимо было сыграть, описание эмоций и сценарии жизненных ситуаций, в которых они возникают. При выражении эмоций требовалось произнести одну из двух псевдолингвистических фраз, фонетически похожих на западно-европейские языки. В работе с натурщиками использовались принципы системы К.С. Станиславского (Станиславский, 2018), определяющие пути и технологии перевоплощения актеров в образ. Обсуждая с каждым актером опыт его личных переживаний, А. Новиков создавал условия, порождающие естественное появление тех или иных эмоциональных состояний, и контролировал ход их развертывания. Разыгранные сценки снимались на камеры высокого разрешения; запись звука выполнялась с помощью четырех пространственно разнесенных высокочувствительных микрофонов. В результате проведенной работы у каждого натурщика складывался собственный стиль перевоплощения в роль и выражения эмоциональных состояний, которые характеризовались уникальным сочетанием мимических паттернов, движений рук, головы и тела, изменений зрака и интонаций речи.

Инновационность подхода к созданию стимульного материала, необходимого для изучения идентификации мультимодальных аффективных состояний лежит в тщательной подготовке актеров, опирающейся на метод выдающегося русского режиссера, актера и педагога. Главное требование Станиславского к сценической игре актера состоит в том, чтобы думать о собственном действии в конкретной ситуации, а не о его результате или аналогиях, творчески воссоздавать процесс, внутри которого рождаются подлинные чувства. Глубина погружения в роль отражает степень одаренности актера и является мерой его профессионализма. А. Новиков перенес эти принципы на игру актеров в микросценах, занимающих всего несколько секунд, по возможности сблизив и увязав переживания и выражения эмоций. Хотя правда жизни и правда сцены не всегда совпадают, для экспериментальной психологии это важный шаг в сторону решения непростой методической проблемы. Он позволяет обсуждать эмпирические данные в терминах способности человека переживать эмоции, сопоставлять способы и стили переживаний, убеждает в возможности изучения реальных эмоций, а не бездушных копий их проявления.

Ранее, используя стимульный материал и протоколы GERT, любезно предоставленные швейцарскими коллегами, мы апробировали методику на рос-

систой выборке испытуемых. Было показано, что полученные результаты соответствуют основным тенденциям идентификации мультимодальных аффективных состояний, выявленных в оригинальных исследованиях, и описаны сходства и различия оценок динамических эмоций в лабораторных условиях и онлайн (Барабаншиков, Суворова, 2020, 2021, 2022). В данной работе будут рассмотрены индивидуальные и групповые способы выражения и восприятия непосредственно переживаемых эмоций в условиях, максимально приближенных к естественным.

Авторы исходили из того, что выражение эмоции и ее идентификация являются полюсами одного и того же акта межличностного взаимодействия. Если паттерны экспрессий натурщиков обуславливают содержание воспринимаемого, то точность или «ошибочность» оценок, выполненных наблюдателями, указывает на состав и структуру внешних проявлений переживаний. Чем выше точность распознавания, тем более корректно презентирована эмоция и, наоборот, падение точности оценок свидетельствует о низкой адекватности экспрессий. Описание результатов идентификации одновременно характеризует и выражение эмоциональных состояний. При смене натурщиков способы выражения и идентификации эмоций меняются.

## Цель

**Цель** — выявить закономерности проявления и идентификации эмоциональных состояний, предпо-

лагающих множественность средств и способов выражения в их естественной взаимосвязи и актуальном развитии.

### Задачи исследования

В условиях, максимально приближенным к естественным, выявить:

- 1) характер различий и уровень мастерства актеров, исполняющих роли в аудиовидеоклипах,
- 2) состав и структуру выражений мультимодальных аффективных состояний,
- 3) условия, влияющие на корректность выражений,
- 4) гендерные различия в выражениях и восприятии актуального развития эмоций.

## Методы и методики

В основу эксперимента положена русскоязычная версия GERT. В качестве стимульного материала использовались 83 аудиовидеокадра эмоциональных состояний (длительностью 1,12–4,96 с), выражаемые 10 профессиональными специально обученными актерами (пятью мужчинами и пятью женщинами, средний возраст натурщиков — 37 лет) (рис. 1). Каждая визуальная экспозиция сопровождалась псевдолингвистическими высказываниями, содержащими экспрессивные интонации: (а) «не кал ибам суд молен!» (“ne kal ibam sud molen!”) и (б) «кун се мина лод белам?» (“kun se mina lod belam?”). Способы выражения динамических состояний различались длительностью, визуальной экспрессивностью и акустической выразительностью.

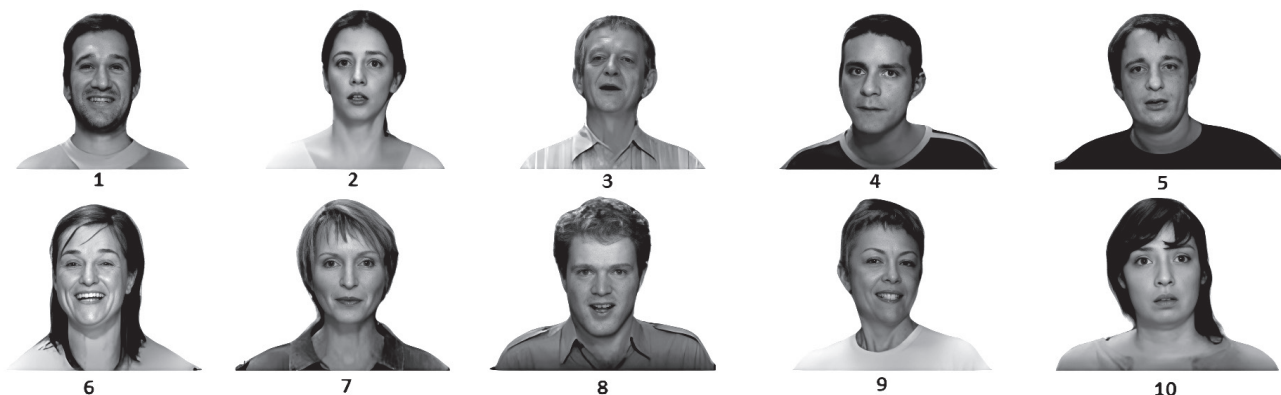


Рис. 1. Стоп-кадры видеоизображений эмоций, выраженные актерами. Внизу — идентификационный номер натурщика (A1–10)

Fig. 1. Pictures of emotions expressed by actors. The model's identification number (A1–10) is indicated at the bottom

Содержание стимульного материала соответствовало требованиям «Женевского колеса эмоций» (рис. 2) — понятийного конструкта, связывающего в круг 14 ключевых категорий, упорядоченных по валентности и степени возбуждения (активации) (Schlegel, Grandjean, Scherer, 2014; Барабанщиков, Суворова, 2020). Содержательно структура «Колеса» устроена таким образом, что демонстрируемые состояния не только разделяются на дискретные единицы — категории, но и пересекаются или соседствуют по линиям сходной валентности или близкой степени возбуждения. Необычные конструктивные особенности методики обусловлены решением авторами главной теоретико-методологической задачи (Scherer, 2005) — поиском путей оценки аффективных состояний человека, преодолевающих антагонизм семантического категориального анализа (Ekman, 1999; Izard, 1991) и принципов многомерного подхода (Russell, 1983; Barrett, Russell, 1999).



Рис. 2. «Женевское колесо эмоций»: русскоязычная версия (Барабанщиков, Суворова, 2020)



Fig. 2. “Geneva Emotion Wheel”: Russian version (Barabanshchikov, Suvorova, 2020)

Исследование проводилось индивидуально в дистантной форме на электронной платформе LimeSurvey. Для участия в эксперименте от участ-

ников требовалось наличие наушников и дисплея с разрешением 1920×1080 px, располагающегося на расстоянии 60 см от лица испытуемого. На первом этапе исследования испытуемые знакомились с инструкцией, которая включала рекомендации, технические особенности выполнения процедуры и определения тестируемых эмоциональных состояний. После выполнения тренировочных заданий имелась возможность вернуться к инструкции повторно. На втором этапе испытуемым последовательно в случайном порядке предъявлялись аудиовидеоизображения основного пула эмоциональных экспрессий. Угловой размер видеоизображения — 18×24°, лица натурщика — 8×10°. Каждая экспозиция (средняя длительность — 2,5 с) демонстрировалась один раз без возможности повтора. «Колесо эмоций» предъявлялось после завершения аудиовидеоклипа. При выборе категории и касания на экране соответствующего круга переход к следующей экспозиции осуществлялся автоматически.

Анализировалась частота распознавания экспрессий, выраженных каждым актером в контролируемых условиях. Сопоставлялись данные, разделенные на группы в зависимости от идентификационного номера актера, а также пола как натурщиков, так и наблюдателей. Взаимосвязь длительности экспрессии и ее точность определялись с помощью коэффициента корреляции Спирмена (с уровнем значимости  $p < 0,05$ ). Структура категориальных полей определялась по усредненным релевантным и иррелевантным оценкам экспрессий каждой категории с порогом узнавания выше 0,05. Использовался пакет статистических программ SPSS 22.0. Статистические критерии: U-критерий Манна — Уитни для сравнения независимых выборок; G-критерий Макнемара для зависимых выборок с уровнем значимости  $p < 0,05$ . На отдельных примерах посредством программного пакета Praat для анализа фонетики речи регистрировались амплитудно-частотные характеристики аудиограмм псевдолингвистических высказываний натурщиков.

### Выборка

В экспериментах приняли участие 96 испытуемых, 48 женщин и 48 мужчин — специалисты разных областей практики и учащиеся (студенты и аспиранты) российских вузов, средний возраст  $M = 34$  г.,  $SD = 9,4$  г.

### Результаты

Усредненная точность выражения (частота адекватного выбора) целевых мультимодальных экспрессий каждого из натурщиков показана на рис. 3. Гистограммы указывают на высокую среднюю точность ( $M = 0,64$ ) и узкий диапазон разброса значений (0,59–0,69).



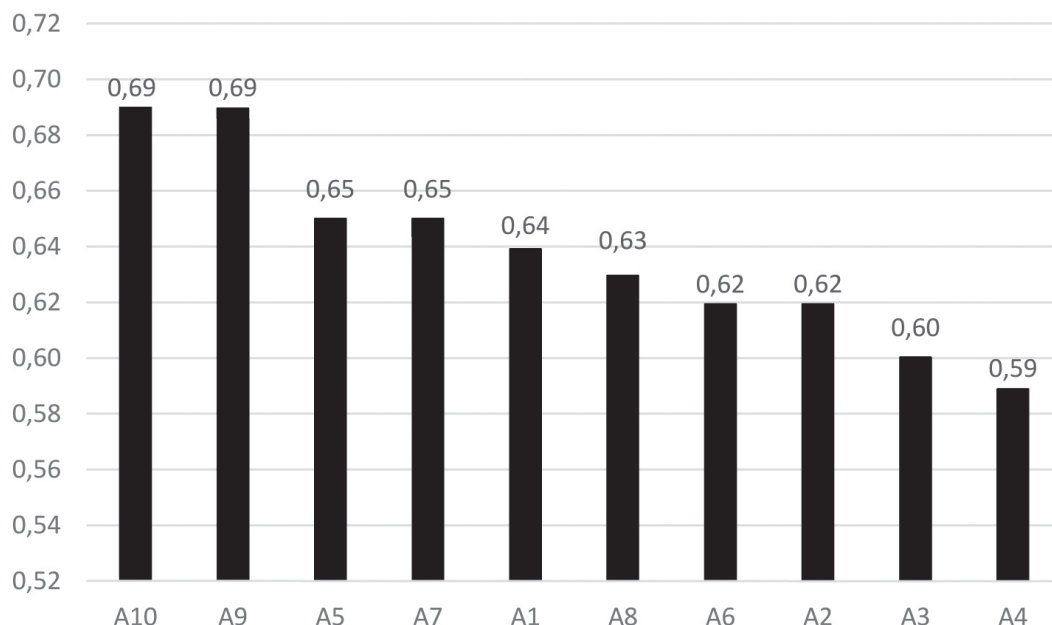


Рис. 3. Средняя точность выражения эмоциональных экспрессий каждого натурщика (А) без дифференциации модальностей эмоций. По горизонтали — идентификационные номера актеров, по вертикали — частота релевантного выбора мультимодальных экспрессий

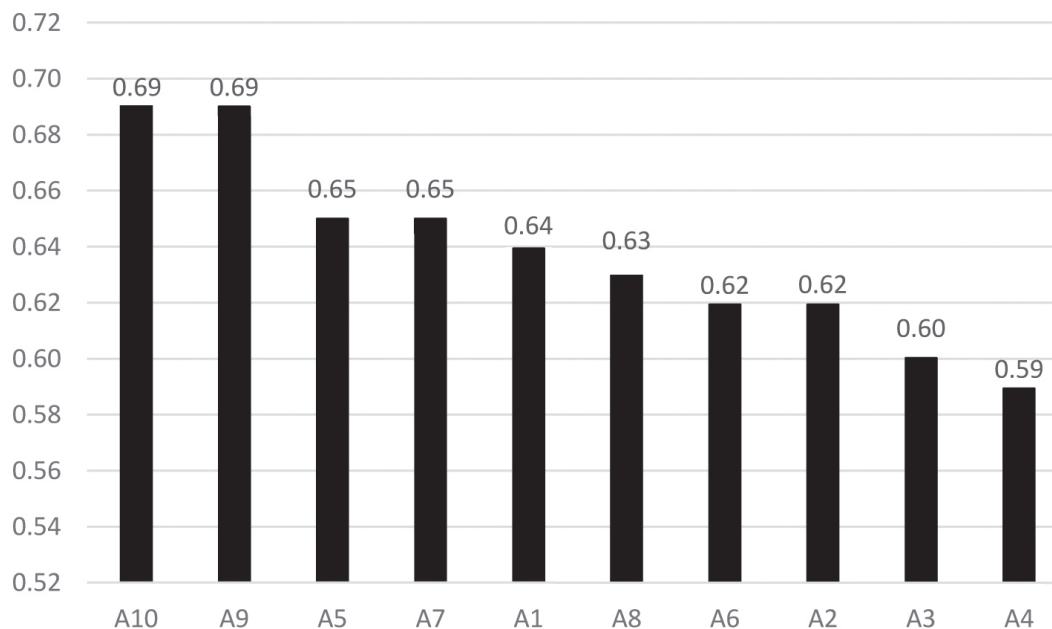


Fig. 3. Average accuracy of expression of emotional expressions of each actor (A) without differentiation of emotion modalities. The identification numbers of actors are spaced horizontally, the frequency of relevant selection of multimodal expressions is indicated vertically

Хуже всего выражают эмоции А4 (0,59) и А3 (0,6), лучше всего — А9 и А10 (0,69). Парное сравнение точности оценок выявило статистические различия в выражениях эмоций А9 с шестью натурщиками (G1 = 5,3, G2 = 4,5, p < 0,05; G3 = 8,7, z4 = 8,3, G5 = 5,14, G6 = 8,6, p < 0,01); А10 — с двумя натурщиками

(G6 = 13,3, p < 0,01; G7 = 5,2, p < 0,05); А4 (0,59) — с двумя натурщиками (G8 = 3,9; G9 = 8,3, p < 0,01). Эффективность выражения мультимодальных состояний каждого из натурщиков широко варьирует. Рейтинги точности оценок соответствующих эмоций представлены на рис. 4.

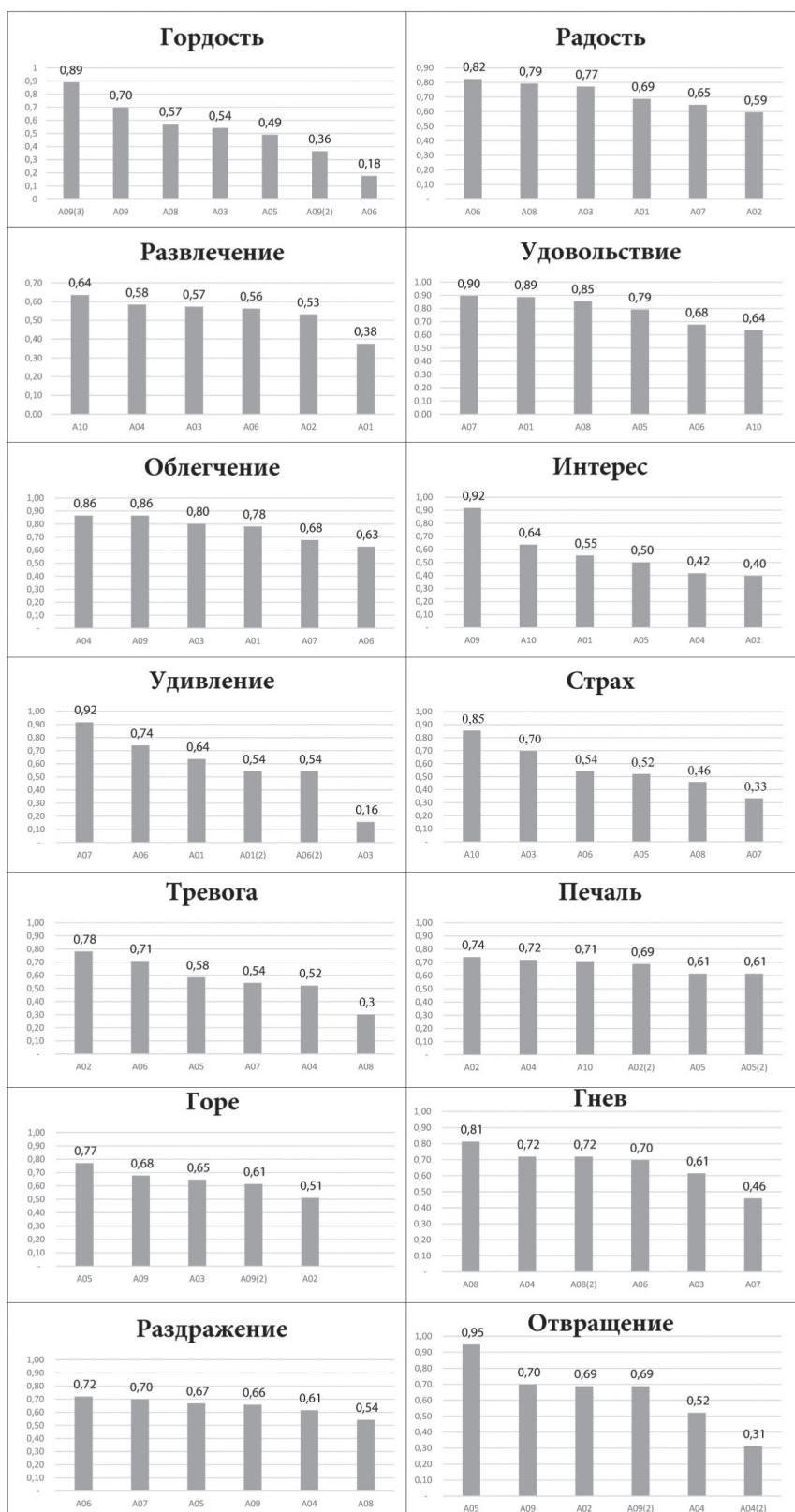


Рис. 4. Рейтинги эффективности выражения мультимодальных эмоциональных состояний актерами (А). По горизонтали: идентификационные номера натурщиков, по вертикали — усредненная точность распознавания экспрессий наблюдателями, вверху — категории целевой эмоции

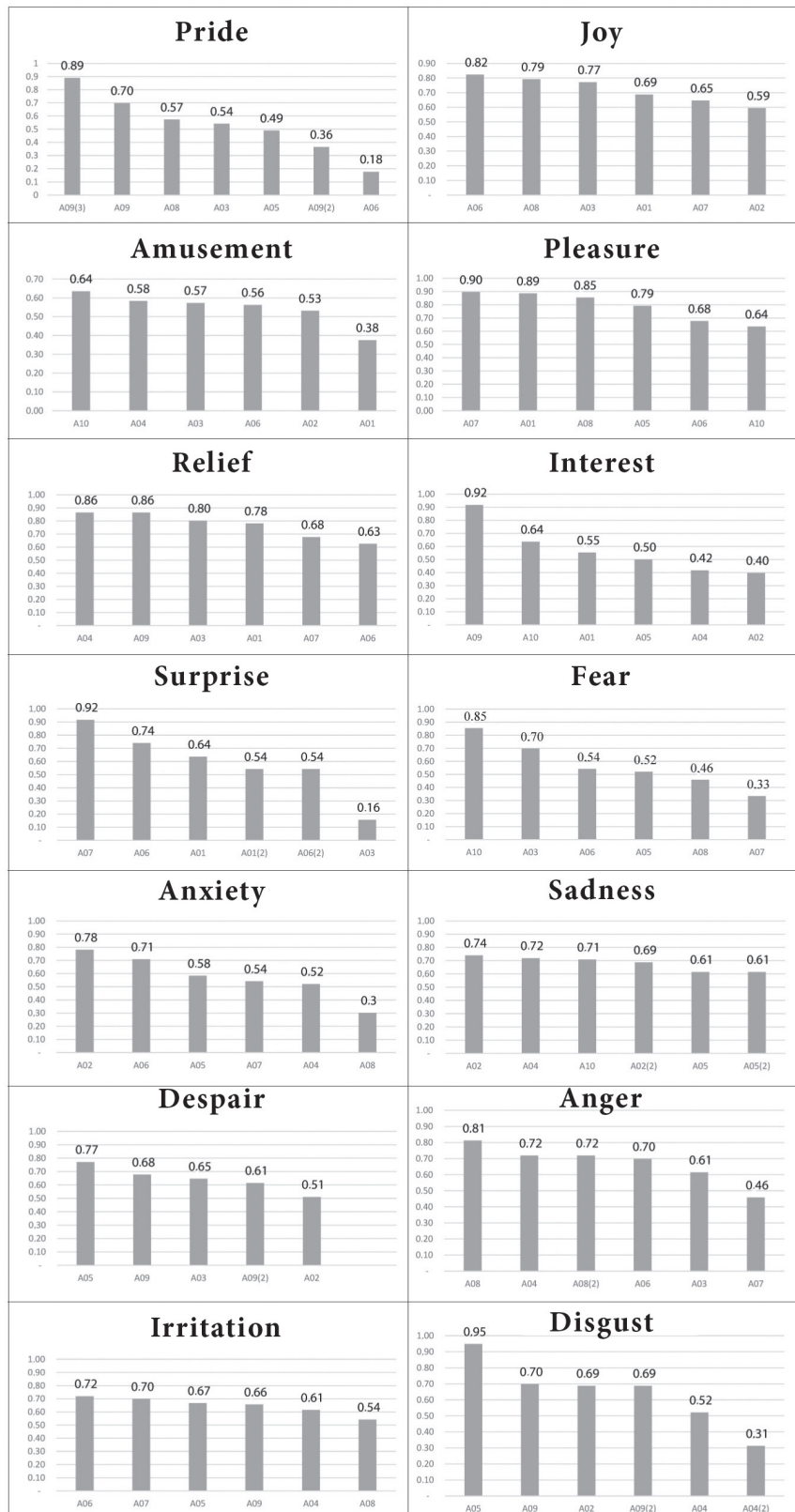


Fig. 4. Ratings of the effectiveness of the multimodal emotional states expression by actors (A). Horizontal row marks the identification numbers of the sitters, vertical row shows the average accuracy of recognition of expressions by observers, at the top the categories of the target emotions are shown.

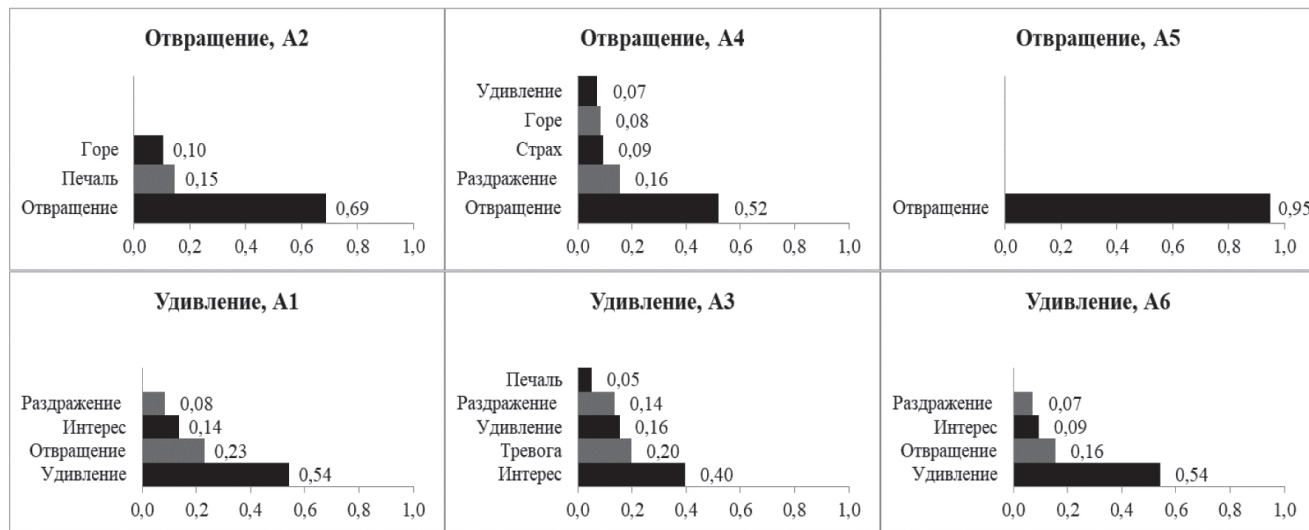


Рис. 5. Категориальные структуры экспрессивных паттернов мультимодальных эмоциональных состояний отдельных натурщиков. Вверху указаны целевые эмоции, сбоку — категории и частота ответов наблюдателей. An — идентификационный номер актера

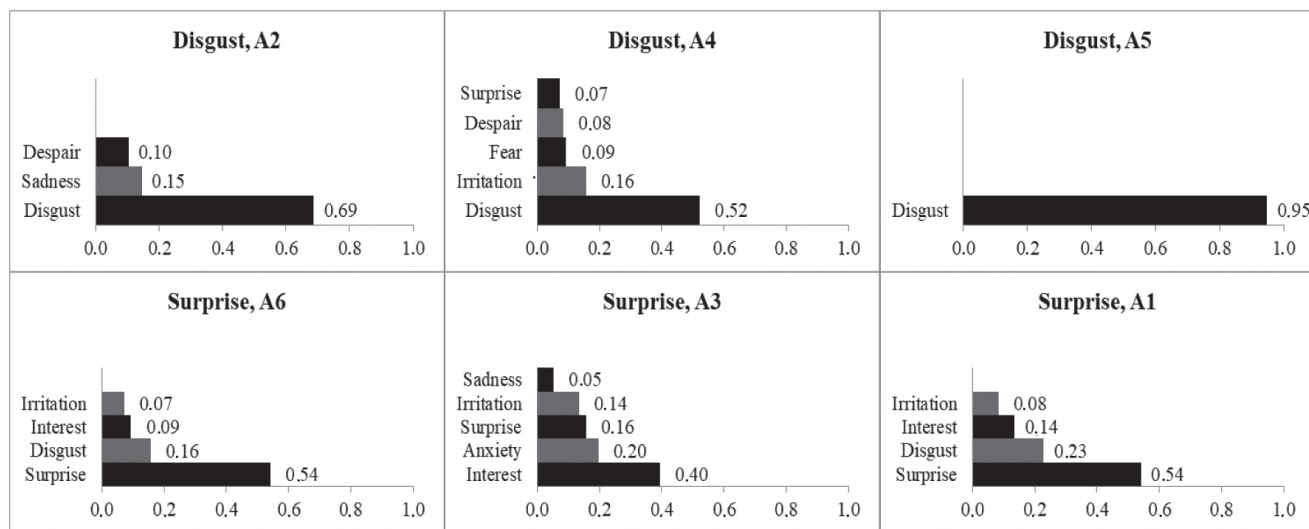


Fig. 5. Categorical structures of expressive patterns of multimodal emotional states of individual sitters. The target emotions are indicated at the top, and the categories and frequency of observers' responses are indicated on the side. An is the actor's identification number

Проявления мультимодальных эмоциональных состояний редко соответствуют какой-либо одной категории эмоции. Как правило, в выражениях присутствуют «примеси» разных состояний, число и частота которых зависят от особенностей коммуникативной ситуации. Имеет место категориальный паттерн эмоционального состояния конкретного человека, в котором дифференцируются доминанта — наиболее часто выраженная эмоция и субдоминанты — выражения дополнительных эмоций, сопровождающих целевую.

Примеры категориальных структур экспрессивных паттернов актеров представлены на рис. 5. Гистограммы показывают состав эмоциональных выражений и частоту их проявления. Длительность экспрессий варьирует в диапазоне 1120–4960 мс, среднее значение по выборке — 2501 мс. Взаимосвязь между усредненной точностью выражения и длительностью экспозиции эмоции  $r = 0,35$ ;  $p < 0,01$ . Для отдельных натурщиков коэффициенты корреляциикратно выше — A5 ( $r = 0,7$ ;  $p < 0,05$ ), A7 ( $r = 0,83$ ;  $p < 0,05$ ).



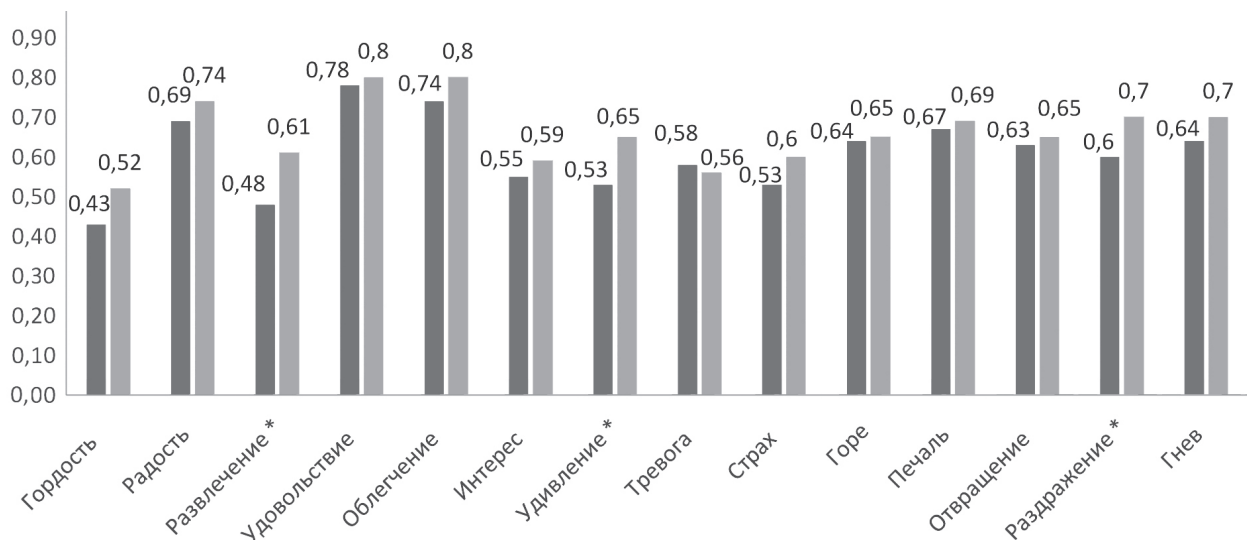


Рис. 6. Медианы частоты оценок мультимодальных динамических экспрессий без дифференциации пола актеров; “\*” — статистически значимые различия; ■ — ответы женщин; ■ — ответы мужчин

Сведения об иных источниках мультимодальных выражений эмоциональных состояний и их индивидуальных различиях — общей двигательной активности, жестах, интонациях речи — получены в описательной форме в ходе экспертной оценки аудиовидеозаписей поведения актеров.

Гендерные различия выражений и идентификации эмоциональных состояний рассматривались в отношении как актеров, так и наблюдателей.

При экспозиции состояний всех натурщиков (актеры + актрисы) более точные ответы даются наблюдателями-женщинами. Средняя точность идентификаций, выполненных женщинами — 0,66, мужчинами — 0,61. Статистически значимые гендерные различия получены на экспрессиях развлечения, удивления и раздражения. Обе группы наблюдателей наиболее точно распознают эмоции удовольствия, облегчения и радости, наименее точно — гордость (рис. 6).

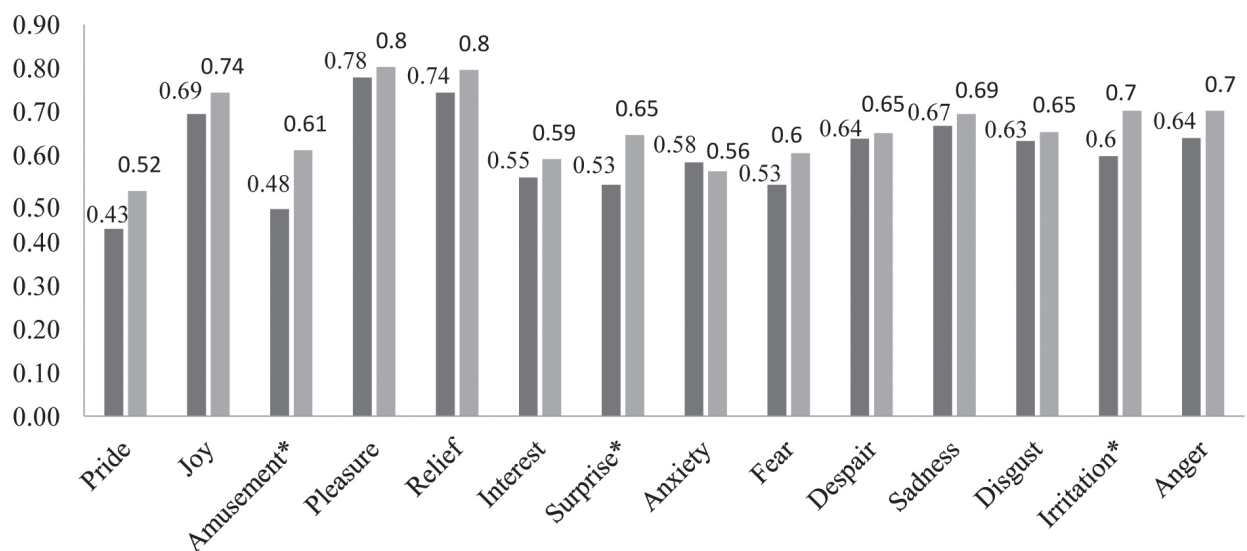


Fig. 6. Median frequency estimates of multimodal dynamic expressions without gender differentiation of actors; “\*” — statistically significant differences; ■ — women answers; ■ — men answers

При экспозиции экспрессий, выраженных актерами-мужчинами, картина ответов во многом сохраняется. Статистически значимо воспроизводятся гендерные

различия в оценках развлечения, удивления и раздражения. Средняя точность идентификаций, выполненных женщинами — 0,65, мужчинами — 0,59 (рис. 7).

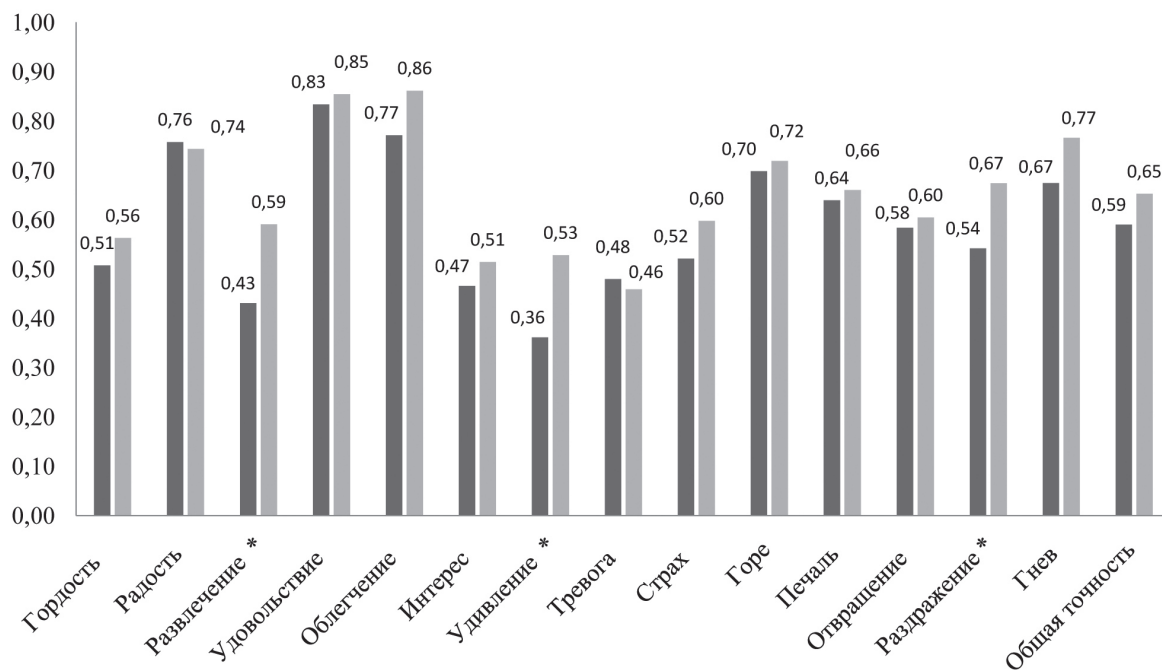


Рис. 7. Медианы оценок точности распознавания мультимодальных динамических экспрессий, выраженных мужчинами; “\*”— статистически значимые различия; ■ — ответы женщин; ■ — ответы мужчин

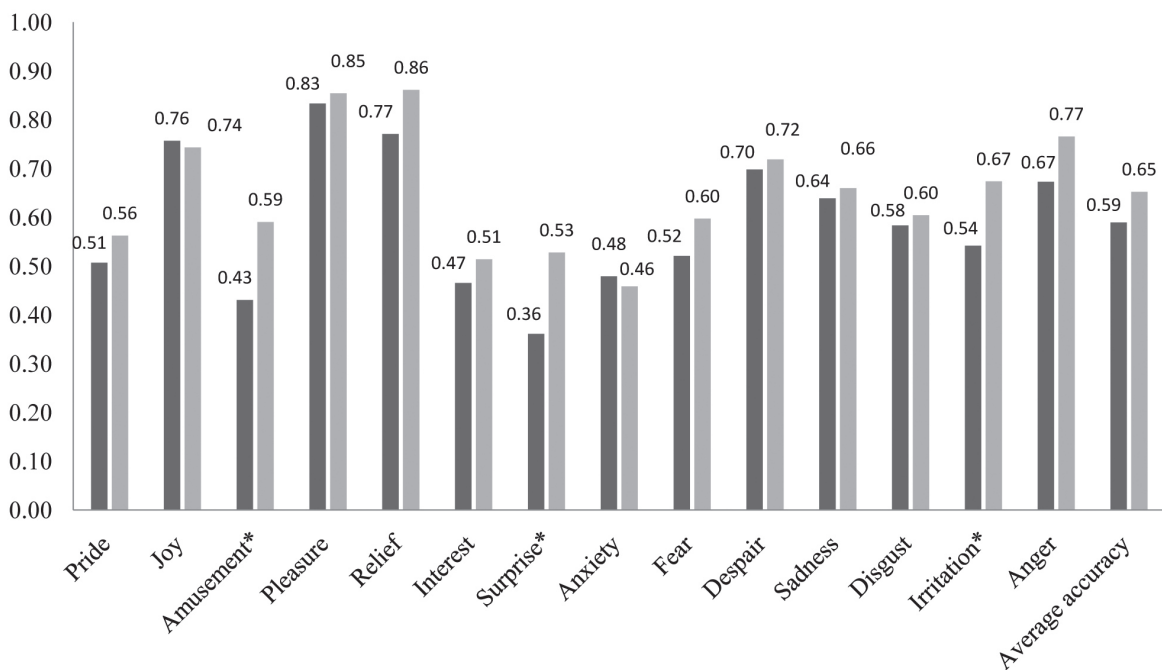


Fig. 7. Median estimates of the accuracy of recognition of multimodal dynamic expressions expressed by men; “\*”— statistically significant differences; ■ — women answers; ■ — men answers

Более глубокие изменения в ответах происходят во время экспозиции экспрессий, выраженных актрисами (рис. 8). Структура значимых гендерных различий меняется: место развлечения, удивления и раздражения занимает гордость. Общее падение

точности идентификации у мужчин сопровождается тенденцией к росту релевантных ответов у наблюдателей-женщин. Средняя частота точности идентификаций, выраженных женщинами — 0,7, мужчинами — 0,6.

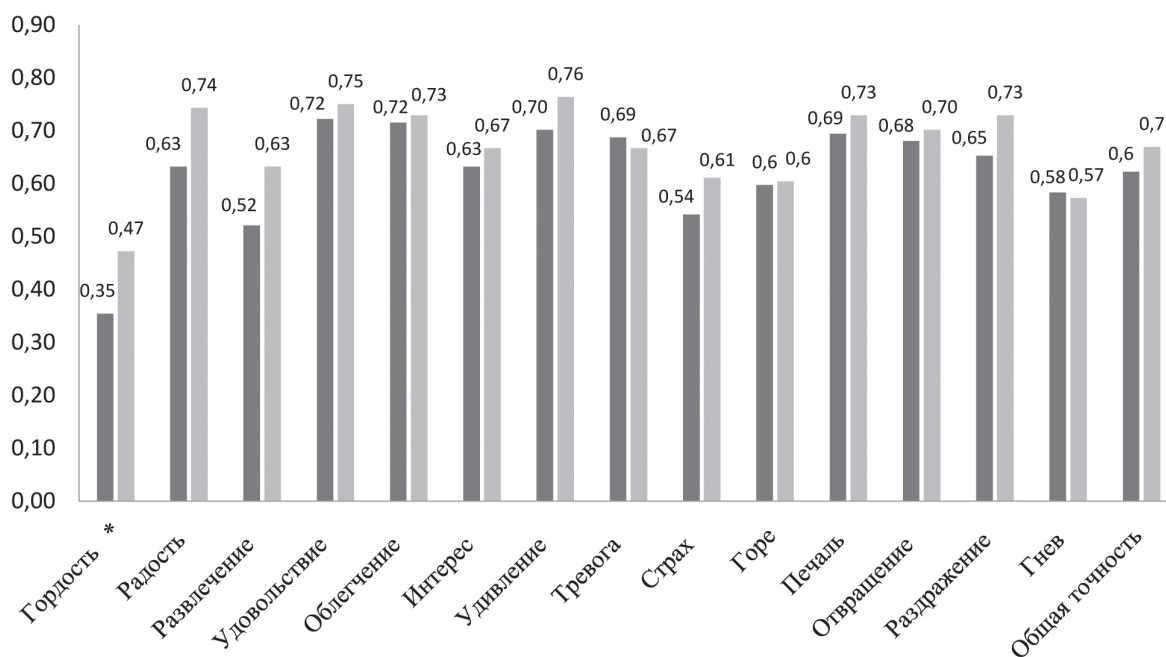


Рис. 8. Медианы оценок точности распознавания мультимодальных динамических экспрессий, выраженных актрисами; “\*” — статистически значимые различия; ■ — ответы женщин; ■ — ответы мужчин

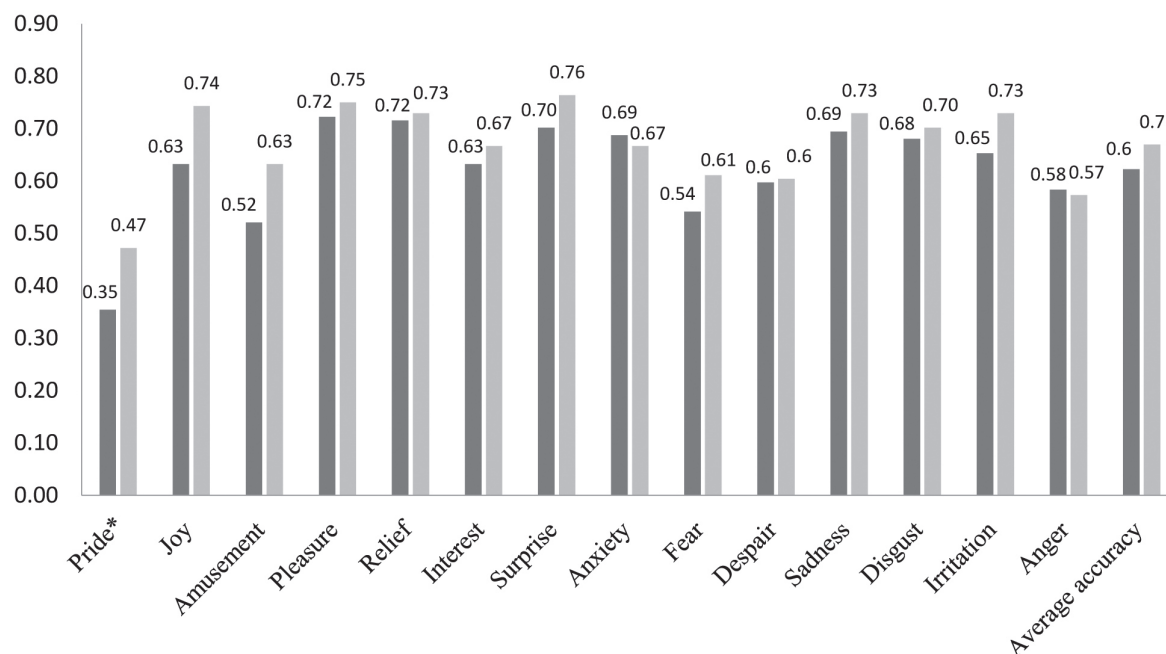


Fig. 8. Median estimates of the accuracy of recognition of multimodal dynamic expressions expressed by actresses; “\*” — statistically significant differences; ■ — answers of women; ■ — answers of men

Наибольшее количество дополнительных эмоций зафиксировано в оценках мужчинами аффективных состояний актеров-мужчин. Мужские оценки амбивалентных эмоций от женских отличается наличие эмоций отрицательной валентности. Наиболее ва-

риативными дополнительными компонентами при мужских оценках мужского лица являются динамические состояния раздражения, отвращения, страха и гордости; женского лица — гордости и интереса (рис. 9).

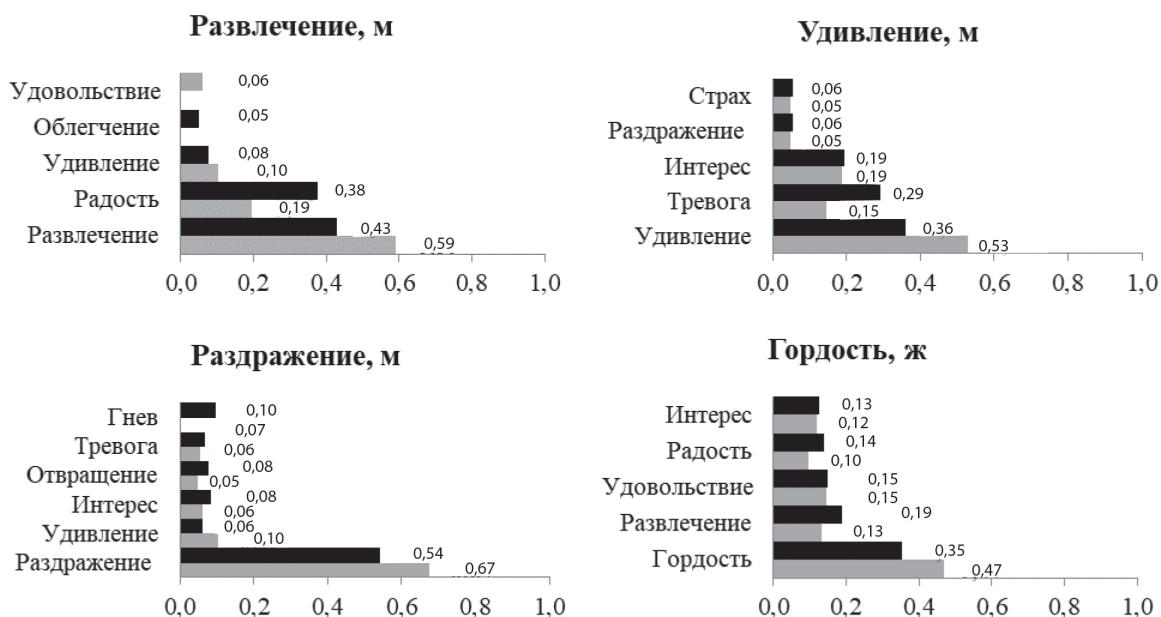


Рис. 9. Соотношение статистически значимых категориальных структур эмоциональных состояний актеров-мужчин (развлечение, удивление и раздражение) и актеров-женщин (гордость). Вверху — целевые эмоции и пол натурщика, сбоку — категории и частота ответов наблюдателей, ■ — женщины; ■ — мужчины

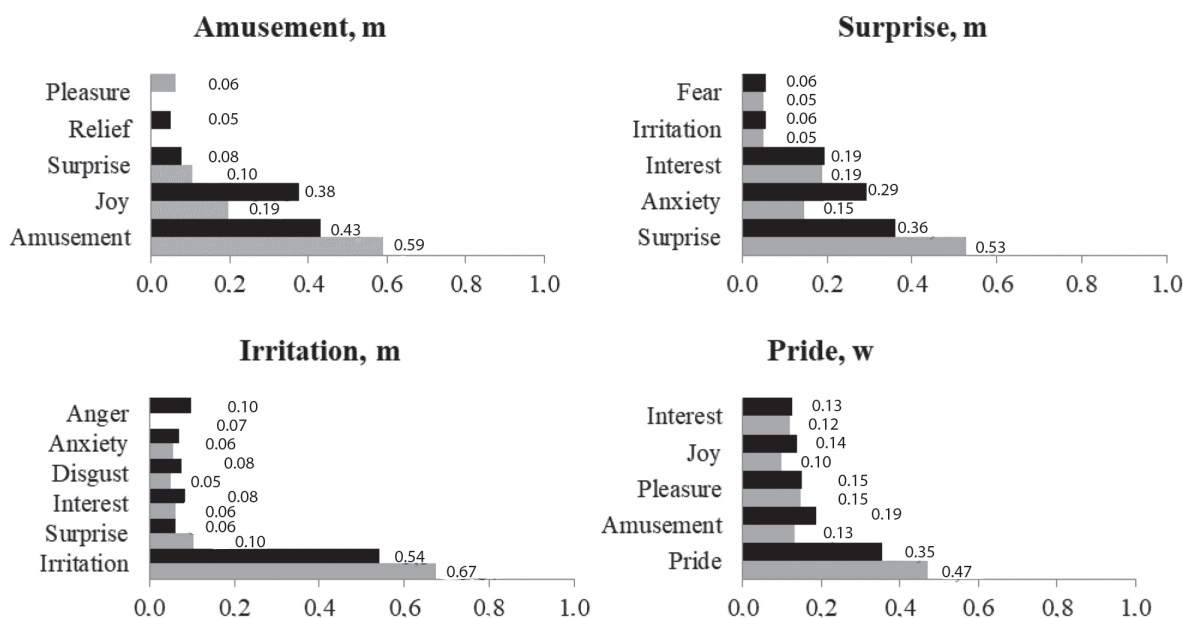


Fig. 9. The ratio of statistically significant categorical structures of emotional states of male actors (amusement, surprise and irritation) and female actors (pride). At the top — the target emotions and gender of the sitter, on the side — the categories and frequency of responses of observers, ■ — women answers; ■ — men answers



## Обсуждение результатов

В результате специально организованного обучения, опирающегося на мастерство перевоплощения и личный опыт переживаний эмоциональных состояний, каждый из актеров-натурщиков демонстрировал индивидуальный стиль выражения категорий эмоций, проявившийся в особенностях мимики, интонациях голоса, движениях тела и др. В качестве ведущего критерия эффективности выражения мультимодальных эмоций выступила точность распознавания: чем выше совокупная оценка того или иного натурщика, выполненная всеми наблюдателями, тем точнее и адекватнее выглядит демонстрируемая им экспрессия. По этому основанию натурщики разделились на три группы: успешные (умелые) — А10 и А9, малоуспешные — А4 и А3, умеренно успешные —

А1, А2, А5, А6, А7, А8. Согласно полученным данным, проявление способности актеров выражать свои состояния зависит от ряда обстоятельств, включающих модальность эмоции, их длительность, интонации голоса, двигательную поддержку и пр.

В таблице показаны попарные распределения наиболее и наименее точных идентификаций в рейтингах оценок каждого из натурщиков. Можно заметить, что выделенные показатели распределены почти равномерно. Максимальные и минимальные значения точности зарегистрированы на разных модальностях 1–2 раза из 14 возможных (А2, А4, А5, А6, А7, А8, А10).

Лишь в отдельных случаях (А1, А3, А9) точность ответов не достигает крайностей. Как правило, кто-то из актеров превосходит коллег в одних инсценировках, но проигрывает в других.

**Таблица.** Распределение первых и последних мест в рейтингах оценок актеров, выражающих мультимодальные эмоциональные состояния. В скобках приведена усредненная точность распознавания эмоций наблюдателями, ж/м — пол актера

А1/м		А2/ж		А3/м		А4/м		А5/м	
max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
-	развлечение (0,38)	тревога (0,78), печаль (0,74)	радость (0,59), интерес (0,4), горе (0,51)	-	удивление (0,16)	облегчение (0,86)	отвращение (0,31)	горе (0,77), отвращение (0,95)	печаль (0,61)
А6/ж		А7/ж		А8/м		А9/ж		А10/ж	
max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
радость (0,82)	гордость (0,18) облегчение (0,63)	удивление (0,92) удовольствие (0,9)	страх (0,33) гнев (0,46)	гнев (0,81)	раздражение (0,54) тревога (0,30)	гордость (0,89) интерес (0,92)	-	развлечение (0,64) страх (0,85)	удовольствие (0,64)

**Table.** Distribution of first and last places in ratings of actors expressing multimodal emotional states. The average accuracy of emotion recognition by observers is given in parentheses, w/m is the gender of the actor

А1/м		А2/ж		А3/м		А4/м		А5/м	
max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
-	amusement (0,38)	anxiety (0,78), sadness (0,74)	joy (0,59), interest (0,4), despair (0,51)	-	surprise (0,16)	relief (0,86)	disgust (0,31)	despair (0,77), disgust (0,95)	sadness (0,61)
А6/ж		А7/ж		А8/м		А9/ж		А10/ж	
max	min	max	min	max	min	max	min	max	min
joy (0,82)	pride (0,18) relief (0,63)	surprise (0,92) pleasure (0,9)	fear (0,33) anger (0,46)	anger (0,81)	irritation (0,54) anxiety (0,30)	pride (0,89) interest (0,92)	-	amusement (0,64) fear (0,85)	pleasure (0,64)

Например, А6 является лидером выражения радости, но аутсайдером в демонстрации гордости и облегчения, которые наиболее эффективно демонстрируются по отдельности А4 и А9. Выражения удовольствия и удивления лучше всего представлены А7, а тревога и печаль — А2, но если первый хуже остальных выражает страх и гнев, то последний — радость, интерес и горе. Восемь первых позиций рейтингов уравновешены девятью последними. Сказанное означает, что способность произвольно выражать мультимодальные состояния для каждого натурщика модально специфична. Наряду с абсолютными значениями точности идентификации, важную роль начинают играть относительные или локальные системы отсчета. Хотя максимум точности выражения развлечения А10 (0,64) существенно ниже макси-

муму оценок отвращения, представленного А5 (0,95), в рамках своих модальностей они равноценны. Тенденция к равномерности распределения экспрессивных способностей по всей группе находит отражение в близости усредненных значений точности идентификации эмоций безотносительно к их модальностям (диапазон: 0,59–0,69). На больших объемах данных естественные различия индивидуальных выражений эмоциональных состояний сводятся к минимуму.

Разделение экспрессивных способностей актеров на группы в зависимости от точности оценок весьма условно. По отдельным модальностям полученные оценки, например, А1 и А3 или А4 и А6 практически совпадают. Критическими оказываются не только крайние, но и промежуточные позиции рейтингов.

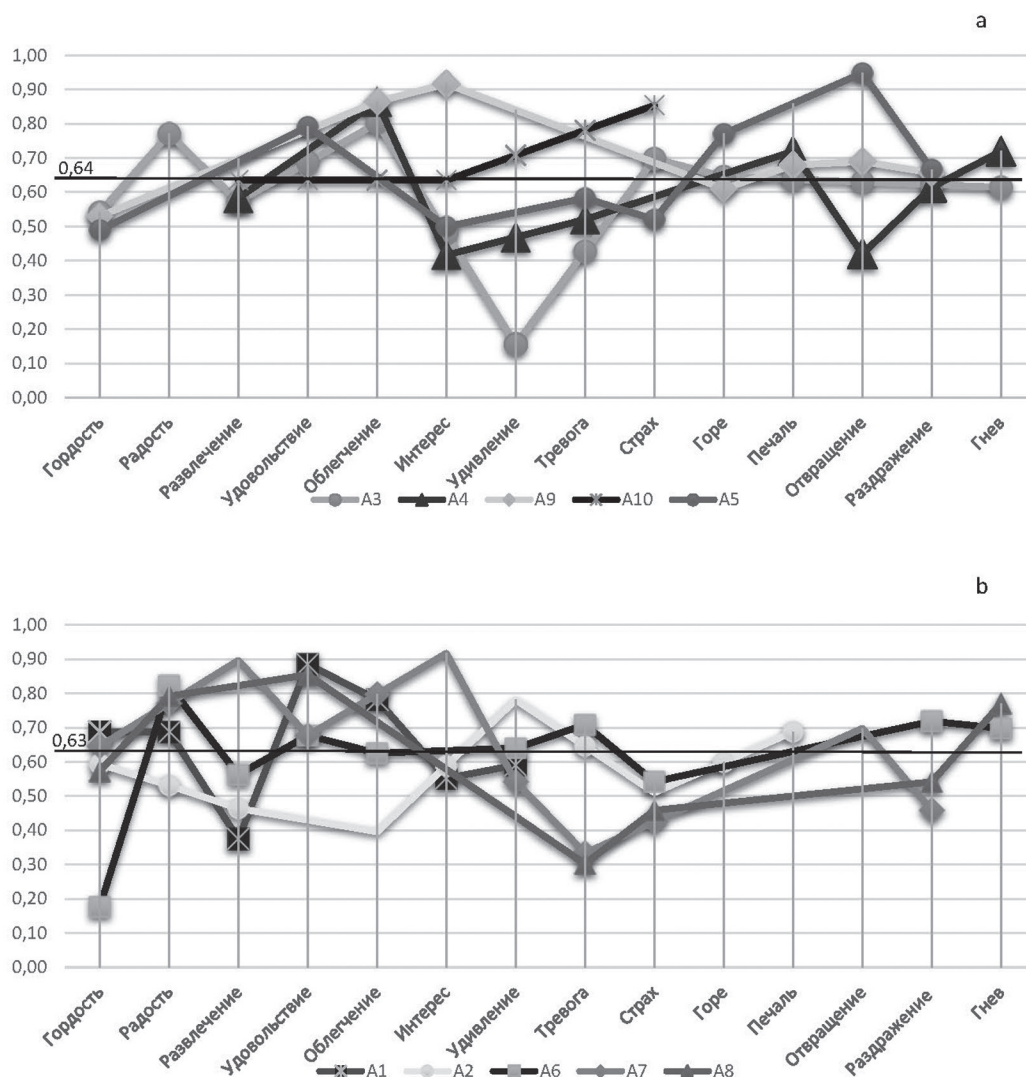
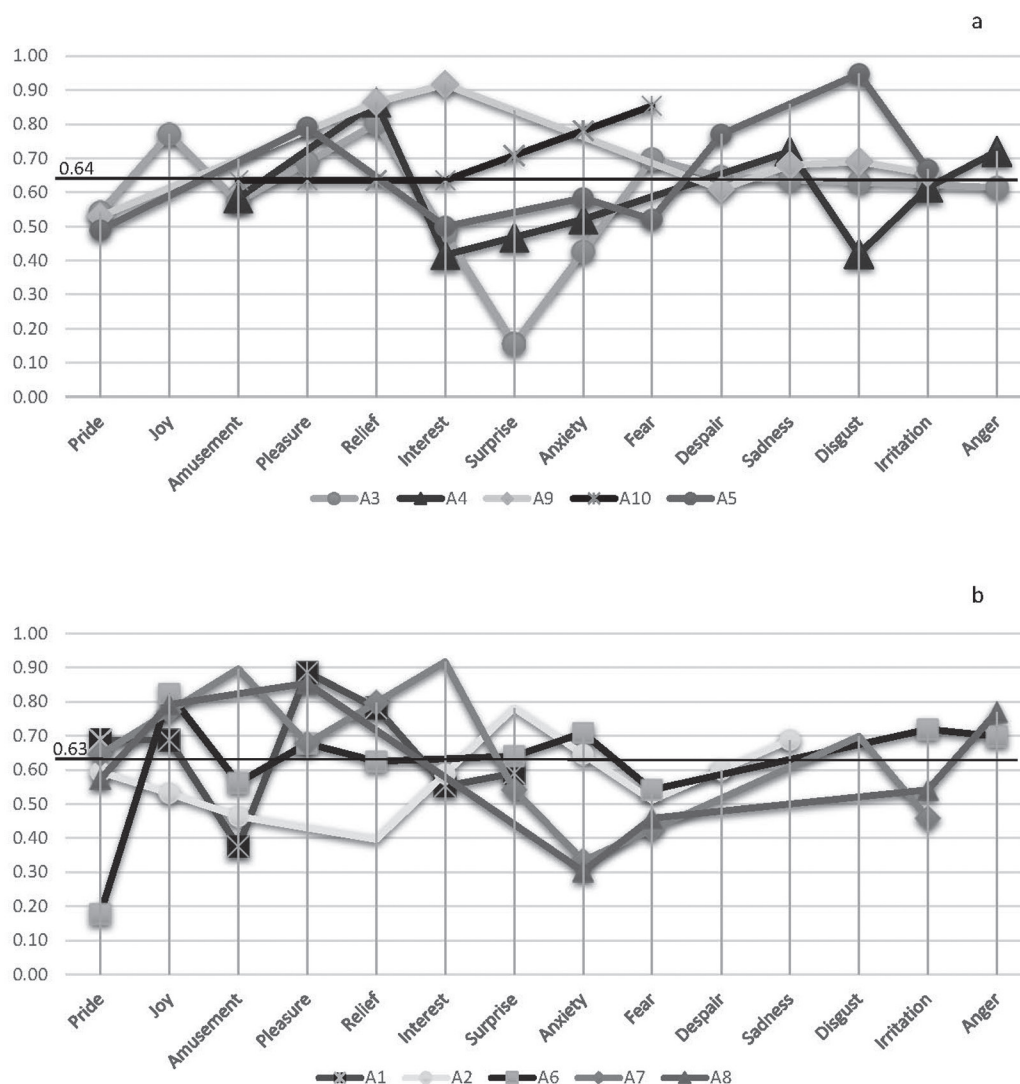


Рис. 10. Динамика точности оценок мультимодальных экспрессий каждого актера-натурщика в зависимости от эмоциональных состояний; узкие горизонтальные линии указывают на средний уровень значений (0,64; 0,63). По горизонтали — категории эмоций; по вертикали — частота ответов



**Fig. 10.** Dynamics of the accuracy of estimates of multimodal expressions of each actor-sitter depending on emotional states; narrow horizontal lines indicate the average level of values (0.64; 0.63). Horizontally — categories of emotions; vertically — frequency of responses

В этой связи целесообразно учитывать проявления комплементарных экспрессий, объединяемых в общее целое выражением целевой эмоции. Даже тогда, когда точности оценок одних и тех же состояний совпадают, различия в их выражениях обнаруживаются на уровне компонентов или субкомпонентов. Соотношение между основной и дополнительными экспрессиями обратно пропорционально: чем точнее выражается целевая эмоция, тем меньше число дополнительных экспрессий и их частота. Примеры графической презентации экспрессивных паттернов приведены на рис. 5. Нетрудно заметить, что индивидуальная стилистика выражений широко варьирует, охватывая как доминантные, так и субдоминантные образования. Комплементарные экспрессии несут уникальные оттенки переживаемых состояний, создавая впечатление качественного многообразия (многозвучия) экспонируе-

мой эмоции. Достигнув определенной частоты, они способны маскировать целевое выражение (развлечение A1, A2, A3; интерес A4; гордость A6, A9). В отдельных случаях проявления эмоций оказываются неадекватными требуемому содержанию, а роль доминанты берет на себя одна из комплементарных экспрессий (удивление — A3, страх — A7, тревога — A8).

Индивидуальные различия мультимодальных состояний рельефно проявляются в соотношениях оценок демонстрируемых эмоций. На рис. 10 показаны распределения точности выражений эмоций всеми актерами, произвольно разделенными на две группы. Растянутые вдоль окружности «Женевского колеса» паттерны выражений мультимодальных экспрессий демонстрируют индивидуальные траектории изменений оценок каждого натурщика. На разных участках их точность может совпадать, менять или восстанав-

ливать общность значений, принимать циклические формы и т.п. Амплитуда рассогласований может быть весьма существенной, а статистически значимые различия — регулярными. На фоне прямых совпадений точности оценок развлечения (A3, A4, A10), печали (A3, A4, A10) или раздражения (A4, A5, A9) имеет место высокий разброс точности экспрессий интереса (A3, A4, A5, A10), удивления (A3, A4, A10), тревоги (A3, A4, A5, A9, A10), а также отвращения (A3, A4, A5, A9) (рисунок 10а). Разброс значений для эмоции удивления составляет от 0,16 (A3) до 0,71 (A10), интереса — от 0,42 (A4) до 0,92 (A9), отвращения — от 0,42 (A4) до 0,69 (A9). Совпадения и одновременно различия оценок хорошо видны на рисунке 10b: гордость (A6 / A1, A2, A7, A8), тревога (A7, A8 / A2, A6), раздражение (A7, A8 / A6) и др. Направления либо отдельные фрагменты траекторий нередко совпадают. Особая роль в способах выражения и восприятия состояния человека принадлежит фактору времени. Высокий уровень корреляции между длительностью эмоции и точностью ее выражения зарегистрирован на актерам, принадлежащих к группе умеренно успешных — A5 ( $r = 0,7$ ) и A7 ( $r = 0,83$ ). При оцен-

ке всех натурщиков соответствующий коэффициенткратно ниже:  $r = 0,35$ . Это означает, что длительность демонстрируемого состояния, по крайней мере частично, используется актерами в качестве средства выражения эмоций, влияющего на адекватность их восприятия. К числу подобных инструментов относится и последовательность развертывания экспрессивных паттернов, которая у разных натурщиков также происходит по-разному.

На рис. 11 показана покadroвая развертка мультимодальной экспрессии радости A3 и A8. Несмотря на очевидные различия в содержании кадров и их последовательности, (т.е. в способах выражения) точность идентификации состояния оказывается одинаково высокой (0,77–0,79).

Имеет место множественность равноценных путей (стилей) объективации одной и той же категории эмоционального состояния, переживаемого как отдельным человеком, так и разными людьми. Относительная независимость впечатлений наблюдателя от формы экспрессии выводит исследования на проблему константности восприятия эмоционального состояния человека (Барабанщиков, 2019, 2020).

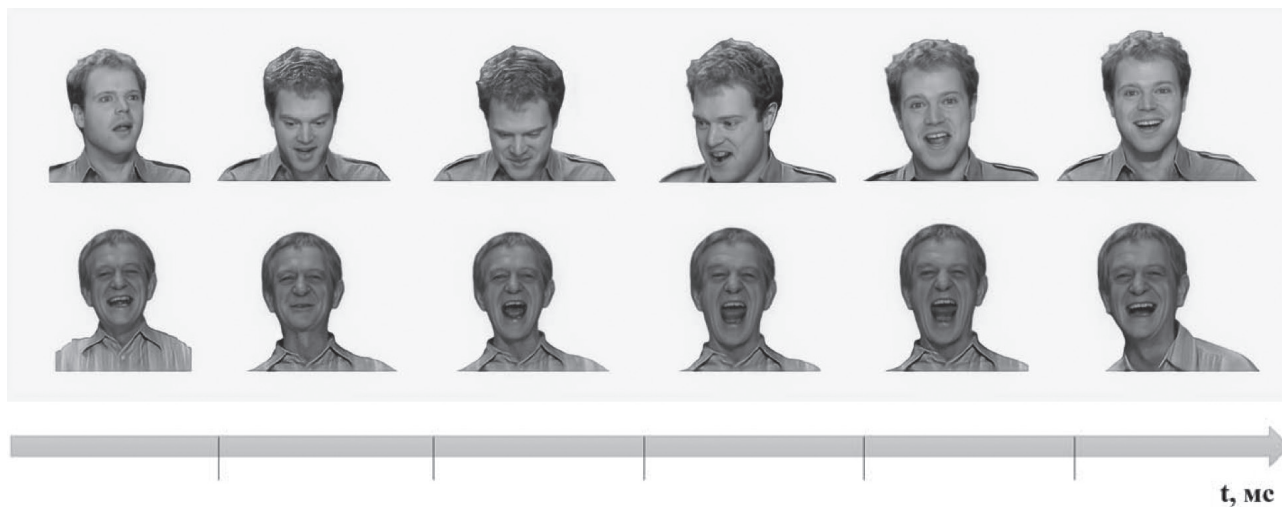


Рис. 11. Раскадровка видеозаписей экспрессий неожиданной и ожидаемой радости, представленные A8 (вверху) и A3 (внизу). Интервал между кадрами — около 500 мс

Fig. 11. Storyboard of video images of unexpected and expected joy expressions, presented by A8 (above) and A3 (below). The interval between frames is about 500 ms

Важным фактором динамики выражения эмоций является содержание представлений актера — картина события, которое он пытается пережить. На рис. 11 представлены примеры двух сценариев, инициирующих радость. При неожиданности значимого события (A8) его появление сопровождается сначала скрытой радостью, переживанием натурщика «внутри себя», которое затем, через 1,5–2 с выплескивается «вовне».

Заинтересованное ожидание события (A3) приводит к мгновенной реакции натурщика «вовне», которая сменяется удовлетворением, переходящим в состояние, напоминающее положительный аффект. Согласно полученным данным наряду с радостью в первом случае возникают дополнительные впечатления интереса и развлечения, во втором — гордости и облегчения. По-разному развертывается и энергетика актеров.





**Рис. 12.** Раскадровка видеоизображений экспрессий гордости, представленными А9. Интервал между кадрами около 500 мс. В верхнем ряду средняя частота идентификации экспрессий — 0,7; в среднем — 0,89; в нижнем — 0,37. Различия в точности всех оценок статистически значимы

**Fig. 12.** Storyboard of video images of pride expressions presented by А9. The interval between frames is about 500 ms. In the upper row, the average frequency of expression identification is 0.7; in the average row, 0.89; in the lower row, 0.37. The differences in the accuracy of all estimates are statistically significant

Если основным источником информации об аффективном состоянии натурщика выступает его лицо (мика, направленность взора, движения губ и т.п.), то дополнительным — общая двигательная активность, жесты и интонации речи, играющие роль катализаторов рождающегося впечатления. Скоординированные с мимикой движения рук, корпуса тела и головы, как правило, повышают точность выражения эмоции, но далеко не всегда. На рис. 12 показаны три видеоряда экспрессии гордости, представленные А9 при разной манере выражения. По оценкам наблюдателей с усилением мимической и жестовой активности точность идентификации эмоции сначала возрастает (видеоряды 1 и 2), но затем снижается (видеоряд 3). Наряду с демонстрацией собственно аффективного содержания в последнем случае появляется новое качество — кокетство, своеобразная игра с наблюдателем, маскирующая целевую эмоцию. Отношение наблюдателя к личности натурщика выступает как фактор точности оценок.

Информацию о состоянии натурщика несет и просодическая сторона высказывания — особенности произношения, высота, темп речи, придыхания и др., конгруэнтные либо неконгруэнтные целевой экспрессии. Просодические показатели эмоциональных состояний сравнительно легко могут быть зарегистрированы, фонограммы подвергнуты амплитудно-частотному анализу и соотнесены с оценками выражений лица. В качестве примера сошлемся на различия фонограмм псевдолингвистических вы-

сказываний А9 при выражении эмоций гордости со средней и высокой точностью идентификации — 0,7 и 0,89. Похожие различия зарегистрированы и у А6 с наихудшей точностью идентификации той же самой эмоции (0,18). В обоих случаях присутствует сходство интонаций голоса, в том числе повышение тона на финальной стадии высказываний.

Хуже всего проявляются эмоции, отличающиеся низкой экспрессивной насыщенностью — слабой выразительностью как мимики, так и интонаций речи (А3, А4, А6). Напротив, повышение или понижение тона, удлинение либо сокращение пауз, а также жестовая активность чаще приводят к более адекватным выражениям (А2, А5, А7, А9, А10). Интеграция информации о текущем состоянии человека, полученная из различных источников, объясняет феномен превышения точности идентификации мультимодальных экспрессий по отношению к номодальным, представленным на фотографиях.

Анализ гендерных различий подводит к ряду общих утверждений. Во-первых, гендерный фактор действительно влияет на выражение и распознавание мультимодальных динамических экспрессий. Во-вторых, это влияние носит избирательный локальный характер и зависит от конкретного сочетания условий коммуникативной ситуации. В-третьих, величина обнаруживаемых различий может колебаться в широком диапазоне значений, достигая 30–40% от медианной точности распознавания эмоций. Прогнозировать роль гендерного фактора в экспери-

ментальной либо диагностической работе с экологически валидными проявлениями эмоций далеко не всегда возможно.

Имеют место две тенденции, характеризующие диморфизм межличностного восприятия в экологически и социально валидных условиях: (1) женщины по сравнению с мужчинами точнее идентифицируют эмоциональные состояния и (2) наиболее эффективно женщины-наблюдатели воспринимают эмоции, выраженные другими женщинами. Обе тенденции не подтверждены статистическими критериями, но соответствуют обобщениям более ранних исследований, выполненных в том числе на материале статичных изображений эмоциональных состояний людей (Brody, Hall, 2010; Fischer, Manstead, 2000; Hall, 1978; Hyde, 2005).

Сравнивая значимые различия по точности распознавания в трех ситуациях (рис. 6, 7, 8): а) экспозиции эмоций, выраженных объединенной группой актеров (мужчины + женщины), б) экспозиции эмоций, выраженных только актерами-мужчинами, и в) экспозиции эмоций, представленных только актрисами, можно прийти к заключению о характере гендерной стилистики эмоциональных мультимодальных динамических состояний и ее влиянии на их идентификацию. Различия отражаются в объеме и частоте дополнительных экспрессий (рис. 9), которые при экспозиции актеров-мужчин оказываются выше. Мужская манера выражения эмоций (экспозиции развлечения, удивления и раздражения) оказывается более броской, качественно многозначнее, но точнее прочитывается женщинами. Женская манера выражения состояния (экспозиция гордости) содержит меньший объем дополнительных экспрессий; преимущество в точности идентификации также остается за участниками эксперимента. Вместе с тем в 79% экспозиций актеров и в 92% экспозиций актрис гендерная стилистика не проявляется. Способы мультимодального динамического выражения эмоционального состояния мужчинами и женщинами скорее похожи, чем различны, т.е. универсальны.

Таким образом, многообразные аспекты проявления мультимодальных экспрессий несут разные качества и объемы информации о состоянии человека, по-разному включаются в совокупное выражение эмоции и в зависимости от отношения к личности натурщика по-разному воспринимаются наблюдателями. Определяющую роль в формировании стилистики проявления состояний человека играют динамические выражения лица. В зависимости от типа и особенностей личности натурщика возможна акцентуация отдельных показателей аффективного состояния и изменение их роли в структуре выражаемых эмоций.

Несмотря на различия в точности выражения экспрессивных паттернов актеров-натурщиков, порой весьма существенные, свыше двух третей (64%) выполненных оценок соответствуют целевым эмоциям. Это означает наличие сложных динамических инва-

риантов, заключенных, например, в акустическом или оптическом потоках (Дж. Гибсон) и/или устойчивости когнитивных схем и сценариев актуального развития эмоций (У. Найссер). Они явно отличаются от формул выражения базовых эмоций, построенных на статичных фотоизображениях. Динамические инварианты реализуются на синхронизированных экспрессивных актах разной модальности и происхождения. Мультимодальные состояния открываются как динамические системы, имеющие свой состав, структуру, ведущий способ выражения, соотношения доминантных (как правило, проявления «живого» лица) и субдоминантных образований, обусловленных свойствами индивидуальности натурщика и логикой его поведения.

Через выразительные движения эмоциональные переживания натурщиков порождают чувственный отклик (сопереживание) наблюдателя. Восприятие личности коммуниканта характеризует не только когнитивный, но и аффективный процесс. Разнообразие форм выражения эмоциональных состояний расширяет и структурирует диапазон собственных переживаний наблюдателя, участвует в формировании его эмоциональной сферы и развивает способность понимания Других.

Благодаря оригинальной технологии создания стимультного аудиовидеоматериала, построенного на грамотно организованной игре профессиональных актеров, открылись новые возможности изучения важных аспектов межличностного восприятия. В созданных условиях наблюдатель отражает не только состав, структуру и динамику выражения эмоций, но и действительные переживания натурщика. В отличие от внешнего копирования, естественные экспрессии включены в формирование аффективных переживаний и непосредственно от них зависят. Выразительные движения актеров оказываются посредниками в изучении внутреннего (чувственного) содержания эмоций.

---

## Выводы

---

Анализ проявлений мультимодальных аффективных состояний актеров-натурщиков и особенностей их идентификации сторонними наблюдателями приводит к следующим выводам.

Способность человека выражать ту или иную эмоцию модально-специфична и в общем случае не переносится на другие категории аффективного ряда. Разделение натурщиков по степени точности выражения эмоции на успешные, умеренно-успешные и малоуспешные весьма условно и зависит от конкретной коммуникативной ситуации.

В структуру мультимодальных выражений входят основная и дополнительные экспрессии. Первая соответствует целевой эмоции (ядро выражения), вторые — ассоциированным эмоциям (периферии выражения).

Индивидуальные различия обнаруживаются как среди основных, так и дополнительных экспрессий, которые создают впечатление качественного своеобразия аффективных состояний, а при определенных условиях способны маскировать и/или замещать целевые выражения. Чем точнее позируется целевая эмоция, тем меньше объем дополнительных экспрессий и их частота.

Высокие коэффициенты корреляции между длительностью эмоции и точностью ее выражения, зарегистрированные на экспозициях отдельных натурщиков, указывают на возможность использования темпорального фактора в качестве средства выражения и восприятия мультимодальных эмоций. Продемонстрирована множественность равноценных путей объективации одного и того же аффективного состояния с одинаковым уровнем точности. Интонации речи, по-разному используемые натурщиками, способны как усилить, так и ослабить точность выражения. Наименее адекватно проявляются эмоции, отличающиеся низкой экспрессивной насыщенностью: слабой выразительностью мимики, жестов и интонаций голоса. Локальные проявления мультимодальных состояний неоднородны; с изменением личности натурщика их роль в рамках целого меняется.

Гендерные различия в выражении и оценках мультимодальных динамических экспрессий носят узкоизбирательный характер и зависят от сочетания условий восприятия. Женщины точнее мужчин выражают эмоциональные состояния и наиболее эффективно распознают эмоции, выраженные другими женщинами. Мужская манера выражения, в отличие от женской, обладает большей аффективной насыщенностью, а восприятие — чувствительностью к нюансам и полутонам. Статистически значимые гендерные различия в способах выражения аффективных состояний зарегистрированы при экспозициях: развлечения, раздражения, удивления и гордости.

Главное достоинство технологии исследования, опирающейся на опыт профессионального мастерства актеров, состоит в возможности объективации реальных переживаний человека, что позволяет изучать их состав, структуру, развертывание в микроинтервалах времени, взаимосвязь с выразительными движениями и микрогенезом восприятия. В рамках коммуникативного подхода к исследованию восприятия складывается новая экспериментальная парадигма, объединяющая переживание, выражение и идентификацию эмоций.

## Литература

- Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности (проблемы методологии, теории и исследования реальной личности). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 1999.
- Барабанщиков В.А. Восприятие модусов выражения лица: инвариантность и вариативность. Психология восприятия сегодня: парадигмы, теории, эмпирика / Под ред. Г.В. Шукова, В.И. Панова. М.: Акрополь, 2019.
- Барабанщиков В.А. Константность восприятия экологически валидных структур // Мир психологии. 2020. № 2. С. 164–173.
- Барабанщиков В.А., Королькова О.А. Восприятие экспрессий «живого» лица // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 3. С. 55–73. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130305>
- Барабанщиков В.А., Королькова О.А., Лободинская Е.А. Восприятие микроэкспрессий лица в условиях кажущегося движения и маскировки. М.: Когито-Центр, 2021.
- Барабанщиков В.А., Маринова М.М. Deepfake в исследованиях восприятия лица // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 1. С. 4–19. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021000001>
- Барабанщиков В.А., Жегалло А.В., Смольный Я.Н., Маринова М.М. Влияние эмоционального выражения лица незнакомого человека на представление о его личности // Экспериментальная психология. 2021. Т. 14, № 4. С. 23–42. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140402>
- Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Оценка эмоционального состояния человека по его видеоизображениям // Экспериментальная психология. 2020. Т. 13, № 4. С. 4–24. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130401>
- Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Гендерные различия в распознавании эмоционального состояния стороннего человека // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26, № 6. С. 107–116. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260608>
- Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Оценка мультимодальных экспрессий лица в лаборатории и онлайн. Лицо человека в контекстах природы, технологий и культуры / Отв. ред. К.И. Ананьева, В.А. Барабанщикова, А.А. Демидова. М.: Когито-Центр, 2020.
- Барабанщиков В.А., Суворова Е.В. Гендерный фактор в распознавании эмоционального состояния человека по его аудио-видеоизображениям // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 2. С. 6–20. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.1>
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Под ред. К.А. Абульхановой. М.: АСТ, 2020.
- Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: АСТ, 2018.
- Adams, R., Ambady, N., Nakayama, K., Shimojo, S. (2011). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195333176.001.0001>
- Bänziger, T., Mortillaro, M., Scherer, K.R. (2012). Introducing the Geneva Multimodal Expression Corpus for experimental research on emotion perception. *Emotion*, 12, 1161–1179. <https://doi.org/10.1037/a0025827>
- Barrett, L.F., Russell, J.A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (1), 10–14. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003>
- Brody, L.R., Hall, J.A. (2010). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds), *Handbook of emotions* (3rd ed.), (pp. 395–408). NY: The Guilford Press.
- Calder, A., Rhodes, G., Johnson, M., Haxby, J. (2011). Oxford Handbook of Face Perception. Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleis, M. Power (Eds), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 301–320). NY: Wiley.



- Ekman, P. (2005). What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS). In Ekman, P., Rosenberg, E.L. (Eds.), (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acpro:oso/9780195179644.001.0001>
- Ekman, P., Friesen, W. (1976). Pictures of facial affect. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Fischer, A.H., Manstead, A.S.R. (2000). The relation between gender and emotion in different cultures. In A.H. Fischer (Eds), Gender and emotion: Social psychological perspectives (pp. 71–98). NY: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.005>
- Hall, J.A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 8, 845–857. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.4.845>
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Izard, C.E. (1991). Emotions, personality, and psychotherapy. The psychology of emotions. NY: Plenum Press.
- Russell, J.A. (1983). Pancultural aspects of the human conceptual organization of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1281–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.6.1281>
- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured. *Social Science Information*, 44, 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K.R. (2012). Emotion recognition: Unidimensional ability or a set of modality- and emotion-specific skills? *Personality and Individual Differences*, 53 (1), 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.026>
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K.R. (2014). Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment*, 26 (2), 666–672. <https://doi.org/10.1037/a0025827>
- Schlegel, K., Scherer, K.R. (2017). The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests. *Cognition and Emotion*, 32, 1514–1530. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1414687>
- Schlegel, K., Scherer, K.R. (2016). Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation. *Behavior Research Methods*, 48, 1383–1392. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0646-4>

## References

- Abul'khanova-Slavskaya, K.A. (1999). Psychology and Consciousness of Personality (Problems of Methodology, Theory and Research of Real Personality): Selected Psychological Works. M.: Moskovskiy psikhologo-social'nyy institut; Voronezh: MODEK. (In Russ.).
- Adams, R., Ambady, N., Nakayama, K., Shimojo, S. (2011). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acpro:oso/9780195333176.001.0001>
- Bänziger, T., Mortillaro, M., Scherer, K.R. (2012). Introducing the Geneva Multimodal Expression Corpus for experimental research on emotion perception. *Emotion*, 12, 1161–1179. <https://doi.org/10.1037/a0025827>
- Barabanshikov, V.A. (2019). Perception of facial expression modes: invariance and variability. In G.V. Shukov, V.I. Panov (Eds), Psychology of perception today: paradigms, theory, empiricism (pp. 94–102). M.: Akropol'. (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A. (2020). Constancy of perception of ecologically valid structures. *World of Psychology*, 2, 164–173. (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Korol'kova, O.A. (2020). Perception of "live" facial expressions. *Experimental Psychology*, 13 (3), 55–73. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130305> (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Korol'kova, O.A., Lobodinskaya, E.A. (2021). Perception of facial microexpressions in conditions of apparent movement and disguise. M.: Kogito-Centr. (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Marinova, M.M. (2021). Deepfake in face perception research. *Experimental Psychology*, 14 (1), 4–19. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021000001> (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Suvorova, E.V. (2020). Human emotional state assessment based on a video portrayal. *Experimental Psychology*, 13 (4), 4–24. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2020130401> (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Suvorova, E.V. (2021). Gender Differences in the Recognition of Emotional States. *Psychological Science and Education*, 26 (6), 107–116. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260608> (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Suvorova, E.V. (2020). Multimodal expressions' assessment in laboratory and online. In K.I. Anan'ev, V.A. Barabanshikov, A.A. Demidov (Eds.), (pp. 310–322). M.: Kogito-Centr. (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Suvorova, E.V. (2022). Gender factor in the recognition of a person's emotional state. *Russian Psychological Journal*, 19 (2), 6–20. <https://doi.org/10.21702/rpj.2022.2.1> (In Russ.).
- Barabanshikov, V.A., Zhegallo, A.V., Smolny, Ya.N., Marinova, M.M. (2021). The Impact of a Stranger's Emotional Facial Expression on the Perception of his Personality. *Experimental Psychology*, 14 (4), 23–42. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140402> (In Russ.).
- Barrett, L.F., Russell, J.A. (1999). The structure of current affect: Controversies and emerging consensus. *Current Directions in Psychological Science*, 8 (1), 10–14. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00003>
- Brody, L.R., Hall, J.A. (2010). Gender and emotion in context. In M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.), (pp. 395–408). NY: The Guilford Press.
- Calder, A., Rhodes, G., Johnson, M., Haxby, J. (2011). Oxford Handbook of Face Perception. Oxford: Oxford University Press.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleis, M. Power (Eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 301–320). NY: Wiley.
- Ekman, P. (2005). What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS). In Ekman, P., Rosenberg, E.L. (Eds.), (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acpro:oso/9780195179644.001.0001>
- Ekman, P., Friesen, W. (1976). Pictures of facial affect. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Fischer, A.H., Manstead, A.S.R. (2000). The relation between gender and emotion in different cultures. In A.H. Fischer (Eds.),



- Gender and emotion: Social psychological perspectives (pp. 71–98). NY.: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511628191.005>
- Hall, J.A. (1978). Gender effects in decoding nonverbal cues. *Psychological Bulletin*, 8, 845–857. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.4.845>
- Hyde, J.S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60 (6), 581–592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Izard, C.E. (1991). Emotions, personality, and psychotherapy. The psychology of emotions. NY: Plenum Press.
- Rubinstein, S.L. (2020). Fundamentals of General Psychology. In K.A. Albukhanova (Eds.). M.: AST. (In Russ.).
- Russell, J.A. (1983). Pancultural aspects of the human conceptual organization of emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (6), 1281–1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.6.1281>
- Scherer, K.R. (2005). What are emotions? And how can they be measured. *Social Science Information*, 44, 695–729. <https://doi.org/10.1177/0539018405058216>
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K.R. (2012). Emotion recognition: Unidimensional ability or a set of modality- and emotion-specific skills? *Personality and Individual Differences*, 53 (1), 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.026>
- Schlegel, K., Grandjean, D., Scherer, K.R. (2014). Introducing the Geneva Emotion Recognition Test: An example of Rasch-based test development. *Psychological Assessment*, 26 (2), 666–672. <https://doi.org/10.1037/a0025827>
- Schlegel, K., Scherer, K.R. (2017). The nomological network of emotion knowledge and emotion understanding in adults: evidence from two new performance-based tests. *Cognition and Emotion*, 32, 1514–1530. <https://doi.org/10.1080/02699931.2017.1414687>
- Schlegel, K., Scherer, K.R. (2016). Introducing a short version of the Geneva Emotion Recognition Test (GERT-S): Psychometric properties and construct validation. *Behavior Research Methods*, 48, 1383–1392. <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0646-4>
- Stanislavskiy, K.S. (2018). The actor's work on himself. M.: AST. (In Russ.).

Поступила: 27.02.2023

Получена после доработки: 24.05.2023

Принята в печать: 06.06.2023

Received: 27.02.2023

Revised: 24.05.2023

Accepted: 06.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Владимир Александрович Барабаншиков** — доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета; декан факультета психологии Московского института психоанализа, [vladimir.barabanshikov@gmail.com](mailto:vladimir.barabanshikov@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>

**Vladimir A. Barabanshikov** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Dean of the Faculty of Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis, [vladimir.barabanshikov@gmail.com](mailto:vladimir.barabanshikov@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-5084-0513>



**Екатерина Владимировна Суворова** — научный сотрудник Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета; аспирант Московского института психоанализа, [esresearch@yandex.ru](mailto:esresearch@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>

**Ekaterina V. Suvorova** — Research Associate, the Institute of Experimental Psychology, Moscow State University of Psychology & Education; Postgraduate Student, Moscow Institute of Psychoanalysis, [esresearch@yandex.ru](mailto:esresearch@yandex.ru), <https://orcid.org/0000-0001-8834-2037>

## ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0312>

УДК 159.99

## Эмоциональная оценка звуков окружающей среды студентами творческих профессий

Н.А. Богословская (Высочил)<sup>1, 2</sup><sup>1</sup>Московский институт психоанализа, Москва, Российская Федерация<sup>2</sup>Российский институт театрального искусства — ГИТИС, Москва, Российская Федерация**Резюме**

**Актуальность.** Современные средства массовой информации и кинематографа в процессе озвучивания фильмов или культурных мероприятий недостаточно внимания уделяют звукам окружающей среды для создания и погружения в необходимую эмоциональную атмосферу зрителей и радиослушателей. Каждое звуковое событие обладает отдельной степенью и типом эмоционального воздействия на человека, то есть каждый отдельный звук оказывает различное влияние на человека и вызывает характерные эмоции. Таким образом, мы приходим к мысли о том, что все акустические события можно классифицировать с точки зрения их эмоционального воздействия на человека по типу и характеру «эмоциональной окрашенности».

**Цель.** Изучение и анализ особенностей эмоциональной оценки звуков окружающей среды студентами творческих профессий.

**Выборка.** В пилотном исследовании приняли участие 69 студентов Российского института театрального искусства — ГИТИС (актерский факультет, балетмейстерский факультет и факультет музыкального театра), из них 26 (38%) юношей и 43 (62%) девушки. Проведено кодирование 710 вербальных единиц.

**Методы.** Участники исследования самостоятельно записывали звуки окружающей среды, которые вызывали у них различные базовые эмоции: вину, гнев, интерес, отвращение, печаль, презрение, радость, страх, стыд, удивление, в тот же аудиофайл участник записывал свои комментарии относительно времени, источника и причин возникновения эмоции. В дальнейшем вся полученная информация переводилась в текст и обрабатывалась в соответствии с принципами индуктивного и частотного анализа.

**Результаты.** Проведенный частотный анализ позволил выявить группы звуков окружающей среды, вызывающие базовые эмоции, с точки зрения студентов творческих профессий. Вина возникает от звуков, обозначающих претензии к вам со стороны других людей; гнев и презрение от звуков, произведенных человеком, намеренно нарушающим общественные правила поведения; интерес и печаль от звуков музыкальных инструментов, музыки и речи; отвращение от физиологических звуков других людей, а стыд от своих; страх от неожиданных и резких звуков; удивление от звуков, оповещающих о появлении новой информации.

**Выводы.** Результаты частотного анализа демонстрируют возможность моделирования эмоционального воздействия с помощью звуков окружающей среды.

**Ключевые слова:** эмоции, звуки окружающей среды, качественные методы, акустический сценарий.

**Информация о финансировании.** Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда (проект № 21-18-00597 по теме «Трансформация жизненной среды и система психологических отношений личности», <https://rscf.ru/project/21-18-00597/>).

*Для цитирования:* Богословская (Высочил) Н.А. Эмоциональная оценка звуков окружающей среды студентами творческих профессий // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 128–136. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0312>

## GENERAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0312>

# Affective evaluation of sounds by the students of creative professions

Nina A. Bogoslovskaya (Vyskochil)<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup>Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup>Russian Institute of Theatre Arts (GITIS), Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** The present-day mass media and cinema specialists do not pay much attention to the environmental sounds for the effect of creation and putting the viewers and radio listeners into the appropriate emotional atmosphere during the film dubbing and cultural events scoring. Each acoustic event has a specific range and type of emotional impact on people, i.e. each separate sound has a different sort of influence on human beings and brings out specific emotions. Therefore, we come up with an idea that each acoustic event can be classified from the point of view of its emotional impact on human beings by the type and the kind of sentiment.

**Objective.** The aim is to study and analyze the features of the affective evaluation of the environmental sounds by the students of the creative professions.

**Sample.** The pilot study involved 69 students of the Russian Institute of Theatre Arts — GITIS (acting faculty, ballet master faculty and musical theater faculty), of which 26 (38%) were boys and 43 (62%) were girls. 710 verbal units have been encrypted.

**Methods.** The study participants have recorded the environmental sounds that have brought out different kinds of basic emotions in themselves such as guilt, anger, interest, disgust, sadness, scorn, joy, fear, shame, surprise. The audio-record also included the participant's comments concerning the date and time, sound source and the reasons for the emotions' uprise. Later on the received data were transformed into text and processed with the procedures of inductive and frequency analysis.

**Results.** The results of the frequency analysis revealed the groups of the environmental sounds bringing out the basic emotions from the point of view of the students of the creative professions. Guilt was brought out by the sounds expressing the complaints against you from other people; anger and scorn were evoked by the sounds made by the person who intentionally breaks the rules of social behavior; interest and sadness were aroused with the sounds of musical instruments, music and speech; disgust was brought out by the physiological sounds of other people, and shame was evoked by the sounds of one's own physiological sounds; fear arose with sudden shrilling sounds; surprise was brought out by the sounds giving us a notice about some new piece of information.

**Conclusion.** The results of the frequency analysis confirm that the environmental sounds can help in modeling different kinds of emotional impact.

**Keywords:** emotions, environmental sounds, qualitative methods, acoustic plot.

**Funding.** This work was supported by Russian Science Foundation (project No 21-18-00597, on the topic "Transformation of human environment and the system of personality psychological relationships", <https://rscf.ru/project/21-18-00597/>).

*For citation:* Bogoslovskaya (Vyskochil), N.A. (2023). Affective evaluation of sounds by the students of creative professions. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 128–136. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0312>

### Введение

Современные массмедиа, конкурируя между собой за привлечение внимания потребителя, все чаще используют различные приемы воздействия на эмоциональную сферу человека посредством визуальной коммуникации (Коробова, 2018; Матвеева, 2011; Северцев, 2020). Наследие визуальной культуры замедляет процессы изучения звуковой среды (Голдхаген, 2021; Логутов, 2017; Майорова, 2017; Waitt, Buchanan,

Duffy, 2020), в то время как звук является инструментом эмоционального воздействия и важнейшей художественной составляющей культурных мероприятий (Зубрильчева, 2018). Аудиальная культура — это сложное и многогранное явление, базовую роль в котором играет субъект, способный выступить не только в качестве реципиента и приемника многообразной палитры звуковых образов окружающей среды, но и правильным образом обработать, декодировать заложенную в них информацию и дать адекватную обратную связь (Казакова, 2010).

Профессия звукорежиссера появилась сравнительно недавно. На мой взгляд, данная профессия пребывает еще в процессе становления и поиске себя, по сравнению с актерской и режиссерской профессиями. Еще 100 лет назад никто и не думал о появлении звукового кинематографа, который сыграл значительную роль в становлении профессии звукорежиссера. На сегодняшний день в звукорежиссуре можно выделить следующие направления: концертная, реставрационная, театральная, саунд-дизайн, звукорежиссура телевидения и радиовещания, звукорежиссура кинематографа.

Возможности звукорежиссера различны в зависимости от той области звукорежиссуры, которой он занимается. В рамках саунд-дизайна происходит создание несуществующих в природе звуков, поэтому многое зависит от фантазии звукорежиссера. В процессе радиовещания, восстановления фонотек, звукового и технического сопровождения театральных постановок, обеспечения концертов, основной упор необходимо делать на качество звука. Ну и, конечно же, кинематограф, где звукорежиссер практически волен делать все, что посчитает нужным для развития сюжета.

Создавая звуковую реальность, звукорежиссер не только постоянно осваивает новые технические средства, но и создает красочную палитру выразительных звучаний. Именно развитие творческой составляющей в профессии звукорежиссера привело к тому, что профессионал в своей области не является простым создателем акустического протокола, он художник звуковых картин, способный с помощью звука раскрыть смысл сюжетной линии, обогатив и наполнив новым, глубоким содержанием (Динов, 2007; Игнатов, 2006; Ежов, 2009).

В попытках дать определение такому понятию как «звук», мы сталкиваемся с его двусторонней природой. В звуке одновременно реализуется физическая природа, в форме последовательно колеблющихся и резонирующих акустических волн, способных распространяться в жидкой, твердой и газообразной средах, и психологическая природа, которая является результатом слуховой и когнитивной деятельности слушающего в форме выстроенного им психического образа.

Опираясь на двустороннюю природу звука, в звукорежиссуре можно выделить два подхода к работе со звуком — естественный (классический) и технологический (современный). Естественный подход подразумевает под собой работу со звуком, полученным в естественных условиях, ничем не искаженным и максимально приближенным к природным первоисточникам. При современном подходе звукорежиссеры используют в работе новейшие технологии и технические средства обработки и моделирования звука, благодаря чему конечный результат их труда по своей акустической природе может существенно отличаться или превосходить естественный первоисточник по степени репрезентации исходного замысла автора.

Существует большое разнообразие теорий и концепций, в основе которых лежит использование музыки в массмедиа с целью воздействия на эмоции слушателей с помощью микширования различных музыкальных эффектов на современном музыкальном оборудовании (Игнатов, 2006), поиска соответствия между структурой музыкального произведения и представлениями об эмоциях (Медушевский, 1976; Петрушин, 1988; Барашкова, Дробышева-Разумовская, Дорфман, 2022), рекомендаций по составлению звуковой партитуры для телевидения и радио (Ефимова, 2015).

Звук и изображение могут быть связаны между собой следующими типами взаимоотношений:

- 1) изображение находится в подчинительной позиции по отношению к звуку;
- 2) звук находится в подчинительной позиции по отношению к изображению;
- 3) психологическое воздействие звука усиливается посредством картинки;
- 4) картинка провоцирует возникновение акустического образа;
- 5) вытеснение эмоции, вызванной посредством картинки, более сильной эмоцией, порожденной акустическим образом.

Вышеупомянутые типы взаимоотношений звука и изображения широко используются в современном кинематографе и телерадиовещании для достижения определенного эмоционального эффекта.

Несмотря на плодотворное развитие данной отрасли, стоит отметить, что способы работы с эмоциональным воздействием звука в основном сконцентрированы на изучении музыки и речи. При этом не стоит забывать о том, что создаваемые на сегодняшний день проекты наполнены не только звуками музыки, но и звуками окружающей среды, которые к музыке не имеют никакого отношения. К таким звукам можно отнести звуки природы (гром, ветер, дождь), звуки города (звуки офисной техники), техногенные звуки (звуки машинного оборудования на заводах, шумы стройки и строительной техники), а также сонорные тембровые пласты, составленные из звуков любого происхождения (Папенина, 2008).

Акустические особенности вызывают одинаковые систематические эмоциональные реакции, независимо от того, возникают ли они в процессе прослушивания музыки, разговорной речи или звуков окружающей среды. Данная гипотеза прослеживается в теории Чарльза Дарвина о том, что речь и музыка произошли от общего предшественника, который развился благодаря имитации и модификации различных природных звуков, голосов животных и естественных звуков, издаваемых человеком (Ma, Fiveash, Thompson, 2019). Чтобы выразить эмоциональное состояние, первобытные люди выборочно имитировали звуки окружающей среды и оперировали ими, используя обширную биологическую значимость, вокальную модуляцию высоты тона, интенсивность и скорость элементов звука, характерных для разных



источников. Таким образом, звуки окружающей среды являются основой возникновения эмоций у человека.

На текущий момент остается непонятным факт неиспользования современными средствами массовой информации и кинематографом звуков окружающей среды для создания и погружения в необходимую эмоциональную атмосферу зрителей и радиослушателей в полном объеме.

Наиболее очевидными причинами узкого использования звуков окружающей среды при создании нужного эмоционального эффекта связано с большим количеством различных источников звуков и отсутствие их четкой классификации. Данные обстоятельства рождают неизбежную потребность в формировании библиотеки звуков, которая обеспечит возможность их распределения по мере влияния на эмоции и восприятие респондентов.

В психоакустике, так же как и в звукорежиссуре, можно выделить классические и современные подходы. В рамках классического психофизического подхода изучение восприятия звуков естественного окружения направлено на поиск связи между восприятием и акустическими характеристиками звуковой волны. Таким образом, основной акцент ставится на физических параметрах звука (громкость, тональность, тембр) как средствах влияния на эмоциональную сферу человека. В рамках современного подхода, большая часть психоакустических исследований, где акцент ставится на психологическую природу звука, опираются на экологический подход Дж. Гибсона (Гибсон, 1988). Наибольшей популярностью в данном направлении пользуются исследования В. Гейвера (Gaver, 1993a; 1993b), который описывает звуки через терминологию их слышимых свойств, при прослушивании которых слушатель получает представление об источнике звука. Схожее направление мысли прослеживается в работе В.Н. Носуленко (Носуленко, 1988), где предлагается метод описания звука посредством формирования физической модели звука, в котором учитываются уникальные характеристики звука, выделяемые респондентами при прослушивании. В своих работах В.Н. Носуленко (Носуленко, 1992) придает особое значение не только характеристикам источника звука, но и отличительным особенностям пространства и момента, при которых происходит воспроизведение и прослушивание звука, а также тому, каким образом звук воспринимается самим слушателем. Таким образом, мы приходим к тому, что в основе классификации звуков лежит их предметное и информационное содержание.

Попытка психоакустического анализа в терминах связи восприятия со звуковыми источниками потребовала решения вопроса о классификации событий акустической среды человека. Классификация источников звука окружающей среды является базовой составляющей работ В. Гейвера (Gaver, 1993a; 1993b). На начальном этапе ученый разделил все звуки по принципу их воспроизведения на музыкальные (получен-

ные при помощи музыкальных инструментов и обладающие определенной мелодией) и немзыкальные (не имеющие отношения к музыкальным инструментам и не обладающие мелодичностью и благозвучием). После этого им была предложена иерархическая схема распределения по уровням сложности повседневных немзыкальных акустических событий. Исходя из принципа «от простого к сложному», были определены и дифференцированы звуковые события простого или «базового» уровня (деформация материала, капание жидкости, вращение, очистка, плескание и аэродинамические звуки) и «сложные» события (разрушение, подпрыгивание, разливающейся жидкости, машинные звуки), при описании которых приходится прибегать к использованию набора словосочетаний и терминов, имеющих место при описании событий базового уровня. Созданная В. Гейвером классификация звуковых событий была признана стандартом и легла в основу большинства экспериментальных психоакустических исследований.

Сегодня в ситуациях, когда нужно отнести тот или иной звук к определенной эмоциональной окраске, учеными все чаще начинают использоваться международная база аффективных звуков IADS (International Affective Digitized Sound system). В рамках данной базы звуковое влияние описывается через личностное эмоциональное восприятие респондентами звука с помощью незначительного числа дифференцирующих параметров «валентность» (сила приятия или неприятия звука), «возбудимость» (насколько звук выводит человека из состояния психологического равновесия) и «доминантность» (глубина и степень воздействия звука на респондента) (Bradley, Lang, 1999). Р.А. Стивенсон и Т.В. Джеймс (Stevenson, James, 2008) в своем научном исследовании предприняли попытки обнаружить связь между пятью базовыми эмоциями (радость, страх, гнев, отвращение и печаль) и степенью их эмоционального воздействия на респондентов, в соответствии с которым звуки были распределены (валентность, возбудимость, доминантность). По итогам эксперимента было установлено отсутствие искомой связи между возникающими у респондентов эмоциями и степенью эмоционального воздействия воспроизводимых для них звуков.

Каждое звуковое событие обладает отдельной степенью и типом эмоционального воздействия на человека, то есть каждый отдельный звук оказывает различное влияние на человека и вызывает характерные эмоции.

Таким образом, мы приходим к мысли о том, что каждое акустическое событие можно классифицировать с точки зрения их эмоционального воздействия на человека по типу и характеру «эмоциональной окрашенности» (Высочил, Носуленко, Старикова, 2011; Богословская (Высочил), 2022).

В процессе классификации мы приходим к созданию библиотеки звуковых событий, прослушивание которых вызывало бы у каждого человека свое от-

дельное эмоциональное переживание и относительно стабильную эмоцию. Путем выделения звуков из акустической среды и проверкой их воздействия на человека посредством прослушивания мы можем постепенно пополнять содержание вышеупомянутой библиотеки, которая в дальнейшем должна послужить основополагающей базой для исследования звуков с точки зрения их положительного или отрицательного влияния на психологическую природу человека.

### Цель исследования

Цель — изучение и анализ особенностей эмоциональной оценки звуков окружающей среды студентами творческих профессий.

### Выборка

В пилотном исследовании приняли участие 69 студентов Российского института театрального искусства — ГИТИС (актерский факультет, балетмейстерский факультет и факультет музыкального театра), из них 26 (38%) юношей и 43 (62%) девушки. Проведено кодирование 710 вербальных единиц.

### Методы и методики

В рамках наших предыдущих исследований отбор акустических событий осуществлялся с использованием интервью, опросов, различных техник записи и монтажа звука, а также процедур экспериментальной проверки адекватности отобранного или сконструированного звукового материала (Высочил, Носуленко, 2014; 2017, Богословская (Высочил), 2022). Процесс формирования содержания библиотеки эмоционально окрашенных звуковых событий происходит в три этапа. На первом этапе мы проводим опрос потенциальных респондентов на предмет составления списка звуковых событий, то есть в процессе опроса мы выясняем у людей, какие звуки вызывают базовые эмоции, такие как вина, стыд, печаль, радость, гнев, страх, отвращение, презрение, удивление и интерес. В результате вышеупомянутого опроса мы производим отбор звукового материала и получаем классификацию по типу «звук — эмоция». Результатом первого этапа являются названия звуков, которые вызывают базовые эмоции. На втором этапе мы подбираем эмоционально окрашенные звуки в соответствии с полученными ранее списками. На третьем этапе осуществляется экспериментальная проверка эмоционального восприятия отобранных нами звуков окружающей среды. Обратную связь мы получаем с помощью свободного вербального описания, в рамках которого участникам не навязывается обозначение эмоции и метода парных сравнений, где участники выбирают, какой звук вызвал наиболь-

шую степень проявления вышеупомянутых базовых эмоций, тем самым установив наиболее однозначное соответствие в паре «звук — эмоция» (Высочил, Носуленко, Самойленко, 2016).

В рамках данного исследования был добавлен четвертый этап. Мы просили участников самостоятельно записывать звуки окружающей среды, которые вызывают у них эмоции, то есть сфокусироваться на воздействии звуков, которые их окружают в процессе жизнедеятельности, и зафиксировать эмоции, которые они испытывают при прослушивании. Каждый участник должен был проанализировать окружающую среду и записать на диктофон звуки, которые вызывают у него различные эмоции, а именно: вину, гнев, интерес, отвращение, печаль, презрение, радость, страх, стыд, удивление, в тот же аудиофайл участник записывал свои комментарии. Предварительно каждому участнику были даны краткие рекомендации по записи звуков естественного окружения. В дальнейшем вся полученная информация переводилась в текст, который обрабатывался в соответствии с принципами индуктивного анализа, подразумевающего открытость процесса кодирования и непосредственное формирование категорий описания звука в процессе анализа.

### Результаты

Данная работа является продолжением серии исследований (Высочил, Носуленко, Старикова, 2011; Высочил, Носуленко, Самойленко, 2016; Высочил, Носуленко, 2017), направленных на поиск оснований классификации эмоционально окрашенных акустических событий. С помощью частотного анализа выявлялись группы звуков, характерные для каждой эмоции. Безусловно, осуществить сравнение предпочитаемых звуков по трем группам участников на такой малочисленной выборке невозможно, но так как исследование носит пилотный характер, удалось выявить некоторые тенденции в целом по выборке.

Большую долю записанных и обработанных звуков сложно приравнять к какой-то одной категории. Если отсутствовали ответы, или участникам не удалось записать звук, или звуки были настолько индивидуальными, что их нельзя было отнести к одной категории, или они встречались редко, все это заносилось в категорию «другое». Соответственно, наибольший процент, где звуки были отнесены к категории «другое» пришелся на эмоции «печаль» (53%), стыд (41%) и удивление (68%). В рамках остальных эмоций процентное соотношение категории «другое» по отношению к остальным категориям звуков составило менее 35%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию вины» включает в себя: звуки, обозначающие претензии к вам со стороны других людей («замечания», «стук по батарее», «плач») — 31%; звуки, сопровождающие какие-либо некорректные дей-

ствия по отношению к другим людям, животным, предметам («мяуканье кошки, которой наступили на хвост»; «стук ручки по столу», «звук разбиваемой посуды») — 20%; звуки, сообщающие о том, что необходимо было что-то сделать (голодные животные, сломанный кран) — 16%; «другое» — 33%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию гнева» включает в себя: звуки, произведенные человеком, намеренно нарушающим общественные правила поведения, в основном речь идет о звуках из соседских квартир («дрель», «громкие шаги», «стук молотка») — 46 %; физиологические звуки других людей («храп», «чавканье», «хруст пальцами») — 15%; шум улиц, транспорта, метро («шум переполненного метро», «сигналы автомобиля») — 12 %; разговоры других людей («скандалы») — 9%; «другое» — 18%. Несоблюдение «закона тишины» легко может вызвать гнев, и звук может стать серьезной причиной конфликта в городском сообществе (Косолапов, 2017).

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию интереса» включает в себя: музыкальные инструменты, музыка, речь («уличные музыканты», «гитара», «разговор актеров в театре») — 24%; наблюдения за работой другого человека («звук печатной машинки», «рисование карандашом») — 16%; непонятные звуки («шепот», «кто-то что-то открыл») — 12%; звуки, оповещающие о появлении новой информации («сообщение на телефон», «стук в дверь») — 11%; звуки природы («шум костра», «звуки птиц») — 11%; «другое» — 26%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию отвращения» включает в себя: физиологические звуки других людей («чавканье», «хлопанье чаем», «сморкание») — 40%; скрипы различного происхождения («ногти или мел по доске», «скрип вилки о тарелку», «рвущаяся вата», «сухой фломастер по бумаге») — 29%; «другое» — 31%. В предыдущих опросах (Богословская (Высочил), 2022) лидирующим звуком была «рвота». В текущей выборке, когда необходимо было осуществить аудиозапись звука, звук «рвота» практически отсутствует.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию печали» включает в себя: музыкальные инструменты, музыка, речь («фортепиано», «скрипка», «новости», «конкретные музыкальные предпочтения») — 18%; звуки окружающей среды, которые погружают или сопровождают грустное эмоциональное состояние: звуки природы («шум дождя») — 13%; шум улицы («сирена скорой помощи», «автомобили в пробке») — 8%; категории звуков, когда грустно кому-то рядом («скуление домашних животных») — 8%; «другое» — 53%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию презрения» включает в себя: категории звуков, произведенные человеком, намеренно нарушающим общественные правила поведения («плевки», «отрыжка») — 24%; разговоры других людей («мат», «плохое пение», лидирующий звук — «речь пьяных

людей») — 20%; физиологические звуки другого человека («чавканье») — 15%; неприятный смех — 7%; «другое» — 34%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию радости» включает в себя: звуки природы («шум моря», «шелест листьев», лидирующий звук — «пение птиц») — 21%; музыкальные инструменты, музыка, речь («концерт», «электрогитара», «голоса родных людей») — 21%; звуки домашних животных («игра с собакой», лидирующий звук — «мурлыканье кошки») — 13%; смех — 7%; шаги по снегу — 7%; аплодисменты — 6%; «другое» — 25%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию страха» включает в себя: неожиданные, резкие звуки («выстрел», «сигнал автомобиля», «лопнувший шарик») — 20%; шум улиц, транспорта, метро («сирена скорой помощи», «приближение поезда в метро») — 13%; звуки животных («лай и вой собак(и)») — 12%; звуки природы («гроза», «вьюга») — 12%; тишина — 9%; скрип различного происхождения («скрип двери») — 6%; «другое» — 28%.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию стыда» включает в себя: свои физиологические звуки («урчание в животе», «громкий кашель») — 30%; звуки своих некорректных действий по отношению к себе («звук пустых бутылок пива», «звук зажигалки», «хлопанье дверью») — 29%; «другое» — 41%. В рамках предыдущих исследований (Высочил, Носуленко, Самойленко, 2016) лидирующим звуком в категории стыда были «отрыжка», «газоиспускание», «женские стоны», что также обусловлено тем, что назвать данные звуки легче, чем сделать их аудиозапись.

Понятийное пространство «звуки, вызывающие эмоцию удивления» включает в себя: звуки, оповещающие о появлении новой информации («стук в дверь», «звонок в домофон») — 16%; звуки природы («метель», «птицы») — 14%; «другое» — 70%.

В предыдущих исследованиях (Богословская (Высочил), 2022), когда респондентов попросили описать звуки, вызывающие у них те или иные эмоции, самым трудным для них было дать описание звуков, вызывающих у них «удивление» и «интерес», в то время как в данном исследовании это были эмоции «печаль», «стыд» и «удивление». Удивление может возникнуть от чего-то неожиданного и непонятного, поэтому это должен быть нестандартный звук, который сложно идентифицировать и определить, соответственно и обозначить. Категории эмоций «печаль» и «стыд» появились в рамках задачи, когда необходимо было не просто назвать звук, который вызывает определенную эмоцию, а записать его среди звуков своей окружающей среды.

Исходя из эмпирических данных, одни и те же акустические события могут быть связаны с совершенно разными эмоциями. С помощью дополнительных составляющих описания звука, таких как характеристики звука, локализация места и времени, ситуация, социальный контекст, определяются различия в направлении аффективного воздействия.



Например, категория «физиологические звуки», если человек слышит физиологические звуки других людей, у него возникает «отвращение» (40%), «гнев» (16%), «презрение» (15%), а если эти же звуки издаются им самим — «стыд» (29%). Если мы возьмем категорию звуков чужого человека, который намеренно нарушает общественные нормы поведения, тогда у слушающего возникает «гнев» (41%) и «презрение» (20%), если эти же звуки он создает сам или близкие люди, тогда возникают противоположные эмоции — «вина» (16%) и «стыд» (23%). Эмоции, вызываемые звуками животных, также будут зависеть от степени близости животного для человека. Если это свои домашние животные, тогда возникает «печаль» (26%), когда животному плохо, и «радость» (39%), когда животное довольно, если это незнакомое для слушателя животное, тогда возникает «страх» (35%).

Соответственно, результаты частотного анализа, даже в рамках пилотного исследования, демонстрируют возможность моделирования эмоционального воздействия с помощью звуков окружающей среды.

## Выводы

Результаты частотного анализа дают возможность составить «сценарий» события, предполагающего требуемое эмоциональное воздействие. Например, есть сюжетная линия, в рамках которой необходимо вызвать страх у зрителя, можно добавить музыкальное сопровождение, а возможно для достижения устрашающего эффекта достаточно подобрать или усилить правильную последовательность звуков из обычной окружающей среды (скрип, шорох, тишина, резкий хлопок).

Исходя из вышеизложенного, мы приходим к выводу о необходимости формирования и согласования отдельного набора процедур отбора акустических событий и их тестирования на эмоциональную

окрашенность. Наиболее сложным этапом такого набора процедур является процесс моделирования и конструирования звуковых событий, полученных в результате выборки на основании полученных от респондентов вербальных описаний звуков, которые окружают их в процессе жизнедеятельности, без непосредственного и реального их прослушивания. Разумеется, возможность установить наиболее однозначную связь в паре «звук — эмоция» удастся исключительно при описании звуков в процессе их непосредственного прослушивания респондентами. Однако, данное исследование продемонстрировало, что респонденты, которым в рамках опроса была поставлена задача перечисления звуков, способных, по их мнению, оказать то или иное эмоциональное воздействие, имели преимущество перед респондентами, которые должны были записывать звук на диктофон. Данное обстоятельство было обусловлено тем, что ряд апробированных звуков, высокая степень эмоционального воздействия которых была доказана в рамках данного исследования, отсутствовали в виде аудиозаписей, ввиду сложностей, возникающих при необходимости записи собственного плача и плача близкого человека на диктофон в момент, когда возникает печаль. То же самое можно сказать о звуках, вызывающих стыд, удивление и отвращение. Поэтому для построения библиотеки звуков необходимо использовать опросный метод и привлекать специалистов для записи звуковых фрагментов или воссоздания звукового фрагмента, который впоследствии может быть предъявлен в качестве акустического материала в исследованиях.

В качестве финального вывода данной статьи, необходимо подчеркнуть важность в всех вышеупомянутых направлениях как для искусства в целом, так и для звукорежиссеров в частности, так как исследование и изучение процессов моделирования личного «акустического пространства» является краеугольным камнем их творческой системы.

## Литература

- Барашкова Е.В., Дробышева-Разумовская Л.И., Дорфман Л.Я. Эмоции в музыке и музыкально-исполнительской деятельности как субъектный фактор музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10, № 2. С. 29–45. <https://doi.org/10.31862/2309-1428-2022-10-2-29-45>
- Богословская (Высочил) Н.А. Эмоциональная «звучащая» окружающая среда // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Аксиология образования. Психология развития. 2022. Т. 11, № 1. С. 57–64. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-57-64>
- Высочил Н.А., Носуленко В.Н. Экспериментальное исследование восприятия эмоционально окрашенных событий / Естественно-научный подход в современной психологии / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014.
- Высочил Н.А., Носуленко В.Н. К вопросу конструирования эмоционально окрашенных акустических событий для экологически валидного эксперимента. Год экологии в России: педагогика и психология в интересах устойчивого развития: сборник статей научно-практической конференции (4–5 декабря 2017, Москва) / Сост. М.О. Мдивани, В.И. Панов, Ю.Г. Панюкова. М.: Издательство «Перо», 2017.
- Высочил Н.А., Носуленко В.Н., Самойленко Е.С. Два метода отбора эмоционально окрашенных акустических событий. Процедуры и методы экспериментально-психологических исследований / Под ред. В.А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016.



- Высочил Н.А., Носуленко В.Н., Старикова И.В. О некоторых вопросах изучения эмоционального отношения человека к акустическим событиям // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 2. С. 62–78.
- Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию / Под общ. ред. А.Д. Логвиненко. М.: Прогресс, 1988.
- Голдхаген С.У. Город как безумие: как архитектура влияет на наши эмоции, здоровье, жизнь. М.: АСТ, 2021.
- Динов В.Г. Звуковая картина: Записки о звукорежиссуре. СПб.: «Геликон Плюс», 2007.
- Ежов К.А. Формирование профессионально-личностной готовности у будущих специалистов по музыкальной звукорежиссуре: дисс. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2009.
- Ефимова Н.Н. Звук в эфире: учеб. пособие. М.: Академия медиаиндустрии, 2015.
- Зубрильчева В.В. Специфика деятельности звукорежиссеров в учреждениях культурно-досугового типа // Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2. С. 215–222.
- Игнатов В.П. Эволюция средств художественной выразительности в творчестве звукорежиссера: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения. СПб., 2006.
- Казакова С.В. Аудиальная культура: многообразие исследовательских дискурсов // Вестник МГУКИ. 2010. № 3. С. 77–82.
- Коробова С.Ю. Социально-психологические факторы динамики переживания субъектов при воздействии культового кино: дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2018.
- Косолапов Н.А. Обзор актуальных исследований звука в городе // Urban Studies and Practices. 2017. Т. 2, № 4. С. 59–68. <https://doi.org/10.17323/usp24201759-68>
- Логутов А.В. Звуковые практики и материальность городского пространства // Urban Studies and Practices. 2017. Т. 2, № 4. С. 39–50. <https://doi.org/10.17323/usp24201739-50>
- Майорова Н.С. Urban sound studies: новые горизонты городских исследований // Urban Studies and Practices. 2017. Т. 2, № 4. С. 11–19. <https://doi.org/10.17323/usp24201711-19>
- Матвеева Л.В. Актуальные проблемы медиапсихологии. Человек как субъект и объект медиапсихологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2011.
- Медушевский В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М.: Музыка, 1976.
- Носуленко В.Н. Психологические характеристики человека и изменения окружающей среды. Психологические аспекты глобальных изменений в окружающей среде / Под ред. К. Павлик, В.Н. Носуленко. М.: Начала-Пресс, 1992.
- Носуленко В.Н. Психология слухового восприятия. М.: Наука, 1988.
- Папенина А.Н. Музыкальный авангард середины XX века и проблемы художественного восприятия. СПб.: СПбГУП, 2008.
- Петрушин В.И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 141–144.
- Северцев В.В. Эмансипация ужаса как феномен современной философской культуры // Манускрипт. 2020. Т. 13, № 2. С. 110–115.
- Bradley, M.M., & Lang, P.J. (2000). Affective reactions to acoustic stimuli. *Psychophysiology*, 37, 204–215.
- Gaver, W.W. (1993a). How Do We Hear in the World? Explorations in Ecological Acoustics. *Ecological Psychology*, 5 (4), 285–313.
- Gaver, W.W. (1993b). What in the World Do We Hear? An Ecological Approach to Auditory Event Perception. *Ecological Psychology*, 5 (1), 1–29.
- Ma, W., Fiveash, A., & Thompson, W.F. (2019). Spontaneous emergence of language-like and music-like vocalizations from an artificial protolanguage. *Semiotica*, 229, 1–23. <https://doi.org/10.1515/sem-2018-0139>
- Stevenson, R.A., & James, T.W. (2008). Affective auditory stimuli: Characterization of the international affective digitized sounds (IADS) by discrete emotional categories. *Behavior research methods*, 40 (1), 315–321.
- Watt, G., Buchanan, I., & Duffy, M. (2020). Lively cities made in sound: A study of the sonic sensibilities of listening and hearing in Wollongong, New South Wales. *Urban Studies*, 57 (10), 2131–2146. <https://doi.org/10.1177/0042098019871170>

## References

- Barashkova, E.V., Drobysheva-Razumovskaya, L.I., Dorfman, L.Ya. (2020). Emotions in music and musical performance as a subjective factor in music education. *Muzikal'noe iskusstvo i obrazovanie (Musical Art and Education)*, 10 (2), 29–45. <https://doi.org/10.31862/2309-1428-2022-10-2-29-45> (In Russ.).
- Bogoslovskaya (Vyskochil), N.A. (2022). Emotional “sounding” environment. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya (News of the Saratov University. New episode. Series Acmeology of education. Psychology of development)*, 11 (1), 57–64. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2022-11-1-57-64> (In Russ.).
- Bradley, M.M., & Lang, P.J. (2000). Affective reactions to acoustic stimuli. *Psychophysiology*, 37, 204–215.
- Diнов, V.G. (2007). Sound Picture: Notes on Sound Engineering. SPb.: “Gelikon Plus”. (In Russ.).
- Efimova, N.N. (2015). Sound on the air: A textbook. M.: Akademiya mediaindustrii. (In Russ.).
- Ezhov, K.A. (2009). Formirovanie professional'no-lichnostnoi gotovnosti u budushchikh spetsialistov po muzykal'noi zvukorezhissure: diss. ... kand. ped. nauk. (Formation of professional and personal readiness of future specialists in musical sound engineering: dissertation). Cand. Sci. (Pedagogy). Nizhny Novgorod. (In Russ.).
- Gaver, W.W. (1993a). How Do We Hear in the World? Explorations in Ecological Acoustics. *Ecological Psychology*, 5 (4), 285–313.
- Gaver, W.W. (1993b). What in the World Do We Hear? An Ecological Approach to Auditory Event Perception. *Ecological Psychology*, 5 (1), 1–29.
- Gibson, G. (1988). Ecological approach to visual perception. M.: Progress. (In Russ.).
- Goldkhagen, S.U. (2021). City like madness: how architecture affects our emotions, health, life. M.: AST. (In Russ.).
- Ignatov, V.P. (2006). Evolyutsiya sredstv khudozhestvennoi vyrazitel'nosti v tvorchestve zvukorezhissera: Avtoref. diss. ... kand. iskusstvovedeniya. (The evolution of means of artistic expression in the work of a sound engineer: dissertation). Cand. Sci. (Art History). Saint Petersburg. (In Russ.).
- Kazakova, S.V. (2010). Auditory culture: a variety of research discourses. *Vestnik MGUKI (Bulletin of MGUKI)*, 3, 77–82. (In Russ.).

- Korobova, S.Yu. (2018). *Sotsial'no-psikhologicheskie faktory dinamiki perezhivaniya sub»ektov pri vozdeistvii kul'tovogo kino: diss. ...kand. psikhol. nauk. (Socio-Psychological Factors of Subjects' Experience Dynamics Under the Influence of Cult Cinema: dissertation). Cand.Sci. (Psychology). Chelyabinsk. (In Russ.)*.
- Kosolapov, N.A. (2017). Overview of current sound research in the city. *Urban Studies and Practices (Urban Studies and Practices)*, 2 (4), 59–68. <https://doi.org/10.17323/usp24201759-68> (In Russ.).
- Logutov, A.V. (2017). Sound practices and the materiality of urban space. *Urban Studies and Practices (Urban Studies and Practices)*, 2 (4), 39–50. <https://doi.org/10.17323/usp24201739-50> (In Russ.).
- Ma, W., Fiveash, A., & Thompson, W.F. (2019). Spontaneous emergence of language-like and music-like vocalizations from an artificial protolanguage. *Semiotica*, 229, 1–23. <https://doi.org/10.1515/sem-2018-0139>
- Maierova, K.S. (2017). Urban sound studies: new horizons for urban research. *Urban Studies and Practices (Urban Studies and Practices)*, 2 (4), 11–19. <https://doi.org/10.17323/usp24201711-19> (In Russ.).
- Matveeva, L.V. (2011). Actual problems of media psychology. Man as a subject and object of media psychology. M.: Izd-vo Mosk. un-ta. (In Russ.).
- Medushevskii, V.V. (1976). On the regularities and means of artistic influence of music. M.: Muzyka. (In Russ.).
- Nosulenko, V.N. (1992). Psychological characteristics of a person and environmental changes. In K. Pavlik, V.N. Nosulenko (Eds.), *Psychological aspects of global changes in the environment* (pp. 81–90). M.: Nachala-Press. (In Russ.).
- Nosulenko, V.N. (1988). Psychology of auditory perception. M.: Nauka. (In Russ.).
- Papenina, A.N. (2008). Musical avant-garde of the mid-twentieth century and problems of artistic perception. SPb.: SPbGUP. (In Russ.).
- Petrushin, V.I. (1988). Modeling emotions by means of music. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 5, 141–144. (In Russ.).
- Severtsev, V.V. (2020). The Emancipation of Horror as a Phenomenon of Modern Philosophical Culture. *Manuskript (Manuscript)*, 13 (2), 110–115. (In Russ.).
- Stevenson, R.A., & James, T.W. (2008). Affective auditory stimuli: Characterization of the international affective digitized sounds (IADS) by discrete emotional categories. *Behavior Research Methods*, 40 (1), 315–321.
- Vyskochil, N.A., Nosulenko, V.N. (2014) Experimental study of the detection of emotionally colored acoustic events. In V.A. Barabanshchikov (Eds.), *Natural science approach in modern psychology*. M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN". (In Russ.).
- Vyskochil, N.A., Nosulenko, V.N. (2017). On the issue of constructing emotionally colored acoustic events for an ecologically valid experiment. In M.O. Mdivani, V.I. Panov, Yu.G. Panyukova (Eds.), *Year of Ecology in Russia: Pedagogy and Psychology for Sustainable Development: Collection of articles of the scientific-practical conference* (December 4–5, 2017, Moscow), (pp. 130–135). M.: Izdatel'stvo "Pero". (In Russ.).
- Vyskochil, N.A., Nosulenko, V.N., Samoilenko, E.S. (2016). Two methods for selecting emotionally colored acoustic events. In V.A. Barabanshchikov (Eds.), *Procedures and methods of experimental psychological research* (pp. 278–283). M.: Izd-vo "Institut psikhologii RAN". (In Russ.).
- Vyskochil, N.A., Nosulenko, V.N., Starikova, I.V. (2011). On some issues of studying the emotional attitude of a person to acoustic events. *Ekspieriment'naya psikhologiya (Experimental Psychology)*, 4 (2), 62–78. (In Russ.).
- Waite, G., Buchanan, I., & Duffy, M. (2020). Lively cities made in sound: A study of the sonic sensibilities of listening and hearing in Wollongong, New South Wales. *Urban Studies*, 57 (10), 2131–2146. <https://doi.org/10.1177/0042098019871170>
- Zubrilcheva, V.V. (2018). The specificity of the activities of sound engineers in institutions of cultural and leisure type. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*, 2, 215–222. (In Russ.).

Поступила: 19.02.2023

Получена после доработки: 12.05.2023

Принята в печать: 05.06.2023

Received: 19.02.2023

Revised: 12.05.2023

Accepted: 05.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Нина Анатольевна Богословская (Высочил)** — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Московского института психоанализа; доцент кафедры истории, философии и литературы Российского института театрального искусства — ГИТИС, [ninavyskocil@gmail.com](mailto:ninavyskocil@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2797-3094>

**Nina A. Bogoslovskaya (Vyskochil)** — Cand. Sci. (Psychology), Associate Professor, the Department of General Psychology, Moscow Institute of Psychoanalysis; Associate Professor, the Department of History, Philosophy and Literature, Russian Institute of Theatre Arts (GITIS), [ninavyskocil@gmail.com](mailto:ninavyskocil@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-2797-3094>

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

УДК 159.922.7

# Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания

И.А. Рябкова<sup>✉1</sup>, Е.Г. Шеина<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com)

### Резюме

**Актуальность.** Многие авторы отмечают сходство детской сюжетно-ролевой игры и игры актера, однако это сходство обычно ограничивается внешними чертами: наличием сюжета, ролей, предметных атрибутов и т.д. При ближайшем рассмотрении оказывается, что это абсолютно разные деятельности, значительно отличающиеся друг от друга. И все же, у них есть одно глубинное общее свойство: они направлены на то, чтобы вызывать и изменять чувства. Несмотря на то, что Л.С. Выготский придавал большое значение аффекту не только в связи с искусством, но и в связи с игрой, в отечественной психологии эти вопросы исследуются недостаточно.

**Цель.** Рассмотреть трансформацию чувства в детской игре и сравнить ее с игрой актера.

**Результаты.** В основе детской игры лежит эмотив — связь события с эмоциональными реакциями. Сходство текущей ситуации с эмотивом приводит к появлению и воплощению игрового образа. Игровой образ способствует трансформации переживания: торможению непосредственных эмоций, расщеплению эмоциональных реакций и появлению специфического состояния игривости (playfulness), появлению новых чувств и совместных переживаний с другими участниками игры. Аналогичные процессы происходят в обществе благодаря сценическому искусству. Л.С. Выготский считал, что сценическая игра выполняет особые функции в обществе: она появляется как ответ на настроения в обществе, на те события, которые волнуют людей, и вызывают у зрителей общие эмоциональные реакции, изменяя и обогащая их переживание.

**Выводы.** Сценическая и детская игры похожи не только наличием общей терминологии и мнимой ситуации действия. У них есть глубинное сходство: оба эти вида игры связаны с работой переживания, с его превращением. Это чрезвычайно важные области человеческой культуры, поскольку для человека как социального существа культура обращения со своими чувствами имеет особое значение. Игра для ребенка является инструментом эмоциональной регуляции так же, как искусство для человечества является «общественной техникой чувств» (Л.С. Выготский).

**Ключевые слова:** игра, детская игра, сюжетно-ролевая игра, эмоциональное развитие, воображение, игра и искусство, игра актера, игра и творчество, переживание, сопереживание.

*Для цитирования:* Рябкова И.А., Шеина Е.Г. Об игре ребенка и актера: к вопросу о «превращениях» переживания // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

## On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience

Irina A. Ryabkova<sup>✉1</sup>, Elena G. Sheina<sup>2</sup><sup>1</sup>FSBSI "Psychological Institute of the Russian Academy of Education", Moscow, Russian Federation<sup>2</sup>Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation<sup>✉</sup>ibaladinskaya@gmail.com**Abstract**

**Background.** Many authors note the similarity of children's role play and the actor's play, however, this similarity is usually limited to external features: the presence of a plot, roles, subject attributes, etc. Upon closer examination, it turns out that these are two completely different activities, significantly different from each other. However, they have one deep common property: they are able to evoke and change feelings. Despite the fact that L. Vygotsky attached great importance to the affect not only in connection with art, but also in connection with play, these issues are not sufficiently investigated in Russian psychology.

**Objective.** To consider the transformation of feeling in a child's play and compare it with the play of an actor.

**Results.** The basis for children's play is emotive, understood as the connection of an event with emotional reactions. The similarity of the current situation with the emotive leads to the appearance and embodiment of the play image. The play image contributes to the transformation of experience: inhibition of spontaneous emotions, splitting of emotional reactions and the appearance of a specific state of playfulness, the emergence of new feelings and joint experiences with other participants of the play. Similar processes occur in society due to stage art. L. Vygotsky believed that the actor's play has special functions in society: it appears as a response to the mood in society, to the events that people are concerned about. Actor's play causes viewers to have general emotional reactions, to change and enrich their experience.

**Conclusion.** Actor's and children's play are similar not only in common terminology and imaginary situation of action. They have a deep similarity: both these types of play are connected with work on experience, with its transformation. These are extremely important areas of human culture, since the culture of dealing with feelings has a special meaning for a person as a social being. Play is an instrument of emotional regulation for a child, just as art is a social technique of feelings for humanity.

**Keywords:** play, pretend play, emotional development, imagination, play and art, acting, play and creativity, experience, empathy.

*For citation:* Ryabkova, I.A., Sheina, E.G. (2023). On the play of a child and an actor: to the question of the transformations in experience. *National psychological journal*, 3 (51), 137–146. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0313>

**Введение**

Сходство детской сюжетно-ролевой и актерской игры очевидно. Это сходство проявляется и в терминологии, и во внешнем рисунке происходящего действия. В этих видах игры участники принимают на себя роль, действуют в воображаемой ситуации, разыгрывают сюжет, условно используют предметы и пространство. Однако также очевидно, насколько велики различия между этими двумя видами деятельности. Наблюдая за игрой детей, мы редко обнаружим ситуацию, которая была бы похожа на спектакль. Детская игра обрывочна, содержит множество переключений на другие виды деятельности и большое количество повторов. Она хаотична, нелинейна и непоследовательна (у нее нет финала, как в пьесе)

(Рябкова, 2016). И наконец, у нее нет зрителя, как необходимого участника действия.

Так есть ли какое-то глубокое, содержательное сходство между детской и сценической игрой?

В работе Т. Гольдштейн и Е. Виннер изучались воспоминания о детстве актеров (Goldstein, Winner, 2009). Оказалось, что актеры любили играть в детстве в сюжетные игры, создавали кукольный театр, много фантазировали и представляли себя в другой реальности, а также воображали чувства, мотивы и мысли других людей. Важно также, что актеры характеризуют себя как эмоциональных и чувствительных людей, и подчеркивают, что таковыми их считали и взрослые в детстве. Воображать внутренний мир других людей они находят наиболее интересным занятием, которому готовы уделять значительное внимание в своей



жизни. Авторы исследования предполагают, что такие особенности могут быть предиктором выбора актерской профессии. Несмотря на то, что все дети любят играть в сюжетно-ролевые игры, некоторые в большей степени предпочитают именно этот вид занятий.

В этом исследовании обращает на себя внимание подчеркнутый интерес актеров к психологии людей, к миру их переживаний и смыслов. Возможно, *интерес к переживаниям и мотивам людей, стремление вызвать чувства* — это тот самый фактор, который роднит детскую сюжетно-ролевую игру и сценическую игру актера. Согласно Л.С. Выготскому, переживание можно понимать как единицу, в которой в неразложимом виде представлена, с одной стороны, среда (и ее влияние на человека), с другой стороны, отношение человека к ней, включая понимание и эмоциональное отношение (Выготский, 2004а, с. 188–189). Очевидно, что любая роль актера предполагает не просто какие-то абстрактные эмоции (радость, печаль, ревность и т.д.). Играя роль, актер всегда находится в каких-то обстоятельствах, определяющих нюансы этих эмоциональных состояний. При этом переживание в роли актера сложно устроено. С одной стороны, он опирается на собственный эмоциональный опыт, он должен найти в себе похожее состояние. С другой стороны, он играет не самого себя, не свои чувства, а роль, то есть искусственно созданные переживания. М.А. Чехов подчеркивал, что «переживания на сцене нереальны», актер произвольно вызывает их, создавая художественный образ (Чехов, 2018, с. 36).

Однако про детскую игру так сказать нельзя. Ребенок максимально непосредственен в игре, и кроме того, эмоциональный план игры неочевиден. Так, дети, играющие в магазин или машинки, очевидно, реализуют какой-то сюжет, берут на себя роли и находятся в отношениях друг с другом, при этом, непонятно, насколько важное значение для такой игры имеет их эмоциональный опыт. Возможно, в связи с этим эмоциональный план игры практически полностью исчез из поля внимания отечественных психологов и педагогов. В культурно-исторической психологии и деятельностном подходе изучалось влияние игры на развитие социально-коммуникативных навыков, саморегуляции и произвольности, воображения, мышления и других когнитивных функций (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, С.Л. Новоселова, Н.А. Короткова, Н.Я. Михайленко, Л.И. Эльконинова, Е.О. Смирнова, Е.В. Трифонова и др.), однако, переживаниям детей в игре почти не уделялось внимание, за исключением некоторых работ (А.В. Запорожца, Л.И. Элькониновой). Вместе с тем, многие зарубежные исследователи (в отличие от отечественных) специально экспериментально изучают связь игры с эмоциональным развитием ребенка (Hoffmann et al., 2012; Di Riso et al., 2017; Petersen, Holodynski, 2020; Hamamci, Dagal, 2021; и мн. др.). В то же время, Л.С. Выготский уделял специальное внимание аффективной сфере в связи с игрой и воображением (Выготский, 2004а; Выготский, 2004б). В известном докладе, посвященном

детской игре, Л.С. Выготский прямо говорит о том, что игра рождается из обобщенного аффекта ребенка (Выготский, 2004а), и похожим образом актерская игра строится посредством организации чувства. Попробуем рассмотреть, как чувство воплощается в игре.

## От чувства к игре

Согласно современным представлениям эмоции обладают побудительной функцией — побуждают человека к действиям. Однако не каждая эмоция приводит к действиям: она должна достигнуть определенной степени возбуждения, причем такой, чтобы *беспокоить, но не угнетать*. Это легко представить, если вспомнить, как начинает двигаться человек, приходя в возбуждение: теревить одежду, если нервничает, ходить, когда взволнован и т.п. Актерам хорошо знакомо это свойство чувств. Так, в книге В.С. Собкина и соавт., посвященной профессиональному становлению актера, приведена репетиция О.П. Табакова с его учениками (Собкин и др., 2021). О.П. Табаков стремился донести мысль о том, что эмоциональное напряжение требует физической активности. Объясняя этот механизм, он замечает: «Как странно человек иногда переводит конфликт из нравственного, морального, этического — в физическую разрядку» (Собкин и др., 2021, с. 138).

Итак, это базовый механизм, который обеспечивает связь эмоциональной реакции с движением: достаточно сильное, беспокоящее чувство приводит к двигательной активности, требует «физической разрядки». В случае, если оно не находит своего разрешения, то напряжение растет: нереализованное чувство, как незавершенная ситуация, беспокоит и требует завершения (Зейгарник, 2001). Отсюда возникает стремление реализовать его, чтобы ситуация завершилась. Необходимость «физической разрядки» эмоционального напряжения особенно характерна для ребенка, поскольку его эмоции очень подвижны и сильны, но саморегуляция еще не развита.

Однако для того, чтобы случилась игра, перехода чувства в движение недостаточно. Действительно, ходьба при волнении или крик от возмущения — это не игра (и не искусство). Анализируя механизм творческого воображения, Л.С. Выготский пишет, что «потребности и желания сами по себе ничего создать не могут» (Выготский, 2004а, с. 258); а раскрывая природу искусства, говорит, что само по себе чувство, даже самое искреннее и сильное, не приводит к его появлению: «...для этого ему не хватает не просто техники и мастерства, потому что даже чувство, выраженное техникой, никогда не создает ни лирического стихотворения, ни музыкальной симфонии...» (Выготский, 1987, с. 237). Необходим *творческий акт преодоления непосредственного чувства, его разрешения* (Выготский, 1987, с. 237). Так, если актер будет просто следовать своему вдохновению, будучи чрезмерно поглощенным этим эмоциональным состоя-

нием, он может и вовсе потерять роль. М.А. Чехов пишет: «Нередко старые русские актеры на провинциальных сценах, увлекаясь идеалом “вдохновенной игры”, ломали мебель на сцене, “не помня себя”, душили своих партнеров и, не будучи в состоянии обуздать своих “переживаний”, рыдали в антрактах и пили после спектакля, сжигаемые огнем “вдохновения”» (Чехов, 2018, с. 36). Чрезмерно сильные и непосредственные чувства, с которыми актер уже не справляется, мешают ему удерживаться в роли, и в конечном счете, «ломают» спектакль.

Творческий акт преодоления непосредственного чувства возможен путем *создания художественного образа*. Так, техника перевоплощения актера во многом строится на работе с воображением: предполагается, что актеру необходимо произвольно создать ролевой образ. Интересно, как Л.С. Выготский пишет о чувствах в связи со сценической игрой актера. Опираясь на слова К.С. Станиславского, он утверждает, что «...путь произвольного вызова и искусственного создания новых эмоций не основывается на непосредственном вмешательстве нашей воли в сферу чувствования, как это имеет место в области мышления и движения», а больше похож на выманивание посредством создания сложной системы представлений, понятий и образов, содержащих также и определенные эмоции (Выготский, 1984 с. 327).

В то же время, в игре детей появление образа происходит иначе — произвольно. Возникновение игры у маленького ребенка происходит *ассоциативно*: Л.С. Выготский говорит, что его игра «...больше напоминает воспоминание, чем воображение, то есть она есть скорее *воспоминание в действии*, чем новая мнимая ситуация» (Выготский, 2004а, с. 221, курсив наш — И.А., Е.Г.). Когда ребенок берет в руку стаканчик-вкладыш и автоматически подносит его ко рту, потому что он похож на чашку, то само действие напоминает ему ситуацию, будто он пьет. И уже в следующий момент ребенок намеренно воспроизводит это действие как условное, теперь он играет, будто пьет.

Ш. Ариэль утверждает, что в основе детской игры лежит эмотив. *Эмотив (emotive)*<sup>1</sup> понимается как *устойчивая, сильная связь между конкретной ситуацией и конкретной эмоциональной реакцией* (Ariel, 1985): изображением лица матери и радостью; ощущениями сосания теплого молока из бутылочки и удовлетворением; визуальными, тактильными, кинестетическими образами, связанными с прививкой и страхом; и т.п. Согласно Ш. Ариэлю, игра строится на основании эмотивов, и каждый элемент игры может быть прослежен до них. Например, ребенок играет, используя округлый кусок пластика в качестве предмета-заместителя спасательного круга. При этом в личном опыте ребенка была ситуация, когда он тонул и ему бросили спасательный круг, который

<sup>1</sup> Понятие «эмотив» можно соотнести с понятием «переживание» Л.С. Выготского. Оба понятия содержат не просто какое-то эмоциональное отношение, но обязательно связанное с ситуацией или обстоятельствами.

теперь прочно связан со страхом утонуть у ребенка (эмотив, лежащий в основе игры).

Ш. Ариэль предполагает, что, если дети привносят в игру темы, имеющие лично для них сильную эмоциональную нагрузку, то они будут размещать их в менее эмоционально заряженных темах (символах, образах), лишь отдаленно связанных с эмотивом, и постепенно могут переходить к более прямым ассоциациям, «буквальному» разыгрыванию волнующих событий. Вместе с тем, если событие вызывает эмоции чрезмерной силы, с которыми ребенок не справляется, например, травмирующие, фрустрирующие ситуации, то игра не возникает или прекращается: согласно многочисленным работам, травмирующие события, повышенная тревожность и другие сильные негативные эмоциональные состояния не приводят к игре (Fein, 1981; Kuczaj, Horback, 2012; Uyanik et al., 2018; и др.).

Таким образом, как и актерам, детям мешают играть чрезмерные непосредственные чувства: для того чтобы игра случилась, события, лежащие в основе эмотива, *должны впечатлять, но не угнетать и не «поглощать»*. Именно такие — достаточно, но не слишком, волнующие эмоциональные события — обретают возможность быть воспроизведенными в игровых действиях.

При этом эмоции — это не только реакции на события, которые важны для индивида, они связаны не только «с тем, как индивид думает, что ситуация может повлиять на него или нее, но также и с тем, как он или она может справиться с этими событиями» (Frijda, 1988, с. 350). Очевидно, что многие ситуации приводят к определенным, предсказуемым реакциям, например, угроза жизни вызывает страх, потеря близкого — горе, достижение цели — удовлетворение и т.п. Однако, вместе с тем, страх включает в себя и переживание неуверенности по поводу своих способностей противостоять угрозе; горе предполагает уверенность в невозможности обратить вспять случившуюся потерю и т.д. Любая эмоция позволяет оценить не только ситуацию, но и свои ресурсы, возможности в ее отношении, что в значительной степени субъективизирует переживание и дает какое-то представление о том, куда приведет эта ситуация, и как можно с ней справиться. Таким образом, эмотив предполагает не только возникновение детской игры, но и *возможности ее развития* (варианты того, как будет разворачиваться игровая сюжет) и то, чем она может закончиться.

Аналогичным образом, можно сказать, что сценическое искусство воплощает общественные эмотивы — переживания, включающие актуальные для общества события и связанные с ними отношения (Выготский, 1984). При этом общественные эмоции связаны не только с реакцией на события, но и с представлениями о возможных последствиях этих событий: куда они могут привести, что ждет участников этих событий, как происходящее коснется каждого. Идентификация с различными героями

позволяет прочувствовать, понять, рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, и само произведение дает возможность увидеть определенное развитие событий, посмотреть на ситуацию и ее последствия под определенным углом.

Поиск ролевого образа, позволяющего воплотить это самое «общественное чувство», является профессиональной задачей актера. Роль не дается актеру в готовом виде: несмотря на то, что она задается ему извне (сценарием, режиссером), ее конкретное воплощение в значительной степени зависит от эмоционального опыта актера — его переживаний, его личной жизни или наблюдений за жизнью других людей и сопереживания им. Актер ищет движения, действия, работает с предметами и пространством, воспроизводит в воображении диалоги и переживания. Обычная практика в подготовке к роли — общаться с людьми и жить в обстановке, которые связаны с пьесой (сценарием), что позволяет создать достоверный ролевой образ. Такая работа предполагает вызывание нужного эмоционального состояния («выманивание»), доведение чувства до необходимой интенсивности с тем, чтобы движения и действия актера были максимально органичными, «естественными».

В то же время, ребенок не ищет намеренно игровой образ, поскольку как говорилось выше, он возникает ассоциативно. Эмотив, лежащий в основе детской игры, включает эмоционально заряженную ситуацию, поэтому и воспоминание о ней содержит множество различных образов. Например, ситуация кормления, связанная с чувством голода / сытости, может содержать образы посуды, стола, стульчика для кормления, еды, мамы и т.д. В случае, если новая ситуация чем-то похожа на это эмоционально значимое воспоминание, то *эмоциональное напряжение ребенка будет расти*, и он, вероятно, попытается как-то реализовать это воспоминание, поскольку напряжение требует физической активности. По словам Л.С. Выготского, дошкольник — все еще человек действия, его когнитивные возможности не успевают за эмоциональными: он не может только фантазировать, *ему нужно как-то действительно «запечатлеть» образ* (Выготский, 2004а). Так, если ребенку какая-то палочка напоминает фигуру человека, то он тут же «пройдет» ею; накрыв себя полупрозрачным платком, ребенок тут же превращается в «привидение»; увидев сетку, «ловит рыбу».

Изначально возникая ассоциативно, образ фиксируется в совершаемых действиях и лишь со временем, в случае сохранения достаточного эмоционального возбуждения, повторяясь снова и снова, он становится все более (в этих повторах) произвольным — игровым.

---

### Сила игрового образа

---

Игровой образ обладает силой изменять эмоциональное состояние.

Во-первых, игровой образ *останавливает непосредственную эмоциональную реакцию*. Актер, как любой человек, обладает собственной эмоциональной жизнью, но сценическое искусство требует от него «отречения» от непосредственных переживаний и концентрации на том эмоциональном опыте, который связан с ролью. Для актера такая способность является частью профессионального мастерства: актеру необходимо уметь абстрагироваться от одних чувств и вызывать другие. Игровой образ служит ориентиром, с одной стороны, останавливающим непосредственные реакции, а с другой, направляющим реакцию в русло искомого переживания.

Остановка непосредственных эмоций происходит и у зрителя, который не входит в роль, но сопереживает происходящему на сцене (в кино). Так, человек может уходить от текущей жизненной ситуации, связанной с трудностями и лишениями в легкие, приятные, комедийные произведения. Другие образы, содержащие контрастные переживания, как бы останавливают его тяжелые переживания. Это работает даже в том случае, если зритель ищет и выбирает для просмотра те темы, которые отражают его непосредственные чувства. Он ищет не только подтверждение своим переживаниям вовне, но и способ справиться с ними, найти какое-то разрешение своих чувств. Это становится возможным благодаря тому, что его переживания находятся не только внутри него, они теперь есть вовне — принадлежат еще кому-то (героям), и человек как бы абстрагируется от актуального чувства в воображаемую ситуацию.

Аналогичный процесс происходит и в детской игре. Так, если ребенок боится настоящей собаки, то реагировать необходимо посредством реальных действий: заплакать, убежать, позвать на помощь и т.п. Однако в ситуации борьбы с воображаемым монстром самого монстра на самом деле нет, а страх есть. Разрешить эту ситуацию в реальности невозможно, она должна быть решена так же — виртуально, то есть в воображении, поэтому непосредственная реакция останавливается. Однако у ребенка умственный план пока только развивается, а это значит, что он вынужден воплощать возникающие образы в действиях. При этом воплотить образ по-настоящему невозможно — реальность всегда будет отличаться. Эта проблема разрешается посредством создания игрового образа, который содержит в себе одновременно реальный и идеальный (воображаемый) план, причем идеальный замещается реальным. Следовательно, *игровой образ можно определить как воплощение воображаемого образа в игровых (мнимых) действиях*.

Во-вторых, игровой образ потенциально содержит не только эмоции, связанные с оценкой ситуации, но и то, как можно повлиять на ситуацию, что ждет ее участников и чем она может завершиться. Так, моделирование актуальных для общества событий и связанных с ними отношений в сценическом искусстве позволяет общественным переживаниям трансформироваться и развиваться: *искусство способно оказывать влияние на отношение людей к тем или иным*



событиям. Идентификация с различными героями и проживание с ними всего хода событий позволяет прочувствовать, понять, рассмотреть ситуацию с разных точек зрения, увидеть перспективу развития истории. Все это расширяет, обогащает переживание, делает их более полными и обобщенными.

Детская игра тоже «запускает» новый каскад эмоциональных и поведенческих реакций и *ведет к творческому развитию переживания*. Например, «убивая мечами» злого дракона, дети могут чувствовать смелость, гордость, облегчение. Важно, что эти чувства возникают в ответ на воображаемое действие (в отличие от эмоций, включенных в эмотив). Именно поэтому говорят, что игра создает новые желания и перестраивает эмоциональное отношение к ситуации (Fein, 1985; Harris 2000; Выготский, 2004а). Широко известны примеры, когда роль (вариант игрового образа) трансформирует эмоциональное состояние ребенка. Так, уставшие после прогулки дети начинают с удовольствием вприпрыжку бежать в детский сад после того, как воспитательница называет их «быстроногими оленями», этот образ буквально придает им сил. Согласно современным исследованиям, роль даже способна усилить умственные способности детей (Веракса, 2020).

В-третьих, двойственное строение игрового образа, содержащего реальный и идеальный план, приводит к расщеплению эмоциональной реакции в игре. Так, в детской игре есть эмотив, который является источником игры, и который содержит непосредственные эмоциональные реакции. Кроме того, этот эмотив оформляется в игру, и это вызывает *эмоциональные реакции, связанные с самой формой игры* (не с содержанием ситуации). Л.С. Выготский говорил об этом, что с одной стороны, ребенок как-то относится к содержанию игры («плачет в игре, как пациент»), с другой — испытывает удовольствие от самой игры, «радуется, как играющий» (Выготский, 2004а, с. 216).

Такое расщепление эмоциональной реакции характерно не только для игры, но и для искусства в целом, поскольку это безопасное пространство для испытывания различных — в том числе тяжелых — чувств, ведь ситуация, которая с ними связана, не настоящая (следовательно, не угрожает) и полностью контролируемая: в отличие от реальной ситуации, ее можно в любой момент остановить. Поэтому *удовольствие, радость от игры* — это особое переживание играющего. Оно хорошо описывается термином «playfulness», широко используемом в международной традиции исследований игры (Ariel, 1985; Bronson et al., 2001; Guitard et al., 2005; Yue et al., 2016). В русском языке самым близким понятием будет «игривость» — легкомысленная веселость, шаловливость. Это переживание позволяет играющему справиться с эмоциональным содержанием игры (беспокоящим чувством). Б. Саттон-Смит считает, что главной мотивацией в игре является счастье, благодаря которому становится возможным контроль интенсивных непосредственных эмоци-

нальных реакций, лежащих в основе игры (Sutton-Smith, 2008). Л.С. Выготский писал, вспоминая слова Б. Спинозы, что «аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом» (Выготский, 2004а, с. 216). В этом смысле, актеру, чтобы сыграть роль и преодолеть непосредственные эмоциональные реакции, нужно найти в себе радость игры, удовольствие от процесса перевоплощения: наслаждение процессом создания роли должно быть сильнее непосредственных реакций.

Удовольствие от игры обусловлено тем, что игровая ситуация на самом деле нереальна, что все происходящее — условность, создаваемая самими игроющими. Согласно Ш. Ариэлю, играющий не только действительно реализует событие, осуществляет его; не только замещает одни объекты другими; но и утверждает, что все это не всерьез: «Я знаю, что это не по-настоящему, это понарошку» (Ariel, 1985). Без этого критерия игра неотличима от безумия. В театре и кино это требование легко достижимо с помощью пространственно-временных границ. В детской игре игривость может демонстрироваться разными способами: мимикой, например, улыбкой, показывающей, что ребенок понимает нереальность происходящего; словами «понарошку», «как будто», «давай играть в...», обозначающими границу между воображаемой и реальной ситуацией; звуками, например, «бр-р-р» (изображение звука мотора), «ням-ням» (как будто ест); действиями, которые всегда учитывают реальные предметы, пространство и т.д. Уже годовалые малыши различают игровую ситуацию и реагируют смехом и удовольствием на нее, например, как в играх «Идет коза рогатая» или догонялках, где ребенок испытывает страх и радость одновременно.

Следовательно, одним из критериев игры является подчеркнутая нереальность, ненастоящность событий. Чувство контроля, возможности управлять ситуацией, вызывает «радость играющего» (и удовольствие зрителя). И сценическая, и детская игра поддерживает творческую позицию. Участники игры владеют своим переживанием, потому что *сами его призывают*. Это позволяет им не «сливаться» с ним и не «тонуть» в нем: они испытывают разные чувства и не совпадают полностью ни с одним из них.

В-четвертых, игра позволяет *переживать то, чего нет прямо сейчас*. Любая игра — это не реальная ситуация, однако связанные с нею чувства вполне реальны. Игра актера, в которой нет настоящего чувства, не будет убедительной. Аналогично с игрой ребенка: прячась от волка в роли козленка, ребенок испытывает реальный страх, ухаживая за пупсом в роли мамы — настоящую нежность, охотясь в роли браконьера — злость и т.д. Таким образом, игра поддерживает и развивает саму способность испытывать эмоциональный отклик на нечто воображаемое, на то, чего не происходит в реальной ситуации. Это позволяет играющему *проникать в психический мир другого* (который тоже есть абстракция, недоступная непосредственному восприятию).



В когнитивной психологии существует представление о двух ментальных системах обработки информации — двух «психиках», или «разумах» (mind): той, что нацелена на физический мир, и той, которая объясняет психические феномены. Вторая является необходимым условием социального существования, поскольку позволяет понимать, что каждый человек обладает своими намерениями, чувствами, мыслями, желаниями. Благодаря этой системе человек выстраивает «модель психического», которую можно определить как представления индивида о наличии психических состояний у себя и у других, что позволяет предсказывать поведение (Сергиенко, 2009). Игра является той самой техникой, которая позволяет развивать модель психического. Так, Г. Фэйн считает, что игра является продуктом развития этой системы у ребенка: она *отражает способность обрабатывать, выражать и изменять значение переживаний / впечатлений (experiences), связанных с достаточно высоким уровнем аффективного возбуждения* (Fein, 1989).

Актеры, как говорилось в начале статьи, уже в детстве любят воображать себя кем-то другим, им нравится фантазировать о чувствах и мотивах людей. Игра позволяет им реализовывать эту потребность — побыть другим, ведь в действительности стать кем-то другим невозможно. Попробовать быть другим — значит испытывать новые чувства, переживать нечто отличное от собственного опыта, рассматривать ситуацию с неизвестной еще стороны и с мельчайшими нюансами, оттенками чувств.

В-пятых, в человеческом обществе существует *потребность передачи и разделения своих переживаний* с другими. Однако переживания, свои смыслы, невозможно передать другому как нечто однозначное, поскольку нет такого коммуникативного средства. Сделать это означает *вызвать в другом какое-то похожее или такое же чувство*, разделить его с другим.

Поскольку игра происходит в условном плане и направлена на разрешение эмоционально заряженных ситуаций, то точность, реалистичность и логика изображаемых событий не имеют особого значения (как и в искусстве, которое вообще не ставит своей целью точное отражение действительности). Искажения, отклонения от реальности, происходящие в игре, не просто нормальны, но и закономерны. Они подчиняются другим законам: не рациональному мышлению и логике, а законам эмоциональной жизни, и связаны с субъективными переживаниями и смыслами, с эмоциональными оценками игровых событий. Поэтому игровой образ влияет не только на чувства и отношения людей, но и благодаря эмотивному языку сюжетной и сценической игры развивается и поддерживается специфическая для человека способность — эмпатия. Даже не имея опыта присутствия в обстоятельствах, которые разыгрываются (детьми или в театре — не имеет значения), возможно совместное проживание (сопереживание) событий и смыслов. Это специфическое свойство сценического искусства определяет его важнейшую роль в жизни общества.

Настолько же значима игра в жизни детей. Коммуникативные навыки дошкольников находятся в начале своего формирования, их общение носит ситуативный характер (Лисина, 2009). Двойной план игры создает особые возможности для общения маленьких детей: с одной стороны, она допускает ситуативность детского общения, но с другой, игра привносит в коммуникацию абстрактные (воображаемые) смыслы — дети общаются о том, чего нет в реальной ситуации. Те смыслы, которые недоступны для обсуждения детьми в реальной жизни благодаря игре становятся доступными. Действительно, можно ли представить себе ситуацию, в которой дошкольники обсуждают смерть друга и свои чувства по ее поводу? В то же время играть в это они могут.

Таким образом, детская игра — это процесс поиска и опробования игрового образа, который воплощает переживание ребенка, и реализуется через ассоциации. Именно поэтому мы не видим в детской игре «спектакля», в котором нет ничего лишнего и «все работает на основную идею произведения»: в игре нет готового сюжета или ролей, нет отрепетированных диалогов или продуманного пространства и реквизита.

Вместе с тем в игре происходит преодоление непосредственной эмоциональной реакции игровой формой, что приводит к развитию эмоциональной сферы ребенка. Такая особенность игры аналогична центральной идее психологии искусства, как ее понимал Л.С. Выготский: «признание преодоления материала художественной формой или, что то же, признание искусства общественной техникой чувства» (Выготский, 1987, с. 8).

---

### Игра и искусство: техника чувства

---

Аналогично тому, как ребенок учится регулировать свои переживания в игре, так же общество нуждается в какой-то практике по работе с переживаниями. Такой практикой Л.С. Выготский называл искусство. Очевидно при этом, что сценическое искусство делает нечто очень похожее с чувствами, что делает и детская игра, только не в индивидуально-психологическом, а в социально-психологическом контексте (Выготский, 1984). Говоря словами Л.С. Выготского, «актер создает на сцене различные чувствования, чувства или эмоции, становящиеся эмоциями всего театрального зала» (там же, с. 324). Л.С. Выготский подчеркивает, что до того, как они стали предметом актерского воплощения, они «носились в воздухе, в общественном сознании» (там же). Можно сказать, что игра актера воплощает общественные эмоции — переживания, включающие актуальные для общества события и связанные с ними отношения.

Так, одно и то же произведение может быть очень актуально в определенной культуре или историческую эпоху, и быть совершенно не востребовано в других. Более того, целые жанры и направления в искусст-

ве становятся популярными или игнорируемыми в зависимости от социально-психологической действительности, причем художественная ценность в такой ситуации может не иметь особого значения. Это возможно потому, что сценическое выражение общественной эмоции является, по выражению Л.С. Выготского, «средством осознания и художественного преломления самих себя» (Выготский, 1984, с. 324).

Таким «средством осознания самих себя» в детстве является сюжетная игра, в которой впервые, как было показано выше, ребенок начинает понимать и управлять своими и чужими эмоциями, поскольку строение игры дает возможность переживать те смыслы и темы, которые пока недоступны для размышления (рефлексии). Игровое оформление аффектов всегда является творчеством в дошкольном детстве, даже в том случае, когда взрослым игра детей кажется не оригинальной, банальной и недостаточно интригующей.

Творческий акт преодоления непосредственного чувства путем создания воображаемого образа роднит игру и искусство. В этом смысле воображение можно рассматривать как психическое орудие по организации аффектов. Д.Н. Овсяннико-Куликовский говорил, что специфические эстетические эмоции вносят порядок в «душевное хозяйство» (цит. по Выготский, 1987, с. 238). Аналогично этому, детская игра является средством эмоциональной регуляции. Поскольку человек является социальным существом, культура обращения со своими чувствами приобретает особую необходимость, и это важно как для ребенка, так и для взрослого человека. При этом понимание законности переживаний, необходимости их принятия, в значительной степени снижает эмоциональную нагрузку и дает больше свободы, чем попытка контролировать их. Игра и искусство дают возможность проживать, понимать и разделять переживания, вызывать их и управлять ими, поэтому игру можно назвать индивидуальной техникой чувств по аналогии с пониманием искусства как техники чувств — общественной.

## Заключение

Сюжетно-ролевая и сценическая игра очень похожи: обе строятся как мнимая ситуация, включают роли, сюжеты, «реквизит» и т.д. В то же время, чуть более пристальное внимание к особенностям этих видов игры обнаруживает существенные различия между ними. Любой спектакль изначально выстроен: у него есть сценарий, актерская игра произвольна и реализует этот сценарий с заранее известным финалом, она включена в общий замысел, призванный донести идею до зрителя и т.д. В отличие от спектакля (и актерской игры), детская игра представляет собой поиск и опробование ребенком тех идей, которые возникают у него «здесь и сейчас», она спонтанна и легко меняет направление в процессе осуществления, в детской игре никогда не известен финал, более того, чаще всего, его просто нет и т.д.

И все же, несмотря на такие различия, глубинное сходство между детской и сценической игрой существует. Обе деятельности строятся путем трансформации переживаний: обе опираются на актуальные чувства (индивидуальные в случае детской игры и общественные в сценической), создают новые реакции и смыслы, меняют отношение к событиям. В отличие от многих видов искусства, актерская игра позволяет многократно воссоздавать переживание, причем оставляя возможность для импровизации. Актер отражает определенное представление о событиях, он разворачивает позицию роли в некоторых обстоятельствах, благодаря чему эта позиция усилена, и зритель получает возможность как бы видеть психическое содержание другого и относиться к нему. То же делает и ребенок, раз за разом играя роль и обнаруживая свои чувства и свое отношение к событиям и персонажам. Таким образом, игра и искусство способствуют погружению в мир психического, создавая возможности для работы с такой тонкой и неуловимой материей, как переживания.

## Литература

- Веракса А.Н., Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н. Возможности использования игровых ролей для тренировки регуляторных функций у дошкольников // Культурно-историческая психология. 2020. Т. 16, № 1. С. 111–121. doi: 10.17759/chp.2020160111
- Веракса Н.Е. Диалектическая структура игры дошкольника // Национальный психологический журнал. 2022. Т. 47, № 3. С. 4–12. doi: 10.11621/nprj.2022.0302
- Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 6. М.: Педагогика, 1984.
- Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Педагогика, 1987.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004а.
- Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Эксмо, 2004б.
- Запорожец А.В., Неверович Я.З., Кошелева А.Д., Стрелкова Л.П., Абрамян Л.А. Эмоциональное развитие дошкольника: Пособие для воспитателей детского сада. М.: Просвещение, 1985.
- Зейгарник Б.В. Воспроизведение незавершенных и завершенных действий. В хрестоматии Познавательные психические процессы / Под ред. А.Г. Маклакова. Санкт-Петербург: Питер, 2001.
- Лисина М.И. Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009.
- Рябкова И.А. Построение игрового замысла в свободной игре дошкольников // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 28–36.
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И., Прусакова О.А. Модель психического как основа становления понимания себя и другого в онтогенезе человека. М.: Институт психологии РАН, 2009.
- Собкин В.С., Лыкова Т.А., Собкина А.В. Психология актера: начало профессионального пути. М.: ФГБНУ «ИУО РАО», 2021.
- Чехов М.А. О технике актера. М.: Аст, 2018.

- Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В. Форма и материал сюжетно-ролевой игры дошкольников // Культурно-историческая психология. 2007. Т. 3, № 2. С. 2–11.
- Якобсон П.М. Психология чувств. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958.
- Ariel, S., Carel, C.A., Tyano, S. (1985). Uses of children's make-believe play in family therapy: Theory and clinical examples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11 (1), 47–60. doi: 10.1111/j.1752-0606.1985.tb00590.x
- Bronson, M.R., Bundy, A.C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21 (4), 241–259. doi: 10.1177/153944920102100403
- Di Riso, D., Salcuni, S., Lis, A., Delvecchio, E. (2017). From research to clinical settings: Validation of the affect in play scale — preschool brief version in a sample of preschool and school aged Italian children. *Frontiers in Psychology*, 8, 728. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00728
- Fein, G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9 (4), 345–363. doi: 10.1016/0273-2297(89)90034-8
- Fein, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52 (4), 1095–1118. doi: 10.2307/1129497
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43 (5), 349–358. doi: 10.1037/0003-066X.43.5.349
- Goldstein, T.R., Winner, E. (2009) Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent. *Creativity research journal*, 21 (1), 117–124. doi: 10.1080/10400410802633749
- Guitard, P., Ferland, F., Dutil, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25 (1), 9–22. doi: 10.1177/153944920502500103
- Hamamci, B., Dagal, A.B. (2021). Self-regulation and play: how children's play directed with executive function and emotion regulation. *Early child development and care*, 192 (13), 2149–2159. doi: 10.1080/03004430.2021.1990906
- Harris, P.L. (2000). The work of the imagination. England: Blackwell.
- Hoffmann, J., Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184. doi: 10.1037/a0026299
- Kuczaj, S.A., Horback, K.M. (2012). Play and Emotion. Emotions of Animals and Humans. In S. Watanabe, S. Kuczaj (Eds.), *The Science of the Mind* (pp. 87–112). Tokyo: Springer. doi: 10.1007/978-4-431-54123-3\_5
- Møller, S.J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7 (3), 322–346.
- Petersen, H., Holodynski, M. (2020). Bewitched to be happy? The impact of pretend play on emotion regulation of expression in 3-to 6-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 181 (2–3), 111–126. doi: 10.1080/00221325.2020.1734909
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1 (1), 80–123.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181 (7), 909–927. doi: 10.1080/03004430.2010.503892
- Uyanik, G., Çiftçi, H.A., Ünsal, Ö., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş. (2018). Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 20 (3), 243–257. doi: 10.15516/cje.v20i0.3037
- Yue, X.D., Leung, C.-L., Hiranandani, N.A. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119 (3), 630–640. doi: 10.1177/0033294116662842

## References

- Ariel, S., Carel, C.A., Tyano, S. (1985). Uses of children's make-believe play in family therapy: Theory and clinical examples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 11 (1), 47–60. doi: 10.1111/j.1752-0606.1985.tb00590.x
- Bronson, M.R., Bundy, A.C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21 (4), 241–259. doi: 10.1177/153944920102100403
- Chekhov, M.A. (2018). About the actor's technique. M.: AST. (In Russ.).
- Di Riso, D., Salcuni, S., Lis, A., Delvecchio, E. (2017). From research to clinical settings: Validation of the affect in play scale — preschool brief version in a sample of preschool and school aged Italian children. *Frontiers in Psychology*, 8, 728. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00728
- El'koninova, L.I., Bazhanova, T.V. (2007). Form and Material of Role Play in Preschool Children in Psychology. *Cultural-Historical Psychology*, 3 (2), 2–11. (In Russ.).
- Fein, G. (1989). Mind, meaning, and affect: Proposals for a theory of pretense. *Developmental Review*, 9 (4), 345–363. doi: 10.1016/0273-2297(89)90034-8
- Fein, G. (1981). Pretend Play in Childhood: An Integrative Review. *Child Development*, 52 (4), 1095–1118. doi: 10.2307/1129497
- Frijda, N.H. (1988). The laws of emotion. *American Psychologist*, 43 (5), 349–358. doi: 10.1037/0003-066X.43.5.349
- Goldstein, T.R., Winner, E. (2009) Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent. *Creativity research journal*, 21 (1), 117–124. doi: 10.1080/10400410802633749
- Guitard, P., Ferland, F., Dutil, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25 (1), 9–22. doi: 10.1177/153944920502500103
- Hamamci, B., Dagal, A.B. (2021). Self-regulation and play: how children's play directed with executive function and emotion regulation. *Early child development and care*, 192 (13), 2149–2159. doi: 10.1080/03004430.2021.1990906
- Harris, P.L. (2000). The work of the imagination. England: Blackwell.
- Hoffmann, J., Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6 (2), 175–184. doi: 10.1037/a0026299
- Kuczaj, S.A., Horback, K.M. (2012). Play and Emotion. Emotions of Animals and Humans. In S. Watanabe, S. Kuczaj (Eds.), *The Science of the Mind* (pp. 87–112). Tokyo: Springer. doi: 10.1007/978-4-431-54123-3\_5
- Lisina, M.I. (2009). Development of a child's personality in communication. SPb.: Piter. (In Russ.).
- Møller, S.J. (2015). Imagination, playfulness, and creativity in children's play with different toys. *American Journal of Play*, 7 (3), 322–346.



- Petersen, H., Holodynski, M. (2020). Bewitched to be happy? The impact of pretend play on emotion regulation of expression in 3- to 6-year-olds. *The Journal of Genetic Psychology*, 181 (2–3), 111–126. doi: 10.1080/00221325.2020.1734909
- Ryabkova, I.A. (2016). Constructing a play design in preschoolers' free play. *Issues of Psychology*, 5, 28–36. (In Russ.).
- Sergienko, E.A., Lebedeva, E.I., Prusakova, O.A. (2009). The Theory of mind as the basis for the development of understanding of oneself and the other in human ontogenesis. M.: Institut psikhologii RAN. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Lykova, T.A., Sobkina, A.V. (2021). Psychology of an actor: the beginning of a professional path, Moscow: FGBNU "TUO RAO". (In Russ.).
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory. A personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1 (1), 80–123.
- Trawick-Smith, J., Russell, H., Swaminathan, S. (2011). Measuring the effects of toys on the problem-solving, creative and social behaviours of preschool children. *Early Child Development and Care*, 181 (7), 909–927. doi: 10.1080/030 04430.2010.503892
- Uyanik, G., Çiftçi, H.A., Ünsal, Ö., Kılıç, Z., Değirmenci, Ş. (2018). Analyzing the Relationships between Preschool Children's Play Skills and Their Social Competence and Emotion Regulation Skills. *Croatian Journal of Education*, 20 (3), 243–257. doi: 10.15516/cje.v20i0.3037
- Veraksa, A.N., Almazova, O.V., Bukhalenkova, D.A., Gavrilova, M.N. (2020). The possibility of using role-play to train executive functions in preschoolers. *Cultural-Historical Psychology*, 16 (1), 111–121. doi: 10.17759/chp.2020160111 (In Russ.).
- Veraksa, N.E. (2022). Dialectical structure of preschool play. *National psychological journal*, 3 (47), 4–12. doi: 10.11621/npj.2022.0302 (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1984). To the question of the psychology of the actor's creativity. Collected works (6th ed.), (pp. 319–328). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1987). Psychology of art. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2004a). Psychology of child development. M.: Eksmo. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (2004b). Psychology of human development. M.: Eksmo. (In Russ.).
- Yakobson, P.M. (1958). Psychology of feelings. M.: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR. (In Russ.).
- Yue, X.D., Leung, C.-L., Hiranandani, N.A. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119 (3), 630–640. doi: 10.1177/0033294116662842
- Zaporozhets, A.V., Neverovich, Ya.Z., Kosheleva, A.D., Strelkova, L.P., Abramyan, L.A. (1985). Emotional development of a preschooler: A manual for kindergarten teachers. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Zeigarnik, B.V. (2001). Reproduction of incomplete and completed actions. In A.G. Maklakov (Eds.), *The textbook of Cognitive mental processes* (pp. 311–328). St. Petersburg: Piter. (In Russ.).

Поступила: 18.02.2023

Получена после доработки: 22.05.2023

Принята в печать: 03.06.2023

Received: 18.02.2023

Revised: 22.05.2023

Accepted: 03.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Рябкова Ирина Александровна** — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Психологического института Российской академии образования», [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>

**Irina A. Ryabkova** — Cand. Sci. (Psychology), Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, [ibaladinskaya@gmail.com](mailto:ibaladinskaya@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2274-0432>



**Шеина Елена Георгиевна** — преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования Московского государственного психолого-педагогического университета, [leshgp@gmail.com](mailto:leshgp@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>

**Elena G. Sheina** — Lecturer at the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, [leshgp@gmail.com](mailto:leshgp@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-3723-812X>



## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

УДК 159.9.07

# Понимающий анализ детских сочинений как средство выявления «созидательной инициативы»

**З.Н. Новлянская**

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** В современной отечественной психологии одаренности заметное место занимают исследования инициативы в различных её аспектах. Автором исследуется *созидательная* инициатива, которая проявляется не в открытии чего-либо объективно существующего, а в создании ещё не бывшего. В частности, индивидуального художественного образа.

**Цель.** Исследование направлено на раскрытие специфики понимающего анализа детских творческих сочинений как средства выявления «созидательной инициативы» автора, его целей и намерений, которые проявляются в действиях, выходящих за рамки предложенного задания.

**Выборка.** В исследовании принимали участие 37 учеников младших классов одной из школ г. Москвы, которые обучались по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», разработанной для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

**Методы.** В статье рассматриваются произведения литературно-художественного творчества младших школьников, выполненные в условиях обучения литературе по развивающей программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» (Кудина, Новлянская, 2005). Автор кратко излагает теоретические основания этой программы и описывает методический принцип смены позиций автора и читателя, лежащий в основе обучения.

**Результаты.** Приводятся примеры понимающего анализа сочинений, созданных в процессе освоения понятия «точка зрения». Рассматриваются произведения разного уровня понимания поставленной задачи и наличия авторской инициативы в детском сочинении. При этом автор, исходя из убеждения, что литературно-творческое развитие в принципе доступно каждому ребенку, особо подчеркивает, что даже в слабом сочинении понимающий анализ позволяет обнаружить зародыш самостоятельного замысла, заслуживающий того, чтобы его заметить и поддержать.

Поэтому специальное внимание в статье уделяется руководству коллективным обсуждением детских сочинений, которое призвано помочь маленькому автору не только увидеть недочеты своей работы, но, главное, осознать наиболее ценное в ней, что он может совершенствовать в следующих сочинениях.

**Выводы.** Одним из главных выводов исследования становится утверждение, что внимание к детскому литературному творчеству и овладение понимающим анализом его результатов является недостающим звеном в профессиональной подготовке будущих преподавателей литературы.

**Ключевые слова:** созидательная инициатива, понимание, понимающий анализ, точка зрения, творчество, свобода, пространство заданного, пространство возможного, литературно-творческое развитие.

*Для цитирования:* Новлянская З.Н. Понимающий анализ детских сочинений как средство выявления «созидательной инициативы» // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 147–155. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

## Understanding analysis of children's writings as a means of identifying "creative initiative"

Zinaida N. Novlyanskaya

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow

**Abstract**

**Background.** In modern Russian psychology of giftedness, a prominent place is occupied by studies of initiative in its various aspects. The author explores a creative initiative, which manifests itself not in the discovery of something objectively existing, but in the creation of something that has not yet existed, in particular, of an individual artistic image.

**Objective.** Research into the creative initiative in child's artistic creativity requires a special, "understanding" analysis of children's works and the very situation of their appearance. Such an analysis is not aimed at the correspondence or non-compliance of the objective results of children's creativity with the requirements of the task but primary at understanding the goals and intentions of the child, which are manifested in the initiative actions that go beyond the proposed task. It is due to such initiative changes that an external task common to all children turns into an individual, internally motivated creative work.

**Sample.** The study involved 37 primary school students from one of the schools in Moscow, who studied within the programme by G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya "Literature as a subject of the aesthetic cycle", developed for the system of developing education by D.B. Elkonin and V.V. Davydov

**Methods.** The article deals with the works of literary and artistic creativity of younger schoolchildren, composed in the conditions of teaching literature according to the developing programme of G.N. Kudina and Z.N. Novlyanskaya "Literature as a subject of the aesthetic cycle". The author briefly outlines the theoretical foundations of this programme and describes the methodological principle of changing the positions of the author and the reader, which underlies training.

**Results.** Examples of an understanding analysis of essays created in the process of mastering the concept of "point of view" are given. The works of different levels of understanding of the task and the presence of the author's initiative in the children's essay are considered. At the same time, proceeding from the conviction that literary and creative development is, in principle, accessible to every child the author emphasizes that even in a weak essay, an understanding analysis makes it possible to detect the germ of an independent idea that deserves to be noticed and supported.

Therefore, special attention is paid to the management of the collective discussion of children's compositions, which is designed to help the little author not only to see the shortcomings of the work but also, and most importantly, realize the most valuable thing in it, which can be improved in the following compositions.

**Conclusion.** One of the main conclusions of the study is the assertion that attention to children's literary creativity and mastery of an understanding analysis of its results is the missing link in the professional training of future teachers of literature.

**Keywords:** creative initiative, understanding, understanding analysis, point of view, creativity, freedom, space of the given, space of the possible, literary and creative development.

*For citation:* Novlyanskaya, Z.N. (2023). Understanding analysis of children's writings as a means of identifying "creative initiative". *National psychological journal*, 18, 3 (51), 147–155. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0314>

**Введение**

В современной отечественной психологии одаренности, творчества, развития всё более заметное место занимает понятие инициативы в различных ее проявлениях (Богоявленская, 2009; Богоявленская, 2021; Цукерман, 2019; Эльконин, 2022). В большинстве случаев речь идет о свободном проявлении инициативы ученика или испытуемого, приводящем к *открытию чего-либо объективно существующего в действитель-*

*ности:* неявной закономерности, учебной проблемы и т.п. В нашей работе, посвященной литературно-творческому развитию детей, рассматривался феномен «созидательной» инициативы, которая проявляется в *создании еще не бывшего* — индивидуального словесно-художественного образа (Новлянская, 2022).

Ценность такой инициативы очевидна, но каковы условия и средства ее развития? Как распознавать и поддерживать разнообразные и порой не легко различимые проявления созидательной инициативы маленьких авторов?

## Цель

Целью данной статьи является попытка ответить на эти вопросы. С нашей точки зрения, главным оружием педагога может стать «понимающий анализ» детских творческих работ.

Понимание как таковое представляет собой важнейшую проблему гуманитарных наук последних двух столетий — наук, целью которых является не точность знания, а глубина проникновения (Бахтин, 1979, с. 371–372). Разные аспекты этой проблемы затрагивались в трудах крупнейших ученых-мыслителей XIX–XX веков (Дильтей, 2001; Потебня, 1999; Шпрангер, 2014; Юнг, 1939; Бахтин, 1979; Бубер, 1995; Гадамер, 1988; Франкл, 1990). Вслед за понимающей (описательной) психологией В. Дильтея и Э. Шпрангера появилась понимающая социология (Вебер, 1990), понимающая психотерапия (Васильюк, 2023). В области художественного развития ставился вопрос о необходимости понимающей диагностики (Мелик-Пашаев, 2015). Непосредственно связаны с этой проблематикой работы по методологии качественных исследований (Бусыгина, 2011).

Разумеется, мы не можем в рамках данной статьи излагать и анализировать этот материал. Сформулируем только то главное, что важно для обоснования и описания метода понимающего анализа.

Необходимость в *понимании* возникает тогда, когда мы имеем дело не с реакцией человека на внешние требования или на объективные воздействия, которые можно измерять и контролировать, а с непредсказуемыми проявлениями его свободы. С тем, что он делает не «потому, что...», а «для того, чтобы...». С этой точки зрения изучение *творчества*, как это убедительно показал, в частности, К. Юнг (Юнг, 1939), возможно исключительно на основе понимающего подхода. Ниже мы постараемся показать примеры такого анализа литературного творчества младших школьников.

## Выборка

В исследовании принимали участие 37 учеников младших классов одной из школ г. Москвы, которые с первого по выпускной класс обучались по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла», разработанной для системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова.

## Методы

Мы рассмотрим ряд произведений, созданных ими в ходе обучения по программе Г.Н. Кудиной и З.Н. Новлянской «Литература как предмет эстетического цикла» (Кудина, 2005; Новлянская, 2020). В этих работах нас будут интересовать, в первую очередь,

проявления авторской свободы в определенных заданных условиях. Конкретным предметом нашего внимания будет *инициативное действие ребенка*, то есть действие, не вытекающее прямо из освоения учебного материала, не являющееся ответом на требования задания и не подсказанное педагогом.

Наш анализ будет основан на попытках проникновения в процесс рождения собственного замысла ребенка, в его намерения, не вполне осознаваемые им самим и не всегда убедительно реализованные в тексте, и направлен на интерпретацию тех изменений, которые ребенок привносит в исходное задание, не отменяя, но преобразуя его.

Благодаря таким изменениям общее для всех «внешнее» задание преобразуется каждым учеником в индивидуальный «внутренний» замысел, чужая инициатива — в его собственную, и порождается свободное творческое действие, не требуемое и не регламентируемое обучением.

При таком подходе к детскому произведению мы, как уже говорилось, имеем дело не столько с тем, вследствие чего оно появляется, сколько с тем, на что направлена инициатива маленького автора, с его собственными намерениями и целями.

Каковы же рабочие средства подобного анализа? На данной стадии исследования можно назвать следующие из них:

1) сравнение исходного общего задания — и результатов последующих свободных действий ребенка в процессе индивидуальной работы над сочинением;

2) выявление требований задания и действий, достаточных для их выполнения, то есть действий «в пространстве заданного» (Веракса, 2010);

3) выявление и интерпретация действий, предпринимаемых ребенком по собственной инициативе, *избыточных по отношению к заданию*, реализующих собственный замысел автора; то есть действий, свидетельствующих о выходе «в пространство возможного» (Веракса, 2010).

Прежде чем перейти к примерам понимающего анализа детских сочинений, познакомим читателя с условиями, в которых предьявлялось и выполнялось само задание, и теми действиями, которые обеспечивали его успешное выполнение. Для этого нужно дать краткое представление об упомянутом курсе преподавания литературы. В его основу положено исходное отношение «автор — художественный текст — читатель» (Бахтин, 1979), которое ориентирует учеников на воссоздание авторской *точки зрения* в процессе чтения художественных произведений и на выражение своей точки зрения в собственной авторской работе. Именно фрагмент работы с понятием «точка зрения», открывающим путь восхождения к автору, будет рассматриваться в этой статье. Овладевая этим понятием, читатель открывает для себя авторское отношение к тому, о чем говорится в тексте. Он учится находить и различать в художественном произведении точки зрения автора, повествователя и героев, а также выражать их в собственных сочинениях. Точка

зрения является основным открытием детей в начале обучения, и работа с этим понятием, постепенно усложняясь, продолжается на протяжении всего школьного курса.

Чтобы теоретическое знание имело для ребенка смысл и сразу становилось средством практической работы, оно должно вводиться особым, нетрадиционным методом: теоретические знания не сообщаются ребенку в готовом виде, а открываются и осваиваются самими детьми в их читательской и авторской практике.

Учитель ставит перед детьми конкретную творческую задачу и задает направление движения к ее решению. Подчеркнем: только *направление* и может задать учитель, так как если задача действительно творческая, она не может иметь в области искусства единственного «правильного» решения, каждый ребенок решает ее по-своему. Когда решение задачи оказывается невозможным без теоретических знаний, тогда они и вводятся, и на таких занятиях по освоению того или иного понятия ребенок реально выполняет работу автора, читателя и теоретика, осуществляя полный круг смены этих позиций<sup>1</sup>.

Рассмотрим метод движения по кольцу смены позиций на примере занятий, на которых вводится понятие *точки зрения*.

Представление о ней основывается, прежде всего, на допущении самой возможности существования различных точек зрения «на одно и то же», возможности видеть и оценивать один и тот же предмет, событие, жизненное явление по-разному. И в этом состоит главное затруднение детей, не подозревающих в силу возрастных особенностей о существовании других точек зрения, кроме собственной. Поэтому работу желательнее начинать со столкновения разных точек зрения, предельно далеких друг от друга. Ярким примером такой отдаленности могут выступать для детей, например, точки зрения человека и животного.

На одном из уроков учитель предлагает детям в коллективном этюде рассказать от имени собаки о медали, полученной ею на выставке. Среди попыток маленьких авторов он выделяет те, в которых дети выполняют одно из требований задания: удерживают форму рассказа «от первого лица» (т.е. от лица героя — собаки), отмечает это как удачу и спрашивает: «Вы рассказывали о медали так, как ее может видеть и оценивать собака или человек?» Обычно дети соглашаются, что рассказали о медали «по-человечески». Тогда учитель дает следующее задание: «Попробуйте представить себе и показать в рассказе, что может замечать и ценить в медали именно собака, какой она ее видит по-своему, по-собачьи?». И опять из детских

ответов он выбирает и поддерживает те, в которых заметны более или менее удачные попытки перехода на точку зрения героя и оценивает такие ответы как успешные. В дальнейшем можно конкретизировать задачу: попросить рассказать о медали от имени молодой собаки, которая впервые на выставке, от имени собаки, у которой вся грудь в медалях, от имени бездомной дворняжки и т.д.

Каждый последующий детский ответ продвигает весь класс по пути решения общей задачи — вообразимого перехода на точку зрения героя. Работая над коллективным этюдом в авторской позиции, дети начинают практически овладевать очень сложными понятиями: «точка зрения», «повествователь», «рассказчик», «герой». Но знание это предстает перед ними не в отвлеченном вербализованном виде, а как необходимое средство практической творческой работы. Усвоение знания и применение его на практике не разведены во времени, а являются единым целостным процессом.

На следующих занятиях подобное целостное открытие-усвоение знания происходит и при работе детей в позиции читателя-теоретика. Дети открывают и одновременно усваивают знание о герое-рассказчике и его точке зрения в процессе коллективного исследования рассказа А.И. Куприна «Сапсан», где повествование ведется от лица главного героя — собаки.

Первый же абзац рассказа показывает детям, как настоящий писатель решает ту же задачу, которую они пытались решить, работая над коллективным творческим этюдом. «Я Сапсан Тридцать Шестой — большой и сильный пес редкой породы, красно-песочной масти, четырех лет от роду, и вешу около шести с половиной пудов. Прошлой весной в чужом огромном сарае, где нас, собак, было заперто немного больше, чем семь (далее я не умею считать), мне повесили на шею тяжелую желтую лепешку, и все меня хвалили. Однако лепешка ничем не пахла».

По ходу чтения учитель задает ряд вопросов: «От имени кого ведется рассказ? Этот вопрос вполне понятен детям, и они легко определяют, что рассказчик в этом произведении — собака. Затем учитель начинает вести детей по тексту, предлагая им интересные задачи: «С чьей точки зрения описываются события?»; «Чьими глазами видятся вещи, явления жизни, герой?» и «Какие мысли и чувства выражены в этом отрывке? Кому они принадлежат?». Решение этих задач может быть углублено вплоть до выявления тех фрагментов текста, где устами собаки явно выражена точка зрения человека (автора), где точки зрения автора и героя сливаются, где расходятся, а где трудно определить, чьими глазами видится то или иное жизненное явление.

Тут возможны разные интерпретации, порой неожиданные для самого учителя — неожиданные именно потому, что это интерпретации творческие. Вариативность — показатель творческой читательской работы, рождения индивидуальных способов

<sup>1</sup> В программе «Литература как предмет эстетического цикла» реализован позиционный метод обучения. Основные позиции, которые осваивают дети, это позиции «автора» и «читателя»; от второй из них «отпочковываются» вспомогательные позиции «читателя-теоретика» и «читателя критика» (Мелик-Пашаев, 2006; Новлянская, 2016; Новлянская, 2022).



прочтения. Может оказаться, что маленький читатель поставит новый акцент в понимании, не противоречащий замыслу автора, а может быть, и неадекватный ему. И задача учителя — направить детей на поиски в самом авторском тексте доказательств адекватности того или иного прочтения. Задача учителя и детей, работающих теперь в позиции читателя-критика — согласиться с таким вариантом толкования текста или отвергнуть его. Подобная работа и углубляет понятие «точка зрения», и позволяет ему сразу стать средством читательской практики.

После этого дети опять становятся авторами, но теперь — авторами индивидуальных письменных сочинений, в которых снова должны попытаться посмотреть на мир глазами своего героя — какого-либо животного. Это задание предьявляется в следующей формулировке:

«Сочините дома рассказ от имени героя-животного. Рассказчиком может быть любое живое существо кроме собаки: кошка, воробей, муравей, бабочка, слон... (Ограничение связано с тем, что воображаемый переход на точку зрения собаки был предметом коллективного творческого этюда и коллективного исследования рассказа «Сапсан»). Представьте себе, что это существо могло бы нам рассказать, если бы умело говорить? Каким оно видит мир? Так же как мы, или иначе? Что его волнует? Что радует?».

И, наконец, на занятии-обсуждении дети снова работают как читатели-критики, но уже собственных произведений. Они вполне готовы оценивать их по двум заявленным в задании критериям: выдержана ли в сочинении форма монологического высказывания «от первого лица» и удалось ли автору совершить воображаемый переход на точку зрения героя». Так заканчивается цикл смены позиций вокруг понятия «точка зрения».

Методика преподавания, разработанная для курса, позволяет применять понимающий анализ для выявления созидательной инициативы, поскольку включает:

а) коллективный творческий этюд как организационную форму предложения задания, *единую для всех детей* и позволяющую видеть, как и до какого места, как и в каких пределах в процессе на занятии дети действовали в «пространстве заданного»;

б) коллективную исследовательскую работу с художественным текстом, направленную на открытие определенного литературного приема или выразительного средства (в данном случае таковым является «точка зрения»);

в) индивидуальное и самостоятельное выполнение задания на применение этого средства на практике, позволяющее проследить, переходит ли автор в «пространство возможного» или остается в «пространстве заданного»;

г) коллективное обсуждение созданных произведений, позволяющее обсудить с авторами их успехи и неудачи и показать им случаи проявления созидательной инициативы в некоторых из их сочинений.

Понимающий анализ детских сочинений, созданных в результате описанного цикла занятий должен быть направлен не только на констатацию того, с чем ребенок в данный момент справляется или не справляется в «пространстве заданного», но, в первую очередь, на то, что становится, или готово стать его свободным действием «в пространстве возможного», точкой роста его индивидуальной созидательной инициативы.

## Результаты и их обсуждение

Мы полагаем, что лучший способ рассказать о понимающем анализе не в том, чтобы искать общие дефиниции этого метода, а в том, чтобы показать характерные примеры разбора с его помощью конкретных текстов, что поможет ориентироваться и в других, всегда неповторимо индивидуальных ситуациях. Для этого рассмотрим три работы, выполненные детьми 7–8 лет в процессе освоения понятия «точка зрения».

Сочинение первое.

*Мне на день рождения подарили ежика. Он ночью стучал в дверь. Утром брат пошел в школу, смотрит, а в лифте спит еж.*

Наташа.

Что можно сказать о работе Наташи? Прежде всего, бросаются в глаза те ее особенности, которые показывают, что девочка с заданием *не справляется*. В ее сочинении нельзя усмотреть попытки встать на точку зрения героя-животного, представить и показать в своем сочинении, каков мир в его восприятии, отличном от восприятия самого создателя текста. Не воспроизводится в нем и предложенная жанровая форма — ведь задавался монолог героя-животного, а не повествование о нем другого лица.

Но наша исследовательская и педагогическая практика убеждает нас, что способность к художественному и, в частности, к литературному творчеству потенциально свойственна всем детям — не в качестве особой индивидуальной одаренности, но в качестве родовой, общечеловеческой способности, которую можно и нужно развивать, не задумываясь о пределах достижений или о будущей профессии ребенка.

Как же найти в таком сочинении «точку роста»? Вот тут и становится необходим тот особый анализ, который мы называем понимающим.

В данном случае залог возможности дальнейшего творческого развития — это, во-первых, выбор жизненного материала для сочинения, который Наташа осуществила самостоятельно. Обратив внимание на то, какое событие представлено в работе девочки, мы заметим, что оно интересно своей необычностью и ничуть не противоречит тематике предложенного задания.

Животное находится в центре этого события; оно попадает в новые для него условия (в городскую квартиру, на день рождения, а потом — в лифт!). Выстрое-

на ситуация, когда герой-ежик вполне может получить такие впечатления, которые не вписываются в привычную для него картину жизни. Значит, частично одна из общих задач сочинения — событийная — решена. Во-вторых, частично решена и жанровая задача: форма монолога выдержана, но это монолог не главного героя — ежика, а самой рассказчицы — девочки, которая получила его в подарок. Вот эту «частичность» решения общей художественной задачи и нужно показать Наташе не только как ее неудачу, но и как возможность дальнейшей разработки более сложного и адекватного заданию замысла. Показать, что ее сочинение может стать первым наброском будущего интересного произведения. Подобная работа и проводится обычно на заключительном занятии методического кольца — коллективном обсуждении сочинений.

Приведем фрагмент протокола занятия, на котором обсуждалось Наташино сочинение.

В начале занятия учительница показывает детям обложку журнала классных сочинений, на которой изображены большой глаз и знак вопроса.

Учитель. Вот наш новый журнал, куда вошли все ваши сочинения про зверюшек. Как вы думаете, почему вместо названия такая картинка? Что она означает?

Дети. Глаз и вопрос. Глаз зверюшки! Это точка зрения!

Учитель. Верно! Вы должны были не просто написать сочинение от лица героя, которым могло стать любое животное, но и попытаться посмотреть на мир его глазами, с его точки зрения. Вот и разберемся, как вы справились с этой задачей. Послушайте сочинение Наташи.

Учитель. Читает сочинение.

Выполнил ли автор наши задачи?

Маня. Очень мало написано!

Саша. Почему сначала — дома, а потом — «в лифте»?

Артем. Про животное и его точку зрения надо рассказывать, а не про человека! Здесь нет точки зрения ежика.

Учитель. А кто рассказывает о ежике?

Дети (хором). Мальчик!

Учитель. Или девочка. Значит герой, который рассказывает, есть, но он — человек. Давайте поможем Наташе сделать так, чтобы сам ежик заговорил о себе. Ведь история у нее получилась интересная!

Тата. Я — ежик. Меня подарили человеку на день рождения. Мне не очень он понравился, и я захотел убежать, поэтому стучал в дверь. Но когда брат этого человека пошел в школу, меня обнаружили в лифте. <...>

Павлик. Однажды меня подарили какому-то странному существу. Оно мне не понравилось, и я убежал в лифт...

Учитель. А откуда ежик знает, что такое «лифт»?

Зара. Меня подарили ежику, странному, высокому...

Дети. Без иголок! Без иголок!

Зара. Мне не понравилось. Не было ни воздуха, ни деревьев... Я залез в какой-то ящик, дверь закрылась. Мне стало страшно. И домик куда-то поехал...

Учитель. Автор доволен нашей помощью?

Наташа. Да!»

В сочинениях других детей понимающий анализ позволяет увидеть качественно иное выполнение задания. Некоторые авторы справляются и с отбором жизненного материала, соответствующего тематике, и с его содержательным преобразованием, и с предлагаемой жанровой формой. Но их работа над сочинением этим не ограничивается. Они изменяют исходное задание в соответствии с собственным замыслом. Примером может послужить сочинение Мани.

Сочинение второе.

Злюка

*Однажды я с хозяином гулял на полянке. И увидел маленького серого щенка. Мой хозяин взял его и понес домой. Все мои хозяева стали придумывать ему имена.*

*Все придумывали разные имена, например, Шарик, Тяв. Сапсан, Тоша.*

*И вдруг моя хозяйка придумала имя Мика.*

*На «Шарик», «Тяв» и другие имена он не отзывался, а на это — побежал.*

*Хозяйка сразу дала ему поест, потому что он был очень худой.*

*Потом мы начали думать, где его оставить: у этих хозяев, или он пойдет с нами.*

*Мы решили оставить, Мику у хозяев, около которых мы его нашли. Он у них и остался.*

*Он начал расти, стал толстеть. Потом он вырос, и теперь, когда я прихожу в гости, он очень сердится на меня и даже не дает подойти к его миске.*

*Этот Мика очень разбирается в еде, поэтому он мясо съедает, а кашу оставляет.*

*А я ем что попало, лишь бы побольше. Но свою кашу он мне додать не разрешает.*

*А ведь раньше очень меня любил за то, что я его нашел.*

*Раньше так был благодарен, а теперь даже кашки не дает, вот злюка какой.*

Мы видим, что Маня, как и Наташа, выбирает жизненные события и героев, вполне соответствующие предлагаемой в задании тематике. Она находит в собственном жизненном опыте тот действительный случай, внутри которого возможен и уместен переход на точку зрения героя-животного.

Интересно и такое обстоятельство, указывающее на осознанный и неслучайный выбор этого события. На следующий день после получения задания для индивидуальной работы Маня подошла к учителю и попросила разрешения нарушить поставленное ограничение и сочинять именно про собаку, потому что «у нас летом на даче такой интересный случай был!».

Выбранный жизненный материал, событие «сырой» действительности, в процессе создания сочинения подвергается существенному преобразованию в полном соответствии с требованиями задания. Маня и совершает воображаемый переход на точку зрения героя-собаки, показывая особенности ее видения ситуации, и выстраивает рассказ о событии «от первого

лица» как развернутый монолог, то есть воспроизводит предложенную жанровую форму.

Но есть в ее сочинении одна важная особенность, не предусмотренная заданием. Монолог героя не только описывает происходящее, но и передает оценку событий и действующих лиц. В речи пса чувствуется полное доверие и уважение к собственным хозяевам, полное единение с ними: «...мы начали думать, где его оставить...», «Мы решили оставить, Мику у хозяев, около которых мы его нашли». Интересно выражено и отношение главного героя к Мике — оно меняется от жалости и сочувствия к бездомному, безхозному, тощему щеночку до чувства обиды на растолстевшего, благополучного и небогадного жадину, который не желает делиться с героем едой из своей миски. Даже той, которую он сам не ест. («Он мясо съедает, а кашу оставляет. А я ем что попало, лишь бы побольше. Но свою кашу он мне доедать не разрешает»).

Это установление особых взаимоотношений героев внутри ситуации, оценка их поведения и есть проявление созидательной инициативы, самостоятельное создание того, что не было представлено в задании.

Особое значение в поиске проявлений такой инициативы в данном случае имеет и заглавие рассказа. Ведь **злюка** — слово ярко оценочное, задающее содержательный и смысловой аспект всему произведению. Оно сразу ставит этический акцент и привлекает внимание к нравственной коллизии, возникающей в описанной девочкой, житейской ситуации. Построение этой коллизии, которую автор вносит во внешнее задание, является значимым проявлением его созидательной инициативы. В результате главным героем произведения становится не заданный персонаж, носитель монологической речи (как предполагалось в задании), а другое действующее лицо — неблагодарный найденный Миши.

Заслуживает внимания и целостность этого художественного высказывания, которая тоже является одним из признаков полноценного авторского действия. Но подробно останавливаться на проблеме целостности детского произведения и средств, которые привлекает автор для ее создания, в рамках этой статьи мы не имеем возможности.

Понимающий анализ позволяет фиксировать разномыслие дополнений и изменений, которые вносят разные дети в одно и то же задание. Чтобы убедиться в этом, достаточно сравнить сочинения Мани и ее одноклассника Миши.

Сочинение третье.

*Попугай Карлуша*

*Я — волнистый попугай. Живу я в большом доме. В нем есть очень удобная жердочка. Я на ней сплю. Еще в доме висит кольцо, через которое я люблю кувыркаться. У меня есть блюдечко. Я из него пью воду, а иногда в нем купаюсь. Моя самая любимая еда — веточки полыни. Это очень вкусно. А самое большое развлечение — смотреть в зеркало. Я знаю, что там живет попугай, но он очень вредный и необщительный. Я зову*

*его поиграть, но он только передразнивает меня, но не идет. И так всегда. Неужели ему не надоело?*

*Я часто вылетаю на прогулку в лес на краю нашей планеты. За лесом планета кончается, там прозрачная стенка, а за ней другая планета. Я люблю ее рассматривать, сидя на большой-пребольшой жердочке. Но на ней еще висят два огромных пестрых листа и мешают смотреть на другую планету. Я клюю, рву их, но они очень крепкие, и я не могу их сорвать.*

*Еще я дружу с девочкой, которая тоже живет на моей планете. Ее зовут Карлуша. Я часто с ней разговариваю, но она не понимает попугайского языка, зато я уже хорошо выучил ее язык. Она у меня часто спрашивает:*

*— Карлуша — хорошая птичка?*

*Она, правда, хорошая. Поэтому я всегда ей отвечаю:*

*— Карлуша — хорошая птичка.*

*А она приносит мне веточки полыни.*

Миша тоже выполняет все условия внешнего задания. Он выбирает соответствующего героя (это домашний попугайчик), наделяет его даром человеческой речи (применяет условный прием, характерный для словесного творчества), совершает воображаемый переход на точку зрения героя (совершает попытку увидеть мир глазами птички). Попугай Карлуша делится в своем монологе разнообразными впечатлениями от окружающего его мира. Мир этот очень мал — он ограничен пространством комнаты. Но Карлуша им вполне доволен, считает его своим, перечисляет всё, что находится в его владении — и домик, и кольцо, и блюдечко.

Знает он и границы своего мира — это «лес на краю планеты», за которым есть преграда — «прозрачная стенка». За ней — чужое пространство, знакомый и недоступный мир («чужая планета»). Так необычно, «по-попугайски» видит герой окно в комнате. Растения на подоконнике для него — целый лес, занавески — «два огромных пестрых листа», которые мешают видеть другой мир. А в зеркале живет странный необщительный сородич, который не обращает на Карлушу внимания и не выходит навстречу.

Описание насыщено точными и разнообразными деталями, которые передают особенности видения выбранного героя. Монологическая форма последовательно выдержана. Для выполнения заданного больше ничего не нужно. Но мальчик продолжает сочинять! И появляется еще одна героиня — девочка, которая приносит Карлуше его любимое лакомство — веточки полыни.

Зачем Мише понадобилась эта героиня? Вот тут и возникает возможность «поймать» наиболее отчетливое проявление авторской созидательной инициативы! Мальчик ставит себе дополнительную задачу. Даже две! Первая — показать теплые взаимоотношения между попугаем и его хозяйкой, точнее не хозяйкой даже, а подругой. И вторая — показать интересные особенности этих взаимоотношений. Попугай считает, что он умнее девочки: она его языка не зна-



ет, а он уже хорошо выучил ее язык. Но, понимая все слова, которые говорит девочка, он не способен понять, к кому они относятся. Он считает, что не его самого, а девочку зовут Карлуша. И что она — «хорошая птичка». И с удовольствием повторяет фразу, которую произносит девочка, чтобы сделать ей приятное, выразить свое отношение к ней.

А девочка довольна, что выучила попугая говорить, и в качестве поощрения, как дрессировщица, приносит ему эти самые веточки полыни, которые, как оказалось, не случайно появились в начале монолога.

Между друзьями нет полного взаимопонимания. Наивная гордость попугая для нас забавна, вызывает улыбку, может быть, чуточку грустную. А произведение в целом прирастает глубинными личностными смыслами, как и положено полноценному художественному произведению. И неважно, сколько лет его автору.

## Выводы

Подводя итоги сказанному, подчеркнем еще раз некоторые особенности понимающего анализа и укажем на его значение для педагогической работы по литературно-творческому развитию детей.

1. Понимающий анализ не требуется, когда нас интересует оценка соответствия действий наших учеников заранее известным, внешним, назначенным нами требованиям к освоению материала, с которым дети работают под нашим руководством.

2. Понимающий анализ необходим, когда мы хотим выявить инициативное действие ребенка, выходящее за границы нашей общей работы с классом и свободно продолжающее и перестраивающее эту совместную работу.

3. Подобный анализ, с одной стороны, должен выявлять то «необязательное», что вносит маленький

автор во внешнее задание, с другой — внимательно следить за тем, являются ли эти свободные добавления на самом деле продолжением и развитием того, что было начато в общей работе. Важно видеть, не теряет ли созданное ребенком произведение связь с исходной художественной задачей, не происходит ли ее полная потеря или подмена.

4. Без применения понимающего анализа практически невозможно подготовить коллективное обсуждение детских сочинений — итоговое занятие кольца смены позиций. Ведь на таком занятии нужно научить детей, работающих в позиции критиков, не только оценивать выполнение или невыполнение требований «внешнего» задания, по обозначенным на предыдущих этапах критериям. Нужно еще научить их замечать индивидуальные проявления той созидательной инициативы, которая свидетельствует о самостоятельной авторской работе их одноклассников, об их творческих находках, намерениях. А научить можно только тому, чем владеешь сам. Поэтому подготовка таких занятий должна начинаться всегда с учительского понимающего анализа, по результатам которого проводится отбор тех работ, которые будут предъявлены для коллективного обсуждения и критической оценки.

5. Очевидно, что далеко не все учителя готовы применять понимающий анализ в своей практике. Ведь в содержание их профессиональной подготовки не входит даже знакомство с детским словесным творчеством, не говоря уж о специфике руководства его развитием. Для того чтобы в школьном обучении выявлялась и поддерживалась созидательная инициатива, необходимы серьезные изменения не только в программах, учебно-методическом обеспечении, организации преподавания литературы в школе. Нужно не менее радикальная перестройка подготовки преподавателей этого предмета в вузах.

## Литература

- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.  
 Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. Самара: Издательский дом «Федоров», 2009.  
 Богоявленская Д.Б. Механизм творчества: почему мы открываем новое // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 82–89.  
 Бубер М. Два образа веры. М.: Республика, 1995.  
 Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. М.: МГППУ, 2011.  
 Василюк Ф.Е. Понимающая психотерапия как психотехническая система. СПб.: Питер, 2023.  
 Вебер М. Избранные труды. М.: Прогресс, 1990.  
 Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проектная деятельность дошкольника. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010.  
 Гадамер Х.-Г. Истина и метод. М.: Прогресс, 1988.  
 Дильтей В. Описательная психология. М.: Современный гуманитарный университет, 2001.  
 Кудина Г.Н., Новлянская З.Н. Литературное чтение. Программа. 1–4 классы. Литература. Программа. 5–11 классы. М.: Издательство Оникс, 2005.  
 Мелик-Пашаев А.А. Диагностика намерений // Музыкальное искусство и образование. 2015. № 3. С. 44–53.  
 Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Кудина Г.Н., Чубук Н.Ф. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006.  
 Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. М.: Авторский клуб, 2016.  
 Новлянская З.Н. «Сотворчество понимающих». О курсе Литературы в системе развивающего образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 4. С. 71–80.  
 Новлянская З.Н. Можно ли учить творчеству? О проявлениях детской инициативы в процессе развивающего обучения литературе // Вопросы психологии. 2022. № 2. С. 111–123.



- Потебня А.А. Мысль и язык. М.: Лабиринт, 1999.  
Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990.  
Цукерман Г.А., Билибина Т.М., Виноградова О.М., Обухова О.Л., Шibaева Н.А. О критериях деятельности педагогической // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 3. С. 105–116.  
Шпрангер Эд. Формы жизни. М.: «Канон+», 2014.  
Эльконин Б.Д. Психология развития с позиции культурно-исторической концепции. М.: Авторский клуб, 2022.  
Юнг К. Избранные труды по аналитической психологии. Цюрих, 1939

## References

- Bakhtin, M.M. (1979). Aesthetics of verbal creativity. M.: Iskusstvo. (In Russ.).  
Bogoyavlenskaya, D.B. (2009). Psychology of creative abilities. Samara: Izdatel'skii dom "Fedorov". (In Russ.).  
Bogoyavlenskaya, D.B. (2021). The mechanism of creativity: why we discover new things. *Voprosy filosofii (Questions in Philosophy)*, 9, 82–89. (In Russ.).  
Buber, M. (1995). Two images of faith. M.: Respublika. (In Russ.).  
Busygina, N.P. (2011). Methodology of qualitative research in psychology. M.: MGPPU. (In Russ.).  
Dil'tei, V. (2001). Descriptive psychology. M.: Sovremenniyi gumanitarnyi universitet. (In Russ.).  
El'konin, B.D. (2022). Psychology of development from the perspective of cultural and historical concept. M.: Author's Club. (In Russ.).  
Frankl, V. (1990). Man in search of meaning. M.: Progress. (In Russ.).  
Gadamer, Kh.-G. (1988). Truth and Method. M.: Progress. (In Russ.).  
Kudina, G.N., Novlyanskaya, Z.N. (2005). Literary reading. The program is grades 1–4. Literature. Program grades 5–11. M.: Izdatel'stvo Oniks. (In Russ.).  
Melik-Pashaev, A.A. (2015). Diagnostics of intentions. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie (Musical Art and Education)*, 3, 44–53. (In Russ.).  
Melik-Pashaev, A.A., Novlyanskaya, Z.N., Adaskina, A.A., Kudina, G.N., Chubuk, N.F. (2006). Psychological foundations of artistic development. M.: MGPPU. (In Russ.).  
Novlyanskaya, Z.N. (2016). Formation of the author's position in children's literary creativity. M.: Author's Club. (In Russ.).  
Novlyanskaya, Z.N. (2020). "Co-creation of the understanding". About the course of Literature in the system of developing education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological Science and Education)*, 25 (4), 71–80. (In Russ.).  
Novlyanskaya, Z.N. (2022). Is it possible to teach creativity? About the manifestations of children's initiative in the process of developing learning literature. *Voprosy psikhologii (Issues in Psychology)*, 2, 111–123. (In Russ.).  
Potebnya, A.A. (1999). Thought and Language. M.: Labirint. (In Russ.).  
Shpranger, Ed. (2014). Forms of life. M.: "Kanon+". (In Russ.).  
Tsukerman, G.A., Bilibina, T.M., Vinogradova, O.M., Obukhova, O.L., Shibaeva, N.A. (2019). On the criteria of activity pedagogy. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya (Cultural-Historical Psychology)*, 15 (3), 105–116. (In Russ.).  
Vasilyuk, F.E. (2023). Understanding psychotherapy as a psychotechnical system. SPb.: Piter. (In Russ.).  
Veber, M. (1990). Selected works. M.: Progress. (In Russ.).  
Veraksa, N.E., Veraksa, A.N. (2010). Project activity of a preschooler. Manual for teachers of preschool institutions. M.: MOZAIKA-SINTEZ. (In Russ.).  
Yung, K. (1939). Selected works on analytical psychology. Tsyurikh. (In Russ.).

Поступила: 23.01.2023  
Получена после доработки: 10.03.2023  
Принята в печать: 02.06.2023

Received: 23.01.2023  
Revised: 10.03.2023  
Accepted: 02.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Новлянская Зинаида Николаевна** — кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

**Zinaida N. Novlyanskaya** — Cand. Sci. (Psychology), Leading Researcher, Psychological Institute of Russian Academy of Education, zinaidann@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-6204-1428>

## ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0315>

УДК 372.874; 37.012.85

## Изучение детского рисунка как явления художественной культуры

Н.Н. Фомина

Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

**Резюме**

**Актуальность.** В настоящее время существует противоречие между высокими ориентирами психолого-педагогической науки на творческое развитие каждого школьника на уроках художественных дисциплин и традиционно-академической направленностью учебных программ по искусству. Вызывает вопросы ориентация детей на участие в конкурсах, которые требуют от ребенка психического напряжения, проводятся в сроки, за которые невозможно создать осмысленное произведение, достойное автора, являющегося субъектом культуры. Решение проблемы следует искать в обращении к историческому опыту художественной педагогики, когда творчество детей изучалось как явление художественной культуры, а ребенок воспринимался как участник культурного процесса.

**Цель.** Раскрыть метод изучения детского рисунка как явления художественной культуры, прошедший апробацию и нашедший отражение в научных исследованиях и результатах художественного творчества детей. Этот период определяется 1910–1920 годами.

**Методы.** Анализ психолого-педагогической и культурологической литературы по проблеме, сопоставительный комплексный анализ результатов художественного воспитания и программно-методических документов.

**Результаты исследования.** Показана психолого-педагогическая ценность и введена в научный оборот коллекция детских рисунков, сформированная А.В. Бакушинским и его коллегами в период работы в Государственной академии художественных наук (1921–1929), ныне являющаяся частью Международной коллекции детского рисунка Института художественного образования и культурологии РАО, как часть его психолого-педагогического наследия. Раскрыты методы систематизации, описания, изучения детского творчества, анализа и обобщения результатов художественного развития с позиций художественной культуры, психологии и педагогики своего времени.

**Выводы.** Исследование А.В. Бакушинского и его учеников представляет идеальную модель научно обоснованной системы эстетического воспитания, нацеленной на формирование художественной культуры личности, способной на творческое изобретение в области избранного дела.

**Ключевые слова:** художественная культура, детский рисунок, методы систематизации, критерии художественной культуры.

*Для цитирования:* Фомина Н.Н. Изучение детского рисунка как явления художественной культуры // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 156–165. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0315>

## DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0315>

# The study of children's drawing as a phenomenon of artistic culture

Natalia N. Fomina

The Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** Currently, there is a contradiction between the high guidelines of psychological and pedagogical science for the creative development of each student in the lessons of art disciplines and the traditional academic orientation of art curricula. It raises questions about the orientation of children to participate in competitions that require mental stress from the child, are held within a time frame for which it is impossible to create a meaningful work worthy of the author who is a subject of culture. The solution to the problem should be sought in referring to the historical experience of art pedagogy, when creativity of children was studied as a phenomenon of artistic culture, while the child was perceived as a participant in the cultural process.

**Objective.** The aim is to reveal the method of studying children's drawing as a phenomenon of artistic culture. This method has been tested and reflected in scientific research and the results of children's artistic creativity during the period between years 1910 and 1920.

**Methods.** Analysis of psychological, pedagogical and cultural literature on the problem, comparative comprehensive analysis of the results of artistic education and methodological documents.

**Results.** The psychological and pedagogical value is shown. The collection of children's drawings formed by A.V. Bakushinsky and his colleagues during their work at the State Academy of Art Sciences (1921–1929), which is now part of the International Collection of Children's Drawings of the Institute of Art Education and Cultural Studies of RAE, as part of his psychological and pedagogical heritage, is introduced into scientific circulation. The methods of systematization, description, study of children's creativity, analysis and generalization of the results of artistic development from the standpoint of artistic culture, psychology and pedagogy of his time are revealed.

**Conclusion.** The research of A.V. Bakushinsky and his students represents an ideal model of a scientifically based system of aesthetic education aimed at development of an artistic culture of a person capable of creative invention in the field of a chosen area.

**Keywords:** art culture, children's drawing, methods of systematization, criteria of artistic culture.

*For citation:* Fomina, N.N. (2023). The study of children's drawing as a phenomenon of artistic culture. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 156–165. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0315>

## Введение

В данном исследовании детский рисунок трактуется как явление художественной культуры, интегрирующее в образной форме различные сведения о ребенке как развивающейся личности и субъекте культурного процесса (Фомина, 1998; 2002; 2009; 2021). Детский рисунок — свидетельство воспитательного процесса, отражающего в разной степени конкретно-историческую систему приобщения к искусству и метод педагога-художника, источник изучения истории художественной культуры и образования. Одним из важнейших качеств детского рисунка является отражение возрастных и индивидуальных особенностей развития личности, также претерпевающих эволюцию в культурном пространстве исторического времени.

Понятие художественной культуры имеет множество определений. Данное исследование опирается на труды по истории культуры Ю.М. Лотмана (Лотман, 1994) и социологии культуры Ю.У. Фохта-Бабушкина (Фохт-Бабушкин, 1987), текстологию Д.С. Лихачева (Лихачев, 1983), позволяющие раскрыть в произведении учащегося его художественный потенциал и место в культуре конкретного исторического периода. Традиции отечественной школы художественного воспитания и развития в области изобразительного искусства, в которой культура творческой личности рассматривается в качестве цели эстетического воспитания, заложены в трудах и педагогической деятельности А.В. Бакушинского (Бакушинский, 1925; Искусство в трудовой школе, 1926), Г.В. Лабунской (Лабунская, 1965), В.С. Щербакова (Щербаков, 1969). В.С. Мухина раскрыла изобразительную деятельность

ребенка как форму усвоения социального опыта, обратив специальное внимание на «типичные ценностные ориентации детей разных культур» (Мухина, 1981, с. 15).

В центре внимания данной статьи одна из страниц истории метода изучения детского рисунка как явления художественной культуры, прошедшего апробацию и нашедшую отражение в научных исследованиях и результатах художественного творчества детей. Этот период определяется 1910–1920 годами. Именно в эти годы в кругах художественно-педагогической общественности сформировалось отношение к художественному творчеству детей как культурному явлению, детский рисунок стал экспонатом ряда выставок профессионального изобразительного искусства, источником вдохновения авангардных направлений искусства. Детские рисунки экспонировались на выставках «Нового общества художников», состоявшейся в Петербурге в доме Строганова на Невском в феврале 1908 года; «Салоне Издебского» 1910 г., показанной в Одессе, Киеве, Петербурге (Салон В. Издебского, 1909). Начинается становление музейной педагогики, учитывающей возрастные особенности восприятия искусства детьми. Хронологические границы этого периода определяются двумя событиями — Вторым Всероссийским съездом художников в 1911–1912 гг. (Труды Всероссийского съезда..., 1914) и закрытием Государственной академии художественных наук в 1929–1930 гг.

### Искусство детей в художественной культуре начала XX века

Съезд 1911–1912 гг. объединил художников, представлявших все виды искусства: архитектуру, театр, живопись, скульптуру и графику. Ведущими задачами являлись проблемы синтеза искусств, сохранения культурного наследия, эстетическое воспитание детей в семье, дошкольных учреждениях и школе. Проблематика съезда объясняет создание отдела «Художественное воспитание в семье и школе и преподавание графических искусств». В его работе принимали участие педагоги и психологи. В их докладах были поставлены и проблемы подготовки учителей искусства в области психологии детского творчества (Труды Всероссийского съезда, 1914).

В работе теоретического отдела поднимались методологические проблемы, касающиеся понимания художественной культуры, живописной культуры, синтеза искусств, духовного начала в искусстве. Известный художник Н.И. Кульбин в результате анализа гармонии и диссонанса выявил их «тесные сочетания в искусстве и жизни». О законах гармонии он говорил «как об основных законах природы и как об основе искусства» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. 35). Он высказал мысль, что из теории художественного творчества вытекает «один закон, а именно, что художник-живописец изображает не только цвет и формы, но и все те важные признаки предмета, которые необходимы

для передачи поэтического переживания» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. 39). В качестве аргумента Н.И. Кульбин привлек детский рисунок.

«Вот — детский рисунок, — объяснял Н.И. Кульбин, — Четырехлетний ребенок нарисовал нечто и говорил так: поезд идет, звонок звонит, звон летит. Здесь он нарисовал звук. Этого ребенка нельзя заподозрить в предумышленности, но у него есть предчувствие, интуиция. Затем, если взглянуть на остальные работы того же ребенка, то увидим, что он весьма своеобразно представляет красоту, он нарисовал вот это нечто и говорит: «красавица». В этих рисунках — подтверждение того, что попытки рисовать звук и т.д. — не блажь, не озорство, а это вечное искусство, существующее в природе» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. 39).

При объяснении новых течений в искусстве Н.И. Кульбин приходит к важному выводу: «Новое искусство, сближающееся с детским, уже не копирует природу, а стремится проникнуть в ее сущность» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. 40). Следовательно, для представителя «нового искусства» «детское искусство» — часть природы, помогающая проникнуть в ее сущность.

Н.И. Кульбин познакомил участников съезда с уже изданной на немецком языке работой В.В. Кандинского «О духовном в искусстве». В этой книге содержатся наряду с размышлениями о духовном содержании искусства, его источниках и средствах достижения в живописи, понимание того, что «тяготение к примитиву может иметь лишь краткую длительность в его современной, в достаточной мере заимствованной форме» (Кандинский, 1989, с. 7–8). В.В. Кандинским на примере восприятия ребенком мира показана сила первых эстетических и духовных переживаний, угасающих по мере обретения жизненного опыта (там же, с. 20). Из его наблюдений должна следовать задача сохранения и развития этих впечатлений, вызванных, по словам В.В. Кандинского, «острым, интенсивным» интересом ребенка к новым для него явлениям.

Председатель отдела художественного воспитания художник и педагог В.И. Бейер сформулировал взаимосвязь основных проблем в области образования с процессами, происходящими в культуре: «Задача изобразительных искусств — создание одухотворенной формы, а, следовательно, изучение последней должно быть положено в основу художественного образования и воспитания» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. XVIII).

Наибольшей глубиной психолого-педагогического понимания проблем художественного воспитания отмечен доклад известного психолога того времени Н.Е. Румянцева «Искусство в воспитании» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. 117).

Он определил «искусство как язык чувств», обосновав свое определение тем, что художники «обращаются к сердцу», объяснив родственную связь между творчеством художников-профессионалов и



детей, которых он называл «маленькими художниками». «Они населяют мир образами своей фантазии, живут в мире сказки, воплощают свои мысли в игре, в которой справедливо видят зародыш искусства. Они не столько понимают, сколько чувствуют истину» (Труды Всероссийского съезда, 1914, с. 117–118). Обращает внимание близость позиции Н.Е. Румянцевой идеям, которые в 1930 году будут опубликованы Л.С. Выготским (Выготский, 1967).

Современные художники видели в детском рисунке выражение природного дара, применяя к нему понятие «детское искусство», тем самым уравнивая в правах существования в культурной жизни с профессиональным искусством. Эстетическая ценность детского рисунка раскрывалась не столько в публикациях, сколько в экспозициях разных видов. В первые десятилетия XX века организовывались выставки детского рисунка, имеющие эстетическое значение. Пример — выставка «Детское творчество» в Москве весной 1916 года, сформированная известным искусствоведом Я.А. Тугендхольдом, по поводу которой в журнале «Вестник воспитания» была опубликована статья В.С. Воронова — искусствоведа и учителя рисования, и подробная информация о ней, дающая возможность представить визуальный образ. Экспонаты были распределены по возрастам, по экспонатам — коллекционерам детских рисунков, по учебным заведениям, где дети воспитываются, даже по группам сюжетов (например, цикл войны). Выставка стала поводом, чтобы еще раз заявить: «Детское искусство не есть лишь преддверие настоящего искусства... оно есть — подлинное, живое, бескорыстное и вдохновенное искусство и что оно имеет свои своеобразные и богатые эстетические черты... графическое творчество детей должно остаться самодовлеющей, самостоятельной областью искусства — свежего, благоухающего, глубокого, всегда способного оказывать благотворное влияние в сфере воспитания. Детскому искусству принадлежит многое в будущем художественной жизни страны. Своеобразный творческий мир детского искусства должен оказать могучее оздоравливающее влияние на искусство взрослых...» (Воронов, 1916, с. 108, 109).

### Изучение художественного творчества детей в Государственной академии художественных наук

Особое место в художественной культуре занимает коллекция детских рисунков, сформированная А.В. Бакушинским в 1920-е годы в Государственной академии художественных наук (ГАХН), представляющая художественное творчество детей в пространстве культуры первых десятилетий XX века.

В 1931 г. собрание было передано в Центральный дом художественного воспитания детей Наркомпроса РСФСР (подробнее см.: Фомина, 1998), правопре-

емником которого является ИХОиК РАО. В настоящее время собрание А.В. Бакушинского хранится и изучается, как часть Международной коллекции детского рисунка Института. Коллекция института художественного образования и культурологии РАО насчитывает десятки тысяч работ из 74 стран. Хронологические границы определяются 1898–2022 гг. Собрание А.В. Бакушинского представляет старейшую часть коллекции института. Оно создавалось в процессе деятельности комиссии по изучению примитивного искусства в проявлениях родового и индивидуального творчества, преобразованной в 1927 году в кабинет по изучению примитивного искусства и детского творчества при физико-психологическом отделении ГАХН. При кабинете работали комиссии по литературно-речевому искусству под руководством А.К. Шнейдер и театральному искусству под руководством С.Д. Заскальского.

Изучение художественного творчества и воспитания детей занимало в ГАХН место, равноправное с фундаментальными проблемами гуманитарного знания.

#### В задачи комиссии входило:

– коллекционирование детского рисунка с целью выявления и изучения периодов психофизического развития ребенка на основании преобладающих признаков восприятия и освоения ребенком окружающего мира;

– исследование художественного творчества ребенка с целью понимания «художественной формы в ее собственной эволюции».

#### Основные источники изучения деятельности комиссии<sup>1</sup>

Достоверными источниками являются также публикации в журнале «Искусство в школе» (1927–1932 гг.), в частности статья Н.П. Сакулиной 1927 г., посвященная работе комиссии (кабинета). Ею называются выставки, организованные при участии комиссии: 1926 года «Детское творчество», на которой была показана эволюция детского изобразительного творчества с дошкольного до юношеского возраста. Отдельная комната отражала художественно-производственное и орнаментально-декоративное творчество детей. В 1927 году была проведена районная выставка детского творчества в клубе просвещения Хамовнического района г. Москвы, ставшая передвижной. Кабинет А.В. Бакушинского поддерживал контакты с зарубежными странами, благодаря которым в коллекции оказались рисунки из Японии, Чехословакии, Польши, Швеции, Германии 1920-х годов.

<sup>1</sup> Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание / Под. Ред. А.В. Бакушинского. М.: Новая Москва, 1925. (240 с., ил.).

Искусство в трудовой школе / Ред. и вступительная статья А.В. Бакушинского. М.: Новая Москва, 1926. (176 с., ил.).

Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.

Детские рисунки 1920-х гг. из Международной коллекции детского рисунка ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО», сопутствующие документы.

**Цель изучения собрания А.В. Бакушинского** — выявление метода исследования детского рисунка, параметров описания информации, в нем заложенной, с перспективой введения в научный оборот его метода и коллекции, а также научно обоснованной с психолого-педагогических позиций системы эстетического воспитания детей в культурном пространстве своего времени.

В своем исследовании нами применялся **комплексный сопоставительный метод исследования** названных источников.

Наибольшую научную ценность по объему информации представляет папка с рисунками, имеющая надпись: «Кабинет по изучению примитивного искусства под руководством профессора А.В. Бакушинского. Государственная Академия Художественных наук 1919–1929 год». На ней надпись, раскрывающая содержание собрания:

- 1) Рисунки детей, выполненные по тестам кабинета
- 2) Эволюция детского рисунка (по А.В. Бакушинскому)
- 3) Рисунки взрослых, не умеющих рисовать
- 4) Рисунки детей националов
- 5) Рисунки детей на разные темы (дореволюционные)

Рисунки школьников, выполненные по тестам кабинета примитивного искусства:

Тест по изображению пространства

- а) Пруд, обсаженный деревьями
- б) Интерьер
- в) Группа предметов

Тест по изображению объема (куб, чашка)

Папка содержит 652 рисунка, систематизированных в подборки по названным проблемам.

Главной целью при выполнении рисунков по тестам (заданиям) кабинета примитивного искусства детьми разных возрастных групп было «...на основе главных линий общего физического и психического развития ребенка проследить эволюцию его пространственных и временных восприятий, развитие его художественного творчества и эстетического восприятия и, наконец, эволюцию художественного содержания и формы в детском искусстве, главным образом, на материале пространственно-пластическом» (Бакушинский, 1925, с. 9).

В результате коллективного исследования были определены периоды (фазы) психофизического развития ребенка, выделенные на основании преобладающих признаков в восприятии и освоении ребенком окружающего мира. Это — период двигательной-осознанной ориентации для младших, зрительной ориентации в подростковом возрасте, для старшего возраста А.В. Бакушинский подчеркивал стремление к синтезу воли, эмоций, при котором ведущей становится идея становления и развития.

Рисунки выполнялись в опытных садах и школах. Некоторые подборки предоставлялись родителями. Наиболее полно фаза схематических изображений отражена в младенческих рисунках Нины Чекрыги-

ной (1921 г.р.), дочери известного художника Василия Николаевича Чекрыгина (1897–1922), трагически погибшего. Подборка работ была сформирована его вдовой Верой Викторовной Беренштам-Котовой.

Работы детей следующих фаз художественного развития выполнены в соответствии с тестами по изображению пространства, объема и группы предметов.

Наблюдения за развитием советских детей сопоставлялись с дореволюционными рисунками. В папке хранится подборка работ, которая так и называется «Рисунки детей на разные темы (дореволюционные)». Они позволяют представить не только особенности восприятия пространства детьми предшествующего поколения, но и исторические события того времени, раскрывают мир духовных ценностей дореволюционного детства. Изучение происхождения рисунков раскрывает творческие и профессиональные контакты сотрудников ГАХН. Так, на одном из рисунков Рии Митрохиной надпись карандашом «Рия Митрохина. Нарисовала П.П. Кончаловскому в его присутствии. Получено от него. 11.04.1916. А.Э. Москва». Абрам Маркович Эфрос — известный историк искусства и художественный критик, академик ГАХН, по-видимому, предоставивший рисунок увлеченно рисующей девочки А.В. Бакушинскому.

Фундаментальной для А.В. Бакушинского и его коллег являлась проблема соотношения родового и индивидуального в рисунке, как наивного художника, так и ребенка. Сотрудниками кабинета предпринимались экспедиции в Карелию для сбора рисунков, позволяющих в свободном детском творчестве обнаружить это соотношение (рисунки, собраны В.В. Лебедевым в 1928 году). Детские рисунки народов Крайнего Севера собирались этнографом Елизаветой Орловой в 1926–1927 гг.

Одна из подборок рисунков, сформированных А.В. Бакушинским и его коллегами, называется «Рисунки детей националов». В ней собраны рисунки детей 1920-х гг., приоткрывающие национальные особенности мировосприятия, по мнению А.В. Бакушинского, генетически заложенные в человеке. Это работы украинцев и марийцев, евреев и башкир, армян, татар и других национальностей. Внимательное рассмотрение выявляет особенности темперамента маленьких авторов, колористического восприятия мира, эстетических предпочтений при выборе предмета изображения.

Интереснейший материал по этой проблеме давали и индивидуальные подборки. Рисунки Нины Богоявленской стали предметом особого внимания ученого в связи с проявлением в них яркой декоративности, увлеченности изображением сюжетов — скачущих лошадей, восточных театрализованных сцен, танцующих дам, одалисок, мало связанных с ее повседневной жизнью. Разгадка пришла после рассказа отца девочки, опубликованного А.В. Бакушинским в книге «Художественное творчество и воспитание. Опыт исследования на материале пространственных

искусств»: «Я недоумевал: откуда, как и почему творчество девочки окрашено таким исключительным веянием Востока? В беседе с отцом девочки выяснилось, что он — полурусский, полукиргиз. Он рассказал мне о том, как взрослым человеком, попав впервые в степь, ощутил себя «на родине» под куполом киргизской юрты, как он, не ездивший до тех пор верхом, почувствовал себя как единое целое с лошастью, очутившись в седле; как, наконец, он с тоской в душе покидал степь как истинную родину.

В индивидуальной душе девочки пульсирует родовая душа ее азиатских предков со всем богатством и своеобразием цветовых звучаний, со всем специфическим характером, а иногда и приемами разрешения художественных задач» (Бакушинский, 1925, с. 95).

### От теории к практике

На основании выявленных фаз художественно-творческого развития была разработана программа «Изобразительное искусство и художественный труд», по которой введение ребенка в культурное пространство происходило поступательно в соответствии с возрастными особенностями восприятия мира, возможностями его отражения, эстетическими приоритетами.

Отмечу, что исследование Л.С. Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте» в части «Рисование в детском возрасте» опирается на материалы и выводы, опубликованные А.В. Бакушинским в 1926 г. в книге «Искусство в трудовой школе» (Искусство в трудовой школе, 1926).

А.В. Бакушинским и его коллегами была сформирована папка рисунков, знакомящая с результатами деятельности опытных станций. Рисунки поступали из Москвы, Ленинграда, железнодорожных школ, в которых работали сотрудники А.В. Бакушинского, а также из шести опытных станций, в которых преподавание изобразительного искусства проходило по программе, разработанной на основе его концепции. Это — 1-я Опытная станция по народному образованию, организованная С.Т. Шацким в 1919 году в составе двух отделений: сельского — в Калужской губернии, и городского — в Москве, и 7-я Опытная станция художественного воспитания Наркомпроса РСФСР. В нее входили школа-семилетка и музей детского рисунка в селе Успенском Звенигородского уезда Московской губернии, школа 2-й ступени им. К. Маркса в Москве и педагогический театр. Подборка рисунков, выполненных по «комплексной системе» в школе Ленинграда в 1927–1928 гг. была представлена профессором А.П. Фоллендорфом.

Система эстетического воспитания основывалась на идее Бакушинского о том, что «все жизненно-творческие силы каждого возраста должны быть изжиты прежде всего для него». Он рассматривал каждый период детского развития как нечто себе довлеющее. «Каждый возраст имеет для себя свою

собственную ценность. Неизжитость фаз развития приносит несомненный вред, оставляя в зачаточном, не развернутом виде ряд психических возможностей, реализация которых обогатила бы организм» (Искусство в трудовой школе, 1926, с. 6–7).

Создавая свою систему в эпоху «внедрения» в школьную практику «метода комплексного преподавания», А.В. Бакушинский утверждал, что «комплекс, как метод педагогического воздействия на ребенка, должен быть построен не по теме-формуле, а на творческом образе-переживании» (Искусство в трудовой школе, 1926, с. 11).

Цель художественного воспитания (которую можно осуществить в результате художественного развития) — «культура творческой личности» (Бакушинский, 1925, с. 156), способная «стать творцом в области избранного дела» (там же, с. 228).

Рисунки учащихся младшего и среднего возраста отражают задания, стимулирующие развитие в области разных видов художественной деятельности: декоративно-производственной, изобразительной и конструктивной. Особое внимание уделялось развитию наблюдательности учащихся в процессе изображения окружающей действительности, рисованию с натуры и по впечатлению. Комплексные темы давали возможность интегрировать знания, приобретенные на уроках по географии, естествознанию, литературе. Многие рисунки свидетельствуют об идеологизации образования, что проявляется в советской символике, украшающей посуду, буквари, становящейся частью орнаментов. В конструктивной стилистике многих рисунков декоративного характера находит выражение художественный стиль эпохи конструктивизма.

Ученый считал, что содержание образования должно включать изобразительную, декоративную, конструктивную деятельность. «Для ребенка нет изолированных от жизни явлений искусства. Каждый момент жизни, каждое собственное творческое действие для него могут стать художественно и эстетически оформленными» (Бакушинский, 1925, с. 236).

Один из разделов основного исследования А.В. Бакушинского «Художественное творчество и воспитание» посвящен орнаментально-декоративному творчеству, в котором им рассматриваются вопросы декоративного оформления среды учащимися, а также детского творчества в области декоративно-прикладного искусства. Предметом рассмотрения является опыт художников и педагогов Г.В. Лабунской, В.Е. Пестель и В.Ф. Шехтель, работавших в 1920-е гг. под его руководством в одной из школ Сокольнического района Москвы.

Им высоко оценивается научное обоснование предмета исследования, методика занятий, организация, цели и задачи лабораторных и производственных дней, роль учащихся в коллективной оценке выполненных работ, включение результатов деятельности детей в культурную (выставочную), производственную и торговую деятельность страны.



В 1920-е годы художники-педагоги Г.В. Лабунская и В.Е. Пестель выступают за приобщение детей к разным видам художественного творчества, акцентируя задачу создания функционально важных произведений, имеющих применение в быту, в формировании эстетики среды. Они четко определяют задачи, поставленные детям младшего и подросткового возраста.

«Рисунки детей в возрасте 9–14 лет, а иногда и позже (особенно у девочек) на 90% имеют яркий декоративный характер. Творческий образ имеет общие родовые признаки, а не индивидуальные, и характер символический, декоративный, а не натуралистический...» (Искусство в трудовой школе, 1926, с. 116).

«Любовь к исследованию материала, творчество из материала, является такой же основной и могучей чертой детского творчества, как и любовь к украшению» (там же, с. 117–118). Научное сообщество и Кустарный музей выступили в качестве экспертов в определении качества и эффективности занятий декоративно-прикладным и народным искусством в школе.

В своих воспоминаниях Г.В. Лабунская пишет: «В 1923 году в Москве была организована 1-я Всероссийская художественная промышленная выставка при Академии художественных наук, где профессор А.В. Бакушинский руководил кабинетом «примитивного искусства». В то время в это понятие входило народное искусство, искусство древних восточных культур, искусство первобытных народов и детское изобразительное творчество.

А.В. ... предложил нам показать на этой выставке нашу продукцию. Результат для нас был совершенно неожиданный. Наши мастерские или школа получили следующее удостоверение за подписью председателя комитета выставки Кондратьева и секретаря Микулиной с круглой печатью. В школу «Детское творчество» при культпросвете Мосмукомола удостоверение.

«Настоящее удостоверение выдано школе «Детское творчество» при культпросвете Мосмукомола в том, что она экспонировала на 1-й Всероссийской художественно-промышленной выставке и ей присужден аттестат 1-й степени за прекрасную постановку школьного дела и за свежесть и оригинальность работ учеников».

Одновременно с этим мы получили и еще одно почетное удостоверение... от Музея художественно-кустарных изделий.

При художественной оценке изделий, изготовленных художественно-производственной школьной мастерской «Детское творчество» музеем, был отмечен характерный русский стиль и примитив в работах, в силу чего изделия школы были допущены «для продажи в магазине музея, как наиболее интересное достижение кустарных изделий».

«Экспонаты нашей школы, — вспоминала Г.В. Лабунская, — в числе других экспонатов Всероссийской художественно-промышленной выставки были посланы за границу во Францию. В журнале «*L'Amour pour l'art*» отмечались достоинства продукции Все-

российской выставки, характерное национальное своеобразие ее образов, богатство орнамента, ритмичность композиции, насыщенность колорита. В журнале ни слова не говорилось о детском творчестве, речь шла о русском народном искусстве, но в качестве иллюстраций к статье были даны образцы нашего «Детского творчества».

Педагоги, занимавшиеся с учащимися 2-й ступени, стремились преодолеть «затухание» художественно-творческой активности подростков, объяснявшееся несоответствием стремления подростка к иллюзорности изображения с профессиональными возможностями в области изобразительного искусства. В.Е. Пестель (1887–1952) — талантливый художник и педагог, преподававшая в школе имени Карла Маркса, определила свой метод решения проблемы в статье «Методические вопросы преподавания ИЗО в школе 2 ступени», где, в частности, писала: «Через творческий, сознательный процесс ввести в понимание искусства. Через познание творческого напряжения к познанию окружающего. Этот новый путь и есть путь познания мира через искусство — через творческий процесс» (Программы для I и II ступеней..., 1921, с. 142).

В детском доме (школе) имени Карла Маркса для учащихся 3-й ступени (старшекласников) была сформирована группа, готовившаяся к поступлению в Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС), преобразованные в 1926 году в Высший художественно-технический институт (ВХУТЕИИ), как свидетельствует об этом отчет выдающегося отечественного графика, академика ГАХН Н.Н. Купреянова (1894–1931), руководившего экспериментальными занятиями. В тексте, подготовленном для А.В. Бакушинского, педагогический смысл занятий Н.Н. Купреянов определяет, как «развитие зрительной памяти и привычки анализировать видимое в направлении извлечения из него образа» (Бакушинский, 1925, с. 201). Он работал в рамках концепции «художественной культуры», стремился сделать творческий процесс сознательным, учащийся должен был овладеть формой современного искусства.

При оценке работ учащихся А.В. Бакушинский и его коллеги опирались на критерии, разработанные в рамках концепции «художественной культуры», соответствовавшей эстетическим представлениям того времени. Следуя цели искусства, по Кандинскому: «Обогащение ... души, расширение и углубление ее мира, растущая ее утонченность, достигаемая суммированием определенных комплексов» (Изобразительное искусство, 1919, с. 39).

В документах Наркомпроса понятие «художественная культура» употребляется с позиций оценки качества художественного произведения.

Приводимый далее перечень элементов художественной культуры имеет равное значение как для практики художественного образования, так и для изучения всех видов художественного творчества.



«Элементы эти таковы: 1) **материал**: поверхность, фактура, упругость, плотность, вес и др. качества материала; 2) **цвет**: насыщенность, сила, отношение к свету, чистота, прозрачность, самостоятельность и другие качества цвета; 3) **пространство**: объем, глубина, измерение и др. свойства пространства; 4) **время** (движение): в его пространственном выражении и в связи с цветом, материалом, композицией и проч.; 5) **форма**, как результат взаимодействия материала, цвета, пространства и как ее частный вид, композиция; 6) **техника**: живопись, мозаика, рельефы различного рода, валяния, каменная постройка и др. виды художественной техники и т.д.» (Программы для I и II ступеней..., 1921; Программа преподавания..., 1921).

Цели и задачи искусства в новом обществе, понимание «культуры» каждого вида искусства нашли отражение и в программах по изобразительному искусству для Единой трудовой школы (ЕТШ), изданных в 1921 году (Программы для I и II ступеней..., 1921; Программа преподавания..., 1921). Предлагаемые программой способы освоения в школе основ «художественной культуры» полностью соответствовали поискам современных художников того времени в этой области. Так, различные виды упражнений для занятий искусством в школе определяют следующие пятью элементами живописной культуры: цветом, формой, пространством, композицией (взаимоотношением цвета и формы в пространстве) и материалом (как воспроизводимого). Работы даже детей первой ступени дифференцированы в подборки рисунков по названным элементам.

Рисование в классе старшекласников сочеталось с домашними зарисовками наблюдений и экскурсиями «на природу», с посещениями художественных музеев и творческих мастерских художников. Все это отражено в рисунках, которые выполнялись не только в классе, но и самостоятельно. Об этом свидетельствуют работы, в которых словно раскрывается жизнь в комнатах (девочки за роялем, за чтением, за уборкой), в саду (юные художницы за мольбертом, на качелях), на улицах города (мороженщик, рынок, магазин тканей и т.д.). Такое многоплановое художественное развитие учеников было обусловлено высоким творческим потенциалом педагогов, для которых 1920-е годы были пиком творческой активности. Ныне картины В. Пестель хранятся в Третьяковской галерее, графика Н. Купреянова — в ГТГ, ГМИИ им. А.С. Пушкина, в Русском музее. Освоение современного искусства происходило для учащихся в процессе работы над собственным замыслом, поиском образного решения композиции, колористического строя. Рисунки учащихся школы имени Карла Маркса нетрудно дифференцировать по авторам: одним свойственно колористическое видение мира (в стиле Фалька), другим ближе поиски ОСТ-овцев, третьи находятся под впечатлением графики Н. Купреянова.

На большинстве рисунков отсутствуют фамилии, что, по-видимому, объясняется этикой оформления экспериментальных работ. До настоящего времени в

научных психолого-педагогических исследованиях и публикациях принято не указывать фамилий авторов. Бывают исключения, так один из рисунков выполнен Софьей Пестель (дочерью В.Е. Пестель), о чем свидетельствует подпись автора.

Многие представители ГАХН являлись преподавателями ВХУТЕМАСа-ВХУТЕИНа. Так с А.В. Бакушинским сотрудничали профессора этого ведущего художественного вуза — графики Н.Н. Купреянов, В.А. Фаворский, П.Я. Павлинов. По-видимому, благодаря им в коллекцию поступили работы учеников Училища государственных художественно-производственных мастерских печатного дела, что позволяет представить преемственность, существовавшую между общим и высшим художественным образованием. Работы выполнены в 1920 году. Это был год преобразования Государственных свободных художественных мастерских в Высшие художественно-технические мастерские (ВХУТЕМАС), одним из наиболее перспективных производственных факультетов которых являлся полиграфический. Предполагается, что работы поступили от Н.Н. Купреянова, руководившего отделением литографии. На факультете преподавали также академики ГАХН В.А. Фаворский, П.Я. Павлинов. В подборке представлены гравюры на линолеуме, литография, цветная литография. Работы выполнены по впечатлениям от экскурсий в Сергиев Посад и Рязань. Они отличаются мастерством владения графическими печатными техниками, художественной выразительностью и интереснейшими документальными подробностями жизни древних городов 100 лет тому назад.

### Выставки детского рисунка, организованные «кабинетом примитивного искусства» ГАХН

В коллекции, сформированной А.В. Бакушинским, хранятся и экспонаты выставок, организованных кабинетом по изучению примитивного искусства и детского творчества при физико-психологическом отделении ГАХН. Ученый секретарь кабинета Н.П. Сакулина писала в документе, обнаруженном при исследовании папки с рисунками одаренных детей:

«Весной 1927 года комиссия участвовала в выставке детского творчества, устроенной Обществом культурных связей с заграницей в Японии. Осенью 1927 года были организованы выставки «Отражение революционных тем в детском творчестве». Рисунки японских детей 1920-х годов хранят традиции национальной культуры воспитания и освоения основ каллиграфии и графики, они отражают японский фольклор, быт того времени, природу, детские праздники и забавы. Одним из экспонатов выставки «Отражение революционных тем в детском творчестве» являлся альбом рисунков «Революция», подготовленный учащимися колонии «Бодрая жизнь»,

посвященный 10-летию Октябрьской революции. Руководителями колонии были выдающиеся педагоги С.Т. Шацкий и В.Н. Шацкая. Для изображения дети избирали самые драматичные эпизоды: бой на улицах города, горит тюрьма, баррикады, победа. Поэтому, в отличие от многих детских рисунков того времени, в этих работах меньше подробностей, но они очень ярко выражены. В рисунках, представленных в альбоме, отразился взгляд детей на революцию как на драматическое событие, которое им было еще памятно. Есть и персонаж, вызывающий улыбку: «Симулянт». Над образом автор трудился с фантазией и усердием, применив смешанную технику. В.Н. Шацкая писала, что «в «Бодрой жизни» была создана специальная «художественная мастерская», которой руководил художник А.В. Гаврилов, в прошлом воспитанник колонии, а потом преподаватель изобразительного искусства и воспитатель в школе-колонии, в дальнейшем проводил интересную работу в 204-й школе имени Горького в Москве (театр)» (Королев, 1961, с. 15).

Изучение наследия А.В. Бакушинского продолжается. Оно раскрывает методы систематизации, описания, изучения детского творчества, анализа и обобщения результатов художественного развития с позиций художественной культуры, психологии и педагогики своего времени.

## Выводы

При изучении детского рисунка как явления художественной культуры необходимо составить его полное описание, включающее банк данных об авторе — имя, фамилию, возраст автора, название ра-

боты, данное самим автором, а не педагогом. Очень важны сведения, которые часто забывают указать, — год создания, место создания. Важно знать условия создания — самостоятельная работа или выполнена в условиях урока, учебное учреждение, имя педагога. Необходимо указывать художественную технику и размер работы.

Для понимания места рисунка в художественной культуре необходимо в описание включать выставки, на которых экспонировалась работа, публикации, историю поступления в коллекцию, а также исследователя работы.

Период работы кабинета А.В. Бакушинского в ГАХН — единственная в истории художественного воспитания страница, когда исследования художественного творчества детей были уравнены по своему значению с исследованиями в области всех прочих «художественных наук». Объяснение этому мы находим в словах А.В. Бакушинского, отражающих проблемы искусства первых десятилетий XX века, остающихся актуальными и сегодня: «...Наше искусство, как и всю нашу культуру, терзает великая раздвоенность. Примирения ее еще не видно. В связи с этой внутренней борьбой и ее противоречиями современный художник склонен, приходя к детской душе, искать в ней, в ее целостном облике смутных возможностей собственного творческого обновления» (Бакушинский, 1925, с. 155).

Исследование А.В. Бакушинского и его учеников представляет идеальную модель научно обоснованной системы эстетического воспитания, нацеленной на формирование художественной культуры личности, способной на творческое изобретение в области избранного дела, систему, значительно опередившую свое время.

## Литература

- Бакушинский А.В. Художественное творчество и воспитание. М.: Новая Москва, 1925.  
 Воронов В.С. По поводу выставки «Детское творчество» // Вестник воспитания. 1916. № 4. С. 105–109.  
 Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.: Просвещение, 1967.  
 Изобразительное искусство. № 1: Журнал Отдела изобразительных искусств Наркомпроса. Петербург, 1919.  
 Искусство в трудовой школе / Под ред. А.В. Бакушинского. М.: Новая Москва, 1926.  
 Кандинский В.В. О духовном в искусстве (живопись). Ленинград, 1989.  
 Королев Ф.Ф. и др. Очерки по истории советской школы и педагогики. 1921–1931. М.: АПН РСФСР, 1961.  
 Лабунская Г.В. Изобразительное творчество детей. М.: Просвещение, 1965.  
 Лихачев Д.С. Текстология. Л.: Наука, 1983.  
 Лотман Ю.М. Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII — начала XIX века). СПб.: Искусство, 1994.  
 Мухина В.С. Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. М.: Педагогика, 1981.  
 Программа преподавания изобразительного искусства в Единой Трудовой Школе. Петроград: Госиздат, 1921.  
 Программы для I и II ступени семилетней единой трудовой школы. М.: Госиздат, 1921.  
 Салон В. Издеского. Каталог интернациональной выставки картин, скульптуры, гравюры и графики. С.-Петербург: Тип. Ф.Н. Альтшулера, 1909.  
 Труды Всероссийского съезда художников в Петрограде. Декабрь 1911 — январь 1912. Т. 1. Петроград, 1914.  
 Фомина Н.Н. Деятельность А.В. Бакушинского в Государственной академии художественных наук (к 100-летию ГАХН) // Искусство в школе. 2021. № 3. С. 5–12.  
 Фомина Н.Н. Изучение творчества детей в ГАХН // Искусствознание. 1998. № 1. С. 303–309.  
 Фомина Н.Н. Художественное воспитание детей в культуре России первой половины XX века: дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2002.  
 Фомина Н.Н. Художественно-творческое развитие детей по А.В. Бакушинскому Художественное творчество и воспи-

тание / Под ред. Н.Н. Фоминой. М.: Карапуз, 2009.  
Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура и развитие личности. М.: Просвещение, 1987.  
Щербаков В.С. Изобразительное искусство: обучение и творчество. М.: Просвещение, 1969.

## References

- Art. (1919). № 1: Journal of the Fine Arts Department of the People's Commissariat of Education. Petersburg. (In Russ.).
- Bakushinsky, A.V. (1925). Artistic creativity and education. M.: Novaya Moskva. (In Russ.).
- Fine art in a labor school. (1926). In A.V. Bakushinsky (Eds.). M.: Novaya Moskva. (In Russ.).
- Fomina, N.N. (1998). The study of children's creativity in the State Academy of Arts. *Art History*, 1, 303–309. (In Russ.).
- Fomina, N.N. (2002). Khudozhestvennoe vospitanie detey v kul'ture Rossii pervoy poloviny XX veka: diss. ... d-ra ped. nauk. (Artistic education of children in the culture of Russia in the first half of the twentieth century). Doctoral dissertation. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.).
- Fomina, N.N. (2009). Artistic and creative development of children according to A.V. Bakushinsky Artistic creativity and education. In N.N. Fomina (Eds.), (pp. 5–28). M.: Karapuz. (In Russ.).
- Fomina, N.N. (2021). Activities of A.V. Bakushinsky at the State Academy of Artistic Sciences (to the 100th anniversary of the State Art Academy). *Art at School*, 3, 5–12. (In Russ.).
- Fokht-Babushkin, Yu.U. (1987). Artistic culture and personal development. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Kandinsky, V.V. (1989). On the Spiritual in Art (painting). Leningrad. (In Russ.).
- Korolev, F.F. et al. (1961). Essays on the history of the Soviet school and pedagogy. 1921–1931. M.: APN RSFSR. (In Russ.).
- Labunskaya, G.V. (1965). Fine art of children. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Likhachev, D.S. (1983). Textology. L.: Nauka. (In Russ.).
- Lotman, Yu.M. (1994). Conversations about Russian culture: life and traditions of the Russian nobility (18th — early 19th centuries). St. Petersburg: Iskusstvo. (In Russ.).
- Mukhina, V.S. (1981). Visual activity of the child as a form of assimilation of social experience. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Proceedings of the All-Russian Congress of Artists in Petrograd. (1914). December 1911 — January 1912, 1. Petrograd. (In Russ.).
- Programs for the I and II stages of the seven-year unified labor school. (1921). M.: Gosizdat. (In Russ.).
- Salon of V. Izdebsky. (1909). Catalog of the international exhibition of paintings, sculpture, prints and graphics. St. Petersburg: Tip. F.N. Al'tshulera. (In Russ.).
- Shcherbakov, V.S. (1969). Visual arts: learning and creativity. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- The program of teaching fine arts in the Unified Labor School. (1921). Petrograd: Gosizdat. (In Russ.).
- Voronov, V.S. (1916). Regarding the exhibition "Children's Creativity". *Bulletin of Education*, 4, 105–109. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1967). Imagination and creativity in childhood. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).

Поступила: 10.02.2023  
Получена после доработки: 08.06.2023  
Принята в печать: 14.06.2023

Received: 10.02.2023  
Revised: 08.06.2023  
Accepted: 14.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Наталья Николаевна Фомина** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, научный руководитель Лаборатории развития дополнительного образования Центра развития образования Российской академии образования, natalyafomina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8039-2064>

**Natalia N. Fomina** — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of RAE, Chief Researcher of the Laboratories for the development of additional Education of the Center for the Development of Education, FSBSI "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", natalyafomina@yandex.ru, <http://orcid.org/0000-0001-8039-2064>

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0316>

УДК 37.01

## Развитие музыкальной культуры обучающихся на основе восприятия отечественной музыки 2-й половины XX века

Е.М. Акишина

Российская академия образования, Москва, Российская Федерация

**Резюме**

**Актуальность.** В современных условиях актуализируется задача приобщения обучающихся к традиционным российским духовно-нравственным ценностям. Искусство, музыка обладают особым потенциалом в обеспечении процесса социального наследования отечественной культуры подрастающими поколениями. Сегодня важно усилить воспитывающий потенциал образовательных программ и процесса музыкального образования, в частности, за счет актуализации отечественной музыки 2-й половины XX века в содержании музыкального образования и создания условий для развития музыкальной культуры обучающихся на этой основе.

**Цель.** Анализ потенциала отечественной музыки 2-й половины XX века в приобщении обучающихся к традиционным российским ценностям и особенностей ее восприятия современными школьниками.

**Результаты.** В результате анализа образовательных программ и репертуара музыкального образования в разных типах образовательных организаций обоснована необходимость приобщения обучающихся к отечественной музыкальной культуре на основе восприятия отечественной музыки 2-й половины XX века. Раскрыт воспитательный потенциал современных отечественных музыкальных произведений в интериоризации обучающимися традиционных российских ценностей, подходы к проектированию программ и отбору репертуара музыкального образования.

**Выводы.** Новыми вызовами времени обусловлена необходимость обновления программ музыкального образования для углубления знакомства обучающихся с отечественной музыкальной культурой. Восприятие обучающимися отечественных музыкальных произведений должно осуществляться как в историко-культурном, так и в актуальном современном контексте. Музыкальная культура представляет собой целостный феномен, многообразную иерархическую систему отношений, включая философско-эстетические и этические основания ценностного отношения к музыкальному искусству, разнообразные виды музыкально-творческой деятельности. Для эффективности непрерывного музыкального образования необходимо обращение к современной музыкальной культуре. Погружение обучающихся в музыкальный континуум современной культуры создает условия, в которых более органично проходит не только музыкально-творческое развитие обучающихся, но и формирование качеств подлинного «человека культуры», духовности, нравственности, патриотизма. В основе музыкального восприятия лежит способность слышать и переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности, что обуславливает его мощное влияние на формирование личности. Музыка призвана развивать в детях чувство внутренней причастности к духовной культуре родной страны.

**Ключевые слова:** музыкальная культура, музыкальное образование, восприятие музыки.

*Для цитирования:* Акишина Е.М. Развитие музыкальной культуры обучающихся на основе восприятия отечественной музыки 2-й половины XX века // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 166–173. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0316>



## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0316>

# Development of students' musical culture in their perception of Russian music of the 2<sup>nd</sup> half of the XX<sup>th</sup> century

Ekaterina M. Akishina

The Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** New challenges of the time require the actualization of cultural codes that ensure the stability of Russian world. Special attention is to be paid to education of the younger generations as bearers of traditional Russian values. The appeal to national musical culture meets the priorities of the state policy, reflected in the Decree of the President of the Russian Federation dated November 9, 2022 No. 809.

**Objective.** The aim is to analyze the potential of Russian music of the 2nd half of the 20th century in introducing students to traditional Russian values and the peculiarities of its perception by modern schoolchildren.

**Results.** The analysis of educational programmes and of the repertoire of music education in different types of educational organizations showed the need to introduce students to the national musical culture through perception of Russian music of the 2nd half of the 20th century. The educational potential of modern local musical works is revealed in the interiorization of traditional Russian values by students. Approaches to the design of programmes as well as to the selection of the repertoire for music education are developed.

**Conclusions.** New challenges of the time create the need to update music education programmes in order to deepen students' acquaintance with the national musical culture. The perception of musical works should take place in both the historical and cultural and the modern context. Musical culture is a holistic phenomenon, a diverse hierarchical system of relations, including philosophical, aesthetic, and ethical foundations of the value attitude to musical art in various types of musical and creative activities. To make continuous musical education effective, it is necessary to appeal to modern musical culture. Immersion of students in the musical continuum of modern culture creates conditions in which not only the musical and creative development of students takes place more organically, but also the formation of the qualities of a true "man of culture", spirituality, morality, and patriotism are developed. The basis of musical perception is the ability to hear and experience musical content as an artistic and figurative reflection of reality, which determines its powerful influence on personality. Music is designed to develop a sense of inner involvement in the spiritual culture of the native country.

**Keywords:** musical culture, music education, music perception.

*For citation:* Akishina, E.M. (2023). Development of students' musical culture in their perception of Russian music of the 2<sup>nd</sup> half of the XX<sup>th</sup> century. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 166–173. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0316>

## Введение

Роль восприятия музыки в музыкальной культуре многогранна и всеобъемлюща. Музыка с помощью комплекса выразительных средств, таких как ладо-гармонический склад, тембр, темп, динамика, метроритм, воздействует на человека и может передать настроение, основную мысль произведения, вызывать ассоциации с жизненными явлениями, с переживаниями человека. В основе музыкального восприятия как сложного процесса лежит способность слышать и переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности. Одним из сильнейших средств воспитания каждого человека является музыка, а связанные с ней интересы составляют одно из звеньев общей духовной куль-

туры. Музыка, выполняя самые различные задачи, призвана решать самую главную — воспитать в детях чувство внутренней причастности к духовной культуре человечества, а именно жизненную позицию обучающихся в мире музыки. Поэтому воспитание эмоциональной культуры обучающегося — важнейшее условие для оптимизации художественно-развитой творческой личности. Это только некоторые формы, методы и приемы общения детей с музыкой, которые направлены на развитие творческого воображения, восприятия музыкального образа и разных сторон жизни.

**Цель исследования.** Анализ потенциала отечественной музыки 2-й половины XX века в приобщении детей к традиционным российским ценностям и особенностям ее восприятия современными школьниками.

**В рамках исследования проведен анализ учебных программ непрерывного музыкального образования, в частности по классу фортепиано, действующих в музыкальных образовательных организациях, анализ репертуара, реализуемого в процессе музыкального образования в организациях дошкольного образования, дополнительного образования, включая детские музыкальные школы и детские школы искусств, организации среднего специального музыкального образования, включая музыкальные колледжи и училища; организации высшего музыкального образования (музыкальные институты, академии и консерватории); организации высшего музыкально-педагогического образования, то есть музыкально-педагогические вузы, музыкальные факультеты и кафедры педагогических институтов и университетов.**

## Результаты

Восприятие музыки — это процесс музыкального мышления, целостное, эмоционально-осознанное познание содержания, смысла музыкального произведения. Оно осуществляется как самостоятельный вид деятельности на уроке — как в процессе слушания музыки, так и в различных видах музыкальной деятельности (пении, игре на музыкальных инструментах, импровизации, в процессе исполнения музыкально-ритмических движений, при разучивании мелодических тем, которые встречаются в прослушиваемом произведении, при изучении биографий композиторов и особенностей их творческого пути).

Развитие восприятия предполагает: умение вычленять из общей ткани отдельные средства музыкальной выразительности — мелодию, гармонию, фактуру, темп, ритм и другое; освоение принципов творческого преобразования и отражения действительности в звуках музыки; выявление ассоциаций, которые вызваны тем или иным средством.

Формировать интерес к музыке важно уже с первых уроков, так как чем чаще учащиеся слушают произведения разных композиторов, тем больше они интересуются их творчеством, узнают их произведения среди других. Как отмечает А.А. Веремьев, «...творчество учителя состоит в том, чтобы научить учащихся видеть в искусстве искусство» (Веремьев, 2002, с. 4–11). Следовательно, и учителю музыки важно показать различия и донести до учащихся особенности музыкального языка (индивидуального, исторического, национального) разных композиторов.

Глубокому восприятию способствует качество музыкального репертуара, отвечающего требованиям художественности, доступности, ценности, образно-увлекательности, оно должны быть близкими детям по содержанию и удовлетворять потребность учащихся в общении с прекрасным. В свое время психолог Б.М. Теплов отмечал, что музыка не может быть понятна детям вне опоры на немзыкальные сред-

ва. Поэтому так важно включить в репертуар произведения программного характера (Теплов, 1947, с. 36).

Восприятие музыкальных произведений легко запоминаемо и более образно, если использовать в сочетании с выразительно-изобразительными средствами (короткие образные рассказы, сказки, стихотворения, картины, рисунки), которые помогут раскрыть их содержание. В.В. Медушевский отмечал, что «...слово в музыкальной беседе должно быть откровением, вызывающим яркое эмоциональное отношение воспитуемых. Слово, если оно найдено удачно, во многом активизирует восприятие ребенка, способствует адекватному пониманию музыки, усиливает ценностно-ориентировочную деятельность учащихся» (Медушевский, 1980, с. 178–194). Л.С. Выготский отмечал, что при восприятии музыкального произведения происходит «...уничтожение тяжелого жизненного переживания его прекрасной формой» и оно несет определенный терапевтический эффект. Поэтому в обучение детей должны включаться произведения драматического или трагического характера для установления душевного равновесия. Для успокоения детям также можно пропевать мелодии, несущие образы спокойствия и безмятежности (Выготский, 1986, с. 347).

На наш взгляд, репертуар для восприятия на уроках музыки должен содержать произведения композиторов разных исторических эпох, для которых характерен свой излюбленный круг образов, тем, интонаций. Б.В. Асафьев писал, что «новые люди, новое идейное устремление, иная “настроенность эмоций” вызывают иные интонации или переосмысливают привычные... явление интонации объясняет причины жизнеспособности и нежизнеспособности музыкальных произведений». Автор подчеркивал, что в музыке разных времен существует свой «интонационный словарь эпохи» (Асафьев, 1971, с. 201). Так, правильно подобранный музыкальный репертуар произведений композиторов разных эпох позволяет приобщить учащихся к языку интонационной, народной, классической и современной музыки и накопить опыт восприятия музыки различной по стилю. Однако в современной практике преподавания музыки в общеобразовательных школах знакомство детей с творчеством отечественных композиторов XX века по сравнению с творчеством композиторов других эпох недостаточно. Мы считаем немаловажным факт использования музыкальных произведений композиторов второй половины XX века в целях обогащения образовательной области «Искусство», в частности, предмета «Музыка» и решения задачи его привлекательности для учащихся, так как произведения данных композиторов отличаются яркой, красочной звуковой палитрой и живописно-запоминающимися образами. В них сохранены традиции отечественной музыки, привнесены новые звуковые жанры, радикально обновлены все музыкально-выразительные средства, использованы нехарактерные для классического жанра фольклорные и электронные инструменты, вызывающие бурные эмоции для

дискуссии. Они способны не только привлечь внимание учащихся к одному из интереснейших историко-художественных течений в искусстве, каким является период 2-й половины XX века, но и всячески стимулировать детскую творческую фантазию.

Во второй половине XX века основными композиторами в России являлись И.Ф. Стравинский, С.С. Прокофьев, Д.Д. Шостакович, Г.В. Свиридов, В.А. Гаврилин, Р.К. Щедрин, Э.В. Денисов, А.Г. Шнитке, С.А. Губайдулина, С.М. Слонимский, А.П. Петров, Б.И. Тищенко. Неофициальными лидерами периода 2-й половины XX века принято считать авангардистов и амбициозных молодых композиторов А.Г. Шнитке, С.А. Губайдулину, Э.В. Денисова, творчество которых представлено в индивидуальных стилях, стирающих границы искусств и барьеры между мировыми культурами. Об этом свидетельствуют ностальгия по мировой культуре и экзистенциальная экспрессия А.Г. Шнитке, завораживающее чувство звукового колорита С. Губайдулиной, живописное, образное измерение музыки Э.В. Денисова — все это отчетливо слышно в созданных ими музыкальных шедеврах.

Так, в творчестве композитора Э.В. Денисова можно встретить как непосредственное, так и опосредованное привлечение народных истоков, текстов в заново созданных песнях или в их собственных музыкальных интерпретациях.

В творчестве композитора С.А. Губайдулиной прослеживается философское осмысление бытия через религиозный сюжет в музыке. Например, в симфонии «Аллилуйя» для оркестра, органа, солиста и цветковых проекторов, показан поиск и обретение веры через неверие и покаяние, где в финале автор использует подлинную мелодию древнерусского церковного гимна «Да исполнятся уста мои хваления твоего, Господи». Литургическая тематика открыто либо завуалированно присутствует во многих сочинениях С.А. Губайдулиной. Например, в камерном произведении «Семь слов Христа Спасителя» для солирующих виолончели и баяна, в монументальном произведении «Страсти по Иоанну» на текст Евангелия.

Композиторы А.Г. Шнитке и Э.В. Денисов также основной темой для сочинения произведений выбрали духовность христианства как общечеловеческого универсума.

Интересным является стилиевой плюрализм в творчестве композитора А.В. Шнитке (плюрализм — от лат. pluralis — множественный, то есть соединение в искусстве разных стиливых манер внутри одного стиля). Так в творчестве А.В. Шнитке такие стили, как барокко и классицизм были «осовременены», переосмыслены с позиций нового содержания, включены в контекст современных средств выразительности и утверждены в музыкальных жанрах concerto grosso, ричеркара, реквиема, пассиона. Например, Concertogrosso № 1 А.В. Шнитке. Но на этом эксперименты и поиски композиторов не закончились, в звуковой состав музыки привлекались звуковые системы, ставшие завоеванием композиторской техни-

ки XX века. Для записи современной музыки композиторы используют традиционное нотное письмо в сочетании с различными знаками, символами, как, например, в произведении С.А. Губайдулиной «Шум и тишина».

Вовлечение обучающихся в процессы освоения новейших видов музыкального искусства и их изучение в процессе непрерывного музыкального образования — это актуальная задача современности, так как сегодня в процессе изучения академической музыки происходит формирование ценностных ориентаций учащейся молодежи, складывается осмысленное отношение к реалиям современного этапа развития культуры, к выбору собственного пути, способствующего продуктивному вхождению личности в социокультурное поле не только в настоящем, но и в будущем.

В свете рассматриваемой проблемы необходимо выявить, насколько в учебных программах непрерывного музыкального образования задействован современный репертуар. Для того чтобы понять, как выстраиваются учебные программы непрерывного музыкального образования, рассмотрим в качестве примера программы по классу фортепиано, действующие в наиболее продвинутых, известных музыкальных образовательных учреждениях. Фортепиано — это музыкальный инструмент, наиболее универсальный для музыкантов всех специальностей, предоставляющий широкие возможности для освоения самого современного репертуара. Основными принципами отбора учебных программ по классу фортепиано стали следующие:

1. Создание программы не ранее 2000 года.
2. Высокий уровень деятельности учебного заведения, где реализуется программа, подтвержденная качеством обученности выпускников, успешным участием в музыкальных конкурсах и фестивалях, общественным мнением.
3. Соответствие современных музыкальных произведений возрастным особенностям и возможностям учащихся.
4. Рассматриваются только опубликованные в педагогических изданиях или утвержденные в качестве рабочих программы.

## Дошкольное музыкальное образование

Значимость непрерывного дошкольного музыкального образования определяется тем, что именно в дошкольном возрасте закладываются базисные основания для развития эмоций, познавательных интересов, эстетического вкуса личности, готовности к осознанному восприятию музыки. В дошкольной педагогике занятия музыкой рассматриваются как эффективное средство развития эмоциональной отзывчивости, позитивного мировоззрения. Дошкольники способны определить характер музыки, оказать предпочтение тому или другому жанру музыки и др.



Они также умеют оценить произведения, выбрать наиболее понравившееся исполнение. Дети также могут импровизировать собственные мелодии, по-своему передавать различные музыкально-игровые образы (Надолинская, 2015). Современные музыкальные занятия в дошкольных образовательных организациях предполагают гармоничное сочетание познавательной и умственной деятельности дошкольников, когда умственные действия обогащают сферу чувств ребенка, раскрывают его творческие возможности. Обогащение эстетического опыта детей в процессе освоения современной музыкальной культуры должно проходить в педагогически организованной среде и в системе, в которую включен разнообразный музыкальный материал, используются принципы интеграции искусств и усиливается компонент самостоятельной исполнительской деятельности детей (Кудрявцев, Слободчиков, Школяр, 2001).

Необходимо также развивать творческое отношение детей к музыке, что должно учитывать возрастные особенности; предлагаемая информация должна быть доступной; на занятиях важно акцентировать значимость игровой деятельности, например: передачу музыкальных образов в различных музыкальных играх, драматизациях, хороводах, импровизациях. Это стимулирует детей к самостоятельной музыкально-творческой деятельности, а в целом — к развитию музыкальности (Крымова, 2004).

К задачам реализации таких программ относятся:

1. Приобщение к музыкальному искусству.
2. Формирование основ музыкальной культуры.
3. Ознакомление с элементарными музыкальными понятиями, жанрами.
4. Воспитание эмоциональной отзывчивости при восприятии музыкальных произведений.

Музыкальный репертуар в программе для дошкольников создается на основе различных программных сборников. С этой целью дается обширный список литературы. Репертуар — это вариативный компонент программы, он может изменяться, дополняться, ориентируясь на определенные праздники и другие календарные события.

Другой чертой рабочих программ по музыкальному воспитанию и развитию дошкольников можно назвать опору на взаимосвязь различных видов художественно-творческой деятельности: музыкальной, песенной, танцевальной, игровой, литературно-речевой. На занятиях в детском саду в качестве музыкальных произведений звучат произведения композиторов: О. Бер, Г. Вихаревой, М. Картушиной, Н. Любарского, Е. Макшанцевой, Ф. Надененко, М. Парцхаладзе, М. Раухвергера, А. Руббаха, Р. Рустамовой, М. Симановского, Ю. Слонова, Е. Тиличевой, А. Филипченко. В большинстве своем это детские песенки и непродолжительные фортепианные пьесы изобразительного характера.

Авторы программ (Нестеренко А.С., 2015 и др.) обращают особое внимание на развитие креативности, качества, формирование у растущего человека творческого способа мышления, который во многом

определяет его дальнейшую самореализацию в профессии, в творчестве, в жизни.

Ряд программ опирается на деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), идеи культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Автором учтены положения, закрепленные в трудах А.В. Запорожца и Д.Б. Эльконина. Программы опираются и на позиции полихудожественного подхода, разработанного в ФГБНУ «ИХОиК РАО» в научной школе профессора Б.П. Юсова (Юсов, 1995).

В списке музыкальных произведений представлена разнообразная музыка отечественных и зарубежных композиторов различных эпох, стилей и направлений. При этом современных произведений, написанных композиторами в конце XX — начале XXI века, немного, это — «Маленькие оконца» А. Кейко, «Пароход плывет мимо пристани» Э.В. Денисова, «1В», «Поэма для Карлиты» Э. Мейера, «Бах — будущему» П. Нёргора, «Emily's Reel» М. О'Коннелла, «Рондо» С. Уэйна. Все эти произведения отличаются яркой образностью, оригинальностью и, что немаловажно для данного возраста, непродолжительностью звучания. По отзыву авторов программ для дошкольного музыкального образования, перечисленные произведения хорошо воспринимаются маленькими слушателями, вызывают у них непосредственную, живую реакцию.

### Дополнительное образование (детские музыкальные школы и детские школы искусств).

В качестве примера дополнительное музыкальное образование может быть рассмотрено программами по фортепиано одной из известных московских школ искусств — Государственным бюджетным образовательным учреждением дополнительного образования детей «ДМШ имени С.И. Танеева» города Москвы» (составитель — заслуженный работник культуры РФ И.И. Юдович) и региональной школой — Муниципальным бюджетным образовательным учреждением дополнительного образования детей города Казани «Детская музыкальная школа № 11» (составитель — преподаватель фортепиано О.А. Лещева).

Программа по предмету «Музыкальный инструмент» (фортепиано) составлена преподавателем ГБОУ ДОД «ДМШ имени С.И. Танеева» города Москвы, заслуженным работником культуры РФ И.И. Юдович на основе опыта и результатов достижений ведущих преподавателей, в которой использованы рекомендации и практический опыт сотрудников Методического кабинета по учебным заведениям искусств и культуры Департамента культуры города Москвы. Данная программа имеет художественно-эстетическую направленность. По решению преподавателей отдела, такая программа названа актуальной и педагогически целесообразной в современных условиях обучения. Цель программы — освоить мир классической и современной музыки, а основная задача — развитие навыков музицирования. В частности, в эти



навыки включены подбор мелодии по слуху, умение самостоятельно подобрать к ней аккомпанемент, освоение произведения «неклассической» музыки и др.

Как отмечает автор программы, ее новизна и актуальность заключаются в усилении общей образовательной и эстетико-воспитательной составляющей курса. При этом раскрывается потенциал фортепиано как универсального инструмента, занимающего ключевую позицию по отношению ко всей музыкальной культуре. В программе расширен репертуарный список, что дает возможность преподавателю подобрать подходящий учебный материал для всех групп обучающихся и учесть их индивидуальные особенности и уровень способностей. В программе также приведен примерный список произведений, рекомендованных к изучению, куда вошли 146 произведений. Из них только три произведения могут быть отнесены к категории «современная музыка» — это пьеса П. Блока «Два муравья», фрагмент из балета Р. Шедрина «Конек-горбунок» «Танец царя Гороха» и Легенда ре минор из цикла «Акварели» Н. Ракова.

Один из педагогов школы — кандидат педагогических наук, лауреат международных конкурсов Ю.В. Смольская высказала мнение о том, что для качественной подготовки обучающихся очень разного первоначального уровня проявления музыкальных способностей наиболее эффективна традиционная система подготовки, основанная на классическом репертуаре. Освоение произведений современных композиторов теоретически может включаться в процесс обучения, но на практике на это направление работы у педагогов, как правило, не хватает времени.

Программа Муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей города Казани «Детская музыкальная школа № 11» была составлена преподавателем фортепиано О.А. Лещевой на основе программы для фортепиано, утвержденной Министерством культуры СССР для детских музыкальных школ (Москва, 1973 г.), и программы «Фортепиано», разработанной коллективом преподавателей детских музыкальных школ города Казани (2003 г.), и опирается, в основном, на общеразвивающее направление музыкального образования детей. С учетом того, что общее музыкальное образование доступно всем детям, а в музыкальные училища после школы поступают единицы, авторы составили программы так, чтобы дети с самыми различными музыкальными способностями могли бы приобщаться к музыкальной культуре.

В программе сочетаются опора на традиционные принципы отечественного музыкального образования и новейшие разработки XXI века, что отвечает современным требованиям музыкально-эстетического развития учащихся. Цель программы — обучение детей игре на фортепиано, развитие образованных музыкантов, не только владеющих навыками игры на инструменте, но и способных достаточно глубоко раскрыть художественное содержание произведений; обеспечение самоопределения личности.

В программе представлен разнообразный фортепианный репертуар, предлагающий изучение произведений зарубежных и отечественных композиторов разного времени, разнообразных стилей и жанров. Также она основана на разнообразном репертуаре с учетом его академической направленности, что дает возможность педагогу осуществить индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Экзаменационная программа может значительно отличаться по уровню трудности для обучающихся из одного и того же класса. В работе над репертуаром педагог должен учитывать предназначение большинства произведений для публичного или экзаменационного исполнения, а остальных — для работы в классе или ознакомления. Педагогом может устанавливаться степень завершенности изучения произведения учеником. Вся работа над репертуаром фиксируется в индивидуальном плане обучающегося. В списке предлагаемого для изучения репертуара 98 пьес, среди них 27 пьес созданы композиторами в конце XX — начале XXI века — то есть они являются произведениями современной музыки. Авторы этих пьес — современные татарские композиторы, такие как Р. Еникеев, Н. Жиганов, Л. Хайрутдинова, Ш. Шарифуллин, И. Якубов, М. Яруллин, Р. Яхин, и др.

Исходя из этого, становится понятно, что региональный компонент может играть существенную роль в активности изучения современной музыки учащимися детских музыкальных школ. В связи с этим необходимо сказать, что профессиональные музыканты, специализирующиеся на исполнении современной музыки (например, Московский ансамбль современной музыки — МАСМ), обращаются к педагогам и учащимся детских музыкальных школ для реализации интересных музыкальных проектов. Одним из проектов стал Фестиваль современной музыки «Другое пространство» — «Чайковский “Детский альбом” — 130 лет спустя», запущенный в 2015 году и проведенный в ряде городов России. В этом проекте пьесы П.И. Чайковского из его знаменитого «Детского альбома» исполнялись учащимися детских музыкальных школ того города, где в данный момент фестиваль проводился. Одновременно звучали произведения современных композиторов, тематически связанные с названиями и содержанием произведений П.И. Чайковского.

---

### Среднее специальное музыкальное образование

---

Данная программа (музыкальные колледжи и училища) составлена преподавателями Федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Академический музыкальный колледж при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского» и Федерального государственного образовательного учреждения среднего профессионального

образования «Государственный музыкальный колледж имени Гнесиных». Особенность этой программы заключается, во-первых, в совместном авторстве педагогов Академического музыкального колледжа при Московской государственной консерватории имени П.И. Чайковского» и Государственного музыкального колледжа имени Гнесиных, а во-вторых, совмещение общих требований по двум специализациям: 0501.01 — Фортепиано и 0501.02 — Оркестровые струнные инструменты. Программа предложена авторами в качестве примерной программы по курсу «Специальный инструмент», входящему в цикл специальных дисциплин ГОУ СПО специальности 0501 — Инструментальное исполнительство (специализации 0501.01 — Фортепиано и 0501.02 — Оркестровые струнные инструменты), является основной для рабочих программ в учебных заведениях среднего профессионального образования.

По результатам успешного прохождения итоговой государственной аттестации выпускнику присваиваются квалификации: «Артист оркестра, ансамбля», «Концертмейстер», «Преподаватель игры на инструменте». Авторы подчеркивают, что одна из основных задач специальных классов — формирование музыкально-исполнительского аппарата учащегося. На решение такой задачи существенным образом влияет целесообразно составленный индивидуальный план, рационально подобранный и соответствующий индивидуальным особенностям обучающегося учебный материал, соответствующий уровню его художественного и технического развития, возникающим на каждой ступени роста обучающегося новым педагогическим задачам. Список рекомендованных к изучению пьес содержит 176 наименований. Из них только 11 созданы такими композиторами, как: Р.К. Щедрин (род. в 1932), А.А. Муравлев (1924–2023), О. Мессиян (1908–1992). Пьеса «В подражание Альбенису» была написана Р.К. Щедриным в 1959 году, а «Basso Ostinato» в 1961; «Русское скерцо» композитора А.А. Муравлева — в 1948 году, 8 Прелюдий О. Мессияна в период 1928/29 годы, а его самое известное и исполняемое произведение — «20 взглядов на младенца Иисуса» — в 1944 году.

### Высшее музыкальное образование (музыкальные институты, академии и консерватории)

Безусловно, самым авторитетным и уважаемым музыкальным вузом нашей страны является Московская государственная консерватория имени П.И. Чайковского. В этом вузе успешно действует факультет исторического и современного исполнительского искусства и научное подразделение — Научно-творческий центр современной музыки. Здесь в 1993 году на основе аспирантского класса «Оркестр современной музыки» композитором, профессором В.Г. Тарнопольским и профессором, заслуженным

артистом России дирижером И.А. Дроновым был создан ансамбль современной музыки «Студия новой музыки» (СНМ), в короткое время ставший ведущим ансамблем современной музыки в России. В ряде музыкальных вузов страны имеются факультеты и кафедры, специализирующиеся на изучении музыки XX века — это, например, факультет музыкального искусства эстрады Российской академии музыки им. Гнесиных, кафедра эстрадно-джазовой музыки Ростовской государственной консерватории им. С.В. Рахманинова.

Анализ образовательных программ в вузах сферы культуры и искусства, к которым относятся организации высшего музыкального образования, показывает, что, несмотря на ряд общих образовательных целей, опору на существующие методологические подходы к высшему образованию, в вузовской подготовке музыкантов и, в частности, в направлении освоения современной музыкальной культуры, существуют заметные отличия.

Так, вуз культуры в первую очередь готовит специалистов, и задача их состоит в приобщении довольно широких слоев населения к ценностям музыкальной культуры (Гильмеева, Мухаментзянова, Тихонова, 2011). Соответственно, современная музыкальная культура рассматривается в самых разнообразных проявлениях (в том числе ее эстрадно-развлекательное направление, массовая музыка).

На музыкальных факультетах российских вузов существует разделение на ряд специализаций. При этом процесс подготовки специалистов и освоение современной музыкальной культуры также имеет свои особенности. Например, студенты хоровых специализаций получают знания о развитии хоровой культуры в России и Западной Европе. Студенты оркестровых специализаций изучают основы музыкальной культуры оркестрового исполнительства. Общим же для специализаций является то, что в основе освоения музыкальной культуры будущего специалиста лежат фундаментальная музыкально-теоретическая и музыкально-историческая подготовка, основанная на традициях российского непрерывного образования.

### Выводы

Новыми вызовами времени обусловлена необходимость обновления программ музыкального образования для углубления знакомства обучающихся с отечественной музыкальной культурой. Восприятие обучающимися отечественных музыкальных произведений должно осуществляться как в историко-культурном, так и в актуальном современном контексте. Музыкальная культура представляет собой целостный феномен, многообразную иерархическую систему отношений, включая философско-эстетические и этические основания ценностного отношения к музыкальному искусству, разнообразные виды

музыкально-творческой деятельности. Для эффективности непрерывного музыкального образования необходимо обращение к современной музыкальной культуре. Погружение обучающихся в музыкальный континуум современной культуры создает условия, в которых более органично проходит не только музыкально-творческое развитие обучающихся, но и формирование качеств подлинного «человека культуры»,

духовности, нравственности, патриотизма. В основе музыкального восприятия лежит способность слышать и переживать музыкальное содержание как художественно-образное отражение действительности, что обуславливает его мощное влияние на формирование личности. Музыка призвана развивать в детях чувство внутренней причастности к духовной культуре родной страны.

## Литература

- Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Л.: Музыка, 1971.  
Веремьев А.А. Эстетическое и художественное воспитание: сущность и взаимосвязи // Искусство и образование. 2002. № 3. С. 4–11.  
Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986.  
Кудрявцев В.Т., Слободчиков Б.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия Российской академии образования. 2001. № 4. С. 4–46.  
Медушевский В.В. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки. Восприятие музыки / Под ред. В.Н. Максимова. М.: Музыка, 1980.  
Нестеренко А.С. Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Разноцветный мир, звучи!». М.: ООО «Новое образование», 2015.  
Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: проблемы индивидуальных различий. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1947.  
Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях. Когда все искусства вместе. М.; Мурманск: МГПИ, 1995.

## References

- Asaf'ev, B.V. (1971). Musical form as a process. L.: Muzyka. (In Russ.).  
Kudryavsev, V.T., Slobodchikov, B.I., Shkolyar, L.V. (2001). Culture-like education: conceptual foundations. *Proceedings of the Russian Academy of Education*, 4, 4–46. (In Russ.).  
Medushevskii, V.V. (1980). Duality of musical form and perception of music. Perception of music. In V.N. Maksimov (Eds.). M.: Muzyka. (In Russ.).  
Nesterenko, A.S. (2015). Additional general educational general development program "Multicolored world, sounds!". M.: ООО "Novoe obrazovanie". (In Russ.).  
Teplov, B.M. (1947). Psychology of musical abilities: problems of individual differences. M.: Izd-vo APN RSFSR. (In Russ.).  
Verem'ev, A.A. (2002). Aesthetic and artistic education: the essence and interrelations. *Art and Education*, 3, 4–11. (In Russ.).  
Vygot'skij, L.S. (1986). Psychology of Art. M.: Iskusstvo. (In Russ.).  
Yusov, B.P. (1995). On the interaction of arts in the development of children in integrated classes. When all the arts are together. M.; Murmansk: MGPI. (In Russ.).

Поступила: 25.07.2023  
Получена после доработки: 20.06.2023  
Принята в печать: 01.07.2023

Received: 25.07.2023  
Revised: 20.06.2023  
Accepted: 01.07.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Екатерина Михайловна Акишина** — член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, профессор, руководитель центра совершенствования методик преподавания дисциплин Российской академии образования, akishina@raop.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2481-8686>

**Ekaterina M. Akishina** — Dr. Sci. (Pedagogy), Cand. Sci. (Art History), Professor, Corresponding member of the Russian Academy of Education, Head the Center Improving Disciplines of the Russian Academy of Education, akishina@raop.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2481-8686>

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0317>

УДК 373

## Формирование человека через погружение в разнообразие видов искусства

Л.Г. Савенкова

Институт художественного образования и культурологии Российской академии образования», Москва, Российская Федерация

**Резюме**

**Актуальность.** Статья посвящена актуальной проблеме современного образования — формированию личности в процессе освоения разных видов художественной деятельности. В настоящее время вопросы приобщения подрастающего поколения и молодежи к творческой деятельности требуют тщательного изучения.

**Направление исследования.** В статье выделены особенности исследований в области интегрированного полихудожественного образования в предыдущие годы Института художественного образования и культурологии РАО, на которые опирается автор данной статьи, это позволяют утверждать, что искусство не праздник и освоение его требует особого отношения к нему образовательных школ. Подтверждая сказанное, в статье представлена динамика направлений развития ребенка (обучающегося) через разные виды художественной деятельности с 1 по 11 класс, сформулированные в результате комплексных исследований.

**Цель.** Выделить и обосновать важность и значимость приобщения детей и молодежи к искусству в современной ситуации, когда это приобретает особый смысл.

**Результаты.** В статье раскрыты факторы интегрированного полихудожественного образования на примере трех видов искусства: литературного, театрального и изобразительного.

**Выводы.** Проблема формирования человека путем погружения в искусство во все времена интересовала исследователей. В настоящее время недопонимание необходимости гуманитарно-художественной составляющей общего образования приводит обучающихся к узости мышления человека и недооценки своей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение, полихудожественное воспитание, направления развития, пространство, разнообразие искусств, художественная деятельность, саморазвитие личности.

**Информация о финансировании.** Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации ФГБНУ «Институт художественного образования и культурологии РАО» № 073-00009-23-02 на 2023 год.

*Для цитирования:* Савенкова Л.Г. Формирование человека через погружение в разнообразие видов искусства // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 174–182. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0317>



## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0317>

# Person development by immersion in a variety of art forms

Lubov' G. Savenkova

Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** The article is devoted to such a topical problem of modern education as the formation of personality in the process of mastering various types of artistic activity. Currently, the issues of introducing the younger generation and youth to creative activity require careful study.

The article highlights the features of research in the field of integrated poly-artistic education in the previous years of the Institute of Art Education and Cultural Studies of the RAE, which the author of this article relies on. The research allows to assert that art requires a special attitude of educational schools to it. Confirming the above, the article presents the dynamics of the child's (student's) development directions through various types of artistic activity from 1<sup>st</sup> to 11<sup>th</sup> grade, formulated as a result of comprehensive research.

**Objective.** The article aims to highlight and substantiate the importance and significance of introducing children and youth to art in the modern situation, when it acquires a special meaning. **Results.** The article reveals the factors of integrated poly-artistic education on the example of three types of art: literary, theatrical, and visual.

**Conclusions.** The problem of person development by immersion in art has always interested researchers. Currently, misunderstanding of the need for the humanitarian and artistic component of general education leads students to narrow thinking and underestimation of their professional activities.

**Keywords:** integrated education, poly-artistic education, directions of development, space, diversity of arts, artistic activity, self-development of personality.

**Funding.** The article was prepared within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation of the Federal State Budgetary Educational Institution "Institute of Art Education and Cultural Studies of RAE" No. 073-00009-23-02 for 2023.

*For citation:* Savenkova, L.G. (2023). Person development by immersion in a variety of art forms. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 174–182. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0317>

## Введение

Проблема формирования человека путем погружения в искусство во все времена интересовала исследователей в разных областях знаний и, в первую очередь, в обучении детей. В современной ситуации это приобретает особый смысл, так как недопонимание важности и значимости искусства в образовании, необходимости формирования потребности ребенка общаться с ним (в широком смысле этого слова) приводит к дальнейшему непониманию жизни, узости мышления человека и его профессиональной деятельности. Это особенно негативно проявляется в среде управления образованием и влечет за собой действия, исправить которые бывает просто невозможно.

Такие рассуждения и размышления не являются надуманными и, возможно, кому-то покажутся высокопарными, но, к сожалению, приходится все чаще сталкиваться с подобным непониманием.

Изменить ситуацию без соответствующего отношения к ней в системе образования в целом становится все труднее. Увлечение разного рода «особо значимыми мероприятиями» (ОЗМ) — так они теперь называются в планах государственных заданий — влечет за собой представление о том, что искусство — это праздник и оно не требует серьезного к нему отношения, поэтому в школе оно нужно для развлечения и отдыха. Наиболее ярко это демонстрируют современные упрощенные формы приобщения к искусству, так называемые «особо значимые мероприятия» (когда можно быстро создать картину или написать музыку, используя современные технологии). Все вышперечисленное формирует у людей представление о том, что создавать произведения искусства легко. Именно поэтому в данной статье автор, опираясь на ряд современных исследований в этой области, показывает, что необходимо и важно формировать у детей и молодежи с помощью искусства.

## Введение в изучаемую проблему

Так, среди социологических исследований необходимо выделить труды Ю.У. Фохт-Бабушкина. Результаты его работ в разные годы жизни доказывают, что существует реальная связь между занятиями учащимися разными видами художественной деятельности и склонностью этих же учащихся к различным типам общения» (Фохт-Бабушкин, 1979; 1984, 1987). Также интересны в этой связи исследования взрослой аудитории Р.А. Злотникова, который выявил взаимосвязь «между уровнем художественных потребностей рабочих и их духовными запросами в целом», а также между интересами человека к разным видам искусства и разнообразием его интеллектуальной и познавательной сферы (Злотников, 1975). А.А. Мелик-Пашаев в своем исследовании, связанном с изучением психологических основ способностей к художественному творчеству, области, которая (по словам автора, «даже для психологии творчества всегда оставалась периферийной») рассматривает творческие способности «как органы самореализации творческого “Я”, единой основой которых является целостно-личностная характеристика человека» (Мелик-Пашаев, 1994).

Возвращаясь к Ю.У. Фохт-Бабушкину, его многолетнему социально-психологическому исследованию, проводимому среди учащихся старших классов школ г. Москвы по выявлению возможных связей между занятиями искусством и способностями к математике, следует привести слова ученого о том, что обучающиеся, «увлекающиеся искусством, значительно успешнее, нежели многие их сверстники, справляются с решением математических задач, которые требуют знаний и логики, хотя и не отличаются особой способностью к решению так называемых «творческих» задач, где главное не логика и знания, а озарение, смекалка, сообразительность. Задачи второго типа легче даются школьникам, основные интересы которых нацелены на математику, но только тем из них, кто приобщен к искусству тоже. Иными словами, «художников» отличает высокая общая культура мышления, а у «математиков» занятия искусством сопряжены помимо того, с увеличением их творческих возможностей» (Фохт-Бабушкин, 2001, с. 281).

Существенный вклад в изучение рассматриваемой проблемы внес Р. Арнхейм, исследования которого направлены на раскрытие вопросов художественного восприятия и «визуального мышления», важную роль в которых, по мнению автора, играет сам творческий процесс и характер восприятия, так как визуальное восприятие всегда связано не только с конкретным объектом, у которого есть свои характеристики, но и с особенностями интеллектуального познания воспринимающего, с его опытом такого восприятия (Арнхейм, 1996, с. 4–5). Выделяя проблему художественного восприятия, Р. Арнхейм подчеркивал, что «это не простая механическая запись стимулов, поступающих от физического мира к рецепторам ор-

ганов человека или животного, а в высшей степени активное и творческое запечатление структурных образований. Последнее достигается в процессе деятельности... Перцептуальное выражение, воспроизводимое в сознании, лежит в основе всех видов искусств и творческих работ... Интуиция и интеллект вкупе образуют мышление, которое и в науке, и в искусстве неотделимо от восприятия» (Арнхейм, 1996, с. 9).

Р. Арнхейм обращает внимание на то, что мышление и восприятие человека функционируют не обособленно, а одновременно. Он обращает внимание на то, что «процессы, обычно приписываемые мышлению, — различение, сравнение, выделение и т.д. — свойственны также и элементарному восприятию; в то же время все процессы, присущие мышлению, предполагают чувственную основу <...> Наряду с интеллектом интуиция присутствует во всех операциях во всех областях знаний, связанных с продуктивным обучением, и действие одной из этих форм заметно ослабевает при отсутствии поддержки со стороны другой... Интуиция и интеллект — это две формы познавательной (когнитивной) деятельности» (Арнхейм, 1996, с. 23). Сказанное свидетельствует о том, что существует реально доказанная связь между развитием познавательной и интеллектуальной сферы и интересом человека к искусству, а также активной деятельности в нем. Она не только существует, но является ведущей.

Эти рассуждения ученых в настоящее время становятся востребованными не только в области художественного образования, психологии и педагогики, но и применительно к вопросам общего развития детей и молодежи, а также взрослой аудитории. В этом также важно учитывать позицию Л.С. Выготского, которая раскрыта в его теории «сенситивных периодов»: для каждого периода детства характерны предпочитаемые виды художественной деятельности. Кстати, эту позицию отстаивал и А.В. Бакушинский — известный искусствовед и педагог начала XX века. Позднее эту точку зрения развивали ученые-педагоги: Б.Д. Ананьев, Н.Н. Подъяков, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Н.А. Веллугина. В современный период раскрыл ее Б.П. Юсов в теории полихудожественного обучения, утверждавший, что «каждый из традиционных видов искусства как экзистенциальная система художественной деятельности опосредуется внутренней работой личности, ее духовным миром; индивидуальными и возрастными наклонностями, а также многообразными связями ребенка с природой и общественной средой, образуя систему экологических факторов глобального масштаба, участвующих в формировании художественной деятельности ребенка» (Хуторской, 2013, с. 115). Б.П. Юсов отстаивал идею гармоничного комплексного развития ребенка в условиях полихудожественного образования, которое, в отличие от традиционного подхода к освоению каждого искусства в отдельности, сегодня является уже не столько перспективной задачей, сколько необходимой, так как современная педагогика нуждается

в изучении причин порождения, слияния и разделения определенных видов художественного мышления школьников разного возраста (Юсов 2004, с. 160–166).

«Наглядно-действенные, наглядно-образные и художественные способы освоения мира, по словам Б.П. Юсова, образуют особый пласт педагогических явлений, тесно спаянных с общим интеллектуальным, социально-нравственным и творческим развитием ребенка» (там же, с. 103), поскольку художественная деятельность связана у человека (в детском возрасте в особенности) с активным и заинтересованным отношением к окружению, требует воплощения увиденного, услышанного, прочувствованного в разных видах творческой деятельности: в визуальных образах, слове, звуках действиях, игре.

Обозначенное выше необходимо дополнить и поддержать научно-философскими учениями о биосфере и ноосфере, развиваемыми в трудах Н.А. Бердяева, В.И. Вернадского, Тейяра де Шардена, Н.Ф. Федорова, П.А. Флоренского и др., в которых всю разумную деятельность человека представляют важным фактором ее развития, как «совершенно новую форму организованности, возникающую при взаимодействии природы и общества» (Вернадский, 1988). Наиболее образно сформулировал эту мысль А.С. Арсеньев, обративший внимание на то, что в точных науках ученые рассматривают мир сквозь призму неорганической системы, как «логику механических систем», где господствует представление о том, что «целое конструируется из частей как некоторая структура». В отличие от этого, в органической системе *«целое существует прежде частей...»*, то есть «состояние системы определяется не только и не столько прошлым, сколько будущим (господствует целевая детерминация)». Именно это, по словам А.С. Арсеньева, «начало пластичного и может принять другие формы в зависимости от конкретных условий развития» <...> в нем «в потенции задано общее направление к своему будущему», то есть *«несет в себе возможность будущего развития»* (Арсеньев, 2001, с. 341).

В этом ряду «Педагогика искусства» как область знания выступает базовой. Характеризуя ее, Н.Н. Фомина пишет, что это «творчески развивающая педагогика, охватывающая теорию и практику эстетического воспитания и художественного образования. Она определяется как самостоятельная область педагогики на протяжении XX века в деятельности ученых и художников, выдвигавших такие гуманистические идеи, как «воспитание через искусство», «формирование культуры творческой личности», «пробуждение человеческого в человеке», «приобщение к искусству, как культуре духовной» (Фомина, 2011).

## Результаты исследований

В последние тридцать лет в педагогической науке в области гуманитарно-художественного образования произошли существенные изменения во взглядах и

направлениях «управления» процессом освоения искусства, стержнем которых является концепция полихудожественного образования Б.П. Юсова (о которой я упоминала выше), развиваемая в Институте художественного образования и культурологии Российской академии образования. Представим некоторые исследования ученых в этой области знаний, которые были и являются активными со-творцами этого направления в педагогике искусства.

Так, исследование Е.П. Кабковой направлено на изучение способности обучающихся к «художественному обобщению» информации в процессе освоения искусства. Автор считает, что для «успешного восприятия и переработки поступающей информации человеку необходим комплекс способностей, среди которых <...> общие способности, характеризующие человека как существо мыслящее и социальное — специальные способности, несущие ответственность за успешность действий в той или иной области» (Кабкова, 2005, с. 21). По мысли автора, это важно исследовать, так как перенасыщение информацией и отсутствие конкретных ограничений сегодня приводит к серьезным психическим и физическим перегрузкам обучающихся — на что указывает и Б.С. Кобзарь (Кобзарь, 2001, с. 73), а также рассогласованность отдельных компонентов образования предполагает раскрытие целостности содержания не только внутри одного предмета, но и в смежных областях знаний (Хуторской, 2013). Отсюда и возникает необходимость формирования определенного мышления, позволяющего обобщать имеющуюся информацию. В этом огромную роль играет развитие творческого потенциала личности, что невозможно без погружения в разные виды искусства и интегрированное обучение, которые позволяют в процессе обучения осуществлять целостный подход к преподаванию, при этом важен не столько предмет изучения, сколько ребенок, его интересы и предпочтения, что рассматривается а) как экологический подход к организации занятия, направленный на сохранение природы ребенка, и б) как региональный подход к решению проблемы освоения конкретной информации с опорой на культуру и искусство, находящиеся в непосредственной близости к школе, и которые всегда можно и нужно осваивать в непосредственном общении с окружающей природой, при возможности, в общении с живыми образцами искусства, а также с автором (мастером).

Понятие «категории переноса» Е.П. Кабкова (Кабкова, 2005) относит к области проблем психологии художественного творчества и «процессу восприятия искусства». Она отмечает, что только в случае реальной возможности общения обучающихся с разными видами художественной деятельности (разными искусствами) создаются условия, при которых процесс взросления происходит естественно и параллельно с общим развитием, когда на каждом уровне развития может «возникать резонанс, когда одно явление пробуждает к жизни другое по законам гармонии, внутренней глубинной связи, единства, родства, раз-



двигая границы познания, давая возможность углубления, самостоятельного дальнейшего действия. <...> Наличие на занятиях искусством явления резонанса обуславливает выстраивание объемной, развернутой во времени модели закономерных связей информации, поступающей к ребенку информации извне, накапливающейся в процессе развития его личности» при условии общения школьника и «живым искусством» (Кабкова, 2005, с. 25–26). Данному рассуждению созвучны исследования В.Т. Кудрявцева и В.И. Слободчикова (Кудрявцев, Слободчиков, Школяр, 2001).

В исследовании О.В. Стукаловой, связанном с изучением культуры и искусства в профессиональном образовании в настоящее время, сделан акцент на востребованности высшего образования сегодня (его «массовости»). В исследовании анализируется качество подготовки специалистов, поскольку «в образовательном процессе затруднена возможность индивидуализации подхода к каждому студенту, так как государственное финансирование высшего образования значительно сокращается без учета специфики нормативно-правового регулирования подготовки творческих кадров» (Стукалова, 2011, с. 4). А это, в свою очередь, предполагает необходимость изучения перспектив, отвечающих реальным запросам современных обучающихся. При этом О.В. Стукалова предлагает конкретные шаги в реализации данной проблемы — адекватную для конкретного учреждения педагогическую модель, в которой могут быть выделены образовательные приоритеты в освоении гуманитарного знания с учетом воспитательного воздействия искусства. Это позволит преодолеть потребительское отношение к культуре и сформировать у будущих специалистов мотивацию к самореализации в культуротворческой деятельности. Исследователь выделяет такие важные позиции, как ценностный характер, обращение к проблемам духовного мира человека; создание образовательной среды, открытой к конструктивному диалогу культур, преемственность традиций в образовании; выделение в содержании воспитательного стержня средствами разных видов искусства, что также положительно влияет на интеллект, на мотивацию к самопознанию, на развитие эмоционально-чувственной сферы, внимательного изучения объекта исследования и др. (Стукалова, 2011).

В результате другого многолетнего педагогического исследования по интегрированному полихудожественному обучению, автором данной статьи (Л.Г. Савенковой) была раскрыта динамика комплексного предметно-пространственного освоения изобразительного искусства на разных уровнях образования. Характер его этапов в образовательной практике выглядит следующим образом: «1-й этап художественной интеграции, раскрывается как — целостность, взгляд на другие искусства с позиций одного искусства; 2-й этап — взаимосвязь, взаимодействие искусства с окружающей жизнью, природой, историей культуры; 3-й этап — художественное мышление — выражение жизни, природы, искусства через систему

средств художественного изображения» (Савенкова, 2001, с. 4–5).

Сказанное опирается на целый ряд факторов, без учета которых процесс внедрения интегрированного полихудожественного образования будет не полным и трудно осуществимым: 1) интегрированное полихудожественное обучение требует его структурной системной организации внутри каждой конкретной школы, в работе каждого педагога гуманитарно-художественной области знаний; 2) взаимодействие и сотворчество педагогов в коллективе, основанное на параллельном освоении общих тем и понятий в параллели классов; 3) организация занятий в активном пространстве «живого искусства»: слова, звука, цвета, формы, и действия с ними, когда общение с искусством происходит в непосредственном общении (а не в записи, видео, иллюстрации, др.); 4) выделение в процессе восприятия любого искусства пространства, конструкции, движения — важнейших составляющих художественной формы; 5) формирование представлений о пространстве в искусстве как пространственном образе среды, который нужно осмыслить «прожить, прошагать, прослушать» — пронести через разные виды восприятия и художественные действия; 6) практическое освоение искусства (творение искусства) в конкретном действии: индивидуально, в группе или коллективно; 7) завершением длительного освоения какой-либо темы может стать «художественное событие», участниками и организаторами которого являются все обучающиеся, включенные в исследование; 8) в освоении любой темы, любого исследования необходима связь с особенностями истории культуры региона, родного края, Родины в целом; 9) организация и проведение в школах художественных социально значимых проектов; 10) сотрудничество образовательной организации с учреждениями культуры, активное включение в коллективное творчество с детьми родителей, выдающихся специалистов, деятелей культуры региона; 11) отражение результатов культурной деятельности школы, отдельных коллективов и обучающихся в средствах массовой информации.

В исследовании Т.И. Суховой аспекты работы по литературно-творческому развитию детей на уроках литературы сформулированы с опорой на исследование целого ряда ученых: А.В. Бакушинского, А. Белого, М.М. Бахтина, А.Н. Веселовского, В.Н. Вернадского, М. Волошина, Г.Д. Гачева, Л.Н. Гумилева, Вяч. Иванова, Э.В. Ильенкова, Д.С. Лихачева, А.Ф. Лосева, О.Э. Мандельштама, Д.Н. Овсяннико-Куликовского, А.А. Потемни, Ф. де Соссюра, Л.Н. Толстого, П. Флоренского, Б.П. Юсова и др. Стержнем такого направления литературно-творческого развития «выбирается взаимосвязь и взаимодействие регионального, национального и мирового устного народного и литературного письменного слова, одновременное действие различных механизмов в процессе освоения произведения искусства и собственной творческой деятельности ребенка. Изучение природы и возмож-



ностей формирования детей на разных возрастных этапах в аспекте взаимодействия литературно-речевого развития школьников 6–17 лет связано с процессом интеграции разных видов художественной деятельности» (Сухова, 2014, с. 63–64).

Т.И. Сухова выделяет такие важные факторы: 1) «природная открытость ребенка к разным искусствам и видам художественной деятельности» <...> 2) подход к его литературно-речевому развитию через призму разных сред с той или иной концентрацией цвета, света, формы пространства, жестов, мимики, движения, звука, аромата, что порождает многообразие экспрессии слова, интонации, стилистики» (там же).

Это позволяет исследователю решить проблему включения в систему освоения художественной литературы не только восприятия и самостоятельного творчества детей, а также их литературно-речевую деятельность — отображение в творчестве писателей и поэтов этнических, природных и предметно-пространственных особенностей. Как указывает автор, это играет важную роль при отборе произведений литературного творчества для учителя: по региональной специфике, внутренней логике регионального с общемировыми художественными ценностями при учете закономерностей развития обучающихся и их психолого-педагогических возрастных особенностей. В выделенных направлениях развития «заложена неразрывная взаимосвязь живого разговорного слова, устного народного и литературного авторского — как прочитанных, услышанных, так и произнесенных, написанных самим учеником» (Сухова, 2014, с. 78–79).

В исследовании проблемы театрально-творческого развития педагог-исследователь и одновременно профессиональный режиссер Т.Г. Пеня в оригинальной полихудожественной программе под названием «Космос театра» опирается на творческую деятельность как мировоззренческую установку всего современного образования, делая акцент на следующем: «надо признать, что школе в большей мере удается формальное насыщение школьников знаниями, нежели развитие у них творческого потенциала, способности выйти за рамки сложившихся представлений» (Пеня, 2014, с. 132). Автор обращает внимание на проблему стереотипности мышления, утверждая, что начало такому мышлению прививают в младшем школьном возрасте, где он в основном и формируется, что часто выливается в старшем возрасте в гипертрофированный вид равнодушия главным образом потому, что дети не умеют раскрыть свое представление об увиденном или услышанном. Проблема в общей закомплексованности, эмоциональной бедности, неразвитой коммуникативности и др. Что наиболее ярко проявляется в театральной деятельности, где нужно показать свою уникальность. То есть, говоря словами Т.Г. Пеня, «любое произведение ребенка становится «вещью в себе», не находя выхода в социальную сферу» (Пеня, 2014, с. 133).

Почему выделяется из всех искусств театральное? Потому что оно намного ближе к человеку, поскольку

ку и сочинение произведения, и его представление (изображение) на сцене происходит в условиях непосредственного общения одного героя с другим, в том числе со зрителем — все это результат творческой непосредственной деятельности человека в полном смысле этого слова. Поэтому интегрированная программа Т.Г. Пеня содержит такие направления и формы работы с обучающимися, которые позволяют каждому участнику конкретного действия «выпрямлять» (по Г.Д. Гачеву) себя через познание другого, где все мы, живущие на Земле, являемся единым целым во всем Космосе и во взаимосвязи с окружающей природой. Работа с детьми в этом случае лежит на плечах режиссера и педагога одновременно, но при этом и ребенок-актер и режиссер-педагог являются со-творцами происходящего, где педагог-режиссер помогает ученику «быть на сцене», передавать зрителю и другому ребенку-актеру свои действия, свое ощущение происходящего, свои идеи предлагаемого замысла — тем самым вместе создавать творческий продукт (Пеня, 2014). Однако только формирование у ребенка отношения к своему собственному созданию как к произведению искусства, способному изменить мир, рождает подлинный результат, а именно продукт, «который на кого-то должен оказывать воздействие, который кому-то нужен, с которым связано сознание его возможной социальной ценности» (Теплов, 1947, с. 7–29).

**Направления развития.** Продолжая этот разговор, следует представить один из самых важных результатов коллективного исследования, проводимого под руководством Б.П. Юсова, — формулировку направлений развития ребенка (ученика) на занятиях искусством, при условии интегрированного полихудожественного подхода к обучению по трем видам искусства: изобразительного искусства — Л.Г. Савенковой, художественной литературы — Т.И. Суховой, искусства театра — Т.Г. Пеня, которые представлены в их программах довольно широко и подробно, а в данном случае выделены — в более краткой обобщенной форме, в основном, связанными с общим развитием обучающихся в динамике с 1-го по 11-й классы.

*Направления развития ребенка в процессе освоения изобразительного искусства Л.Г. Савенковой (Савенкова, 2014):*

«1 класс: развитие ощущения пространства и себя в этом пространстве (движение, цвет, осязание, слово, звук в пространстве); интерес к разнообразию форм, цвета в природе, в окружающей действительности;

2 класс: развитие представления о том, что все существует, развивается и живет в пространстве и среде во взаимосвязи: цвет — музыка, цвет — интонация, цвет — настроение;

3 класс: освоение людьми пространства Земли — природная среда и человек; пространственное и смысловое расположение форм в природе, в жизни, в искусстве;

4 класс: пространство в народном творчестве; осмысление ценности народного искусства в жизни человека (декоративно-прикладное, танец, песни, фольклор, народный театр, устное творчество: предания, былины);

5 класс: природа человеку — человек природе: нравы, привычки, нравственные устои, национальные традиции, своеобразие ландшафта: взаимосвязь материал — форма — цвет — практическая значимость вещи (предмета);

6 класс: человек — природа — архитектура; зависимость и взаимообусловленность формы и характера украшения архитектуры от «вмещающего ландшафта» (Л. Гумилев);

7 класс: освоение человеком Вселенной в разные периоды жизни на Земле; окружающий мир, космос, человек, природа, время, общество; стиль в искусстве: смысловое и стилевое единство элементов композиции;

8 класс: осмысление пространственного образа разных видов искусства: архитектурное пространство, пространство скульптуры, театра, живописи, литературного произведения, музыкальное пространство;

9 класс: эпоха и искусство: стиль, характер, время, человек в разных искусствах, путешествия во времени и пространстве; связь времен в искусстве;

10 класс: вечные формы в пространстве; архитектурное пространство, геометрия пространства, экология пространства, цвет и свет в пространстве, предметы в пространстве;

11 класс: осмысление понятия: человек — часть и центр природы и искусства; понимание задач духовного развития человека, богатства его внутреннего мира, стремления к самосовершенствованию» (Савенкова, 2014, с. 4–62).

*Динамика ведущих направлений литературно-творческого развития в программе Т.И. Суховой (Сухова, 2014):*

«1 класс: развитие чувства индивидуальности живой разговорной речи и восприятия оттенков живого голоса при чтении художественного произведения;

2 класс: развитие чувства полифоничности живой речи и литературного слова;

3 класс: развитие чувства живого языка и литературного слова как отражения природных, трудовых процессов, познания родного Отечества;

4 класс: развитие чувства словесного отображения внутреннего мира человека в разных видах пространства;

5 класс: развитие внимания к возможности разных индивидуальных интерпретаций смысла литературного произведения;

6 класс: развитие чувства языка как незастывшего явления и формирование чувства отзывчивости к разным видам пространства Земли и Вселенной через освоение литературного слова;

7 класс: понимание развития устных и письменных форм литературных творений с опорой на историче-

скую ретроспективу; формирование чувства художественного смысла литературного слова;

8 класс: развитие способности к различению оттенков живого разговорного языка и особенностей творчества писателей и поэтов, в зависимости от конкретной среды;

9 класс: развитие чувства экспрессивных особенностей поэтического слова и способности проникновения в способы его создания;

10 класс: развитие чувства стиля писателя и способности критического осмысления индивидуальности художественного сознания;

11 класс: осмысление позитивной и возможной негативной роли слова в жизни человека и науки» (Сухова, 2014, с. 63–79).

*Направления развития в освоении театра Т.Г. Пеня (Пеня, 2014):*

«1 класс: осознание себя в мире цвета, звука, движения, речи через овладение формой; освоение общечеловеческих стереотипов поведения через формирование представления об особенностях поведения героев мифов и народных преданий;

2 класс: представление о взаимосвязи всего живого на земле; развитие произвольного внимания, внимания к особенностям исполнения; освоение позиции исполнителя через идентификацию с образом театральной куклы;

3 класс: погружение в музыкально-двигательную среду с целью развития пластичности и выразительности тела, понимания его возможностей (теория «зрительного движения» А. Дункан), формирование чувства пространства;

4 класс: развитие способности к сопереживанию; навыки первоначального перевоплощения через освоение образов растительного, животного и предметного миров; первые навыки действенного анализа пьесы;

5 класс: освоение космического пространства времен через погружение в прошлое и будущее, выход за границы реального мира; развитие фантазии и освоение стилевое разнообразия мира, навык анализа текста в драматургии;

6 класс: освоение пространства Земли и Вселенной; формирование представления о театральной интерпретации пространства как интерпретации картины бытия; действенный анализ литературного текста;

7 класс: освоение духовных ценностей через анализ взаимодействия личности с другими людьми в пьесах остросоциального жанра; представление о комическом как эстетической категории; стилевые особенности текста;

8 класс: освоение стилевых особенностей стихотворной речи; формирование представления о существующих моделях общества на основе характеров и формы поведения человека; формирование потребности по изменению мира;

9 класс: формирование представления о вечности и бесконечности мироздания через освоение жанра трагедии (категория трагического); развитие эмоцио-

нальной памяти (моделирование образа на заданную эмоцию), навык импровизации;

*10 класс:* познание специфики мира через изучение истории мирового искусства, основ этнографии (освоение исторического и географического пространства мира); освоение позиции «Я — в предлагаемых обстоятельствах»;

*11 класс:* представления о предназначении личности через создание и исполнение музыкально-литературных композиций о жизни и творчестве выдающихся людей; моделирование представления о современном мире и попытка формирования установки на открытость миру» (Пеня, 2014, с. 132–133).

## Выводы

Все представленные в динамике направления развития ребенка (обучающегося) через изобразительное искусство, театр, литературу выстроены с опорой на ведущие интегрированные подходы к освоению искусства, сформулированные в результате ком-

плексного исследования (через экологический, региональный и полихудожественный подходы):

во-первых, наглядно демонстрируют необходимость создания развивающей предметно-пространственной среды в процессе обучения и воспитания на всех уровнях взросления ребенка и продуманного выстраивания взаимоотношений между обучающимися и педагогом, в том числе между педагогами в коллективе и между детьми в группах;

во-вторых, доказывают, что включение в систему общего образования разных видов искусства, выстроенных в комплексный совместный творческий процесс в коллективе школы (в системе дополнительного образования и даже в вузе), позволяет формировать не только творческую личность, но и воспитывать гармонично развитого человека, способного на самообучение и саморазвитие, что всегда (независимо от времени и ситуации) важно и значимо — при условии формирования способности к «обобщению и переносу» информации с одной области знания на другую (Кабков, 2005) независимо от места, действия и времени.

## Литература

- Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1996.
- Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: цикл популярных лекций-очерков. М.: Академия, 2001.
- Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988.
- Злотников Р.А. Духовные потребности советского рабочего. Саратов, 1975.
- Кабкова Е.П. Развитие способности школьников к художественному обобщению на уроках искусства: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2005.
- Кобзарь Б.С. Перспективы образования на рубеже третьего тысячелетия // Мир образования — образование в мире. 2001. № 1. С. 73.
- Кудрявцева В.Т., Слободчикова В.И., Школяр Л.В. Культуросообразное образование: концептуальные основания // Известия Российской академии образования. 2001. № 4. С. 4–46.
- Мелик-Пашаев А.А. Проблема развития творческих способностей детей в педагогике XX века. М., 1994.
- Пеня Т.Г. Интегрированная полихудожественная программа Космос театра // Интегрированные программы в условиях гуманитаризации образования. М.: Интеллект-Центр, 2014.
- Савенкова Л.Г. Педагогические условия интегрированного полихудожественного освоения изобразительного искусства: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2001.
- Савенкова Л.Г. Изобразительное искусство и среда. // Интегрированные программы в условиях гуманитаризации образования. М.: Интеллект-Центр, 2014.
- Стукалова О.В. Высшее профессиональное образование в сфере культуры и искусства: современное состояние и перспективы развития: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
- Сухова Т.И. Полихудожественное литературно-речевое развитие школьников 1–11 классов. // Интегрированные программы в условиях гуманитаризации образования. М.: Интеллект-Центр, 2014.
- Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Известия АПН РСФСР. 1947. № 11. С. 7–29.
- Фомина Н.Н. Из материалов научных исследований Учреждения РАО. М.: Институт художественного образования, 2011.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. Развитие художественных интересов сельских школьников. М.: Педагогика, 1979.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура и формирование личности. М.: Наука, 1984.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. Художественная культура и развитие личности // Общественные науки. 1987. № 1.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство в жизни людей. Конкретно-социологические исследования искусства в России второй половины XX века. История и методология. СПб.: Алтейя, 2001.
- Фохт-Бабушкин Ю.У. Искусство и духовное развитие личности как проблема научного управления художественной культурой. Методологические проблемы прогнозирования и управления в области художественной культуры. М.: Наука, 1980.
- Хуторской А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие. М.: Эйдос, 2013.
- Юсов Б.П. Взаимосвязь культурогенных факторов в формировании современного художественного мышления учителя образовательной области «Искусство». М.: Спутник+, 2004.

## References

- Arnheim, R. (1996). New essays on the psychology of art (pp. 4–5). M.: Prometei. (In Russ.).
- Arsenëv, A.S. (2001). Philosophical foundations of understanding personality: a series of popular lectures-essays. M.: Academiya. (In Russ.).

- Focht-Babushkin, Yu.U. (1979). Development of artistic interests of rural schoolchildren. M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Focht-Babushkin, Yu.U. (1980). Art and spiritual development of personality as a problem of scientific management of artistic culture. Methodological problems of forecasting and management in the field of artistic culture (pp. 36–37). M.: Nauka. (In Russ.).
- Focht-Babushkin, Yu.U. (1984). Art culture and personality formation. M.: Nauka. (In Russ.).
- Focht-Babushkin, Yu.U. (1987). Art culture and personal development. *Social Sciences*, 1. (In Russ.).
- Focht-Babushkin, Yu.U. (2001). Art in people's lives. Specifically, sociological studies of art in Russia in the second half of the twentieth century. History and Methodology. SPb.: Altea. (In Russ.).
- Fomina, N.N. (2011). From the materials of scientific research of the RAO Institution. M.: Institut khudozhestvennogo obrazovaniya. (In Russ.).
- Kabkova, E.P. (2005). Razvitie sposobnosti shkol'nikov k hudozhestvennomu obobshcheniyu na urokah iskusstva: Diss. ... d-ra ped. nauk. (The development of the ability of schoolchildren to artistic generalization in art lessons). Doctoral dissertation. (Pedagogy). M. (In Russ.).
- Khutorskoy, A.V. (2013). Competence approach in teaching. Scientific and methodological manual. M.: Eidos. (In Russ.).
- Kobzar', B.S. (2001). Prospects of education at the turn of the third millennium. *The World of Education – Education in the World*, 1, 73. (In Russ.).
- Kudryavtseva, V.T., Slobodchikova, V.I., Shkolyar, L.V. (2001). Culture-like education: conceptual foundations. *Izvestia of the Russian Academy of Education*, 4, 4–46. (In Russ.).
- Melik-Pashaev, A.A. (1994). The problem of the development of creative abilities of children in pedagogy of the twentieth century. Moscow. (In Russ.).
- Penya, T.G. (2014). Integrated poly-artistic program of the Cosmos Theater. *Integrated Programs in the Context of Humanitarization of Education*. M.: Intellect-Tsentr, 132–136. (In Russ.).
- Savenkova, L.G. (2001). Pedagogicheskie usloviya integrirovannogo polihudozhestvennogo osvoeniya izobrazitel'nogo iskusstva: Diss. ... d-ra ped. nauk. (Pedagogical conditions of integrated poly-artistic development of fine art). Doctoral dissertation. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.).
- Savenkova, L.G. (2014). Fine arts and the environment. *Integrated Programs in the Conditions of Humanitarization of Education*. M.: Intellect-Tsentr. (In Russ.).
- Stukalova, O.V. (2011). Vysshee professional'noe obrazovanie v sfere kul'tury i iskusstva: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: Diss. ... d-ra ped. nauk. (Higher professional education in the field of culture and art: current state and prospects of development). Doctoral dissertation. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.).
- Sukhova, T.I. (2014). Poly-artistic literary and speech development of schoolchildren of grades 1–11. *Integrated Programs in the Conditions of Humanitarization of Education*. M.: Intellect-Tsentr. (In Russ.).
- Teplov, B.M. (1947). Psychological issues of artistic education. *Izvestiya APN RSFSR*, 11, 7–29. (In Russ.).
- Vernadsky, V.I. (1988). Philosophical thoughts of a naturalist. M.: Nauka. (In Russ.).
- Yusov, B.P. (2004). Interrelation of cultural factors in the formation of modern artistic thinking of the teacher of the educational field "Art". M.: Sputnik+. (In Russ.).
- Zlotnikov, R.A. (1975). Spiritual needs of the Soviet worker. Saratov. (In Russ.).

Поступила: 31.01.2023

Получена после доработки: 13.06.2023

Принята в печать: 19.06.2023

Received: 31.01.2023

Revised: 13.06.2023

Accepted: 19.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Любовь Григорьевна Савенкова** — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института художественного образования и культурологии Российской академии образования, lgbloknot@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0014-1391>

**Lubov' G. Savenkova** — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Research Fellow, FSBSI "Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education", lgbloknot@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0014-1391>



## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0318>

УДК 159.923.2

# Образовательный потенциал театрально-педагогических практик

Т.А. Климова<sup>1, 2</sup>

<sup>1</sup> Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Московский городской педагогический университет, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** Рекомендации Министерства просвещения России по созданию школьных театров в каждом образовательном учреждении ставят перед исследователями театральных практик в образовании задачи — зафиксировать социокультурные дефициты, которые могут быть решены с помощью театрально-педагогических проектов, а также представить конкретные театрально-педагогические формы решения этих проблем. Необходимость определения понятных ориентиров для проведения работы по внедрению театральной педагогики в образование составляет актуальность этого материала.

**Цель работы** — представить психолого-педагогический анализ образовательного ресурса театрально-педагогических практик. Для достижения данной цели в статье приводится феноменологическое описание и анализ трех реализованных театральных образовательных проектов.

**Выборка.** Материалом для анализа послужили выпускные квалификационные проекты магистрантов программы «Театральная педагогика и режиссура образовательной среды» МГПУ. Особое внимание в данном анализе было уделено описанию целей и результатов проектов. В качестве респондентов были выбраны магистранты — выпускники 2022 года, чьи работы относятся к трем различным типам образовательной ситуации: проект, реализованный в общем образовании, проект дополнительного образования и образовательный проект, реализованный в профессиональном театре.

**Методы.** При подготовке работы использовался метод свободного интервью, который позволил собрать информацию о реализованных магистрантами проектах. Важно, что данный вид интервью позволяет использовать не только собственные заключения исследователя, но также и опыт людей, непосредственно связанных с предметом исследования.

**Результаты.** Аналитические обобщения, полученные в результате данной работы, представлены в виде учебных кейсов, рассматриваемых на курсах повышения квалификации педагогов и на занятиях магистратуры по профилю: Театральная педагогика и режиссура образовательной среды МГПУ. Предполагается дальнейшее оформление результатов исследования в виде методических рекомендаций для педагогических кадров.

**Выводы.** В статье представлен обобщающий анализ, позволяющий сделать вывод о существующих социокультурных дефицитах, затрудняющих развитие личностных и метапредметных компетенций учащихся разного возраста, а также описание конкретных направлений возможной психолого-педагогической работы театральных практик в образовании.

**Ключевые слова:** театральный образовательный практика, событийность, образовательное событие, художественно-творческая образовательная среда.

*Для цитирования:* Климова Т.А. Образовательный потенциал театрально-педагогических практик // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 183–190. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0318>

## EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0318>

## Educational value of theatre practices

Tatiana A. Klimova<sup>1, 2</sup><sup>1</sup> Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation<sup>2</sup> Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russian Federation**Abstract**

**Relevance.** The Ministry of Education of the Russian Federation has issued guidelines for ensuring a school theatre operating in every school. The task arising out of these guidelines for the researches of theatre practices in education is to find sociocultural deficits which can be eliminated by the means of theatre projects and to provide practical theatrical forms for solving the issues. The relevance of the study is defined by the need for clear directions on how to implement drama in education. The aim of the article is to provide psychological and pedagogical analysis of theatre practices in education as well as to highlight their educational value.

**Objective.** The purpose of the work is to present a psychological and pedagogical analysis of the educational resource of theatrical and pedagogical practices. To achieve this goal, the article provides a phenomenological description and analysis of three implemented theatrical educational projects.

**Sample.** The material for the analysis was the graduation qualification projects of undergraduates of the programme 'Theater Pedagogy and Directing the Educational Environment' of Moscow City University. In this analysis, particular attention was given to the description of the goals and results of the projects. Graduates of 2022 whose works belong to three different types of educational situations were selected as respondents. Projects of the three types were involved: a project implemented in general education, a project of extra education, and an educational project implemented in professional theater.

**Methods.** In preparing the work, the method of free interview was used, which made it possible to collect information about the projects implemented by undergraduates. It is important that this type of interview allows you to use not only the researcher's own conclusions, but also the experience of people directly related to the subject of research.

**Results.** The results of this work are presented in the form of case studies considered in the advanced training courses for teachers and in the master's classes in the profile: 'Theater Pedagogy and Directing the Educational Environment' of Moscow City University. It is planned to further formalize the results of the study in the form of methodological recommendations for teaching staff.

**Conclusions.** The article presents a general analysis that allows us to draw a conclusion about the existing socio-cultural deficits that impede the development of personal and meta-subject competencies of students of different ages, as well as a description of specific areas of possible psychological and pedagogical work of theatre practices in education.

**Keywords:** theatre practices in education, eventfulness, educational event, artistic and creative educational environment.

*For citation:* Klimova, T.A. (2023). Educational value of theatre practices. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 183–190. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0318>

**Введение**

Последние несколько лет наблюдается увеличение внимания государства и общественности к театральным образовательным практикам<sup>1</sup>. Проблема, которая встает перед школами, выполняющими рекомендацию Министерства просвещения России по созданию театра в каждой школе — отсутствие рабочих моделей

<sup>1</sup> В 2022 году Министерство просвещения России рекомендовало организациям образования и культуры разработать «дорожную карту» по созданию и развитию школьных театров на 2022–2024 годы (пункт 1.2.5). Министр просвещения С.С. Кравцов отметил: «Наша задача — к 2024 году создать театр в каждой школе». На сегодняшний день только в 7000 школ России ведется регулярная театральная деятельность, а в 40000 ее нет (из выступления министра просвещения С.С. Кравцова на расширенном совещании о развитии школьных театров в РФ от 30.11.2021).

внедрения, способствующих решению задач, поставленных руководством страны. Операторы программы: Театральный институт им. Б. Щукина и ВЦХТ предлагают школам преимущественно программы дополнительного образования для детей и молодежи, заинтересованных в ранней профессионализации, тогда как правительство ставит задачу вовлечения в сферу развития культурных традиций и интересов всех школьников. Модели интеграции театра в образовательный процесс школы и инструменты оценивания качества школьного театра не достаточно разработаны. Деятельность школьного театра по-прежнему оценивается по таким формальным признакам, как количество постановок, число полученных на фестивалях дипломов или общее число участников, посещающих театральную студию или факультатив. И это несмотря на то, что в последние годы опубликован

цельный ряд отечественных и зарубежных работ, посвященных рассмотрению театральной педагогики как особого метода исследования (Alfandari, 2021), как методологии обучения творческой личности (Антонова, 2006), социокультурной практики учащихся (Жидов, Коробенко, 2020), как инструмента сохранения культурной идентичности и инкультурации (Kestere, 2017).

Осмысленное и неформальное выполнение рекомендации Министерства просвещения предполагает рассмотрение школьного театра с учетом тенденций развития как современного театрального искусства, так и понимания специфики образовательного процесса.

Согласно образовательным стандартам нового поколения, на смену трансляции знаний, умений и навыков пришла новая педагогическая парадигма, ориентированная на создание условий для становления и развития личности учащегося. Это предполагает взгляд на школьное образование через призму более широкого контекста, выходящего за рамки непосредственно предметного обучения (Собкин, Коломиец, 2019). Современная школа нуждается в педагогах, способных *проектировать образовательную среду* ребенка, класса, школы, городского пространства. Образовательный процесс строится не столько вокруг предметного содержания, сколько опирается на особую личностно-смысловую включенность учителя, что ведет к расширению репертуара его поведенческих стратегий за счет добавления функции *фасилитатора группового процесса*; *тьютора*, помогающего индивидуальному самоопределению; *модератора* предметных и ценностно-смысловых дискуссий. Владение этими компетенциями помогает построить занятие, позволяющее удерживать фокус внимания и на индивидуальном запросе ученика, и на особенностях групповой динамики класса, и на предметном содержании урока.

Модель такой деятельности можно найти в театральных практиках. Фигура режиссера воплощает собой триединство функций: «организатора» всего представления; «педагога», работающего с участниками театрального действия; «зеркала», помогающего артисту выстроить роль в соответствии с замыслом произведения. Данное описание включает три типа активности, подобные тем, которые ожидаются от современного педагога. Это созвучие позволяет говорить о деятельности педагога как о режиссуре образовательной среды. Приведем слова К.С. Станиславского об особенностях профессии руководителя театральной постановки: «Режиссер — это тот, кто умеет наблюдать жизнь и обладает максимальным количеством знаний во всех областях, кроме своих профессионально-театральных. Иногда эти знания являются результатом его работы над какой-нибудь темой, но лучше их накапливать впрок. Наблюдения тоже можно накапливать специально к пьесе, к образу, а можно приучить себя наблюдать жизнь и до поры до времени складывать наблюдения на полочку подсознания. Потом они сослужат режиссеру огромную службу» (Горчаков, 1951, с. 254).

Необходимо отметить, что формы современного театра невероятно многообразны. Многими исследова-

телями отмечается, что само «содержание понятия «театр» трансформируется, расширяется в связи с изменением художественного языка и появлением новых форм театрального искусства» (Загребин, Тухватулина, 2017, с. 130; Леман, 2013; Алесенкова, 2014; Годер, 2012). Так, немецкий критик и ученый Ханс-Тис Леман, отвергая традиционные формы театра за то, что они не отвечают художественным требованиям времени, пишет, что в новых формах: «больше присутствия, чем представления, скорее совместный, нежели сообщенный опыт, скорее процесс, чем результат, скорее олицетворение, чем смысл, скорее энергетический импульс, чем информация» (Леман, 2013, с. 85). Подобный взгляд на специфику современного театра созвучен манифесту одного из известных режиссеров и новаторов театра начала XX века В. Мейерхольда: «нет пассивного зрителя и активного актера. Сегодняшний зритель — завтра — участник зрелища» (Мейерхольд, 1968, с. 492). Сегодня, как и сто лет назад, особую важность приобретает задача вовлечения зрителя в активный диалог с авторами театрального действия. Именно эта тенденция подхватывается в образовательных театральных проектах, одно из назначений которых — активизация познавательной активности, личностной позиции, эмоциональной включенности участников, приглашение к сотворчеству и переход к другому типу субъектности.

Таким образом, ресурсом для решения поставленных перед школой задач могут стать театральные образовательные практики (Климова, Никитина, 2019). Обучение этим практикам ведется в магистратуре «*Театральная педагогика и режиссура образовательной среды*» (реализуемой НИИ УГО и Дирекцией образовательных программ), открытой в 2020 году. Работы, выполненные магистрантами, могут быть рассмотрены в качестве материала для выявления психолого-педагогического содержания театральной работы в пространстве школы.

## Методы

Для исследования был выбран *метод свободного интервью*. Отличительной особенностью этого метода является тот факт, что исследование проблемы осуществляется не напрямую, а опосредованно личностью опрашиваемого, который является «включенным наблюдателем», детально разбирающимся в рассматриваемой теме (Чеховский, 2009). Перечислим два основных принципа работы методом свободного интервью, важные для нашего исследования:

1. *Выбор компетентных и готовых к сотрудничеству респондентов.*

Важная часть организации исследования с помощью свободного интервью — поиск специалиста, зона компетентности которого отвечает предмету исследования. Для исследования необходимо, чтобы ответы респондента обладали одновременно и широтой охвата предполагаемого круга проблем, и глу-

биной. Под широтой охвата понимается круг фактов, относительно которых респондент в состоянии высказать компетентное мнение; под глубиной — степень осознания собственного опыта, способность фиксировать причинно-следственные связи между наблюдаемыми явлениями.

2. *Опрос лиц, имеющих отношения к различным аспектам исследуемого предмета.*

Это принцип позволяет не просто повысить достоверность получаемой информации, но и осветить различные аспекты исследуемой проблемы. Для нашего анализа были необходимы специалисты, работающие в различных образовательных сферах: общем и дополнительном образовании, образовательном пространстве учреждения культуры.

## Выборка

Летом 2022 года состоялся первый выпуск обучающихся по программе магистратуры «Театральная педагогика и режиссура образовательной среды». На защиту были представлены тринадцать магистерских диссертаций, в основе которых лежат материалы театрально-педагогических проектов, подготовленных в различных учреждениях образования и культуры Москвы.

Рассмотрим название нескольких тем, представленных на защиту.

– Выездная интеллектуальная школа «Параллельные миры» как ресурс развития образовательной среды (Антонова Е.Е.).

– Разработка цикла занятий средствами педагогики искусства для эмоционального самопознания подростков (Забара А.В.).

– Создание пространства коммуникации на фестивале «РаёкFest» в процессе обсуждения спектаклей (Савченко И.С.).

– Опыт организации семейного клуба искусств (Тигровская О.М.).

– Занятие для подростков в Московском Епархиальном доме как лично-значимое событие: разработка сценария (Тихонова Е.А.).

– Планирование и содержание занятий для формирования первичных математических представлений у детей 4–6 лет (Дегтерева А.В.).

– Создание театрального лагеря для развития детско-родительской событийности (Кукушкин В.В.).

Это неполный список тем и проектных форм, разрабатываемых магистрантами. Важно отметить, что вынесенные на защиту проекты подготовлены и реализованы в различных городских пространствах: школах и домах творчества, в музее (Московский Епархиальный дом), в летнем лагере, в профессиональном театре.

Для данного исследования были необходимы специалисты, которые хорошо знают театральные образовательные практики, сами являются авторами и реализаторами театрально-образовательных проектов и представляют себе эту практику в динамике. Для ана-

лиза были взяты интервью у авторов трех проектных работ. Респонденты выбирались таким образом, чтобы рассматриваемые работы представляли проекты трех типов образовательных ситуаций: в начальной школе (общее образование); в театральной студии (дополнительное образование); образовательный проект, реализуемый в профессиональном театре. Кратко приведем материалы бесед, сделав акцент на описании *целей и результатов проектной работы* магистрантов.

## Результаты исследования

### *Театрально-педагогический проект в начальной школе (общее образование)*

Учитель начальных классов «Школы самоопределения имени А.Н. Тубельского» (ГБОУ г. Москвы № 734) Наганова Елена Валерьевна обратила внимание на то, что при столкновении с собственными ошибками ребята ее 3 «Б» класса теряют мотивацию, что не способствует поиску путей решения задачи. У современного ребенка желание достичь быстрых и значимых результатов сталкивается с непониманием того, какой путь к этому ведет, сколько этапов следует пройти для достижения цели, с отсутствием умения преодолевать трудности на этом пути и желанием трудиться. В интервью было отмечено, что в современном социокультурном пространстве недостаточно представлена развернутая деятельность взрослых, реализованных людей, успешно преодолевающих жизненные трудности. А у ребят отсутствует опыт обсуждения этих ситуаций. В результате можно зафиксировать: отсутствие культуры преодоления приводит к отсутствию культуры усилия.

У педагога возникло предположение, что знакомство с обстоятельствами жизни людей, совершившими значительный вклад в культуру, может стать для учеников ресурсом преодоления жизненных трудностей. Родился проект: «Режиссура образовательного события “Жизнь замечательных людей как условие личностного развития младших школьников”», который представлял собой цикл образовательных событий. Цикл состоял из цепочки занятий, проводимых в течение учебного года, и завершался большим интеграционным художественным событием.

**Цель проекта** — создание образовательных условий для построения образа своего жизненного пути через выстраивание внутреннего плана действий (одного из главных новообразований младшего школьного возраста, которое в этот период еще находится в процессе формирования).

Участниками и соавторами данного цикла выступают учитель, учащиеся и родители учащихся. Ключевой составляющей цикла образовательных событий стало приобщение школьников к проектной деятельности. Учитель и ученики назвали эти занятия так:

– Умение не сдаваться и победа над страхом вместе с Туром Хейердалом.



– Свобода и уважение личности вместе с А.Н. Тубельским.

– Столкновение с физическим ограничением как пример силы духа с А. Алонсо.

– Особый взгляд на мир вместе с Р. Брэдбери.

– Верность своему делу вместе с И.С. Бахом.

– Переосмысление трудностей и обид вместе с Г. Х. Андерсенем.

Важно отметить, что каждая из предложенных тем была представлена не в умозрительной форме, а реализована в игровом, тренинговом формате, который позволил ребятам эмоционально-чувственно прикоснуться к ситуациям, в которых обнаруживается сила духа, проявляются: победа над страхом, верность своему делу, чувство собственного достоинства. Эти занятия и последующий разговор помогли ученикам приобрести уникальный опыт переживания, позже зафиксированный в рабочих дневниках.

### **Результаты проектной работы**

Итогом проекта стало интеграционное художественное событие в конце учебного года, которое позволило ребятам обобщить свои открытия.

В интервью Е. Наганова отметила, что путь моделирования жизненных ситуаций того человека, с которым на занятии познакомились ученики, оказался очень эффективным. Применение методов театральной педагогики помогало погружению в личные обстоятельства героя, что приводило к более глубокому пониманию его чувств и мотивов поступков. В качестве примера приведем одно из характерных высказываний, записанных школьниками: *не только известные люди проходят свой путь преодоления, каждый в своей жизни встречается с трудностями и ошибками, и от человека зависит, будет ли он идти вперед или ему пора остановиться.*

Значимым результатом педагог отметил также то, что не только сами школьники увидели в себе новые важные качества, но и окружающие заметили те изменения, которые с ребятами произошли. Родители взглянули на своих детей другими глазами, увидели их внутренний рост за год. Условие, которое изменило отношение учеников к трудностям, позволило увидеть, что к любому результату ведет дорога, полная взлетов и падений, — стало создание художественно-творческой образовательной среды, неотъемлемая часть которой — общее смысловое поле обсуждений. Подробнее о создании художественно-творческой образовательной среды и психологических механизмах опосредствования можно посмотреть в статье «Параметры открытой художественно-творческой образовательной среды школы» (Климова, Никитина, 2022).

Каждый цикл занятий завершался разговором, первоначально инициированный учителем, а затем продолжающийся между одноклассниками и в кругу семьи, о сложностях и неудачах в жизни каждого человека. В этих беседах наметился путь к избавлению от страха ошибок. У всех участников возникло общее

ощущение единения и радости от завершающего год события, открытие новых смыслов.

### **Театрально-педагогический проект в театральной студии (дополнительное образование)**

Проект Юлии Геннадиевны Труновой затрагивает проблему творческой и социальной самореализации подростков, выраженной в противоречии между потребностью юного человека проявить себя в творчестве и неготовностью осуществлять самостоятельную творческую деятельность. Педагог отметила, что у школьников не в полной мере сформировано умение построить внутренний план действия, а значит, нет готовности выполнить действие в уме, что необходимо для осуществления самостоятельного проекта. В реальной школьной жизни образовательный процесс редко строится как разворачивание проблемной ситуации, поэтому школьник привыкает быть исполнителем, у него не появляется опыта творца. К этому добавляется отсутствие публичных образов развернутой творческой деятельности, в результате юный человек не видит весь путь реализации творческой идеи.

**Цель** проектной работы — создать условия для инициации творческой активности школьников в рамках занятий театральной студии.

Проект разрабатывался в рамках занятий старшей группы театральной студии «...И там, и сям...»<sup>2</sup>, в которой занимается десять детей в возрасте от 13 до 16 лет, гендерный состав: 4 мальчика и 6 девочек. Основная часть студийцев этой группы занимается шестой-седьмой год, два ученика занимаются первый год. Группа за время своего существования выпустила в общей сложности 5 спектаклей. Проект был осуществлен в два этапа.

**На первом** (предпроектном этапе) определялась актуальная для всех участников общая тема творческой работы.

**Второй этап** (создание спектакля-читки) проходил в три шага:

- 1) выбор драматического материала,
- 2) подготовка спектакля-читки,
- 3) выпуск спектакля-читки.

В результате был создан и представлен зрителю спектакль-читка «#всёчтотебязадевает», который завершался обсуждением со зрителями. Проект был представлен на следующих площадках: школа № 1360, Галерея Богородское, Российская Государственная Библиотека для Молодежи.

После каждого спектакля проводилось обсуждение, в которое — с разной степенью активности — включались зрители (и подростки, и взрослые). При выпуске спектакля-читки для театрального педагога и участников студии было важно создать пространство разговора, в котором каждый может высказаться и быть услышанным.

<sup>2</sup> Театральная студия «...И там, и сям...» существует с 1999 года на базе ГБОУ Школа № 1360.

### Результаты проектной работы

Во время реализации творческого проекта студийцы прошли путь от «исполнителей», ждущих конкретных инструкций (в какой «серьезной работе» и в какой роли им творчески проявиться) до со-авторов, «со-создателей» спектакля-читки с последующим обсуждением. Между начальной точкой («исполнители») и финальной точкой («со-создатели») подростки прошли процесс постепенного принятия инициативы в творческом процессе. Этот путь стал возможен благодаря поддержке педагога, погружению в проблемные учебные ситуации и атмосфере занятий, проходящих в доверительной среде, где «ошибаться — это хорошо<sup>3</sup>». В интервью было отмечено, что каждый этап занятий сопровождался подробным разговором. Педагог в этом разговоре первоначально брал на себя функцию модератора, направляющего групповую рефлексивную работу, а затем постепенно делегировал ее участникам.

В завершении проекта Ю. Трунова сформулировала рекомендации, в которых особо отмечает, что при планировании занятий необходимо в каждый момент учитывать поэтапность усложнения заданий, предлагаемых студийцам. Переход к следующему этапу необходимо делать тогда, когда у самих подростков формировался запрос на новый материал. Также было отмечено, что эффективность данного проекта во многом определялась последовательной реализацией на всех этапах принципа событийности. Для этого было важно то, как педагог выстраивает контакт со студийцами, как строит общую мизансцену занятия, как создает условия для партнерства.

Отдельно была отмечена значимость работы с планом воображаемого, возможного, идеального. Возможное желаемое состояние в подростковом возрасте — состояние, в котором у человека проявлена своя индивидуальность, личные интересы. Проектная работа на занятиях строилась таким образом, чтобы ребята через знакомство с различным драматургическим материалом научились лучше чувствовать себя и свои предпочтения, умели аргументировать свою позицию.

### Образовательный проект, реализуемый в профессиональном театре

Евгения Викторовна Арзамасцева работала над своим проектом «Пространство диалога театра и зрителя в современном детском театре на примере взаимодействия Московского детского театра Теней со своими зрителями» в профессиональном театре.

**Целью** являлась разработка системы театрально-педагогических занятий, которые создавали условия для развития зрительского восприятия. Занятие строилось на материале спектакля «Легенда о верном драконе».

Для проекта неслучайно был выбран спектакль театра Теней. У руководства театра был запрос на

качественное расширение зрительской аудитории. Необходимо отметить, что в этом театре существует своя художественная специфика. Отличительной чертой театра Теней является условность изобразительных средств. Выразительные свойства театра Теней достаточно скупы. Для их восприятия требуется активное включение зрителя. Так, например, характерной особенностью куклы и теневого персонажа является отсутствие мимики, и порой зрителям трудно уловить связь между фигурой персонажа и его голосом. Зритель дорисовывает в своем воображении мимику, основываясь на позах, голосе, движении куклы или тени. Также очень часто создатели спектакля используют пропорцию куклы или тени как важную характеристику персонажа. Необходимо разогреть и настроить творческое начало ребенка для восприятия художественных образов театра Теней. Тут и обнаруживается образовательная **проблема**: отсутствие у ребят младшего школьного возраста развернутого опыта совместного фантазирования и обсуждения, что затрудняет процесс формирования личностных смыслов при восприятии художественного образа спектакля. Необходимо также добавить, что современный зритель (и большой, и маленький) часто ждет от спектаклей только развлечения. У него нет опыта размышления над проблемами, поднимаемыми в спектакле, он хочет расслабиться и отвлечься от реальности. Этой стратегии развлекательно-потребительского отношения противоположна культура соучастия, где базовыми понятиями являются сотворчество и сопричастность, в которой зритель становится соавтором спектакля. Этот подход предполагает зрителя, готового к глубокой рефлексии, ожидающего личностно-значимого диалога с создателями спектаклей.

### Результаты проектной работы

Результат проекта — разработанное театральное занятие, состоящее из двух частей: урок до спектакля и обсуждение после. Занятие до спектакля нацелено преимущественно на то, чтобы настроить восприятие зрителей на понимание художественных образов театра Теней, а обсуждение после спектакля — на создание общего пространства для диалога театра и зрителя. И предваряющее занятие, и последующее обсуждение проходят в особом образовательном пространстве — художественно-творческой среде. Ее ключевыми этапами являются: совместно-разделенный опыт переживания, совместно-разделенный опыт означивания (именования пережитого опыта), формирование индивидуально-личностного отношения, личностной позиции, зафиксированной в высказывании открытого здесь и сейчас личностного смысла.

В интервью было отмечено, что при подготовке и проведении обсуждения Е. Арзамасцева особое внимание уделяла тому, чтобы само участие в разговоре было для всех *событийно*, то есть превращало их ак-

<sup>3</sup> Прочитанная фраза была высказана одним из студийцев на рефлексивном круге, завершающем проект. О легализации ошибок как важном образовательном ресурсе участники театрально-педагогических проектов говорят часто.

тивность в личностно-значимую, тем самым способствуя раскрытию смыслов (Климова, 2015, с. 166).

В проекте были использованы инструменты театральной педагогики, которые работают на сотворческое участие, включение инициативы, на сопричастность и обнаружение общих контекстов, что помогало юному зрителю сменить позицию пассивного наблюдателя на позицию соавтора.

## Выводы

Подводя итог описанию трех театрально-педагогических проектов, полученных с помощью свободного интервью, необходимо отметить следующее.

Цели всех рассматриваемых проектов связаны с развитием *личностных и метапредметных компетенций* учащихся разного возраста: выстраивание внутреннего плана действий младших школьников; инициация творческой активности подростков; развитие зрительского восприятия учащихся начальной школы. Эти результаты достигаются во многом за счет расширения педагогического арсенала учителя приемами и инструментами фасилитации группового процесса, модерации обсуждений, инициации творческой активности школьников.

Работа строится через *создание художественно-творческой образовательной среды* как условия развития личностных компетенций.

Во всех проектах в качестве отправной проблемной точки, определяющей актуальность данного типа образовательных практик фиксируется недостаточ-

ная представленность в публичном (городском, общешкольном, театральном) пространстве *моделей развернутой деятельности* (в том числе деятельности совместно-разделенных переживаний, фантазирования, обсуждения впечатлений), а также дефицит *опыта участия* в подобных практиках школьников. Театрально-педагогические проекты способны восполнить эти городские дефициты.

Большое внимание в рассмотренных проектах уделяется процессу взаимодействия учителя и ученика. Опыт сотворческой активности, реализуемый в проектах, предполагает *особое качество контакта* всех участников, включая учителей, родителей, учащихся (а в профессиональном театре также и артистов). В каждом из представленных проектов важным условием была реализация принципа *событийности*.

Таким образом, сегодня **функции театрального педагога в школе не сводимы к организации театрализованных праздников и постановке студийных спектаклей**. Театральный педагог сегодня — это тот, кто помогает создавать *событийную образовательную среду* не только в школьной жизни, но и в большом городском пространстве, на уроке, во внеурочной, социальной и досуговой деятельности. Заказ государства на подготовку специалистов в области интеграции театральных практик в образовательный процесс школы определяет перспективы применения данного типа работ. Приведенные в статье материалы будут оформлены в качестве учебных кейсов, применяемых для анализа на курсах повышения квалификации педагогов в МГПУ.

## Литература

- Алесенкова В.Н. «Эстетическая логика» постдраматического театра Х.-Т. Лемана: pro et contra // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 12–8. С. 1785–1788.
- Антонова О.А. Школьная театральная педагогика как социально-культурный феномен: дисс. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2006.
- Годер Д. Художники, визионеры, циркачи. Очерки визуального театра. М.: Новое литературное обозрение, 2012.
- Горчаков Н.М. Режиссерские уроки Станиславского. Беседы и записи репетиций. М.: Искусство, 1951.
- Жидов А.В., Коробенко М.Ю. Школьный театр как форма социокультурной практики школьников // *Грани познания*. 2020. № 5 (70). С. 93–96.
- Загребин С.С., Тухватулина К.А. Современный российский театр: вариации коммуникативных практик // *Социум и власть*. 2017. № 3 (65). [Электронный ресурс] // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rossiyskiy-teatr-variatsii-kommunikativnyh-praktik> (дата обращения: 21.02.2023).
- Климова Т.А. Театральная педагогика как пространство обретения личностных смыслов // *Журнал практического психолога*. 2015. № 3. С. 166–175.
- Климова Т.А., Никитина А.Б. Образовательный потенциал театральных практик Москвы. UniverCity: Города и Университеты. Москва: Экон-информ, 2019.
- Климова Т.А., Никитина А.Б. Параметры открытой художественно-творческой образовательной среды школы // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. 2022. Т. 16, № 2. С. 65–87. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.04>
- Леман Х.-Т. Постдраматический театр. М.: ABCdesign, 2013.
- Мейерхольд В.Э. Статьи, письма, речи, беседы. М.: Искусство, 1968.
- Осминкин Р.С. Партиципаторное искусство: от «эстетики взаимодействия» к постпартиципаторному искусству // *Обсерватория культуры*. 2016. Т. 1, № 2. С. 6–13.
- Собкин В.С., Коломиец Ю.О. К вопросу о задачах и целях школьного образования. Практики развития: замыслы, технологии, контексты: Материалы XXV научно-практической конференции, Красноярск, 19–21 апреля 2018 года. Красноярск: Институт психологии практик развития, 2019.
- Чеховский И.В. Интервью как способ получения информации в качественной стратегии исследовательского поиска // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2009. № 4. С. 20–25.
- Alfandari, N. (2021). Changing the Terms of Engagement-Reflecting on the Use of Image Theatre in Research with Secondary



School Students. In J. Onses-Segarra & F. Hernández-Hernández (Eds.), Educational Research: (Re)connecting Communities. Proceedings of ECER 2020. NW 29. Research on Arts Education. Barcelona: University of Barcelona — Dipòsit Digital.  
 Kestere, I. (2017). The school theatre as a place of cultural learning: the case of Soviet Latvia (1960s–1980s). *Paedagogica Historica*, 53, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1307857>

## References

- Alesenkova, V.N. (2014). “Aesthetic Logic” of the post-dramatic theater H.-T. Leman: pro et contra. *Basic Research*, 12–8, 1785–1788. (In Russ.).
- Alfandari, N. (2021). Changing the Terms of Engagement-Reflecting on the Use of Image Theatre in Research with Secondary School Students. In J. Onses-Segarra & F. Hernández-Hernández (Eds.), Educational Research: (Re)connecting Communities. Proceedings of ECER 2020. NW 29. Research on Arts Education. Barcelona: University of Barcelona — Dipòsit Digital.
- Antonova, O.A. (2006). Shkol'naya teatral'naya pedagogika kak social'no-kul'turnyj fenomen: Diss. ... d-ra ped. nauk. (School theater pedagogy as a socio-cultural phenomenon). Doctoral dissertation. (Pedagogy). Saint-Petersburg. (In Russ.).
- Chekhovskiy, I.V. (2009). Interview as a way of obtaining information in a qualitative research search strategy. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Sociology*, 4, 20–25. (In Russ.).
- Goder, D. (2012). Artists, visionaries, circus performers. Visual theater essays. M.: Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russ.).
- Gorchakov, N.M. (1951). Directing lessons of Stanislavsky. Conversations and recordings of rehearsals. M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Kestere, I. (2017). The school theatre as a place of cultural learning: the case of Soviet Latvia (1960s–1980s). *Paedagogica Historica*, 53, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1307857>
- Klimova, T.A. (2015). Theater Pedagogy as a Space for Finding Personal Meanings. *Journal of a Practical Psychologist*, 3, 166–175. (In Russ.).
- Klimova, T.A., Nikitina, A.B. (2019). Educational potential of theater practices in Moscow. UniverCity: Cities and Universities (pp. 169–182). Moscow: Ekon-inform. (In Russ.).
- Klimova, T.A., Nikitina, A.B. (2022). Parameters of the open artistic and creative educational environment of the school. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology*, 16 (2), 65–87. <https://doi.org/10.25688/2076-9121.2022.16.2.04> (In Russ.).
- Leman, H.-T. (2013). Postdramatic theater. M.: ABCdesign. (In Russ.).
- Meyerhold, V.E. (1968). Articles, letters, speeches, conversations. M.: Iskusstvo. (In Russ.).
- Osminkin, R.S. (2016). Participatory art: from “aesthetics of interaction” to post-participatory art. *Observatory of Culture*, 1 (2), 6–13. (In Russ.).
- Sobkin, V.S., Kolomiets, Yu.O. (2019). To the question of the tasks and goals of school education. Development practices: ideas, technologies, contexts: Proceedings of the XXV scientific and practical conference, Krasnoyarsk, April 19–21, 2018 (pp. 23–41). Krasnoyarsk: Institut psikhologii praktik razvitiya. (In Russ.).
- Zagrebin, S.S., Tukhatulina, K.A. (2017). Contemporary Russian Theatre: Variations in Communicative Practices. *Socium and Power*, 3 (65). (Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-rossiyskiy-teatr-variatsii-kommunikativnyh-praktik>) (review date: 21.02.2023). (In Russ.).
- Zhidov, A.V., Korobenko, M.Yu. (2020). School theater as a form of socio-cultural practice of schoolchildren. *Facets of Knowledge*, 5 (70), 93–96. (In Russ.).

Поступила: 27.02.2023

Получена после доработки: 22.05.2023

Принята в печать: 03.06.2023

Received: 27.02.2023

Revised: 22.05.2023

Accepted: 03.06.2023

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Татьяна Анатольевна Климова** — младший научный сотрудник Центра социокультурных проблем современного образования Психологического института Российской академии образования, старший преподаватель Дирекции образовательных программ МГПУ, [t-klim@list.ru](mailto:t-klim@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2746-0608>

**Tatyana A. Klimova** — Junior Researcher at the Center for Sociocultural Problems of Modern Education, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Senior Lecturer at the Directorate of Educational Programmes at Moscow City University, [t-klim@list.ru](mailto:t-klim@list.ru), <https://orcid.org/0000-0003-2746-0608>



## ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0319>

УДК 159.9.072

# Роль литературы и театра в восстановлении нарушенного речевого общения в процессе логопсихотерапии

**Н.Л. Карпова**

Психологический институт Российской академии образования, Москва, Российская Федерация

### Резюме

**Актуальность.** Возможности использования художественной литературы и методов арттерапии для повышения эффективности терапии речевых нарушений.

**Цель.** Показать особенности применения библиотерапии и сценического искусства в восстановлении нарушенного речевого общения у заикающихся на примере семейной групповой логопсихотерапии.

**Методы.** Теоретический анализ источников по теме; анализ, сравнение, обобщение проведенных исследований в логопсихотерапии; динамическая психотерапевтическая диагностика Ю.Б. Некрасовой; библиотерапия; арттерапия; семейная групповая логопсихотерапия.

**Результаты.** Проведен сравнительный анализ подходов к определениям библиотерапии и драматерапии в отечественных и зарубежных исследованиях. Рассматриваются формы обращения к произведениям художественной литературы и искусству театра в процессе социореабилитации личности с заиканием. Показана роль сценической речи в нормализации механизма речи и специфика применения методов библиотерапии и арттерапии в семейной групповой логопсихотерапии — системе восстановления нарушенного речевого общения у заикающихся детей, подростков и взрослых при активном участии их родителей и родственников. Проанализированы формы применения библиотерапии (индивидуальная, индивидуально-групповая, групповая) на разных этапах логопсихотерапии. Показано применение театральных приемов в активной групповой логопсихотерапии.

**Выводы.** Методы библиотерапии и арттерапии применительно к терапии любого психического нарушения адаптируются в целях решения конкретной проблемы. В семейной групповой логопсихотерапии при обращении к библиотерапии и приемам театрального искусства внимание направлено на слово в тексте и речевое общение действующих лиц с целью достижения заикающимися свободы смены психических состояний в разных ситуациях речевой коммуникации. Методы библиотерапии и арттерапии способствуют организации интрагенного поведения всех участников логопсихотерапии для достижения результата в речи и общении.

**Ключевые слова:** слово, речь, личность, общение, заикание, динамическая психотерапевтическая диагностика, библиотерапия, арттерапия, семейная групповая логопсихотерапия.

*Для цитирования:* Карпова Н.Л. Роль литературы и театра в восстановлении нарушенного речевого общения в процессе логопсихотерапии // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 191–200. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0319>

## HEALTH PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0319>

# Literature and theatre in speech rehabilitation through logopsychotherapy

Nataliya L. Karpova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation

### Abstract

**Background.** Fiction and art therapy methods are applied to increase the effectiveness of therapy for speech disorders.

**Objective.** The article aims to show the use of bibliotherapy and performing arts in the restoration of impaired speech communication in stuttering on the example of family group speech therapy.

**Methods.** Theoretical analysis of sources on the topic; analysis, comparison, generalization of research conducted in logopsychotherapy; dynamic psychotherapeutic diagnostics of Yu.B. Nekrasova; bibliotherapy; art therapy; family group logopsychotherapy.

**Results.** A comparative analysis of approaches to the definitions of bibliotherapy and drama therapy in Russian and foreign studies is carried out. The forms of appeal to works of fiction and the art of theater in the process of social rehabilitation for a person with a stutter are considered. The role of stage speech in the normalization of speech mechanism and the specifics of methods of bibliotherapy and art therapy in family group logopsychotherapy are demonstrated. Logopsychotherapy is a system applied to restore impaired speech communication in stuttering children, adolescents and adults with the active participation of their parents and relatives. The forms of application of bibliotherapy (individual, individual-group, group) at different stages of logopsychotherapy are analyzed. The use of theatrical techniques in active group speech therapy is shown.

**Conclusion.** Methods of bibliotherapy and art therapy in relation to the therapy of any mental disorder are adapted in order to solve a specific problem. In family group logopsychotherapy, when referring to bibliotherapy and theatrical art techniques, attention is directed to the word in the text and spoken communication of actors in order to achieve the freedom of stuttering to change mental states in different situations of spoken communication. Methods of bibliotherapy and art therapy contribute to the organization of intragenic behavior of all participants in logopsychotherapy to achieve results in speech and communication.

**Keywords:** word, speech, personality, communication, stuttering, dynamic psychotherapeutic diagnostics, bibliotherapy, art therapy, family group logopsychotherapy.

*For citation:* Karpova, N.L. (2023). Literature and theatre in speech rehabilitation through logopsychotherapy. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 191–200. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0319>

## Введение

Роль произведений искусства в эмоциональном воздействии на человека и врачевании душевных болезней известна давно. Все виды искусств тесно взаимосвязаны, зависят друг от друга, но, по утверждению Д.С. Лихачева, «в основе каждого из искусств, в самых его «глубинных глубинах» лежат слово и связь слов» (Лихачев, 2017, с. 151). Слово — основная единица речи и мышления, и развитие человека во многом зависит от понимания и восприятия обращенной к нему речи, от умения понять чужую и выразить свою мысль, от того, насколько хорошо он владеет речью.

Проблема речи особо обостряется у заикающихся детей, подростков и взрослых, затрудняя общение с родными и близкими, сверстниками и незнакомыми людьми, препятствуя обучению в школе, получению высшего образования и трудоустройству. По разным данным, заиканием страдает 1–2,5% населения, и вопросы дефекта речи затрагивают область не только логопедии, но и педагогики, психологии, медицины, социальной практики.

В XX веке для решения психологических проблем активно стали развиваться разные виды арттерапии, в частности, библиотерапия — использование литературных произведений в терапевтических целях и

психодрама — обращение к многогранному искусству театра. Оба этих вида арттерапии в основе своей имеют слово.

### Определения библиотерапии и драматерапии

Лечение «душевных» заболеваний с помощью художественного слова использовали врачи в России и странах Европы уже в начале XIX века. В середине XX века в Европе и Америке были созданы объединения и ассоциации библиоспециалистов. Анализ истории, теории и практики библиотерапии в России, Польше и США показал, что этот вид терапии применяется в индивидуальной и групповой форме к различным категориям населения в норме и при психических нарушениях. Была выявлена специфика понимания и применения данного метода в каждой стране (Карпова, Голицкая, Чернянин и др., 2018).

Так, например, в России библиотерапию определяют по В.Н. Мясищеву как «сложное сочетание книговедения, психологии и психотерапии» (Карвасарский, 1985, с. 127) и отмечают преимущества метода: разнообразие и богатство средств воздействия, сила впечатления, длительность, повторяемость, интимность и др.; дается описание жанров литературы с анализом их значимости для лечебного процесса. В начале XXI века появилось много публикаций; «Библиопсихология и библиотерапия» (2005) и «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (2014) — пример междисциплинарного подхода к многогранному феномену чтения.

В Польше библиотерапия понимается как дисциплина на стыке литературоведения, специальной педагогики, психологии, медицины и библиотечного дела. Предметом библиотерапии является лечение средствами литературы, поскольку термин «терапия» определяет его основное функциональное значение. Подчеркивается психологическое воздействие определенного текста на субъекта в «треугольнике» отношений: Врач — Больной — Болезнь, где на вершине треугольника — фигура врача, а библиотерапия, как союзник пациента, укрепляет его позиции в борьбе с болезнью, используя специфическое лекарство — литературу (Czernianin, Czernianin, 2012).

Библиотерапия в США возникла из библиотечной науки как рекомендация литературы для чтения в рамках проблемных ситуаций (индивидуальных, семейных и социальных), а позже была расширена до интерактивной библиотерапии, где акцентировалось взаимодействие литературы, участников и фасилитатора. В последнее десятилетие возросло внимание к библиотерапии как методу, терапевтической технике и образовательному инструменту для педагогов, врачей и социальных работников в целях развития личности, профилактики и лечения. Библиотерапия включена в рамки более широкой сферы поэтической терапии, называемой также библио/поэтической терапией, где используются понятия «библиоконсуль-

тирование», «терапевтическое чтение», «литературотерапия» (Mazza, 2017).

Синтетическое искусство театра, объединяя в себе все основные виды искусства, воздействует на эмоции человека через различные сценические приемы. В психотерапии используются театральные условности и также выделяются различные теории и направления: психодрама как вид групповой психотерапии, различные виды драматерапии. Анализ современных подходов в ассоциациях драматерапии США, Британии и Чехии показывает, что в США драматерапию определяют как «целенаправленное использование драматических/театральных методов для достижения терапевтической цели ослабления симптоматических проявлений, духовной и физической интеграции и личностного развития»; иное определение у Британской ассоциации: «Драматерапия помогает понять и смягчить социальные и психологические проблемы, психические заболевания и ограничения; она является инструментом упрощенного символического самовыражения, благодаря которому личность познает себя посредством творчества, охватывающего вербальный и невербальный компоненты коммуникации» (цит. по: Попова, 2022, с. 298). Чешские арттерапевты называют драматерапию «лечебно-воспитательной дисциплиной», «в которой преобладают групповые мероприятия, использующие театральные и драматические средства в групповой динамике для ослабления симптоматических проявлений, смягчения последствий психических расстройств и социальных проблем, а также повышения уровня социального развития и интеграции личности» (там же).

Как видим, здесь речь идет и о «целенаправленном использовании драматических/театральных методов», и об «инструменте упрощенного символического самовыражения личности» посредством творчества, и о «лечебно-воспитательной дисциплине», но конечная цель у всех определяется как «смягчение последствий психических расстройств и социальных проблем» и «достижение... духовной и физической интеграции и личностного развития» (там же).

Не углубляясь в исследование особенностей разных подходов к литературе и искусству театра в многообразии теорий и направлений психотерапии, остановимся на специфике обращения к литературе и театральным приемам в коррекции заикания.

### Специфика методов арт-терапии в семейной групповой логопсихотерапии

#### *Система семейной групповой логопсихотерапии*

Одним из примеров эффективной терапии заикания является методика групповой логопсихотерапии — коррекции заикания для подростков и взрослых, разработанная Ю.Б. Некрасовой (Некрасова, 1968; 1992; 2006). С конца 1980-х годов мы развиваем данную методику в направлении семейной групповой логопсихотерапии для заикающихся детей, подрост-

ков и взрослых с включением в процесс социореабилитации на всех его этапах родителей и родственников пациентов (Карпова, 1997; 2003).

Заикание понимается в логопсихотерапии, прежде всего, как нарушение речевого общения, а не только как нарушение темпа и плавности речи. Коммуникативную природу заикания отмечали многие специалисты, а более поздние исследования показали, что по мере осознания ребенком своей «инакости» его речевые нарушения усугубляются в ситуации значимого общения — коллективной игре, в контакте с незнакомым или строгим взрослым, в выступлении перед аудиторией, на сцене. Это постепенно сказывается на развитии личности: появляется и закрепляется страх произнесения некоторых слов (логофобия), нарастает чувство стыда и вины за свою речь (скоптофобия). При неблагоприятном окружении это порождает ряд отрицательных качеств: агрессию или, наоборот, замкнутость и пассивность в общении, заниженную или завышенную самооценку, что препятствует хорошим взаимоотношениям, учебе в школе и вузе, сотрудничеству в рабочем коллективе. Исследования последних десятилетий подчеркивают, что в основе заикания лежат не только генетические и психофизиологические факторы, но и нарушения процесса коммуникации, прежде всего, в семье (Глозман, Николаева и др., 2022). Поэтому процесс коррекции заболевания должен быть комплексным, что и происходит в семейной групповой логопсихотерапии (Семейная..., 2011).

Методика Ю.Б. Некрасовой была основана на методе эмоционально-стрессовой психотерапии К.М. Дубровского, который для снятия неврозов обращался к внутреннему потенциалу больного. Также в продолжение идеи Н.И. Жинкина о заикании как нарушении коммуникативной функции речи, приводящей к изменениям личности (Жинкин, 1958), Ю.Б. Некрасова выстроила логопсихотерапевтический процесс на динамике психических состояний, способствующих речевому и личностному здоровью пациента (Некрасова, 1980; 1992). В начале 1980-х гг. она разработала динамическую психотерапевтическую диагностику с включением библиотерапии, которая стала важным элементом всей системы групповой логопсихотерапии (Некрасова, 1991; 1992; Карпова, Голзицкая, 2021). В семейной групповой логопсихотерапии родители и родственники пациентов также выполняют все библиотерапевтические задания (Карпова, 2006).

Система семейной групповой логопсихотерапии состоит из четырех основных этапов:

**I этап** — пропедевтический-диагностический: 3–6 месяцев в ходе переписки пациенты и их родственники выполняют задания динамической психотерапевтической диагностики — отвечают на психологические тесты в особой «связке» со специально подобранными литературными произведениями, которые даются для прочтения и письменного отзыва с целью выявления личностных качеств и характерологических особенностей участников;

**II этап** — сеанс эмоционально-стрессовой психотерапии по К.М. Дубровскому, где за 1–1,5 часа у группы заикающихся (8–12 человек) на сцене перед зрительным залом происходит «снятие заикания»;

**III этап** — активная семейная групповая логопсихотерапия: 3–5 недель ежедневных 7–8-часовых занятий речевыми, дыхательными, голосовыми упражнениями с элементами коммуникативного тренинга и арт-терапии (игро-, танцетерапия, психодрама), логопсихотерапевтическими беседами и еженедельными творческими экзаменами;

**IV этап (проходит через 4–5 месяцев)** — контрольно-поддерживающий: 2 недели ежедневных 7–8-часовых групповых занятий, повторяющих на более высоком и сложном уровне все основные элементы активного этапа семейной логопсихотерапии, а также кино- и видеотерапия (Карпова, 1997; 2003; Семейная..., 2011).

#### **Библиотерапия в семейной групповой логопсихотерапии**

Библиотерапия в логопсихотерапии представлена в индивидуальной и групповой формах и выполняет на разных этапах лечения различные функции: на I — диагностическую, коммуникативную, прогностическую, моделирующую, терапевтическую функции; на II этапе является основой построения сеанса «снятия заикания»; на III и IV — в ходе активной и поддерживающей логопсихотерапии — помимо индивидуальной принимает групповую форму и используется для подготовки и проведения логопсихотерапевтических бесед с целью формирования и закрепления ситуационной и спонтанной речи.

Отметим особенности использования библиотерапии в логопсихотерапии: 1. В основе традиционного чтения лежит познавательный мотив, а мотивом лечебного чтения изначально является самопознание через осмысление событий и ситуаций, а также сопереживание героям специально подобранных текстов. В логопсихотерапии обращение к художественным текстам подчинено концентрации внимания участников на процессе общения (речевого, в частности), а также на красоте слова и образности речи. 2. В системе семейной групповой логопсихотерапии анализ работ участников — заикающихся и членов их ближайшего окружения — позволяет более глубоко исследовать проблему психологии «лечебного чтения», динамику библиотерапевтического процесса и психических состояний всех участников группы — заикающихся, их родителей и родственников, а также самого логопсихотерапевта. 3. Наш многолетний опыт работы убеждает, что библиотерапия — одна из действенных технологий обучения и приобщения к чтению людей разных возрастов и возрождения традиции семейного чтения.

#### **Искусство театра в семейной групповой логопсихотерапии**

В книге «Механизмы речи» Н.И. Жинкин привел пример успешных занятий педагога по технике сцени-



ческой речи с заикающимися по системе К.С. Станиславского. Суть применяемых приемов объяснялась привлечением внимания к действию, что отвлекает от процесса говорения. «Устранение дефекта в процессе занятий приводит к угасанию патологического условного рефлекса на основе положительного подкрепления при слуховом приеме, и речь восстанавливается» (Жинкин, 1958, с. 346). С позиции физиологии эмоций метод К.С. Станиславского рассмотрел и объяснил П.В. Симонов, выделяя значение эмоций в речи актеров при общении на сцене в образах роли (Симонов, 1962).

Применительно к логопсихотерапии интересны работы В.С. Собкина, анализируя рецензии Л.С. Выготского на театральные постановки, он отмечает его внимание к особенностям сценической речи в контексте сценического действия и общения. Подчеркивается, что речь как материал при оценке актерского творчества в рецензиях Л.С. Выготского описывается детально: выделяются различные характеристики речи — интонация, тембр, голосовой диапазон, тон речи, рассматриваются вопросы техники речи и психологии речевого поведения (Собкин, 2015; 2020). Все перечисленные элементы речи последовательно обсуждаются и отрабатываются на групповых логопсихотерапевтических занятиях в процессе речедвигательных упражнений и подготовки выступлений.

Отметим также, что Михаил Чехов писал о том, что главная задача актера сознательно «*владеть самим собой как инструментом*», подобно тому, как музыкант или живописец знают свои инструменты, которыми овладевают» (Мелик-Пашаев, 2020, с. 27). Для актера это владение голосом, речью, телом и состояниями, чему способствует развитие внимания и воображения. И заикающийся должен научиться «*владеть самим собой как инструментом*», но не для сцены, а для коммуникации в жизни, поэтому в процессе занятий наряду с использованием дыхательных, голосовых и речевых упражнений мы обращаемся к приемам актерского мастерства.

В городах, где работают наши группы, руководители устанавливают контакты с театрами и участники логопсихотерапии смотрят спектакли, организуются встречи с актерами. С 2003 года мы приходили с каждой группой в Московский театр «Сопричастность» под руководством заслуженного артиста РСФСР, заслуженного деятеля искусств России И.М. Сиренко, и во время встреч с режиссером и актерами говорили не только о своих впечатлениях от увиденного, но обсуждали проблемы речи, преодоления страха перед сценой, волнения перед спектаклем и способах преодоления сложных психических состояний. Здесь выявлялось много сходного: важность ежедневных речевых тренировок (репетиций), умение повторять и заучивать тексты, слушать и слышать партнера и собеседника, необходимость настроая быть творчески интересными друг другу, как на сцене, так и в жизни.

## Методы и приемы арт-терапии на этапах логопсихотерапии

*Пропедевтический-диагностический этап*, основанный на библиотерапии «в связке» со специально подобранными психологическими тестами и опросниками, проходит «дистантно», в форме переписки, без непосредственного участия логопсихотерапевта, и содержит несколько блоков заданий. Уже первое задание — прочитать и письменно проанализировать сказку Г.-Х. Андерсена «Гадкий утенок» вызывает у будущих участников группы удивление: лечение заикания начинается с чтения детской сказки и предлагает в свободном сочинении через литературных героев рассказать о своем состоянии, о том, что особо волнует и радует. Мы не оцениваем присланные отзывы, только призываем каждого писать о прочитанном самостоятельно и откровенно. Затем для прочтения последовательно даются рассказы А. Чехова, И. Тургенева, Р. Брэдли, романы А. Маршалла и Э. Портера, а также другие произведения. В завершение этапа все кандидаты в группе читают притчу Р. Баха «Чайка по имени Ливингстон».

Так, в течение 3–6 месяцев посредником между пациентом, его родственниками и логопсихотерапевтом выступает литературный текст и его автор. И к завершению подготовительного этапа мы имеем богатый психодиагностический материал о каждом пациенте и его ближайшем окружении. Отметим, что группы семейной логопсихотерапии разновозрастные, — в них включаются заикающиеся от 7 до 45 лет, поэтому для младших школьников диагностический блок адаптирован: в библиотерапевтические задания включены несколько сказок Г.-Х. Андерсена, книга «Волшебник Изумрудного города» Г. Волкова. Но независимо от возраста участников, многие отзывы написаны интересно и содержательно, а некоторые выполнены на хорошем литературном уровне.

Исследования показывают, что, хотя отзывы младших школьников на библиотерапевтические произведения характеризует буквальное восприятие текста, краткость формулировок и синтаксических конструкций, отсутствие последовательности в построении анализа произведения, повторы слов: «мне понравилось» или «мне не нравится», — в то же время в работах детей присутствует достаточная информативность, есть образные сравнения, интересные суждения. Отзывы подростков о прочитанном отличает обостренное внимание к проблемам устройства социума, тема изгоев и лидеров, отношение к инвалидам, понятия морали и ценностей и взаимоотношения между полами. Объем текстов возрастает, встречаются широкие обобщения, в ряде работ проявляются художественные способности авторов, достаточно глубокая рефлексия и вдумчивый анализ произведений. Библиотерапевтические работы многих юношей и взрослых участников характеризуются большим объемом, последовательностью, логично-

стью и аргументированностью отзывов, пониманием целевой направленности предлагаемых текстов, а также глубиной обобщений и откровения. При этом отметим, что, выполнив несколько заданий, заикающиеся начинали отмечать у себя улучшения в речи и поднятие тонуса, а также повышение веры в избавление от недуга. В этом сказывается психотерапевтический эффект разработанной Ю.Б. Некрасовой продолжительной по времени динамической диагностики. Метод библиотерапии здесь используется в индивидуальной форме и помогает развитию и укреплению традиции семейного чтения.

Подготовительный-диагностический этап способствует началу перестройки отношения заикающегося к своей болезни, установки на выздоровление и активному включению в лечение самого больного и его ближайшего окружения. Для логопсихотерапевта полученные отзывы на библиотерапевтические произведения становятся основой выстраивания сеанса «снятия заикания» и последующей работы с группой.

**II этап — сеанс «снятия заикания»** проходит, как было сказано выше, с группой заикающихся на сцене в присутствии зрительного зала. Активная работа с заикающимися и их родственниками сразу начинается в атмосфере театра и сценического действия. Самое сложное испытание для человека с речевыми нарушениями — говорить перед большим числом зрителей. Врач К.М. Дубровский в середине 1950-х годов разработал сеанс «одномоментного снятия заикания» («директивное внушение наяву») (Психотерапевтическая энциклопедия, 2000, с. 176), чтобы в течение часа показать возможности каждого участника в успешном преодолении страха речи. Ю.Б. Некрасова увеличила силу внушения, используя на сеансе отзывы пациентов на подготовительном диагностическом этапе. Мы продолжаем эту работу, обращаясь и к диагностическим материалам родителей и родственников.

Результат — «снятие заикания» и звучание новой речи в конце сеанса у каждого заикавшегося — достигается посредством вызывания у них определенной динамики состояний, чему способствует и соучастный зрительный зал. Анализ этого процесса Ю.Б. Некрасовой помог провести специалист в области психических состояний Ф.Д. Горбов (Некрасова, 1980). Библиотерапия в ходе сеанса предстает в индивидуально-групповой форме. Во время группового внушения обращение к отзывам участников группы на художественные произведения логопсихотерапевт использует опосредованно, не называя авторов, а на этапе индивидуальных внушений приводит каждому наиболее яркие строки из его отзывов. Именно значимый художественный образ и точно найденное слово, обращенное к тайникам души человека, помогают в эмоционально напряженной обстановке «снять» сложный симптомокомплекс заикания.

Главная цель сеанса в системе логопсихотерапии (в отличие от «одномоментного» сеанса для снятия функционального невроза у К.М. Дубровского) —

мобилизация и укрепление воли заикающегося к здоровью, овладению правильной красивой речью и активное начало группового лечебно-образовательного процесса (Некрасова, 1968, с. 10). С 2000 года также на сцене, в присутствии зрителей, проводятся сеансы для участников логопсихотерапевтических групп в разных городах: Таганрог, Самара, Владивосток, Саратов, Екатеринбург, Ижевск, а в Москве — на сцене театра «Сопричастность» и в Психологическом институте РАО.

**III этап — активная семейная групповая логопсихотерапия** проводится после 3-дневного молчания участников сеанса. Первое групповое занятие начинается со «снятия молчания», которое также проходит на сцене, но зрительный зал состоит только из родственников и выпускников групп — помощников логопсихотерапевта. Ввод в новый речевой режим происходит в обучающе-игровой форме по подгруппам, на которые распределяются присутствующие под руководством выпускников. И уже через 1,5 часа все участники сдают первый речевой экзамен: каждая подгруппа представляет своих участников и разыгрывает на сцене подготовленный спектакль. В основном это инсценировка детских сказок «Репка», «Теремок», «Колобок» и др. с повторяющимися фразами и репликами для закрепления речи по новым правилам произношения. Выступления проходят весело и поддерживаются всеми зрителями. Так начинается путь к новым речевым победам, и многие участники в ежедневных отчетах пишут, что все больше удовольствия испытывают, выступая перед аудиторией.

Библиотерапия на III этапе логопсихотерапии используется в групповой форме. Многие произведения, с которыми все участники знакомятся на подготовительном этапе, в ходе группового обсуждения анонимно представленных отзывов становятся основой для анализа характерных особенностей участников группы. Такой подход помогает по-новому осмыслить прочитанное литературное произведение, увидев его многогранность в разных отзывах, а также услышать мнение одноклассников о себе в процессе коллективного анализа.

Обращение к поэтическим текстам проходит в ежедневных упражнениях по отработке звуков и постановке голоса, — здесь помогают мелодичные строки К. Бальмонта, А. Фета. Образному восприятию звуков и более глубокому пониманию характеристики тех, кто их олицетворяет, помогает разбор стихотворения Р. Рождественского «Упражнение по фонетике», а работа со стихом Е. Евтушенко «Третий снег» проходит в форме психотерапевтической беседы на тему «Характер и личность». На занятиях проводится инсценирование «Сказки о Золотой рыбке» А.С. Пушкина со сменой исполнителей главных действующих лиц в каждом эпизоде. Здесь проявляется спонтанное сотворчество, отрабатывается быстрота реакции на реплики, умение действовать в ансамбле, поддерживая друг друга. Так, постепенно, у участни-

ков группы снимается страх выступать на сцене, говорить прилюдно, опасение перед экспромтом, а допущенные ошибки и промахи быстро исправляются и вызывают все меньше волнения.

Творческий экзамен в конце 2-й недели занятий — семейный: каждая семья заранее готовится продемонстрировать полученные за неделю знания и умение применять новые речевые правила и приемы. Чаше на сцене представляют инсценировки басен И. Крылова, С. Михалкова, Эзопа, порой разыгрываются и авторские сюжеты. Как правило, выступления проходят с элементами пластики, костюмов, декораций, что вызывает интерес строгих зрителей, поскольку в ходе группового обсуждения итогов оценивается и речь каждого участника, и сценическое воплощение текста.

Итог III этапа — выпускной групповой спектакль. За многие годы разными группами были представлены спектакли по сказкам А. Пушкина, С. Маршака, Л. Филатова, рассказам М. Зощенко, пьесам А. Островского, Д. Фонвизина, Ж. Мольера, а также аранжировки системы логопсихотерапии. Одним из основных художественных произведений в нашей работе является пьеса Б. Шоу «Пигмалион», и многие группы выбирали эту пьесу для выпускного экзамена. Постановки были и строго по авторскому тексту, и в переложении сюжета на методику логопсихотерапии. Так, в одной из групп был сыгран спектакль «ШОУ почти по Шоу, или “Пигмалион-1995”». Участники группы сразу решили, что в каждом действии будут меняться ролями, поэтому было 5 Элиз, 4 Хиггинса, 4 Пикеринга, но спектакль получился целостным и интересным.

**IV этап — контрольно-поддерживающая семейная групповая логопсихотерапия.** На данном этапе социореабилитации в ходе 2-недельных занятий все элементы предыдущего активного этапа повторяются на более высоком уровне, а также включаются новые виды арттерапии — видео- и кинотерапия.

Отметим здесь, что, если в психодраме выделяются основные элементы — сцена, субъект (протагонист), режиссер, статисты (вспомогательные артисты) и публика, а в драматерапии главные принципы — «здесь и сейчас», «создание безопасной атмосферы», «работа вместе», «возможность контроля и выбора» и «активное участие» (Попова, 2020), то все эти элементы присутствуют в системе логопсихотерапии, где главная цель обращения к театральным и сценическим приемам — управление своей речью и обретение свободы смены психических состояний в сложных коммуникативных ситуациях. Выполнение речевых упражнений с элементами пластики на занятиях, работа парами и в подгруппах, разыгрывание сценок или спектакля со сменой ролей — это постепенное вхождение в новый образ и практика перевоплощения вчерашнего заикавшегося в человека с красивой речью и коммуникативно успешного.

В декабре 1995 года на занятие контрольного этапа пришла известный театральный критик Н.А. Кры-

мова. Посмотрев с группой видеозапись сыгранного на летнем экзамене спектакля «ШОУ почти по Шоу», где все участники в каждом действии обменивались ролями, Наталья Анатольевна высоко оценила игру ребят — естественность поведения на сцене, выразительность, слаженность взаимодействия «на уровне 3 курса ГИТИСа»! В ходе беседы она подробно разбирала с нами приемы логопсихотерапии, общие с техникой подготовки актеров: приемы снятия различных зажимов, напряжения с мышц рук, ног, лица для свободной речи.

Приводила примеры Михаила Чехова в работе актера над речью, голосом, выразительностью движений, подчеркивая необходимость в таких занятиях и для преодоления заикания. Особо Наталья Анатольевна отмечала необходимость развивать внимание и воображение, осмысленное отношение ко всем тренировкам и упражнениям, — только тогда возможно преобразование и духовной, и душевной жизни человека: «Вы что-то из себя делаете другое, и меняете тем самым свой контакт с жизнью». По ее совету в программу логопсихотерапии мы ввели главу «Актер должен уметь говорить» из книги К.С. Станиславского «Моя жизнь в искусстве» (Станиславский, 1938). Прощаясь с группой, Н.А. Крымова сказала: «У вас тоже театр, но особый — здесь драматургия, режиссура и актерство происходят одновременно» (Крымова, 1995). И мы благодарны Мастеру за такое точное определение.

Символично, что в логопсихотерапии задания подготовительного этапа начинаются со сказки Г.-Х. Андерсена, а завершаются притчей Р. Баха. От «Гадкого утенка» до «Чайки по имени Ливингстон» — такой путь проходят наши пациенты и в ходе библиотерапии, и в процессе полного курса социореабилитации. На итоговом выпускном экзамене одной из групп была представлена инсценировка притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон». Режиссером выступила участница группы, которая позже описала процесс репетиции и выполнение поставленной задачи «точно и убедительно передать заложенный в произведении смысл и в то же время раскрыть индивидуальность каждого участника посредством использования образов и сюжетных линий» (Дементьева, 2020, с. 350). Добавим, что автор пришла к нам с тяжелой формой заикания, а в итоге обрела красивую речь, успешно защитила кандидатскую диссертацию и уже несколько лет помогает нам в работе с новыми группами.

---

## Выводы

---

Обращение к литературе и искусству театра в психотерапии помогает снятию эмоционального напряжения, укреплению положительных психических состояний и развитию у участников способности к творчеству, что является одним из критериев психически здоровой личности.



В случае использования методов библиотерапии и арттерапии применительно к терапии любого нарушения каждый из методов адаптируется в целях решения конкретной проблемы или ситуации. В семейной групповой логопсихотерапии в ходе обращения к библиотерапии и приемам театрального искусства основное внимание направлено на слово в тексте и речевое общение действующих лиц с целью достижения заикающимися свободы смены психических состояний в разных ситуациях коммуникации.

Практика логопсихотерапии показывает следующее:

- как и в искусстве театра, достижение хорошего результата в речи и общении возможно только в условиях сотворчества руководителя и всей группы, взаимного интереса и самоотдачи;

- проблема «лечебного перевоспитания» не может быть решена вне деятельности и общения, которые характеризуются поведением интрагенного типа — увлеченностью самим процессом лечения и обучения;

- изменения в речи и поведении наступают у заикающегося тогда, когда появляется принятие себя «нового», что невозможно без расслабления и снятия защит, которыми человек с проблемой пользовался долгие годы. Этому преобразованию помогает группа, которая становится «коллективным психотерапевтом» и поддерживает каждого участника (Карпова, Данина, Шувилов, 2020).

Анализ использования методов библиотерапии и арттерапии в группах семейной логопсихотерапии для заикающихся детей, подростков и взрослых и для заикающихся дошкольников в Москве, Таганроге, Владивостоке, Самаре и Самарской области дан в коллективных монографиях «Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания» (2011), «Библиопсихология и библиотерапия» (2005), «Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия» (2014), «Психология. Литература. Кино. Театр» (2020). Элементы библиотерапии и арттерапии представлены в научно-документальных фильмах «Человек может все» (1986), «Человек может все — 2, или 15 лет спустя...» (2001) и в фильме «Театр и логопсихотерапия», подготовленном к Году театра в России (2019). Использование методов видео- и кинотерапии — еще один большой и важный раздел в нашей работе.

Система семейной групповой логопсихотерапии — пример целенаправленного комплексного использования приемов и методов библиотерапии и различных видов арттерапии для коррекции заикания у детей, подростков и взрослых. Результаты работы в разных городах уже более 100 разновозрастных групп и 60 групп для заикающихся дошкольников подтверждают эффективность данной системы социореабилитации.

## Литература

- Библиопсихология. Библиопедагогика. Библиотерапия / Отв. ред. Н.Л. Карпова. Редколл. Н.С. Лейтес, О.Л. Кабачек, И.И. Тихомирова. М.: Русская школьная библиотечная ассоциация, 2014.
- Библиопсихология и библиотерапия / Под ред. Н.С. Лейтес, Н.Л. Карпова, О.Л. Кабачек. М.: Школьная библиотека, 2005.
- Глозман Ж.М., Николаева Е.И., Карпова Н.Л., Добрин А.В. Роль функциональной асимметрии в развитии и динамике когнитивных и речевых расстройств. М.: ПИ РАО, 2022.
- Дементьева А.А. Постановка повести-притчи Р. Баха «Чайка по имени Джонатан Ливингстон» в логопсихотерапевтической группе. Психология. Литература. Театр. Кино. Коллективная монография / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С.350–353.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1958.
- Карпова Н.Л. Основы лично-направленной логопсихотерапии. Учебное пособие. М.: Флинта, 1997; 2-е изд., испр. и доп. МПСИ: Флинта, 2003.
- Карпова Н.Л. Библиотерапия в семейной логопсихотерапии // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 70–82.
- Карпова Н.Л., Голзицкая А.А. Динамическая психотерапевтическая диагностика Ю.Б. Некрасовой (к 90-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2021. № 5. С. 139–146.
- Карпова Н.Л., Голзицкая А.А., Чернянин В., Хаципентидис К., Мазза Н. Библиотерапия в России, Польше, США // Вопросы психологии. 2018. № 5. С. 136–144.
- Карпова Н.Л., Данина М.М., Шувилов А.И. Театр и логопсихотерапия. Психология. Литература. Театр. Кино. Коллективная монография / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С. 44–48.
- Крымова Н.А. Стенограмма встречи с группой логопсихотерапии 02.12.1995 / Личный архив Н.Л. Карповой.
- Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Азбука, 2017.
- Мелик-Пашаев А.А. Наследие Михаила Чехова и психология творчества. Психология. Литература. Театр. Кино. Коллективная монография / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С.26–33.
- Некрасова Ю.Б. Лечение творчеством / Под ред. Н.Л. Карповой. М.: Смысл, 2006.
- Некрасова Ю.Б. Особенности диагностики при реабилитации людей с нарушением речевого общения // Вопросы психологии. 1991. № 5. С.123–129.
- Некрасова Ю.Б. Применение комплексного (логопедического и психотерапевтического) воздействия при устранении заикания у взрослых: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 1968.
- Некрасова Ю.Б. Психологические основы процесса социореабилитации заикающихся: автореф. дисс. в форме научного доклада ... д-ра психол. наук. М., 1992.



- Некрасова Ю.Б. Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся // Вопросы психологии. 1980. № 5. С. 32–40.
- Попова Т.А. Драматерапия и экзистенциальный театр арт-терапевтические направления работы психолога. Психология. Литература. Театр. Кино. Коллективная монография / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С.298–305.
- Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. 2-е доп. и переработ. изд-е. СПб.: Издательство «Питер», 2000.
- Семейная групповая логопсихотерапия: исследование заикания / Под ред. Н.Л. Карповой. М.; СПб.: Нестор-История, 2011.
- Симонов П.В. Метод Станиславского и физиология эмоций. М.: Изд-во АН СССР, 1962.
- Собкин В.С. Комментарии к театральным рецензиям Льва Выготского; Выготский Л.С. Театральные рецензии. М.: Институт социологии образования РАО, 2015.
- Собкин В.С. Л.С. Выготский как театральный критик (по материалам рецензий гомельской печати). Психология. Литература. Театр. Кино. Коллективная монография / Под общ. ред. Н.Л. Карповой. М.: Ассоциация школьных библиотекарей русского мира (РШБА), 2020. С.21–24.
- Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Художественная литература, 1938.
- Czernianin, W., Czernianin, H. (2012). Literature and Therapy. Wrocław: Wyd. Smak Słowa.
- Mazza, N. (2017). Poetry therapy: Theory and practice (2nd ed.). New York: Routledge.

## References

- Bibliopsychology and bibliotherapy. (2005). In N.S. Leites, N.L. Karpova, O.L. Kabachek (Eds.). М.: Shkol'naya biblioteka. (In Russ.).
- Bibliopsychology. Bibliopedagogics. Bibliotherapy. (2014). In N.L. Karpova (Eds.). М.: Shkol'naya biblioteka. (In Russ.).
- Czernianin, W., Czernianin, H. (2012). Literature and Therapy. Wrocław: Wyd. Smak Słowa.
- Dementieva, A.A. (2020). Staging of R. Bach's story-parable "The Seagull named Jonathan Livingston" in a logo-psychotherapeutic group. In N.L. Karpova (Eds.), Psychology. Literature. Theater. Movie. Collective monograph (pp. 350–353). М.: Associaciya shkol'nyh bibliotekarej russkogo mira (RShBA). (In Russ.).
- Family group logopsychotherapy: a study of stuttering. (2011). In N.L. Karpova (Eds.). М.; Spb.: Nestor-Istoriya. (In Russ.).
- Glozman, Zh.M., Nikolaeva, E.I., Karpova, N.L., Dobrin, A.V. (2022). The role of functional asymmetry in the development and dynamics of cognitive and speech disorders. М.: PI RAO. (In Russ.).
- Karpova, N.L. (2006). Biliotherapy in the Family Group Logopsychotherapy. *Voprosy psikhologii (Issues of Psychology)*, 4, 70–82. (In Russ.).
- Karpova, N.L. (1997; 2003). Fundamentals of personality-directed speech therapy. М.: Flinta; MPSI-Flinta. (In Russ.).
- Karpova, N.L., Danina, M.M., Shuvikov, A.I. (2020). Theater and logopsychotherapy. In N.L. Karpova (Eds.), Psychology. Literature. Theater. Movie. Collective monograph (pp. 44–48). М.: Associaciya shkol'nyh bibliotekarej russkogo mira (RShBA). (In Russ.).
- Karpova, N.L., Golzitskaya, A.A. (2021). Dynamic Psychotherapeutic Dagnostics of Y.B. Nekrasova (for the 90th anniversary of her birth). *Voprosy psikhologii (Issues of Psychology)*, 5, 139–146. (In Russ.).
- Karpova, N.L., Golzitskaya, A.A., Chernyanin, V., Hatcipentidis, K., Mazza, N. (2018). Bibliotherapy in Russia, Poland, USA. *Voprosy psikhologii (Issues of Psychology)*, 5, 136–144. (In Russ.).
- Krymova, N.A. (1995). Transcript of the meeting with the logopsychotherapy group on 02.12.1995. In The personal archive of N.L. Karpova. (In Russ.).
- Likhachev, D.S. (2017). Good Letters. SPb.: Azbuka. (In Russ.).
- Mazza, N. (2017). Poetry therapy: Theory and practice (2nd ed.). New York: Routledge.
- Melik-Pashaev, A.A. (2020). The legacy of Mikhail Chekhov and the psychology of creativity. In N.L. Karpova (Eds.), Psychology. Literature. Theater. Movie. Collective monograph (pp. 26–33). М.: Associaciya shkol'nyh bibliotekarej russkogo mira (RShBA). (In Russ.).
- Nekrasova, Yu.B. (1980). A session of psychotherapeutic influence and some mental states of stuttering. *Questions of Psychology*, 5, 32–40. (In Russ.).
- Nekrasova, Yu.B. (1991). Diagnostic features in the rehabilitation of people with speech communication disorders. *Voprosy psikhologii (Issues of Psychology)*, 5, 123–129. (In Russ.).
- Nekrasova, Yu.B. (1968). *Primenenie kompleksnogo (logopedicheskogo i psikhoterapevticheskogo) vozdejstviya pri ustranении zaikaniya u vzroslykh: Diss. ... kand. ped. nauk.* (The use of complex (logopedic and psychotherapeutic) effects in the elimination of stuttering in adults: dissertation). Ph.D. (Pedagogy). Moscow. (In Russ.).
- Nekrasova, Yu.B. (1992). *Psihologicheskie osnovy processa socioreabilitacii zaikayushchihsya: Diss. ... d-ra psikh. nauk.* (Psychological foundations of the process of sociorehabilitation of stuttering: dissertation). Ph.D. (Psychology). Moscow. (In Russ.).
- Nekrasova, Yu.B. (2006). Treatment with creativity. In N.L. Karpova (Eds.). М.: Smysl. (In Russ.).
- Popova, T.A. (2020). Dramatherapy and existential theater — art-therapeutic areas of work of a psychologist. In N.L. Karpova (Eds.), Psychology. Literature. Theater. Movie. Collective monograph (pp. 298–305). М.: Associaciya shkol'nyh bibliotekarej russkogo mira (RShBA). (In Russ.).
- Psychotherapeutic Encyclopedia. (2000). In B.D. Karvasarsky (Eds.), (2nd ed.). SPb.: Izdatel'stvo "Piter". (In Russ.).
- Simonov, P.V. (1962). Method of Stanislavsky and physiology of emotions. М.: Izd-vo AN SSSR. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2015). Comments on theater reviews by Lev Vygotsky; Vygotsky L.S. Theatrical reviews. М.: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO. (In Russ.).
- Sobkin, V.S. (2020). L.S. Vygotsky as a Theater Critic (Based on Reviews of the Gomel Press). In N.L. Karpova (Eds.), Psychology.

Literature. Theater. Movie. Collective monograph (pp. 21–24). M.: Associaciya shkol'nyh bibliotekarej russkogo mira (RShBA). (In Russ.).  
Stanislavsky, K.S. (1938). My life in art. M.: Khudozhestvennaya literatura. (In Russ.).  
Zhinkin, N.I. (1958). Mechanisms of speech. M.: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk. (In Russ.).

Поступила: 07.02.2023  
Получена после доработки: 22.05.2023  
Принята в печать: 04.06.2023

Received: 07.02.2023  
Revised: 22.05.2023  
Accepted: 04.06.2023



#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR

**Наталья Львовна Карпова** — доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Психологического института Российской академии образования, [nkarpova@mail.ru](mailto:nkarpova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9964-7629>

**Nataliya L. Karpova** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, [nkarpova@mail.ru](mailto:nkarpova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0001-9964-7629>

## ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Научная статья  
<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0320>

УДК 159.9

# Применение техник искусства Эбру в системе психолого-педагогической реабилитации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)

Е.В. Бажанова<sup>1,2</sup>, И.И. Поташова<sup>3</sup>, А.Т. Поудел<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Колледж малого бизнеса № 4, Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

<sup>3</sup> Школа № 2124 «Центр развития и коррекции», Москва, Российская Федерация

✉ [ira.potashova@gmail.com](mailto:ira.potashova@gmail.com)

### Резюме

**Актуальность.** Существенные изменения в понимании проблемы инвалидности, потребностей детей с особыми нуждами и их семей, произошедшие во всем мире за последние десятилетия, а также интеграционные процессы, повлиявшие на структуру контингента в образовательных организациях различного уровня привели к изменению подходов к программам помощи и сопровождения обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), в том числе с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В связи с этим поиск, апробация и внедрение в практику работы учреждений системы образования и социальной защиты комплексных психолого-педагогических и реабилитационных технологий и методов, активизирующих развитие высших психических функций, стимулирующих познавательную и творческую активность, развитие эмоционально-волевой сферы и личностных качеств детей указанных категорий приобретают особое значение. Разработка новых методов работы, которые направлены на подготовку таких детей к будущей, по возможности, самостоятельной жизни и деятельности, важны как для семьи такого ребенка, так и для государства в целом с точки зрения снижения экономической и социальной нагрузки.

**Цель.** Обобщить опыт применения арт-технологии «Эбру-терапия», которая представляет собой использование уникальных возможностей искусства Эбру, в психолого-педагогической практике работы с детьми с инвалидностью и ОВЗ и показать эффективность их использования в реабилитационно-коррекционной работе с детьми данных категорий.

**Методы.** Свободное и направленное наблюдение, анкетирование, опрос педагогических работников, специалистов школьной психолого-педагогической службы, родителей и членов семей, воспитывающих детей с инвалидностью и ОВЗ, анализ продуктивной деятельности детей, анализ литературных источников, метод экспертной оценки.

**Результаты.** В статье авторами представлен опыт практической и экспериментальной работы по изучению воздействия искусства Эбру и арт-технологии «Эбру-терапия» на развитие психических функций и активизацию творческих способностей, развитие эмоционально-волевой сферы и личностных качеств обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В процессе исследования выявлены арт-терапевтические и арт-педагогические ресурсы данной технологии, а также описаны потенциальные возможности ее использования при работе с различными категориями клиентов. Авторы знакомят с качественными результатами апробации арт-технологии «Эбру-терапия» в процессе психолого-педагогической реабилитации детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), акцентируя внимание на дополнительных (по отношению к другим арт-методам) возможностях искусства Эбру, обусловленных самим процессом создания художественных образов на воде.

**Выводы.** Исследования подтвердили, что дети с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий и уровней проявления особенностей психофизического развития могут освоить приемы классического Эбру и успешно применять их в учебной и творческой деятельности, добываясь достойных результатов. При этом педагог, применяющий данную технологию в профессиональной деятельности, должен обладать соответствующими компетенциями.

**Ключевые слова:** психолого-педагогическая реабилитация, арт-технологии, искусство Эбру, инклюзивное общество, дети с ОВЗ, дети-инвалиды, школьная психологическая служба, социально-культурная адаптация.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность руководству Института иностранных языков РУДН им. Патриса Лумумбы, реабилитационного центра «Преодоление», Колледжа малого бизнеса № 4, Школы 2124 «Центр развития и коррекции» за оказанную помощь в проведении данного исследования, а также благодарят Эдипа Асана, С.Н. Кремневу, О.Ю. Мацукевич, Н.Н. Ярошенко, Е.В. Ворошилову, Л.Ж. Караванову за оказанную научную и практическую помощь при написании статьи.

*Для цитирования:* Бажанова Е.В., Поташова И.И., Поудел А.Т. Применение техник искусства Эбру в системе психолого-педагогической реабилитации детей с инвалидностью // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51), С. 201–211. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0320>

## HEALTH PSYCHOLOGY

Scientific Article

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0320>

# Application of Ebru art techniques in the system of psychological and pedagogical rehabilitation of children with disabilities

Elena V. Bazhanova<sup>1,2</sup>, Irina I. Potashova<sup>✉ 3</sup>, Anita T. Poudel<sup>2</sup>

<sup>1</sup> College of Small Business № 4, Moscow, Russian Federation

<sup>2</sup> Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russian Federation

<sup>3</sup> School No. 2124 "Center for Development and Correction", Moscow, Russian Federation

✉ [ira.potashova@gmail.com](mailto:ira.potashova@gmail.com)

### Abstract

**Relevance.** Significant changes in understanding disability and special needs of children experiencing disability and their families have occurred around the world over the past decades. Together with integration processes that have affected the structure of the contingent in educational organizations at various levels, these changes have led to a change in approaches to assistance and support programmes for students with disabilities, including those with mental retardation (intellectual disabilities). In this regard, the search, approbation and introduction into practice of the system of education and social protection as well as of complex psychological, pedagogical and rehabilitation technologies and methods that activate the development of higher mental functions, stimulate cognitive and creative activity, develop emotional and volitional spheres and personal qualities of children of these categories are of particular importance. The development of new methods of work that are aimed at preparing such children for the future, if possible, independent life and activity, are important both for the family and for the state as a whole in terms of reducing the economic and social burden.

**Objective.** The study aims to generalize the experience of using the Ebru-therapy art technology, which reveals the unique possibilities of Ebru art in psychological and pedagogical practice of working with children with disabilities. The focus is placed on the effectiveness of Ebru-therapy in rehabilitation and correction for children of this category.

**Methods** included free and directed observation, questionnaires, interviews with teachers, specialists of the school psychological and pedagogical service, parents and other family members raising children with disabilities, analysis of the productive activity of children, analysis of literary sources, and peer review method.

**Results.** The authors present the experience of practical and experimental work on the study of the impact of Ebru art and the technology of "Ebru-therapy" on the development of mental functions and the activation of the creative abilities of students with mental retardation (intellectual disabilities). In the course of the study, art-therapeutic and art-pedagogical resources of this technology were identified. The potential possibilities of its use when working with various categories of clients were described. The authors introduce the qualitative results of testing the Ebru-therapy technology in the process of psychological and pedagogical rehabilitation of children with mental retardation (intellectual disabilities), focusing on the additional (in relation to other art methods) possibilities of Ebru art, due to the very process of creating artistic images on the water.

**Conclusions.** Studies have confirmed that children with disabilities of various nosologies and levels of manifestation as well as of different psychophysical developmental features can master the techniques of classical Ebru and successfully apply them in educational and creative activities, achieving decent results, which is confirmed by their victories in competitions where they participate on equal with normotypical children. Positive dynamics of cognitive, social, motor development in the process of applying the Ebru-therapy art technology was observed even in children with severe and multiple disorders, which indicates the effectiveness of using this art method to solve a wide range of psychological, pedagogical, rehabilitational, and correctional tasks.

**Keywords:** psychological and pedagogical rehabilitation, art technologies, Ebru art, inclusive society, children with disabilities, disabled children, school psychological service, social and cultural adaptation.

*For citation:* Bazhanova, E.V., Potashova, I.I., Poudel, A.T. (2023). Application of Ebru art techniques in the system of psychological and pedagogical rehabilitation of children with disabilities. *National psychological journal*, 18, 3 (51), 201–211. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0320>



## Введение

За последние десятилетия во всем мире произошли огромные изменения в понимании проблем инвалидности, а также потребностей людей с особыми нуждами и их семей. В России меняется законодательство, давая возможности для получения детьми с особыми потребностями образования, расширяя перспективы профессионального самоопределения и самореализации; увеличивается доступность различных услуг, досуговых и культурных мероприятий, всего, что необходимо для полноценной и комфортной жизни в современном обществе; происходят изменения в подходах к программам помощи и сопровождения.

Исследования показывают, что интеграционные процессы повлияли на структуру контингента обучающихся в детских садах, школах, профессиональных образовательных организациях (Алехина, 2015; Карбанова, Малофеев, 2019; Соловьева, 2019). Седьмой год в школах России действует стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), предусматривающий два варианта адаптированных основных образовательных программ (далее — АООП): первый рассчитан на обучающихся с легкой умственной отсталостью, второй — с умеренной, тяжелой и глубокой умственной отсталостью, тяжелыми и множественными нарушениями развития. По данным Министерства просвещения Российской Федерации, АООП в коррекционных классах и школах осваивают более 190 тысяч детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и еще 47 тысяч таких детей обучаются инклюзивно, в классах совместно с детьми, не имеющими нарушений развития.

Психолого-педагогические исследования показывают, что большинство детей данной категории испытывают значительные трудности в школе, что определяется спецификой самого феномена интеллектуального недоразвития, при котором совокупность первичных и вторичных нарушений приводит к взаимному влиянию, оказывая негативное воздействие на все сферы психики, замедляя, искажая их развитие (Кароневская, 2018).

Познавательное развитие детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) наиболее полно изучено в отечественной науке и практике. Доказано, что наибольшее недоразвитие у таких детей связано со сферой мышления и с другими компонентами познавательной деятельности (Соловьев, 1966; Рубинштейн, 2016).

Современные исследователи (Кароневская, 2011; Шаповалова, 2006; Кистенева, 2000) к индивидуальным особенностям развития эмоциональной сферы младших школьников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) относят недоразвитие когнитивной регуляции эмоций, их недостаточную дифференциацию, частую неадекватность эмоциональных проявлений, неспособность к пол-

ноценному пониманию собственных эмоций, эмоциональных состояний одноклассников и взрослых, вербальных и невербальных знаков эмоциональной экспрессии других людей. При этом младший школьный возраст является сенситивным для эмоционального развития, в период которого необходимо целенаправленно формировать у рассматриваемой категории школьников умение управлять своим эмоциональным реагированием с целью их наилучшей социализации (Дмитриев, Верхотурова, 2013).

Несмотря на замедленный и отклоняющийся от нормы характер развития ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), наблюдается поступательный процесс, приводящий к качественным изменениям в познавательную деятельность детей и их личностную сферу, что дает основания для оптимистического прогноза, связанного с дальнейшими перспективами их успешного развития (Худенко, Титова, Селиванова, 2010).

Согласно исследованиям Л.С. Выготского у всех детей, в том числе с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), под воздействием среды (прежде всего, обучения) формируются сложные виды психической деятельности («психологические функции»). В соответствии с культурно-исторической концепцией Л.С. Выготского между биологическими и социальными факторами, влияющими на развитие ребенка, существует динамическая взаимосвязь. При различных вариантах недоразвития ребенка, когда первично определяющими процесс имеющихся у него психических нарушений являются биологические факторы, основными условиями дальнейшего развития рассматриваются факторы социальные (Выготский, 1983).

Динамика развития во многом зависит от биологических причин, но на нее большое влияние оказывает адекватность коррекционного обучения и воспитания, а также психолого-педагогической реабилитационной работы. Зависимость возрастных особенностей детей от способа их обучения показана в работах Э. Стоунса, подчеркивающего, что было бы неправильным считать их чем-то неизменным, неподдающимся воздействию обучения. Ученый обосновывает ведущую роль обучения в развитии человеческого индивида и ставит успешность обучения в прямую зависимость не от биологических, а от социальных факторов (Стоунс, 1984).

Доказано, что своевременное формирование наглядного мышления в процессе акцентированного обучения является основным действенным средством коррекции познавательной деятельности дошкольников с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), одновременно являясь важным звеном в подготовке к их дальнейшему обучению в школе (Стребелева, 2017). Физиологической основой коррекции недостатков психического и физического развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) является учение о пластичности функций центральной нервной системы и

компенсации дефектов. Компенсация представляет собой одну из форм приспособляемости организма при нарушении различных функций психики. При развитии компенсаторной приспособляемости в случае необратимого повреждения психики происходит возмещение функции по типу иного способа действия. С помощью компенсаторных приспособлений восстанавливается нарушенное равновесие. Благодаря этим приспособлениям ребенок приобщается к деятельности (Выготский, 1983).

Исходя из вышесказанного, перед школой, которая реализует АООП для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) стоит задача поиска новых технологий работы с данной категорией детей, которые, в том числе, активизируют непроизвольное внимание и побуждают познавательную активность.

О действенном влиянии искусства и творчества на психику и личность человека известно давно. Использование различных его видов для воспитания, развития, а также исцеления души и тела отражено в целом ряде древних источников, дошедших до нашего времени. Например, притча Ветхого Завета об излечении Давидом царя Саула игрой на арфе.

Многие выдающиеся ученые и мыслители прошлого пытались определить роль искусства как в восстановлении функций организма, так и в формировании духовного мира личности человека. В Древней Греции были впервые предприняты попытки выяснить природу и механизм возникновения эмоционального отклика при восприятии литературных и музыкальных произведений, определить, насколько длительным и устойчивым может быть их действие на душевный склад человека и, следовательно, насколько сильное влияние литература способна оказывать на жизнь общества и государства (Позднев, 2010).

С конца XIX века тема влияния искусства на человека — одна из важнейших в научных исследованиях мировых ученых США, Европы и России (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Хилл, Л.С. Выготский и др.). Благодаря работе Комитета по исследованию музыкально-терапевтических эффектов, созданного в России в 1913 году по инициативе В.М. Бехтерева, было выявлено положительное влияние музыки на сердечно-сосудистую, дыхательную, центральную нервную систему; установлена роль отрицательных и положительных эмоций на функционирование коры головного мозга, а также на жизнедеятельность человеческого организма в целом. Было доказано благотворное воздействие положительных эмоций от общения с искусством на психосоматические процессы: снижение психоэмоционального напряжения человека, мобилизация его резервных сил, активация творческих способностей во всех областях искусства, науки и всей жизни в целом. Эти выводы отечественных ученых легли в основу научного обоснования использования искусства в коррекционной и реабилитационной работе (Копытин А.И., 2012).

В данной статье описываются возможности применения в реабилитационной работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) арт-технологии «Эбру-терапия», которая представляет собой нанесение красок из натуральных пигментов на поверхность воды определенной плотности с последующим видоизменением с помощью специальных инструментов и переносом полученного изображения на бумагу и другие материалы.

Родившись когда-то, возможно случайным образом, из практики повседневной жизни людей, из их потребности осознания законов окружающего мира и своего места в нем, Эбру постепенно стало одним из направлений декоративно-прикладного искусства, а затем направлением самопознания и духовного самосовершенствования, самобытным, утонченным и одухотворенным видом настоящего искусства. С развитием общества и появлением новых социально-культурных реалий и запросов искусство рисования на воде стало все шире применяться как технология психологической и реабилитационной работы с людьми, которым необходимо оказание психологической и реабилитационной помощи, в том числе с детьми с инвалидностью и ОВЗ.

Творческие занятия с использованием этого вида живописи позволяют комплексно решать целый спектр необходимых задач для адаптации школьников с инвалидностью и ОВЗ (выставочная, конкурсная, волонтерская, проектная деятельность, программы сенсорной интеграции, предпрофессиональной подготовки) (Мацукевич, 2013, Ворошилова, 2017).

В процессе исследования использовались методы: свободное и направленное наблюдение, анкетирование, опрос респондентов, анализ продуктивной деятельности детей, анализ литературных источников, метод экспертной оценки.

---

## Выборка

---

Апробация арт-технологии «Эбру-терапия» проводилась с 2013 по 2023 годы в различных учреждениях сферы образования, социальной защиты, здравоохранения, культуры. Участниками исследования стали более 250 детей и подростков 7–18 лет с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий, в том числе с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями); 36 педагогических работников и специалистов школьной службы психолого-педагогического сопровождения; 120 родителей и членов семей, воспитывающих детей с инвалидностью и ОВЗ.

---

## Результаты

---

В ходе практической деятельности нам удалось выделить целый ряд особенностей искусства Эбру, которые можно рассматривать как дополнительные

(по отношению к известным арт-технологиям) арт-терапевтические и арт-педагогические ресурсы.

**1. Демократичность и доступность.** Любой человек, не имея специальных навыков художественной деятельности в традиционных направлениях, при условии соблюдения технологии, может создать эстетичный рисунок уже на первом занятии. Эбру можно назвать «искусством равных».

**2. Универсальность и комплексность.** Применение Эбру-терапии позволяет решать широкий спектр психолого-педагогических и коррекционно-развивающих задач в работе с людьми различных возрастных категорий и нозологических особенностей. Часть из них решается одновременно уже при освоении технологии Эбру. Любой педагог и специалист в рамках своей компетенции может применять Эбру в качестве дополнительной методики. Степень участия специалиста в процессе рисования, выбор заданий и способы использования продуктов творчества определяются индивидуальными особенностями обучающихся и поставленными специалистом задачами.

**3. Особая эстетика художественного процесса и создаваемых изображений.** Хочется отметить, что за 10 лет обширной практики не было ни одного участника наших программ и мастер-классов, который воспринял бы создаваемые изображения как «некрасивые». Такое восприятие процесса и готовых рисунков в технике Эбру (в том числе и абстрактных) преобладает независимо от возраста, пола, культурной, этнической или конфессиональной принадлежности людей (в том числе и детей). Абстрактность и надформенность не мешают воспринимать особую красоту созданных рисунков, несмотря на существующее мнение о социально-культурной ассоциативной детерминации восприятия красоты в художественном творчестве (в том числе детском творчестве) (Мухина, 1985).

**4. Экологичность искусства Эбру.** Цветотерапия, форматерапия, развитие различных аспектов психики и личности ребенка происходят естественным образом в ходе увлекательного творческого процесса освоения навыков и приемов Эбру. Экологичность материалов позволяет широко применять Эбру в психолого-педагогической практике.

**4.1. Активация мотивационной сферы (мотива достижения и познания) происходит самостоятельно, непроизвольно.** Ребенок пробует что-то сделать, и у него вдруг получается. Ситуация успеха вдохновляет и мотивирует на новые действия. У детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в силу особенностей их психофизического развития уровень критичности снижен, преобладает ограниченный уровень критичности. В зависимости от степени выраженности дефекта их способность восприятия и оценки результатов своей деятельности варьируется, иногда до полного принятия своей работы. Многие из них (за исключением сложных случаев) все же понимают несовершенство своих творческих и учебных работ. Это, на наш взгляд, под-

тверждает, например, частое нежелание забирать их домой. Процесс освоения навыков художественной деятельности в традиционных направлениях для них очень долг, труден и не дает желаемого результата. Похожая ситуация и в освоении других школьных навыков, например, письма. Повторяющаяся ситуация неуспеха расстраивает ребят, а порою вызывает даже агрессию, снижает мотивацию и самооценку.

К сожалению, у большинства детей и подростков данной категории есть предел уровня развития изобразительной деятельности. Даже при очень большом желании и старании многим из них трудно добиваться хотя бы небольших успехов.

Осваивая техники Эбру, конечно же, далеко не все дети с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) смогут самостоятельно выполнить рисунок по сложному алгоритму. Однако, ограничения мыслительных и других возможностей обучающихся не мешают им самостоятельно создавать конкурентные и эстетически привлекательные рисунки с использованием более простых приемов или в свободной форме, что дает им возможность почувствовать себя способными к созиданию, вдохновляет и меняет в лучшую сторону представление о себе (рис. 1).

**4.2. Развитие функций самоконтроля и навыков целенаправленной деятельности.** Необычность технологии искусства Эбру и получаемых изображений активизирует непроизвольное внимание, что повышает продолжительность целенаправленной деятельности обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта). Наши наблюдения показывают, что участники занятий быстро вовлекаются в процесс. Желание создать красивый рисунок побуждает их действовать по инструкции, соблюдать технологию, выполнять правила поведения, с интересом и вниманием взаимодействовать с педагогом. Это способствует развитию навыков саморегуляции, рефлексии и коммуникации.

В Эбру все начинается с круга. Из круга формируются изображения любой сложности. Создание фигуративных изображений требует внимания, терпения, усидчивости, освоения специальных навыков рисования.

**4.3. Десенсибилизация и сенсорная интеграция.** Специфика технологии Эбру позволяет снижать страх ошибки, так как многое в ходе создания рисунка можно исправить, причем практически на любом этапе.

Соприкосновение же с различными средами, материалами и инструментами снижает возможные сенсорные проблемы. Желание творить, продуманная организация рабочего места и творческого процесса, поддержка педагога помогают преодолевать возможные трудности и постепенно делают травмирующие ситуации и стимулы незначимыми.

**4.4. Развитие цветового восприятия.** Изображение в Эбру часто создается с использованием контрастных цветов. Это позволяет максимально проявить особенную эстетику образов и мотивов. Создание

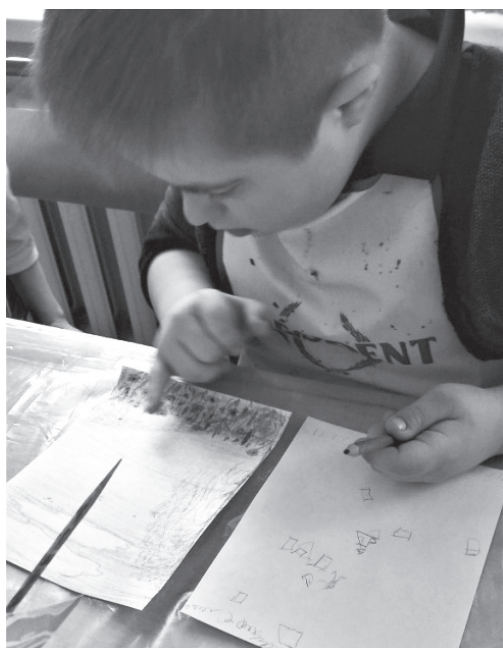


цветовых контрастов позволяет лучше увидеть различные цвета, что активирует и развивает цветовое восприятие ребенка (Кандинский, 2016; Иоханнес, 2007; 2014).

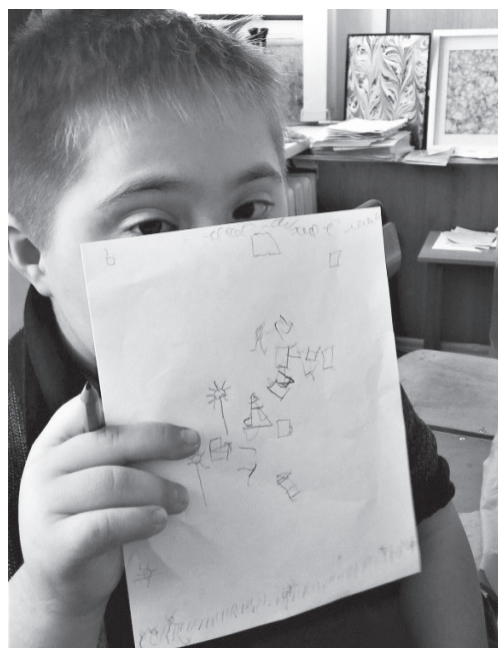
Наши наблюдения свидетельствуют о том, что дети, рисуя на воде, начинают использовать цветовое разнообразие, которого не было в их карандашных рисунках. После серии занятий цветовое разнообразие появляется и в рисунках (рис. 2).

**4.5. Расширение спектра сценариев способов действия у детей с расстройством аутистического спектра (далее — РАС).** Похожая ситуация с развитием цветового восприятия была отмечена и в от-

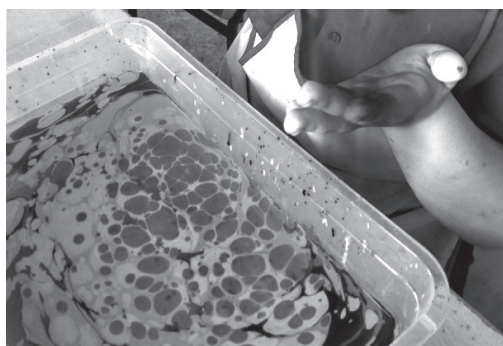
ношении двигательной стереотипности. Часто дети (особенно дети с РАС) при рисовании карандашом, фломастерами и маркерами многократно повторяют одни и те же движения. Изменить такого рода поведение в большинстве случаев бывает трудно. Но на занятиях Эбру такое поведение меняется в сторону разнообразия, изображения отличаются по форме от графических рисунков. Есть примеры того, как ребенок «отходил» от привычного сценария и начал действовать в соответствии с предложенным алгоритмом самостоятельно. Особенно хорошо это прослеживается при наблюдении за динамикой обучающихся с РАС (рис. 3).



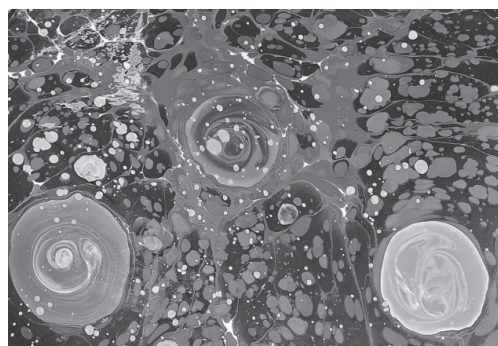
а) срисовывание с образца  
 a) drawing from a sample



б) пример графической работы  
 b) a sample of graphic work



в) работа в технике Эбру (подбор цветового решения)  
 c) work with the Ebru technique (choosing a color solution)



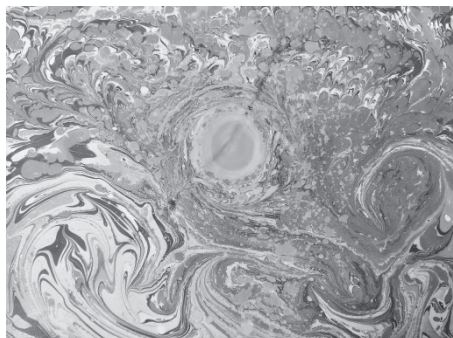
г) рисунок космоса в технике Эбру (того же автора) в полихромном исполнении  
 d) polychrome Ebru drawing of the cosmos (by the same author)

**Рис. 1.** Сравнение работ ребенка с синдромом Дауна, выполненных в традиционной технике и с использованием техник искусства Эбру  
**Fig. 1.** Comparison of the work of a child with Down syndrome, made in traditional technique and using Ebru art techniques

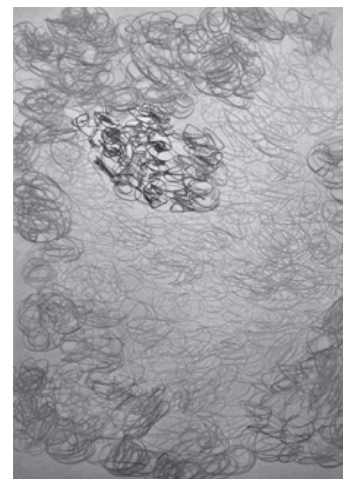




а) монохромный стереотипный рисунок в бирюзовом цвете  
a) monochrome stereotypical drawing in turquoise



б) рисунок в технике Эбру с помощью педагога в полихромном исполнении  
b) polychrome Ebru drawing, created with the help of a teacher



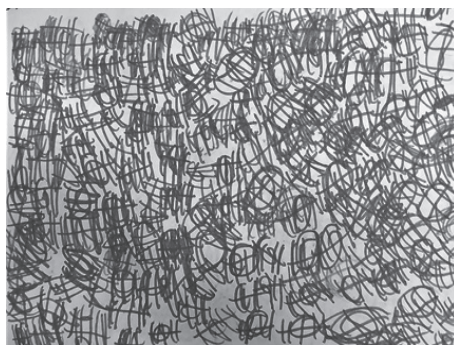
в) изменения карандашного рисунка (появление полихромности: желтый, салатовый, синий цвета)  
c) changes in the pencil drawing (the appearance of polychrome: yellow, light green, blue)

Рис. 2. Динамика цветового восприятия обучающегося с РАС

Fig. 2. Dynamics of color perception of a student with an autism spectrum disorder



а) стереотипный рисунок  
a) stereotypical drawing



б) рисунок с появлением новых элементов  
b) drawing with the advent of new elements



в) изменения карандашного рисунка, разрозненные однотипные элементы группируются в некие силуэты, похожие на реальные объекты  
c) changes in the pencil drawing, disparate elements of the same type are grouped into certain silhouettes that look like real objects

Рис. 3. Динамика поведенческих сценариев обучающегося с РАС

Fig. 3. Dynamics of behavioral scenarios of a student with ASD

**4.6. Развитие зрительно-моторных координаций.** Развитие данной функции в ходе занятий Эбру проявлялось не только в улучшении качества рисунков, выполненных в технике Эбру, но и в появлении новых элементов, а также более связной композиции и сюжета в карандашных рисунках.

**5. Психотерапевтичность самого процесса создания рисунка (цветотерапия, терапия формой).** Краски, нанесенные на раствор, не смешиваются между собой. Это позволяет сохранять их чистоту и яркость. Округлая форма капель, плавно передвигающихся по поверхности водного раствора, плавность

и утонченность линий, визуальная ритмичность и пространственный баланс мотивов традиционного Эбру также благотворно влияют на психику. В процессе рисования гармонизируется эмоциональное состояние участников занятий. При необходимости целенаправленного воздействия на эмоциональное состояние с целью его улучшения можно усиливать эффект, подбирая цветовую гамму и художественные приемы из арсенала традиционного искусства Эбру, а предоставление возможности свободного выбора цветового решения при выполнении приема помогает гармонизировать текущее состояние без необходимости его осознания и вербализации (Кандинский, 2016; Иоханнес, 2007; 2014).

Как было отмечено выше, особая эстетика самого процесса и получаемого результата улучшает эмоциональное состояние участников занятий, способствует переживанию радости от творчества.

**6. Необычность процесса, в том числе сочетание спонтанной и произвольной деятельности.** Некоторые специалисты относят Эбру к правополушарному рисованию (Асан, 2016). На наш взгляд, это не совсем так. В Эбру многие изображения создаются строго по алгоритму. Особенно это касается приемов, образов и мотивов классического направления в Эбру или «Турецкого мраморирования». Они выполняются по определенным четким правилам, иногда с опорой на графический алгоритм.

Распределяя краску на поверхность раствора (брызгая), художник работает обеими руками. Этот фактор, как и возможность чередования четких алгоритмов со свободным интуитивным рисованием, дает дополнительные возможности стимулирования, согласованного взаимодействия различных областей мозга, а также развития и укрепления его межполушарных связей.

Это, в свою очередь, способствует развитию процессов анализа и синтеза, повышению умственной активности и работоспособности.

Наличие большого количества различных приемов, мотивов, инструментов, а также особенность технологического процесса исключают создание двух одинаковых рисунков даже при точном повторении алгоритма. Таким образом, наша психика постоянно фиксирует что-то новое, необычное. Каждый рисунок несет в себе сюрприз.

Можно предположить, что движение (в том числе и в смысле развития) и постоянное присутствие новизны в процессе творческих занятий Эбру активизируют в головном мозге важнейшие для жизнедеятельности человека дофаминовые комплексы, а также гормональный обмен, поддерживая положительный эмоциональный фон и повышая общий уровень активности человека (Дубынин, 2020).

## Обсуждение результатов

Сегодня мы имеем целую палитру методов терапии искусством, популярность которых с каждым годом

оправданно растет. В психолого-педагогической реабилитации детей с разной степенью умственной отсталости (интеллектуальных нарушений) широкое применение нашли арт-терапевтические методы. Поскольку арт-терапия обеспечивается воздействием средств искусства, то ее систематизация основывается прежде всего на специфике видов искусства (музыка — музыкотерапия, изобразительное искусство — изотерапия, театр, образ — имаготерапия, литература, книга — библиотерапия, танец, движение — кинезитерапия и др.).

Практика проведения творческих занятий с использованием технологий арт-терапии при работе с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) позволяет делать выводы о возможности комплексного решения целого спектра развивающих и коррекционно-реабилитационных задач: преодолевать трудности в обучении, создавать условия, способствующие формированию социально-бытовых навыков, необходимых для полноценного участия в жизни, обеспечивать формирование качеств личности, необходимых для успешной социальной и профессиональной самореализации обучающихся, стимулировать развитие адаптивных способностей обучающихся, развивать творческую активность и креативность мышления, формировать и развивать коммуникативные и речевые навыки, способствовать сохранению и укреплению физического и психического здоровья (Асан, Бажанова, Поташова, 2015).

Важно понимать, что подбор применяемых арт-методов должен осуществляться с учетом индивидуальных особенностей и возможностей детей, а также профессиональных навыков и предпочтений специалиста, который проводит курс занятий.

Основываясь на собственном практическом опыте, можем утверждать, что применение арт-терапевтических и арт-педагогических возможностей искусства Эбру является наиболее универсальным. Официально подтвержденный возраст Эбру составляет почти 6 столетий, но уровень художественного исполнения изделий, дошедших до нашего времени и хранящихся во дворце Топ-Капы (Стамбул), указывает на то, что искусство Эбру имеет более древнюю историю (Асан, 2014). Сейчас Эбру продолжает развиваться, при этом сохраняя свою самобытность и ценность для человечества, являясь транскультурным и транссоциальным феноменом. Эбру способно объединять, увлекать людей различных конфессий, национальностей и культурных традиций, помогая современному человеку, независимо от возраста и состояния здоровья, отвлечься от проблем современного мира, приблизиться к себе, обрести душевное равновесие и способность лучше понимать себя и других, обрести надежду и поверить в свои силы, почувствовать в себе создателя и творца, наполнить жизнь яркими красками и красотой. С ноября 2014 г. Эбру входит в список охраняемых объектов ЮНЕСКО.



В Эбру изображение создается методом набрызга специальными кисточками жидких красок на поверхность густого раствора. Краски для Эбру изготавливаются на водной основе из натуральных пигментов и также имеют жидкую консистенцию. Основой для рисования исторически являлся густой водный раствор экстракта астрагала (лат. *Astragalus*). Позднее (Европа XVII в.) стали применять экстракт морских водорослей или другого подходящего по свойствам растительного сырья. Для создания изображения в Эбру используются специальные инструменты: кисти из конского волоса, шилья различного диаметра, гребни различной частоты, длины и рядности.

Наличие разнообразных базовых приемов, возможность их эффективного сочетания и доработки с помощью различных инструментов позволяет создавать всевозможные образы, что делает этот процесс еще интересней.

Полученный абстрактный рисунок можно преобразовать с помощью специальных инструментов, создавая как более сложные абстрактные мотивы, так и фигуративные изображения. Готовый рисунок переносят на различные материалы: бумагу, картон, дерево, керамику, ткань.

Специфика технологии искусства Эбру состоит в возможности создавать эстетически привлекательные образы практически любым человеком, даже не имеющим специальных навыков художественной деятельности в традиционных направлениях. Вместе с тем, Эбру требует активации и удержания в активном состоянии на период создания рисунка тех психических функций и навыков, которые у детей с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) являются дефицитными. Сам процесс воспринимается рисующим как удивительный и увлекательный, а рисунки «красивыми», что положительно влияет на формирование и развитие мотивации ребенка (мотива познания и мотива достижения), вдохновляет его на дальнейшую деятельность и повторение усилий (развитие произвольности). Это позволяет на протяжении многих лет использовать Эбру, в том числе, на стадии адаптации к школе детей «группы риска».

## Практическое применение

Эбру показало себя замечательным инструментом при решении широкого спектра психолого-педагогических и коррекционно-реабилитационных задач. Оно оказывает положительное влияние на психику, физическое здоровье и личностные аспекты людей. Многие участники наших программ и проектов отмечают улучшение самочувствия: прекращение или ослабление головных болей, улучшение сна, повышение настроения, снижение тревожности, страха ошибки, развитие творческих способностей.

Арт-технологии «Эбру-терапия» могут использоваться в своей практике специалисты и педагоги в со-

ответствии со своими компетенциями и направленностью решаемых задач.

Практика и опыт показывают, что техники искусства Эбру могут найти свое применение при работе с педагогами, например для предупреждения синдрома эмоционального выгорания.

Об эффективности технологии свидетельствуют многочисленные победы наших обучающихся в конкурсах различного уровня, где они принимали участие наравне с нормотипичными детьми, а также высокая оценка наших социальных проектов. Например, получение проектом «Свет добра» премии ЦАО города Москвы «Общественное признание» в 2022 г.

Этот успех искусства Эбру обусловлен, на наш взгляд, экологичностью и уникальностью самого процесса создания художественных образов, который является отличной иллюстрацией глобальных законов мироздания. В настоящий момент авторы продолжают исследования, чтобы дополнить свои наблюдения более точными экспериментальными данными.

## Выводы

1. Дети с инвалидностью и ОВЗ различных нозологий и уровней проявления особенностей психофизического развития могут освоить приемы классического Эбру и успешно применять их в учебной и творческой деятельности, добиваясь достойных результатов, что подтверждают их победы в конкурсах наравне с нормотипичными детьми.

2. Положительная динамика познавательного, социального, двигательного развития в процессе применения арт-технологии «Эбру-терапия» наблюдалась даже у детей с тяжелыми и множественными нарушениями.

3. Как обучение самому искусству Эбру, так и применение его в качестве арт-технологии позволяет решать широкий спектр коррекционных задач в системе психолого-педагогической реабилитации детей с инвалидностью. Данный эффект основан на гармонизирующем, развивающем и релаксационном воздействии Эбру как искусства на психофизическое состояние и личностное развитие детей с инвалидностью и ОВЗ.

4. Для наилучших результатов занятия с применением арт-технологии «Эбру-терапия» требуется организация особой мотивирующей среды (художественной мастерской), которую можно моделировать в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) и спектром решаемых задач.

5. Специалист, применяющий арт-технологии «Эбру-терапия» в психолого-педагогической практике, должен владеть как методами и приемами искусства Эбру, так и компетенциями в области коррекционной педагогики и специальной психологии.

## Литература

- Алехина С.В. ФГОС для детей с ОВЗ: трудности перехода // Образовательная политика. 2015. № 3. С. 88–89.
- Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Под ред. Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой, Т.А. Добровольской. М.: Издательский центр «Академия», 2010.
- Асан Э. Социально-культурная реабилитация инвалидов в процессе творческих занятий Эбру. Москва: МГУКИ, 2016.
- Асан Э. Эбру как метод арт-терапии в работе с инвалидами // Культура и образование. 2014. № 3 (14). С. 93–97.
- Асан Э., Бажанова Е.В., Поташова И.И. Эбру-терапия как инновационная технология реабилитации детей с нарушением развития. Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством к творческому развитию личности: материалы Международного симпозиума «Социально-культурная реабилитация инвалидов: от терапии искусством к творческому развитию личности» (5–8 октября 2015 года, г. Москва) / Под ред. Н.Н. Ярошенко, О.Ю. Мацукевич, Ю.А. Акуниной, Т.В. Золотцевой, Л.В. Тарасова. Москва: Московский государственный институт культуры, 2015.
- Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1983.
- Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. К проблеме управления эмоциональным реагированием учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2013. № 1. С. 124–129.
- Дубынин В.А. Мозг и его потребности. М.: Альпина нон-фикшн, 2020.
- Иоханнес И. Искусство формы: мой форкурс в Баухаузе и других школах. Изд. 6-е. Москва: Д. Аронов, 2014.
- Иоханнес И. Искусство цвета. 4-е изд. Москва: Д. Аронов, 2007.
- Кандинский В.В. О духовном в искусстве. М.: РИПОЛ классик, 2016.
- Карбанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 89–99.
- Караневская О.В. Вариативность форм обучения детей с тяжелыми нарушениями развития. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Под общ. ред. А.М. Царева. Псков: Псковский государственный университет, 2018.
- Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. М.: ПЕРСЭ, 2002.
- Мацукевич О.Ю. Ресоциализация молодых инвалидов в условиях творческой деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 2 (52). С. 130–135.
- Мухина В.С. Детская психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1985.
- Организация работы по социально-бытовой адаптации детей-инвалидов. Учебное пособие / Под ред. Ворошиловой Е.Л. М.: ФГАОУ АПК и ИПРО, 2017.
- Позднев М.М. Учение Аристотеля о катарсисе: истоки и рецепция: автореф. дисс. ... д-ра. филол. наук. Санкт-Петербург, 2010.
- Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2016.
- Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. М.: Просвещение, 1966.
- Соловьева Т.А. Новые требования к организации основного общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: первые результаты и задачи апробации // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. 2019. № 8.
- Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Под ред. Н.Ф. Талызиной. М.: Педагогика, 1984.
- Стребелева Е.А. Пути формирования наглядных форм мышления у дошкольников с нарушением интеллекта: монография. М.: ИНФРА-М, 2017.
- Худенко Е.Д., Титова В.В., Селиванова Е.Ю. Организация и планирование воспитательной работы в специальной школе-интернате, детском доме. Москва: АРКТИ, 2010.

## References

- Alekhina, S.V. (2015). Federal State Educational Standard for Children with Disabilities: Difficulties of Transition. *Educational Policy*, 3, 88–89. (In Russ.).
- Art pedagogy and art therapy in special education. (2010). In E.A. Medvedeva, I.Yu. Levchenko, L.N. Komissarova, T.A. Dobrovolskaya (Eds.). M.: Izdatel'skij centr "Akademiya". (In Russ.).
- Asan, E. (2016). Socio-cultural rehabilitation of the disabled in the process of creative activities Ebru. Moscow: MGUKI. (In Russ.).
- Asan, E. (2014). Ebru as a method of art therapy in work with the disabled. *Culture and Education*, 3 (14), 93–97. (In Russ.).
- Asan, E., Bazhanova, E.V., Potashova, I.I. (2015). Ebru therapy as an innovative technology for the rehabilitation of children with developmental disorders. In N.N. Yaroshenko, O.Yu. Matsukevich, Yu.A. Akunina, T.V. Zolotseva, L.V. Tarasov (Eds.), Socio-cultural rehabilitation of the disabled: from art therapy to the creative development of the individual: materials of the International Symposium "Socio-cultural rehabilitation of the disabled: from art therapy to the creative development of the individual" (October 5–8, 2015, Moscow), (pp. 303–306). Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj institut kul'tury. (In Russ.).
- Dmitriev, A.A., Verkhoturava, N.Yu. (2013). On the problem of managing the emotional response of students of primary school age with intellectual disabilities. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Psychology and Pedagogy*, 1, 124–129. (In Russ.).
- Dubynin, V.A. (2020). The brain and its needs. M.: Al'pina non-fikshn. (In Russ.).
- Iokhannes, I. (2014). The art of form: my forecourse at the Bauhaus and other schools (6th ed.). Moscow: D. Aronov. (In Russ.).
- Iokhannes, I. (2007). The art of color. (4th ed.). Moscow: D. Aronov. (In Russ.).
- Kandinsky, V.V. (2016). On the spiritual in art. M.: RIPOL klassik. (In Russ.).
- Karabanova, O.A., Malofeev, N.N. (2019). Strategy for the development of education for children with disabilities: on the way to the implementation of the cultural-historical approach. *Cultural-historical Psychology*, 15 (4), 89–99. (In Russ.).
- Karanevskaya, O.V. (2018). Variability of forms of education for children with severe developmental disorders. In A.M. Tsarev (Eds.), Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (pp. 107–111). Pskov: Pskovskiy gosudarstvennyy universitet. (In Russ.).



- Khudenko, E.D., Titova, V.V., Selivanova, E.Yu. (2010). Organization and planning of educational work in a special boarding school, orphanage. Moscow: ARKTI. (In Russ.).
- Korobeynikov, I.A. (2002). Developmental disorders and social adaptation. M.: PERSE. (In Russ.).
- Macukevich, O.Yu. (2013). Resocialization of young disabled people in the conditions of creative activity. *Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2 (52), 130–135. (In Russ.).
- Mukhina, V.S. (1985). Child Psychology: A Textbook for Students of Pedagogical Institutes. In L.A. Venger. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Organization of work on social adaptation of children with disabilities. (2017). In E.L. Voroshilova (Eds.), A Textbook. M.: FGAOU APK I PPRO. (In Russ.).
- Pozdnev, M.M. (2010). Uchenie Aristotelya o katarsise: istoki i recepciya: Diss. ... d-ra filol. nauk. (Aristotle's doctrine of catharsis: origins and reception). Doctoral dissertation. (Philology). Saint-Petersburg. (In Russ.).
- Rubinshtein, S.Ya. (2016). Psychology of a mentally retarded student. M.: Institut obshchegumanitarnykh issledovanij. (In Russ.).
- Solov'ev, I.M. (1966). Psychology of cognitive activity of normal and abnormal children. M.: Prosveshchenie. (In Russ.).
- Solov'eva, T.A. (2019). New requirements for the organization of basic general education for students with disabilities: the first results and tasks of approbation. *Education and Training of Children with Developmental Disabilities*, 8. (In Russ.).
- Stouns, E. (1984). Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching. In N.F. Talyzina (Eds.). M.: Pedagogika. (In Russ.).
- Strebeleva, E.A. (2017). Ways of forming visual forms of thinking in preschool children with intellectual disabilities: A monograph. M.: INFRA-M. (In Russ.).
- Vygotsky, L.S. (1983). The problem of mental retardation. Collected Works (5th ed.). M.: Pedagogika. (In Russ.).

Поступила: 09.03.2023

Получена после доработки: 21.05.2023

Принята в печать: 22.06.2023

Received: 09.03.2023

Revised: 21.05.2023

Accepted: 22.06.2023

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



**Елена Владимировна Бажанова** — педагог-психолог Колледжа малого бизнеса № 4; аспирант кафедры социальной педагогики института иностранных языков Российского университета дружбы народов, 1142220064@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6125-7967>

**Elena V. Bazhanova** — Educational Psychologist, the College of Small Business № 4: Postgraduate Student, the Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, 1142220064@rudn.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6125-7967>



**Ирина Иннокентьевна Поташова** — кандидат педагогических наук, методист Государственного казенного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 2124 «Центр развития и коррекции», [ira.potashova@gmail.com](mailto:ira.potashova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3314-2393>

**Irina I. Potashova** — Cand. Sci. (Pedagogy), methodologist of the State Treasury General Educational Institution of Moscow "School No. 2124 "Center for Development and Correction", [ira.potashova@gmail.com](mailto:ira.potashova@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-3314-2393>



**Анита Тухиновна Поудел** — ассистент кафедры социальной педагогики института иностранных языков Российского университета дружбы народов, [biswas-at@rudn.ru](mailto:biswas-at@rudn.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7654-6453>

**Anita T. Poudel** — Assistant, the Department of Social Pedagogy, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia, [biswas-at@rudn.ru](mailto:biswas-at@rudn.ru), <https://orcid.org/0000-0001-7654-6453>

## РЕЦЕНЗИЯ

<https://doi.org/10.11621/npj.2023.0321>

# Рецензия на монографию П.П. Серкова «Правоотношение (Теория и практика современной правовой политики)»<sup>1</sup> Пятнадцать неопределенностей права и неопределенность соотношения юриспруденции и психологии

**Сафуанов Ф.С.** <sup>1,2</sup><sup>1</sup>Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации, Москва, Российская Федерация<sup>2</sup>Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Российская Федерация

✉ safuanovf@mail.ru

У большинства специалистов в области юридической психологии при чтении юридических текстов о правоотношении, правовой политике, правовой идеологии возникает своеобразный когнитивный диссонанс. Складывается впечатление, что многие научные труды правоведов представляют собой какую-то «вещь в себе»: они воспринимаются как формальные и догматические тексты, далекие от реальной жизни граждан. Между тем, как бы замечательно ни была бы раскрыта юридическая структура правоотношений, в обыденной действительности поведение людей, вступивших в такие взаимоотношения, определяется также сложным конгломератом индивидуально-психологических и социально-психологических механизмов, определяющих особенности межличностного смыслового восприятия, социальной коммуникации и интеракции. Какими бы совершенными ни были законы, при выборе тех или иных поступков, человек, наряду с осознанной регуляцией своих действий, руководствуется своими интересами, потребностями, мотивами, эмоциями и страстями.

Преодолению этого противоречия посвящены несколько книг П.П. Серкова, Первого заместителя Председателя Верховного Суда Российской Федерации, доктора юридических наук, профессора. При анализе категории правоотношения автор рассматривал ее как психологически и нравственно обусловленную<sup>2</sup>, он определял систему правоотношений как детерминированную действием нравственности правового регулирования в форме идейного содержания правовых норм и их государственного психологического принуждения. Кстати, это определение перекликается с мыслью С.Л. Рубинштейна (высказанной в книге «Человек и мир») о том, что свобода человека в общественной жизни есть свобода личности в условиях общественного принуждения.

В рецензируемом издании П.П. Серков развивает эти идеи применительно к анализу правовой политики. В первой части монографии он рассматривает проблему через призму вводимых им бинарных оппозиций: искусственность правовой конструкции — естественность юридических процессов в реальной жизни; правовая теория — правовая действительность. Не ставя перед собой цели реферирования содержания монографии, приведу только названия некоторых глав первой части книги, чтобы читатель понял, насколько автор выходит за узкие пределы теории права в сферу философии, социологии, психологии и других смежных наук: «Сакральные смыслы в закономерностях правовой политики», «Значение правосознания и правовых принципов для правовой социализации», «Субъективные интересы и свободы как фактор правовой социализации», «Соотношение правовой культуры и правовой действительности».

Вторую часть монографии П.П. Серков обозначил как «Обобщение юридических опытов восхождения к человеку, обществу и государству». Он показывает пятнадцать неопределенностей различных аспектов права: универсальности (столпа) юриспруденции; правовых идей; правовой динамики; правовых ощущений; правовой диалектики; правопонимания; соотношения права и этики; начал правовой теории; правовой онтологии; правовой аксиологии; правовой гносеологии; метафизики в праве; правовой истории; множественности правовых воззрений; мер правовой политики. Подробно демонстрируя парадоксы, вытекающие из данных

<sup>1</sup> Серков П.П. Правоотношение (Теория и практика современной правовой политики) в двух частях. М.: Норма, 2023.<sup>2</sup> Серков П.П. Правоотношение (Нравственность современного правового регулирования). М.: Норма, 2020.

неопределенностей, автор ставит перед собой цель, говоря его же словами, «генерировать иное понимание юридической сути приспособления мерами правовой политики к хаосу субъективных интересов, подчас обремененных эгоизмом».

Для юридических психологов чрезвычайно важно, что П.П. Серков делает попытку решить проблему правоотношения в контексте правовой политики, проблему, казалось бы, чисто юридическую, через привлечение данных социальных и гуманитарных наук, в первую очередь — психологии. Это принципиальная пристрастная позиция автора просматривается красной нитью по тексту монографии. Приведу всего лишь две эмоционально насыщенные цитаты: «Складывается впечатление, что юриспруденция парит над человеком, обществом и государством вне времени и вне пространства», «Юриспруденция обязана охватывать каждого живущего человека, желающего своего «кусочка» счастья».

Методологическая позиция автора заключается в том, что категория права в его представлении — это не «буква» закона, не формальная нормативная регламентация. Право, в контексте его историко-генетического анализа с привлечением данных социальных и гуманитарных наук, — это интегративное понятие, включающее в себя не только юридические характеристики, но и закономерности этики, психологии, антропологии, социологии, религиоведения. Комплексный подход к проблеме правоотношения в контексте правовой политики отражен и в тройном предисловии к рецензируемой монографии — глазами правоведа (А.Я. Капустин), политолога (А.Ю. Шутов) и психолога (Ю.П. Зинченко).

Действительно, перед нами стоит важнейшая проблема, отражающая уже не внутренние неопределенности аспектов права, а междисциплинарную неопределенность взаимоотношений юриспруденции и психологии. Если рассматривать правовое поведение человека, его действия в пространстве правовых отношений, пользуясь идеями М.К. Мамардашвили, как «превращенную форму» правовых норм, закрепленных в множестве законодательных и иных нормативно-правовых актов, то следует признать, что между этими двумя «формами» до сих пор лакун больше, чем внятных объяснений конкретных механизмов такого «превращения». Поэтому особенно важно, что к решению этой проблемы обратились представители юридической науки.

В целом, монография П.П. Серкова задает ценный вектор научного развития как юриспруденции, так и юридической психологии.

*Для цитирования:* Сафуанов Ф.С. Рецензия на монографию П.П. Серкова «Правоотношение (Теория и практика современной правовой политики)» Пятнадцать неопределенностей права и неопределенность соотношения юриспруденции и психологии // Национальный психологический журнал. 2023. Т. 18, № 3 (51). С. 212–213. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0321>

*For citation:* Safuanov F.S. (2023). Review of the monograph by P.P. Serkova "Legal Relationship (Theory and Practice of Modern Legal Policy)" Fifteen uncertainties of law and the uncertainty of the relationship between jurisprudence and psychology. *National psychological journal*, 18, 3(51), 212–213. <https://doi.org/10.11621/npj.2023.0321>

Поступила: 09.08.2023  
Получена после доработки: 21.08.2023  
Принята в печать: 01.09.2023

Received: 09.08.2023  
Revised: 21.08.2023  
Accepted: 01.09.2023

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ / ABOUT THE AUTHOR



**Сафуанов Фарит Суфиянович** — доктор психологических наук, профессор, руководитель лаборатории психологии Национального медицинского исследовательского центра психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации; заведующий кафедрой клинической и судебной психологии факультета юридической психологии Московского государственного психолого-педагогического университета, [safuanovf@mail.ru](mailto:safuanovf@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1703-7956>

**Farit S. Safuanov** — Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Psychology Laboratory of V. Serbsky Federal Medical Research Centre of Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Head of the Department of Clinical and Forensic Psychology, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, [safuanovf@mail.ru](mailto:safuanovf@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1703-7956>



**FOUNDER:**

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education  
M. V. Lomonosov Moscow State University

**PUBLISHER:**

Moscow University Press  
The journal is supported by the Russian Psychological Society

**EDITOR-IN-CHIEF:**

**Yury P. Zinchenko** (MSU, Russia)

**DEPUTY EDITOR-IN-CHIEF:**

**Olga A. Karabanova** (MSU, Russia)

**EDITORIAL BOARD:**

**Marina Abalakina-Paap** (University of San Francisco, USA), **Viktor M. Allakhverdov** (SPBU, Russia), **Alfredo E. Ardila** (Florida International University, USA), **Aleksandr G. Asmolov** (MSU, Russia), **Tatyana V. Akhutina** (MSU, Russia), **Larisa F. Bayanova** (KFU, Russia), **Valentina V. Barabanshchikova** (MSU, Russia), **Mikhail A. Berebin** (SUSU, Russia), **Natalia B. Berezanskaya** (MSU, Russia), **Aleksandr M. Chernorizov** (MSU, Russia), **Eduard V. Galazhinsky** (TSU, Russia), **Evgeny F. Gutyrchik** (LMU Munich, Germany), **Marina S. Egorova** (MSU, Russia), **Vadim A. Emelin** (MSU, Russia), **Pavel N. Ermakov** (SFedU, Russia), **Jarkko Hautamäki** (University of Helsinki, Institute of Psychology of the Hungarian Academy of Sciences, Finland), **Alexander G. Karayani** (Military University of the Ministry of Defense, Russia), **Anatoly V. Karpov** (Yaroslavl State University, Russia), **Natalia Kartushina** (Oslo University, Norway), **Dmitry A. Khoroshilov** (RSUH, Russia), **Andrey A. Kiselnikov** (MSU, Russia), **Dmitry S. Kornienko** (RANEPa under the President of the Russian Federation, Russia), **Bella Kotik-Friedgut** (Pedagogical Institute named after D. Yellina, Israel), **Maria S. Kovyazina** (MSU, Russia), **Hristo Kyuchukov** (University of Silesia, Poland), **Lyudmila Liutsko** (Institute of Global Health in Barcelona, Spain), **Madrudin Sh. Magomed-Eminov** (MSU, Russia), **Sergey A. Manichev** (SPBU, Russia), **Matanova Vanya** (Sofia University named after St. Kliment Ohridski, Bulgaria), **Ekaterina S. Oshchepkova** (Institute of Linguistics of the RAS, Russia), **Lyudmila S. Podymova** (MSPU, Russia), **Mónica Rosselli** (Florida Atlantic University, USA), **Vladimir S. Sobkin** (Institute of Education Management of the RAE, Russia), **Galina V. Soldatova** (MSU, Russia), **Eugene V. Subbotsky** (Lancaster University, UK), **Olga A. Tikhomandritskaya** (MSU, Russia), **Tatyana N. Tikhomirova** (Psychological Institute of the RAE, Russia), **Aleksandr Sh. Tkhostov** (MSU, Russia), **Alexander G. Tonevitskiy** (HSE University, Russia), **Larisa A. Tsvetkova** (Herzen Russian State Pedagogical University, Russia), **Alla V. Shaboltas** (SPBU, Russia), **Yulia S. Shoygu** (MSU, Russia), **Dmitriy V. Ushakov** (Institute of Psychology of the RAS, Russia), **Alexander N. Veraksa** (MSU, Russia).

**EXECUTIVE SECRETARY:**

**Sergei V. Leonov** (MSU, Russia)

**GUEST EDITOR:**

**Vladimir S. Sobkin** (Full Member of the RAE, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Centre for Sociocultural Problems of Modern Education of the RAE)

**EDITOR:**

**Irina U. Surilova** (MSU, Russia)

Proofreader *Andrey V. Igumnov*. Typesetter *Vladimir M. Kokorev*

Printed media, journal — PI No. FS77-54509 dated 17/06/2013

Online publication — EL No. FS77-54510 dated 17/06/2013

Electronic periodical — PI No. FS77-54583 dated 01/06/2013

ISSN online: 2309-9828

ISSN: 2079-6617

Year of establishment: 2006.

Editorial address:

The Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, 11, building 9, Mokhovaya street, Moscow, 125009, Russian Federation

Website: <http://npsyj.ru>

E-mail of the journal: [npjour@mail.ru](mailto:npjour@mail.ru)

Printed in the LLC "Amirit" in accord with provided materials,

410004, Saratov, 88, Chernishevsky Str.,

Tel.: 8-800-700-86-33 / (845-2) 24-86-33

E-mail: [zakaz@amirit.ru](mailto:zakaz@amirit.ru)

Web: [amirit.ru](http://amirit.ru)



