

Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма

В.С. Собкин*

ФГБНУ «Институт социологии образования РАО»,
sobkin@mail.ru

В статье представлен психологический анализ особенностей развития киноповествования в мультипликационном фильме «Старая игрушка», который выступил в качестве экспозиционного материала для экспериментального психологического исследования особенностей восприятия и понимания фильма младшими школьниками. При анализе фильма учитываются особенности киноязыка (построение кадра, монтаж, развитие сюжета, действенный анализ поведения персонажа, драматургический конфликт и др.). Анализ строится с использованием положений, разработанных в семиотике искусства (Ю. Лотман), литературоведении, структурной лингвистике и психологии. Экспериментальная часть работы включает проведение формализованного интервью и процедуры по выявлению личностных конструктов (Дж. Келли). Обсуждаются сравнительные данные экспериментов, проведенных в 1985 и 2006 гг. с учащимися начальной школы. Всего было обследовано 175 человек. В результате эксперимента: выявлена возрастная динамика особенностей понимания детьми нравственного конфликта фильма; показана роль процесса идентификации зрителя с персонажами для понимания основного морально-нравственного конфликта; выявлен ряд психологических феноменов («аффективная склейка эпизодов», «защитная идентификация» и др.), которые характерны для процессов киновосприятия в младшем школьном возрасте.

Ключевые слова: кадр, монтаж, сюжет, действие персонажа, морально-нравственный конфликт, механизм идентификации, процесс смыслообразования, личностные конструкты, защитные механизмы.

Статья подготовлена по материалам двух экспериментальных исследований, проведенных в 1985 и 2006 гг. Эмпирический материал в 1985 г. был собран и обработан совместно с О.А. Колмановской, а в 2006 г. с — П.Л. Душацкой. Основная проблематика работы связана с вопросами смыслообразования в процессе восприятия художественного произведения. При этом в качестве центрального механизма смыслообразования здесь рассматриваются разные типы идентификации зрителя с персонажами мультипликационного фильма [19].

При разработке методики эксперимента особое значение имеет психологический анализ художественных особенностей фильма, который используется в качестве экспозиционного материала для изучения процессов восприятия. Анализ этих особенностей посвящена первая часть статьи. Во второй же ча-

сти описаны используемые методики и полученный с их помощью эмпирический материал.

1. Психологический анализ экспозиционного материала

В качестве экспозиционного материала был выбран фильм «Старая игрушка» (режиссер В. Самсонов, автор сценария В. Ливанов, художник-постановщик Р. Зельма). Продолжительность мультфильма — 10 минут.

Основными критериями при отборе данного фильма выступил ряд соображений. Во-первых, это выраженность морально-этического конфликта в самом художественном произведении. Этот момент важен, поскольку понимание подобного рода конфлик-

Для цитаты:

Собкин В.С. Опыт социально-психологического анализа понимания морально-нравственного конфликта мультфильма // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10. № 4. С. 12–26.

* Собкин Владимир Самуилович, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, директор ФГБНУ «Институт социологии образования РАО». sobkin@mail.ru

тов является значимым моментом, определяющим процесс смыслообразования в ходе художественного восприятия. Во-вторых, обращалось специальное внимание на наличие в структурной организации художественного произведения двух разных типов идентификации зрителя с персонажем; в нашей терминологии — объектной и субъектной. Заметим, что предложенное нами различие этих типов идентификации в контексте искусствоведческих работ и работ по семиотике искусства в каком-то смысле соответствует понятиям *внешней и внутренней «точек зрения»* (М.М. Бахтин [2; 3], Ю.М. Лотман [10], Б.А. Успенский [24] и другие). Следует подчеркнуть, что сама ориентированность исследования на изучение идентификации зрителя с персонажем имеет непосредственное отношение к механизмам смыслообразования [7; 16; 18; 20; 21; 22], поскольку именно этот механизм можно рассматривать как один из основных при моделировании смыслового поля партнера по общению. Значимость этого механизма как одного из ключевых при восприятии искусства отмечается и психологами, и культурологами. Для подтверждения сошлемся на Ю.М. Лотмана, который обсуждает два типа коммуникации: «Я — Он» и «Я — Я». «Если коммуникативная система «Я — Он» обеспечивает лишь передачу некоторого константного объема информации, то в канале «Я — Я» происходит ее качественная трансформация, которая приводит к перестройке самого этого «Я».

В первом случае адресант передает сообщение другому адресату, а сам остается неизменным в ходе этого акта. Во втором случае, передавая сообщение самому себе, он внутренне перестраивает свою сущность ... Если читательнице Н. сообщают, что некая женщина по имени Анна Каренина в результате несчастливой любви бросилась под поезд, и читательница вместо того, чтобы приобщить в своей памяти это сообщение к уже имеющимся, заключает: «Анна Каренина — это я» и перестраивает свое понимание себя, своих отношений с некоторыми людьми, а иногда и свое поведение, то очевидно, что текст романа она использует не как сообщение, однотипное всем другим, а в качестве некоторого кода в процессе общения с самой собой. Текст прочитанного романа становится моделью переосмысления реальности» [10]. Именно этот аспект смыслообразования, связанный с переосмыслением своего «Я», представляется крайне важным при изучении механизма идентификации. И наконец в-третьих, важным моментом для выбора данного фильма является то, что сам процесс идентификации (в частности, «идентификации с агрессором») используется в фильме как материал, на котором разворачивается особый сюжетно-событийный ход киноповествования, существенно определяющий нравственно-этическую проблематику фильма.

Предваряя анализ, стоит отметить, что при анализе фильма использовались различные «техники» интерпретации тех или иных фрагментов. Во многом эти техники связаны с работами по психологии искусства Л.С. Выготского и З. Фрейда, работами по

структурному анализу литературных текстов В.Я. Проппа, Ю.М. Лотмана, культурологическими работами М.М. Бахтина. На наш взгляд, используемая здесь техника анализа фильма в определенном смысле соотносима с методом Ролана Барта, который он демонстрирует при текстовом анализе новеллы Эдгара По. Суть этого метода состоит в том, «чтобы произвести подвижную структуризацию текста (структуризацию, которая меняется от читателя к читателю на протяжении Истории) проникнуть в смысловую объем произведения, в процесс *означивания*... мы возьмем один повествовательный текст, один рассказ и прочитаем его настолько медленно, насколько это будет необходимо; прочитаем, делая остановки столь часто, сколь потребуется (*раскрепованность* — принципиально важная предпосылка нашей работы)» [1].

Для того чтобы получить представление о фильме, дадим его схематичное по кадровое описание. При этом мы будем в основном фиксировать *действия* персонажей фильма, пользуясь описанием *сюжета и сменой планов*. В качестве основной сюжетной единицы выступает эпизод, фиксирующий *сюжетный ход* как содержательную единицу киноповествования. Подобное предварительное «фильмографическое описание» важно для построения экспериментальной части исследования и интерпретации полученных материалов.

Описание мультфильма «Старая игрушка»:

I эпизод

Заставка — лес.

Камера отъезжает — лес в книжке.

Камера отъезжает — игрушечный Мишка сидит на подоконнике и смотрит картинку в книге, на которой изображен лес.

Книжка в развернутом виде («книжка-раскладушка») спадает на пол.

Рядом с подоконником стоит стул, к одной из его ножек привязана игрушечная Собачка (Собачка привязана на бантик).

Шкаф. Из-за приоткрытой дверцы шкафа торчит кусочек голубого платья. Девочка спит в кровати. Над кроватью висит фотография. На фотографии Девочка обнимает Мишку.

Камера наезжает — фотография крупным планом.

II эпизод

Женщина в голубом платье идет по улице и несет подарочную коробку. Титры: «СТАРАЯ ИГРУШКА».

III эпизод

Мишка в той же позе сидит на подоконнике, скосил глаза, повернул голову.

На стуле лежит подарочная коробка.

Мишка встал, ходит взад-вперед по подоконнику.

Мишка посмотрел вниз, спрыгнул на стул. Ударившись о стул головой, перевернулся, падает на пол.

От его падения просыпается, испугавшись, Собачка. Мишка отвязывает ее от стула и уходит.

Собачка бежит за ним.

Мишка подходит к дверце шкафа, стучит в дверь. Собачка, играя, тянет кусок торчащего из шкафа платья. Открывается дверь, выглядывает Кукла. Мишка что-то ей говорит.

Дверь шкафа распахивается и показывается Кукла. Мишка подает ей руку.

Кукла пользуется его услугой и выходит из шкафа.

Мишка вынимает из кармана зеркало, смотрит в него, поправляет прическу.

Кукла идет к коробке, за ней идут Собачка и Мишка.

Все трое проходят мимо кровати, на которой спит Девочка.

Кукла проходит мимо; Собачка, торопясь, идет за куклой, спотыкается и растягивается на полу; Мишка возвращается и поправляет свесившуюся руку Девочки, укрывает ее одеялом.

Все три игрушки пытаются заглянуть в коробку.

Кукла, облокачиваясь на коробку, представляет себя сидящей в машине, рядом с машиной стоят Мишка и Собачка. Оставляя их, она уезжает.

Собачка представляет себя сидящей в красивой конуре.

Мишка представляет Девочку в новом платье. На платье появляются цветочки. В его воображении Девочка начинает прыгать.

Все трое сидят у коробки.

IV эпизод

Утро.

Мишка сидит в той же позе, что и в I эпизоде. Собачка привязана к стулу.

Уголок голубого платья торчит из-за дверцы шкафа.

Девочка спит, потом просыпается, подходит к коробке, садится с ней на кровать, раскрывает коробку.

Крупным планом: в коробке лежит игрушка Клоун.

Мишка с испугом поворачивает голову в сторону Девочки.

Собачка оборачивается.

Из шкафа выглядывает Кукла.

Девочка прижимает Клоуна к себе, обнимает его и поднимает вверх над головой.

Клоун машет руками, болтает ногами. Крупным планом — Клоун на фоне окна.

V эпизод

Крупным планом — Клоун.

Клоун у Девочки в руках, стоящей в группе ребят во дворе.

Двор целиком — общий план.

К группе детей подбегают новые ребята.

Девочка в центре среди ребят прижимает Клоуна к себе.

На дальнем плане на скамейке сидят Мишка, Собачка и Кукла.

Девочка играет с Клоуном (Клоун машет руками).

Крупным планом: на скамейке сидит Мишка, Собачка и Кукла.

Кукла смотрит в сторону играющей Девочки, дотрагивается рукой до Мишки, тот наклоняет к ней голову.

Кукла что-то говорит Мишке и протягивает ему зеркало.

Мишка смотрит в зеркало, трогает свой шрам на голове, смотрит в сторону Девочки.

Крупным планом: Девочка играет с Клоуном.

Мишка развязывает бант (в начале фильма Мишка был без банта).

Кукла смотрит в зеркало и поправляет прическу. Мишка смотрит на Куклу, слезает со скамейки и идет вдоль нее, смотрит на Девочку.

Крупным планом: Девочка с Клоуном. Собачка бежит за Мишкой.

Мишка поворачивается к ней, машет Собачке рукой, прощаясь.

VI эпизод

Мишка идет, опустив голову, сложив руки за спиной.

Мишка наталкивается на стену дома, поднимает голову. Подходит к водосточной трубе, гладит ее.

Лезет по водосточной трубе, как по дереву, на крышу многоэтажного дома.

Мишка на краю крыши, чуть не падает, едет по наклонной крыши, садится, смотрит на раскинувшуюся перед ним панораму города. Город.

На дальнем плане за городом — лес.

Мишка закрывает лапами глаза, видит себя сидящим на поляне в лесу.

Мишка встает, бежит к краю крыши, смотрит вниз. Вид сверху: по шоссе в противоположном друг другу направлении движется множество машин. Мишка садится.

VII эпизод

Крупным планом — небо.

Тучи, темнеет, освещение меняется с дневного на вечернее.

VIII эпизод

Темные вершины деревьев с кусочком неба.

Мишка на четырех лапах переходит через ограду и идет по лесу.

Мишка натывается на валяющийся на земле старый билет. На билете крупно написано: «Молодежный карнавал».

Мишка встает на две лапы, смотрит вокруг себя.

На заднем плане скульптура «Девушка с ракеткой».

На проводах висят и раскачиваются отдельные нити серпантина. Небо, месяц.

На проводе раскачивается елочная бумажная игрушка, хлопушка. И рядом с ними на проводе раскачивается маска клоуна.

Мишка пятится от маски, ударяется спиной о бортик фонтана, садится на бортик, вздыхает.

На заднем плане в центре фонтана скульптура «Человек с медведем».

Мишка встает, падает на четыре лапы, опять встает на две, идет вдоль фонтана.

На пути у Мишки валяется карнавальная клоунская шапка, Мишка подходит к ней, удерживается, чтобы не пнуть ее ногой.

Мишка смотрит на шапку, поднимает ее, одевает на голову, залезает на бортик фонтана.

Крупным планом: колеблющееся и искаженное изображение Мишки в воде фонтана.

Крупным планом: маска с клоунским носом, надетая на лицо скульптуры мужчины-атлета, разрывающего пасть медведя. Эта скульптура стоит в центре фонтана. Из горла медведя бьет струя воды.

IX эпизод

Небо, собираются тучи.

Общий вид двора перед домом, где живет Девочка. Начинается дождь.

Мишка, переодетый в клоуна, сидит на краю песочницы.

Окно Девочки. Девочка из окна смотрит во двор. На подоконнике в безжизненных позах сидят игрушки — Кукла, Собачка, Клоун.

Мишка мокнет под дождем. Дождь усиливается. От дождя у Мишки падает клоунский нос, затем падает клоунская шапка. Девочка увидела Мишку. Дождь во дворе. Сильный ливень.

Под дождем Девочка бежит к Мишке. Девочка вынимает Мишку из бумажной гармошки-хлопушки, обнимает его и поднимает вверх над головой.

Основываясь на схематичном описании фильма, проведем теперь содержательный анализ каждого эпизода и всего фильма в целом.

I эпизод. Этот эпизод функционально выступает в качестве экспозиции для развития всего сюжета фильма. Заметим, что сама экспозиция задается на нескольких тематических уровнях. Первый (самый простой) — это характеристика места действия: комната, в которой живет Девочка, ее игрушки. Второй — отношения Мишки и Девочки: фотография, на которой Девочка обнимает Мишку. Наконец, третий уровень — это тема «Мишки и леса», с которой собственно и начинается киноповествование.

Следует отметить еще два важных момента. Первый из них касается самого способа введения главного героя в киноповествование, которое осуществляется через исходное разворачивание предикативной структуры героя. Это следует пояснить. Для этого обратимся непосредственно к видеоряду фильма: сначала *зритель видит лес*; затем оказывается, что это *Мишка смотрит* на этот лес, нарисованный в книжке. Таким образом, в этом кинофрагменте герой вводится в последнюю очередь; сначала же зрителю показывается *то, что видит герой*. В чем смысл такого способа введения героя в киноповествование — через первоначальное задание его предикативной структуры? Почему режиссер сначала показывает не Мишку, а лес, потом то, как Мишка смотрит книжку и, наконец, то, что он в ней видит? В психологическом отношении используемый в фильме способ крайне важен. Смысл его состоит в том, что для самого зрителя *лес*, а затем и *лес в книжке* являются предикатами: «я (зритель) — вижу лес»; «я (зритель) — вижу лес в книжке». Но заметим, что при таком способе разворачивания киноповествования оказывается, что и у Мишки предикативная структура та же, что и у зрителя. Подобная тождественность предикативных структур главного героя и зрителя дает основание для идентификации зрителя с персо-

нажем, организует зрительское восприятие сюжета и событий с *внутренней позиции* героя. Иными словами, зрительское восприятие с самого начала организовано так, что происходит отождествление (идентификация) зрительской позиции с позицией главного героя: зритель «смотрит глазами Мишки». Отметим, что подобная организация идентификации зрителя с героем предполагает, что и далее на все события фильма зритель смотрит его глазами.

Второй момент заключается в обозначении специфики киноязыка и тех основных приемов, с помощью которых в данном фильме разворачивается повествование. Это фронтальный наезд и отъезд камеры, обуславливающий смену планов. Причем крупный план выступает как особый смысловой акцент, фиксирующий соответствующую тему. Подчеркнем, что эта собственно языковая (синтаксическая) характеристика способа киноповествования уже задана в экспозиции фильма, что позволяет рассматривать подобный способ повествования как особый уровень организации поэтики данного кинопроизведения.

II эпизод. Его функция состоит в обозначении некоторого *исходного события* (несут подарочную коробку) и *основной темы* фильма: титры «Старая игрушка». Таким образом, здесь определен ключевой содержательный конфликт, связанный с соотношением «старое и новое», отношением к старым «игрушкам», отношением к «старым друзьям».

Здесь же отметим еще один смысловой момент — цвет платья, в которое одета женщина (мама), несущая коробку, в точности соответствует цвету уголка платья, торчащего из платяного шкафа в первом эпизоде. Как мы уже знаем из описания фильма, это кусочки того платья, в которое одета Кукла. Поэтому есть основание к особому отождествлению Куклы с мамой в восприятии Девочки, т.е. Девочка одевает свою куклу так же, как одета ее мама. В этой связи Кукла по своему поведению должна копировать определенные внешние черты поведения взрослой женщины. В данном случае мы фиксируем достаточно сложный рефлексивный момент, который характеризует опосредованную идентификацию Девочки со своей матерью через игру с Куклой. Заметим, кстати, что в психологии детской игры этот феномен идентификации с родителями достаточно хорошо описан. Но в данном случае мы имеем дело с определенной инверсией. Действительно, здесь не ребенок копирует близкого взрослого, а кукла, с которой играет ребенок, наделяется чертами матери. Это, кстати, характерно для определенного типа ролевой игры — «режиссерской игры», которая соответствует высшему уровню развития игровой деятельности. Сам по себе этот момент крайне интересен, поскольку дает основание полагать, что нравственная проблематика, которая разворачивается в фильме («нельзя бросать друзей») продуктивно осваивается ребенком именно на этапе режиссерской игры, когда возможна организация взаимодействия участников игры с разных ролевых позиций («децентрация»).

III эпизод. Данный эпизод выполняет несколько функций. Первая состоит в развитии того драматургического события, которое обозначено в предыдущем эпизоде — «подарок». В этой связи важно отметить, что Мишка «оживает» (начинает двигаться), реагируя именно на подарочную коробку. Таким образом, это событие (подарок) определяет и дальнейшее развитие сюжета, которое функционально на данном отрезке инициирует Мишка: он будит («оживляет») Собачку, сообщает о появлении коробки Кукле. Таким образом, подарочная коробка является тем основным драматургическим событием, которое определяет поведение всех действующих персонажей.

Вторая функция — характеристика своеобразия отношений различных персонажей к Девочке. Подчеркнем, что отношение Мишки к Девочке строится по контрасту с отношением к ней двух других персонажей — Куклы и Собачки. Своеобразие их отношений определяют следующие два фрагмента: 1) проход персонажей мимо спящей в кровати Девочки (Кукла не обращает на нее внимания, Собачка растягивается на полу, а Мишка, проходя мимо кровати, возвращается к Девочке, поднимает ее свесившуюся руку и поправляет одеяло); 2) характер представлений персонажей о том, что лежит в коробке (Кукла представляет машину, на которой она уезжает, Собачка — конуру, Мишка — платье для Девочки). Таким образом, в обоих фрагментах подчеркивается, что лишь Мишка в отличие от двух других персонажей центрирован на позитивном отношении к Девочке.

Третья функция эпизода — задание характерологических особенностей персонажей через их взаимоотношения. Так, Мишка вежлив, внимателен и заботлив. Это выражается в его действиях: он подает руку Кукле, отвязывает Собачку, поправляет руку спящей Девочки. Кукла же высокомерна по отношению к другим: небрежно распахивает дверь шкафа и не закрывает ее за собой, снисходительно подает руку Мишке, любуясь собой, смотрит в зеркало. Собачка ведет себя по отношению к остальным персонажам, как младший к старшим: играет с кусочком платья Куклы, растягивается на полу. В целом же основной смысл этого эпизода состоит в подчеркивании особой направленности отношений между персонажами фильма: если Мишка ориентирован на Девочку, то Кукла и Собачка — на себя.

Помимо этого, стоит обратить внимание на своеобразные «клоунские» элементы в поведении персонажей. Так, например, Мишка, прыгая с подоконника, переворачивается в воздухе и ударяется головой, Собачка растягивается на полу. Следует заметить, что дальше в фильме будет также достаточно много падений и клоунской неуклюжести в поведении Мишки. Все это подводит, с нашей точки зрения, к логике выстраивания характера главного героя — Мишки, который переодевается в Клоуна. Иными словами, в Мишке как бы «заложен» характер Клоуна, который не соответствует его «медвежьей»

внешности. С нашей точки зрения, здесь обыгрывается еще один достаточно любопытный содержательный слой фильма — романтический характер главного героя и его внешность. В определенном отношении Мишка и есть *настоящий* клоун, и заметим, что эта смысловая линия найдет свое разрешение, когда он в предпоследнем эпизоде наденет на себя клоунскую маску.

Безусловно, эти моменты имеют и более простое значение. Маленький зритель расположен к позитивной эмоциональной реакции на нелепые физические проявления, стоит только понаблюдать за детьми в этом плане. Поэтому можно полагать, что отмеченные приемы рассчитаны на формирование эмоциональной положительной установки у маленького зрителя к восприятию данного персонажа. Однако нельзя оставлять без внимания и те более сложные содержательные слои киноповествования, которые мы пытаемся выявить в ходе нашего психологического анализа.

IV эпизод. Основная функция этого эпизода в соответствии с общей логикой повествования состоит в появлении нового «героя». Помимо этого, здесь дается ответ на вопрос: что же действительно лежало в коробке? Подчеркнем, что подобный вопрос (подарочная коробка как загадка) формируется и у зрителя, поскольку и Кукла, и Собачка, и Мишка пытаются представить, разгадать «тайну коробки». Как мы видим, установки и ожидания персонажей (Мишки, Куклы и Собачки) не оправдались, а следовательно, не оправдались и формируемые их представлениями ожидания зрителя. Поэтому появление Клоуна — это неожиданное новое драматургическое событие (как для персонажей, так и для зрителя), которое и предполагает новый *сюжетный ход* (в терминах В.Я. Проппа), новую линию развития сюжета.

Заметим, что этот *новый ход* формируется здесь на основе эмоциональных реакций персонажей на появление Клоуна: Девочка радуется, Мишка пугается, Кукла проявляет любопытство, а Собачка демонстрирует «ориентировочную реакцию» («что такое?»). На наш взгляд, здесь существенное значение имеет как содержание, так и интенсивность эмоциональных реакций на появление Клоуна у остальных персонажей: от испуга у Мишки до радости у Девочки. Именно эта радостная реакция Девочки на новую игрушку дает основание для другой новой линии идентификации зрителя с персонажами фильма, а именно задает установку к его идентификации с другим героем — Девочкой. Это объективная идентификация, которая связана с желанием обладать новой игрушкой; идентификация, которая соответствует реальному позитивному опыту ребенка (его реакциям на подарки взрослых).

V эпизод. Его основная функция связана с обозначением основного конфликта, который определяется отношением Девочки к новой игрушке Клоуна и старым игрушкам — Мишке, Кукле и Собачке. При этом в драматургической организации конфликта следует отметить три важных, с нашей точки зрения, момента.

1. Отношение Девочки к Клоуну в фильме специально подчеркивается особым вниманием к ней и к Клоуну других детей. Так, Девочка композиционно оказывается в центре группы ребят, к которой со всех сторон подбегают другие дети. Здесь авторы фильма используют психологический механизм повышения ценностной значимости объекта путем его принятия референтной группой. Действительно, в рассматриваемом эпизоде референтная группа — это сверстники (дети, играющие с Девочкой в одном дворе), которым тоже нравится новая игрушка. Пространственно это выражено центростремительным движением детей по направлению к Девочке, стоящей с новой игрушкой Клоуном. С одной стороны, это повышает ценность данной игрушки в глазах Девочки, а с другой стороны, повышается и ее собственный статус среди сверстников, как обладательницы привлекательной игрушки. Еще раз подчеркнем, что композиционно это достигается за счет того, что она находится в центре общей мизансцены действующих лиц. Заметим, что эффект повышения статуса за счет обладания значимым объектом еще более усиливается, поскольку к группе подбегают все новые ребята, что позволяет воспринимать всю композицию кадра именно как центростремительную, где центром, повторимся, является Девочка, держащая Клоуна. Таким образом, за счет механизма референтного давления группы (значимых сверстников) усиливается намеченная в предыдущем эпизоде линия идентификации зрителя с Девочкой. При этом подчеркнем, что сам механизм идентификации зрителя с Девочкой строится на иной основе и принципах, чем с Мишкой. Если идентификация с Мишкой исходно строилась на совмещении предикативных структур Мишки и зрителя, что предполагало субъектную идентификацию («видение ситуации глазами Мишки»), то здесь задается «объектный тип» идентификации зрителя с персонажем, когда отождествление происходит на основе *желания обладать* новой игрушкой, повысить свой статус в группе сверстников.

2. Как мы уже отметили, в данном эпизоде обозначена тема основного конфликта фильма — изменение отношения Девочки к старым игрушкам. Заметим, что визуально это организовано сменой крупных планов. Так, первоначально на первом плане находится Девочка с Клоуном в центре группы ребят, а на втором («заднем») плане на скамейке сидят старые игрушки. Затем эти планы чередуются: крупный план — Девочка с Клоуном; крупный план — скамейка и старые игрушки; крупный план — Девочка с Клоуном;

крупный план — Мишка развязывает бант; крупный план — Девочка с Клоуном; крупный план — Мишка. Как мы отмечали выше, сама смена планов (монтаж крупных планов) выступает в данном фильме как существенная языковая стилистическая особенность киноповествования, которая задается уже в I эпизоде. Здесь же, при разворачивании основного драматургического конфликта фильма («старое/новое»), этот прием смены планов выступает как основной. Итак, суть основного конфликта фильма состоит в изменении отношения Девочки к старым игрушкам и ее переориентации на общение с Клоуном.

Вместе с тем для понимания структурных особенностей этого конфликта требуется более детальный анализ взаимоотношений всех участвующих в нем персонажей. С этой целью проанализируем линию поведения каждого из них более детально.

Инициатором конфликта является Кукла, поскольку именно с ее действиями начинается конфликт. Так, Кукла видит, что Девочка играет с Клоуном, а не с ней. Однако допустить, что она «отвергнута» Девочкой, Кукла не может («ведь она такая красивая»). Не выражая свою обиду непосредственно, она провоцирует обиду у Мишки, давая ему зеркало («пусть он посмотрит и увидит, какой он некрасивый по сравнению с Клоуном»).

Смотрясь в зеркало, Мишка действительно видит, что он некрасив (шрам на голове). Далее весь конфликт разворачивается с точки зрения восприятия ситуации Мишкой. Иными словами, здесь обида на Девочку провоцирует косвенное проявление агрессии со стороны Куклы: агрессия направлена не непосредственно на Девочку, а в форме провокации на Мишку. Это реализуется с помощью смены крупных планов. Стоит отметить характерный штрих в поведении Мишки. Эта деталь связана с появлением банта в его костюме. В предыдущих эпизодах фильма этого банта не было. К утру Мишка его надел. Повидимому, Мишка захотел быть красивым и нарядным на дне рождения Девочки, но та даже не обратила на это внимания.

Собачка же в этом эпизоде жалеет Мишку, она бежит за ним, пытается остановить его. Функционально ее роль в этом эпизоде заключается в том, чтобы подчеркнуть эмоциональное состояние Мишки: то, что он расстроен и обижен.

Таким образом, общая структура конфликтной ситуации в этом эпизоде выглядит следующим образом (рис. 1),



Рис. 1. Структура отношений между персонажами в ситуации конфликта

В данном эпизоде Мишка и Девочка становятся как бы центрами противоположных эмоциональных состояний: Мишка — грусть, одиночество (так как он считает, что потерял любовь Девочки); Девочка — радость (в связи с получением новой игрушки). Следует отметить, что этим эмоционально противоположным состояниям персонажей соответствуют и два разных механизма идентификации с ними зрителя. Так, если идентификация с Девочкой организована как «объектная идентификация», то идентификация с Мишкой — на основе принятия его «внутренней позиции». Подобный тип идентификации строится на понимании структуры и специфики взаимоотношений участников конфликта с внутренней позиции персонажа, что предполагает разворачивание и понимание целевой и мотивационной структуры его поведения в конфликтной ситуации фильма, а это, в свою очередь, и есть особый способ моделирования смысловой позиции [15, 16, 18].

VI эпизод. Этот эпизод интересен в двух отношениях. Во-первых, здесь продолжается линия как поведения, так и эмоциональных переживаний героя, намеченная в предыдущем эпизоде: обида Мишки на Девочку. Во-вторых, формируется новый (третий) сюжетный ход, который состоит в том, что Мишка принимает решение уйти в лес. Этот момент оказывается крайне интересным при его сопоставлении с ситуацией I эпизода (экспозицией фильма), где, как мы отмечали, и была заявлена в качестве одной из основных «тема леса». Собственно с нее и началось киноповествование. Здесь же (в VI эпизоде) эта тематическая линия получает свое новое смысловое развитие. Основной конфликт состоит в том, что «мечта о лесе» контрастно противопоставлена «реальности городской среды» (улица с множеством мчащихся по ней машин, которую Мишка видит с крыши дома). Таким образом, глубинная семантическая структура этого эпизода состоит в противопоставлении *естественного состояния* (медведь должен жить в лесу — это его естественная среда обитания и в то же время «мечта») *искусственному* (жизнь в городе для медведя неестественна, здесь он теряет себя, свою индивидуальность, должен приспособливаться к лишенным непосредственности отношениям, и это — «реальность»). В определенном смысле оппозиция «естественное — искусственное» (причем с характерной инверсией «мечта — реальность») соотносима, на наш взгляд, с ценностной оппозицией Э. Фромма «быть — иметь». В этой связи стоит обозначить соответствие различных ценностных установок персонажей фильма (Мишки — «быть», Девочки — «иметь») и способов идентификации с ними зрителя: ценностная установка «быть» ориентирована на субъектную идентификацию зрителя, а ценностная установка «иметь» — на способ объектной идентификацией зрителя с персонажем.

Достаточно интересно обозначение и новой темы, которая появляется в данном эпизоде: показ крупным планом неба. На первый взгляд, показ неба выполняет в фильме достаточно ясную и определенную

функциональную роль, которая просто состоит в обозначении временной последовательности развития сюжета: освещение неба меняется с дневного на вечернее. Однако сопоставление темы неба в данном эпизоде с появлением этого мотива в последующих эпизодах (VII, VIII и особенно IX) дает основание думать, что в фильме *небо* выступает как своеобразный мифопоэтический символ. Так, в IX эпизоде сгущаются тучи, идет дождь, который смывает с Мишки маску клоуна, что и позволяет Девочке *узнать* Мишку. Заметим в этой связи, что сам акт «узнавания героя» является, по Аристотелю, одним из ключевых моментов построения трагедии. Таким образом, небо является в данном сюжете той *естественной* силой, с помощью которой и разрешается конфликт фильма. Как ни парадоксально это выглядит на первый взгляд, но все же стоит здесь рискнуть и сопоставить показ в фильме сгущающихся на небе туч с символической ведийской поэзией, где туча рассматривается как жертвенная корова, а дождь, идущий из нее, как жертвоприношение. В этом плане мы можем отметить, что через архетипический мифопоэтический образ в фильм вводится и мотив «самораскаяния» Девочки: она раскаялась, принесла жертву и вследствие этого небо вернуло ей Мишку. Возможно, приведенное здесь соображение покажется читателю «далекотыпым» для столь простого и незатейливого на первый взгляд детского фильма (уж слишком «накручена» наша интерпретация), но заметим, что вне темы «раскаяния» невозможно и содержательное разрешение ключевого нравственного конфликта фильма: без раскаяния, переживания потери друга непонятно, почему Девочка сквозь ливень бежит к старой игрушке. Таким образом, проведенный анализ позволяет нам выделить еще один тематический слой в содержании данного фильма — «раскаяние».

VII эпизод. Этот эпизод, где «маленькая светлая» фигурка Мишки идет вдоль «больших темных» зданий, направлен на раскрытие эмоционального состояния главного героя — Мишки. Чувство одиночества, потерянности передается путем цветового контраста «светлый — темный» и контраста величины «большой — маленький». Эти приемы направлены на усиление фиксации негативного эмоционального состояния главного героя.

VIII эпизод. Данный эпизод достаточно сложен по своей тематической организации, поскольку предполагает соотнесение с различными линиями развития сюжета. Во-первых, он строится на явном сопоставлении с VI эпизодом (на крыше). Здесь Мишка достигает своей цели, которая была там обозначена, — приходит в «лес». В этом отношении не случаен тот фрагмент фильма, где Мишка, перелезая через ограду, идет по лесу уже не на двух, а на *четырёх* лапах. Этим как бы подчеркивается, что он достиг своего «естественного» состояния, состояния «быть». Однако парадокс ситуации, ее *карнавальность* (именно в понимании М.М. Бахтина) состоит в том, что за оградой, через которую перелез Мишка, оказывается совсем не лес, а городской парк после

молодежного *карнавала* (что и обозначено на брошенном билете — «молодежный карнавал»). Таким образом, возможность вырваться из города и попасть в естественную среду, оказывается для Мишки неосуществимой. И в этом смысле Мишка оказывается в нелепом («клоунском») положении.

Заметим, что это внутренне конфликтное состояние Мишки в данном эпизоде воссоздается путем целого ряда образных средств. Например, чувству опустошенности точно соответствует «опустевший» после карнавала парк («то, что осталось от радостных надежд»): отдельные нити серпантина, одиноко висящая игрушка, раскачивающаяся на ветру гармошка, хлопушка и т.д.

Во-вторых, в данном эпизоде находит свое новое развитие тема, связанная с отношением Мишки к Клоуну, которая была намечена в V эпизоде (во дворе). Напомним, что V эпизод строился на контрасте отношения Девочки к Клоуну и к старым игрушкам. При этом характерно, что сам Клоун ни по отношению к Мишке, ни по отношению к другим старым игрушкам вообще не совершал каких-либо действий. В рассматриваемом же нами сейчас VIII эпизоде обнаруживается новый *четвертый* сюжетный ход. Суть его состоит в отношении Мишки к Клоуну как к *агрессору*. При этом важно отметить крайне интересный в психологическом отношении момент, который заключается в том, что Мишка пытается разрешить сложившуюся конфликтную ситуацию *путем переодевания в клоуна*.

Таким образом, для разрешения конфликтной ситуации, в которой оказался Мишка, авторы фильма используют психологический механизм, известный как «идентификация с агрессором». В частности, А. Фрейд приводит описание случаев подобной идентификации у маленьких детей (например, мальчик, испугавшийся собаки, встает на четвереньки и лает). Механизм идентификации с агрессором вообще достаточно часто используется ребенком как способ разрешения конфликтной ситуации. Для нас же здесь крайне важно зафиксировать, что этот характерный для детского возраста (и не только детского) способ разрешения конфликта (идентификации с агрессором) в самом фильме используется в качестве самостоятельной линии поведения, включенной в сюжетно-событийную ткань киноповествования. Следует заметить, что попытка героя разрешить переживаемый конфликт на основе идентификации с агрессором (Мишка переодевается в Клоуна) и является тем действенным способом, с помощью которого герой пытается разрешить свой внутренний конфликт.

Помимо уже отмеченных моментов стоит подчеркнуть и то, что тема «человек — животное» («искусственное — естественное») также находит свое продолжение и в сопоставлении «Клоун — Мишка». В этой связи следует сравнить явно *карнавальную* пару: скульптуру атлета на фонтане в клоунской маске, разрывающего пасть медведя, из которой бьет фонтанная струя.

IX эпизод. Основная функция этого последнего эпизода состоит в разрешении конфликтной ситуа-

ции всего фильма. Мы видим, как под дождем с Мишки спадает клоунская маска, и Девочка, узнав Мишку, бежит к нему сквозь дождь, берет Мишку на руки и прижимает к себе. Выше мы уже обсуждали вопрос о метафорическом смысле дождя. Здесь же обозначим два момента.

Первый из них касается организации эмоциональной партитуры данного эпизода. Как мы отмечали при разборе V эпизода, эмоциональные состояния Мишки и Девочки полярны: Девочка — радостна (ей подарили игрушку); Мишка — грустен (он обижен на Девочку, потому что та его забыла). Теперь же в последнем эпизоде фильма эмоциональные состояния и Девочки, и Мишки носят одинаковый характер: они развиваются в параллельном направлении, переходя *от грусти к радости*. Так, девочка сидит грустная у окна, за окном идет дождь; Мишка мокнет на улице. Затем в самом конце оба радуются встрече друг с другом.

Второй момент связан с рассмотрением тех кинематографических средств, с помощью которых организуется механизм идентификации зрителя с героями фильма в данном эпизоде. Здесь следует обратить внимание на то обстоятельство, что мизансцена последних кадров фильма строится как направленное движение Девочки из глубины кадра к переднему плану, где под дождем сидит Мишка. Таким образом, в пространственном отношении зрительская позиция и позиция главного героя Мишки совпадают, что и позволяет зрителю воспринимать бегущую Девочку как бегущую не только к Мишке, но и к нему (зрителю). Иными словами, переживание разрешения конфликта пространственно организовано здесь как зрительское переживание с позиции Мишки: ситуация видится зрителем Мишкиными глазами (Девочка бежит и к зрителю тоже).

Эту организационную особенность пространственного совмещения зрительской позиции с позицией Мишки важно сопоставить с анализом I эпизода фильма, где мы фиксировали своеобразный прием совмещения предикативной структуры зрителя и главного героя. Подобное совмещение предикативных структур направлено на формирование установки восприятия фильма с внутренней позиции Мишки. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что общая композиционная структура фильма достаточно тонко организована относительно последовательности зрительских идентификаций с главным героем Мишкой, ориентируя смысловое восприятие фильма зрителем именно с его позиции. Подобное переживание с внутренней позиции отвергнутого героя и позволяет зафиксировать тот эмоциональный опыт, который обосновывает моральное суждение: *старые игрушки нельзя бросать*. Но заметим, что в фильм встроено и механизм идентификации зрителя с Девочкой: не куклой, а человеком. А это значит, что и Я-зритель как человек не должен бросать своих старых друзей. И в этом заключена мораль фильма, но выражена она не как дидактическое суждение, а в особой форме художественного обобщения.

* * *

Проведенный анализ мультфильма «Старая игрушка», который используется нами в качестве экспозиционного материала, позволяет выделить пять основных содержательных моментов при экспериментальном исследовании

1. В основе фильма лежит морально-этический конфликт, постижению и эмоциональному переживанию которого подчинена вся многослойная тематическая структура, ритмическая организация, художественные приемы и языковые средства данного произведения.

2. Фильм имеет достаточно сложную смысловую структуру с оригинальной авторской концепцией, которая реализуется на разных уровнях киноповествования (организации сюжета, действий персонажей, построения кадра, монтажа, цветового решения и др.).

3. Сюжетная композиция фильма строится на основе ряда последовательно сменяющих друг друга сюжетных ходов, которые определяют динамику смыслообразования в процессе зрительского восприятия фильма.

4. В фильме заложены две линии идентификации зрителя с двумя разными персонажами — Мишкой и Девочкой. Идентификация с каждым из этих персонажей имеет свою содержательную специфику и характеризует два психологически разных механизма идентификации — субъектную и объектную.

5. Сам по себе процесс идентификации как способ разрешения конфликта непосредственно заложен и в содержание киноповествования, определяя один из его сюжетных ходов (идентификация с агрессором).

Перечисленные выше моменты мы и попытались учесть при организации экспериментальной части исследования.

2. Исследование особенностей понимания детьми нравственного конфликта фильма

Общая экспериментальная ситуация включала просмотр ребенком фильма и последующую индивидуальную беседу с ним. В ходе беседы экспериментатор предлагал ребенку стандартизированный набор вопросов о просмотренном фильме (общая оценка, понравившийся эпизод, понравившийся герой и др.) и методику семантических конструкторов Дж. Келли, где в качестве материалов для сравнения («выбери двух похожих персонажей и непохожего») ребенку предлагались триады, в которых наряду с различными персонажами фильма присутствовала и карточка «Я».

В эксперименте 1985 г. обследовались учащиеся 1-го, 2-го и 3-го классов (96 человек), в 2006 г. — учащиеся 1-го и 3-го классов (79 человек).

Формализованное интервью. Оно включает 12 открытых вопросов. В ходе контент-анализа ответы испытуемых на предложенные вопросы классифицируются с учетом различных содержательных единиц. Это позволяет систематизировать материал,

полученный в ходе индивидуальных интервью, что дает возможность проводить сравнение результатов относительно различных групп респондентов. В частности, особый интерес представляет динамика возрастных изменений ответов о просмотренном фильме учащихся 1—3-го классов. Другая линия анализа связана с изучением изменений восприятия фильма разными поколениями детей (опросы 1985 и 2006 гг.).

Приведем три фрагмента из полученного эмпирического материала. Первый касается эмоциональной оценки фильма («веселый/грустный»); второй — понимания VI эпизода («О чем Мишка думал на крыше?»); третий фрагмент связан с пониманием мотивов переодевания Мишки в Клоуна («Почему Мишка решил переодеться?»).

1. *Эмоциональная оценка мультфильма: «Какой это мультфильм по характеру — веселый или грустный?».*

Полученные материалы показывают, что от 1-го к 3-му классу происходит существенное увеличение амбивалентных (бимодальных) эмоциональных оценок: «и веселый, и грустный» (соответственно с 30% до 80%). Подобную возрастную динамику мы связываем с увеличением к 3-му классу числа детей, способных к децентрированной идентификации, т. е. идентифицирующих себя как с Мишкой (Мишка центр грусти), так и с Девочкой (Девочка центр радости). Вместе с тем следует отметить, что амбивалентная эмоциональная оценка «грустно/весело» может быть обусловлена и целостным проживанием конфликтной линии относительно позиции одного персонажа («Мишка ушел — ему грустно; Девочка его взяла — ему стало весело»), или сменой эмоциональных переживаний относительно позиций двух персонажей («Мишке грустно во дворе и весело, когда его взяла Девочка; Девочке весело во дворе и грустно в конце фильма, когда нет Мишки»).

Возникает вопрос: действительно ли эмоциональная бимодальная характеристика фильма («и грустный, и веселый») связана с увеличением числа детей, способных к децентрированной идентификации, т. е. тех детей, кто способен усматривать конфликтную ситуацию фильма одновременно с двух позиций? Для ответа на этот вопрос важно обратиться к анализу тех мотивировок, которыми пользуются испытуемые, обосновывая свой ответ. Ответы первоклассников, обосновывающих бимодальную характеристику фильма (и «веселый», и «грустный»), показывают, что, как правило, определение «веселый» в бимодальном ответе связывается с ситуативными действиями персонажей или отдельными эпизодами («мультфильм веселый, потому что Мишка смешно лез по трубе», «потому что Кукла, когда думала о том, что лежит в коробке, села в машину и уехала без Собачки и Мишки» и др.). У третьеклассников же эмоциональная оценка «веселый» обосновывается именно через финальный эпизод, через разрешение конфликта («веселый, потому что Девочка нашла Мишку, обняла и понесла домой», «веселый, потому что Мишка и Девочка помирились»).

Таким образом, анализ обоснования бимодальных ответов показывает, что первоклассники не соотносят их с содержанием основного конфликта фильма, процесс децентрации еще не сформирован: ситуации в фильме чередуются, не связываются, а воспринимаются как независимые эпизоды. Третьеклассники же мотивируют бимодальную эмоциональную оценку фильма (и «веселый», и «грустный») разрешением конфликтной ситуации между персонажами. И это характеризует крайне важный аспект возрастной динамики развития восприятия мультфильма: его эмоциональная оценка начинает строиться на основе понимания ключевого морально-нравственного конфликта.

2. Понимание VI эпизода: «О чем Мишка думал на крыше?».

Этот эпизод весьма показателен и характеризует важную психологическую особенность процесса смыслообразования. Дело в том, что в 1985 г. ответы на него позволили выявить один любопытный феномен. Напомним, что в фильме достаточно ясно и отчетливо представлено, как Мишка, сидя на крыше, воображает «лес» (см. приведенное выше описание этого эпизода и его интерпретацию).

Вместе с тем полученные материалы показывают, что каждый третий из опрошенных первоклассников в 1985 г. считал, что Мишка, сидя на крыше, думал: «красивый он или нет», «чтобы ухо было цело», «чтобы стать клоуном», «чтобы стать новым» и т. п. Другими словами, аффективное переживание, связанное с предыдущим эпизодом фильма (конфликт во дворе, который спровоцировала Кукла, дав Мишке зеркало, чтобы он увидел, какой он некрасивый по сравнению с Клоуном), наслаивается непосредственно на последующий эпизод, хотя, как мы видим, в нем явно обозначена совершенно иная смысловая тема — тема леса (третий новый ход в разворачивании сюжета, на что мы обращали внимание при интерпретации этого эпизода). Этот феномен можно обозначить как феномен смыслового наслоения, «аффективной склейки» эпизодов. Подобного феномена при опросе третьеклассников уже не обнаруживалось: 90% из них выделяли тему леса именно как то, о чем Мишка думал на крыше («думал о лесе»). Это позволяет сделать вывод о том, что с возрастом дети оказываются все более способными выделять и дифференцировать несколько смысловых тем при восприятии кинопроизведения.

В эксперименте 2006 г. отмеченный феномен аффективной склейки практически не обнаруживается. Подавляющее большинство ответов: «Мишка думал о лесе»; «о том, куда бы ему уйти»; «о поляне с ягодами и цветами»; «о том, чтобы стать настоящим медведем». Случаи же смыслового наслоения одного эпизода на другой носят единичный характер. Подобное различие в результатах двух проведенных экспериментов дает основания предположить, что в 2006 г. эмоциональная идентификация маленького зрителя с Мишкой происходит существенно реже, чем 20 лет до этого. Подтверждением этому, в част-

ности, может служить и заметное различие в выборе детьми понравившихся эпизодов. Так, если в 1985 г. ни один из испытуемых 3-го класса не выбрал в качестве понравившегося ему эпизода тот, где Девочка играет во дворе с Клоуном, то среди школьников 2006 г такой выбор сделал каждый третий (28%). Возможно, при отсутствии феномена смыслового наслоения («аффективной склейки») проявляется и специфика киновосприятия современного зрителя, его ориентация на более динамичное развитие сюжета, установка на более частую смену доминантных (в терминологии С. Эйзенштейна) кадров как разных смысловых единиц сюжета.

3. Переодевание Мишки в Клоуна: «Почему Мишка решил переодеться?».

При ответе учащихся на этот вопрос в исследовании 1985 г. было выделено два ведущих мотива. Один характеризует мотивировку, связанную с желанием быть похожим на Клоуна. Подобная мотивировка и есть проявление защитной реакции идентификации с агрессором. Фиксация этой мотивировки от 1-го класса к 3-му несколько возростала: с 30% в первом классе до 40% — в третьем. Второй мотив не связан с основным конфликтом фильма, а фиксирует лишь смысл самого действия переодевания — переоделся, «чтобы не узнали». Интенсивность фиксации этого мотива от 1-го класса к 3-му резко снижается с 50% до 30%. В 2006 г. результаты имеют несколько иной характер (табл. 1).

Таблица 1
Возрастные особенности мотивации действия переодевания Мишки в Клоуна (%)

	1985 г.		2006 г.	
	1-й класс	3-й класс	1-й класс	3-й класс
Сходство с клоуном	30	40	34	44
Желание быть неузнаваемым	50	30	19	16
Желание скрыть свои недостатки	-	-	27	12
Нет ответа, другие варианты	20	30	20	28

Как мы видим, в 2006 г. мотивировка действия переодевания, связанная с желанием Мишки быть похожим на Клоуна (идентификация с агрессором), которая и определяет смысловое поведение Мишки в контексте основного драматургического конфликта фильма, фиксируется учащимися 1-го и 3-го классов практически так же, как и в 1985 г. Сохранилась и возрастная тенденция увеличения значимости этой мотивировки от 1-го к 3-му классу. Вместе с тем существенно изменилась ситуация, касающаяся второго мотива (желание быть неузнанным): его значимость с возрастом не меняется. В то же время, в 2006 г. добавился новый тип мотивировок, который не встречался в 1985 г. Это мотивировки, связанные

не с желанием быть неузнанным, а с тем, чтобы скрыть изъяны своей внешности: «Мишка переоделся, чтобы над ним не смеялись из-за того, что у него оторвано ухо», «чтобы не было видно, что он старый, что у него нет уха и отрывается лапа».

Интерпретируя эти результаты 2006 г., заметим, что появление нового типа мотивировок при обосновании маленьким зрителем действий Мишки, безусловно, связано с ключевым драматургическим конфликтом фильма, который мы схематично зафиксировали при анализе V эпизода фильма (см. рис. 1). Напомним, что суть конфликта состоит в провокационном поступке Куклы, которая дает Мишке зеркало, чтобы он увидел, какой он некрасивый («какой у него шрам на голове»). После этого Мишка и уходит от Девочки и от своих друзей (лезет на крышу дома, представляет лес и т. п.). Как мы видим, эта аффективная реакция на провокацию Куклы удерживается сегодняшним зрителем и именно ею достаточно часто обосновывается акт переодевания. Но подчеркнем, что при такой мотивировке само действие переодевания выступает как реакция именно на провокацию Куклы, а не на изменение к Мишке отношения Девочки. Иными словами, для объяснения ситуативного поведения подобная мотивировка оправдана как реакция на провокацию. Однако это, повторимся, проявление установки на фрагментарное восприятие эпизодов как отдельных смысловых доминант. Ключевой же смысл в треугольнике отношений «Мишка-Девочка-Клоун» эта мотивировка не определяет, поскольку это реакция на провокацию Куклы, а не на «измену Девочки».

Методика личностных конструктов Дж. Келли. Теоретические и методические принципы исследовательской процедуры, предложенной Дж. Келли, в отечественной литературе достаточно подробно описаны [9]. Эта методика направлена на исследование личностных конструктов, которые понимаются как содержательные единицы констатации сходства и различия между объектами. Модификация данной методики применительно к исследованию вопросов киновосприятия была впервые предложена В.Ф. Петренко (1983) [13].

Суть методики состоит в следующем. Испытуемому предлагается инструкция: «Выберите из трех персонажей того, кто заметно отличается по личным качествам от двух других. Назовите личное качество, которое объединяет двух выделенных вами людей, и противоположное личное качество, которое отличает третьего, непохожего, от двух других».

Поскольку центральным вопросом данного исследования является изучение механизма идентификации зрителя с персонажем фильма, то в нашей модификации эксперимента ребенку для сравнения предлагались как персонажи фильма (Девочка, Мишка, Кукла, Собачка, Клоун), так и позиция «Я» (самого испытуемого), которая также включается в триадические сравнения. Каждый персонаж и «Я» были обозначены на отдельных карточках, которые и предъявлялись испытуемому. Испытуемый дает

двадцать (все возможные комбинации трех элементов из шести) «триадических решений» в порядке, записанном в протоколе.

Данная процедура позволяет выявить частотные связи объединения персонажей и те основные семантические единицы (личностные конструкты), на основе которых испытуемые определяют сходство и различие, как между персонажами, так и с самим собой.

К основным результатам исследования 1985 г. можно отнести два момента. Один касается возрастных изменений частоты объединения «Я» зрителя с персонажами фильма. Если ученики 1-го класса активно отождествляют себя не только с Девочкой и Мишкой, но и с другими персонажами — Куклой, Клоуном, Собачкой, то ученики 3-го класса обнаруживают достаточно четкую тенденцию отождествления себя лишь с основными персонажами фильма (Девочкой и Мишкой). Другой момент касается изменения с возрастом частоты использования различных типов конструктов: уменьшается число конструктов, характеризующих объектные признаки персонажей («животное-человек», «игрушка-человек») и признаки, связанные с гендерными особенностями («девочка-мальчик», «он-она»). Параллельно, возрастает число конструктов, содержание которых обусловлено конфликтными взаимоотношениями персонажей («дружит-не дружит», «любит-не любит», «вместе-не вместе»). Возрастает и число конструктов, фиксирующих моральные характеристики: «добрый-недобрый», «эгоист-не эгоист», «заносчивый-незаносчивый».

Таким образом, результаты показывают, что с возрастом при восприятии фильма начинает все интенсивнее фиксироваться нравственная сторона конфликта, его этический смысл. При этом изменяются содержательные критерии, на основе которых происходит отождествление себя с персонажем. Так, к 3-му классу численно увеличивается группа конструктов, включающих действия, желания, намерения персонажей. Испытуемый пытается перенести на себя систему действий, намерений, желаний персонажа, применить эту систему относительно себя («как я поступил бы на месте персонажа»).

Помимо анализа результатов эксперимента с точки зрения возрастных изменений, особый интерес представляет изучение различий в использовании испытуемыми семантических структур в зависимости от их идентификации с тем или иным персонажем фильма. Напомним в этой связи, что в первой части работы мы специально акцентировали внимание на особых механизмах моделирования смысла, которые связаны с процессом идентификации (принятием позиции соответствующего персонажа зрителем). При этом, анализируя мультфильм, мы выявили в его структуре два типа идентификации, заложенные в ткань самого художественного произведения. Это «объектная идентификация», которая определенным образом организуется относительно Девочки. Идентификация здесь осуществляется на основе желания обладать новой игрушкой. И другой меха-

низм — «субъектная идентификация» — в структуре мультфильма он строится относительно идентификации зрителя с Мишкой. Этот механизм основан на совмещении предикативных структур персонажа и зрителя; он реализуется с помощью особого субъективного ракурса кинокамеры, передающего в формах не собственно прямой речи субъективную позицию Мишки (о формах не собственно прямой речи в кинематографе подробнее см.: П. Пазолини [12]).

В контексте этих соображений заметим, что методика Дж. Келли, включающая наряду с персонажами фильма и позицию «Я» зрителя, позволяет структурировать массив данных относительно интенсивности зрительской идентификации с теми или иными персонажами мультфильма.

Было выделено четыре группы испытуемых: 1-я группа — интенсивно отождествляющие себя с Девочкой и не отождествляющие себя с Мишкой; 2-я группа — те, кто интенсивно отождествляют себя с Мишкой и не отождествляют себя с Девочкой; 3-я группа — испытуемые, которые примерно в равной степени отождествляют себя как с Мишкой, так и с Девочкой (группа, где проявляется феномен «децентрированной идентификации»); 4-я группа — дети, которые практически не отождествляют себя с персонажами мультфильма, занимают по отношению к ним отчетливую внешнюю позицию или неявно проявляют тенденции к идентификации себя с тем или иным персонажем. Процентное соотношение выделенных групп в исследованиях 1985 г. и 2006 г. приведено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение испытуемых в зависимости от идентификации себя с персонажами мультфильма (%)

Группы испытуемых	1985 г.	2006 г.
1-я группа — дети, отождествляющие себя с Девочкой	36	23
2-я группа — дети, отождествляющие себя с Мишкой	13	8
3-я группа — дети с децентрированной идентификацией	21	15
4-я группа — дети с отстраненной позицией	30	54

Как видно из приведенных в таблице данных, по сравнению с исследованием 1985 г. в 2006 г. почти в два раза увеличилась группа испытуемых, которые заняли по отношению к данному фильму отстраненную позицию. Параллельно сократились и все группы детей, проявляющих различные виды идентификации с персонажами мультфильма.

Достаточно интересным показателем для характеристики полученных групп является индикатор, позволяющий оценить интенсивность отождествлений зрителя с персонажами мультфильма. Математически он определяется как среднее число отождествлений «Я» зрителя с персонажами в соответствующей группе. В каком-то смысле данный индикатор

позволяет судить о степени «включенности» зрителя в события фильма. Понятно, что самая слабая включенность обнаруживается в 4-й группе. В 1-й группе (идентификация с Девочкой) среднее число отождествлений зрителя с персонажами равно 6,6. Во 2-й группе (идентификация с Мишкой) — 8,3; в 3-ей (децентрированная идентификация) — 9,5. Практически в ситуации децентрированной идентификации (3-я группа) испытуемые в каждом триадическом сравнении, где присутствует «Я» зрителя, находят сходство какого-либо персонажа с самим собой. В данном случае проявляется активная установка на свое сходство с другим. Здесь зрительское «Я» выступает как своеобразная точка отсчета как для соотнесения себя с другими, так и для дифференциации персонажей. Иными словами, децентрированная идентификация, обуславливающая помещение себя внутрь конфликтной ситуации взаимодействия персонажей, актуализирует и представления зрителя, как о своих личностных особенностях, так и способствует дифференциации восприятия им личностных особенностей персонажей фильма.

Помимо сравнения интенсивности идентификации зрителя с персонажами фильма (т. е. оценки степени его включенности в событийную канву фильма) в каждой группе, принципиальное значение имеет также и сопоставление содержательных особенностей частоты использования различных личностных конструктов в этих четырех группах испытуемых. Проведенный в этой связи анализ позволил выделить ряд характерных моментов.

Так, среди испытуемых 1-й группы (тех, кто активно отождествляет себя с Девочкой) по сравнению с испытуемыми других групп доминируют развернутые семантические оценки именно объектных признаков персонажей (пол, красивый, мягкий, из пластмассы, плюшевый и т. п.). Подчеркнем, что эти испытуемые, воспринимая мультфильм, дифференцируют персонажей относительно логически структурированной системы оценок: животное-не животное, человек-игрушка и т. п. Причем дерево семантических связей, характеризующих игрушки, позволяет выделить достаточно развернутую систему различающих признаков: похожий на человека (куклы-звери), по признакам материала (мягкие-из пластмассы), по цвету и т. п. Детально различаются также и внешние признаки, как человека, так и животного.

Принципиально иная картина наблюдается, когда мы переходим к рассмотрению семантики личностных конструктов во 2-й группе испытуемых (тех, кто отождествляет себя с Мишкой). Анализируя выше содержательные особенности фильма, мы показали, что идентификация с Мишкой предполагает восприятие ситуации фильма с «внутренней точки зрения». В этой связи характерно, что семантической особенностью используемых в этой группе испытуемых конструктов является резкое снижение (практически вырождение) ориентаций на использование внешних объектных признаков при определении

сходств и различий между персонажами фильма. Здесь начинают активно использоваться, выступая на передний план, по сравнению с 1-й группой, моральные характеристики персонажей («добрый», «верный» и т. п.). Интенсивность использования этих конструктов в этой группе по сравнению с 1-й группой увеличивается в 22 раза. При принятии внутренней позиции персонажа происходит и активная ориентация на использование конструктов, фиксирующих особенности взаимоотношений между персонажами. Так, во 2-й группе интенсивность использования подобных конструктов по сравнению с 1-й группой увеличивается в 4 раза.

Полученные результаты позволяют сделать принципиальный, с нашей точки зрения, вывод. Он состоит в том, что, благодаря механизму именно субъектной идентификации, т. е. принятию зрителем внутренней позиции персонажа, оказывается возможным развернуть этическую, морально-нравственную проблематику взаимоотношений персонажей. В свою очередь этот вывод позволяет акцентировать внимание на особой важности таких педагогических методик работы с детьми, которые направлены на проживание и осмысление зрителем драматургического конфликта фильма с внутренней позиции персонажей.

Те же особенности, связанные со снижением значимости объектных признаков и резким увеличением числа конструктов, связанных с моральными характеристиками персонажей, отличают и 3-ю группу испытуемых от 1-й группы. Подчеркнем, что именно в 3-й группе испытуемых (тех, для кого характерна децентрированная идентификация) наиболее ярко выражена и ориентация на личностные конструкты, характеризующие специфику взаимоотношений персонажей. Принципиальный же интерес здесь представляет то, что в этой группе появляется особый тип конструктов, которые соотносят жизненный

опыт ребенка с ситуациями фильма. Например: «Когда бабушка болеет, я тоже за ней ухаживаю» и т. п. В этой связи можно предположить, что именно в процессе децентрированной идентификации, при динамической смене позиций у зрителя происходит рефлексия собственного жизненного опыта.

* * *

Подводя итог, отметим, что исследовательская программа по изучению особенностей восприятия мультфильма, разработанная нами в 1984–1985 гг., оказалась достаточно эффективной и при изучении современных детей. Проведенный эксперимент позволил установить возрастные особенности ориентации школьников на понимание конфликта и выявить типологические особенности идентификации зрителей с персонажами фильма. Экспериментальные результаты в целом подтвердили наши предположения о влиянии особенностей разных типов идентификации с персонажами на понимание содержания фильма. Вместе с тем представляется важным отметить два момента, которые касаются дальнейших направлений исследовательской работы. Первый связан с необходимостью разворачивания репрезентативного исследования, позволяющего оценить возрастную динамику особенностей восприятия фильма от дошкольного к младшему школьному возрасту. Второй момент касается важности изучения именно *социокультурной* динамики детского художественного восприятия. В этой связи сравнения особенностей восприятия одного и того же произведения детьми разных поколений представляет особый интерес. Это, в частности, мы попытались показать, сравнивая особенности восприятия детьми в 1985 и 2006 гг. мультфильма «Старая игрушка».

Литература

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика: Поэтика. М.: Прогресс, 1989. 616 с.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М.: Художественная литература, 1972. 470 с.
3. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура Средневековья и Ренессанса. М.: Художественная литература, 1965. 527 с.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934. 362 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. М.: Искусство, 1968. 576 с.
7. Грачева А.М., Нистратов А.А., Петренко В.Ф., Собкин В.С. Психосемантический анализ понимания мотивационной структуры поведения киноперсонажа // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 123–131.
8. Кнебель М.О., Лурия А.Р. Пути и средства кодирования смысла // Вопросы психологии. 1974. № 4. С. 77–83.

9. Козлова И.Н. Личность как система конструктов. Некоторые вопросы психологической теории Дж. Келли // Системы исследования: Ежегодник. 1975. С. 128–146.
10. Лотман Ю.М. О двух моделях коммуникации в системе культуры // Избранные статьи: в 3 т. Т. 1. Таллин: «Александра», 1992. С. 76–89.
11. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М.: МГУ, 1975. 253 с.
12. Пазолини П. Поэтическое кино // Стрoение фильма. Некоторые проблемы анализа произведений экрана: сб. статей / Ред. Н. Осолкова и З. Федотова. М.: Радуга, 1984. С. 45–66.
13. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: Исследование форм репрезентации в быденном сознании. М.: МГУ, 1983. 177 с.
14. Собкин В.С. К исследованию поэтики текстов Л.С. Выготского // Научное творчество Л.С. Выготского и современная психология. Тезисы докладов Всесоюзной конференции (Москва, 23–25 июня 1981 г.). М.: ВНИИ-ТЭ, 1981. С. 143–145.

15. Собкин В.С. К определению понятия идентификация // Виды и функции речевой деятельности. М.: Изд-во Института языкознания АН СССР, 1977. С. 115–122.

16. Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга / Отв. ред. А.А. Бодалев. Краснодар: КубГУ, 1975. С. 34–39.

17. Собкин В.С. Мультфильм как средство социально-психологического анализа морально-нравственного развития ребенка (по материалам исследования 1985–2006 гг.) // Социология дошкольного воспитания. Труды по социологии образования. Т. XI. Вып. XIX. М.: Центр социологии образования РАО, 2006. С. 73–102.

18. Собкин В.С. Психологические аспекты вопроса о моделировании смыслового поля партнера по общению // Национальная культура и общение. Тезисы конференции. М., 1977. С. 69–71.

19. Собкин В.С., Колмановская О.А. Особенности понимания конфликтной ситуации фильма в младшем школьном возрасте как показатель социальной активности /

Формирование социальной активности младших школьников в процессе обучения и воспитания: Межвуз. сб. науч. тр. Свердловск: Изд-во СГПИ, 1990. С. 64–72.

20. Собкин В.С., Маркина О.С. Фильм «Чучело» глазами современных школьников. Труды по социологии образования. Т. XXIV. Вып. XXV. М.: Институт социологии образования РАО, 2010. 152 с.

21. Собкин В.С., Шмелев А.Г. Психосемантическое исследование актуализации социально-ролевых стереотипов // Вопросы психологии. 1986. № 1. С. 124–136.

22. Собкин В.С., Шмелев А.Г. Сценическое перевоплощение как экспериментальная модель семантической перестройки «Я-образа» в группе // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе (Тезисы конференции). Ч.1. Даугавпилс, 1985. С. 79–81.

23. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.

24. Успенский Б.А. Поэтика композиции. М.: Искусство, 1970. 225 с.

25. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психо-семантику: Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. М.: МГУ, 1983. 157 с.

Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films

V.S. Sobkin*

Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia,
sobkin@mail.ru

The paper presents the analysis of the psychological features of development of film narration in the animated film "The old toy", which acted as an exposition material for experimental psychological studies of the perception and understanding of film by school children. In the analysis of the film are taken into account peculiarities of film language (frame construction, editing, plot development, analysis of characters' behavior, dramatic conflict, etc.). The analysis is built using the provisions developed in the semiotics of art (Yu. Lotman), literary studies, structural linguistics and psychology. The experimental part of the work includes conducting of formalized interviews and procedures to identify personal constructs (J. Kelly). The paper discusses the comparative data of the experiments conducted in 1985 and 2006 with primary school pupils (175 people were surveyed). The results of the experiment revealed the following: the features of age dynamics of the children's understanding of moral conflict depicted in the film; the role of the child's identification with the characters in his/her understanding of the basic moral and ethical conflict; a number of psychological phenomena ("affective bonding of scenes", "protective identification" etc.) were identified which are characteristic of the child's perception and understanding of film at early school age.

Keywords: frame, film editing, a character's actions, moral conflict, mechanism of identification, process of meaning-making, personality constructs, defense mechanisms.

References

1. Bart R. Izbrannye raboty: Semiotika: Poetika [Selected works: Semiotics: Poetics]. Moscow: Progress, 1989, 616 p.

2. Bakhtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1972, 470 p.

3. Bakhtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Rennansa [Creativity of Francois

For citation:

Sobkin V.S. Social Psychological Analysis of Children's Understanding of Moral Conflict in Animated Films. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2014. Vol. 10, no. 4, pp. 12–26. (In Russ., abstr. in Engl.).

* Sobkin Vladimir Samuilovich, Doctor in Psychology, Professor, Member of the Russian Academy of Education (RAE), Director of the Institute of Sociology of Education, Russian Academy of Education, Moscow, Russia. sobkin@mail.ru

Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and the Renaissance]. Moscow: Khudozhestvennaya literatura, 1965, 527 p.

4. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva [Aesthetics of verbal creativity]. Moscow: Iskusstvo, 1979, 423 p.

5. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' [Thinking and speech]. Moscow, 1934, 362 p.

6. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of Art]. Moscow: Iskusstvo, 1968, 576 p.

7. Gracheva A.M., Nistratov A.A., Petrenko V.F., Sobkin V.S. Psikhosemanticheskii analiz ponimaniya motivatsionnoi struktury povedeniya kinopersonazha [Psychosemantic analysis of understanding the motivational patterns of movie characters behavior]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1988, no. 5, pp. 123–131.

8. Knebel' M.O., Luriya A.R. Puti i sredstva kodirovaniya smysla [Ways and means for encoding the meaning]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1974, no. 4, pp. 77–83.

9. Kozlova I.N. Lichnost' kak sistema konstruktov. Nekotorye voprosy psikhologicheskoi teorii Dzh. Kelli [Personality as a construct system. Some questions of psychological theory J. Kelly]. *Sistemy issledovaniya: Ezhegodnik* [Systems Research Yearbook], 1975, pp. 128–146.

10. Lotman Yu.M. O dvukh modelyakh kommunikatsii v sisteme kul'tury [Two models of communication in the culture system]. *Izbrannye stat'i v trekh tomakh* [Selected articles in three volumes]. Tallin, 1992, vol. 1, pp. 76–89.

11. Luriya A.R. Osnovnye problemy neirolingvistiki [Basic problems of neurolinguistics]. Moscow: MGU, 1975, 253 p.

12. Pazolini P. Poeticheskoe kino [Poetic cinema]. *Stroenie fil'ma* [The structure of the film]. Moscow: Raduga, 1984, pp. 45–66.

13. Petrenko V.F. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: Issledovanie form reprezentatsii v obydenom soznanii [Introduction to experimental psychosemantics: Study of the forms of representation in ordinary consciousness]. Moscow: MGU, 1983, 177 p.

14. Sobkin V.S. K issledovaniyu poetiki tekstov L.S. Vygotskogo [On the study of the poetics of Vygotsky's texts]. *Nauchnoe tvorchestvo L.S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya*. Tezisu dokladov Vsecyuznoi konferentsii (Moskva, 23–25 iyuniya, 1981 g.) [The scientific works of L.S. Vygotsky and modern psychology. Thesis of reports of Interunion conference]. Moscow, 1981, pp. 143–145.

15. Sobkin V.S. K opredeleniyu ponyatiya identifikatsiya [By the definition of identification]. *Vidy i funktsii rechevoi deyatel'nosti* [Types and functions of speech activity]. Moscow: Publ. Instituta yazukoznaniya, 1977, pp. 115–122.

16. Sobkin V.S. K formirovaniyu predstavlenii o mekhanizmax protsessa identifikatsii v obschenii [By the formation of ideas about the mechanisms of identification in communication]. In Bodalev A.A. (ed.) *Teoreticheskie i prikladnye problemy psikhologii poznaniya lyud'mi drug druga* [Theoretical and applied problems of cognitive psychology of people]. Krasnodar: KubGU, 1975, pp. 34–39.

17. Sobkin V.S. Mul'tfil'm kak sredstvo sotsial'no-psikhologicheskogo analiza moral'no-nravstvennogo razvitiya rebenka (po materialam issledovaniya 1985–2006 gg.) [The animated film as means of the social and psychological analysis of moral development of the child (on materials researches 1985 and 2006 of)]. *Sotsiologiya doskol'nogo vospitaniya. Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Sociology of preschool education: Works on education sociology]. T. XI. Vyp. XIX. Moscow: Tsentr sotsiologii obrazovaniya RAO, 2006, pp. 73–102.

18. Sobkin V.S. Psikhologicheskie aspekty voprosa o modelirovani smyslovogo polya partnera po obshcheniyu [Psychological aspects of the issue of modeling the semantic field of the communication partner]. *Natsional'naya kul'tura i obshchenie* [National culture and communication]. Moscow, 1977, pp. 69–71.

19. Sobkin V.S., Kolmanovskaya O.A. Osobennosti ponimaniya konfliktnoi situatsii fil'ma v mladshem shkol'nom vozraste kak pokazatel' sotsial'noi aktivnosti [Features of understanding of a conflict situation of the movie in a younger school of number age as an indicator of social activity]. *Formirovaniye sotsial'noi aktivnosti mladshikh shkol'nikov v protsesse obucheniya i vospitaniya: Mezhevuz. sb. nauch. tr.* [Formation of social activity of younger pupils in the course of training and education]. Sverdlovsk: Publ. SGPI, 1990, pp. 64–72.

20. Sobkin V.S., Markina O.S. Fil'm "Chuchelo" gl'zami sovremennykh shkol'nikov [The film "Chuchelo" through the eyes of modern students]. *Trudy po sotsiologii obrazovaniya* [Works on education sociology]. T. XXIV. Vyp. XXV. Moscow: Institut sotsiologii obrazovaniya RAO, 2010, 152 p.

21. Sobkin V.S., Shmelev A.G. Psikhosemanticheskoe issledovanie aktualizatsii sotsial'no-rolevykh stereotipov [Psychosemantic study of actualization of social-role stereotypes]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1986, no. 1, pp. 124–136.

22. Sobkin V.S., Shmelev A.G. Stenicheskoe perevoloshchenie kak eksperimental'naya model' semanticheskoi perestroiki "Ya-obraza" v gruppe [Stage reincarnation as an experimental model of semantic reconstruction of the "Self-image" in the group]. *Eksperimental'nye metody issledovaniya lichnosti v kollektive (Tezisy konferentsii)* [Experimental methods for the study of personality in the team (Conference Proceedings)]. Daugavpils, 1985, part 1, pp. 79–81.

23. Fromm E. Imet' ili byt'? [To have or to be?] Moscow: Progress, 1990, 336 p. (In Russ.).

24. Uspenskii B.A. Poetika kompozitsii [Poetics of the composition]. Moscow: Iskusstvo, 1970, 225 p.

25. Shmelev A.G. Vvedenie v eksperimental'nyu psikhosemantiku: Teoretiko-metodologicheskie osnovaniya i psikhodiagnosticheskie vozmozhnosti [Introduction to experimental psychosemantics: Theoretical and methodological bases and psycho-diagnostic capabilities]. Moscow: MGU, 1983, 157 p.