

В.СОБКИН О.МАРКИНА



ФИЛЬМ

ЧУЧЕЛО

ГЛАЗАМИ
СОВРЕМЕННЫХ
ШКОЛЬНИКОВ

Российская академия образования
Институт социологии образования

*Владимир
Собкин*

*Ольга
Маркина*

ФИЛЬМ
«ЧУЧЕЛО»

ГЛАЗАМИ
СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ



**Москва
2010**

УДК 301
ББК 60.59
С 54

Печатается по решению Ученого Совета
Института социологии образования РАО

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

В.А. Петровский

доктор психологических наук, профессор

Б.Д. Эльконин

С 54 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. — 152 с.

УДК 301

Монография основана на результатах социально-психологического исследования, в котором приняли участие учащиеся 8-х, 10-х классов общеобразовательных школ г. Москвы.

В работе анализируются вопросы, связанные с особенностями понимания зрителями сюжетно-событийной композиции художественного фильма. Дается психологическая интерпретация ключевых эпизодов, актуализирующих процессы смыслообразования и эмоционального переживания в процессе восприятия. Специальное внимание уделено изучению влияния кинофильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции зрителей-подростков. Отдельные главы монографии посвящены рассмотрению вопросов понимания мотивационной структуры поведения главных героев, а также влиянию личного опыта переживания школьной травли (буллинга) на мотивационную атрибуцию действий киноперсонажей.

Книга адресована специалистам в области психологии, педагогики, искусствознания и культурологии, практическим работникам в сфере образования. Представленные материалы могут быть использованы при подготовке спецкурсов по психологии и социологии искусства, при подготовке студентов психологических и социологических факультетов вузов, а также курсов повышения квалификации работников сферы образования.

© ИСО РАО, 2010

© В. С. Собкин, О.С. Маркина, 2010

© А. Б. Пожарский, оформление, 2010

© Д. А. Корчуганов, обложка, 2010

ISBN 978-5-901289-21-1

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
----------------	---

ГЛАВА ПЕРВАЯ

ПОНИМАНИЕ ЗРИТЕЛЯМИ СЮЖЕТНО-СОБЫТИЙНОЙ КОМПОЗИЦИИ ФИЛЬМА	9
-------------------------------------------------------------------	---

1.1. Оценка актуальности художественного фильма	9
1.2. Содержательные доминанты при восприятии художественного фильма	14
1.3. Структурные особенности взаимосвязей между содержательными доминантами	17
1.4. Динамика киноповествования и смыслообразование	21
1.5. Сцены, вызвавшие наиболее сильные зрительские переживания	33
1.6. Структура связей эмоциональных центров художественного фильма	35
1.7. Понимание зрителями особых тематических линий киноповествования	37

ГЛАВА ВТОРАЯ

ВЛИЯНИЕ ФИЛЬМА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ Я-КОНЦЕПЦИИ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ ...	55
------------------------------------------------------------------------------------------------	----

2.1. Методика и основные результаты	56
2.2. Различные типы влияния фильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции	60

ГЛАВА ТРЕТЬЯ

**ГЕРОЙ И АНТИГЕРОЙ: ПОНИМАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ
СТРУКТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ КИНОПЕРСОНАЖА 71**

- 3.1. Методика исследования 73
- 3.2. Представление подростков о мотивационной
структуре поведения Лены Бессольцевой 76
- 3.3. Представление подростков о мотивационной
структуре поведения Димы Сомова 104

ГЛАВА ЧЕТВЕРТАЯ

**Влияние опыта переживания «школьной травли»
НА ПОНИМАНИЕ ПОДРОСТКАМИ ФИЛЬМА «ЧУЧЕЛО»..... 117**

- 4.1. Опыт участия подростков в ситуациях школьной
травли 121
- 4.2. Понимание мотивационной структуры действия
персонажа в зависимости от опыта переживания
школьной травли 124

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 131

ЛИТЕРАТУРА 135

ПРИЛОЖЕНИЯ 141

ВВЕДЕНИЕ

Фильм «Чучело», вышедший на экраны более двадцати пяти лет назад, стоит особняком в ряду советских кинофильмов для детской и юношеской аудитории. Широкий общественный резонанс, сопровождавший его выход на экран, был вызван в первую очередь тем необычным углом зрения, под которым в картине рассматривался мир детства. Подросток здесь выглядел не таким «правильным», каким его обычно привыкли видеть, а школа как институт духовно-нравственного воспитания обнаруживала свою явную несостоятельность. При этом жесткая лента Ролана Быкова не только обличала двоемыслие и конформизм, но и утверждала право человека на индивидуальность. Главная героиня фильма проходит путь нелегких испытаний, отстаивая перед лицом класса свое человеческое достоинство и честь.

В этой связи заметим, что в фильме «Чучело» перед нами разворачивается особая *феноменология детства*. Именно эту позицию как принципиальную для своего творчества и отстаивал Ролан Быков в научно-педагогической среде, определяя свой подход как изучение духовной жизни «не с точки зрения социологии или физиологии, но с точки зрения художественных образов» [34, 84].

После выхода на широкий экран фильм не был воспринят однозначно. Мнения зрителей были противоречивы. Среди них было множество ругательных, обвинявших режиссера в клевете и бездарности: «Как вам не стыдно гнусный пасквиль, насквозь фальшивый вестерн выдавать за произведение искусства»; «Не можете ставить фильмы, лучше не беритесь... Чему учите детей? Как можно в наше время, в нашем Советском государстве показать безнаказанных недорослей-преступников?». Но были и такие письма, в которых выражались мнения людей, оценивших «высокую художественную правду» фильма: «Вот уже которую неделю потрясена, ошеломлена Вашим фильмом «Чучело»... Боль за человеческое до-

стоинство, сила настоящего примера — все это в Вашем фильме присутствует в таком страстном и яростном ключе, что лента эта тревожит самое главное в нас самих»; «Вот уже второй день хожу под впечатлением от Вашей картины. Все перед глазами: кадры картины, Лена Бессольцева... Фильм поразила реальностью, актуальностью своей... Сказать, что фильм понравился, — нет, скорее поразила правдой».

В свое время, размышляя над многочисленными отзывами зрителей, последовавшими после выхода фильма на экраны, Ролан Быков писал: «Сколько не думаю о зрителе как о точке отсчета, сколько не удивляюсь его тонкой прозорливости или подчас абсолютному непониманию — все больше вижу, что для меня он загадка, головоломка...» [6, 88]. Разгадать эту загадку четверть века спустя мы и попытаемся в своем исследовании.

Предваряя наше исследование, заметим, что проблемы, поставленные в фильме, не потеряли своей актуальности. Напротив, вопросы детской жестокости, школьной травли, духовности и бездуховности, дружбы и предательства сегодня активно обсуждаются педагогами, родителями, представителями общественности в прессе и на телевидении. Вместе с тем, обращаясь к исследованию особенностей восприятия и понимания фильма современными подростками, следует учитывать и своеобразие того реального социокультурного контекста 80-х, который определяет содержание идеологических, социальных и культурных конфликтов фильма. Понятно, что годы, отделяющие поколение сегодняшних подростков от времени выхода фильма на экран, задают особую *культурно-историческую дистанцию*, влияющую на характер зрительского восприятия. Новые социальные ожидания и установки аудитории, современная ситуация ценностно-нормативной неопределенности, а также изменившиеся эстетические ориентации могут стать либо барьером, препятствующим проникновению в художественную ткань киноповествования, либо существенно трансформировать понимание зрителями отдельных сюжетных линий.

Основным предметом нашего исследования является анализ особенностей восприятия и понимания современными подростками тех нравственно-этических коллизий, которые определяют содержание фильма Р. Быкова «Чучело». При этом принципиальное значение для нас имеют следующие четыре вопроса.

Первый касается особенностей понимания современными зрителями-подростками сюжетно-событийной композиции фильма, основных и побочных линий киноповествования. Второй связан с воздействием фильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции зрителей (Я-реальное, Я-идеальное, анти-идеал). Третий вопрос касается изучения влияния полоролевой идентификации зрителя на понимание им мотивационной структуры поведения главных персонажей фильма. И, наконец, четвертый вопрос затрагивает одну из ключевых тем художественного восприятия — роль личного опыта зрителей (в данном случае — участие подростков в буллинг-поведении) в понимании поступков персонажей. Относительно этих тем и структурировано основное содержание книги.

Для решения поставленных вопросов в ходе нашего исследования были использованы следующие методы и методики: анкетный опрос, психосемантический дифференциал, методика мотивационной атрибуции. В целом в исследовании приняли участие 220 учащихся 8-х и 10-х классов средних школ г. Москвы.

Пользуясь возможностью, мы хотели бы поблагодарить директоров средних образовательных школ № 315 и 1284 г. Москвы Л. С. Понтак и Л. С. Быстрову за организационную поддержку при проведении исследования, а также выразить признательность сотрудникам ИСО РАО О. В. Беловой и А. В. Федотовой, оказавшим помощь на этапе сбора эмпирического материала. Мы также благодарны членам ученого совета Института социологии образования РАО за их критические замечания и содержательные советы при подготовке нашей книги к печати.



ПОНИМАНИЕ ЗРИТЕЛЯМИ СЮЖЕТНО-СОБЫТИЙНОЙ КОМПОЗИЦИИ ФИЛЬМА

В этой главе мы остановимся на результатах анкетного опроса зрителей, который осуществлялся сразу после просмотра ими художественного фильма. Процедура опроса проводилась в четырнадцати малых группах (по 15–20 человек), среди учащихся 8–10-х классов средних школ г. Москвы.

Разработанная нами анкета структурирована относительно четырех блоков вопросов: оценки актуальности фильма; выявления эпизодов, отражающих его основное содержание; характеристики эпизодов, вызывающих наиболее сильные эмоциональные переживания; особенностей понимания отдельных тематических линий художественного повествования, которые лежат за рамками основной сюжетно-событийной канвы.

1.1. ОЦЕНКА АКТУАЛЬНОСТИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

После просмотра фильма зрителей-подростков просили ответить на вопрос о том, является ли, на их взгляд, фильм «Чучело» актуальным сегодня, и при этом обосновать свое либо положительное, либо отрицательное мнение.

В целом полученные результаты показывают, что три четверти современных подростков (72,6%) считают фильм Р. Быкова «Чучело» актуальным. Остальные же придерживаются противоположной точки зрения.

Анализ содержания ответов позволил выявить достаточно широкий спектр мнений, опираясь на которые, зрители обосновывают свою оценку актуальности фильма (см. рисунок 1.1).



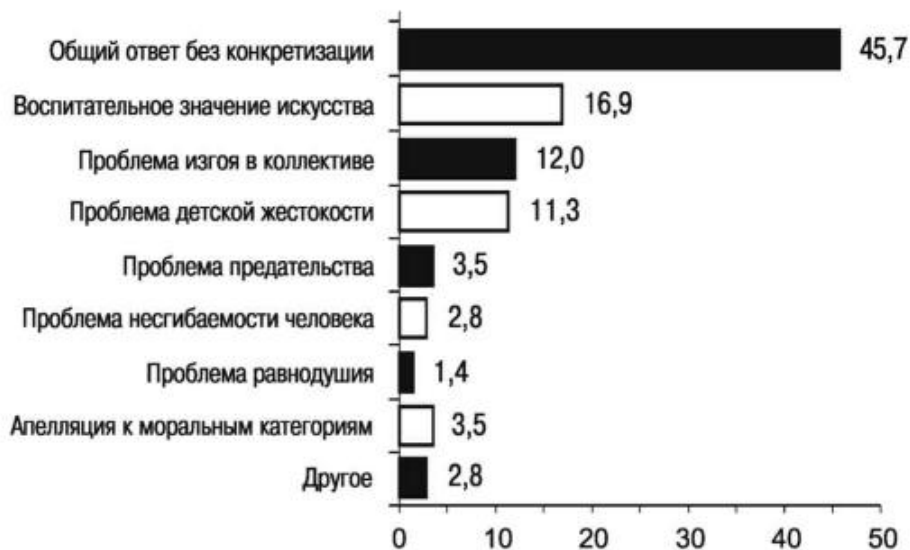


Рисунок 1.1

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ИСПЫТУЕМЫХ, ОБОСНОВЫВАЮЩИХ МНЕНИЕ
ОБ АКТУАЛЬНОСТИ ФИЛЬМА «ЧУЧЕЛО» (%)

Характерно, что почти каждый второй (45,7%) из тех респондентов, кто считает фильм актуальным, затруднился обосновать свое мнение. Высказывания же респондентов, выделяющих в фильме ту или иную актуальную для нашего времени проблематику (детская жестокость, отверженность в коллективе, предательство, человеческое равнодушие, нестигаемость человека), суммарно составляют 34,5%. Выделяется также группа респондентов, апеллирующих при обосновании актуальности фильма к таким моральным категориям, как *гуманность, справедливость, совесть, честь, преданность, честность, вера* в человека.

Особо следует отметить группу зрителей (16,9%), отметивших специфическую воспитательную функцию фильма. Эти зрители фиксируют, что просмотр художественного фильма «пронизывает до глубины души и заставляет подумать о своих поступках в будущем», «учит человеколюбию», «уважению к человеку», а также «учит людей не превращаться в животных». Подчеркнем, что для высказываний, объединенных в эту группу, характерна, как правило, обращенность воздействия фильма «на себя» (какие он вызвал у «меня» чувства, чему «меня» научил и т. п.).



Рассмотрение содержания высказываний зрителей, не считающих фильм актуальным (24,4%), выявило следующее распределение различных типов обоснований (см. рисунок 1.2).

В данном случае, так же как и при обосновании актуальности фильма, отмечается высокий процент зрителей (34,7%), давших общие ответы, не конкретизируя свое мнение: «те времена давно прошли», «фильм прошлого времени», «такие ситуации сейчас редкость».

Пятая часть респондентов (21,7%) при обосновании своего мнения отмечает трансформацию облика современной молодежи, а также изменение норм ее поведения: «в наше время одноклассники так друг к другу не относятся», «сейчас у одноклассников нормальные отношения между собой», «в наше время одноклассники проявляют больше уважения друг к другу» и др. Каждый десятый респондент (10,9%) указывает на наличие социальных изменений («изменение общества и строя»), препятствующих признанию фильма актуальным.

Среди прочих изменений современного общества зрителями-подростками называются «снижение уровня детской агрессивности и жестокости» (10,9%) и «изменение отношения современных подростков к проблемам предательства и бойкота» (6,5%): «в наше время никаких бойкотов не объявляют», «сейчас другие

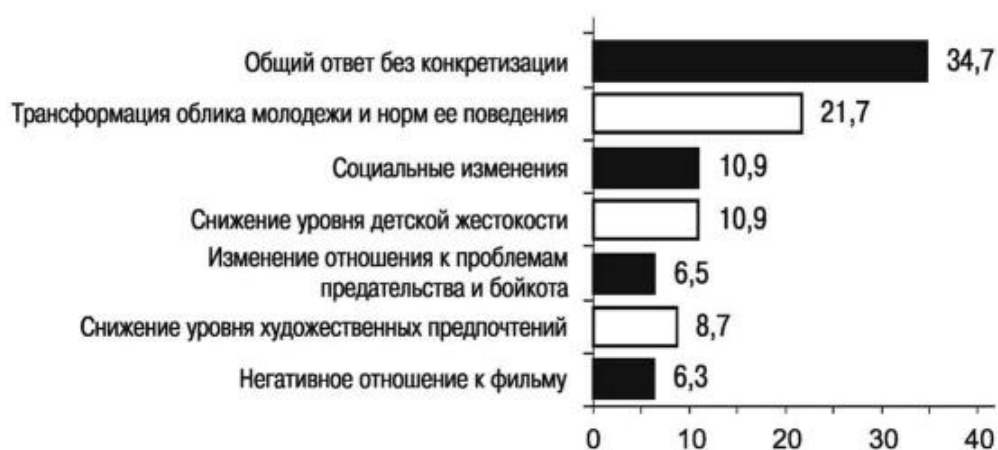


Рисунок 1.2

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЙ ИСПЫТУЕМЫХ, НЕ СЧИТАЮЩИХ ФИЛЬМ АКТУАЛЬНЫМ (%)

отношения между людьми», «за предательство уже не так измываются над человеком». Следует отметить, что при обосновании своей позиции эти респонденты обнаруживают понимание той же основной проблематики художественного фильма, что отмечалась и среди зрителей, считающих фильм актуальным, однако, по их мнению, темы детской жестокости и предательства потеряли свою злободневность.

Кроме того, полученные результаты показывают, что 8,7% респондентов, обосновывая свое мнение о неактуальности фильма для современной аудитории, апеллируют к общему снижению уровня художественных предпочтений зрителей: «многим людям подобные фильмы кажутся бессмысленными, они помешаны на глупых и пошлых американских комедиях»; «людям сегодня более интересны боевики, романтические фильмы, ужастики»; «в наше время очень редко затрагивают в фильмах жизненные темы». Как мы видим, эти зрители, не отказывая фильму в художественной ценности (скорее, наоборот, подчеркивая его художественную значимость), объясняют снижение уровня его актуальности усилением в обществе ценностей массовой культуры. Вместе с тем выделяется и отдельная категория зрителей (6,5%), фиксирующих негативное отношение к фильму в силу его низкого художественного уровня: «он скучный и тупой», «нудный, скучный и про пионеров» и др.

Обобщая изложенные выше результаты, отметим три момента. Во-первых, весьма значительная часть зрителей-подростков, вне зависимости от признания или опровержения актуальности фильма, затрудняется аргументировать свою позицию. Во-вторых, целый ряд проблем, затронутых в фильме (таких, например, как детская жестокость или предательство и бойкот) используются зрителями как для обоснования его актуальности, так и, напротив, не актуальности. Таким образом, актуальность либо неактуальность фильма определяется в зависимости от ценностной жизненной позиции («сейчас стало лучше» или, наоборот, «сейчас стало хуже»). Причем если реальность оценивается



негативно, то фильм актуален, если же позитивно — то нет, т.е. фильм теряет свой критический пафос, свою актуальность. Заметим, что в момент выхода фильма на экран проявлялась схожая тенденция, только она была связана с оценкой фильма в модальности «плохой — хороший». Так, те, кто оценивал специальные реалии детской жизни позитивно, воспринимали фильм «Чучело» как очернительство, те же, кто видел недостатки детей и системы воспитания в реальной жизни, признавали фильм как злободневный и необходимый.

В-третьих, и это, пожалуй, самое главное — обращение к художественному фильму, снятому в начале 80-х, предполагает, что на разных уровнях своей художественной организации он, безусловно, включает культурные и социальные реалии своего времени. Вследствие этого ослабление злободневности отраженных в нем явлений вполне естественно связано с изменением социальных и идеологических обстоятельств. Вместе с тем понятно, что истинное произведение искусства не стремится лишь к документальному изложению исторических фактов, а ориентирует зрителя в той или иной мере на общечеловеческие ценности. Именно этот внутренний, ценностный слой придает произведению собственно художественное значение и обеспечивает ему «художественную долговечность» [30]. Проведенный анализ ответов зрителей-подростков показал, что те, кто отмечает актуальность просмотренного фильма, обращаются в своих высказываниях к таким моральным категориям, как гуманность, справедливость, честь, совесть, преданность. Кроме того, в своих ответах они затрагивают такие вечные темы, как проблема изгоя, противостояние человека коллективу, человеческое равнодушие. Иными словами, здесь явно проявляется тенденция, связанная с попыткой обобщения особенностей художественного восприятия через систему нравственно-этических категорий. Зрители же, отказывающиеся фильму в актуальности, в своих высказываниях о нем используют иные критерии аргументации, основываясь преимущественно на фиксации и сопоставлении социальных измене-



ний, а также на формальных оценках («медленный», «скучный» и т. п.). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что восприятие фильма как актуального предполагает ориентацию на ценностную проблематизацию нравственно-этических оснований и, напротив, восприятие его как неактуального связано с дистанцированием зрителя от ценностных оснований, характеризующих основное содержание фильма. При этом подобное дистанцирование связывается и с негативной оценкой фильма в целом.

1.2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ДОМИНАНТЫ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

Обращаясь к анализу особенностей понимания зрителями-подростками сюжетно-событийной канвы фильма, рассмотрим их ответы на специальный вопрос об эпизодах, которые, с их точки зрения, отражают его основную идею (см. таблицу 1.1).

При ответе на вопрос о главном эпизоде фильма, зрителями было указано 15 различных сцен. Среди наиболее часто называемых выделяются шесть, фиксирующих центральные точки в общей структуре киноповествования: завязка (Лена берет вино на себя), кульминация (дети поджигают чучело), переломный момент (Лена приходит на день рождения Димы), момент прощения (Лена отказывается объявлять бойкот Диме), узнавание имени настоящего предателя и завязка (дети пишут на школьной доске: «Чучело, прости нас!»). Наличие нескольких «пиковых» эпизодов свидетельствует о фиксации зрителями ряда ключевых смысловых точек, относительно которых разворачивается центральный драматургический конфликт фильма — противостояние главной героини и класса. В этой связи целесообразно обратиться к рецензиям на фильм, где также достаточно часто специально анализируются данные эпизоды. Так, эпизод, где Лена берет вино на себя (его отметили 10,4% зрителей-подростков) в ки-



ТАБЛИЦА 1.1

 МНЕНИЯ ЗРИТЕЛЕЙ О НАИБОЛЕЕ ВАЖНОМ ЭПИЗОДЕ ФИЛЬМА,
 РАСКРЫВАЮЩЕМ ЕГО ОСНОВНУЮ ИДЕЮ (%)

№ п/п	Эпизоды	%
1	Лена первый раз приходит в новый класс	1,4
2	Дети убегают с урока в кино	0,9
3	Дима рассказывает учительнице об уходе класса в кино	0,9
4	Лена берет вину на себя	10,4
5	Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом	0,9
6	Дима и Лена в развалинах старого здания	5,8
7	Дети поджигают чучело	16,0
8	Васильев предлагает Лене не уезжать из города	0,9
9	Лена остригает волосы наголо	4,7
10	Лена приходит на день рождения Димы	14,6
11	Лена отказывается объявлять бойкот Диме	9,9
12	Дедушка Бессольцев дарит классу картину	3,8
13	Дети узнают имя настоящего предателя	10,8
14	Дети пишут на доске «Чучело, прости нас!»	9,9
15	Лена и дедушка уезжают из города	2,4

норецензиях характеризуется как исходная ситуация, с которой начинается развитие фабульного действия: «Случилась банальная история: класс сбежал с урока в кино, за что и был лишен страстно ожидаемой поездки в Москву. Разочарование детей сменилось ожесточением: “Кто накапал про кино?” В этом “кто?” для Лены заключались и ужас, и боль... предателем был ее “герой” — Димка. И в тот момент, когда Димка сник, струсил, Лена сделала шаг вперед и сказала: “Это я!”» [36,896]. Следующий эпизод, наиболее часто называемый зрителями (его отметил каждый шестой — 16,0%), — «дети сжигают чучело» — считается, как правило, и в профессиональных рецензиях на фильм кульминационным моментом киноповествования: эта наиболее

театрально-аффектированная сцена фильма, снятая оператором А. Мукасеем с подчеркнутой экспрессией, становится моментом наивысшего напряжения, сводя воедино многие линии художественного повествования, обнажая характеры главных героев, обличая все ужасы детской жестокости и безнаказанности. Еще один эпизод, называемый респондентами (14,6%) в качестве центрального, фиксирует момент, когда Лена приходит к Диме на день рождения и говорит ребятам все, что она о них думает. В кинокритиках этот эпизод определяется как «бой, в который вступает героиня», за свое первородство, за свое человеческое достоинство, как «перчатка, брошенная в лицо своим обидчикам», как «выстраданное сознание своего морального превосходства и восстановление себя в человеческих правах» [15]. Этот сюжетный момент в общей композиции произведения, по мнению кинокритиков, становится переломным, обозначающим переход главной героини в новое качество осознания себя.

Следующие события, происходящие на экране, уже подготовлены этим эпизодом и могут быть определены как развязка художественного произведения. При этом завершающие эпизоды, с точки зрения значительного числа респондентов, признаются главными, отражающими основную идею фильма. Так, каждый десятый зритель (9,9%) в качестве смыслового ядра художественного произведения называет эпизод, когда Лена отказывается объявлять бойкот Диме. Напомним, что, объясняя свой отказ непонимающим этот душевный жест одноклассникам, Лена просто скажет: «Я была на костре». Таким образом, композиционное обоснование этой сцены «последнего напряжения» как бы выводится из самого хода художественного повествования, подводя зрителя к восприятию акта прощения как центральной идеи произведения. Другие два эпизода, когда дети узнают имя настоящего предателя (10,8%) и пишут на доске: «Чучело, прости нас!» (9,9%), по мнению зрителей, также отражают основную идею фильма, однако она лежит уже в иной смысловой плоскости — осознания обидчиками своей вины и раскаяния. В этой



связи заметим, что уже в поэтике Аристотеля эпизоды «узнавания» и «раскаяния» имеют принципиальное значение для композиционной организации собственно трагедийного действия, ориентированного на порождение катарсического переживания у зрителя.

В целом полученные материалы показывают, что эпизоды, наиболее часто выделяемые зрителями в качестве главных, соответствуют основным моментам композиционной организации сюжета. Это в свою очередь позволяет сделать вывод о том, что традиционная схема построения сюжета (завязка — испытание — борьба — развязка) является нормообразующей при понимании и интерпретации фильма зрителями. С нашей точки зрения, этот результат целесообразно сопоставить с работами по структурной поэтике. В частности, если мы обратимся к работам В. Я. Проппа [37], то можем заметить, что выделенные им функции («нанесение вреда», «испытание героя», «узнавание» и др.) вполне соотносимы с теми смысловыми доминантами, которые выделяют зрители при интерпретации фильма. Иными словами, структурно-семиотические особенности построения текста необходимо соотносить с *морфологией* тех интерпретативных схем, которые определяют зрительское понимание фильма.

1.3. СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ МЕЖДУ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫМИ ДОМИНАНТАМИ

Наряду с анализом частотности ответов зрителей-подростков о тех доминантах, которые, по их мнению, определяют основную идею фильма, интерес представляет также понимание зрителями содержательных взаимосвязей между различными эпизодами. В этой связи обратимся к ответам респондентов на дополнительный вопрос о том, с какими ещё эпизодами картины, на их взгляд, может быть связан выделенный ими эпизод, выражающий основную идею художественного произведения. Это позволит нам охарактеризовать по-

нимание зрителями причинно-следственных связей между эпизодами в общей структуре киноповествования.

Анализ полученных результатов показал, что отмеченные выше шесть эпизодов, которые были названы респондентами как наиболее важные сцены, раскрывающие основную идею фильма, имеют наибольшее число связей как между собой, так и с другими эпизодами фильма. Схематично полученные данные можно представить следующим образом (см. рисунок 1.3).

Как видно из рисунка, четыре из шести выделенных зрителями в качестве основных эпизодов (№ 3 «Лена берет вину на себя»; № 7 «Дети поджигают чучело»; № 9 «Лена приходит на день рождения Димы»; № 10 «Лена отказывается объявлять бойкот Диме») характеризуются двусторонними связями, т.е. рассматриваются и как причина, и как следствие соответствующих событий в фильме, образуя, таким образом, особую смысловую целостность. Используя в качестве аналогии описанный А. Н. Леонтьевым феномен «сдвига мотива на цель» [26; 27], можно сказать, что эти четыре эпизода образуют своеобразное содержательное поле, где разворачивается интенсивная работа по выявлению причинно-следственных связей между событиями киноповествования. Иными словами, это то основное событийное поле, где на уровне организации сюжета разворачиваются процессы смыслообразования.

Представленные на рисунке данные, на наш взгляд, позволяют охарактеризовать и особенности тех содержательных обобщений, которые возникают у зрителей при восприятии фильма. Так, например, мы видим, что эпизоды № 3 («Лена берет вину на себя») и № 7 («Дети поджигают чучело») играют особую роль в интерпретации основного содержания фильма, поскольку именно к ним чаще всего обращаются зрители при поиске смысловых связей с другими эпизодами. Обращаясь к представлениям К. Левина о психологическом поле [25], можно сказать, что в этом отношении данные эпизоды (наиболее часто связываемые зрителями с другими) обладают и наибольшей смысловой валентностью.

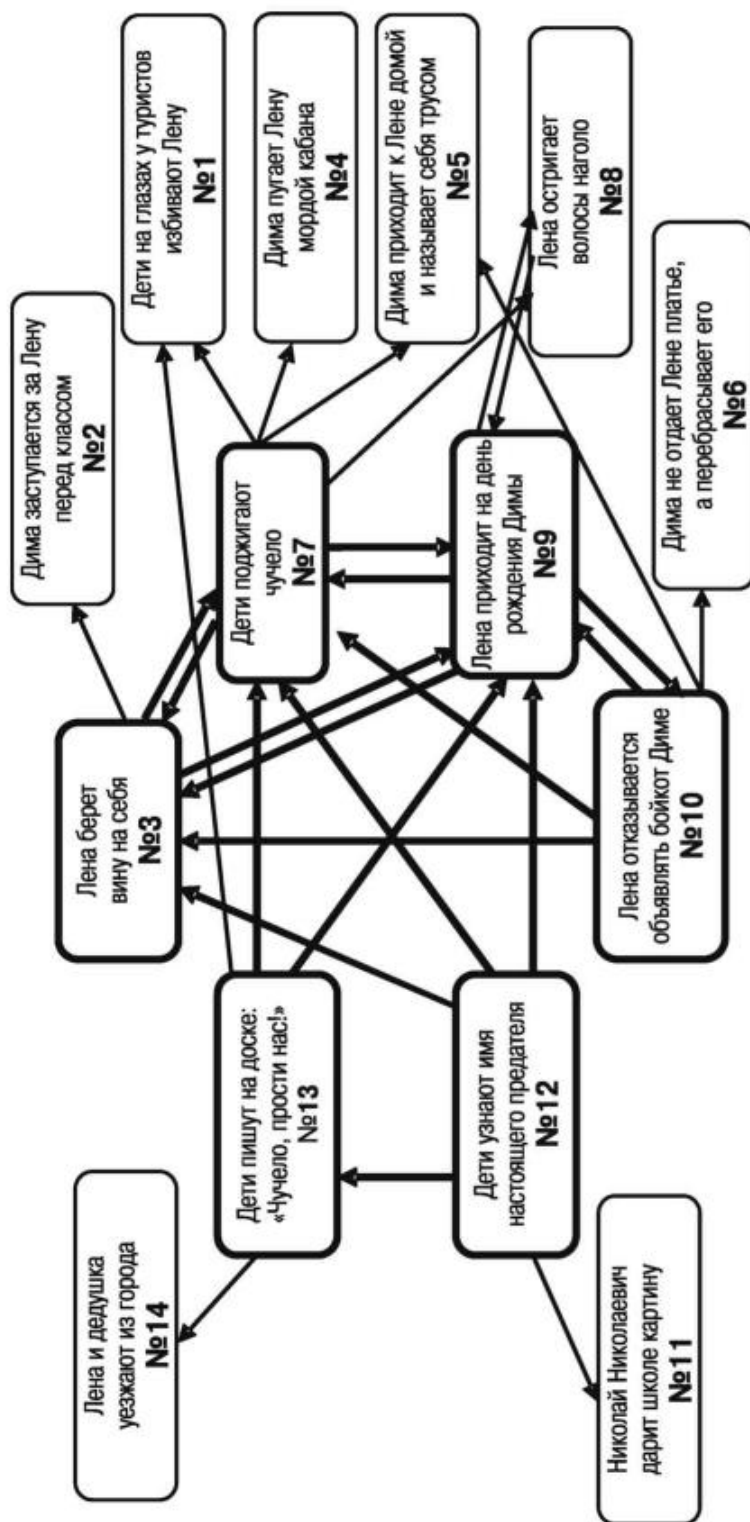


Рисунок 1.3

Содержательные связи эпизодов фильма, названных респондентами в качестве главных, с другими эпизодами картины (эпизод, откуда исходит стрелка, назван респондентами в качестве основного эпизода фильма; направление, заданное стрелкой означает, что данный эпизод назван как связанный с этим основным эпизодом)

И наконец, особый интерес представляет анализ связей эпизодов с учетом их места в общей временной композиции фильма. Здесь, в частности, можно отметить своеобразный феномен «замыкания» смысловых связей между эпизодами, расположенными в начале и в конце фильма. Особенно характерна в этом отношении связь финальных эпизодов № 10 и № 12 с эпизодом № 3, что дает основания говорить о композиционном соотношении конца и начала фильма. Подобное сопоставление конца и начала характеризует определенную культурную норму интерпретации художественного текста, которая предполагает наличие своеобразной «содержательной рамки», оформляющей основное содержание художественного текста, и позволяет говорить о смысловом сближении («замыкании») разных содержательных тем киноповествования (например, предательство и преобразование героя). Подчеркнем, что подобное «замыкание» тем происходит не как следование одного эпизода из другого, а путем совершения зрителем определенной интеллектуальной работы, требующей возвращения к началу фильма. Иными словами, мы видим, что завязка фильма (взятие вины на себя) запускает два разных сюжетных хода, две темы — предательство и преобразование героя. Таким образом, можно говорить вслед за Л. С. Выготским [7] об объединении в конце киноповествования (путем обращения зрителя к началу фильма) двух разных сюжетных линий, что порождает особое, катарсическое переживание у зрителя.

Обобщая, заметим, что проведенный выше анализ частотности взаимосвязей между эпизодами в ответах испытуемых позволяет выделить четыре момента: 1) можно говорить об особом содержательном *смысловом поле* эпизодов, на котором и совершается интенсивная работа кинозрителя по установлению причинно-следственных связей между событиями фильма; 2) феномен *обратимости* причинно-следственных связей между эпизодами можно интерпретировать как проявление психологического процесса сдвига мотива на цель, что позволяет выделить особый тип процессов



смыслообразования при понимании фильма на уровне организации сюжета; 3) частотность выделения зрителями эпизодов, определяющая их взаимосвязь с другими эпизодами, дает основание говорить о разной *смысловой валентности* различных эпизодов фильма, которая играет особую роль в его интерпретации; 4) связь начальных и конечных эпизодов фильма позволяет выявить особую *культурную норму интерпретации повествовательного текста*, которая обеспечивает соотнесение разных сюжетных тем.

1.4. ДИНАМИКА КИНОПОВЕСТВОВАНИЯ И СМЫСЛООБРАЗОВАНИЕ

Помимо главных, по мнению зрителей, событий фильма важно обратить внимание и на те сопутствующие эпизоды, которые назывались респондентами при определении взаимосвязей между событиями фильма. Сочетание сопутствующих эпизодов с главными позволяет раскрыть те дополнительные смыслы, которые характерны для понимания основных сцен.

Рассматривая содержательные связи каждого отдельного эпизода, названного респондентами в качестве главного, расположим их в той временной последовательности, которая представлена в ходе киноповествования. Это позволит выстроить своеобразную партитуру смены смысловых доминант. Заметим, что каждая отдельная ситуация, названная зрителями в качестве центральной, предстает в таком случае в динамике развития киноповествования, где одни эпизоды, расположенные «до», могут трактоваться как причина, а другие, расположенные «после», выступают как ее следствия. Подобное рассмотрение позволяет интерпретировать то актуальное «настоящее» содержание, которое имеют в виду респонденты, называя соответствующий эпизод в качестве главного. Рассмотрим более детально структуру связей для каждого из шести основных структурообразующих эпизодов картины.

«Лена берет вину на себя». На рисунке 1.4 представлены связи этого эпизода с другими эпизодами в той временной последовательности, которая представлена в фильме.

Действие Лены Бессольцевой, когда она берет вину на себя, является ключевым и определяет завязку конфликтного противостояния героини и класса. Это действие, по мнению зрителей, связано с тремя эпизодами. Один из них происходит до, а два других после данного действия. Так, мы видим, что зрители отмечают его явную связь со сценой, в которой Дима заступает за Лену в тот момент, когда в классе ей дают кличку «Чучело». Этот поступок Димы Сомова выделяет его из общей группы одноклассников и определяет отношение к нему героини фильма, мотивируя ее дальнейшее поведение, когда в критический момент Лена берет на себя его вину. Иными словами, «заступничество» в структуре фильма строится как обратимое действие: Дима заступает за Лену — Лена берет на себя его вину. Подобная *обратимость* и задает определенный уровень понимания данного эпизода, в основе которого лежит морально-этический принцип отношений: «ты мне — я тебе».

Вместе с тем для понимания этого действия Лены важны и его содержательные связи с двумя другими событиями, которые по сюжету происходят после. Это связь с кульминационным эпизодом, в котором Лену за

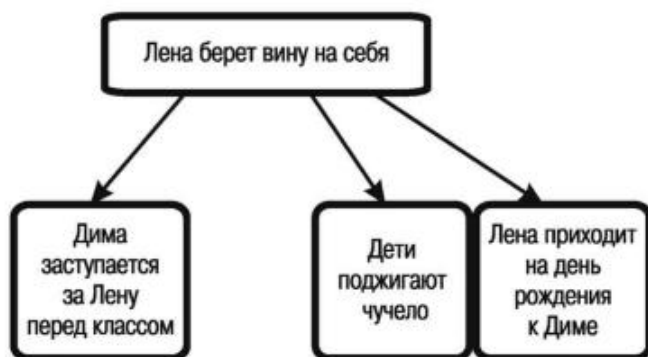


Рисунок 1.4

Связь эпизода, в котором «Лена берет чужую вину на себя», с другими эпизодами картины

ее «предательство» ждет жестокая расправа со стороны одноклассников (символическое сжигание чучела на костре) и с тем эпизодом, где она отрекается от своего героя (ее приход на день рождения Димы). Понятно, что каждый из названных эпизодов несет в себе определенное содержание, но последовательно соединенные, сопоставленные по принципу «монтажного мышления» («смыслового стыка, ассоциативного развития мысли» [52]), они рожают новые смыслы. Здесь принятие чужой вины оказывается связано с *самопожертвованием* главной героини и ее отречением от любимого человека. Таким образом, смысловая проблематизация схематично может быть задана следующим образом: заступничество — взятие вины на себя — жертвенность — отречение. Как мы видим, простая схема отношений «ты мне, я тебе» здесь существенно усложняется.

«Дети сжигают чучело». Иное понимание основной идеи фильма обнаруживается при рассмотрении связей между эпизодами у тех зрителей, которые определяют в качестве центрального эпизод, где дети сжигают чучело (см. рисунок 1.5).

Нетрудно заметить, что в данном случае сохраняется структурная связь между тремя эпизодами, которую мы обнаружили выше: взятие на себя чужой вины — поджог чучела — приход Лены на день рождения. Вместе с тем здесь добавляются связи с другими

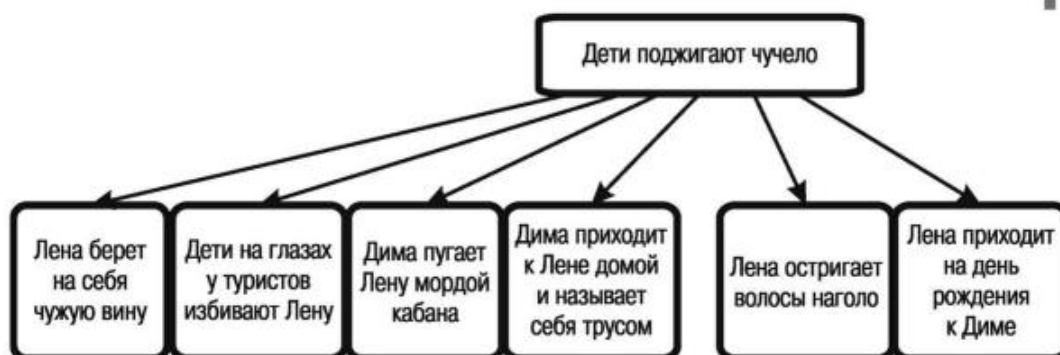


Рисунок 1.5

Связь эпизода, в котором «дети сжигают чучело», с другими эпизодами картины

эпизодами, которые существенно меняют общий содержательный контекст понимания фильма по сравнению с предыдущей ситуацией, когда главным выступал эпизод взятия вины на себя.

Действительно, сжигание чучела содержательно связывается зрителями с рядом эпизодов картины, значительная часть которых относится к событиям, предваряющим сцену с костром. При этом подчеркнем, что линия поведения Димы Сомова, связанная с его заступничеством, *вытесняется* и, наоборот, актуализируются эпизоды, где проявляются его негативные черты и характеристики (пугает Лену мордой кабана, называет себя трусом). Заступничество Димы трансформируется в его предательство. Таким образом, смысл действия «взятие на себя чужой вины» преобразуется: это напрасная жертва Лены.

В целом группа выделенных эпизодов обозначает путь тех испытаний, которые пришлось пройти Лене до того, как она была подвергнута символической казни своими одноклассниками. Здесь и жестокое избиение, и объявление бойкота, и предательство. Все эти сцены обуславливают возможность появления кульминационного момента сжигания чучела именно как символической казни главной героини. В этой связи важно обратить внимание на то, что сжигание чучела связывается с проявлением прямой физической агрессии со стороны одноклассников (дети на глазах у туристов избивают Лену). Это еще раз подчеркивает символический характер самого акта сожжения чучела как публичной казни.

Отметим здесь несколько моментов, которые позволяют рассматривать данный эпизод как особую *точку перехода*, определяющую изменения как в характере главного персонажа, так и в развитии сюжета. Во-первых, символическая казнь (сжигание чучела) повторяет сцену реальной физической агрессии (избиение Лены одноклассниками), с которой начинается фильм. Во-вторых, символическая казнь — это и расплата за принятие на себя чужой вины (символическая расплата за жертвенное поведение). В-третьих, в самой сцене сжигания чучела Дима еще раз предает

Лену и проявляет трусость, когда не отдает ей платье и перебрасывает его другим. Иными словами, здесь не просто своеобразный повтор некоторых смысловых тем, обозначенных на предыдущих этапах киноповествования, здесь они сошлись в одной точке, повторены, но уже не на уровне обыденного поведения, а в форме художественного обобщения, в особой символической форме. Чучело сожжено, и начинает действовать уже преобразенный, новый герой. В этом отношении сам факт пострижения Лены наголо имеет символический характер — преобразование героя. Акт преобразования знаменует собой появление нового героя, что и определяет новую линию его поведения: открытое противостояние личности и коллектива, когда Лена приходит на день рождения к Диме. Здесь противопоставление себя коллективу, приобретает особое значение. Это поступок человека, нашедшего в себе силы после множества гонений и унижений подняться с колен и восстановить себя в человеческих правах перед лицом обидчиков. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что зрители, выделившие в качестве наиболее важного эпизода фильма сцену, где дети сжигают чучело, не просто фиксируют *детскую жестокость*, а прослеживают *путь испытаний*, которые приходится пережить жертве школьной травли. При этом подчеркнем, что особая символическая форма наказания героини выступает и как акт инициации, который задает совершенно новый тип ее поведения. Таким образом, мы видим, что фильм понимается совершенно иначе, чем в предыдущем случае, когда в качестве главного эпизода выделялось взятие Леной вины на себя.

«Лена приходит на день рождения к Диме». Содержательные связи между эпизодами, выявленные при анализе ответов респондентов, назвавших в качестве центрального этот эпизод, представлены на рисунке 1.6.

В данном эпизоде Лена, остриженная под машинку, является к Диме, пляшет и паясничает перед одноклассниками, а затем, обращаясь к каждому из них поименно, указывает на их изъяны и пороки. Проблема

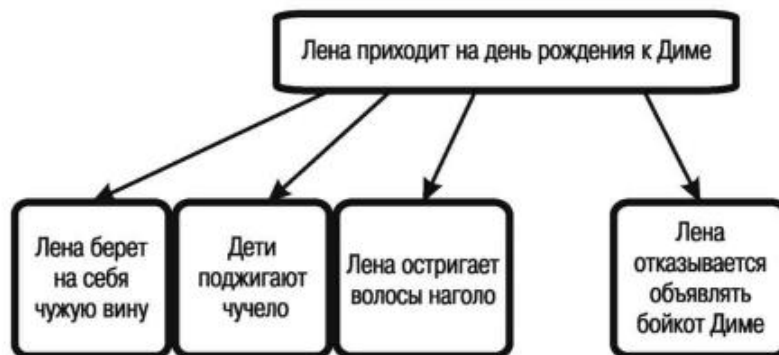


Рисунок 1.6

Связь эпизода, в котором «Лена приходит на день рождения к Диме», с другими эпизодами картины

открытого противостояния коллективу и отстаивания героиней своего личного достоинства приобретает доминирующий характер. Как мы видим, данный эпизод объединяется в зрительском восприятии с целым рядом предшествующих сцен: Лена берет на себя чужую вину; дети поджигают чучело; Лена остригает волосы наголо. Здесь явно проявляется сюжетная логика тех событий, которые направлены на актуализацию противостояния личности и коллектива: взятие вины — публичная казнь — противостояние. При этом особое внимание следует уделить тому эпизоду, где Лена остригает волосы наголо. Яркая, эмоциональная и глубоко символическая сцена определяет поступок, совершая который, героиня внутренне перерождается и, отрекаясь от своей прежней жизни, вступает на путь открытой борьбы за свое достоинство и честь. Объединяясь с эпизодом, в котором Лена приходит на день рождения к Диме, она подводит зрителя к мысли о необходимости отстаивать свои убеждения и быть верным своим внутренним идеалам. Более того, эта тема приобретает объемный смысл при рассмотрении данной сцены в сопоставлении с эпизодом, в котором Лена отказывается объявлять бойкот Диме. Действительно, сам отказ от мщения, прощение героиней того, кто неоднократно ее предавал, знаменует собой особый характер самоутверждения героини, ее человечность и выстраданное осознание своего морального превосходства.



«Лена отказывается объявлять бойкот Диме». При рассмотрении данного эпизода, который был назван рядом испытуемых в качестве центрального, обнаружены его содержательные связи со следующими эпизодами (см. рисунок 1.7).

Здесь важно обратить внимание на то, что все фиксируемые зрителями связи данного эпизода с другими эпизодами фильма относятся к событиям хронологически предшествующим рассматриваемой сцене. Иными словами, этот эпизод выступает как завершающий для определенной сюжетной линии. Действительно, рассмотренные выше эпизоды, по сути дела, служат теми необходимыми основаниями, раскрывающими смысл поведения героини при ее отказе объявлять бойкот. В этом отношении весьма показательным, что другие участники конфликта (одноклассники Лены) не понимают мотивов ее отказа от мщения. «Так ты его простила?» — скажет, недоумевая, Железная Кнопка, малышка с холодными глазами, идеологический предводитель класса. Этот поступок героини фильма может вызвать непонимание и у некоторых зрителей. Для того чтобы его понять, нужно пройти с Леной Бессольцевой весь путь: взять на себя вину любимого человека, пережить его повторное предательство, пережить сцену публичной казни, где на костере сгорает зеленое платье с прибитой табличкой: «Чучело», исполнить безумный танец под пристальными взглядами своих обидчиков

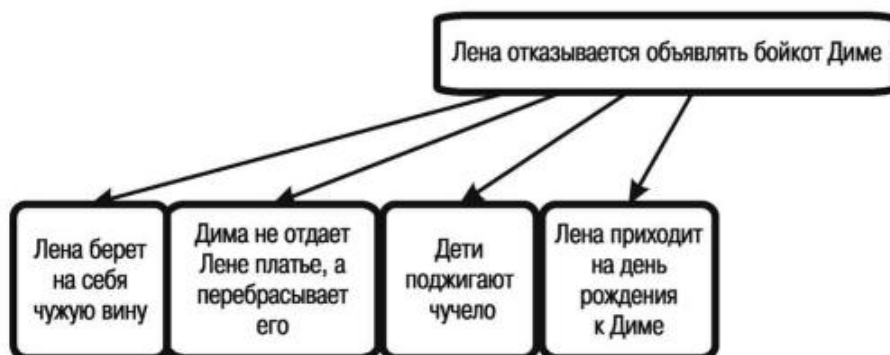


Рисунок 1.7

Связь эпизода, в котором «Лена отказывается объявлять бойкот Диме», с другими эпизодами картины

и, наконец, высказать одноклассникам свои обвинения, бросив им в лицо все, что о них думаешь.

Только после этого будет ясен смысл ответа Лены на вопрос, почему она не объявляет бойкот: «Я была на костре...». В нем и заключается суть личностного поступка, в котором проявляется отказ от мести. Определение зрителями этого драматического момента художественного фильма как главного, раскрывающего его основную идею, указывает на понимание сущностного проявления личностного поступка главной героини и той *идеи исконного милосердия*, которая закладывалась автором в созданный образ маленькой и хрупкой девочки — Лены Бессольцевой. По сути дела, здесь мы сталкиваемся с особым типом социально-психологического исследования, где Р. Быковым в художественной форме развернут и смоделирован тот процесс, который А. Маслоу охарактеризовал как процесс самоактуализации личности [60].

В то же время мы видим, что определение зрителями данного эпизода в качестве главного, с одной стороны, завершает важную сюжетную линию фильма, связанную с личностной самоактуализацией героини, а с другой — не затрагивает другие смысловые слои построения сюжета. Можно сказать, что на этом эпизоде фильм для этих зрителей, собственно, и заканчивается. Здесь, с их точки зрения, можно было бы поставить точку в киноповествовании. Остальные эпизоды как бы повисают и не связываются с основным содержанием фильма. Это малозначительные детали, ничего не добавляющие к основному содержанию.

Поэтому особый интерес представляет анализ ответов тех испытуемых, кто выделил в качестве главных эпизодов те, которые относятся к заключительной части фильма. Заметим, что здесь тематическое объединение эпизодов осуществляется не столько по принципу временной связи (один эпизод следует за другим), сколько по такому параметру, как *смена субъекта действия*. Действительно, если во всех рассмотренных выше эпизодах фильма субъектом действия, относительно которого разворачивался основной смысл со-



ответствующего эпизода, выступала Лена Бессольцева, то теперь таким субъектом становятся одноклассники, несправедливо преследовавшие ее на протяжении всего фильма. Эти заключительные эпизоды фильма раскрывают осознание одноклассниками своей ошибки и признание ими своей вины (см. рисунки 1.8 и 1.9).

Для тех зрителей, которые выделяют в качестве главного эпизода тот, где дети узнают имя настоящего предателя (см. рисунок 1.8), основные содержательные связи между эпизодами строятся относительно тех же структурообразующих событий, которые нами уже рассматривались выше. Однако теперь эти события рассматриваются зрителями совершенно в ином контексте — с позиции одноклассников Лены Бессольцевой. Подчеркнем, что подобная смена позиций («точки зре-

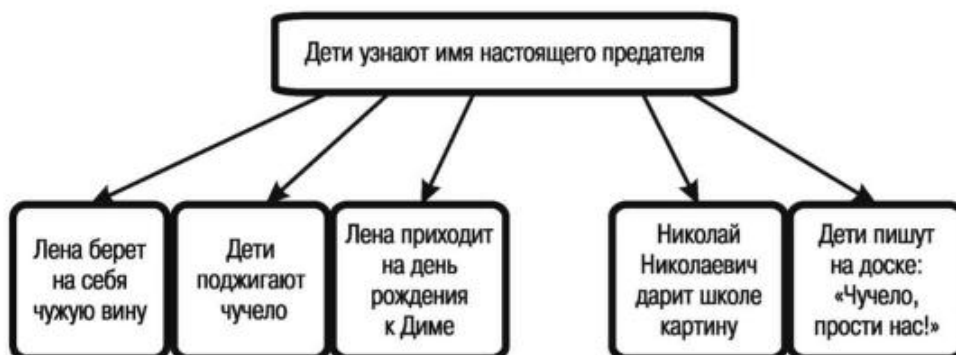


Рисунок 1.8

Связь эпизода, в котором «дети узнают от учителя имя настоящего предателя», с другими эпизодами картины

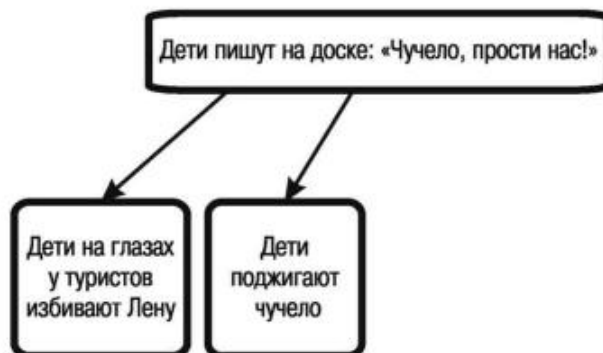


Рисунок 1.9

Связь эпизода, в котором «дети пишут на школьной доске: «Чучело, прости нас!», с другими эпизодами картины

ния» — М. М. Бахтин, Ю. М. Лотман, Б. А. Успенский и др.) принципиально меняет понимание смысла предшествующих эпизодов. Так, в логике «узнавания» одноклассниками правды на передний план выступают уже совершенно иные смысловые моменты, характеризующие действия героев: эпизод, в котором Лена берет чужую вину на себя, понимается как поспешно принятое решение об объявлении бойкота; сцена с костром — как необоснованная жестокость по отношению к невиновному; приход Лены на день рождения к Диме — как смелый поступок девочки, в отчаянной попытке стремящейся отстоять свою попорченную честь. Таким образом, те зрители, которые выделяют в качестве главного эпизода картины тот, где одноклассники узнают от учительницы имя настоящего предателя, видят центральный драматический конфликт фильма совершенно иначе — глазами одноклассников Лены. И реплика одной из героинь: «*Мы детки из клетки, вот кто мы...*» — становится ключевой в осознании смысла всей трагичности ситуации, представленной на суд зрителя.

Учитывая смену «точки зрения», становятся очевидны и те выявленные связи основного эпизода (дети узнают имя настоящего предателя) со следующими за ним эпизодами картины: эпизодом, где дедушка Лены Бессольцевой приходит в школьный класс и дарит картину, на которой изображен исторический прототип героини (ее прабабушка), и тем эпизодом, где дети просят прощения у Лены. Здесь важно отметить, что выявленная связь свидетельствует об особом характере обобщения основной идеи фильма у этих зрителей. Они не только иначе переживают и оценивают смысл цепочки эпизодов, касающихся поведения Лены Бессольцевой в ситуации школьной травли — буллинга (акцент, повторимся, здесь смещен и направлен на характеристику осознания ситуации не с позиции жертвы, а с позиции агрессора), но и сама Лена оценивается как особый личностный тип, который вписывается в общекультурный исторический контекст. Таким образом, общая смысловая структура понимания фильма схематически может быть представлена следующим образом:



И наконец, завершая эту часть анализа специально следует отметить ту сцену, где дети выводят на школьной доске мелом последнюю надпись: «Чучело, прости нас!» (см. рисунок 1.9). Это действие ребят носит, скорее, символическое значение: Лена Бессольцева уезжает из города и уже никогда не прочтет этой фразы своих обидчиков. Однако оно важно для самих героев, оставшихся там с осознанием своей страшной ошибки и чувством вины, с которым им предстоит жить дальше. Важна эта надпись и для зрителей, поскольку те, кто отметил этот эпизод как главный, раскрывающий основной смысл фильма, сориентированы на идею духовного очищения — то особое переживание (катарсис), пробудить которое и призвано произведение искусства.

В то же время нетрудно заметить, что в данном случае структура связей этого эпизода с другими оказывается предельно упрощенной. Так, эпизод, где дети пишут на классной доске: «Чучело, прости нас!», связывается зрителями лишь с теми двумя сценами, где проявляется открытая агрессия в отношении к главной героине: избиение на глазах у туристов и поджог чучела. Это дает основания думать, что в данном случае зрительская интерпретация фильма не столь глубока, как можно было бы предположить. Скорее, здесь срабатывает достаточно упрощенный *стереотип оценки* художественного произведения, когда принято считать, что основная идея художественного произведения раскрывается в самом конце — моральная оценка, как в басне, обобщает художественное целое.



В этом отношении логика зрительской интерпретации достаточно проста. Ее можно описать следующей схемой: если в конце фильма одноклассники просят прощения у Лены, то за что они просят прощения? По всей видимости, за то, что они ее били и сожгли ее чучело. Вот про это и фильм. Как мы видим, подобная упрощенная схема с формальной ориентацией зрителей на последнюю сцену, завершающий конфликт между Леной и одноклассниками ведет к выхолащиванию основного содержания кинопроизведения. Иными словами, здесь мы сталкиваемся с феноменом стереотипизации понимания, его явным упрощением, который противоположен тому, который Л. С. Выготский описал как «вбирание смысла» [8].

Подводя итог рассмотренным результатам, следует отметить, что предпринятый нами анализ динамики смысловых доминант, который раскрывается путем установления ассоциативных связей центрального, по мнению зрителей, эпизода фильма с другими эпизодами картины, позволяет более объемно охарактеризовать понимание респондентами основного смыслового ядра художественного произведения. Постигание внутреннего плана экранного повествования раскрывает центральный драматический конфликт фильма в его полифонических соотношениях. При этом мы показали, что картина, повествующая о противостоянии героини, взявшей на себя чужую вину, и класса, несправедливо подвергавшего ее множественным испытаниям, раскрывается зрителями не только через призму темы детской жестокости. Школьники видят здесь и путь тех испытаний, который приходится пройти жертве коллективного бойкота, и раскаяние, которое ждет обидчиков после осознания своей вины, а также, что особенно важно, зрители подходят к пониманию этических проблем самопожертвования и милосердия.

1.5. СЦЕНЫ, ВЫЗВАВШИЕ НАИБОЛЕЕ СИЛЬНЫЕ ЗРИТЕЛЬСКИЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ

Помимо содержательных доминант, выявляемых при рассмотрении ответов респондентов на вопрос о центральном эпизоде художественного фильма, в данном исследовании нас интересовало также определение «эмоциональных центров» кинопроизведения, т.е. тех эпизодов фильма, которые вызвали у зрителей наиболее сильные *переживания* при просмотре. С этой целью в анкете респондентам был задан специальный вопрос о том, какой эпизод фильма вызвал у них наиболее сильные эмоциональные переживания. Полученные результаты приведены в таблице 1.2.

Из таблицы видно, что достаточно большое число эпизодов фильма вызывает у зрителей сильные эмоциональные переживания. В то же время упоминания о многих из них носят единичный характер. Явно же доминирует лишь один эпизод, тот, где «дети сжигают чучело». Его отмечает каждый третий респондент (34,0%), и он может быть обозначен как основной *эмоциональный центр*, который определяет характер зрительских переживаний.

Выделение данного эпизода неслучайно. По определению кинокритиков, эпизод с костром — крайнее художественное решение. Сама эта сцена по художественной логике произведения была необходима: «это тот психологический предел, к которому авторам нужно было подвести и героев, и зрителей. Лену — чтобы сообщить ей импульс к активному сопротивлению, ребят — чтобы смогли потом понять, куда завела их ложно понятая идея и нравственная глухота, зрителей — чтобы сильным, почти шоковым толчком заставить напряженно работать самосознание» [15, 49]. Данный эпизод привлекает внимание зрителя, захватывает и вовлекает его в происходящее на экране, где разворачивается сцена ритуальной казни героини. Сожжение на костре в высшей степени символическое действие. «Очищающее пламя» в средние века широко

Таблица 1.2

Эпизоды художественного фильма, вызвавшие у зрителей наиболее сильные переживания (%)

	Эпизоды	%
1	Дети на глазах у туристов избивают Лену	13,1
2	Лена говорит дедушке, что предала его	1,0
3	Лена приходит в новый класс, где ее называют Чучелом, а ее деда – Заплаточником	1,0
4	Дети, сидя у костра, оскорбляют дедушку Лены	0,5
5	Валька тащит на привязи собаку на живодерню	1,0
6	Лена берет чужую вину на себя	6,0
7	Дима пугает Лену мордой кабана	0,5
8	Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом	1,0
9	Дима в развалинах старого здания пытается сознаться, но трусит и идет на попятную	9,5
10	Дима не отдает Лене платье, а перебрасывает его	3,5
11	Дети сжигают чучело	34,0
12	Лена остригает волосы наголо	4,5
13	Лена приходит на день рождения к Диме	6,1
14	Лена отказывается объявлять бойкот Диме	2,0
15	Николай Николаевич дарит школе картину	1,0
16	Дети узнают от учителя имя настоящего предателя	2,5
17	Дети выводят на доске: «Чучело, прости нас!»	2,0
18	Лена и дедушка уезжают из города	2,5

применялось для борьбы с еретиками и неверными, оно было призвано очистить их душу от накопившейся скверны. В кадрах сожжения режиссер погружает зрителя в зрелище такого варварского действия, доводя до предела линию детской жестокости. Ролан Быков проследил путь своих героев, переходящих от оскорбления к гонениям, от унижения — к запугиваниям, и довел их до максимально возможной точки — уничтожения своего противника. К эпизоду с костром подводятся многие линии художественного повествования. Как



было показано выше, в смысловом аспекте этот эпизод связывается со многими другими эпизодами картины, раскрывающими путь тех испытаний, которые пришлось пройти главной героине фильма. Вместе с тем анализ объединения в восприятии зрителей этого эпизода с другими сценами по принципу эмоциональной связи может помочь раскрыть новые дополнительные аспекты понимания фильма.

1.6. СТРУКТУРА СВЯЗЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА

Рассмотрим наиболее отчетливо выявленные связи, отмеченные зрителями при ответе на вопрос о том, с какими другими эпизодами картины связан эпизод, вызвавший в результате просмотра наиболее сильные переживания (см. рисунок 1.10).

В первую очередь здесь следует отметить, что выявленная структура оказывается более простой по сравнению с рассмотренной ранее структурой содержательных доминант художественного фильма (см. рисунок 1.3). Наиболее часто отмечаемые зрителями ассоциативные связи касаются преимущественно лишь трех эпизодов картины. Однако именно эти связи помогают нам раскрыть особенности зрительского эмоционального переживания двух важных линий художественного повествования.

Первая из них касается двусторонней причинно-следственной связи эпизодов, в одном из которых



Рисунок 1.10

Структура связей между эпизодами, вызвавшими наибольшие эмоциональные переживания

перед зрителями предстает начальная сцена фильма, резким эмоциональным толчком погружающая в ядро конфликта, возникшего между главной героиней и ее одноклассниками (дети на глазах у туристов избивают Лену), а в другом — сцена, демонстрирующая апофеоз этого конфликта (дети сжигают чучело). Эта ассоциативная взаимосвязь между двумя эпизодами указывает на то, что именно проблема детской жестокости определяет основной эмоциональный тон восприятия художественного фильма зрителями. Вторая линия, та, где сожжение чучела (предмета неодушевленного, куклы, сделанной из распяленного на палках платья) предстает как традиционный символ распятия. Здесь акт острижения волос (чтобы «быть чучелом», «быть еще страшнее») знаменует собой воскресение главной героини, перерождение ее в совершенно ином, обновленном качестве. Этот неожиданный ракурс понимания фильма «Чучело» как «библейской истории», отмечает и П. Санаевым [17], сыгравшим в фильме одну из детских ролей. Именно это символическое значение интуитивно угадывается и эмоционально переживается зрителем.

Таким образом, проведенный анализ наиболее эмоциональных, с точки зрения зрителей, эпизодов художественного фильма показал, что здесь, как и при рассмотрении основных смыслообразующих эпизодов фильма, основное внимание приковывает проблема детской жестокости, раскрываемая через центральный конфликт противостояния Лены Бессольцевой и класса. Однако на эмоциональном уровне партитура художественного фильма воспринимается иначе, чем на понятийном. Чувственные впечатления заставляют осмыслить происходящие на экране события в ином, отвлеченном от сюжетно-событийной канвы произведения ключе и выйти на уровень переживания внутреннего содержания конфликта, раскрываемого в фильме как личностного становления.

1.7. ПОНИМАНИЕ ЗРИТЕЛЯМИ ОСОБЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ЛИНИЙ КИНОПОВЕСТВОВАНИЯ

Реализуя нашу исследовательскую программу, мы исходили из того, что фильм представляет собой сложное многоуровневое художественное пространство, где центральная сюжетная линия не является единственной. Она получает многочисленные отзвуки и акценты в вовлеченных в структуру фильма второстепенных персонажах и образных деталях. Именно эти дополнительные линии художественного повествования задают особый контекст, определяющий понимание основного конфликта и содержания фильма.

Как уже было отмечено выше, лейтмотивом художественного фильма Р. Быкова «Чучело» является тема школьной травли (буллинга), раскрываемая через противостояние главной героини и класса, считающего ее предательницей. Именно эта тема отмечается зрителями как ведущая при выявлении основных эпизодов картины. Вместе с тем можно выделить и другие содержательные линии, вплетенные в ткань художественного повествования.

Одна из таких дополнительных линий художественного повествования воплощается в *образах провинциального города* и задает не только место и время действия фильма, но и передает общую атмосферу обывательского безразличия, которая царит в нем. Это и бабушки, судачащие об уличных прохожих, и эпизод с туристами, отстраненно наблюдающими за избивением маленькой девочки группой детей, и разговор школьников на уличной скамейке, обсуждающих, «что главное в человеке — сила или деньги». Другая тематическая линия фильма характеризует особое социальное пространство — *пространство школы* как института воспитания. Именно здесь актуализируются проблемы бездуховности, безразличия взрослых к детям и педагогического формализма. Наиболее отчетливо это выражено в образе директора школы — Светланы Васильевны, монотонно приветствующей детей каждое утро на пороге школы.

В оппозиции к ним в фильме присутствуют особые ценностные пространства, проявляющие человеческую индивидуальность, достоинство и честь. Одно из них — семья как институт сохранения нравственных устоев. В первую очередь это выражено через *образ Николая Николаевича Бессольцева* — дедушки главной героини. В нем воплощаются такие общечеловеческие моральные качества, как бескорыстность и верность идеалам. Он олицетворяет благородство жизненных принципов, внутреннюю силу и цельность человеческой природы. Именно через этот персонаж в фильм вводится идея ценности исторических корней и преемственности поколений. Тема чести и человеческого достоинства, латентно пронизывающая все киноповествование, раскрывается также через *поэтический образ военного оркестра*. Роль дирижера сыграл сам Ролан Быков. В двух кратких эпизодах, когда дирижер появляется на экране, нашла отражение авторская позиция режиссера: «Я сам был свидетелем всей истории, я пережил это вместе со своими героями» [6, 105].

Таким образом, выделенные тематические линии позволяют обозначить дополнительные содержательные уровни киноповествования, осмысление которых необходимо для понимания общего замысла кинопроизведения, постижения режиссерской сверхзадачи.

Для выявления особенностей восприятия и понимания современными зрителями-подростками этих тематических линий в ходе опроса им задавались специальные вопросы, которые касались понимания отдельных эпизодов фильма. Как правило, подобные вопросы предполагали выход респондента в особую рефлексивную позицию относительно художественной и смысловой обоснованности того или иного эпизода либо персонажа.

Рассмотрим ответы респондентов на вопрос о том, для чего, с их точки зрения, в фильме присутствует эпизод, когда дети на глазах у приезжих туристов избивают главную героиню фильма — Лену Бессольцеву.

Предварительно следует отметить, что в литературном первоисточнике не было ни прибывающего под



звуки оркестра катера, ни туристов, наблюдающих за избиванием главной героини. Сама же сцена в повести В. К. Железникова описывалась так: «Они прыгали вокруг Ленки, плясали, паясничали и веселились, и каждый старался перещеголять другого: — Чу-че-ло-о-о! — Чу-че-ло-о-о! — Ого-род-ное! — Рот до ушей! — Хоть завязочки пришей! Крутился разноцветный круг, а Ленка металась внутри его ...» [13, 14]. В фильме же эта сцена представлена совершенно иначе: дети сбивают Лену с ног и принимают методично ее избивать, а на втором плане звучит монотонная речь экскурсовода об исторических памятниках города. Таким образом, за счет смещения акцентов проблематика, заданная литературным произведением, переводится на принципиально иной уровень. Обращаясь к теме подростковой жестокости, Ролан Быков выходит на более глубокие нравственно-этические проблемы — не просто равнодушие окружающих и глухота взрослых к миру детства, а утрата историко-культурных, ценностных основ воспитания.

Анализ ответов респондентов на вопрос о роли данного эпизода в художественном фильме выявил следующее распределение ответов (см. рисунок 1.11).

Как видно из представленных на рисунке данных, наиболее часто (суммарно 38,0%) зрители указывают на две проблемы — детскую жестокость и равнодушие взрослых. Помимо этих достаточно простых и однозначных ответов («жестокость»; «злость ребят»; «равнодушие туристов»; «безразличие людей»), сюда можно добавить и попытки более детализированного и глубокого понимания сути затрагиваемой проблемы («потеря взрослыми контроля над детьми», «чувство безнаказанности у детей»). Здесь зрители отмечают, что «дети ничего не боятся, они не чувствуют ответственности за свои поступки», что «у детей стыда нет» и «подростков ничего не страшит», а также то, что «взрослые боятся вмешиваться» и «не могут постоять за чужих детей».

При анализе ответов важно также обратить внимание на два разных типа обоснования мотивировок, обуславливающих появление в фильме данного эпизода.

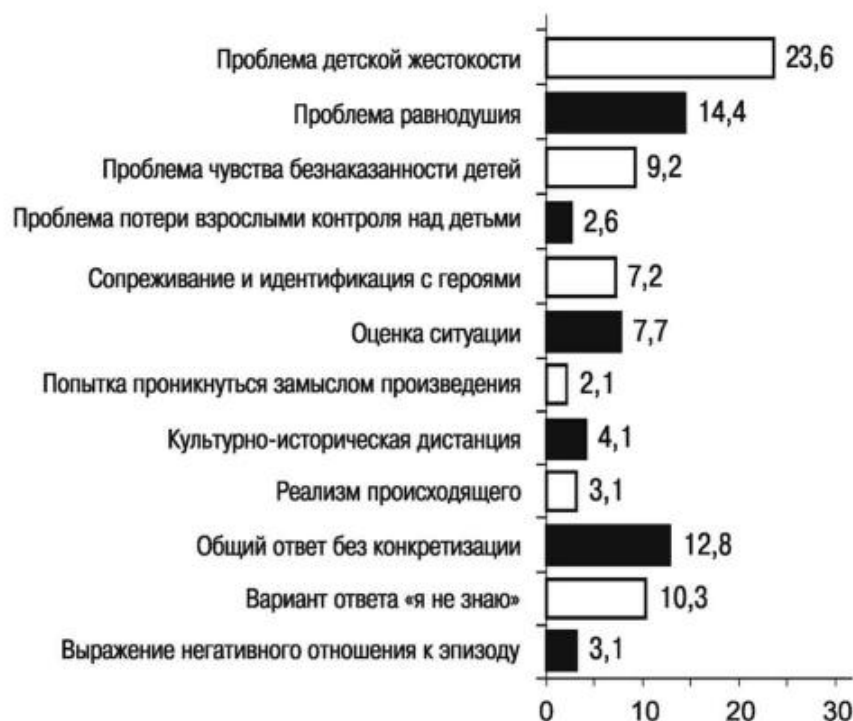


Рисунок 1.11

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О ЗНАЧЕНИИ ЭПИЗОДА, В КОТОРОМ ДЕТИ НА ГЛАЗАХ У ТУРИСТОВ ИЗБИВАЮТ ЛЕНУ БЕССОЛЬЦЕВУ (%)

Один связан с обращением к своему эмоциональному переживанию (возникновение в результате просмотра эпизода чувства сопереживания и идентификации себя с героями), другой — с общими оценочными суждениями относительно предлагаемой ситуации (подчеркивается морально-этический смысл действий персонажей). В первом случае зрители отмечают, что появление данного эпизода необходимо, чтобы «вызвать чувство жалости», «вызвать ужас и слезы у зрителя», «чтобы мы почувствовали, что мы — туристы, чтобы мы почувствовали то, что чувствуют они» и др.; во втором — «чтобы показать, что это плохо», «чтобы показать неправильность ситуации», «чтобы показать, что они не правы» и др.

Иное обоснование прослеживается в высказываниях у относительно небольшого числа респондентов, которые попытались проникнуть в общий замысел произведения, понять его смысл и выйти на уровень образного обобщения: «для того, чтобы туристы видели не



только город для экскурсий, но и еще то, что происходит внутри его», «город – культурное наследие, зодчество, а вокруг такая жестокость». Как мы видим, в высказываниях этих респондентов отмечается не только обращение к бытовой стороне конфликта, но и стремление раскрыть его общий контекст, выйти за рамки непосредственно происходящего события. В данном случае уже сам город предстает полноправным действующим лицом кинокартины, возникает содержательное напряжение между богатым культурным наследием и человеческим равнодушием как *параличом души*.

И наконец, важно отметить также те суждения, где зрители указывают на *культурно-историческую дистанцию* как основной критерий, определяющий понимание данного эпизода. Эти респонденты говорят о том, что сцена с туристами присутствует в фильме для отображения «суровости того времени», «жесткости его нравов» и «особом положении в СССР». Вместе с тем в их ответах присутствуют и противоположные высказывания, подчеркивающие реальность отраженных в эпизоде событий (сцена нужна для того, чтобы «показать обыденность происходящего», «показать, что это жизнь, что это теперь нормально»).

Таким образом, полученные результаты показывают, что при интерпретации данного эпизода около половины зрителей-подростков обращаются к социальным и морально-нравственным проблемам, затронутым в фильме (детская жестокость, равнодушие взрослых и др.). Попытались же выйти на художественно-образное обобщение лишь немногие.

Ранее, характеризуя разные сюжетно-тематические линии фильма, мы подчеркивали, значение особой темы – пространства школы как института воспитания. В фильме школа внешне предстает как большое здание со сверкающими чистотой полами и парадным вестибюлем. Здесь учатся опрятно одетые школьники, которые в свободное от учебы время заняты в кружках (специально снята сцена со школьниками, играющими в духовом оркестре) либо общественно полезным трудом (этому посвящен ряд эпизодов, связанных с заработком

денег для поездки в Москву). Но эта же школа представлена и учениками, считающими своим долгом травить другого человека за то, что он не похож на других. Как это становится возможным? В чем заключается педагогическая проблема? В чем просчет системы воспитания? Для ответа на эти вопросы, которые закономерно возникают перед зрителем, мы обратились к фигуре лишь одного эпизодического персонажа фильма — директора школы Светланы Васильевны, встречающей ежедневно детей на пороге с «одинаково заученной холодной улыбкой и застывшими глазами» [36].

Обращаясь к воспоминаниям А. В. Петровского, который был консультантом при создании фильма «Чучело», приведем его описание того, как подбиралась актриса на роль директора школы: «Быков зашел в театр областного города, где снималась картина, и спросил у одного из сотрудников: “Какую актрису обычно приглашают в президиум во время торжественных собраний?” Ее указали» [35, 394]. Так был подобран образ, ставший воплощением педагогически-регламентированной вежливости и фальши одновременно. В авторской режиссуре персонаж появляется лишь дважды, в коротких врезках-повторах. У директора есть лишь одна реплика: «Здравствуйте, здравствуйте...», циклически повторяемая с одинаковой улыбкой и кивком головы. В терминах В. Я. Проппа, это не «действитель», а персонаж, лишь задающий условия, обстоятельства действия. Но именно этот персонаж, дополнительно введенный режиссером в ткань художественного повествования, может помочь зрителю прийти к пониманию нового качества целого произведения — *нравственной глухоты* взрослых к проблемам детей.

С целью выявления особенностей понимания современными подростками роли данного персонажа для раскрытия идейного содержания художественного фильма мы задавали испытуемым специальный вопрос. Результаты ответов зрителей представлены на рисунке 1.12.

Полученные результаты указывают на то, что роль данного персонажа в структуре повествования художе-



Рисунок 1.12

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О РОЛИ ПЕРСОНАЖА ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФИЛЬМЕ «ЧУЧЕЛО» (%)

ственного фильма оказывается непонятной для почти половины школьников (43,5%). Помимо этого, каждый четвертый (23,0%) дает общий ответ, обращаясь либо к формальной функции персонажа («в каждой школе есть директор»; «для приветствия учеников»), либо придумывая ему функцию, которая не находит своего обоснования в художественном материале фильма («как нейтральная сторона» и др.). Каждый десятый зритель (10,6%) явно неадекватно оценивает характер данного персонажа: не видит за улыбкой директора равнодушия и лицемерия, считает ее олицетворением любви, доброты и мудрости.

Суммарно лишь 16,7% респондентов попытались соотнести образ директора школы с основным содержанием художественного произведения. Этими зрителями фиксируются «равнодушие» и «безразличие преподавателей к жестоким действиям детей», «бездействие старших» и разительный контраст между «внешним порядком и беспределом, творящимся внутри школы». Кроме того, зрители отмечают «неосведомленность взрослых» о том, что происходит с детьми («она даже не подозревает, что вытворяют дети в ее школе», «не дога-



дывается о серьезности происходящего» и т. п.). Таким образом, лишь одна шестая часть зрителей-подростков способна, используя второстепенный образ, связать его с общим содержанием фильма и выйти на понимание одной из ключевых его проблем — безразличия взрослых к проблемам детей, потери ими чувства индивидуальной ответственности за то, что происходит с детьми.

«Взрослый и ребенок, разделенные годами и конкретными жизненными интересами, теряющие между собой духовную связь, — острейшая проблема нашего мира», — писал Р. Быков в своей статье «До и после “Чучела”» [6, 95]. Именно эта проблема и была поднята режиссером в фильме, раскрывающем перед нами то, во что могут превратиться дети, которые выходят из школьного двора на улицу и, не надеясь на взрослых, принимаются сами решать свои проблемы, косно, неумело и жестоко.

Вместе с тем проблема взаимоотношения взрослых и детей драматически развивается в фильме по нескольким линиям. И здесь принципиальное значение имеет характер отношений дедушки и его внучки (в исполнении актерского дуэта Юрия Никулина и Кристины Орбакайте). «Бессольцев душевно деликатен, — пишет Р. Быков, — он не ругает внучку, не читает нотаций, без чего, нам кажется, мы не выполняем своего родительского долга, «не всыпает» девочке за ее грубость, проявленную сгоряча. Он прощает... Он старается понять, вникнуть, он слушает! Он слушает и молчит. Он уважает ее горе! Он относится к ребенку как к человеку!» [6, 95]. И в этом отношении фигура Бессольцева становится ключевой для понимания идеи искреннего уважения к ребенку как к личности.

«Бескорыстный чудаки, не понятый и затравленный обывателями» [36, 898], Николай Николаевич Бессольцев стоит особняком среди героев художественного фильма. Его фигура, в поношенном до дыр пальто, появляется в моменты наивысших конфликтных напряжений фильма, а его разговор со своей внучкой становится как бы «исповедью души». Их роднит духовная близость, верность нравственным устоям, ис-



тинно понимаемые представления о добре, милосердии, мужестве и чести.

Именно мотиву воспитания человеческого в человеке уделяется в фильме особое внимание. Тема исторических корней, преемственности поколений получает наиболее яркое образное проявление в кадрах, демонстрирующих нам увлечение Николая Николаевича — поиск и коллекционирование картин своего прапрадеда, самобытного русского художника. Дом Бессольцевых становится музеем, в самой ауре которого прослеживается традиция верности исторической памяти, а персонажи картин раскрывают перед зрителем историю благородного русского рода Бессольцевых.

Особым действующим лицом в фильме становится картина «Машка» — старинный портрет с изображением прабабки главной героини, учительницы словесности, «облик и биография которой позволяют увидеть в ней примечательные черты русского народного характера, издревле отличающегося цельностью натуры, внутренней силой, милосердием» [15, 52]. Удивительное сходство Лены со своей прабабкой многопланово обыгрывается в фильме и наполняется множеством смыслов. Помимо олицетворения родословной Бессольцевых, она становится как бы живым примером, вдохновляющим героиню на решительные действия: именно постригшаяся наголо главная героиня (символ разрыва прежних связей с внешним миром и вступления в борьбу за свои человеческие права) обнаруживает максимальное сходство с портретом. Добавим, что и сам акт дарения портрета «Машка» школе становится тем заключительным символическим жестом, который совершает Николай Николаевич Бессольцев, пришедший в последний раз в класс внучки для того, чтобы посмотреть в глаза ее обидчикам.

В этой связи мы задавали подросткам вопрос о том, в чем, на их взгляд, заключается смысл того эпизода, когда перед своим отъездом из города дедушка Лены дарит картину «Машка» классу. Распределение полученных ответов представлено на рисунке 1.13.



Рисунок 1.13

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О ЗНАЧЕНИИ ЭПИЗОДА ФИЛЬМА, В КОТОРОМ Н. Н. БЕССОЛЬЦЕВ ДАРИТ КАРТИНУ «МАШКИ» КЛАССУ (%)

Как мы видим, полученные результаты указывают на то, что данный эпизод оказывается достаточно глубоко прочувствован и осмыслен современными зрителями. Подростки фиксируют широкий спектр смысловых нюансов восприятия этой сцены фильма. Так, около трети (31,6%) зрителей считают, что картина была подарена классу на память о Лене: «чтобы оставить память о благородной девочке Лене», «чтобы дети помнили Лену, то какой поступок она совершила и при этом не потеряла чувства собственного достоинства», «чтобы помнили о Лене, о ее героизме и любви, выносливости». Другие зрители (17,6%) акцентируют свое внимание на воспитательном моменте этого жеста Бессольцева: «картина была подарена на память и в назидание», «чтобы все ученики помнили, что они совершили», «признали» и «не повторяли своих ошибок». Каждый восьмой (12,6%) связывает этот подарок с необходимостью осознания героями своего проступка и ответственности за него: «чтобы они раскаялись», «чтобы всем стало стыдно», «чтобы у детей проснулась совесть».



Небольшая часть зрителей, объясняя мотивацию поступка Бессольцева, обращается к его мировоззрению. При этом они отмечают, что дедушка Бессольцев этим поступком «показывает ребятам, что деньги в жизни не главное», что в жизни важна «щедрость и доброта человека», что после себя «необходимо оставить нечто такое, что навсегда останется в памяти людей». В то же время лишь единицы из опрошенных подростков (2,6%) выходят на уровень осознания темы исторических корней, проводя ассоциативные связи между жизненной историей запечатленной на портрете девушки и Леной Бессольцевой. Здесь на первый план выступает проблема «духовной красоты человека», «неординарности личности».

Предпринятый нами сюжетно-тематический анализ художественного фильма позволил выделить еще один поэтический образ — образ военного оркестра, который выполняет совершенно особую роль в актуализации ценностей уходящих поколений, противостоящих современной культуре мещанства, формализма и человеческого безразличия.

Не касаясь сейчас музыки к фильму (написанной композитором С. Губайдулиной), подчеркнем, что образу военного оркестра отводится в фильме особое место. Напомним, роль дирижера сыграл сам режиссер — Ролан Быков. Его появление на экране в качестве актера (прием «камео», от англ. cameo — миниатюрный, эпизодический) как бы ставит автограф под созданным произведением и в высшей степени персонифицирует для зрителя отношение автора к той или иной проблеме, поднимаемой в фильме. «Рассказав историю, максимально прояснив истоки происшедшего, представив коллективный портрет современников, режиссер словно обращался с вопросом к зрителям: что с нами происходит, почему мы — такие?» [56]. Однако способность услышать этот вопрос, взглянуть сквозь драматургический материал художественного произведения и вступить в диалог с автором требует от зрителя особой работы. Образы-детали в художественном произведении могут быть в достаточной степени условны, что зачастую затрудняет их пони-

мание зрителем. Вместе с тем условность, разводящая художественную реальность с реальной действительностью, является фундаментальным признаком искусства [14, 108]. Оркестр и дирижера условными фигурами фильма называл и сам режиссер: «Я люблю условность как ограненный драгоценный камень, в котором происходит таинственное мерцание света при малейшем движении и повороте. В условном образе есть столь любимое мной «мерцание смысла», его многозначность, многомерность» [6, 105].

Образ военного оркестра для фильма важен во многих отношениях: это и лицо сверстников Лены, наделенных, в отличие от учеников школы, ответственностью, возложенной на их плечи военными погонями, и воплощение людей, имеющих представление о чести и достоинстве. Кроме того, для режиссера было важно отдать дань доброте главной героини, ее мужеству и милосердию. В структурном построении фильма военный оркестр также выполняет важную функцию: он обрамляет художественное повествование, выделяя его части, акцентируя внимание на отдельных, наиболее острых моментах или задавая паузы, необходимые зрителю для осмысления увиденного на экране. В этом отношении особенно важно отметить музыку Софьи Губайдулиной — одного из самых крупных и глубоких композиторов второй половины XX века. Вальс, который играет в парке и на пристани духовой оркестр курсантов военного училища, дает зрителю возможность почувствовать и тень уходящих времен, и силу человеческого духа и вселяет ощущение оптимизма, светлого взгляда в будущее. Ведь Бессольцевы, которых провожает оркестр, уезжают из города несломленными, отстаившими право человека на собственное достоинство и честь. И фуражки, поднятые курсантами с обритых голов, служат признанием некоего родства, солидарности и дани уважения, отдаваемой человеческой личности.

Обращаясь к содержательному анализу ответов зрителей-подростков на вопрос о том, для чего в фильме показаны курсанты военного училища, мы получили следующие результаты (см. рисунок 1.14).



Рисунок 1.14

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ О РОЛИ ВОЕННОГО ОРКЕСТРА
В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ФИЛЬМЕ «ЧУЧЕЛО» (%)

Полученные результаты свидетельствуют о том, что образ военного оркестра оказался сложным для восприятия и понимания зрителями-подростками. Одна треть респондентов (33,3%) затруднилась с ответом на поставленный вопрос, другая представляет общий ответ без конкретизации («так нужно было режиссеру»; «для расширения образов») или дает тавтологический ответ, связывая образ военного оркестра с войной, армией. Также выделяются ответы зрителей, допускающих «случайное присутствие в картине данных персонажей» или «не обративших внимания на присутствие в фильме эпизодов с курсантами военного оркестра». Таким образом, мы видим, что суммарно более 70% респондентов не понимают значения образа военного оркестра для раскрытия идейно-художественного содержания фильма.

Среди вариантов ответов, где предпринята попытка содержательной интерпретации значения образа военного оркестра, следует выделить те, которые фиксируют стремление выйти на художественное обоб-

щение через образную деталь. Это в первую очередь ответы, где курсанты противопоставляются Лениным одноклассникам и воспринимаются как образ нравственного идеала (воплощая в себе такие качества, как честь и достоинство, доблесть, благородство и справедливость). В целом таких ответов немного — 11,2%.

Лишь единицы зрителей воспринимают этот образ созвучно с тем, как представлял его сам режиссер фильма — как особую нравственную позицию, необходимую для того, чтобы отдать военные почести доброте героини, ее мужеству и самопожертвованию. На музыкальную тему, сопровождающую образ военного оркестра, обращают внимание также лишь единицы зрителей.

Характерно, что при ответе на данный вопрос достаточно высокий процент зрителей обращается к проблеме культурно-исторической дистанции. Для них курсанты военного училища олицетворяют «дух советского народа», «четкие моральные устои тех людей в то время», «суровость времени», а также «силу военной идеологии в СССР». Подобные попытки идеологической интерпретации фильма через фиксацию культурно-исторической дистанции, на наш взгляд, весьма любопытны.

В целом же полученные материалы свидетельствуют о том, что художественный образ военного оркестра в фильме оказывается понятным лишь немногим современным зрителям-подросткам и лишь единицы улавливают в нем то «мерцание смысла», которое, по мнению Р. Быкова, необходимо для целостного понимания авторского замысла.

Таким образом, полученные данные указывают на различия в понимании зрителями тех или иных фрагментов художественного повествования. В таблице 1.3 приведено распределение ответов респондентов о непонятых ими эпизодах художественного фильма.

Как видно из приведенных в таблице данных, доля ответов, фиксирующих непонимание зрителями функционального значения эпизода в структуре художественного целого, колеблется от 19,5% до 71,2%



Таблица 1.3

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ОТВЕТОВ РЕСПОНДЕНТОВ, НЕ ПОНИМАЮЩИХ РОЛЬ ТОГО ИЛИ ИНОГО ФРАГМЕНТА ДЛЯ РАСКРЫТИЯ СОДЕРЖАНИЯ ФИЛЬМА «ЧУЧЕЛО» (%)

Вопрос	Вариант ответа		
	Общий ответ без конкретизации	Я не знаю	Негативное отношение к эпизоду
Для чего в фильме присутствует эпизод, в котором дети на глазах у туристов избивают Лену?	12,8	10,3	3,1
Зачем в фильме присутствует персонаж директора школы?	23,0	43,5	4,7
В чем заключается смысл эпизода, в котором Николай Николаевич Бессольцев дарит картину «Машка» классу?	6,3	8,4	4,7
Зачем в фильме показан военный оркестр?	28,1	33,7	5,6

($p=.0000$). Можно заметить, что два эпизода, более доступные пониманию зрителей-подростков (избиение Лены и дарение картины), соотносимы с бытовой сюжетно-событийной линией художественного повествования. А два других, вызвавших в восприятии зрителей наибольшие затруднения, играют в художественном повествовании символическую роль. Яркие и важные с художественной точки зрения, специально введенные Роланом Быковым в фильм и необходимые для раскрытия сверхзадачи кинопроизведения образы директора школы и военного оркестра оказываются сложными для восприятия и понимания современными зрителями-подростками.

Таким образом, проведенный анализ полученных материалов в целом показывает, что сюжетно-событийная канва произведения достаточно адекватно понимается зрителями и интерпретируется в контексте нравственно-психологической проблематики. Смысл же других эпизодов, выходящих за рамки непосредственно поведенческой линии основных персонажей фильма, остается закрытым для зрителей.



Значение этих эпизодов для понимания и интерпретации фильма как художественного целого недоступно для подавляющего большинства современных подростков.

* * *

Завершая главу, отметим два наиболее существенных, с нашей точки зрения, момента. Первый касается непосредственно тех результатов, которые мы получили в ходе опроса старшеклассников. Обращает на себя внимание то обстоятельство, что для большинства учащихся оказалось весьма сложным дать содержательное обоснование своей точки зрения. Это касается и актуальности фильма, и значимости конкретного эпизода, и характеристики поступка того или иного персонажа. В целом результаты исследования отчетливо показывают, что при интерпретации фильма подростки в основном сориентированы на поведение главных персонажей и интерпретируют фильм, как правило, в рамках традиционной сюжетно-событийной схемы: завязка — основной конфликт — его разрешение. В этой связи принципиальным оказывается рассмотрение полученных результатов в контексте вопросов, связанных с модернизацией современного образования. Сегодня оно ориентировано на уже сложившиеся области знаний и соответствующие учебные предметы и не включает в себя аспекты, касающиеся формирования языковой грамотности и, в частности, языков, позволяющих человеку осваивать аудиовизуальные тексты. А это особенно важно для жизни человека в современном информационном обществе.

Второе — в результате исследования был выделен целый ряд значимых феноменов, характеризующих особенности смыслообразования в процессе восприятия художественного текста. Так, например, нам представляется важным еще раз обратить внимание на возможность использования таких идей, как «сдвиг мотива

на цель» (А. Н. Леонтьев), «валентность» (К. Левин), «вбирание смысла» (Л. С. Выготский) и др., при интерпретации полученных результатов, касающихся динамики смыслообразования. Вместе с тем понятно, что современное исследование смыслообразования не должно строиться только на методиках анкетного опроса. В этом отношении весьма продуктивным представляется использование ряда экспериментальных процедур с использованием психосемантических методик. Этому и будут посвящены последующие главы книги.





ВЛИЯНИЕ ФИЛЬМА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ Я-КОНЦЕПЦИИ ЗРИТЕЛЕЙ-ПОДРОСТКОВ

В данной главе мы сосредоточим основное внимание на особенностях восприятия современными подростками личностных характеристик персонажей фильма «Чучело». При этом специальный акцент будет сделан на анализе сходства представлений зрителей-подростков о собственном Я-реальном, Я-идеальном и антиидеале с различными персонажами этого фильма.

Иными словами, основной вопрос исследования состоит в выявлении влияния фильма на структурные компоненты Я-концепции зрителя. В соответствии с общепринятыми представлениями Я-концепция — это совокупность всех представлений индивида о себе, сопряженная с их оценкой [4]. Структурные компоненты образа Я (когнитивной составляющей Я-концепции), выделяемые разными исследователями, весьма разнообразны. Однако большинство из них наряду с реальной составляющей образа Я признают существование идеального образа Я, включающего представления человека о том, каким он должен стать, исходя из усвоенных моральных норм, образцов и идентификации (К. Роджерс, М. Розенберг, Р. Бернс и другие). Таким образом, если реальное Я — это представления подростка о том, каков он на самом деле, то идеальное Я — представления о том, каким он хотел бы стать. Наряду с идеальным Я принципиальное значение для Я-концепции имеет антиидеал — представления о человеке, который явно неприятен, о том, «каким я не хочу быть», о моем «презренном Я», по выражению К. Хорни [55].



При организации настоящего исследования мы исходим из предположения о том, что динамика изменения структурных компонентов Я-концепции зрителей затрагивает не только конструкт Я-реальное, но и конструкт Я-идеальное, а также антиидеал. Более того, по всей видимости, можно говорить о *различных типах изменения Я-концепции зрителя* в результате восприятия фильма, в основе которых лежат разные структурные соотношения компонентов Я-концепции с характеристиками персонажей фильма.

2.1. МЕТОДИКА И ОСНОВНЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

Проведенное исследование состояло из двух экспериментальных этапов и было основано на использовании метода личностного семантического дифференциала (Ч. Осгуд, В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев и др.). На первом этапе исследования испытуемых просили оценить себя самого, свой идеал и антиидеал по 28 биполярным шкалам (*простодушный — хитрый; добрый — жестокий; наивный — расчетливый* и др.). На втором этапе (через 3–4 дня после проведения данной процедуры) этим же испытуемым показывался художественный фильм Р. Быкова «Чучело». После просмотра им предлагалось оценить по тем же 28 биполярным шкалам выраженность тех или иных характеристик у десяти основных персонажей фильма (Лены Бессольцевой, Димы Сомова, Мироновой, Шмаковой, Вальки, Николая Николаевича Бессольцева, Маргариты Ивановны (учительницы) и других). Поскольку основная цель исследования заключалась в выявлении влияния фильма на структурные компоненты Я-концепции, то наряду с персонажами фильма в список объектов оценивания были вторично включены Я-реальное, идеал и антиидеал зрителя. Таким образом, подобная двухэтапная процедура, с одной стороны, позволяла установить возможное различие между структурными компонентами Я-концепции зрителя «до» и «после» просмотра

фильма, а с другой — определить сходство между теми или иными компонентами Я-концепции (Я-реальное, Я-идеальное, антиидеал) и персонажами фильма.

Исследование проводилось с учащимися 8-х, 10-х классов. Всего в эксперименте принял участие 71 человек (25 мальчиков и 46 девочек).

Суммарные групповые матрицы (отдельно по подвыборкам мальчиков и девочек), полученные на первом и втором этапах эксперимента, подвергались процедуре факторного анализа с последующим вращением Varimax Кайзера. В результате в подвыборках мальчиков и девочек было выделено по три фактора, которые объясняли соответственно 94,0 % и 95,8 % общей суммарной дисперсии (см. приложение I (таблицы 1 и 2) и приложение II (таблицы 1 и 2)).

Содержательные особенности выделенных факторов. Обращаясь к полученным результатам, в первую очередь следует подчеркнуть, что содержание наиболее мощных выделенных факторов F1 и F2 в подвыборках мальчиков и девочек в целом было идентично. Так, фактор F1, выделенный в подвыборке мальчиков, объединил практически те же биполярные шкалы, что и фактор F2 в подвыборке девочек (см. таблицу 2.1). Содержание шкал, входящих в структуру данного фактора, позволяет нам обобщенно обозначить его через оппозицию «решительность — нерешительность».

Структура фактора F2 у мальчиков соответствует структуре фактора F1 у девочек. Данный фактор может быть условно задан через оппозицию «отзывчивость — равнодушие». Содержательные особенности этого фактора приведены в таблице 2.2.

Заметим, что несмотря на структурное сходство выделенных факторов в подвыборках мальчиков и девочек, проявляется и весьма существенное отличие, которое касается весовых нагрузок выделенных факторов. Так, если у мальчиков наиболее нагруженным (80,7%) является фактор, задающий оппозицию «решительность — нерешительность», то в подвыборке девочек доминирующий вклад в общую суммарную дисперсию вносит фактор «отзывчивость — равнодушие» (81,8%).

ТАБЛИЦА 2.1

ШКАЛЫ, ВХОДЯЩИЕ В ФАКТОР «РЕШИТЕЛЬНОСТЬ — НЕРЕШИТЕЛЬНОСТЬ»

фактор	Вклад
Мальчики, F1	
Фактор в целом	80,7%
независимый — послушный	.95
решительный — нерешительный	.94
уверенный — неуверенный	.91
активный — пассивный	.91
самостоятельный — несамостоятельный	.87
сильный — слабый	.87
волевой — безвольный	.83
веселый — грустный	.81
принципиальный — беспринципный	.73
смелый — трусливый	.77
Девочки, F2	
Фактор в целом	10,9%
независимый — послушный	.95
уверенный — неуверенный	.90
решительный — нерешительный	.88
самостоятельный — несамостоятельный	.86
волевой — безвольный	.80
сильный — слабый	.80
принципиальный — беспринципный	.78
активный — пассивный	.77
смелый — трусливый	.74

Подобные результаты свидетельствуют о наличии характерных гендерных различий в восприятии и понимании основных конфликтов фильма, сквозь призму которых происходит оценка его персонажей зрителем: если у подростков-мальчиков доминантой оценки выступает оппозиция «решительность — нерешительность», то у девочек — «отзывчивость — равнодушие».

Фактор F3 (3,4%) в подвыборке мальчиков определяется шкалами «эмоциональный — сдержанный» и «наивный — расчетливый». В подвыборке девочек структура фактора F3 (3,0%) содержательно задается



Таблица 2.2

Шкалы, входящие в фактор «Отзывчивость — равнодушие»

фактор	Вклад
Мальчики, F2	
Фактор в целом	10%
снисходительный – требовательный	.87
добрый – жестокий	.86
теплый – холодный	.86
отзывчивый – равнодушный	.86
простодушный – хитрый	.84
искренний – лицемерный	.84
бескорыстный – жадный	.83
легкий – тяжелый	.82
благородный – низкий	.80
ответственный – безответственный	.77
верный – неверный	.77
справедливый – несправедливый	.76
честный – лживый	.73
спокойный – тревожный	.73
умный – глупый	.70
Девочки, F1	
Фактор в целом	81,8%
простодушный – хитрый	.94
наивный – расчетливый	.91
добрый – жестокий	.87
отзывчивый – равнодушный	.86
снисходительный – требовательный	.85
теплый – холодный	.84
благородный – низкий	.83
справедливый – несправедливый	.83
бескорыстный – жадный	.82
искренний – лицемерный	.82
верный – неверный	.81
честный – лживый	.80
легкий – тяжелый	.80
ответственный – безответственный	.73
умный – глупый	.70

иначе: объединились шкалы «веселый — грустный» и «общительный — замкнутый». Подобные различия позволяют зафиксировать дополнительные содержательные особенности восприятия персонажей фильма мальчиками и девочками. Так, если мальчики акцентируют внимание на когнитивных аспектах, характеризующих особенности социального взаимодействия («наивный — расчетливый»), то девочки-подростки — на эмоциональном самочувствии («веселый — грустный»).

2.2. Различные типы влияния фильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции

Обратимся теперь к рассмотрению основного вопроса нашего исследования, который связан с особенностями влияния художественного фильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции зрителя. С этой целью рассмотрим характер размещения различных компонентов Я зрителя (Я-реальное, Я-идеальное, антиидеал) и персонажей фильма в пространстве выделенных факторов у мальчиков и девочек. Полученные данные позволяют выделить три характерных типа структурных отношений компонентов Я-концепции с персонажами фильма.

Отсутствие идентификации зрителя с персонажами фильма: непересекающиеся ценностные пространства. На рисунке 2.1 представлено размещение различных компонентов Я-концепции мальчиков до и после просмотра фильма, а также размещение основных персонажей фильма в пространстве факторов F1 («решительность — нерешительность») и F2 («отзывчивость — равнодушие»).

Из приведенных на рисунке 2.1 данных обращают на себя внимание три достаточно характерных момента. Во-первых, в данном случае не подтвердилось ожидания относительно существенных перестроек Я-концепции в результате просмотра фильма. Как мы видим, Я-реальное и Я-идеальное подростка до и после

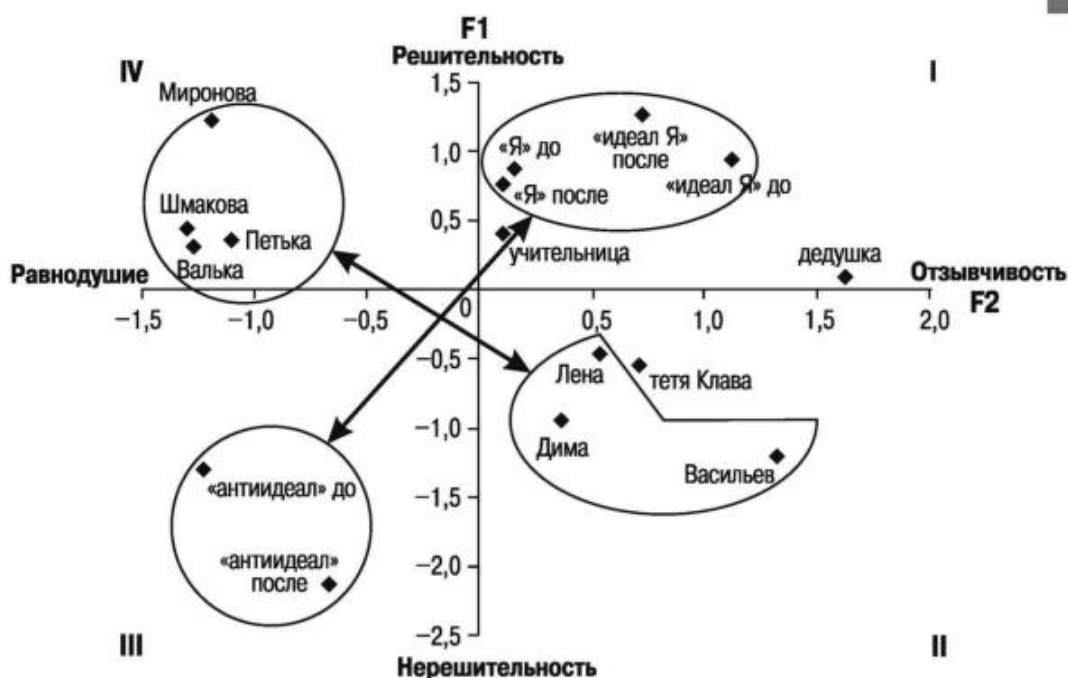


Рисунок 2.1

Размещение компонентов Я-концепции зрителей до и после просмотра фильма «Чучело» и его основных персонажей в пространстве факторов F1 («решительность — нерешительность») и F2 («отзывчивость — равнодушие») у мальчиков

просмотра фильма практически не меняют своих значений по осям данных факторов, оставаясь в квадранте I. Это же характерно и для оценки антиидеала, значения которого разместились в квадранте III. Во-вторых, полученные данные фиксируют явную дифференциацию Я-реального, Я-идеального, с одной стороны, и антиидеала — с другой. Так, если Я-реальное и Я-идеальное оцениваются в модальностях *решительность* и *отзывчивость* (квадрант I), то антиидеал, напротив, определяется как *нерешительный* и *равнодушный* (квадрант III). В-третьих, на рисунке отчетливо видна оппозиция двух групп подростков — персонажей фильма «Чучело»: в один кластер объединились главные герои — Лена Бессольцева, Дима Сомов и Антон Васильев (Очкарик), разместившиеся в квадранте II; в другой кластер вошли Миронова (Железная Кнопка), Шмакова, Петька, Валька, которые оказались в противоположном по своим значениям квадранте IV. Это позволяет сделать

вывод о ценностных различиях, задаваемых противостоянием двух групп персонажей фильма: с одной стороны, *отзывчивость* и *нерешительность*, с другой — *равнодушие* и *решительность*.

Приведенные на рисунке 2.1 данные позволяют высказать предположение, которое объясняет отсутствие существенных сдвигов в структуре Я-концепции зрителя после просмотра фильма. На наш взгляд, это связано с тем, что основное ценностное отличие, характеризующее противостоянием двух групп персонажей фильма (*нерешительность, отзывчивость — решительность, равнодушие*), строится по принципиально иной, перпендикулярной содержательной оси, характеризующей то ценностное отличие, которое определяет противопоставление Я-реального, Я-идеального с антиидеалом у зрителя-подростка (*решительность, отзывчивость — нерешительность, равнодушие*). Иными словами, вследствие отсутствия идентификации зрителя-подростка с персонажами фильма (его сверстниками) по модальностям факторов F1 и F2 сам просмотр художественного фильма не оказывает существенного влияния и на структурную трансформацию Я-концепции. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ценностный конфликт художественного произведения, лежащий вне пространства основных ценностных противоречий Я-концепции зрителя (Я-реального, Я-идеального, антиидеала), не ведет к перестройке ее основных компонентов.

Идентификация с главным героем: усиление существующих противоречий в структуре Я-концепции. Иная ситуация обнаруживается при анализе особенностей размещения различных компонентов Я-концепции и персонажей фильма в пространстве факторов F1 и F2 в подвыборке девочек (рисунок 2.2).

Здесь можно выделить следующие характерные моменты. Один из них связан с отчетливой оппозицией Я-идеального и антиидеала, которые разместились соответственно в квадрантах I и III. Заметим, что эта оппозиция практически повторяет рассмотренную выше ситуацию размещения Я-идеального и антиидеала



Рисунок 2.2

Размещение компонентов Я-концепции до и после просмотра фильма «Чучело» и основных его персонажей в пространстве факторов F1 («отзывчивость — равнодушие») и F2 («решительность — нерешительность») у девочек

в подвыборке мальчиков (см. рисунок 2.1). Таким образом, само противопоставление Я-идеального (*решительного* и *отзывчивого*) антиидеалу (*нерешительному* и *равнодушному*) можно рассматривать как культурный инвариант, фиксирующий ценностные противостояния в структуре Я-концепции современного подростка.

Другой момент касается специфики размещения одного из двух главных персонажей фильма — Димы Сомова. Во-первых, в отличие от его восприятия мальчиками у девочек он не противопоставит своим одноклассникам (Вальке, Шмаковой, Петьке, Мироновой), а характеризуется так же, как и они, комплексом характеристик, который мы обобщенно обозначили как *равнодушие* (отрицательное значение по фактору F1 у девочек). В то же время важно добавить, что Дима Сомов противопоставляется и ряду своих одноклассников, особенно Мироновой (Железной Кнопке), по параметру «решительность — нерешительность» (фактор F2 у девочек). Таким образом, оценка одного из двух главных персонажей фильма — Димы Сомова — прак-

тически совпадает с антиидеалом (см. квадрант III). В подобном совпадении одного из персонажей фильма с антиидеалом у девочек и состоит принципиальное отличие их восприятия фильма от восприятия мальчиков. У мальчиков, как мы отмечали выше, основные герои Лена Бессольцева и Дима Сомов противопоставят своим одноклассникам (рисунок 2.1), однако при этом их характеристики не совпадают с компонентами Я-концепции.

И наконец, особый интерес для понимания специфики восприятия фильма девочками представляет анализ особенностей размещения их Я-реального в пространстве факторов F1 и F2. С одной стороны, в отличие от мальчиков Я-реальное у девочек имеет нулевые значения по оси фактора F2 («решительность — нерешительность»), что дает основания сделать вывод об особом характере их Я-концепции: уже до просмотра фильма мы можем говорить о своеобразном ценностном противостоянии («решительность — нерешительность»), существующем не только относительно антиидеала, но и относительно Я-идеального. С другой стороны, принципиальный интерес представляет сама траектория смещения Я-реального (см. координаты «до» и «после» просмотра фильма) в направлении точки, характеризующей размещение главной героини фильма — Лены Бессольцевой по оси фактора F1 («отзывчивость»). Подобное изменение координат Я-реального можно психологически интерпретировать как проявление механизма идентификации Я зрителя с главной героиней фильма. При этом заметим, что само изменение координат Я-реального ведет к увеличению дистанции между антиидеалом и Я-идеальным. Такое увеличение дистанции можно интерпретировать как усиление существующих противоречий в структуре Я-концепции зрителя. Поскольку фактор F1 («отзывчивость») имеет у девочек доминирующее значение (наибольший вклад в суммарную дисперсию), то можно сделать вывод о том, что именно актуализация ценностного конфликта «равнодушие — отзывчивость» и определяет характер тех содержательных пережива-

ний зрителя, которые связаны с его самоопределением в ходе восприятия фильма. Таким образом, представленные на рисунке F2 результаты факторного анализа можно рассматривать как модель действия особого механизма идентификации зрителя с персонажами фильма, результатом которого является усиление существующих противоречий в структуре Я-концепции.

Особый тип героя: проблематизация Я-концепции зрителя. Принципиальные структурные изменения Я-концепции в результате просмотра фильма проявились, и весьма отчетливо, при анализе результатов, касающихся фактора F3 («непосредственность — расчетливость») у мальчиков. Относительно этой содержательной модальности, структурирующей Я-концепцию, зафиксирован совершенно иной результат действия механизма идентификации зрителя с персонажами фильма. В качестве иллюстрации обратимся к рисунку 2.3, где отображено размещение персонажей фильма и структурных компонентов Я-концепции до и после

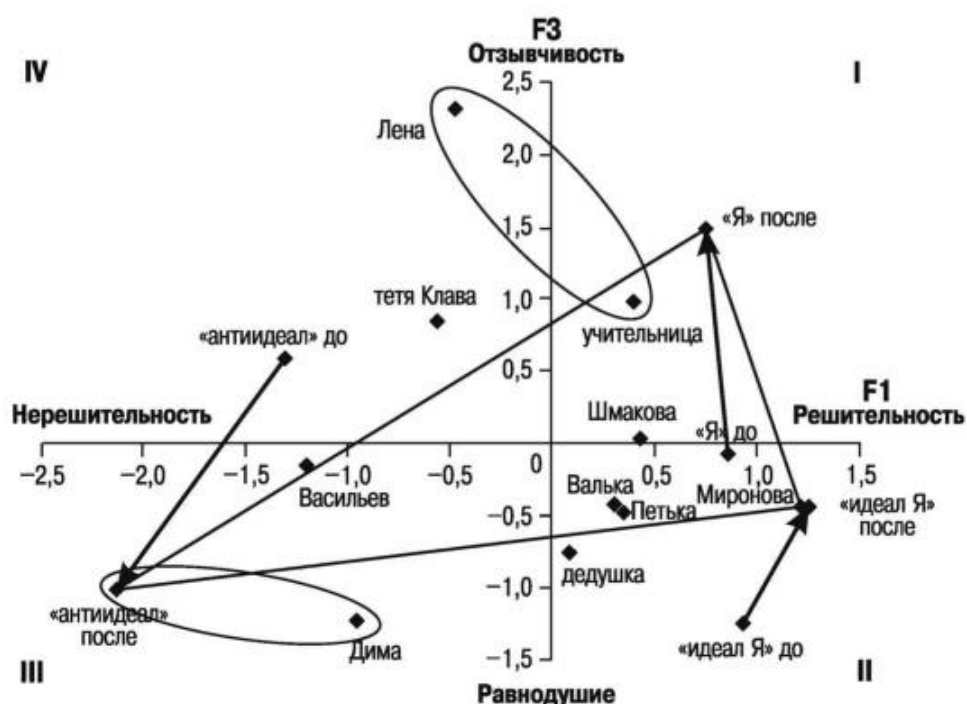


Рисунок 2.3

Размещение персонажей фильма и компонентов Я-концепции до и после просмотра фильма в пространстве факторов F1 «решительность — нерешительность» и F3 «непосредственность — расчетливость» у мальчиков

просмотра фильма в пространстве факторов F1 и F3 («решительность — нерешительность» и «непосредственность — расчетливость»).

Как видно из рисунка, до просмотра художественного фильма Я-реальное и Я-идеальное подростков располагаются в одном пространстве, заданном квадрантом II («решительность — расчетливость»). Заметим, что именно в этом квадранте разместились и характеристики тех подростков — персонажей фильма «Чучело» (Валька, Шмакова, Миронова, Петька), которые противопоставлены его основным героям — Лене Бессольцевой и Диме Сомову. Антиидеал до просмотра художественного фильма имеет выраженное отрицательное значение по оси фактора F1 («нерешительность») и положительное значение по оси фактора F3 («непосредственность»).

После просмотра фильма в структуре Я-концепции происходят весьма существенные трансформации. Так, во-первых, антиидеал смещается в квадрант III, где имеет выраженные отрицательные значения как по оси фактора F1 («нерешительность») так и по оси фактора F3 («расчетливость»). Заметим, что в ценностной зоне квадранта III («нерешительность — расчетливость») разместились и характеристики главного отрицательного персонажа фильма Димы Сомова. В рецензиях, посвященных фильму «Чучело», он характеризуется как «обычный неокрепший юноша с хорошими задатками, честолюбивый, тщеславный, без внутренней мужественности» [16]; «красивый мальчик с трусливым сердцем» [15]; «красивый и аккуратный, достойный, по общему мнению, а на самом деле слабый, ненадежный и трусливый подросток» [56]. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что отрицательный герой фильма задал особый вектор ценностных трансформаций личностного антиидеала зрителя.

Во-вторых, Я-реальное смещается из квадранта II («решительность — расчетливость») в квадрант I («непосредственность — решительность»). Нетрудно заметить, что подобное перемещение происходит в основном за счет изменения координат (с отрицательного значения на положительное) по оси фактора F3. Наиболее же



высокими положительными значениями по оси этого фактора, как видно из рисунка 2.3, обладает главная героиня фильма Лена Бессольцева. Это позволяет сделать вывод о том, что именно тенденция к идентификации зрителя с главным героем определяет трансформацию его Я-реального.

В-третьих, важно обратить внимание на то, что само перемещение Я-реального после просмотра фильма в квадрант I связано с актуализацией ценностного противостояния между Я-реальным и Я-идеальным. Действительно, Я-идеальное зрителя-подростка после просмотра фильма *остается* в той же ценностной зоне, где оно находилось и до просмотра, т.е. в зоне, определяемой квадрантом II («расчетливость — решительность»), в которой разместились и большинство персонажей-подростков фильма «Чучело». Но именно этой группе подростков и противопоставлена главная героиня фильма Лена Бессольцева, которую характеризует противоположный по своему ценностному содержанию квадрант IV («непосредственность — нерешительность»). Для прояснения этого противопоставления стоит обратиться к рецензиям, характеризующим образ главной героини: «существо с наивными, распахнутыми в мир глазами» [36]; «простая бесхитростная душа; нелепая, неловкая, чудная» [15]; «рыцарь с открытым сердцем» [19]. А. В. Петровский, который, как мы уже отмечали, был консультантом фильма, вспоминал: «Героиня, Лена Бессольцева, была задумана как доверчивая, незащищенная, честная, бескорыстная, наивная, находчивая и открытая натура» [35, 394]. Однако лучше всего характер героини раскрывает сам режиссер фильма. В своей статье «До и после Чучела» Р. Быков так охарактеризовал процесс поиска актрисы на главную роль: «Я искал открытое существо — она (Кристина Орбакайте) была сдержанна и немного замкнута, я искал девочку наивную с “распахнутыми в мир глазами” — у Кристины не было таких глаз, я искал характер мягкий и податливый — в Кристине же чувствовалась сила, и воля, и даже какая-то жесткость... Становилось ясно, что сегодня чистота и наивность,

наверное, имеют “другие черты лица”... И я нашел героиню с сильным характером. Был открыт новый герой с темой: “сила мужества и доброта”» [6, 91].

Таким образом, созданный Р. Быковым особый тип главного героя задает не только ценностный вектор, определяющий линию идентификации Я с главным героем, но и *проблематизирует этические основания идеала современного подростка*. В этом и состоит новаторский характер фильма, который конструирует новый тип героя, вступающего по своим ценностным убеждениям в конфликт с существующим личностным идеалом зрителя, когда непосредственность противопоставляется расчетливости.

И наконец, в-четвертых, следует обратить внимание на те принципиально новые ценности, которые характеризуют Я-концепцию зрителя после просмотра фильма. Действительно, Я-реальное находится в зоне сложных ценностных противостояний, причем не только относительно антиидеала, как это было до просмотра фильма, но и относительно Я-идеального. Именно это и характеризует остроту проблемной ситуации фильма, которая требует от зрителя глубинных перестроек Я-концепции при личностном самоопределении в результате его восприятия. Подчеркнем, что здесь самоопределение зрителя происходит на основании новой ценностной позиции (по новым ценностным основаниям), сближаясь с позицией главной героини фильма, когда «верность себе самому» (вспомним строки Н. Коржавина) выступает как «высшая верность» [22].

* * *

Одна из статей Р. Быкова называлась «До и после Чучела». Нам это название представляется неслучайным; поэтому и сама логика проведенного исследования отражает желание поддержать тему, продолжить разговор.

В чем состоит «загадка зрителя»? Что происходит с его ценностными ориентациями? Как зритель лич-



ностно реагирует на конфликтные ситуации фильма? Ответы на эти вопросы неоднозначны. Действительно, результаты проведенного исследования позволяют говорить по меньшей мере о трех моделях идентификации зрителя с героями художественного произведения. Одна из них предполагает отстраненную позицию в отношении конфликтов и коллизий фильма, когда отношения между героями воспринимаются как *чужая* жизнь. Другая модель, напротив, характеризует совпадение ценностных изменений в структуре Я-концепции с содержанием основного конфликта художественного произведения: художественный фильм воспринимается как *моя* жизнь; положительные и отрицательные герои сопоставимы с представлениями зрителя о его идеале и антиидеале. И, наконец, третья модель определяет особый, достаточно редкий случай, когда в ходе восприятия фильма кардинально трансформируется структура Я-концепции зрителя, когда пересмотру подвергаются сами ценностные основания, определяющие отношение между его Я-идеальным и антиидеалом. В этой связи стоит привести высказывание известного педагога А. С. Калабалина, поддержавшего в свое время фильм «Чучело»: «Авторы фильма “Чучело” отстаивают добро. Их позиция однозначна: черное они называют черным, белое — белым. Иногда такой максимализм необходим. Более того, когда речь идет о воспитании, такой максимализм необходим всегда» [18]. Но, заметим, что в определенных социокультурных ситуациях при воспитании важен не только педагогический максимализм, требующий открыто называть черное черным, а белое — белым; порой важно подвергнуть сомнению, нравственной критике и сам общественно культивируемый идеал.



ГЕРОЙ И АНТИГЕРОЙ: ПОНИМАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ КИНОПЕРСОНАЖА

Понимание общего замысла фильма, постижение режиссерской сверхзадачи невозможно без «вчувствования» в мир его персонажей, зрительского сопереживания героям. Подобно тому как актер, работая над ролью, проникает в суть характера своего героя, стремясь к постижению сверхзадачи автора, так и зритель, сопереживая персонажам художественного произведения, идентифицируя себя с ними, подходит к проникновению в смысловое содержание произведения. Идентификация «как особый процесс моделирования смыслового пространства персонажа художественного произведения» [9, 124] позволяет зрителю войти в личный мир *другого*, ощутить его переживания, понять мысли и мотивы. Как правило, набор персонажей художественного фильма не случаен. Их композиция несет большую семантическую нагрузку, именно она задает уровень ценностных оппозиций, определяющих конфликтные напряжения фильма, воспринимая которые, зритель определяет свое отношение к ним.

Содержательные особенности восприятия современными подростками личностных характеристик основных персонажей фильма «Чучело», а также вопросы, связанные с выявлением сходства собственного «Я» зрителя, его «идеала» и «антиидеала» с различными персонажами фильма, анализировались нами в предыдущей главе где, в частности, было показано, что изменение структурных компонентов Я-концепции строится на механизмах идентификации с персонажами фильма. Здесь же мы хотим рассмотреть другой аспект особенностей восприятия современными под-



ростками фильма Р. Быкова, а именно понимание ими мотивационной структуры поведения героев картины.

По словам А. Р. Лурии, «художественное произведение допускает различную степень глубины прочтения; можно прочитать художественное произведение поверхностно, выделяя из него лишь слова, фразы или повествование об определенном внешнем событии; а можно выделить скрытый подтекст и понять, какой внутренний смысл таится за излагаемыми событиями; наконец, можно прочесть художественное произведение с еще более глубоким анализом, выделяя за текстом не только его подтекст или общий смысл, но анализируя те мотивы, которые стоят за действиями того или иного лица, фигурирующего в пьесе или в художественном тексте» [32, 246]. Таким образом, мы приходим к выводу, что мотивационное атрибутирование зрителями поступков главных персонажей фильма позволяет выйти на более глубокие уровни художественного понимания.

В фильме Р. Быкова выведены два новых социально-психологических типа героев: один из них — признанный лидер класса, способный бойко рассуждать о благах коллектива, мужестве и благородстве, но трусливый и лишенный внутреннего нравственного стержня; второй — девочка, хрупкая и неуклюжая, но способная к самопожертвованию ради другого, индивидуальность, сумевшая противопоставить себя стихии мещанства и бездуховности. Именно эти типажи воплощаются в образе главных героев фильма — Димы Сомова и Лены Бессольцевой, именно через их поведение и раскрывается основной его конфликт. Поэтому эти персонажи наиболее интересны для исследования особенностей понимания современными подростками мотивов поведения героев художественного фильма «Чучело».

В концепции А. Н. Леонтьева мотивация (как «опредмеченная потребность») рассматривается не только в контексте совершения тех или иных действий (побудительная и смыслообразующая функции мотива), но и как базовая структура, определяющая «общий психологический профиль личности» [27, 168]. В этом отношении мотивационная атрибуция поведения пер-



сонажа художественного фильма (приписывание тех или иных мотивов некоторым его действиям) может рассматриваться и как особая процедура, позволяющая выявить особенности зрительского понимания личности киногероя.

3.1. МЕТОДИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

С целью разработки экспериментальной процедуры, позволяющей выявить особенности понимания зрителем внутреннего мира персонажа художественного фильма через приписывание ему тех или иных мотивов поведения, мы обратились к психосемантической методике «атрибуции мотивов». Данная методика была разработана авторским коллективом (А. М. Грачева, А. А. Нистратов, В. Ф. Петренко, В. С. Собкин) в 1988 году и апробирована в экспериментальном исследовании для изучения восприятия фильма Э. Рязанова «Жестокий романс» [9]. Суть разработанной процедуры заключается в оценке зрителем вероятности той или иной мотивации при совершении персонажем конкретных поступков. При этом специфика предложенной методики заключается в том, что она позволяет проследить особенности понимания действий героев художественного фильма не оторвано от контекста, а именно в структуре разворачивания конкретного сюжетного построения.

В настоящей работе данная методика была адаптирована для задач конкретного исследования. С целью выявления понимания зрителями мотивов поведения киноперсонажей из ткани художественного фильма Р. Быкова «Чучело» был выделен набор действий, совершаемых двумя главными персонажами фильма — Леной Бессольцевой и Димой Сомовым. Эти действия (по 13 для каждого персонажа) предлагались испытуемым в качестве объектов оценивания. Перечислим некоторые из них. Для Лены Бессольцевой это следующие действия: Лена улыбается, когда ребята в классе называют



ее деда Заплаточником; Лена садится с Димой за одну парту; Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку; Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей; Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом и др. Для оценки мотивации поведения Димы Сомова были предложены следующие его действия: Дима заступает за Лену, когда в классе ее называют Чучелом; Дима предлагает классу самостоятельно заработать деньги на поездку в Москву; Дима отдает Лене свои сапоги; Дима отбивает у Вальки собаку; Дима поджигает чучело и др. Выбор действий персонажей для эксперимента совершался таким образом, чтобы их совокупность отражала поведение героя на протяжении всей сюжетно-событийной линии художественного фильма и позволяла выявить причины его поведения в той или иной жизненной ситуации, проследить логику изменения мотивации героя, составить представление о мотивационной структуре личности персонажа в совокупности совершения различных действий. Следует отметить, что в состав отобранных для эксперимента действий входили как действия в узком смысле их понимания (ситуативные и прагматичные проявления), так и поступки (т. е., согласно Б. С. Братусю, «действия, соотношенные с ценностями и идеалами, с определенными уровнями нравственного сознания, требующие морального выбора» [5, 120]). Разведение этих понятий имеет принципиальное значение и помогает проникнуть в суть более глубоких мотивационных оснований поведения персонажа и проследить путь трансформации «действия» в «поступок».

Кроме того, в ходе разработки методической процедуры специально был составлен набор мотивов, вероятность атрибуции которых для каждого поступка испытуемые и должны были оценить по шестибальной шкале (от 0 до 5). В качестве шкал для оценивания были предложены такие мотивы, как «желание быть лидером (командовать)», «желание сохранить верность», «желание оказать помощь», «потребность внимания к себе», «боязнь наказания», «чувство долга», «стрем-



ление быть свободным в своих суждениях и поступках» и т. д.— всего 32 мотива. В структуру мотивов, предлагаемых испытуемым для атрибутирования поведения персонажей, вошли аксиологические и деонтологические основания, отражающиеся в чувствах, желаниях, потребностях и стремлениях, задающих направленность человеческой деятельности. Категории сферы ценностных ориентаций как смыслообразующие основания и «ядро мотивации жизненной активности» [20] были отобраны на основании традиционных методик С. Шварца и М. Рокича и адаптированы для задач конкретного исследования. Анализ работ, посвященных этической проблематике (А.А. Гусейнов, Р. Г. Апресян, А. И. Титаренко, О. Г. Дробницкий В. Лефевр, В. Адорно и др.), позволил расширить список мотивационных оснований поведения такими моральными категориями, как долг, честь, верность, справедливость, милосердие, а также сочувствие и раскаяние. Кроме того, мотивационный перечень был дополнен некоторыми основаниями, адекватными сюжетной линии художественного фильма: «страх перед физической агрессией», «боязнь наказания», «потребность внимания к себе», «отсутствие собственной точки зрения», «желание унижить», «желание отомстить». Были также добавлены такие возможные обоснования поведения персонажей, как «непонимание ситуации» и «спонтанный поступок (совершил не подумав)». Данные основания, с нашей точки зрения, могут служить опорой для определения тех мотивов, которые остаются «за занавесом» (по терминологии А. Н. Леонтьева), т.е. актуально не осознаются самим героем и, соответственно, трудны для понимания зрителя.

Следует отметить, что разработанная методическая процедура опирается на представление о механизме идентификации «как действию в системе целей и мотивов персонажа» [39]. Принятие этого положения позволяет нам высказать предположение о том, что понимание подростками мотивации тех или иных поступков персонажей художественного фильма будет зависеть от особенностей идентификации зрителей,

в частности, от идентификации с героем фильма по гендерному признаку.

Экспериментальная процедура выявления понимания зрителями-подростками мотивационной структуры поведения персонажей художественного фильма «Чучело» проводилась с учащимися 8–10-х классов и была включена в комплекс методик, предлагаемых испытуемым после просмотра фильма. Проведение процедуры атрибуции мотивов после просмотра фильма позволяет зрителю проследить действия персонажа на протяжении всей сюжетно-событийной линии и вследствие этого составить более целостный образ героя и его мотивационной структуры личности.

Всего в исследовании, направленном на изучение мотивационной атрибуции поступков персонажей художественного фильма, приняли участие 149 человек (70 мальчиков и 79 девочек). Суммарные матрицы эмпирических данных для каждого персонажа (учитывающие подвыборки мальчиков и девочек) подвергались процедуре факторного анализа с последующим вращением Varimax Кайзера, что позволило выявить ряд мотивационных блоков, определяющих структуру поведения главных персонажей художественного фильма.

3.2. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ О МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ ЛЕНЫ БЕССОЛЬЦЕВОЙ

В результате факторного анализа усредненной матрицы данных было выделено пять содержательных факторов, которые объясняют 80,9% суммарной дисперсии. Общие весовые нагрузки различных мотивов, предложенных испытуемым для оценки действий Лены Бессольцевой по каждому фактору, и координаты значений действий Лены по осям выделенных факторов приведены в Приложении III, в таблицах 1 и 2.

Обратимся к изложению основных результатов, которые касаются содержательных характеристик выделенных факторов.



Первый фактор F1 (27,9 %) «нонконформизм — конформизм»

Стремление быть свободным в суждениях и поступках	.50
Следование нормам данной социальной группы	-.96
Желание быть как все (не выделяться)	-.95
Страх перед потерей своей репутации	-.94
Отсутствие собственной точки зрения	-.94
Непонимание ситуации	-.90
Страх перед неодобрением окружающих	-.88

Как мы видим, на отрицательном полюсе данного фактора объединились мотивы, определяющие такой тип поведения, для которого характерна зависимость от группы («следование групповым нормам», «желание быть как все», «отсутствие собственной точки зрения», «страх перед неодобрением окружающих»), — *конформизм*. Положительный же полюс задан, напротив, мотивом, фиксирующим «стремление быть свободным в суждениях и поступках», *нонконформизм*. Таким образом, данный фактор задает четко выраженную оппозицию мотивов «нонконформизм — конформизм».

При этом важно отметить, что этот фактор является одним из двух наиболее мощных по своему вкладу в общую суммарную дисперсию. Само это обстоятельство свидетельствует о том, что именно мотивационный конфликт, определяющий самоопределение героя между двумя типами социального взаимодействия — следование групповым нормам и стремление быть свободным в суждениях и поступках — является одним из центральных в зрительских представлениях о характере главной героини фильма Лены Бессольцевой.

Особое значение приобретает рассмотрение тех ее действий, которые имеют высокие значения по оси данного фактора. Полученные результаты показывают, что отрицательное значение как у девочек, так и у мальчиков имеют лишь два действия героини: действие 1 (Лена улыбается, когда ребята говорят, что прозвали ее деда Заплаточником) — -3,0 у девочек и -2,1 у мальчиков; действие 3 (Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку) — -2,0 у девочек и -1,6 у мальчиков. Таким образом, мотивационной основой именно



этих действий являются конформистские ориентации героини. В этой связи, на наш взгляд, интересен тот факт, что в искусствоведческих работах рецензенты, как правило, в этих действиях не фиксируют проявлений конформизма главной героини. Поведение Лены в этих эпизодах рассматривается лишь как «искреннее первоначальное непонимание того, что с ней происходит [36], «непонимание злословия» [15]. Иными словами, искусствоведческая *рефлексия* поведения героини не соответствует (скажем жестче — оказалась слабее) зрительской *интуиции* подростка.

В этой связи стоит обратить особое внимание на то, что обе ситуации, в которых Лена проявляет конформизм, связаны с агрессивными действиями группы сверстников не в отношении ее самой, а в отношении ее бабушки. Это важно, поскольку конформизм, групповая зависимость Лены Бессольцевой проявляется именно в ситуации, когда групповая агрессия не направлена прямо на нее, а в ситуации косвенной агрессии. Подобная ситуация *непротивления* фиксирует не столько слабость личности, сколько моральную оценку ее поведения — предательство. Напомним, что и сама Лена в разговоре с бабушкой именно так и характеризует свое поведение. Приведем цитату из фильма:

Лена: Я чучело, я урод, я *предательница!*..

Бабушка: Это неправда, это не может быть правдой... Кого ты предала?

Лена: Ты все равно не поверишь, я тебя предала.

Важно отметить, что все остальные предложенные в эксперименте действия Лены Бессольцевой разместились, напротив, в зоне положительных значений данного фактора. Иными словами, большинство поступков героини воспринимается зрителями как носящие *неконформистский* характер. При этом наиболее выраженное значение на полюсе «неконформизм» имеет действие 11 (Лена остригает волосы наголо) — 1,1 у девочек, 0,6 у мальчиков. Таким образом, именно этот поступок героини, обозначенный в рецензиях как «казнь



над собой» [2], желание «обезобразить себя и действительно стать похожей на чучело» [19], воспринимается зрителем-подростком иначе, чем кинокритиками, и, на наш взгляд, точнее, а именно как действие, наиболее явно выражающее нонконформистские устремления, — «быть свободным в суждениях и поступках».

Второй фактор F2 (26,1%) «самоутверждение — самоотдача»

Желание продемонстрировать свое превосходство	.79
Стремление отстоять свою честь и достоинство	.76
Потребность в самоутверждении	.72
Желание отомстить	.66
Желание отстоять собственное мнение, отстоять правоту	.63
Желание унижить	.59
Желание быть хорошим другом	-.94
Вера в человека	-.87
Чувство любви	-.86
Желание сохранить верность	-.80
Милосердие (сострадание)	-.68
Желание оказать помощь	-.67
Желание выразить свою симпатию	-.63
Чувство долга	-.53

Данный фактор, так же как и предыдущий, вносит весьма существенный вклад в общую суммарную дисперсию. Это свидетельствует о принципиальной значимости мотивационного конфликта, который и фиксируется данным биполярным фактором при характеристике зрителем личности Лены Бессольцевой. Учитывая содержание мотивов, определяющих положительный и отрицательный полюса фактора, обобщенно суть мотивационного конфликта можно задать через оппозицию мотивационных тенденций «самоутверждение — самоотдача». Так, действительно, комплекс мотивов, объединившихся на положительном полюсе фактора («желание продемонстрировать свое превосходство», «потребность в самоутверждении», «стремление отстоять свою честь и достоинство», «желание отстоять собственное мнение, отстоять правоту»), в целом можно охарактеризовать как общую тенденцию к *самоутверждению*. Причем следует обратить внимание на то, что они коррелируют и с такими мотив-



вами, как «желание отомстить», «желание унижить», которые придают общей ориентации на самоутверждение особый смысловой оттенок отвержения, неприятия, подавления другого. В определенном смысле подобный тип самоутверждения через отвержение можно рассматривать как проявления защитного механизма «Я». И напротив, комплекс разнообразных мотивов, заданных отрицательным полюсом («желание быть хорошим другом», «желание оказать помощь», «милосердие» и др.) фиксирует общую личностную установку на признание ценности *другого*, стремление оказать помощь, поддержку. Обобщенно данный полюс фактора можно обозначить как «самоотдачу». Содержательно данный комплекс мотивов близок к характеристикам главной героини, встречающимся в рецензиях на фильм, где образ Лены описывается как проявление «отблесков положительно прекрасного человека» и «решительно-го, цельного русского характера» [15].

Высокие положительные значения по оси данного фактора имеют следующие действия: действие 12 (Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает) — 1,5 у девочек, 1,3 у мальчиков; действие 10 (Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его) — 1,2 у девочек и у мальчиков; действие 11 (Лена остригает волосы наголо) — 1,4 у девочек, 1,2 у мальчиков; действие 6 (Лена делает себе прическу) — 1,1 у девочек, 1,0 у мальчиков.

На наш взгляд, стоит обратить внимание на то, что мотивация самоутверждения приписывается зрителями не только тем действиям, которые имеют явно выраженную по своему характеру направленность. Кроме эпизодов, где Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает, и дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его (тех эпизодов, смысл которых определяет «духовное преимущество Лены, чувство собственного достоинства» и «восстановление себя в человеческих правах» [15]), мотивация самоутверждения приписывается зрителями и тем действиям, в которых она с *формальной* точки зрения выражена не столь очевидно



(Лена делает себе прическу, остригает волосы наголо). То, что эти действия воспринимаются не просто как действия, а как поступки, обусловленные стремлением к самоутверждению, позволяет сделать вывод о том, что зритель воспринимает их именно как *символические* действия. Заметим, что в данном случае мы имеем в виду не столько понимание зрителем мотивов обыденного поведения, сколько именно понимание *поступка героя как символического акта*, имеющего глубинный мотивационный подтекст. Это обстоятельство важно подчеркнуть, поскольку в нашем эксперименте оценивается не просто поведение человека в обыденной жизненной реальности, а иной тип поведения — поведение персонажа в *пространстве художественного произведения*. Иными словами, подобное понимание действия как символического характерно именно для определенной ситуации, когда действие субъекта приобретает особую коммуникативную направленность, выражает *обобщенный* смысл (имеет значение для кого-то), т. е., по мысли Л. С. Выготского, несет в себе особое «единство общения и обобщения» [8].

Наиболее же высокие отрицательные значения по оси данного фактора имеют два действия: действие 8 (Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом) — $-2,1$ у девочек, $-1,0$ у мальчиков; действие 4 (Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока) — $-1,9$ у девочек, $-0,8$ у мальчиков. Таким образом, именно эти два действия, по мнению зрителей, обусловлены стремлением героини к самопожертвованию, поддержке другого человека. И заметим, что они лежат в плоскости реального взаимодействия и не несут для зрителя символического смысла.

Итак, материалы проведенного эксперимента показывают, что зрители явно фиксируют амбивалентность, конфликтность мотивационной структуры главной героини, которая обнаруживает себя в разнонаправленных по своей основной мотивации действиях. В этой связи особый интерес представляет рассмотрение особенностей размещения различных действий

Лены Бессольцевой в пространстве описанных выше факторов F1 «нонконформизм — конформизм» и F2 «самоутверждение — самоотдача» (см. рисунок 3.1).

На наш взгляд, приведенные на рисунке данные весьма интересны, поскольку они позволяют охарактеризовать сложное смысловое пространство, относительно которого реализуется поведение Лены Бессольцевой. Так, если обратиться к зоне отрицательных значений фактора F1 («конформизм»), то мы заметим, что расположившиеся с высокими значениями по оси данного фактора действия 1 и 3 не имеют каких-либо выраженных значений по оси другого фактора F2 («самоутверж-

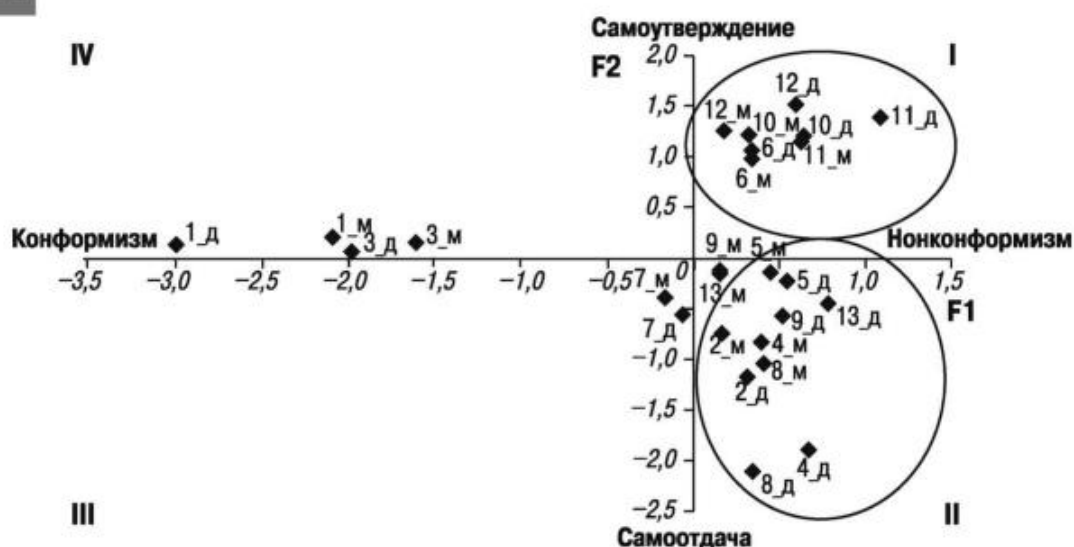


Рисунок 3.1

Размещение различных действий Лены Бессольцевой в пространстве факторов F1 «нонконформизм — конформизм» и F2 «самоутверждение — самоотдача» (д.— девочки; м.— мальчики).

Действия Лены Бессольцевой, относительно которых зрителями оценивается мотивация: 1. Лена улыбается, когда ребята в классе рассказывают, что прозвали ее деда Заплаточником; 2. Лена садится с Димой за одну парту; 3. Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку; 4. Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока; 5. Лена вместе с Димой убегает от ребят и прячется в парикмахерской; 6. Лена делает себе прическу; 7. Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей; 8. Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом; 9. Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем; 10. Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его; 11. Лена остригает волосы наголо; 12. Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает; 13. Лена отказывается объявлять бойкот Диме.



дение — самоотдача»). Иными словами, несмотря на достаточно широкий комплекс мотивов, определяющих конформное поведение и объединившихся в факторе F1 («следование нормам группы», «желание быть как все», «отсутствие собственной точки зрения» и др.), круг действий героини, которым зрители приписывают именно эту мотивационную тенденцию, весьма ограничен, и, более того, сами эти действия понимаются в целом весьма однозначно. Напротив, значительное число действий, имеющих положительное значение по оси F1 («нонконформизм»), характеризуются и высокими значениями по фактору F2 «самоутверждение — самоотдача», причем одни из них располагаются на его положительном полюсе, а другие — на отрицательном. Таким образом, в отличие от проявления конформизма, те действия героя, которым зритель приписывает нонконформистские ориентации, как правило, оказываются *полимотивированными*. Подчеркнем, что сами нонконформистские проявления могут быть охарактеризованы как два разных типа: нонконформизм как самоутверждение (см. квадрант I) и нонконформизм как самоотдача (см. квадрант II). Подобное сочетание этих двух типов нонконформистского поведения во многом и определяет своеобразие личностного конфликта Лены Бессольцевой. Девочка-подросток проявляет свой нонконформизм («стремление быть свободной в суждениях и поступках»), с одной стороны, путем самоутверждения, прямого противостояния группе, а с другой — путем самоотдачи и самопожертвования ради любимого человека.

В этой связи следует отметить, что сам режиссерский сценарий разворачивания поведения главной героини, через внутренний конфликт (самоотдача — самоутверждение) позволяет, на наш взгляд, говорить и о своеобразном психологическом открытии Ролана Быкова, где в рамках художественного произведения спроектированы две особые формы проявления нонконформизма. Действительно, если само сочетание нонконформизма и стремления к самоутверждению как противостояние личности давлению окружения вполне

очевидно, то сочетание нонконформизма и самоотдачи в психологических работах практически не обсуждается. Так, например, проблематика альтруизма, как правило, не рассматривается в контексте проявления нонконформистских тенденций. Это и понятно, поскольку самоотдача, бескорыстная помощь рассматривается как особая *ценностная норма* человеческого поведения. Но заметим, что подобная «норма» как ценностная установка на *значимость другого* безусловна в рамках общей гуманистической ориентации, иначе говоря — в «нормальном» обществе. Когда же эта ценностная ориентация общественно деформирована, носит извращенный характер, когда доминантой становится *групповое благополучие*, тогда самоотдача, жертвенность ради другого могут рассматриваться и как особая форма проявления нонконформизма. В этой связи приведем суждение Нины Игнатъевой, искусствоведа и кинокритика, чья рецензия на фильм «Чучело» была опубликована практически сразу после его выхода на экраны: «Картина Р. Быкова не только воюет против. Она отстаивает, утверждает как ценность общественную, человеческую индивидуальность. В этом — пафос фильма, главная сила его духовного, нравственного воздействия. Показав, в какую разбушевавшуюся стихию превращается коллектив, когда он устремлен к насилию, к подавлению чужой воли, чужого «Я», создатели картины одновременно открывают нам высоту отдельного человека, сумевшего не только принять — выиграть бой» [15, 49]. Казалось бы, здесь все верно, и вместе с тем заметим, что кинокритик не учитывает один принципиальный момент, который обнаружен в нашем эксперименте: ту особую форму проявления нонконформизма, которая по своим глубинным основаниям связана с самоотдачей. Действительно, в фильме мы сталкиваемся с такой ситуацией, когда, казалось бы, действие групповых санкций лично не затрагивает человека, а он почему-то (!) начинает жертвовать собой. И если мы обращаемся к подобной постановке вопроса, когда проблематизация ситуации социального взаимодействия строится относительно выбора между следо-



ванием групповой нормы и альтруизмом, то примеры подобных реальных ситуаций начинают моментально актуализироваться в нашей памяти. Более того, если перейти от социально-психологического контекста к политическим реалиям, то подобный тип нонконформистского поведения оказывается весьма характерным именно в тоталитарном обществе.

Третий фактор F3 (12,3%) «переживание моральных норм — желание вызвать симпатию»

Чувство раскаяния	.85
Чувство ответственности	.82
Стремление быть честным	.71
Желание вызвать сочувствие	.64
Чувство долга	.60
Желание вызвать симпатию	-.53

Как мы видим, на положительном полюсе фактора в единый комплекс объединились мотивировки, характеризующие особую направленность поведения, которое обусловлено переживаниями, связанными с необходимостью соблюдения моральных норм («чувство ответственности», «чувство долга», «стремление быть честным»). При этом характерно, что с этим комплексом мотивов коррелируют также и эмоциональные переживания, носящие в целом негативный характер («чувство раскаяния», «желание вызвать сочувствие»). Это позволяет сделать вывод о том, что данный полюс фактора фиксирует особый вектор мотивационной направленности поведения, в основе которого лежит необходимость совершения *морального выбора*. Заметим, что само переживание подобной ситуации носит негативный характер и требует в свою очередь поддержки, сочувствия. В этой связи положительный полюс фактора в целом можно рассматривать как полюс, определяющий переживания, связанные с механизмами эго-защиты, когда разрешаются конфликтные отношения между «сверх-Я» и «Я» в структуре Я-концепции.

Показательно, что с наибольшими весовыми значениями на положительном полюсе данного фактора разместились следующие действия Лены: действие 7 (Лена

рассказывает Диме, что слышала его разговор с учительницей) — 2,8 у девочек, 1,8 у мальчиков; действие 4 (Лена говорит классу, что она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока) — 0,4 у девочек, 1,1 у мальчиков; действие 9 (Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем) — 1,2 у девочек, 0,4 у мальчиков. Как мы видим, все эти три действия не только связаны общей сюжетной линией (принятие на себя чужой вины), но и объединены в восприятии зрителя по единому мотивационному основанию. В каком-то смысле эти три действия, объединенные единой мотивацией, следуя логике В. Я. Проппа [37], можно рассматривать как определенный *сюжетный ход* в общей структуре киноповествования.

Противоположный же, отрицательный полюс данного фактора прост по своей интерпретации, поскольку включает в себя лишь один мотив — «желание вызвать симпатию». Здесь наиболее высокие значения имеют следующие действия: действие 2 (Лена садится с Димой за одну парту) — -2,1 у девочек, -1,5 у мальчиков; действие 6 (Лена делает себе прическу) — -1,2 у девочек, -0,3 у мальчиков; действие 8 (Лена отказывается верить, когда Дима называет себя трусом) — -0,8 у девочек, -0,1 у мальчиков.

Таким образом, в целом данный фактор можно задать через оппозицию «переживание моральных норм — желание вызвать симпатию».

При обсуждении содержательных особенностей данного фактора следует обратить особое внимание на весьма важное, с нашей точки зрения, обстоятельство, которое связано с противопоставлением «желания вызвать сочувствие» (положительный полюс фактора) «желанию вызвать симпатию» (отрицательный полюс фактора). Соответственно этим двум разным мотивировкам противопоставлены и два разных действия Лены. Так, в ситуации, когда Лена признается Диме, что слышала его разговор с учительницей, она явно ищет сочувствия и поддержки с его стороны. В принципе, в подтексте подобного действия лежит желание психологической «оплаты» своего поступка (за принятие на



себя чужой вины). Этому действию противопоставлено другое — отказ верить Диме, когда он называет себя трусом. Подобное «утешение» Димы со стороны Лены, как мы видим из полученных результатов, обусловлено ее желанием вызвать симпатию у Димы. Иными словами, поведение героини в этом эпизоде имеет крайне сложную мотивацию, она выражает симпатию Диме, но в подтексте требует ответной симпатии с его стороны, пытается, по выражению В. В. Иофе, «навязать долг благодарности и заставить ответить любовью» [16, 292]. Подчеркнем, что поляризация мотивов «желание вызвать сочувствие» и «желание вызвать симпатию» имеет не только принципиальное значение для понимания особенностей отношения Лены к Диме, но и психологически связывает путем противопоставления два разных эпизода фильма, задавая особое направление в драматургии изменения межличностных отношений героев.

С целью более детального рассмотрения роли данного фактора в понимании зрителем мотивационной структуры поведения Лены Бессольцевой обратимся к рисунку 3.2, где представлены различные действия героини в пространстве факторов F2 «самоутверждение — самоотдача» и F3 «переживание моральных норм — желание вызвать симпатию».

Выше мы уже отмечали, что переживание моральных норм мотивирует комплекс тех действий Лены Бессольцевой, которые сюжетно объединены одной из ключевых тем фильма (уходом класса с урока): действие 7 (Лена рассказывает Диме, что слышала его разговор с учительницей); действие 4 (Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока); действие 9 (Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем). В то же время для этих действий характерно и то, что в их основе также лежит мотивация, связанная с установкой личности на самоотдачу (см. квадрант IV).

Помимо этого, как видно из рисунка (см. квадрант I), в поведении героини есть и другой тип действия, когда переживание моральных норм (эго-защита) со-

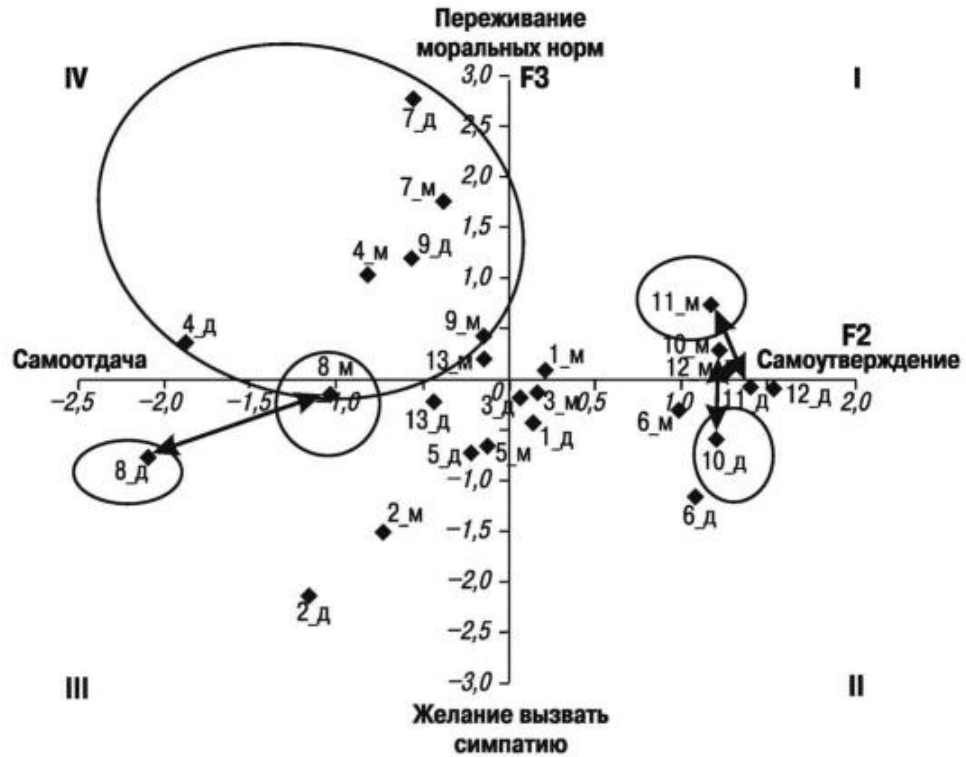


Рисунок 3.2

Размещение различных действий Лены Бессольцевой в пространстве факторов F2 «самоутверждение — самоотдача» и F3 «переживание моральных норм — желание вызвать симпатию» (д. — девочки; м. — мальчики).

Действия Лены Бессольцевой, относительно которых зрителями оценивается мотивация: 1. Лена улыбается, когда ребята в классе рассказывают, что прозвали ее деда Заплаточником; 2. Лена садится с Димой за одну парту; 3. Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку; 4. Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока; 5. Лена вместе с Димой убегает от ребят и прячется в парикмахерской; 6. Лена делает себе прическу; 7. Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей; 8. Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом; 9. Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем; 10. Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его; 11. Лена остригает волосы наголо; 12. Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает; 13. Лена отказывается объявлять бойкот Диме.

четается не с самоотдачей, а, напротив, с мотивацией самоутверждения. Это характерно для такого поступка героини, как острижение волос (действие 11). Однако заметим, что подобное сложное понимание этого поступка как символического, сочетающего в себе переживание моральных норм и потребность в самоутверждении характерно лишь для мальчиков. Девочки же



склонны рассматривать его лишь как явно выраженный акт самоутверждения, поскольку данное действие по оси фактора F3 у них имеет нулевое значение.

Весьма характерны также и различия в понимании мальчиками и девочками такого действия, как пощечина Диме (см. квадрант II, действие 10). Если мальчики рассматривают это действие как стремление к самоутверждению, то для девочек оно имеет иной смысл: в их восприятии пощечина Диме понимается как противоречивый акт, где самоутверждение сочетается с желанием вызвать симпатию.

И наконец, в структуре поведения Лены Бессольцевой можно выделить ряд действий, когда стремление к самоотдаче сочетается с желанием вызвать симпатию (см. квадрант III): действие 2 (Лена садится с Димой за одну парту), действие 6 (Лена делает себе прическу), действие 5 (Лена вместе с Димой убегает от ребят и прячется в парикмахерской). Эта тенденция хорошо соотносится с искусствоведческими комментариями, характеризующими отношение Лены к Диме: «доверчивое сердце раскрылось навстречу отважному рыцарю, она влюбилась открыто, безоглядно, преданно» [36], «сотворила себе героя, поверила в него и жила этой верой до последнего момента» [15].

Обращаясь к особенностям размещения действий Лены в данном квадранте, стоит отметить явное различие в понимании мальчиками и девочками действия Лены, где героиня фильма отказывается поверить признанию Димы, в том, что он трус (действие 8). Так, если для девочек это действие не только проявление тенденции к самоотдаче, но и желание вызвать симпатию, то мальчиками данный поступок понимается более упрощенно: они рассматривают его лишь как проявление самоотдачи, но не видят в нем особой формы выражения любви.

В этой связи добавим, что приведенные выше данные позволяют выделить два действия главной героини, в понимании которых явно проявляются различия между восприятием мальчиков и девочек. Это действие 8 (Лена не верит, что Дима — трус), сочетающее в себе



желание нравиться и самоотдачу, и действие 10 (Лена дает Диме пощечину), сочетающее желание нравиться и самоутверждение. Можно полагать, что подобные различия в понимании мотивов поведения главной героини мальчиками и девочками связаны именно с особенностями полоролевой идентификации зрителя в процессе восприятия фильма.

Четвертый фактор F4 (7,9%) «направленность на себя, потребность в принятии — отвержение другого как морально обоснованный акт»

Потребность во внимании к себе	.72
Спонтанный поступок (совершил не подумав)	.65
Желание вызвать сочувствие	.54
Чувство справедливости	-.75
Желание унижить	-.56

Заметим, что само сочетание шкал, определяющих положительный полюс данного фактора, весьма своеобразно. Так, корреляция «потребности во внимании к себе» с «желанием вызвать сочувствие» может рассматриваться как общая ориентация личности на поддержку со стороны окружения, фиксирующая ее *несамостоятельность*. В то же время подобная направленность на себя может интерпретироваться и как акцент, подчеркивающий эгоцентризм в характере героини. Однако с подобной корреляцией отмеченных эгоцентрических ориентаций оказывается, на первый взгляд, не вполне понятным сочетание такой мотивировки поступков, как спонтанность (необдуманность). В этой связи можно предположить, что сам факт подобного спонтанного проявления эгоцентрических установок героини имеет принципиальное значение, поскольку подчеркивает именно *глубинные* эгоцентрические тенденции ее характера, которые проявляются в определенных ситуациях и связаны с потребностью в принятии. Иными словами, мы можем сказать, что эгоцентризм как потребность во внимании и сочувствии, спонтанно «прорывается» в форме особых действий героини, которые сознательно ею не контролируются.



Для прояснения особенностей этого фактора стоит обратиться к рассмотрению тех действий, которые получили наибольшие положительные значения. Этих действий два, и они одинаково значимы как для мальчиков, так и для девочек. Одно из них связано с прической, которую делает Лена (1,9 у девочек и 1,6 у мальчиков), другое, напротив, с острижением волос наголо (1,3 у девочек и у мальчиков). Таким образом, мы видим, что эти действия не только связаны семантически (акт пострижения волос), но и объединены в своей мотивационной основе как спонтанные действия героини, в которых лежит глубинная потребность во внимании, сочувствии.

В целом данный положительный полюс фактора можно охарактеризовать как внутреннюю «направленность на себя, потребность в принятии».

Отрицательный полюс этого фактора, напротив, характеризует направленность личности на других. Причем здесь важно подчеркнуть и противоположный по своему знаку характер этих реакций: если положительный полюс фактора предполагает положительную эмоциональную реакцию (поддержку), то отрицательный полюс — негативную (желание унижить другого). Подобный тип реакции («желание унижить») можно рассматривать как особую форму защиты. В то же время заметим, что «желание унижить» коррелирует в данном факторе с «чувством справедливости». Иными словами, негативная реакция в отношении другого находит здесь и свое моральное оправдание. Это обстоятельство, на наш взгляд, крайне важно, поскольку фиксирует не просто негативную реакцию героини в отношении *другого*, его отвержение, но и стремление морально обосновать подобный способ поведения: другой отвергается в силу соблюдения особой моральной нормы — справедливости. В этой связи характерно, что наиболее высокие отрицательные значения по оси данного фактора имеют такие действия Лены Бессольцевой, как пощечина Диме, когда тот не отдает ей платье, и ее поведение на дне рождения у Димы, где она говорит своим одноклассникам все, что о них думает.

Таким образом, в целом данный фактор можно обозначить через оппозицию двух мотивационных тенденций *«направленность на себя, потребность в принятии — отвержение другого как морально обоснованный акт»*. На наш взгляд его можно интерпретировать как фактор, определяющий, с одной стороны, конфликт между глубинной, спонтанно проявляющей себя потребностью личности быть принятой другим, и супер-эго, контролирующим отвержение другого в силу моральных норм — с другой.

Более детальный анализ особенностей размещения действий по оси данного фактора показывает, что именно те действия Лены Бессольцевой, которые относятся к финалу фильма, своеобразным образом располагаются на его положительном и отрицательном полюсах: Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем (+), потом дает Диме пощечину (–), затем остригает волосы наголо (+), после этого говорит ребятам все, что она о них думает (–). Таким образом, по оси данного фактора мы видим явное последовательное чередование действий героини, которое характеризуется противоположными мотивационными тенденциями.

Иными словами, можно говорить об определенном смысловом темпоритме в режиссуре построения образа главной героини, где проявляется *борьба мотивов* [27]: «потребность в поддержке» — «отвержение другого». При этом добавим, что поскольку наш эксперимент направлен на оценку зрителями вероятности тех или иных мотивов при совершении различных действий персонажа, то у нас есть все основания считать, что отмеченная партитура смены мотивационных тенденций (в силу действия механизма идентификации зрителя с персонажем) отражает и режиссерскую *партитуру зрительских переживаний* в процессе восприятия поведения героини, партитуру борьбы глубинной потребности быть принятым другим и супер-эго, требующим отвержения другого в силу необходимости соблюдения моральной нормы (чувства справедливости).

В этой связи особый интерес представляет размещение действий главной героини по осям выделенных



факторов F3 «переживание моральных норм — желание вызвать симпатию» и F4 «направленность на себя, потребность в поддержке, потребность в поддержке — отвержение другого как морально обоснованный акт» у мальчиков и девочек (см. рисунок 3.3).

На рисунке видно, что отдельные действия Лены Бессольцевой (действия 2, 5, 6, 7, 8, 9) у мальчиков и девочек имеют схожие координаты, попадая в одни и те же содержательные квадранты, заданные осями факторов F3 и F4. В то же время относительно других действий

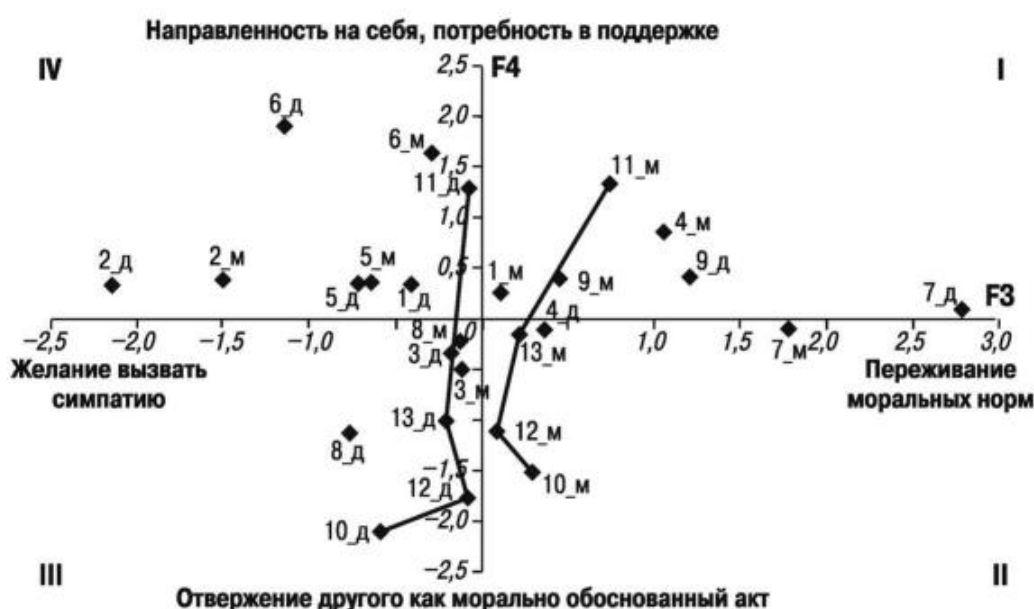


Рисунок 3.3

Размещение различных действий Лены Бессольцевой в пространстве факторов F3 «переживание моральных норм — желание вызвать симпатию» и F4 «направленность на себя, потребность в поддержке» — «отвержение другого как морально обоснованный акт» (д.— девочки; м.— мальчики).

Действия Лены Бессольцевой, относительно которых зрителями оценивается мотивация:

- Лена улыбается, когда ребята в классе рассказывают, что прозвали ее деда Заплаточником;
- Лена садится с Димой за одну парту;
- Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку;
- Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока;
- Лена вместе с Димой убегает от ребят и прячется в парикмахерской;
- Лена делает себе прическу;
- Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей;
- Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом;
- Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем;
- Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его;
- Лена остригает волосы наголо;
- Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает;
- Лена отказывается объявлять бойкот Диме.

различия в понимании их мотивов мальчиками и девочками весьма заметны. Так, например, если у девочек отмеченная выше партитура изменения мотивации действий по оси положительных и отрицательных значений фактора F4 («потребность в принятии — отвержение другого»), которые определяют концовку фильма (действия 10, 11, 12, 13), строится в зоне отрицательных значений фактора F3 («желание вызвать симпатию»), то у мальчиков этим действиям, определяющим смену положительных и отрицательных значений по фактору F4, приписывается, напротив, мотивация, определяемая положительными значениями фактора F3 («переживание моральных норм»).

Таким образом, мы видим, что полоролевая идентификация девочек-зрителей с главной героиней совершенно иначе определяет смысловое понимание ими ее поведения в заключительных сценах фильма по сравнению с мальчиками. Так, у девочек восприятие поведения героини на этапе завершения фильма переживается не только как динамика изменений переживаний «поддержки» и «отвержения», но ориентировано и на мотивационную доминанту «желание вызвать симпатию». Иными словами, поведение Лены переживается девочками в процессе восприятия фильма в контексте ее любовной драмы. Мальчиками же завершающие эпизоды фильма оцениваются не столько в контексте любовных отношений, сколько через призму соотнесения моральных норм (ответственности, долга, честности, раскаяния).

Для характеристики понимания зрителями своеобразия проявлений мотивационных особенностей поведения главной героини в динамике киноповествования важно также обратиться к размещению действий Лены Бессольцевой в пространстве факторов F2 «самоутверждение — самоотдача» и F4 «потребность в поддержке — отвержение другого» (см. рисунок 3.4).

Данный рисунок иллюстрирует, как отдельные действия героини оказываются объединены в сознании зрителя сходными комплексами мотивов. Так, например, мы видим, что два действия (6 и 11) разместились

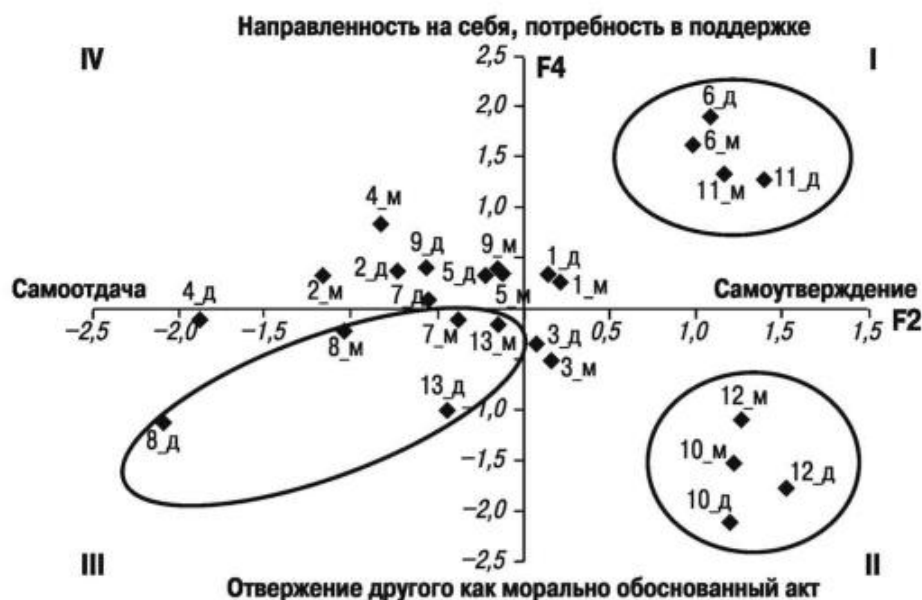


Рисунок 3.4

Размещение различных действий Лены Бессольцевой в пространстве факторов F2 «самоутверждение — самоотдача» и F4 «направленность на себя, потребность в принятии» — «отвержение другого как морально обоснованный акт» (д. — девочки; м. — мальчики).

Действия Лены Бессольцевой, относительно которых зрителями оценивается мотивация: 1. Лена улыбается, когда ребята в классе рассказывают, что прозвали ее деда Заплаточником; 2. Лена садится с Димой за одну парту; 3. Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку; 4. Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока; 5. Лена вместе с Димой убегает от ребят и прячется в парикмахерской; 6. Лена делает себе прическу; 7. Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей; 8. Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом; 9. Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем; 10. Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его; 11. Лена остригает волосы наголо; 12. Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает; 13. Лена отказывается объявлять бойкот Диме.

с высокими значениями в квадранте I, который характеризует, с одной стороны, «потребность в поддержке, направленность на себя» (+F4), а с другой — комплекс мотивов, который был обозначен нами как «самоутверждение» (+F2). Заметим, что оба эти действия (и действие 6 — «Лена делает себе прическу», и действие 11 — «Лена остригает волосы наголо»), как уже отмечалось нами выше, носят символический характер. Причем, они оба (первое — как причастность к миру, второе — как символический уход от него) дают основа-

ния к обобщению режиссерского замысла в построении образа героини не только на уровне семантического объединения этих действий, но и на уровне схожести их мотивации.

В квадранте II с высокими значениями разместились два действия (действие 10 — «Лена дает Диме пощечину» и действие 12 — «Лена на дне рождения у Димы говорит ребятам все, что она о них думает»). Эти действия полимотивированны: для них характерно, с одной стороны, «самоутверждение» (+F2), а с другой — «отвержение» (–F4). Заметим, что эти два действия имеют принципиальное значение в построении образа героини фильма. Именно в них находит свое разрешение мотивационный конфликт: самоутверждение в силу ощущения своей моральной правоты. Вспомним, что на это указывали и рецензенты фильма, обсуждая данные эпизоды: «Тут даже не вызов, не перчатка, брошенная в лицо, — выстраданное сознание своего морального превосходства, восстановление себя в человеческих правах» [15, 51].

Прямо противоположен квадранту II по своему смыслу квадрант IV, который определяют координаты факторов –F2 («самоотдача») и +F4 («потребность в принятии»). Зону значений, задаваемых данным квадрантом можно охарактеризовать как жертвенность. Характерно, что в этом квадранте с высокими значениями разместилось действие 9 (у мальчиков и у девочек) и действие 4 (у мальчиков). Оба эти действия характеризуются тем, что в них Лена берет вину Димы Сомова на себя: действие 4 — «Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока»; действие 9 — «Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем».

И наконец, в квадранте III разместились два особых действия: действие 8 (Лена говорит Диме, что она отказывается верить, когда он называет себя трусом) и действие 13 (Лена отказывается объявлять бойкот Диме). Заметим, что в этих двух отказах проявляется сложный мотивационный конфликт. С одной стороны, это и «чувство любви», и «милосердие», и «желание



оказать помощь», и «выразить симпатию» (–F2 «самоотдача»), а с другой – «желание унижить», «чувство справедливости» (–F4 «отвержение другого»). Собственно говоря, это мотивационное напряжение (мотивационный конфликт «самоотдача – отвержение») в поведении героини и определяет концовку фильма: Лена отказывается объявлять бойкот Диме.

В этой связи обратим внимание на то, что данному мотивационному конфликту, который определяет квадрант III («отвержение – самоотдача»), по своему содержанию прямо противоположен конфликт, заданный квадрантом I («потребность в поддержке – самоутверждение»), где разместились явно выраженные символические действия, касающиеся пострижения. Это позволяет нам сделать вывод о том, что при понимании зрителями мотивационной структуры поведения героини явно противопоставленными по своей мотивации оказываются действия, несущие символический характер, и действия, завершающие фильм. Иными словами, мы можем говорить об особом уровне смыслового обобщения в зрительском сознании поведения главной героини, когда пострижение (уход от мира) противопоставляется внутренней борьбе мотивов «самоотдача» – «отвержение».

Пятый фактор F5 (6,7%) «страх»

Боязнь наказания	–.87
Страх перед физической агрессией	–.86

Данный фактор прост по своей структуре и объединяет два мотива, которые содержательно связаны – «боязнь наказания» и «страх перед физической агрессией». Наибольшие значения по оси данного фактора имеют два действия: действие 5 (Лена вместе с Димой убегает от ребят и прячется в парикмахерской) – –2,8 у девочек, –2,5 у мальчиков; действие 3 (Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее бабушку) – –1,3 у девочек, –1,1 у мальчиков. Такое понимание мотивов этих действий Лены зрителями фильма достаточно предсказуемо. Напомним лишь, что то действие Лены,

когда она не противостоит ребятам при оскорблении ее дедушки, оценивается зрителями не только как проявление страха, но и как явное проявление конформизма (см. описание фактора F1). Этот момент важен, поскольку он обнаруживает связь конформного поведения с чувством страха. Заметим, что подобные вполне ожидаемые связи в мотивах поведения имеют особое значение для создания *реалистического образа* героя художественного произведения. Именно они и создают основу для действенной идентификации зрителя с персонажем, вызывая, по Аристотелю, *правдоподобие чувств в предлагаемых обстоятельствах*.

Стоит также обратить внимание по меньшей мере еще на два действия, которым зритель приписывает, хотя и не столь явно, мотивы, связанные с чувством страха: действие 9 (Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем) и действие 11 (Лена остригает волосы наголо). Казалось бы, здесь мы сталкиваемся с явным противоречием, поскольку данные действия фиксируют, напротив, смелость в поведении Лены: она идет на явное обострение отношений с окружающими. Однако то, что зритель фиксирует здесь переживание героиней чувства страха, представляется крайне важным, поскольку усиливает личностный смысл и характер этих поступков героини как поступков, направленных на *преодоление страха*. Повторимся, это важно, поскольку герой воспринимается не упрощенно, не в элементарной схеме стимул — реакция (угроза — избегание угрозы), а как человек, осуществляющий борьбу с самим собой по преодолению собственной слабости.

Подведем краткие итоги этой части исследования. Понятно, что особый интерес представляет само содержание выделенных факторов, позволяющих судить о понимании зрителями фильма личностных особенностей Лены Бессольцевой. И в этой связи, во-первых, важно подчеркнуть явно выраженный внутренне противоречивый характер мотивационной структуры личности главной героини. Об этом, в частности, свидетельствует тот факт, что четыре из пяти выделенных



нами факторов являются биполярными, т.е. фиксируют своеобразные мотивационные конфликты (борьбу мотивов). В целом подобная конфликтность мотивационной структуры, в свою очередь, свидетельствует о том, что героиня фильма, по сути дела, на протяжении всего киноповествования находится в ситуации постоянного личностного самоопределения, которое разворачивается по разным ценностным основаниям. В этой связи перечислим еще раз те мотивационные напряжения, которые определяют соответственно и разные линии поведения Лены Бессольцевой: «нонконформизм — конформизм», «самоутверждение — самоотдача», «ориентация на соблюдение моральных норм — желание вызвать симпатию», «потребность в принятии — отвержение».

Заметим также, что сам вклад выделенных факторов в общую суммарную дисперсию позволяет говорить и о своеобразной *иерархии мотивационных конфликтов*, которые фиксируются зрителями в структуре личности Лены Бессольцевой. Явно доминируют здесь два; они и определяют структуру ценностных ориентаций поведения героини, фиксируемую зрителями: «конформизм — нонконформизм» и «самоутверждение — самоотдача».

Во-вторых, важно обратить внимание на то, что полученные в ходе экспериментального исследования данные позволяют зафиксировать ряд достаточно важных моментов, касающихся психологической проблематики конформного поведения и проявлений нонконформизма. Так, например, анализ мотивации отдельных действий героини фильма позволил выделить достаточно явную и вполне ожидаемую связь между конформистскими установками поведения и страхом. Однако более важной представляется та линия анализа действий главной героини, которая показала, что собственно конформистские реакции проявляются Леной Бессольцевой в специфических ситуациях, когда групповая агрессия направлена не прямо на нее, а на близкого ей человека, т.е. конформизм проявляется в ситуации косвенной агрессии, что расценивается самой героиней как «предательство». В этой связи подчеркнем, что проявления

конформизма именно в ситуациях *косвенной агрессии* художественно обоснованы при разработке общей психологической партитуры роли, поскольку позволяют выстроить противоположную линию неконформистского поведения героини именно в тех ситуациях, когда групповое давление направлено непосредственно на нее, когда она оказывается перед личностным выбором: подчиниться или не подчиниться групповому давлению. Иными словами, неконформизм как личностная черта героини оказывается в режиссерском выстраивании роли психологически оправдан.

При этом в контексте общего психологического анализа особый интерес представляют два выделенных нами типа неконформистского поведения, имеющих полимотивированный характер. Один из них строится на основе сочетания неконформистских установок и мотивации самоутверждения, представляя собой, по сути, проявление одного из защитных механизмов «Я». Другой, напротив, определяется корреляцией неконформистских тенденций с установками на самоотдачу, жертвенность. В этой связи заметим, что в ходе анализа мы специально обращали внимание на принципиальную значимость выявленного нами типа неконформистского поведения, который сочетает проявления неконформизма и самоотдачу (жертвенность) в особых социокультурных ситуациях, характеризующихся ограничением прав и свобод. Таким образом, создание подобного образа героя, сочетающего в себе неконформистские ориентации («стремление быть свободным в суждениях и поступках») и в то же время готового к самоотдаче и жертвенности ради другого, может рассматриваться и как особый режиссерский замысел построения роли.

В-третьих, заметим, что, помимо понятия мотивационного конфликта, в ходе анализа полученных эмпирических данных мы также пользовались и понятием *полимотивированность действия*. На эмпирическом уровне оно применялось нами к анализу тех действий, которые имели высокие значения по осям двух и более мотивационных факторов, т.е. это те действия, которые



обусловлены разными мотивационными тенденциями. Важно подчеркнуть, что при рассмотрении подобных действий были выделены особые смысловые ситуации поведения героя, позволяющие говорить о своеобразном типе действий, которые мы обозначили как *символические*. Это те действия, для обоснования которых зрители используют не конкретные ситуационные мотивировки, а общие мотивационные тенденции, описывающие основную линию поведения героя и суть его характера. Заметим, что само действие, выведенное в символический план, с одной стороны, имеет особый психологический статус и оценивается как *поступок*, а с другой — имеет явную коммуникативную направленность, которая предполагает зрительскую оценку. В этом отношении особенность понимания зрителем мотивационной стороны символического действия героя предполагает единство обобщения (совмещения разных мотивационных тенденций) и общения (оценки именно с позиции зрителя). Характерным примером подобного действия Лены Бессольцевой является акт пострижения волос.

Добавим, что само выделение *символических и реальных* действий задает и особый, весьма своеобразный контрапункт в построении художественного образа Лены Бессольцевой. Так, например, полученные результаты показывают, что мотивация самоотдачи проявляется в действиях героини на уровне реального поведения в контексте сюжетно-событийной канвы фильма. Самоутверждение же, как правило, проявляется в поступках, носящих символический характер. Иными словами, мотивационный конфликт «самоотдача — самоутверждение» выстраивается режиссером на двух разных уровнях организации художественного восприятия поведения героя.

В-четвертых, особый интерес представляет фиксируемый зрителями мотивационный конфликт в поведении Лены Бессольцевой, который задан оппозицией «ориентация на соблюдение моральных норм — желание вызвать симпатию». В этой связи важно обратить внимание на то, что здесь мы сталкиваемся с явно вы-

раженным психологическим феноменом, когда эмоциональные переживания приобретают явно выраженную мотивирующую функцию. Причем в данном случае важно подчеркнуть, что именно *моральные чувства*, переживания связанные с соблюдением / нарушением моральных норм («чувство ответственности», «чувство долга», «стремление быть честным»), мотивируют особую линию поведения героини. Заметим, что в данном случае проявляется не просто особая значимость моральной инстанции (супер-эго) в регуляции поведения, но и то, что самоопределение относительно моральных норм требует особого *сочувствующего понимания*. В этом отношении можно предположить, что объединение в одном мотивационном комплексе чувств и переживаний, связанных как с моральными нормами, так и с «желанием вызвать сочувствие», выступает не столько как особая характеристика подросткового сознания, требующего эмоциональной поддержки в ситуации морального выбора, но и вообще является архетипической структурой морального самоопределения. В искусстве подобные примеры сочувствующей поддержки в ситуации морального выбора встречаются достаточно часто, вспомним хотя бы отношения Раскольникова и Сонечки Мармеладовой.

Выделение моральных переживаний как особого мотивационного комплекса, определяющего поведение героини фильма, представляет особый интерес и для понимания своеобразия организации художественного киноповествования. Так, различные эпизоды фильма (Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей; Лена рассказывает ребятам, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока; Лена в развалинах старого здания повторно признает себя предателем), оказываются объединены не только тематически, но и сходной мотивацией поведения героини в данных ситуациях. Таким образом, мы можем говорить об особом способе организации сюжета киноповествования, когда различные эпизоды объединяются на основе сходной для них мотивации поведения героя, определяя тем самым



характерный *сюжетный ход*, что близко к идеям В. Я. Проппа [37].

В-пятых, для понимания особой психологической логики разворачивания характера главной героини принципиальное значение имеет зафиксированный нами мотивационный конфликт «потребность в принятии — отвержение другого». Так, проведенный анализ показал, что потребность в принятии себя другими проявляется в поведении героини спонтанно и отражает ее глубинные подсознательные установки. В то же время отвержение другого строится на сознательном уровне, апеллируя к моральным нормам (чувство справедливости), т.е. находится под влиянием супер-эго. При этом характерно, что завершающие эпизоды фильма определяют особый *темпоритм в динамике отношений* «признание — отвержение». С нашей точки зрения, подобная борьба спонтанных проявлений и супер-эго определяет не только своеобразие проявлений характера героини, но и *партикулу переживаний зрителя*, которая обусловлена механизмами его идентификации с героем.

Таким образом, при интерпретации материалов проведенного эксперимента мы подходим к ключевому вопросу настоящего исследования, поскольку исходным положением, обосновывающим саму экспериментальную процедуру мотивационной атрибуции поведения киноперсонажа, являлось предположение о механизме идентификации как *действию в системе целей и мотивов персонажа* [39]. В этой связи подчеркнем, что полученный материал также показывает явное влияние полоролевой идентификации на особенности восприятия поведения главной героини фильма. Например, такие действия Лены Бессольцевой, как пощечина Диме или отказ поверить в то, что он трус, совершенно по-разному понимаются мальчиками и девочками. Однако дело не только в различиях понимания отдельных действий, но и в восприятии самой коллизии фильма. Если девочки склонны при просмотре фильма уделять большее внимание любовной линии, то мальчики делают акцент на моральной стороне конфликта.

3.3. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ПОДРОСТКОВ О МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ ДИМЫ СОМОВА

В результате факторного анализа усредненной матрицы данных зрительских оценок, относящихся к выраженности тех или иных мотивов поведения Димы Сомова в различных ситуациях, нами было выделено пять содержательных факторов, которые объясняют 76,3% общей суммарной дисперсии. Весовые нагрузки мотивов по пяти выделенным факторам и значения различных действий Димы Сомова по осям соответствующих факторов приведены в приложении IV, в таблицах 1 и 2.

Прежде чем перейти к содержательному описанию выделенных факторов стоит отметить два существенных момента, которые уже на этапе предварительного анализа позволяют говорить о принципиальных различиях в понимании зрителями мотивационной структуры поведения Димы Сомова и Лены Бессольцевой. Так, с одной стороны, в результате факторизации матрицы мотивов поведения Димы Сомова мы получаем ряд сходных корреляций между отдельными мотивами с теми, что были обнаружены и при анализе особенностей восприятия зрителями поведения Лены Бессольцевой. Таким образом, разработанная методика вероятностной оценки мотивации поведения персонажа фиксирует некоторые обобщенные мотивационные тенденции (характеризуемые соответствующими факторами), которые могут определять поведение совершенно различных персонажей. Проще говоря, разные персонажи совершают те или иные конкретные действия, в основе которых лежит сходная мотивация. С другой стороны, помимо сходства (устойчивости) корреляций отдельных мотивов, у разных персонажей явно проявляются существенные, именно структурные отличия. Так, например, если у Лены Бессольцевой подавляющее большинство выделенных мотивационных факторов имеет биполярный характер, то в структуре мотивации, характеризующей поведение Димы Сомова, выделен лишь один биполярный фак-



тор, а остальные, напротив, униполярны. Заметим, что в содержательном плане это различие принципиально, поскольку сама биполярность факторов, и это мы специально отмечали выше, может интерпретироваться как фиксация зрителем особого *мотивационного конфликта* в поведении персонажа. Подчеркнем, что подобная биполярность мотивационного фактора отражается и на сюжетно-событийной организации поведения персонажа, поскольку определенным его действиям, имеющим высокие значения на одном из полюсов фактора, противопоставлен иной набор действий — с выраженными значениями на противоположном полюсе данного мотивационного фактора. Иными словами, отмеченное различие результатов факторного анализа мотивов поведения двух главных героев фильма «Чучело» касается не только принципиальных отличий в понимании зрителями личностной мотивационной структуры персонажей (явная внутренняя мотивационная конфликтность у Лены и ее отсутствие у Димы), но и принципиально иного способа построения самой «поэтики» поведения киногероя в структуре киноповествования.

Перейдем теперь к рассмотрению содержания конкретных факторов.

Первый фактор F1 (34,8%) «конформизм»

Следование нормам данной социальной группы	-.89
Отсутствие собственной точки зрения	-.86
Желание быть как все (не выделяться)	-.85
Страх перед потерей своей репутации	-.80
Страх перед неодобрением окружающих	-.76
Желание унизить	-.71

Как мы видим, практически все вошедшие в этот фактор мотивы, за исключением мотива «желание унизить», полностью соответствуют тому набору мотивов, который был выделен у Лены Бессольцевой и обозначен нами как *конформизм* (см. отрицательный полюс первого фактора –F1 у Лены Бессольцевой). Но при этом заметим, что в поведении Димы Сомова полюс *нонконформизма* (в отличие от Лены) зрителями не выделяется. Таким образом, зрители фильма, акцентируя явное

внимание (о чем свидетельствует и крайне высокое значение этого фактора по вкладу в общую суммарную дисперсию — 34,8%) на конформистских проявлениях в поведении Димы Сомова, не фиксируют при этом тот особый мотивационный конфликт «нонконформизм — конформизм», который отчетливо проявляется при восприятии поведения Лены Бесольцевой. Иными словами, Дима воспринимается зрителями-подростками просто как конформист, для которого его собственные конформистские проявления лично не проблематизированы.

Отметим основные действия, которые получили высокие значения по оси данного фактора: действие 11 (Дима не отдает Лене платье, а перебрасывает его) — -3,6 у девочек, -0,5 у мальчиков; действие 12 (Дима поджигает чучело) — -2,0 у девочек, -0,3 у мальчиков; действие 6 (Дима вместе с классом уходит с урока) — -1,1 у девочек, -0,4 у мальчиков. Как мы видим, мальчики и девочки рассматривают как конформистские проявления одни и те же действия Димы Сомова. В то же время заметим, что девочки в большей степени акцентируют в этих действиях именно конформистскую в своей мотивационной основе ориентацию поведения персонажа (о чем свидетельствуют их более высокие отрицательные оценки).

Второй фактор F2 (15,8%) «самоотдача»

Желание быть хорошим другом	-0.93
Чувство любви	-0.89
Желание оказать помощь	-0.88
Желание выразить свою симпатию	-0.88
Желание вызвать симпатию	-0.84
Желание сохранить верность	-0.61
Милосердие (сострадание)	-0.76
Вера в человека	-0.55

По своему содержанию набор мотивов, определяющих данный фактор, практически полностью совпадает (за исключением мотива «желание вызвать симпатию») с отрицательным полюсом фактора F2, который был выделен у Лены Бесольцевой и определялся нами как самоотдача. Сохраняя название данного фактора, стоит в то же время обратить внимание на то, что корреляция



основного комплекса мотивов, определяющих самоотдачу, с мотивом «желание вызвать симпатию» не может рассматриваться лишь как незначительная деталь, не меняющая *смысла* всей мотивационной тенденции поведения данного персонажа фильма. Напротив, здесь мы сталкиваемся с весьма своеобразной самоотдачей, которая отнюдь *не бескорыстна*. Действительно, в поведении Димы действия, направленные на *поддержку другого*, предполагают в свою очередь особый психологический обмен: симпатия за симпатию, помощь за симпатию, милосердие за симпатию. Эта особенность отмечается и в рецензиях на фильм: «признанный лидер класса», «умный» и «отчаянно смелый» Дима с готовностью совершает добрые дела, но только тогда, когда они подкрепляют его честолюбие и позволяют оставаться в центре всеобщего внимания. Таким образом, важно подчеркнуть, что корреляция «самоотдачи» с «желанием вызвать симпатию» (т. е. корыстная самоотдача) фиксирует особую и весьма характерную личностную ориентацию Димы Сомова на *внешний локус контроля*.

Отметим те основные действия, которые получили высокие значения по оси данного фактора: действие 1 (Дима заступает за Лену, когда в классе ее называют Чучелом) — -1,8 у девочек, -1,3 у мальчиков; действие 3 (Дима отдает Лене свои сапоги) — -2,8 у девочек, -1,8 у мальчиков; действие 8 (Дима вместе с Леной убегает от ребят и прячется в парикмахерской) — -1,0 у девочек, -0,5 у мальчиков. Как мы видим, по своей мотивации эти действия однозначно понимаются как мальчишками, так и девочками.

Третий фактор F3 (13,1%) «страх — стремление к лидерству»

Боязнь наказания	.57
Страх перед физической агрессией	.55
Желание продемонстрировать свое превосходство	-.89
Потребность внимания к себе	-.89
Потребность в самоутверждении	-.88
Желание быть лидером	-.84
Стремление быть свободным в суждениях и поступках	-.56

Данный фактор является единственным биполярным фактором, выделенным при анализе мотивационной структуры поведения Димы Сомова, что дает основание подчеркнуть его особую роль в понимании зрителями личности данного персонажа. Именно он фиксирует тот *мотивационный конфликт* (борьбу мотивов), который определяет драматургию развития характера в ходе киноповествования.

Суть фиксируемого зрителями мотивационного конфликта в поведении Димы Сомова весьма специфична. Заметим, что объединившиеся на положительном полюсе данного фактора два мотива («боязнь наказания» и «страх перед физической агрессией») обнаруживали свою тесную связь и при анализе мотивационной структуры поведения Лены Бессольцевой. Более того, у нее они выделились в самостоятельный фактор F5 («страх»), который определяет особую линию ее поведения. У Димы же, и в этом состоит принципиальное отличие, комплекс мотивов, обозначенных нами как страх, явно противопоставлен другому мотивационному комплексу, определившему отрицательный полюс данного фактора. Этот комплекс может быть обозначен как стремление к лидерству («желание продемонстрировать свое превосходство», «потребность в самоутверждении», «желание быть лидером»). Таким образом, данный фактор выявляет оппозицию между двумя мотивационными тенденциями «страх (трусость) — стремление к лидерству». Именно это противопоставление и определяет тот мотивационный конфликт, который фиксируют зрители при восприятии особенностей личности Димы Сомова. В этой связи важно подчеркнуть, что фиксацию данного противоречия мы находим при характеристике Димы и в работах рецензентов: «признанный лидер своего класса», «достойный, по общему мнению», «честолюбивый и тщеславный», Дима описывается ими и как «малодушный», «мальчик с трусливым сердцем», «страшащийся расплаты одноклассников» [15; 25].

Наиболее характерными действиями Димы, которые, по мнению зрителей, обусловлены чувством



страха, являются: действие 8 (Дима вместе с Леной убегает от ребят и прячется в парикмахерской) — 1,4 у девочек, 0,7 у мальчиков; действие 9 (Дима уходит со скамейки, на которой ждал Лену) — 1,1 у девочек, 0,5 у мальчиков; действие 5 (Дима замолкает, когда в класс входит Петька) — 1,5 у девочек, 1,0 у мальчиков.

Наряду с этими тремя действиями, которые достаточно однозначно воспринимаются и мальчиками, и девочками как обусловленные чувством страха, следует обратить внимание на одно особое действие, по которому их мнения существенно расходятся. Это действие относится к эпизоду, когда Дима поджигает чучело. Если мальчики склонны приписывать этому действию мотивы, связанные с «боязнью наказания» и «страхом перед физической агрессией» (0,5), то девочки, напротив, усматривают в нем проявления, связанные со стремлением к лидерству (–0,3). По мнению девочек, Дима, поджигая чучело, стремится «продемонстрировать свое превосходство», «самоутвердиться в глазах одноклассников». Таким образом, если мальчики поджигание Димой чучела рассматривают как вынужденное действие, обусловленное чувством страха (защитной реакцией, связанной с избеганием угрозы), то девочки, напротив, видят в этом стремление к проявлению лидерских качеств — желание сохранить свой социальный статус, не показать слабости. Заметим, что в общем сценарии фильма это действие (поджигание чучела) является одним из центральных. И это не только потому, что фильм называется «Чучело», или потому, что Чучело — кличка главной героини, но и потому, что в конце фильма, отказываясь объявлять бойкот Диме Сомову, Лена скажет: «Я была на костре». Необходимость сцены с костром в художественной логике произведения подчеркивали и критики: «Это тот психологический предел, к которому авторам нужно было подвести и героев и зрителей» [15, 48-49].

В целом же мотивация, определяющая стремление Димы к лидерству, наиболее явно выражается в следующих его действиях: действие 1 (Дима заступает за Лену, когда в классе ее называют

Чучелом) — $-1,5$ у девочек, $-1,1$ у мальчиков; действие 2 (Дима предлагает классу самостоятельно заработать деньги на поездку в Москву) — $-3,2$ у девочек и $-1,4$ у мальчиков.

На наш взгляд, особый интерес представляет рассмотрение особенностей размещения действий Димы Сомова в пространстве факторов F1 («конформизм») и F3 («стремление к лидерству») (см. рисунок 3.5).

Обращаясь к рисунку, можно выделить две группы действий, которые расположились соответственно в квадрантах I и II. Данный результат показывает, что в поведении Димы Сомова зрители фиксируют два раз-

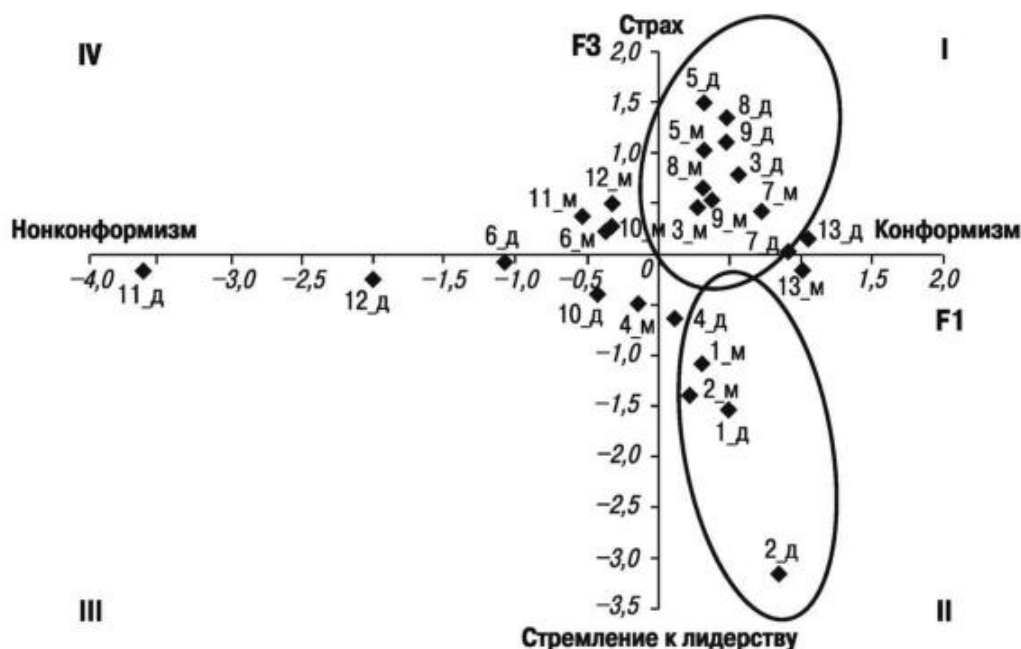


Рисунок 3.5

Размещение различных действий Димы Сомова в пространстве факторов F1 «конформизм» и F3 «страх — стремление к лидерству» (д.— девочки; м.— мальчики).

Действия Димы Сомова, относительно которых зрителями оценивается мотивация: 1. Дима заступается за Лену, когда в классе ее называют Чучелом; 2. Дима предлагает классу самостоятельно заработать деньги на поездку в Москву; 3. Дима отдает Лене свои сапоги; 4. Дима отбивает у Вальки собаку; 5. Дима замолкает, когда в класс входит Петька; 6. Дима вместе с классом уходит с урока; 7. Дима рассказывает Маргарите Ивановне об уходе класса с урока; 8. Дима вместе с Леной убегает от ребят и прячется в парикмахерской; 9. Дима уходит со скамейки, на которой ждал Лену; 10. Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом; 11. Дима не отдает Лене платье, а перебрасывает его; 12. Дима поджигает чучело; 13. Дима вспрыгивает на подоконник раскрытого окна.



ных типа конформного поведения. Один из них — это конформизм, обусловленный чувством страха (соответственно действия, расположившиеся в квадранте I: действие 8 — Дима вместе с Леной убегает от ребят и прячется в парикмахерской; действие 9, — Дима уходит со скамейки, на которой ждал Лену и др. Другой же тип конформного поведения обусловлен стремлением к лидерству (это действия, расположившиеся в квадранте IV: действие 4 — Дима отбивает у Вальки собаку; действие 1 — Дима заступает за Лену, когда в классе ее называют «Чучелом» и др.). Полученный результат, на наш взгляд, представляет особый интерес в общепсихологическом плане, поскольку позволяет выделить две разных модели конформного поведения. В этой связи напомним, что при анализе особенностей поведения Лены Бессольцевой мы также обращали внимание на две модели, которые характерны для противоположной конформизму неконформистской ориентации поведения: неконформизм как самоутверждение и неконформизм как самоотдача. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что в общей структуре фильма существенное место занимает именно оппозиция разных проявлений конформизма и неконформизма, которая и реализуется в поведении двух главных персонажей фильма.

Четвертый фактор F4 (6,5%) «переживание моральных норм, самоутверждение»

Стремление быть честным	.82
Чувство долга	.79
Чувство справедливости	.78
Желание отомстить	.57
Стремление отстоять свою честь и достоинство	.55
Чувство ответственности	.56

Данный фактор, на наш взгляд, весьма интересен, поскольку в нем, с одной стороны, объединены мотивы, обуславливающие содержание тех или иных действий в силу переживания моральных норм («чувство справедливости», «чувство долга», «чувство ответственности», «стремление быть честным»), а с другой — мотивы,

фиксирующие стремление к самоутверждению («стремление отстоять свою честь», «желание отомстить»). Напомним, что результаты факторного анализа мотивации поведения Лены Бессольцевой были сгруппированы в два разных фактора — F2 «самоутверждение» и F3 «переживание моральных норм». Таким образом, объединение у Димы в одном мотивационном факторе тенденций, характеризующихся переживанием моральных норм с тенденциями самоутверждения, отражает фиксацию зрителями особого мотивационного комплекса, когда определенные поступки персонажа совершаются им не только в силу необходимости соблюдения моральных норм, сколько в силу того, что подобные поступки позволяют повысить, отстоять свой социальный статус. Иными словами, по мнению зрителей, моральная сторона целого ряда действий Димы Сомова подчинена не столько стремлению действовать в соответствии с моральной нормой, сколько целям социального успеха, социального достижения (т. е. мораль — «корыстна»).

Наиболее высокие значения по оси данного фактора получают следующие действия: действие 4 (Дима отбивает у Вальки собаку) — 3,0 у девочек и 1,4 у мальчиков; действие 7 (Дима рассказывает Маргарите Ивановне об уходе класса с урока) — 1,9 у девочек, 1,1 у мальчиков; действие 10 (Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом) — 0,7 у девочек и 0,8 у мальчиков. Следует отметить, что наиболее ярко иллюстрируют этот тип мотивации в поведении персонажа слова, которые мы слышим в фильме из уст самого Димы Сомова: «Я признался Маргарите, чтобы доказать самому себе, что я не трус...» Таким образом, здесь мы сталкиваемся с особой формой деформации морального сознания, когда социальное действие совершается не в силу безусловности этической нормы, а, напротив, когда внешнее стремление следовать ей в подтексте предполагает получение определенных социальных и психологических дивидендов, выгоды.



Пятый фактор F5 (6,2%) «чувство вины»

Желание вызвать сочувствие	-.90
Чувство раскаяния	-.83

Данный фактор также весьма интересен, поскольку в нем сочетается «чувство раскаяния» с «желанием вызвать сочувствие», т.е. с потребностью во внешней поддержке. В ходе просмотра фильма мы не раз видим, как Дима дает обещание сознаться, но всегда появляются какие-то внешние обстоятельства, которые встают непреодолимым препятствием на его пути. Вспомним реплики героев:

Дима: Пойдем к ребятам, я им все расскажу.
Лена: Вот они!
Дима: Где? Тетя Клава, не выдавайте нас, это игра у нас такая

Или весьма характерное высказывание Димы:

— Я подумал, что ребята не поверят, если я сразу признаюсь, подумают, что я просто тебя выручаю. Лучше я это сделаю потом, без тебя.

Иными словами, здесь при разрешении внутренних моральных проблем мы сталкиваемся с ориентацией на внешнюю поддержку, внешний локус контроля, когда вина требует своего внешнего оправдания. В этом отношении данный фактор сходен с описанным выше фактором F2, при интерпретации которого нами также отмечалась ориентация поведения Димы Сомова на внешний локус контроля.

Наиболее высокие нагрузки по оси данного фактора получили следующие действия: действие 10 (Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом) — -2,9 у девочек и -2,0 у мальчиков; действие 13 (Дима вспрыгивает на подоконник раскрытого окна) — -1,1 у девочек, -1,2 у мальчиков. Заметим, что это ключевые эпизоды в поведении героя, когда он делает попытку нравственного раскаяния. Однако зрители, как показывают наши результаты, не верят Диме (вспомним знаменитое «не верю» К. С. Станиславского), усматривая за этим скорее желание получить эмоциональное

оправдание своему поведению. Таким образом, данный фактор, так же как и предыдущий, иллюстрирует ту особую форму деформации морального сознания, когда само нравственное переживание (раскаяние) становится средством для получения социального одобрения и поддержки (сочувствия).

В целом, подводя итоги результатов анализа особенностей восприятия зрителями мотивационной структуры поведения Димы Сомова, можно сделать три основных вывода:

Сам факт униполярности большинства выделенных мотивационных факторов свидетельствует о том, что зрители воспринимают действия и поступки Димы Сомова как естественно вытекающие из логики его характера, который лишен внутренней конфликтности, борьбы мотивов.

В отличие от понимания мотивационной структуры поведения Лены Бессольцевой, где явно фиксировались различия между мальчиками и девочками в мотивационной атрибуции тех или иных действий, при восприятии поведения Димы Сомова подобные различия фактически отсутствуют. Это позволяет сделать вывод о том, что данный персонаж в своем поведении не обнаруживает каких-либо позитивных мужских проявлений, которые могли бы стать основанием для действенной самоидентификации мальчика-подростка при восприятии фильма.

Важно обратить внимание на то, что единственным определяющим мотивационным конфликтом в личностной структуре данного персонажа является оппозиция (борьба) между чувством страха и стремлением к лидерству. Характерно, что именно эта оппозиция и позволяет выделить две принципиально разные психологические модели конформного поведения.

* * *

Представленные в этой главе материалы показывают, что разработанная методика мотивационной атрибуции выявляет весьма существенные особенности



восприятия и понимания зрителем поведения персонажей художественного фильма. Более того, она позволяет охарактеризовать не только мотивировки тех или иных действий и структурные особенности мотивации личности персонажей фильма, но и обнаружить своеобразие построения тех или иных сюжетных линий киноповествования. Заметим, что сама содержательная валидность разработанной методики в существенной степени подтверждается теми оценками кинокритиков и зрителей, которые представлены в рецензиях на фильм «Чучело». В то же время целый ряд полученных данных позволяет вскрыть существенные моменты зрительского восприятия, которые характеризуют глубинные основания поведения персонажей. Таким образом, мы видим, что данная работа расширяет возможности традиционной кинокритики и одновременно может рассматриваться как шаг в направлении совершенствования методических процедур экспериментальной психологии искусства. Однако важна и другая сторона вопроса, которая касается возможностей исследования общих психологических закономерностей и феноменов на материале искусства. В этой связи особый интерес представляют выявленные в ходе исследования типы нонконформизма и конформизма.

И наконец, завершая главу, заметим, что основная линия анализа полученных данных строилась нами на основе сопоставления особенностей понимания мальчиками и девочками мотивов поведения главных героев фильма. Между тем специальный интерес представляет анализ мотивационной атрибуции поведения персонажей зрителями-подростками, имеющими опыт переживания сходных жизненных ситуаций. По нашему мнению, предшествующий опыт подростка, испытавшего на себе школьную травлю, способен оказать существенное влияние на восприятие и оценку мотивов поведения персонажей художественного фильма. Здесь могут проявиться совершенно особые феномены зрительской идентификации с персонажами. Этой линии анализа и будет посвящена следующая глава.

и педагогических проблем, затрагивающих процесс длительного физического или психического насилия со стороны индивида или группы в отношении индивида, который не способен защитить себя в данной ситуации [64]. Часто данная форма поведения связывается с проблемой утверждения власти в подростковом возрасте и выстраиванием иерархии межличностных взаимоотношений.

Многочисленные исследования показали, что проблема буллинга распространена во многих странах и носит глобальный характер. Данные, приводимые W. M. Craig и Y. Harel [57], указывают на существенное процентное расхождение в показателях распространенности этой проблемы в разных странах. Так, наиболее высокие показатели участия подростков как в единичных, так и в частых проявлениях буллинга имеют такие страны, как Австрия, Эстония, Германия, Латвия, Литва, Швейцария и Украина. Нижние показатели по количеству зафиксированных случаев участия в буллинг-поведении школьников занимают три страны: Чешская Республика, Словения и Швеция. Полученные W. M. Craig и Y. Harel данные о распространении буллинга в российских школах показывают, что в возрасте 11 лет 18,8% мальчиков и 9,9% девочек по крайней мере один раз участвовали в издевательствах и преследовании другого ребенка. В возрасте 13 лет эти показатели повышаются — 24,6% у мальчиков и 15% у девочек, а в возрасте 15 лет снижаются до 17,8% у мальчиков и 9,8% у девочек.

Традиционно структура взаимодействия в ситуациях буллинг-поведения включает в себя три ролевые позиции: «преследователи» («агрессоры», «обидчики»), «жертвы» и «наблюдатели» («свидетели»). Исследователями предпринимались попытки воссоздания типологических портретов этих ролей. Так, по данным норвежского психолога Дана Олвеуса [62], булли, или «обидчики», испытывают сильную потребность доминировать и подчинять себе других, они часто вызывающе и агрессивно ведут себя по отношению к взрослым, включая родителей и учителей,



не испытывают сочувствия по отношению к своим жертвам. Кроме того, они зачастую «рассматривают свое поведение как оправданное, у них средний или ниже среднего по группе уровень тревожности» [23, 74]. «Жертвы» же отличаются социальной отрешенностью, склонностью уклоняться от конфликтов [21], они характеризуются как чувствительные, замкнутые и застенчивые люди [62] с проявлениями разнообразных психосоматических симптомов, соматической ослабленностью, повышенной тревожностью и депрессивностью, с низкой самооценкой и неуверенностью в себе, преобладанием неконструктивных стратегий совладания со сложными ситуациями, сниженной учебной мотивацией и многочисленными проблемами общения [23]. «Свидетельская» позиция, также выделяемая исследователями, оказывается наиболее сложной для воссоздания характерологических черт. Данное обстоятельство обусловлено в первую очередь тем, что в подобных ситуациях в роли свидетелей оказывается большинство со всей его разнородностью и многообразием. Известно, что «свидетели», или так называемые *периферические жертвы* (peripheral victims), занимающие позицию «хорошо, что я не пострадал», часто сообщают о чувстве собственного бессилия [33], что в результате приводит к снижению самооценки [58]. С точки зрения Кэйте Вайнгартен, реакция «свидетеля» может помочь пострадавшему, вредить ему или быть «никакой» [23].

Помимо работ, направленных на анализ типологических характеристик участников буллинг-поведения, исследователями также предпринимались попытки выявления влияния семейных и школьных факторов на распространенность травли. Однако, как отмечает Д. А. Лэйн [33], все они оказались безрезультатны. Широта и многогранность этого явления не позволяют дать ему единого упрощенного описания. Плохое здоровье или физические недостатки, академическая успеваемость или неоднозначное отношение учителей, низкий социальный статус или неприятие групповых норм поведения, численность семьи или ее выраженное

социальное неблагополучие, а также пол или национальная принадлежность — любая особенность жертвы может послужить поводом для издевательств. Все это указывает на необходимость комплексного и системного изучения проблемы. Вместе с тем на данный момент очевидно, что опыт переживания школьной травли оказывает существенное влияние «на развитие личности и формирование Я-концепции ребенка, его самооценки и представления о себе, а также системы ценностей и коммуникативные стратегии» [23].

В нашем исследовании мы пытались подойти к изучению проблемы буллинга несколько иначе. При этом нас интересовало влияние опыта *собственных переживаний* подростков в ситуациях школьной травли на их восприятие и понимание фильма Р. Быкова «Чучело». В этой связи предварительно следует отметить, что среди высказываний зрителей, в их многочисленных письмах, приходивших на «Мосфильм» после выхода фильма на экраны в 1984 году [6], явно преобладают те, что принадлежат людям, увидевшим себя в фильме и его героях. Приведем некоторые из них.

Письмо из Кишинева: «Пишу вам потому, что не нахожу себя места. А все из-за фильма “Чучело”. Ведь все так и было! И было у нас, в нашем классе! Может, не было картин, и жила Лорка у родителей, но мы лупили ее беспощадно. За что? За веснушки, за широкую улыбку, за то, что не носит модных тряпок, не боится сказать правду про нас. А вообще-то и за то, что самый лучший мальчишка в классе предложил ей дружбу... И вот этот фильм. Мы только сейчас поняли, что мы такое натворили. Я себе говорю: “Забудь все, ведь ничего не было, ничего не вернешь!” Но я не могу забыть ни Лору, ни Лену Бессольцеву. Ленка навсегда укор мне...».

Светлана, 10 класс: «Сегодня я посмотрела фильм “Чучело”. Я вышла из кинотеатра и не могла смотреть прохожим в глаза. На душе ужасно тяжело, и я решила написать Вам... Когда я была в шестом классе, я была в числе “сильных, имеющих влияние”. И у нас в классе была девочка, похожая на Лену. Я уже не помню, за что мы ее ненавидели. Может, просто за то, что мы были



“сильные”, а она — “слабая”. Мы, “дружные”, травили ее, как зайца. Мы называли ее Доской. Мы ее презирали, плевали в ее сторону, морально уничтожали ее. В девятый класс она уже не пришла. И я уже забыла о ней. И тут — “Чучело”. Я видела все. Я плакала, кусала губы, понимала, что мы были ничтожными и злыми в шестом классе. Как поздно я это поняла! Теперь я даже не знаю, где она — Доска. Но я прошу у нее прощения! Прости нас, наше “чучело”, наша Доска. Прости нас, Лена! Может, и у вас в классе есть “чучело”. Поймите его, пока не поздно!».

Л. П-к, Москва: «Недавно в “России” посмотрела Ваш фильм “Чучело”, над которым теперь думаю каждый день... Фильм меня потряс! Может быть, потому я старалась не разреветься, что вспомнила свое детство, а оно у меня было не очень радостным. Восемь лет (!) я была в положении Лены. Одноклассники жестоко (для их возраста) мстили мне за то, что я заикалась и ходила в немодной одежде. Сейчас это могло бы показаться смешным, но я до сих пор вспоминаю это время с отвращением. Да, очень точно подчеркнули в фильме эту жестокость подростков...».

Как мы видим, двадцать пять лет назад фильм нашел глубокий отклик в душах зрителей, переживавших сходные с героями фильма жизненные ситуации, как в позиции «обидчиков» так и в позиции «жертв» школьной травли. Возникает вопрос, как же воспринимается этот фильм сегодня современными подростками, чувствуют ли они нравственный конфликт между классом и хрупкой, неуклюжей девочкой, не побоявшейся взять чужую вину на себя и тем самым противопоставить себя коллективу?

4.1. Опыт участия подростков в ситуациях школьной травли

Как мы уже отмечали в первой главе, на одном из этапов реализации общей программы исследования был организован анкетный опрос 220 школьников 8-х

и 10-х классов, в ходе которого респондентам после просмотра художественного фильма в числе других задавались и специальные вопросы, позволяющие выявить их личный опыт участия в буллинг-поведении.

Ответы на вопрос: «Приходилось ли вам в своей реальной жизни сталкиваться с ситуациями, сходными с теми, что происходят с героями просмотренного фильма?» — показывают, что четверть современных подростков (25,9%) хотя бы раз участвовали в буллинг-поведении. Полученные данные были также проанализированы в соответствии с выделенными Д. Олвеусом ролевыми позициями, описывающими структуру взаимодействия в ситуациях травли: обидчики, жертвы, свидетели. Так, дополнительный анализ ответов респондентов, указавших на наличие опыта переживания ситуаций буллинга, показал, что 21,2% из них находились в роли «обидчиков», 36,4% — в роли «жертв» и 42,4% — в роли «свидетелей». Рассмотрим пример ситуаций, которые приводят испытуемые в своих ответах (см. таблицу 4.1).

Обращаясь к анализу описываемых респондентами ситуаций, можно отметить два важных момента. В первую очередь мы видим, что высказывания всех участников буллинг-поведения указывают на проблему *инаковости*: новенькие, глупые, наивные и доверчивые, интриганы и выделяющиеся из толпы становятся жертвами преследования. Они воспринимаются членами группы как «чужие», инакомыслящие, отвергающие свою групповую идентичность и получают клеймо «чуждого элемента общества».

В то же время, обращаясь к анализу высказываний «жертв» и «обидчиков», можно отметить одну характерную особенность. Высказывания «обидчиков» всегда строятся обобщенно, от лица «мы» (т. е. от имени коллектива), размывая и обезличивая образ «агрессора». Высказывания «жертв» осуществляются от первого лица («я»), они индивидуальны и указывают исключительно на личный опыт переживаний. Такой результат, с нашей точки зрения, является особо значимым, т.к. вскрывает существенную характеристику

Таблица 4.1

ПРИМЕРЫ РЕАЛЬНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ, ПЕРЕЖИТЫХ ИСПЫТУЕМЫМИ, КОТОРЫЕ, С ИХ ТОЧКИ ЗРЕНИЯ, СХОДНЫ С СИТУАЦИЯМИ, ПРОИСХОДЯЩИМИ С ГЕРОЯМИ ФИЛЬМА «ЧУЧЕЛО»

«Обидчики»	«Жертвы»	«Свидетели»
<p>мы унижали, презирали человека, который ни в чем не был виноват</p> <p>мы человека игнорировали и так же гоняли</p> <p>мы тоже в классе очень плохо при- няли новенького, но мы не относились к нему так жестоко</p> <p>у нас также практиковалось «веселое» обращение с новенькими (они почти не были против)</p> <p>ситуация минимально похожа, девоч- ка, глупая и наивная, стала предме- том наших подкололов, менее жестоких, конечно</p>	<p>я понимаю Лену, дети очень злые и им нравится заде- вать за живое. В детстве (в 9 лет) я заикалась, и надо мной смеялись</p> <p>на меня также устраивали «облавы». Правда, я в отличие от Лены не вела себя так глупо, тупо и беспомощно</p> <p>в 7-м классе меня почти все ненавидели, но им не удалось подавить меня, мне было НА-ПЛЕ-ВАТЬ</p> <p>я чем-то даже по характеру похожа на Лену. Были люди, которые видели, что я наивна и доверчива, часто меня предавали</p> <p>на тренировке. Это было гораздо слабее и не так жесто- ко, но что-то похожее. Меня оскорбляли и в некоторой степени издевались, но сейчас все хорошо, потому что я научилась жить среди таких людей</p>	<p>эти ситуации происходили не со мной, но в моем коллективе, когда стая людей идуг против одного ни в чем не повинного человека</p> <p>очень часто наблюдала нехороший прием новень- ких, хотя не вижу в этом смысла</p> <p>видел только со стороны, когда другого человека все считали предателем и унижали</p> <p>ребята узнали человека, который неоднократно плел интриги, и объявили ему бойкот. С ним никто не общался</p> <p>в группе, в классе всегда есть человек, который выделяется чем-либо и которого за это недолюби- вают, так и у нас</p>



буллинг-поведения. Школьная травля становится возможна тогда, когда члены группы в порыве ложного коллективизма *теряют чувство личной ответственности*. Ощущение общности приравнивается в этом случае к ощущению своей правоты. Обретая свойства толпы, описанные Г. Лебоном [24], индивиды, объединенные в группу, «приобретают сознание непреодолимой силы», и это сознание позволяет им с ощущением «анонимности» и «безнаказанности» третировать «иных» членов коллектива.

4.2. ПОНИМАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ДЕЙСТВИЯ ПЕРСОНАЖА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОПЫТА ПЕРЕЖИВАНИЯ ШКОЛЬНОЙ ТРАВЛИ

Используемая нами экспериментальная процедура, позволяющая выявить особенности понимания зрителями внутреннего мира персонажа художественного фильма через приписывание его действиям тех или иных мотивов, может быть применена и для анализа особенностей атрибуции мотивов зрителями с различным опытом переживания школьной травли.

В соответствии с этой задачей 149 испытуемых (учащиеся 8-х и 10-х классов) были разделены на пять подвыборок: мальчики, не имеющие опыта переживания ситуаций буллинга; девочки без такого опыта; подвыборка учащихся, испытавших ситуацию школьной травли в ролевой позиции «обидчика»; подвыборка учащихся, переживших буллинг в позиции «жертвы»; подвыборка учащихся, занимавших «свидетельскую» позицию. Эмпирические данные для этих подвыборок были организованы в соответствующие матрицы для каждого из выделенных действий того или иного киноперсонажа.

Здесь мы ограничимся описанием результатов, полученных при анализе лишь одного такого действия — Дима поджигает чучело. На этом примере мы покажем



особенности понимания мотивации поведения киногероя зрителями, имеющими различный опыт переживания ситуаций буллинг-поведения. С этой целью суммарная групповая матрица данных относительно возможной мотивации данного поступка по пяти подвыборкам подвергалась процедуре факторного анализа с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера. Это позволило выявить ряд мотивационных блоков, определяющих структуру мотивов поведения Димы Сомова в ситуации, когда он поджигает чучело.

Предваряя описание полученных данных, поясним, почему именно данный эпизод был выбран нами для иллюстрации особенностей понимания зрителями-подростками с различным опытом переживания ситуаций школьной травли мотивации поведения героя. Как мы отмечали выше, эпизод, где дети сжигают чучело, является ключевым как для развития сюжета, так и для понимания его главной идеи (см. раздел 1.2). Напомним также, что именно этот эпизод выделяется испытуемыми и как наиболее эмоциональный, вызвавший наиболее сильные переживания (см. раздел 1.5). В то же время данный эпизод наиболее часто называется и в качестве центрального, раскрывающего основную идею фильма именно теми зрителями, которые имеют опыт переживания ситуаций школьной травли в роли «жертв», среди них доля таких ответов составляет 50% (для сравнения: доля «обидчиков», указавших этот эпизод, составляет 42,8%; «свидетелей» — 46,1%; зрителей, не имеющих опыта переживания школьной травли, — 32,3%). Подчеркнем, что эмоциональная насыщенность и символический характер этого эпизода делают его в то же время и крайне сложным для восприятия. Причем в данном эпизоде явно конфликтной и противоречивой является мотивация поведения Димы Сомова, который и поджигает чучело. Мальчик, который еще несколько минут назад был полон решимости сознаться своим одноклассникам в том, что виновником ситуации, за которую они наказывают ни в чем не повинную героиню, был он сам, в этой сцене в ответ на команду одноклассников: «Поджигай!» — трусли-

во отвечает: «У меня спичек нет». Что же, по мнению зрителей, двигало рукой подростка в этот момент, что побудило его очередной раз предать свою заступницу, отвернуться от нее, стать ее палачом? Для того чтобы ответить на эти вопросы, обратимся к полученным материалам.

В результате факторного анализа усредненной матрицы данных были выделены следующие четыре биполярных фактора, определяющих понимание мотивационной структуры поведения Димы Сомова в данном эпизоде: F1 (40,9%) «стремление к доминированию — эмоциональное принятие другого»; F2 (26,8%) «эгоизм — потребность быть членом группы»; F3 (25,1%) «открытость к взаимодействию — эго-защита»; F4 (7,1%) «страх — чувство раскаяния» (см. приложение V, таблицы 1 и 2).

Выделенные факторы отчетливо дифференцируют представления о мотивации поведения Димы Сомова среди подростков с различным опытом участия в буллинг-поведении. Основные тенденции в этом отношении наглядно иллюстрирует размещение различных подвыборок испытуемых в пространстве факторов F1 и F2 (см. рисунок 4.1).

Как видно из рисунка, зрители, не имеющие опыта участия в буллинг-поведении (как мальчики, так и девочки), имеют нулевые значения по оси фактора F2 «эгоизм — потребность быть членом группы». Это свидетельствует о том, что данные мотивационные тенденции в поведении Димы Сомова ими не фиксируются и не выделяются. Характеризуя поведение Димы Сомова, они склонны приписывать ему комплекс мотивов («милосердие», «чувство справедливости», «чувство любви»), которые определяют отрицательный полюс фактора F1 «эмоциональное принятие другого». Подобное приписывание действию героя этого комплекса мотивов свидетельствует о неадекватности понимания испытуемыми поступка Димы в данной ситуации. Тем самым зрители, не имевшие опыта участия в буллинг-поведении, принципиально отличаются от зрителей, переживших ситуацию школьной травли.



Рисунок 4.1

Размещение мнений зрителей-подростков с разным опытом участия в буллинг-поведении в пространстве мотивационных факторов F1 «стремление к доминированию — эмоциональное принятие другого» и F2 «эгоизм — потребность быть членом группы», определяющих действия Димы Сомова при поджигании им чучела (м.— мальчики, д.— девочки)

Напротив, подростки, указавшие на наличие опыта переживаний школьной травли (и «жертвы», и «обидчики», и «свидетели»), разместились на положительном полюсе фактора F1 («стремление к доминированию»). Этот полюс определяет комплекс таких мотивов, как «желание быть лидером», «желание продемонстрировать свое превосходство», «потребность в самоутверждении». Подобная мотивация поведения является весьма характерной для Димы Сомова, привыкшего занимать лидерскую позицию в классе и пытающегося в данной ситуации восстановиться в своем статусе. Таким образом, наличие опыта участия в буллинге позволяет зрителю более адекватно атрибутировать мотивацию поведения киноперсонажа.

Вместе с тем из рисунка видно, что зрители, имеющие разный опыт участия в буллинг-поведении, по-разному разместились по оси фактора F2 «эгоизм — потребность быть членом группы». Так, например, «свидетели» и те, кто отметил отсутствие у себя



опыта участия в буллинге, имеют нулевые значения по оси фактора F2, что, повторимся, указывает на то, что данные мотивационные тенденции в поведении Димы Сомова ими не фиксируются. В то же время фактор F2 отчетливо поляризует представления «жертв» и «обидчиков» о мотивации поведения Димы Сомова в данной ситуации. «Обидчики» расположились на отрицательном полюсе фактора, который мы обозначили как «потребность быть членом группы». Этот полюс определяют такие мотивы, как «следование нормам данной социальной группы», «желание быть как все, не выделяться», «желание вызвать сочувствие», «желание быть хорошим другом» и др. Зрители же, имеющие опыт участия в буллинг-поведении в качестве «жертв», расположились на положительном полюсе фактора F2 «эгоизм», который определяют следующие мотивы: «желание унижить», «потребность во внимании к себе», «отсутствие собственной точки зрения». Этот комплекс мотивов, определяющий понимание «жертвами» мотивов поведения Димы Сомова в данном эпизоде, характеризует приписывание ему таких качеств, которые соответствуют проявлению эгоистической тенденции у Э. Фромма: «Эгоист никогда не бывает удовлетворен. Он всегда беспокоен, его гонит страх что-то недобрать, что-то упустить. Он преисполнен жгучей зависти к каждому, кому досталось больше...» [54, 112].

Таким образом, приведенные выше результаты показывают, что опыт переживания зрителями ситуаций школьной травли имеет принципиальное значение при понимании мотивации поведения персонажа в одном из ключевых моментов художественного фильма. При этом принципиальное значение имеет та ролевая позиция, в которой находился зритель в ситуации буллинга. Так, поджигание чучела (действие, имеющее символический характер — казнь над предателем) воспринимается «обидчиками» как стремление героя к лидерству в силу потребности следования групповой норме и сохранения своего социального статуса. «Жертвы» же видят в этом поступке стремление к лидерству, но обусловленное эгоистическим стремлением — желанием унижить другого.

В этой главе мы рассмотрели особенности понимания зрителями мотивации поведения Димы Сомова в зависимости от опыта переживания ими ситуаций школьной травли. Полученные материалы позволяют сделать общий вывод о том, что актуализация зрителем сходных ситуаций из своего жизненного опыта при просмотре фильма имеет принципиальное значение для понимания мотивации поведения персонажа. Более того, важна не только актуализация сходных ситуаций, но и ролевая позиция зрителя в той жизненной ситуации, относительно которой и определяется зрительская точка зрения при восприятии фильма.



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая работу, попытаемся выявить наиболее важные, с нашей точки зрения, моменты.

1. *Фильм как многоуровневая семиотическая система.* Во многом это положение являлось определяющим в нашем исследовании. Понятно, что мы не могли рассмотреть его во всей полноте и учесть такие моменты в организации киноповествования, как построение кадра, точка зрения, монтаж, темпоритм и др. В основном мы ограничились лишь анализом особенностей понимания зрителем сюжетно-событийной организации фильма, а также попытались затронуть вопрос о различных смысловых доминантах, определяющих его понимание.

Полученные материалы со всей очевидностью показали, что при изучении понимания художественного фильма структурно-семиотические особенности построения киноповествования необходимо соотносить с морфологией традиционных культурных интерпретативных схем анализа художественного произведения. В частности, особое значение имеет своеобразная «содержательная рамка», оформляющая основное содержание художественного текста путем смыслового сближения различных тем киноповествования, замыкания начальных и конечных эпизодов фильма. В этой связи важно обратить внимание на весьма распространенный способ интерпретации художественного текста лишь в логике бытового поведения персонажей. При этом особые художественные ходы, определяющие построение сюжета и являющиеся ключевыми для раскрытия авторской концепции фильма, как правило, оказываются непонятыми.

Вместе с тем важно отметить, что в ходе анализа особенностей понимания зрителями взаимосвязей между различными эпизодами фильма, мы выявили особый тип художественного обобщения, когда действия героя рассматриваются зрителем не в бытовом

плане, а интерпретируются как символическая форма поведения. В данном случае зритель подключается к той особой феноменологии детства, на которую указывал Р. Быков, что позволяет понять человеческие отношения с точки зрения художественных образов.

2. К вопросу о моральных чувствах. Воздействие искусства на личность является традиционной темой психологических исследований. Полученные нами результаты позволяют говорить по меньшей мере о трех моделях влияния фильма на структуру Я-концепции зрителя, которые обусловлены различными способами его идентификации с героями. При этом особый интерес представляет идентификационная модель с особым типом героя, созданным в фильме «Чучело», в результате реализации которой кардинально трансформируются ценностные основания, определяющие отношения между идеалом и антиидеалом зрителя. В этой связи важно добавить, что подобная трансформация строится именно на оппозиции моральных основ поведения. Заметим, что воспитательный эффект искусства как раз и предполагает выявление тех морально-этических оснований, которые определяют отношение между различными структурными компонентами Я-концепции.

3. Я в предлагаемых обстоятельствах. Знаменитая фраза К. С. Станиславского является центральной не только для творчества актера, но и для творческого восприятия искусства. В этом отношении особый интерес представляет анализ особенностей идентификации зрителя с героем. При организации исследования мы исходили из понимания процесса идентификации как действия в системе целей и мотивов персонажей, которое и позволяет моделировать смысл тех или иных поступков.

Полученные материалы позволили выделить ряд значимых моментов, иллюстрирующих общепсихологические феномены: полимотивированность отдельных действий, мотивационный конфликт, борьба мотивов и др., которые проявляются в результате восприятия

и определяют понимание зрителем смысла поступков киноперсонажей. Вместе с тем был обнаружен ряд моментов, которые не столь очевидны как в искусствоведческом, так и в психологическом плане. Например, важно обратить внимание на своеобразную режиссуру зрительских переживаний в процессе восприятия поведения главной героини, на партитуру борьбы глубинной потребности быть принятой другими и необходимостью соблюдения моральной нормы (чувство справедливости). Другим важным результатом является фиксация двух разных моделей проявления нонконформизма (нонконформизм как *самоутверждение* и нонконформизм как *самоотдача*) и конформизма (конформизм как *проявление страха* и конформизм как *стремление к лидерству*).

Помимо этого, особый интерес представляют выявленные в ходе эксперимента принципиальные различия в понимании поступков персонажей у зрителей-подростков, имеющих различный опыт участия в ситуациях школьной травли: мотивы одного и того же действия героя воспринимаются зрителями в зависимости от жизненного опыта принципиально по-разному.

И наконец, завершая книгу, мы хотим выразить особую признательность режиссеру фильма — Ролану Быкову, который не только дал нам возможность провести психологическое исследование феноменологии детской жизни, но и позволил разобраться в самих себе, вспомнить еще раз замечательный период отрочества и пережить те коллизии, которые возникают не только в подростковой, но и во взрослой жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т.А. Проблемы философии морали.— М.: Республика, 2000.— 239 с.
2. Басина Н. Ролан Быков. Творческий портрет.— М.: ВО «Союзинформкино», 1990.— 32 с.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества.— М.: Искусство, 1986.— 445 с.
4. Бернс Р. Что такое Я-концепция // Психология самосознания. Хрестоматия / Ред.-сост. Д. Я. Райгородский.— Самара: БАХРАХ-М, 2003.— С. 333–393.
5. Братусь Б.С. Аномалии личности.— М.: Мысль, 1988.— 301 с.
6. Быков Р. До и после «Чучела» // Юность.— 1985.— № 9.— С. 84–105.
7. Выготский Л.С. Психология искусства.— Ростов н/Д: Феникс, 1998.— 480 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2.— М.: Педагогика, 1982.— С. 5–361.
9. 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.
10. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика.— М.: Гардарики, 2005.— 472 с.
11. Дробницкий О.Г. Понятие морали. Историко-критический очерк.— М.: Наука, 1974.— 388 с.
12. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности.— М.: Наука, 1977.— 333 с.
13. Железников В.К. Повести.— М.: Дет.лит., 1985.— 510 с.
14. Иванов В.М. Психология искусства, а также об искусстве и психологии // Аллахвердов В.М. Психология искусства.— СПб.: ДНК, 2001.— С. 106–153.
15. Игнатьева Н. Возмужание // Искусство кино.— 1984.— № 12.— С. 45–54.
16. Иофе В.В. Чучело // Иофе В.В. Границы смысла: статьи, выступления, эссе.— СПб.: Норд-Вест, 2002.— С. 291–296.

17. Казанцева О. Ролан Быков: любить не понарошку // Ролан.— 2004.— № 4.— URL: http://www.paradisegroup.ru/rolan_magazine/?issue=2004064-40&article=189389 (13.04.2010).
18. Калабалин А.С. Обжигает душу... // Литературная газета.— 1985.— 12 июня.— С. 8.
19. Капралов Г. Смотрим фильм. На перекрестке мнений: о киноленте «Чучело» // Правда.— 1985.— 27 мая.— С. 3.
20. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство.— СПб.: Речь, 2004.— 70 с.
21. Кон И.Что такое буллинг и как с ним бороться? // Семья и школа.— 2006.— № 11.— С. 15–18.
22. Коржавин Н. Время дано. Стихи и поэмы.— М.: Худ. лит., 1992.— 250 с.
23. Кутузова Д.А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать // Журнал практического психолога.— 2007.— № 1.— С. 72–90.
24. Лебон Г. Психология народов и масс.— СПб.: Макет, 1995.— 311 с.
25. Левин К. Теория поля в социальных науках // Левин К. Динамическая психология: Избранные труды.— М.: Смысл, 2001.— С. 239–427.
26. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.— М.: Изд-во МГУ, 1981.— 584 с.
27. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.— М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005.— 352 с.
28. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства.— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998.— 111 с.
29. Лефевр В. Алгебра совести.— М: КОГИТО-ЦЕНТР, 2003.— 426 с.
30. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики.— Таллинн: Изд-во «Ээсти Раамат», 1973.— 137 с.
31. Лотман Ю.М. Структура художественного текста // Лотман Ю.М. Об искусстве.— СПб.: Искусство — СПб, 1998.— С. 14–285.
32. Лурия А.Р. Язык и сознание.— М.: Изд-во МГУ, 1979.— 319 с.
33. Лэйн Д. А. Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия.— СПб.: Питер, 2001.— С. 240–276.
34. Матизен В. «Великий и ужасный» на Чистых прудах / [Интервью с Роланом Быковым] // Искусство кино.— 1998.— № 5.— С.79–88.

35. Петровский А.В. Неистовый Роланд за пределами киноэкрана // Петровский А.В. Психология и время.— СПб.: Питер, 2007.— С. 393–402.
36. Притуленко В. «Чучело» // Шедевры Российского кино.— М.: Андреевский флаг, 2000.— С. 895–898.
37. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки.— М.: Лабиринт, 2006.— 128 с.
38. Рокич М. Методика «ценностные ориентации» // Большая энциклопедия психологических тестов.— М.: Эксмо, 2005.— С. 26–28.
39. Собкин В.С. К формированию представления о механизмах процесса идентификации в общении // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга.— Краснодар, 1975.— С. 55–57.
40. Собкин В.С. К определению понятия «идентификация» // Виды и функции речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева.— М.: Институт языкознания РАН, 1977.— С. 115–122.
41. 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 / Под ред. В.С. Собкина.— М.: Центр социологии образования РАО, 2006.— С. 73–103.
42. 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.
43. Собкин В.С. Маркина О.С. Фильм Ролана Быкова «Чучело»: между солидарностью и конформизмом // Информация, время, творчество: Тезисы докладов Международной конференции «Новые методы в исследовании художественного творчества» и Международного симпозиума «Информационный подход к исследованию культуры и искусства» / Под ред. В.М. Петрова, А.В. Харуто.— М. Государственный институт искусствознания, 2007.— С. 152–158.
44. Собкин В.С., Маркина О.С. «Я» в пространстве киноперсонажей фильма «Чучело»: особенности мотивационной атрибуции // Вестник практической психологии образования.— 2007.— № 3.— С.49–59.
45. Собкин В.С., Маркина О.С. Структурные компоненты Я-концепции подростка (на материале восприятия филь-

- ма Р.Быкова «Чучело») // Вопросы психологии.— 2008.— № 5.— С. 44–53.
46. Собкин В.С., Маркина О.С. Герой и антигерой: к вопросу о понимании мотивационной структуры поведения киноперсонажа (по материалам восприятия фильма Р. Быкова «Чучело») // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XIII. Вып. XXII / Под ред. В.С. Собкина.— М.: Институт социологии образования РАО, 2009.— С. 215–255.
 47. Собкин В.С., Маркина О.С. Влияние опыта переживания «школьной травли» на понимание подростками фильма Р. Быкова «Чучело» // Вестник практической психологии образования.— 2009.— № 1.— С. 33–42.
 48. Собкин В.С., Маркина О.С. Мотивационная структура поведения персонажа (по материалам восприятия фильма Ролана Быкова «Чучело») // Экспериментальная психология.— 2009.— № 1.— С. 61–83.
 49. Собкин В.С., Нистратов А.А., Грачева А.М. Персонажи фильма в пространстве социальных стереотипов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология.— 1989.— № 1.— С. 38–44.
 50. Собкин В.С., Шмелев А.Г. Психосемантические исследования актуализации социально-ролевых стереотипов // Вопросы психологии.— 1986.— № 1.— С. 124–136.
 51. Титаренко А.И. Нравственный прогресс (основные исторические черты нравственного прогресса в докоммунистических общественно экономических формациях).— М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.— 176 с.
 52. Усов Ю.Н. В мире экранных искусств.— М.: SvR-Аргус, 1995.— 224 с.
 53. Успенский Б.А. Поэтика композиции.— СПб.: Азбука, 2000.— 348 с.
 54. Фромм Э. Бегство от свободы.— М.: Прогресс, 1989.— 272 с.
 55. Хорни К. Невроз и личностный рост. Борьба за самореализацию.— СПб.: Восточно-Европейский институт психоанализа и БСК, 1997.— 318 с.
 56. Шилова И. Чучело // Энциклопедия кино Кирилла и Мефодия. Мультимедийное информационное электронное издание.— URL: http://mega.km.ru/cinema_2001/encyclor.asp?TopicNumber=21545&search=%D7%F3%F7%E5%EB%EE#srch0 (21.05.2001)
 57. Craig W.M., Harel Y. Bullying, physical fighting and victimization // Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report

from the 2001/2002 survey / edited by Candace Currie. (Health Policy for Children and Adolescents № 4.— P. 133–145.

58. Kelly E. Multi-cultural issues in bullying. Conference paper.— Devon: Exeter University, 1990.— 231 p.
59. Lines D. The Bullies. Understanding bullies and bullying.— London; Philadelphia: Jessica Kingslwy Publishers, 2008.— 220 p.
60. Maslow A.H. Motivation and personality.— New York: Harper and Row, 1987.— 411p.
61. O'Moore A.M., Hillery B. Bullying in Dublin schools // Irish Journal of Psychology.— 1989.— № 10.— P. 426–441.
62. Olweus D. Bullying at school. What we know and what we can do.— Oxford: Blackwell, 1993.— 135 p.
63. Rigby K. Addressing bullying in schools: theoretical perspectives and their implications // School Psychology International.— 2004.— № 25.— P. 287–300.
64. Roland E., Munthe E. Bulling: An International Perspective.— London: David Fulton, 1989.— 224 p.
65. Tattum D.A. Whole-School Response: From Crisis Management to Prevention // Irish Journal of Psychology.— 1997.— № 18.— P. 221–232.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ I

Влияние фильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции зрителей-мальчиков

Таблица 1

Весовые нагрузки шкал, входящих в структуру выделенных факторов
(VARIMAX NORMALIZED)

	Factor 1 80,7%	Factor 2 10,0%	Factor 3 3,4%
Сильный – слабый	0,87	0,40	0,13
Независимый – послушный	0,95	0,22	0,03
Наивный – расчетливый	-0,10	0,36	0,83
Общительный – замкнутый	0,69	0,62	0,15
Добрый – жестокий	0,39	0,86	0,29
Верный – неверный	0,56	0,77	0,28
Активный – пассивный	0,91	0,32	0,04
Решительный – нерешительный	0,94	0,33	0,01
Теплый – холодный	0,41	0,86	0,24
Уверенный – неуверенный	0,91	0,36	0,11
Веселый – грустный	0,81	0,38	0,18
Самостоятельный – несамостоятельный	0,87	0,43	0,10
Умный – глупый	0,67	0,70	0,10
Эмоциональный – сдержанный	0,29	0,33	0,85
Снисходительный – требовательный	0,28	0,87	0,22
Смелый – трусливый	0,77	0,57	0,20
Бескорыстный – жадный	0,50	0,83	0,25
Легкий – тяжелый	0,47	0,82	0,30
Принципиальный – беспринципный	0,73	0,54	0,35
Благородный – низкий	0,50	0,80	0,29
Волевой – безвольный	0,83	0,50	0,19
Простодушный – хитрый	0,16	0,84	0,44
Отзывчивый – равнодушный	0,41	0,86	0,24
Справедливый – несправедливый	0,57	0,76	0,28
Честный – лживый	0,58	0,73	0,30
Спокойный – тревожный	0,63	0,73	0,11
Искренний – лицемерный	0,43	0,84	0,23
Ответственный – безответственный	0,49	0,77	0,01

ТАБЛИЦА 2

ЗНАЧЕНИЯ ПЕРСОНАЖЕЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА, А ТАКЖЕ СТРУКТУРНЫХ КОМПОНЕНТОВ Я-КОНЦЕПЦИИ ЗРИТЕЛЕЙ-МАЛЬЧИКОВ ПО ОСЯМ ВЫДЕЛЕННЫХ ФАКТОРОВ

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Лена Бессольцева	-0,47	0,54	2,32
Дима Сомов	-0,95	0,36	-1,23
Миронова	1,22	-1,19	-0,44
Шмакова	0,43	-1,30	0,02
Валька	0,30	-1,27	-0,43
Очкарик	-1,21	1,32	-0,15
Дедушка	0,09	1,63	-0,75
Петька	0,35	-1,10	-0,47
Мargarита Ивановна	0,40	0,10	0,98
Тетя Клава	-0,56	0,71	0,84
Я_ после просмотра х/ф	0,76	0,10	1,48
Идеал_ после просмотра х/ф	1,26	0,73	-0,44
Антиидеал_ после просмотра х/ф	-2,13	-0,67	-1,00
Я_ до просмотра х/ф	0,86	0,15	-0,07
Идеал_ до просмотра х/ф	0,94	1,12	-1,24
Антиидеал_ до просмотра х/ф	-1,30	-1,22	0,59

ПРИЛОЖЕНИЕ II

Влияние фильма на трансформацию структурных компонентов Я-концепции зрителей-девочек

Таблица 1

Весовые нагрузки шкал, входящих в структуру выделенных факторов
(VARIMAX NORMALIZED)

	Factor 1 81,8%	Factor 2 10,9%	Factor 3 3,0%
сильный – слабый	0,47	0,80	0,18
независимый – послушный	0,12	0,95	0,24
наивный – расчетливый	0,91	-0,21	-0,06
общительный – замкнутый	0,24	0,63	0,71
добрый – жестокий	0,87	0,38	0,30
верный – неверный	0,81	0,52	0,24
активный – пассивный	0,23	0,77	0,56
решительный – нерешительный	0,37	0,88	0,20
теплый – холодный	0,84	0,42	0,33
уверенный – неуверенный	0,22	0,90	0,34
веселый – грустный	0,34	0,52	0,76
самостоятельный – несамостоятельный	0,33	0,86	0,35
умный – глупый	0,70	0,64	0,25
эмоциональный – сдержанный	0,69	0,32	0,47
снисходительный – требовательный	0,85	0,21	0,38
смелый – трусливый	0,62	0,74	0,20
бескорыстный – жадный	0,82	0,49	0,27
легкий – тяжелый	0,80	0,43	0,40
принципиальный – беспринципный	0,53	0,78	0,15
благородный – низкий	0,83	0,52	0,17
волевой – безвольный	0,54	0,80	0,22
простодушный – хитрый	0,94	0,27	0,05
отзывчивый – равнодушный	0,86	0,44	0,25
справедливый – несправедливый	0,83	0,51	0,19
честный – лживый	0,80	0,57	0,13
спокойный – тревожный	0,66	0,62	0,29
искренний – лицемерный	0,82	0,52	0,19
ответственный – безответственный	0,73	0,65	0,13

Таблица 2

Значения персонажей художественного фильма, а также структурных компонентов Я-концепции зрителей-девочек по осям выделенных факторов

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Лена Бессольцева	1,55	-0,04	-0,60
Дима Сомов	-0,59	-1,30	1,02
Миронова	-0,89	2,24	-1,96
Шмакова	-1,32	0,08	0,81
Валька	-1,28	-0,41	0,69
Очкарик	1,17	-0,52	-0,89
Дедушка	1,01	0,72	-0,54
Петька	-1,75	0,69	-0,11
Мargarита Ивановна	0,77	0,27	0,16
тетя Клава	0,87	-0,55	0,05
Я_ после просмотра х/ф	0,57	-0,03	1,01
идеал_после просмотра х/ф	0,32	1,03	0,84
анти идеал_после просмотра х/ф	-0,58	-1,67	-1,42
Я_до просмотра х/ф	0,39	0,07	1,00
идеал_до до просмотра х/ф	0,26	0,82	1,14
анти_до до просмотра х/ф	-0,51	-1,40	-1,21

ПРИЛОЖЕНИЕ III

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ Лены Бессольцевой

Таблица 1

ВЕСОВЫЕ НАГРУЗКИ РАЗЛИЧНЫХ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ Лены Бессольцевой
ПО ВЫДЕЛЕННЫМ ФАКТОРАМ (VARIMAX NORMALIZED)

	F1 27,9%	F2 26,1%	F3 12,3%	F4 7,9%	F5 6,7%
Желание быть лидером (командовать)	-0,41	0,38	-0,01	0,27	0,30
Желание сохранить верность	0,10	-0,80	0,41	-0,03	-0,18
Желание оказать помощь	0,26	-0,67	0,42	0,07	-0,03
Желание продемонстрировать свое превосходство	0,18	0,79	-0,04	0,03	0,38
Желание быть хорошим другом	-0,09	-0,94	0,02	0,06	0,10
Желание вызвать симпатию	-0,43	-0,23	-0,53	0,42	0,42
Потребность самоутверждения	0,08	0,72	-0,21	0,29	0,41
Боязнь наказания	-0,39	0,01	-0,15	0,08	-0,87
Потребность внимания к себе	-0,12	0,32	-0,31	0,72	0,44
Чувство долга	0,22	-0,53	0,60	-0,25	0,05
Желание вызвать сочувствие	0,11	0,05	0,64	0,54	-0,08
Желание унизить	0,24	0,59	0,09	-0,56	0,07
Желание быть «как все» (не выделяться)	-0,95	0,08	-0,17	0,08	0,01
Чувство раскаяния	-0,06	-0,19	0,85	0,03	0,07
Стремление быть честным	0,09	-0,02	0,71	-0,33	0,25
Страх перед неодобрением окружающих	-0,88	0,03	-0,14	0,12	-0,40
Желание отомстить	0,32	0,66	0,08	-0,60	0,17
Стремление быть свободным в суждениях и поступках	0,50	0,44	-0,17	-0,01	0,29
Стремление отстаивать свою честь и достоинство	0,26	0,76	0,09	-0,46	0,12
Чувство ответственности	0,15	-0,11	0,82	-0,17	0,14
Чувство справедливости	0,30	0,35	0,30	-0,75	0,17
Милосердие (сострадание)	0,28	-0,68	0,23	-0,17	0,12
Страх перед физической агрессией	-0,22	-0,02	-0,22	0,13	-0,86
Следование нормам данной социальной группы	-0,96	0,04	-0,11	0,07	-0,06
Чувство любви	0,32	-0,86	-0,27	0,03	0,17
Желание отстаивать собственное мнение (доказать правоту)	0,41	0,63	0,01	-0,48	0,18
Вера в человека	0,20	-0,87	0,10	-0,12	0,21
Страх перед потерей своей репутации	-0,94	0,07	-0,14	0,00	-0,12
Желание выразить свою симпатию	-0,03	-0,63	-0,53	0,07	0,37
Не понимание ситуации	-0,90	-0,02	-0,04	0,08	-0,05
Отсутствие собственной точки зрения	-0,94	0,00	0,01	0,07	-0,12
Спонтанный поступок (совершил не подумав)	0,07	0,15	-0,03	0,65	-0,04

Таблица 2
Значения различных действий Лены Бессольцевой по осям выделенных факторов (м- мальчики; д- девочки)

	F1	F2	F3	F4	F5
Лена улыбается, когда ребята в классе рассказывают, что прозвали ее деда «Заплаточником» _м	-2,1	0,2	0,1	0,3	0,2
Лена садится с Димой за одну парту _м	0,2	-0,7	-1,5	0,4	0,6
Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку _м	-1,6	0,2	-0,1	-0,5	-1,1
Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока _м	0,4	-0,8	1,1	0,9	-0,1
Лена, вместе с Димой, убегает от ребят и прячется в парикмахерской _м	0,4	-0,1	-0,7	0,4	-2,5
Лена делает себе прическу _м	0,3	1,0	-0,3	1,6	0,5
Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей _м	-0,2	-0,4	1,8	-0,1	0,2
Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом _м	0,4	-1,0	-0,1	-0,2	-0,1
Лена, в развалинах старого здания, повторно признает себя предателем _м	0,1	-0,2	0,4	0,4	-0,4
Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его _м	0,3	1,2	0,3	-1,5	0,2
Лена остригает волосы наголо _м	0,6	1,2	0,7	1,3	-0,2
Лена, на дне рождения у Димы, говорит ребятам все, что она о них думает _м	0,2	1,3	0,1	-1,1	0,7
Лена отказывается объявлять бойкот Диме _м	0,2	-0,1	0,2	-0,1	0,1
Лена улыбается, когда ребята в классе рассказывают, что прозвали ее деда «Заплаточником» _д	-3,0	0,1	-0,4	0,3	1,0
Лена садится с Димой за одну парту _д	0,3	-1,2	-2,1	0,3	1,2
Лена молчит, когда ребята, сидя у костра, оскорбляют ее дедушку _д	-2,0	0,1	-0,2	-0,3	-1,3
Лена говорит классу, что это она сказала Маргарите Ивановне об уходе класса с урока _д	0,7	-1,9	0,4	-0,1	0,3
Лена, вместе с Димой, убегает от ребят и прячется в парикмахерской _д	0,5	-0,2	-0,7	0,3	-2,8
Лена делает себе прическу _д	0,3	1,1	-1,2	1,9	1,5
Лена рассказывает Диме о том, что слышала его разговор с учительницей _д	-0,1	-0,6	2,8	0,1	0,8
Лена говорит, что она отказывается верить, когда Дима называет себя трусом _д	0,3	-2,1	-0,8	-1,1	0,8
Лена, в развалинах старого здания, повторно признает себя предателем _д	0,5	-0,6	1,2	0,4	-0,1
Лена дает Диме пощечину, когда тот не отдает ей платье и перебрасывает его _д	0,6	1,2	-0,6	-2,1	-0,1
Лена остригает волосы наголо _д	1,1	1,4	-0,1	1,3	-0,1
Лена, на дне рождения у Димы, говорит ребятам все, что она о них думает _д	0,6	1,5	-0,1	-1,8	0,5
Лена отказывается объявлять бойкот Диме _д	0,8	-0,4	-0,2	-1,0	0,4

Приложение IV

Представления подростков о мотивационной структуре поведения Димы Сомова

Таблица 1

Весовые нагрузки различных мотивов поведения Димы Сомова
по выделенным факторам (VARIMAX NORMALIZED)

	F1 34,8%	F2 15,8%	F3 13,1%	F4 6,5%	F5 6,2%
Желание быть лидером (командовать)	-0,01	0,08	-0,84	-0,30	0,18
Желание сохранить верность	0,13	-0,61	0,18	0,02	-0,48
Желание оказать помощь	0,26	-0,88	-0,21	0,09	0,22
Желание продемонстрировать свое превосходство	0,06	-0,14	-0,89	0,16	0,30
Желание быть хорошим другом	0,20	-0,93	0,01	-0,06	-0,03
Желание вызвать симпатию	0,25	-0,84	-0,40	0,08	0,06
Потребность самоутверждения	-0,12	-0,05	-0,88	0,26	0,05
Боязнь наказания	-0,17	0,43	0,57	-0,08	0,30
Потребность внимания к себе	0,08	-0,12	-0,89	-0,04	0,05
Чувство долга	0,24	-0,38	-0,17	0,79	-0,20
Желание вызвать сочувствие	0,09	0,13	0,01	0,10	-0,90
Желание унизить	-0,71	0,26	0,08	0,02	0,21
Желание быть «как все» (не выделяться)	-0,85	0,09	0,01	-0,11	0,05
Чувство раскаяния	0,19	0,19	0,08	0,32	-0,83
Стремление быть честным	0,18	0,11	-0,16	0,82	-0,35
Страх перед неодобрением окружающих	-0,76	0,28	0,32	-0,32	0,21
Желание отомстить	0,06	0,25	0,20	0,57	0,25
Стремление быть свободным в суждениях и поступках	0,39	-0,11	-0,56	0,23	-0,10
Стремление отстаивать свою честь и достоинство	0,14	0,39	0,02	0,55	-0,26
Чувство ответственности	0,33	-0,06	-0,51	0,56	-0,02
Чувство справедливости	0,20	-0,19	-0,42	0,78	-0,03
Милосердие (сострадание)	0,23	-0,76	-0,19	0,37	0,26
Страх перед физической агрессией	-0,28	0,33	0,55	-0,24	0,30
Следование нормам данной социальной группы	-0,89	0,22	0,02	-0,24	0,11
Чувство любви	0,22	-0,89	0,08	-0,12	0,00
Желание отстаивать собственное мнение (доказать правоту)	0,24	0,02	-0,51	0,31	-0,13
Вера в человека	0,24	-0,55	-0,38	-0,19	0,06
Страх перед потерей своей репутации	-0,80	0,39	0,16	-0,27	0,17
Желание выразить свою симпатию	0,26	-0,88	-0,04	-0,13	0,01
Не понимание ситуации	-0,44	0,33	0,31	-0,27	-0,33
Отсутствие собственной точки зрения	-0,86	0,12	0,11	-0,09	-0,09
Спонтанный поступок (совершил не подумав)	0,31	0,58	0,18	-0,16	-0,38

Таблица 2

Значения различных действий Димы Сомова по осям выделенных факторов
(м- мальчики; д- девочки)

	F1	F2	F3	F4	F5
Дима заступает за Лену, когда в классе ее называют «Чучелом»_м	0,3	-1,3	-1,1	-0,1	0,2
Дима предлагает классу самостоятельно заработать деньги на поездку в Москву_м	0,2	0,3	-1,4	-0,5	0,3
Дима отдает Лене свои сапоги_м	0,3	-1,8	0,5	0,1	0,4
Дима отбивает у Вальки собаку_м	-0,1	-0,1	-0,5	1,4	0,3
Дима замолкает, когда в класс входит Петька_м	0,3	0,7	1,0	-0,1	1,2
Дима вместе с классом уходит с урока_м	-0,4	0,0	0,2	-1,3	-1,0
Дима рассказывает Маргарите Ивановне об уходе класса с урока_м	0,7	0,8	0,4	1,1	-0,5
Дима вместе с Ленной убегает от ребят и прячется в парикмахерской_м	0,3	-0,5	0,6	0,3	-0,4
Дима уходит со скамейки, на которой ждал Лену_м	0,4	0,5	0,5	-1,2	0,2
Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом_м	-0,3	-0,5	0,3	0,8	-2,0
Дима не отдает Лене платье, а перебрасывает его_м	-0,5	0,5	0,4	-0,6	0,2
Дима поджигает чучело_м	-0,3	0,7	0,5	-0,1	0,4
Дима вспрыгивает на подоконник раскрытого окна_м	1,0	1,1	-0,2	-0,6	-1,2
Дима заступает за Лену, когда в классе ее называют «Чучелом»_д	0,5	-1,8	-1,5	-0,4	0,6
Дима предлагает классу самостоятельно заработать деньги на поездку в Москву_д	0,9	0,9	-3,2	-1,2	0,6
Дима отдает Лене свои сапоги_д	0,6	-2,8	0,8	-0,6	0,2
Дима отбивает у Вальки собаку_д	0,1	0,1	-0,6	3,0	1,6
Дима замолкает, когда в класс входит Петька_д	0,3	0,8	1,5	-0,7	1,4
Дима вместе с классом уходит с урока_д	-1,1	0,0	-0,1	-0,8	0,1
Дима рассказывает Маргарите Ивановне об уходе класса с урока_д	0,9	1,0	0,0	1,9	0,0
Дима вместе с Ленной убегает от ребят и прячется в парикмахерской_д	0,5	-1,0	1,3	0,0	0,0
Дима уходит со скамейки, на которой ждал Лену_д	0,5	0,7	1,1	-0,7	0,8
Дима приходит к Лене домой и называет себя трусом_д	-0,4	-0,2	-0,4	0,7	-2,9
Дима не отдает Лене платье, а перебрасывает его_д	-3,6	0,1	-0,2	0,2	0,2
Дима поджигает чучело_д	-2,0	0,5	-0,2	-0,2	0,5
Дима вспрыгивает на подоконник раскрытого окна_д	1,1	1,2	0,1	-0,2	-1,1

ПРИЛОЖЕНИЕ V

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЗРИТЕЛЕЙ С РАЗЛИЧНЫМ ОПЫТОМ УЧАСТИЯ В БУЛЛИНГ-ПОВЕДЕНИИ О МОТИВАЦИОННОЙ СТРУКТУРЕ ПОВЕДЕНИЯ Димы Сомова в момент, когда он поджигает чучело

Таблица 1

ВЕСОВЫЕ НАГРУЗКИ РАЗЛИЧНЫХ МОТИВОВ ПОВЕДЕНИЯ Димы Сомова по осям
выделенных факторов (VARIMAX NORMALIZED)

	F1 40,9%	F2 26,8%	F3 25,1%	F4 7,1%
Желание быть лидером (командовать)	0,95	-0,14	-0,22	0,17
Желание сохранить верность	0,37	-0,93	0,01	0,06
Желание оказать помощь	0,00	0,09	0,99	0,14
Желание продемонстрировать свое превосходство	0,91	0,20	-0,16	0,33
Желание быть хорошим другом	0,29	-0,94	0,01	0,16
Желание вызвать симпатию	0,05	0,08	0,95	0,31
Потребность в самоутверждении	0,82	-0,50	0,22	0,16
Боязнь наказания	0,61	-0,44	0,53	0,39
Потребность во внимании к себе	0,27	0,78	-0,51	0,23
Чувство долга	-0,51	0,13	0,80	0,28
Желание вызвать сочувствие	-0,01	-0,91	-0,41	-0,05
Желание унижить	0,43	0,89	-0,05	0,12
Желание быть как все (не выделяться)	0,55	-0,81	0,16	0,15
Чувство раскаяния	-0,49	0,06	-0,04	-0,87
Стремление быть честным	0,16	-0,91	-0,31	0,23
Страх перед неодобрением окружающих	0,58	0,07	0,33	0,74
Желание отомстить	0,05	-0,90	-0,40	-0,17
Стремление быть свободным в суждениях и поступках	0,03	0,09	0,99	-0,12
Стремление отстаивать свою честь и достоинство	0,53	0,29	-0,79	0,04
Чувство ответственности	0,19	-0,90	-0,38	-0,09
Чувство справедливости	-0,96	0,12	-0,07	-0,25
Милосердие (сострадание)	-0,97	0,12	-0,07	-0,20
Страх перед физической агрессией	0,38	-0,48	0,34	0,71
Следование нормам данной социальной группы	0,11	-0,97	0,16	0,13
Чувство любви	-0,96	0,12	-0,07	-0,25
Желание отстаивать собственное мнение (доказать правоту)	0,09	0,08	0,99	0,05
Вера в человека	-0,61	0,08	-0,05	-0,79
Страх перед потерей своей репутации	0,35	0,28	-0,20	0,87
Желание выразить свою симпатию	0,13	0,07	0,93	-0,34
Непонимание ситуации	-0,77	0,15	0,55	-0,30
Отсутствие собственной точки зрения	-0,03	0,78	-0,39	0,49
Спонтанный поступок (совершил не подумав)	-0,97	0,13	0,11	-0,16

Таблица 2

Значения по осям выделенных факторов ответов респондентов с различным опытом участия в буллинг-поведении (м. — мальчики; д. — девочки)

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
«Обидчики»	0,59	-1,56	-0,63	0,10
«Жертвы»	0,94	1,23	-0,89	0,12
«Свидетели»	0,62	0,07	1,67	0,10
Нет опыта_м.	-0,87	0,11	-0,07	-1,56
Нет опыта_д.	-1,28	0,14	-0,08	1,24

Владимир Самуилович Собкин
Ольга Сергеевна Маркина

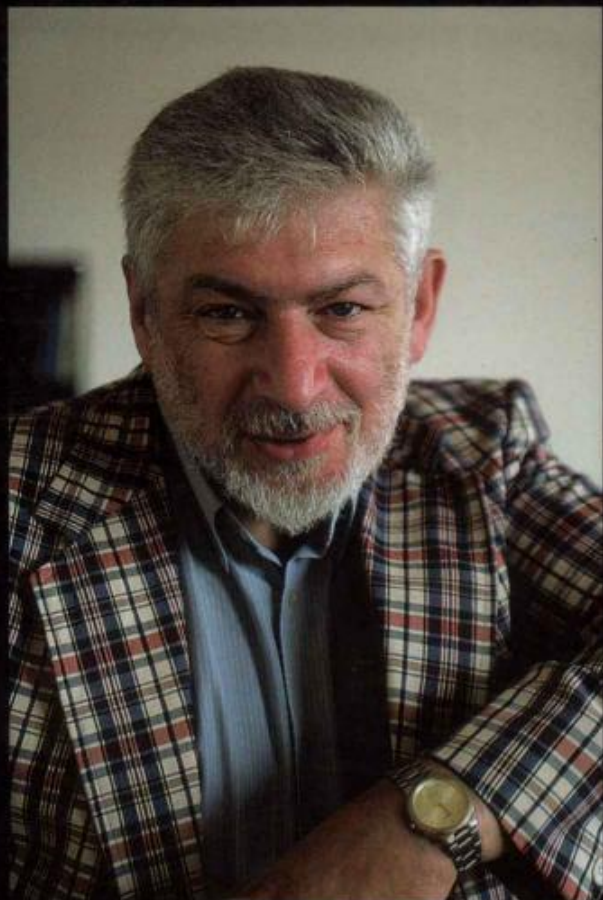
Фильм «Чучело» глазами современных школьников
Труды по социологии образования. Том XIV. Выпуск XXV

Редактор – *А. Мягкова*
Оформление и верстка – *А. Пожарский*
Обложка – *Д.А. Корчуганов*

Институт социологии образования РАО
119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8
<http://www.socioedu.ru>
e-mail: socioedu@socioedu.ru
sobkin@mail.ru

Подписано в печать 24.11.2009
Формат 60x84 1/16. Бумага офсетная, №1. Печать офсетная.
Печ. л. 9,5. Тираж 500 экз.
Заказ № 6528.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГУП
«Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403.
Тел. 554-21-86



В.СОБКИН

Собкин Владимир Самуилович – (1948 г.р.) окончил факультет психологии МГУ им. М.В. Ломоносова в 1972г., доктор психологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Российской Федерации, академик Российской академии образования, лауреат премии Президента РФ в области образования.

Автор более 400 научных работ по проблематике социологии образования, детской, возрастной и педагогической психологии, психологии искусства. Ряд статей и монографий переведены на иностранные языки и изданы зарубежом.



О.МАРКИНА

Маркина Ольга Сергеевна – выпускница факультета социальной психологии Самарского государственного педагогического университета, научный сотрудник Института социологии образования, научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета. Автор ряда статей по вопросам социологии образования, проблемам взаимодействия современного подростка и видеокультуры, психологии киновосприятия, а также проблем буллинг-поведения среди подростков. Круг научных интересов: социальная психология искусства, психология художественного киновосприятия.



**Институт
Социологии
Образования
Российской
Академии
Образования**

