НОВОПАШИНА ЛАРИСА АЛЕКСАНДРОВНА



Руководитель научно-учебной лаборатории мониторинга профессиональных компетентностей, кафедра УЧР ИЭГУиФ СФУ, кандидат психологических наук, доцент, руководитель регионального отделения Российского психологического общества, г. Красноярск. Россия

E-mail: novo.laris@mail.ru

УДК 7.01

«ПСИХОЛОГИЯ ИСКУССТВА» Л. С. ВЫГОТСКОГО КАК АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ

Статья посвящена реконструкции развивающего потенциала психологического анализа произведений искусства, предложенного Л. С. Выготским в «Психологии искусства». В год 130-летия со дня рождения учёного его ранняя работа рассматривается не только как вклад в эстетику и психологию художественного восприятия, но и как основание антропологической практики развития мышления. Обосновывается положение о том, что анализ художественного произведения, ориентированный на отношение материала и формы, а также на выявление их внутреннего противоречия, создаёт условия для становления психологического мышления. Такое мышление понимается как способность удерживать многоплановость человеческой ситуации, различать способы её культурного оформления и строить содержательные обобщения о переживаниях, действиях и отношениях людей. На примерах анализа басни, новеллы И. А. Бунина «Лёгкое дыхание», трагедии У. Шекспира «Гамлет» в интерпретации Выготского, а также повести А. И. Куприна «Гранатовый браслет» и стихотворения О. Мандельштама показано, что художественная форма организует преобразование аффекта и тем самым выступает средством развития рефлексивной и продуктивной мыслительной деятельности. Делается вывод, что включение объективно-аналитического метода в образовательные практики может рассматриваться как способ гуманитарного развития человека.

Ключевые слова: объективно-аналитический метод Л. С. Выготского, развитие человека, развитие мышления, психологическое мышление, художественная форма, аффект, противоречие, антропология образования.

Larisa A. Novopashina

Siberian Federal University. Krasnoyarsk. Russia
E-mail: novo.laris@mail.ru

«PSYCHOLOGY OF ART» BY L. S. VYGOTSKY AS AN ANTHROPOLOGICAL PRACTICE OF DEVELOPING THINKING

The article is devoted to the reconstruction of the developing potential of psychological analysis of art proposed by L. S. Vygotsky in «Psychology of Art». In the year of the 130th anniversary of the scientist's birth, his early work is considered not only as a contribution to aesthetics and psychology of artistic perception, but also as the foundation of the anthropological practice of developing thinking. The article substantiates the position that the analysis of a work of art, focused on the relationship between material and form, as well as on identifying their internal contradictions, creates conditions for the formation of psychological thinking. Such thinking is understood as the ability to maintain the multidimensional nature of a human situation, to distinguish between ways of its cultural design and to build meaningful generalizations about people's experiences, actions and relationships. «Light Breathing», Shakespeare's tragedy «Hamlet» interpreted by Vygotsky, as well as A. I. Kuprin's novella «The Garnet Bracelet» and O. Mandelstam's poem, show that the art form organizes the transformation of affect and thus acts as a means of developing reflexive and productive mental activity, using the examples of the analysis of the fable, I. A. Bunin's novella «Light Breathing», W. Shakespeare's tragedy «Hamlet» interpreted by Vygotsky, as well as A. I. Kuprin's novella «The Garnet Bracelet» and O. Mandelstam's poem. It is shown that the art form organizes the transformation of affect and thereby acts as a means of developing reflexive and productive mental activity. It is concluded that the inclusion of an objective analytical method in educational practices can be considered as a way of human humanitarian development.

Keywords: L. S. Vygotsky's objective-analytical method, human development, development of thinking, psychological thinking, art form, affect, contradiction, anthropology of education.

DOI: 10.32691/2410-0935-2026-21-78-87

© Н. А. Новопашина 2026

Введение

В ноябре 2026 года исполняется 130 лет со дня рождения Льва Семёновича Выготского. Его наследие традиционно связывают с культурно-исторической теорией развития психики, концепцией высших психических функций, проблематикой соотношения обучения и развития, а также с исследованием речи и мышления. Однако «Психология искусства» занимает в этом наследии особое место. В данной работе уже содержится принципиальная для культурно-исторического подхода установка: психическое развитие человека невозможно рассматривать вне культурных форм, в которых организуются его переживание, действие и мысль.

Обращение к «Психологии искусства» сегодня актуально по меньшей мере в двух отношениях. Во-первых, современная образовательная ситуация требует средств развития мышления, способного работать не только с готовой информацией, но и со сложными, неоднозначными, внутренне противоречивыми ситуациями. Во-вторых, гуманитарное образование нуждается в таком понимании искусства, при котором художественное произведение не только служит иллюстрацией моральных положений или поводом для субъективного впечатления, а еще становится предметом исследовательской деятельности.

Цель статьи — показать, что метод психологического анализа искусства, разработанный Л. С. Выготским, может быть понят как антропологическая практика развития мышления. Под антропологической практикой здесь понимается специально организованное действие с культурной формой, в ходе которого преобразуются способы понимания человеком самого себя, другого и мира. Гипотеза состоит в том, что работа с отношением материала и формы художественного произведения формирует способность обнаруживать противоречие, удерживать несколько планов ситуации и осуществлять содержательное психологическое обобщение.

Искусство в логике культурного развития человека

Проблема искусства у Л. С. Выготского не сводится к вопросу о происхождении эстетического удовольствия. В первой главе «Психологии искусства» автор фиксирует кризис эстетики и психологии: с одной стороны, недостаточность объяснений, выводящих искусство из отвлечённых философских принципов; с другой, — ограниченность эмпирических описаний, не раскрывающих специфики художественной формы. Выход он связывает с коренной сменой принципов исследования, постановкой новых задач и поиском новых методов [Выготский 2018: 15].

Для Л. С. Выготского произведение искусства существует как организованная культурная форма, обладающая собственным психологическим действием. Поэтому недостаточно пересказать фабулу, установить исторический источник сюжета или описать чувства, вызванные произведением у отдельного читателя. Существенно раскрыть способ, которым художественная форма организует материал и преобразует первоначальную эмоциональную реакцию.

Эта позиция имеет прямое антропологическое значение. Человек развивается не просто благодаря накоплению индивидуальных впечатлений, а благодаря присвоению исторически выработанных способов действия со знаками, словами, образами, вещами и текстами. Художественная форма относится к

числу таких культурных средств. Она задаёт определённый способ видеть событие, переживать конфликт, соотносить частное с целым, различать явное и скрытое. Осваивая способ работы с формой, человек получает возможность перестраивать собственное мышление.

Л. С. Выготский подчёркивает: «Только в данной своей форме художественное произведение оказывает своё психологическое воздействие» [Выготский 2018: 55]. Этот тезис принципиально важен для образовательной практики. Если форма неотделима от психологического действия произведения, то развитие читательского и психологического мышления требует внимания не только к тематике текста, но и к его композиции, ритму, речевой организации, точкам напряжения, смене перспектив и способам завершения.

Материал, форма и противоречие

Центральным понятием объективно-аналитического анализа Л.С. Выготского является противоречие. Оно не является простой логической ошибкой или случайным несовпадением элементов текста. Напротив, внутреннее несоответствие материала и формы образует источник эстетического действия. Анализ искусства становится продуктивным тогда, когда исследователь не устраняет это несоответствие готовым объяснением, а прослеживает, как оно разворачивается и разрешается в структуре произведения.

Выготский пишет, что в художественном произведении «всегда заложено некоторое противоречие, некоторое внутреннее несоответствие между материалом и формой»; автор словно выбирает «трудный, сопротивляющийся материал», а формальное построение направлено не на простое обнаружение его исходных свойств, а на их преобразование [Выготский 2018: 248–249]. Тем самым искусство создаёт особую работу аффекта: исходное переживание не исчезает, но включается в новую смысловую конфигурацию.

В анализе басни Л. С. Выготский показывает, что эстетическая реакция развивается одновременно в двух планах. Они нарастают, «разгораясь и повышаясь», и в итоге объединяются в одном действии [Там же: 217]. В исследовании «Лёгкого дыхания» предметом анализа становится несоответствие между трагическим жизненным материалом и создаваемым формой впечатлением лёгкости [Там же: 248–249]. В разборе «Гамлета» различаются по меньшей мере три плана: событийный материал, сюжетная организация и психика героя. Трагическое действие возникает именно в их расхождении, а не в каждом плане, взятом изолированно [Там же: 293–296].

Для развития мышления здесь важен сам способ работы. Он требует:

1) выделить разные планы произведения;
2) не смешивать их между собой;
3) установить характер их отношения;
4) обнаружить противоречие;
5) показать, как форма организует его переживание и смысловое преобразование.

В такой последовательности осуществляется переход от непосредственного впечатления к анализу культурно организованного опыта.

Психологическое мышление как развивающийся способ действия

Психологическое мышление можно определить как способ построения понимания человека в его отношениях, действиях, переживаниях и жизненных обстоятельствах [Романов 2019]. Оно не сводится к применению готовых психологических терминов к персонажу или жизненной ситуации. Его содержанием становится реконструкция оснований поступка, структуры переживания, динамики отношений и тех культурных форм, в которых они получают выражение.

Процессуальный характер мышления проявляется в умственных действиях анализа, сравнения, идентификации, прогнозирования, конкретизации и обобщения. Однако сами по себе операции не обеспечивают понимания. Они становятся развивающими тогда, когда направлены на предмет, сохраняющий сопротивление упрощению. Художественный текст обладает этим свойством: он не допускает полного исчерпания пересказом, схемой или единственной моральной оценкой.

В этом контексте существенна мысль А. Н. Леонтьева о необходимости опоры на «показания мыслящего» [Леонтьев 2019: 328]. Речь идёт не о произвольной субъективности, а о таком движении мысли, которое делает собственные основания доступными проверке и обсуждению. Обучение анализу психологии искусства создаёт пространство для подобной работы: учащийся должен не только назвать впечатление, но и обосновать его устройством произведения; не только утверждать наличие конфликта, но и показать, между какими планами он возникает; не только характеризовать героя, но и различить точку зрения героя, автора, рассказчика и читателя.

Критерием продуктивного акта мышления становится не воспроизведение известного мнения, а продвижение к новому пункту понимания, открытие ранее не замеченной связи, возникновение «ага-переживания». Последнее имеет не только эмоциональную, но и познавательную природу: человек переживает изменение собственной смысловой позиции по отношению к предмету.

Такое понимание согласуется с исследованиями профессионального психологического мышления, где значимыми оказываются способность видеть многомерность ситуации, строить психологические обобщения и переходить от внешнего описания к анализу отношений и детерминаций [Романов 2019]. Практика анализа искусства позволяет формировать эти способности на культурно насыщенном и одновременно доступном материале.

Анализ художественного произведения как образовательная практика

Психологический анализ искусства, объективно-аналитическим методом, разработанным Л. С. Выготским, может быть реализован как особая образовательная практика. Её задача состоит не в передаче готовой интерпретации, а в организации действий, благодаря которым участник осваивает способ анализа. Это предполагает отказ от двух крайностей: от редукции произведения к биографии автора и от произвольного «обмена впечатлениями», не связанного с текстом.

В качестве такого материала может использоваться повесть А. И. Куприна «Гранатовый браслет». В письме от 21 ноября 1910 года А.И. Куприн указывал на значимость «Largo appassionato» из Второй сонаты Л. ван Бетховена для замысла повести. Музыкальное произведение вынесено в эпиграф и возвращается в финале. Однако в аналитической работе принципиально не ограничиваться констатацией музыкальной темы. Необходимо поставить вопрос о функции этой формы в организации материала.

Материал повести связан с безответной любовью Желткова, спокойной семейной жизнью Веры Николаевны Шеиной, вторжением дара в привычный порядок, социальным неравенством и трагической развязкой. При поверхностном чтении это может быть прочитано как история неразделённого чувства с печальным концом. Но форма повести удерживает несколько противоречивых линий: бытовую достоверность и предельность чувства; социальную неловкость ситуации и её духовное значение; смерть героя и внутреннее пробуждение героини; тревожную интенсивность любви и интонацию благодарности, возникающую в финале.

Музыкальная композиция не дублирует сюжет, а организует переход от частного события к более общему переживанию. Повторное обращение к сонате после смерти Желткова меняет смысл прочитанного: трагический материал преобразуется, не отменяя боли, но выводя переживание за пределы бытовой оценки. Именно это преобразование можно рассматривать как эстетическое действие формы.

В образовательной работе такой анализ может быть организован через ряд вопросов: какой материал сопротивляется авторскому оформлению; какие планы текста находятся в напряжении; как меняется позиция читателя от начала к финалу; что добавляет музыкальный эпиграф к пониманию событий; каким образом произведение преобразует первоначальную эмоцию. Ответы должны опираться на текст и последовательно различать содержание, форму и психологический эффект.

В качестве примера обратимся к стихотворению О. Мандельштама, написанному в апреле 1935 года и опубликованному в «Воронежских тетрадях».

Пусти меня, отдай меня, Воронеж:
Уронишь ты меня иль проворонишь,
Ты выронишь меня или вернешь, –
Воронеж — блажь, Воронеж — ворон, нож...

Содержательный материал стихотворения предельно сжат. Лирическое «я» обращается к Воронежу с просьбой: «Пусти меня, отдай меня». Уже первые два глагола показывают, что субъект не распоряжается собственной судьбой. Он как будто принадлежит городу и должен быть возвращён из его власти.

Глаголы «уронишь», «проворонишь», «выронишь» задают образ предмета, случайно выпавшего из рук, потерянного, оставленного без защиты. Человек переживается как тот, чья ценность и сохранность зависят от чужого решения — а, возможно, от чужой небрежности.

На уровне жизненного материала это ситуация несвободы, изгнания, зависимости от внешней инстанции. Однако, думаю, Л. С. Выготский предложил бы не останавливаться на этом психологическом или биографическом факте. Оформим ключевой вопрос: «Какую форму получает это переживание?»

Смотрим форму: заклинание и звуковая воронка.

Строфа строится не как повествование, а как речевое заклинание. Повторение личного местоимения «меня» создаёт ритм настойчивого, почти детского требования: «пусти меня», «отдай меня», «уронишь ты меня», «выронишь меня». Но это «я» не утверждает себя; напротив, в каждом повторе оно оказывается объектом чужого действия.

Особую роль играет глагольная цепь:

пусти — отдай — уронишь — проворонишь — выронишь — вернёшь.

Она движется от возможного освобождения к потере, затем к ещё более отчётливому образу выпадения из рук и лишь после этого — к условному возвращению. Синтаксическая конструкция «или... или...» не разрешает напряжение. Она не предлагает выбора субъекту, а перечисляет варианты решения, принадлежащего Другому.

Похоже, что главный формальный ход стихотворения сосредоточен в последней строке:

Воронеж — блажь, Воронеж — ворон, нож...

Собственное имя перестаёт быть стабильным названием города. Оно расчленяется на звуки и возникающие из них слова. Из «Воронежа» выделяются «ворон» и «нож»; рядом появляется «блажь». Так географическое имя превращается в ряд смысловых и звуковых метаморфоз.

Эта трансформация важнее обычной языковой игры. Слово «Воронеж» уже не обозначает точку на карте. В нём сгущаются разные силы:

«Блажь» — произвол, причуда, неразумная прихоть; то, что не подчиняется ясному основанию.

«Ворон» — знак тёмной, зловещей, наблюдающей или клюющей силы; одновременно он продолжает глагол «проворонишь», связывая утрату с образом птицы.

«Нож» — предельная конкретизация угрозы: не просто потеря, а режущее, ранящее действие.

Звуковой материал слова становится источником смыслового события. Это и есть один из наиболее существенных эффектов поэтической формы: язык не обслуживает уже готовую мысль, а сам производит мысль и аффект.

В объективно-аналитическом методе Л. С. Выготского в перспективе необходимо выявить внутреннее противоречие между материалом и формой. В данном стихотворении оно возникает между крайней беспомощностью лирического субъекта и необычайной активностью его речи.

Содержательно герой лишён возможности действовать. Он может быть «уронен», «проворонен», «выронен» или «возвращён»; все глаголы определяют его как объект. Но формально он действует чрезвычайно активно: повторяет, требует, перебирает варианты, дробит и пересоздаёт имя города, заставляет язык работать на пределе его звуковых возможностей.

Форма не отменяет факта несвободы. В этом её психологическая сила. О. Мандельштам не превращает угрозу в благополучный исход и не предлагает утешения. Но форма преобразует пассивное страдание: человек, которого могут «уронить», в акте речи становится тем, кто способен назвать удерживающую его силу, разложить её имя на составляющие и сделать саму угрозу предметом мысли.

Эмоциональное действие текста развивается ступенчато.

1. Просьба. «Пусти меня, отдай меня» звучит как обращение к власти, которая удерживает человека. Здесь ещё возможна надежда на освобождение.

2. Тревожная неопределённость. «Уронишь», «проворонишь», «выронишь» вводят не только опасность, но и случайность. Угрожает не обязательно намеренное насилие; страшна также возможность быть утраченным по небрежности, оказаться никому не нужным.

3. Сгущение. В последней строке город приобретает многозначный и зловещий облик. «Ворон» и «нож» переводят тревогу из сферы абстрактной судьбы в сферу тёмного образа и телесной боли.

4. Преобразование. Вместо простого ужаса возникает напряжённое эстетическое переживание: читатель слышит, как слово само становится сценой борьбы. Звук, рифма и смысл не дают аффекту рассеяться; они концентрируют его и превращают в понимание положения человека.

Л. С. Выготский связывал эстетическую реакцию с преобразованием аффекта формой. Здесь исходная эмоция — страх быть потерянным, выброшенным, оставленным и она не исчезает. Она проходит через речевую конструкцию и становится переживанием трагической, но не немой субъектности.

Таким образом, стихотворение О. Мандельштама строится на противоречии между «пассивностью человека в материале» и «предельной активностью его слова в форме». Лирический субъект изображён как тот, кого могут отпустить, удержать, потерять или вернуть. Но поэтическая речь не принимает этой объектной позиции окончательно: она преобразует Воронеж из названия места в напряжённый звуковой и смысловой узел — «блажь», «ворон», «нож».

С точки зрения развития мышления такой анализ, представленный на материале произведений, особенно продуктивен для семинарской работы. Он учит различать материал и форму, не сводить художественный смысл к биографии, видеть внутреннее противоречие и прослеживать, как в работе с языком аффект становится предметом понимания. Текст стихотворения, его датировка и принадлежность к «Воронежским тетрадям» подтверждаются публикациями литературных источников.

Важно, что подобная практика имеет развивающий характер не потому, что знакомит с «высокой культурой» как набором образцов, а потому, что требует от участника занять исследовательскую позицию. Человек учится выдерживать неопределённость, не торопиться с моральным приговором, строить аргумент, соотносить собственное чувство с объективной организацией текста. Эти действия необходимы для понимания другого человека и для рефлексивного отношения к собственному опыту.

Заключение

Психология искусства Л. С. Выготского позволяет рассматривать художественное произведение как культурное средство развития человека. В этом подходе искусство не сводится ни к развлечению, ни к эмоциональной разрядке, ни к иллюстрации заранее сформулированных идей. Оно выступает формой, которая организует противоречивый материал человеческого опыта и преобразует аффект в смысловое действие.

Психологический анализ искусства может быть понят как антропологическая практика развития мышления. Его развивающий потенциал связан с освоением ряда действий: различением материала и формы, выделением нескольких планов произведения, выявлением их противоречия, обоснованием интерпретации и построением содержательного обобщения. Эти действия позволяют перейти от непосредственного впечатления к рефлексивному пониманию человека, его переживаний и отношений.

Обращение к работе Л.С. Выготского «Психология искусства» особенно значимо. Оно возвращает в образовательное и научное обсуждение вопрос о том, как формируется способность понимать. В условиях ускоренного потребления информации, готовых интерпретаций и эмоциональных реакций формула Л. С. Выготского — «не плакать, не смеяться, но понимать» — обозначает не отказ от чувства, а требование провести его через культурную работу формы и мысли. Именно в этом движении открывается гуманитарный смысл развития человека.

Литература

Выготский 2018 — *Выготский Л. С.* Психология искусства. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018.

Леонтьев 2019 — *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2019.

Романов 2019 — *Романов К. М.* Вопросы формирования профессионального мышления у психологов // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2019. № 1. С. 89–101.

Новопашина 2023 — *Новопашина Л. А.* «Психология искусства» как средство развития психологического мышления // Проблемы психологии искусства: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 9 ноября 2023 года. М.: Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 2023. С. 35–41.

Собкин 2020 — *Собкин В. С.* «Ах, “Бедная Лиза”, ах!» — опыт психологического анализа повести Н. М. Карамзина // Национальный психологический журнал. 2020. Т. 2. № 2 (38). С. 109–147.

Хасан 1989 — *Хасан Б. И.* Конструктивная психология. Антропотехника. Конфликт // Конструктивная психология — новое направление развития психологической науки и практики: тезисы докладов и сообщений I научно-практической конференции, 4–6 июня 1989 г. Красноярск: КГУ, 1989. С. 20–24.

Reference

Khasan 1989 — Khasan B. I. Constructive psychology. Anthropotechnics. Conflict // Constructive psychology — a new direction in the development of psychological science and practice: Abstracts of reports and reports of the First scientific and practical conference, June 4-6, 1989 Krasnoyarsk: KSU, 1989. P. 20–24.

Leontiev 2019 — Leontiev A. N. Lectures on general psychology. Moscow: Sense, 2019.

Novopashina 2023 — Novopashina L. A. «Psychology of art» as a means of developing psychological thinking // Problems of psychology of art: proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference, Moscow, November 9, 2023. Moscow: Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research; Lomonosov Moscow State University, 2023. P. 35-41.

Romanov 2019 — Romanov K. M. Questions of the formation of professional thinking among psychologists // Humanities: current problems of humanities and education. 2019. No. 1. P. 89–101.

Sobkin 2020 — Sobkin V. S. «Ah, “Poor Lisa”, ah!» — the experience of psychological analysis of the story of N. M. Karamzin // National Psychological Journal. 2020. Vol. 2. No. 2 (38). P. 109-147.

Vygotsky 2018 — Vygotsky L. S. Psychology of art. Saint Petersburg: ABC, ABC-Atticus, 2018.