Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2026. Т. 24, № 3. С. 9–35
Lomonosov Pedagogical Education Journal. 2026. Vol. 24, № 3. P. 9–35

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ /
THEORETICAL STUDIES

Научная статья / Research Article
https://doi.org/10.55959/LPEJ-26-14
УДК/UDC 159.942.32; 316.613.4; 316.7

Смех как единица пространства культуры: перспективы использования в практике образования

Н.Е. Веракса [1, 2] ✉

[1] Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Российская Федерация
[2] Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация

✉ neveraksa@gmail.com

Резюме

Актуальность. Актуальность предлагаемой темы обусловлена дефицитом исследований смеха в контексте человеческой культуры, несмотря на наличие очевидных возможностей использования этого феномена при построении образовательной практики.

Цель. Целью работы является сравнительный анализ поведения человека в ситуациях, вызывающих смеховую реакцию, с поведением в ситуациях, в которых смеховая реакция не проявляется. Рассматриваемые обстоятельства могут быть поняты как условия возникновения смехового поведения.

Методы. Применен метод анализа по единицам (Л.С. Выготский). Сравнивалось поведение в трех типах ситуаций: общения, игры и нормативных — с выделением и сопоставлением параметров смеховой реакции.

Результаты. Были определены три вида ситуаций, в каждой из которых может возникать смеховое поведение. Ими стали ситуации общения, игры и нормативные ситуации. Условием появления смеха в первом типе ситуаций выступило наличие социальной группы и разворачивание ситуации общения. Эти ситуации в большей мере, чем другие, могут сопровождаться смехом, если их участники вступают в ролевое взаимодействие. Вторым типом ситуаций, в которых может возникать смеховое поведение, являются игровые ситуации. Игра обладает рядом свойств, важных для возникновения

© Веракса, Н.Е., 2026

смеха, среди которых наличие внутренней мотивации, воображаемой ситуации, игровых ролей и правил, напряжения, знаковых отношений. Третьим типом выступили нормативные ситуации, требующие нормативного поведения, которые обладают такими свойствами, как объективность, напряженность, произвольность, наличие правил, но в которых также может возникать смех. В исследованиях выделяются следующие параметры смеховой реакции: «несоответствие ожиданиям»; «наличие внутренней формы реагирования»; «обладание энергией»; «несерьезность». Показано, что во всех рассмотренных ситуациях нарушение правил вызывает смех.
Выводы. Установлено сходство между параметрами, вызывающими смеховое поведение в ситуациях общения, игры и нормативного поведения, что позволяет рассматривать их в качестве сущностных единиц единой человеческой культуры. В силу того обстоятельства, что современная образовательная практика в первую очередь направлена на поддержку освоения детьми культуры, эффективность обучения может быть повышена за счет включения в учебный процесс игровых ситуаций и ситуаций общения, вызывающих смеховое поведение.

Ключевые слова: культура, социальный феномен, смех, поведение, игра, нормативная ситуация

Для цитирования: Веракса, Н.Е. (2026). Смех как единица пространства культуры: перспективы использования в практике образования. *Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование, 24*(3), 9–35. https://doi.org/10.55959/LPEJ-26-14

Laughter as a Unit of Cultural Space: Perspectives for Use in Educational Practice

Nikolay E. Veraksa [1, 2] ✉

[1] Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation
[2] Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

✉ neveraksa@gmail.com

Abstract
Background. The relevance of the proposed article is due to the focus of its content on identifying the role of the phenomenon of laughter in human culture and in determining the prospects for using laughter in building educational practice.

Objective. The purpose of the work is a comparative analysis of human behaviour in situations that cause laughing reaction with behaviour when laughing reaction is not displayed. The situations under consideration can be understood as conditions in which laughing behaviour appears.
Methods. The method of analysis by units (L.S. Vygotsky) was used. Behavior was compared across three types of situations — communication, play, and normative situations — with the identification and comparison of laughter response parameters.
Results. Three types of situations have been identified, in each of which laughing behaviour may occur. They were situations of communication, play, and normative behaviour. The condition for the appearance of laughter in communication was the presence of a social group and the unfolding of a communication situation. This situation, to a greater extent than others, can be accompanied by laughter if its participants engage in role-playing interaction. The second type of situation when laughing behaviour may occur was the play. The play has a number of properties essential for laughter occurance, including internal motivation, an imaginary situation, game roles and rules, tension, and iconic relationships. The third type of situations when laughing behaviour can be observed was the situation of normative behaviour with such properties as objectivity, tension, arbitrariness, and the presence of rules. The researchers identified the following parameters of the laughing reaction: "non-compliance with expectations"; "presence of an internal form of reaction"; "possession of energy"; "frivolity". In all the situations considered, breaking the rules causes laughter.
Conclusions. The similarity between the parameters that cause laughing behaviour in situations of communication, play and normative behaviour has been established, which makes it possible to consider them as essential units of a human culture. Due to the fact that modern educational practice is primarily aimed at supporting children's cultural development, the effectiveness of learning can be increased by including play and communication situations that cause laughing behaviour in the educational process.

Keywords: culture, social phenomenon, laughter, behaviour, play, normative situation

For citation: Veraksa, N.E. (2026). Laughter as a unit of cultural space: perspectives for use in educational practice. *Lomonosov Pedagogical Education Journal, 24*(3), 9–35. https://doi.org/10.55959/LPEJ-26-14

© Veraksa, N.E., 2026

Введение: смех как социальный феномен

Цель данной работы заключается в том, чтобы сравнить поведение человека в ситуациях, вызывающих смеховую реакцию, с поведением в ситуациях, в которых такая реакция не возникает. Очевидно, что эти ситуации могут быть рассмотрены как условия возможного поведения субъектов в типичных для них обстоятельствах, причем эти условия могут как вызывать смеховую реакцию, так и не вызывать ее. Подобное определение предмета изучения представляется интересным в исследовательском контексте и достаточно актуальным для поиска возможностей использования смехового поведения в образовательной практике. Другими словами, мы видим свою задачу не в максимально детальном анализе феномена смеха, а в установлении места смеха в человеческой культуре и возможностей его продуктивного использования в обучении. Исходя из вышесказанного, мы не будем обсуждать вопросы, касающиеся врожденности или приобретенности социальных форм смехового реагирования. Но мы будем иметь в виду, что на разных этапах развития человечества смех мог отличаться не только своими особенностями, но и своим местом в системе человеческих отношений. Так, М.М. Бахтин отмечал, что «для ренессансной теории смеха… характерно именно признание за смехом положительного, возрождающего, творческого значения. Это резко отличает ее от последующих теорий и философий смеха до бергсоновской включительно, выдвигающих в смехе преимущественно его отрицательные функции» (Бахтин, 2014, с. 107–108). Действительно, А. Бергсон настаивал на том, что смех должен быть злобным: «Смех, прежде всего — исправление. Способный унижать, он должен всегда производить на того, кто является его предметом, тяжелое впечатление» (Bergson, 1924, p. 109). Об этом же писал Г.В.Ф. Гегель: «бывает смех издевательский, язвительный…» (Гегель, 1971, с. 579). Из приведенных цитат следует, что смех в разные периоды истории человеческого общества играл разные роли, очевидно, отличающиеся от его современных проявлений. Тем не менее продуктивная сторона смеха отмечается многими специалистами, как, например, «замечательное качество смеха — его несравненная способность объединять людей» (Козинцев, 2007, с. 6).

Объединительная сила смеха позволяет поставить вопрос о смехе как о феномене, характерном для социума. Из множества существующих теорий смеха мы рассмотрим только некоторые аспекты взглядов

интересных для нас авторов, позволяющие говорить об условиях возникновения смеховой реакции. Понимая ограниченность данного подхода, мы тем не менее считаем возможным его применение на этапе поиска контекста рассмотрения проблемы смехового поведения субъекта.

Прежде всего обращает на себя внимание то обстоятельство, что смех носит социальный характер. Социальную сторону смеха подчеркивают многие современные исследователи (Jiang et al., 2019; Yue et al., 2016; Kornienko, Rudnova, 2023; Fritz, 2020 и т.д.). Интересно, что еще А. Бергсон специально рассматривал этот вопрос. Он писал: «Не существует комического вне собственно человеческого» (Bergson, 1914, p. 97). А. Бергсон отмечал связь смеха с определенной социальной группой. Он пояснял: «Наш смех — это всегда смех той или иной группы» (Bergson, 1914, p. 99).

Социальный аспект смеха подчеркивал и В.Я. Пропп. Он утверждал, что животные лишены возможности смеяться в силу того, что понимание анекдота предполагает осуществление интеллектуальных операций. «Ко всему этому животные не способны, и всякие попытки (например, любителей собак) доказать обратное заранее обречены на неудачу» (Пропп, 1984, с. 31). В.Я. Пропп писал: «Животное может веселиться, радоваться, может даже проявлять свое веселье довольно бурно, но оно не может смеяться. Чтобы засмеяться, смешное нужно суметь увидеть…» (Пропп, 1984, с. 31).

Отдельные авторы, например А.И. Козинцев, предпринимали попытки отождествить смех человека и обезьяны. Но даже если исследователи исходили из эволюционной теории, объяснения оказывались недостаточно убедительными. Если наблюдаемое поведение не является социальным, то есть является натуральным, то оно не оценивается как смешное или несмешное. Подобное поведение может даже сопровождаться звуковой вокализацией и мимикой, похожей на смех, однако такие реакции в социальном контексте не считаются смехом, они только выражают состояние удовольствия животного. Так, J. Panksepp (Panksepp, 2007), изучавший «крысиный смех», подчеркивал отличие человеческого смеха от крысиного. Это отличие заключалось в социальной природе смеха человека, когда сам смех выступал в качестве «эмоциональной энергии», вызывавшей эмоциональные переживания, направленные на регуляцию поведения. Таким образом можно утверждать, что смеховое поведение разворачивается в том случае, если представлен социальный контекст.

Методы

Итак, перед нами встала задача выявить особенности смехового поведения субъекта в ситуациях, условия которых ориентированы на смеховые реакции, чтобы сопоставить их с условиями возникновения смехового поведения в других ситуациях, не связанных прямо с проявлениями смеха.

Такая постановка задачи предполагала применение определенного метода исследования. В качестве метода исследования мы использовали метод анализа по единицам. Суть этого метода изложена Л.С. Выготским, который писал, что этот метод «мы могли бы обозначить как анализ, расчленяющий сложное единое целое на единицы. Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» (Выготский, 1982, с. 15). Однако это не означает, что анализ, дойдя до уровня единицы, должен на этом уровне остановиться.

Т. Парсонс по этому поводу пишет: «Любое явление, к которому приложима эта теория, может быть описано как определенная система действия. Так, систему всегда можно членить на части или меньшие подсистемы. Если это членение или анализ продолжать достаточно долго, то в конце концов мы получим то, что называется элементарным действием, т.е. мельчайшую единицу системы действия, имеющую смысл в рамках данной конкретной системы действия. Хотя это элементарное действие является конечной единицей, мыслимой как подсистема действия, с точки зрения теории она не представляет собой неразложимую сущность. В полном виде единица действия включает в себя определенное число конкретных элементов…» (Парсонс, 2002, с. 272).

Учитывая то обстоятельство, что смех рассматривается многими авторами как явление социальное, в качестве единицы анализа мы выбрали социальную ситуацию. А.В. Филиппов и С.В. Ковалев отмечали, что «ситуация может рассматриваться и как молярная единица психологического механизма включения индивидуального бытия в жизнь общества» (Филиппов, Ковалев, 2001, с. 122). Они подчеркивали, «что объединенные в ситуацию элементы находятся в связях и отношениях между собой. Подобная трактовка данного понятия, присутствовавшая в определениях большинства авторов, нашла свое наиболее яркое отражение в определениях Б.Ф. Ломова, указавшего,

что ситуация есть система событий. Наиболее важным здесь является понимание ситуации как целого, между элементами которого существует определенная связь» (Филиппов, Ковалев, 2001, с. 122).

Таким образом, метод анализа по единицам, который был использован нами, предусматривал достижение поставленной цели в четыре шага. В соответствии с логикой дальнейшего анализа элементов выявленной единицы анализа, на первом шаге были определены сами ситуации, как ориентированные на смеховое реагирование, так и прямо не связанные со смехом. Далее на втором шаге были рассмотрены возможные доминирующие формы поведения в указанных ситуациях. Затем на третьем шаге были выявлены особенности смехового поведения в этих ситуациях. После чего на четвертом шаге они сопоставлялись между собой. Мы выбрали ситуации трех видов, в каждой из которых может возникать смеховое поведение — ситуации общения, игры и нормативные ситуации.

Результаты

Смех как социально-групповое явление

Как было сказано выше, одно из условий появления смеха связано с его социальным аспектом. Что это может означать? Очевидным следствием данного обстоятельства является необходимость наличия социальной группы, то есть субъектов, в ходе взаимодействия которых может возникнуть феномен смеха. Каким образом люди могут участвовать в порождении смеха? Ответ предполагает, что они взаимодействуют друг с другом таким образом, что результатом их активности является смех.

В качестве ситуации, которая в большей мере, чем другие, может сопровождаться смехом, была рассмотрена ситуация общения. В ряде случаев она прямо направлена на возникновение смеховой реакции, что показывает следующее рассуждение: «Почти все авторы едины в том, что люди смеются либо “с кем-то” (испытывая к нему добрые чувства), либо “над кем-то” (недобрым, насмешливым смехом), либо распределяют роли, делая кого-то партнером, а кого-то — объектом» (Козинцев, 2007, с. 55).

Таким образом, в ситуации общения велика вероятность реагирования смехом. Эта ситуация становилась ситуацией появления смеха, если ее участники, как было отмечено выше, вступают в ролевое взаимодействие, где принципиальными являются следующие четыре роли: 1) человек, над которым смеются (объект); 2) зритель,

который смеется; 3) рассказчик (исполнитель), который передает содержание смеховой истории; 4) сочинитель (автор), который создает смеховой сюжет. Понятно, что эти роли исполняют субъекты, которые могут быть реальными или воображаемыми. Более того, один человек может играть одну или несколько ролей. Роли участников составляют пары противоположностей: «объект — зритель» и «сочинитель — исполнитель».

Значительный вклад в понимание смехового поведения субъектов, исполняющих различные роли, внес А. Бергсон. Каждой роли соответствуют ролевые особенности поведения. Зритель отличается тем, что именно он демонстрирует смеховое поведение. Смеющийся человек, занявший позицию зрителя, как полагал А. Бергсон, обладает еще одним свойством: он не должен быть один. А. Бергсон подчеркивал: «Смешное не может оценить тот, кто чувствует себя одиноким» (Bergson, 1914, p. 98). Для зрителя также характерно равнодушное состояние. А. Бергсон писал: «По-видимому, комическое может возыметь воздействие, только если коснется совершенно спокойной, уравновешенной поверхности души. Равнодушие — его естественная среда» (Bergson, 1914, p. 98).

Человека, над которым смеются, он описал следующим образом: «Представим себе человека, ум и чувства которого от рождения лишены гибкости, так что он продолжает видеть то, чего уже нет, слышать то, что уже не звучит, говорить то, что уже не к месту, — словом, применяться к положению, уже не существующему и воображаемому, когда надо было бы применяться к наличной действительности. Комическое тогда будет в самой личности: она сама предоставит ему все необходимое — содержание и форму, основание и повод. Удивительно ли, что рассеянный человек (а именно таков только что нами описанный персонаж) главным образом и вдохновлял художников-юмористов?» (Bergson, 1914, p. 101–102).

Задача сочинителя заключается в обобщении поведения комического персонажа. Как объяснял А. Бергсон, когда писатель Ж. Лабрюйер в главе «О человеке» описал рассеянного Меналка, «он понял, разобравшись в нем, что нашел общий рецепт для создания забавных сюжетов» (Bergson, 1914, p. 102).

Точно так же деятельность художника-карикатуриста направлена на обнаружение и предъявление едва заметной несообразности до такой степени, чтобы она предельно обращала на себя внимание и вызывала у зрителя смех. Такую позицию подтверждает следующий фрагмент текста: «Искусство карикатуриста состоит в том, чтобы

схватить это иногда неуловимое движение и, значительно усилив, сделать его видимым для всех» (Bergson, 1914, p. 110).

Цель выступления пародиста определяется тем, чтобы подражанием вызывать у зрителя, наблюдающего за его поведением, смеховую реакцию (Bergson, 1914, p. 114).

Предварительно мы можем отметить, что смех имеет социальную сторону, которая определяется ролями, распределяемыми между членами группы, участвующими в ситуации появления смеховой реакции. Однако объяснение возникновения смехового поведения не может ограничиваться характеристикой ролей и целей участников складывающегося группового общения. Смех появляется в том случае, если поведение членов группы подчиняется определенным правилам или законам.

А. Бергсону как раз и принадлежит описание ряда таких правил и законов, соответствие которым в ситуации общения приводит к появлению комической реакции. Так, правило, объясняющее возникновение смеха в ходе наблюдения за позами и движениями, совершаемыми человеческим телом, можно записать следующим образом. Наблюдаемые движения будут казаться смешными «постольку, поскольку это тело вызывает в нас представление о простом механизме» (Bergson, 1914, p. 112).

Эффект, вызванный этим правилом, в свою очередь, зависит от одного из общих законов смехового реагирования: «когда известный комический эффект происходит от известной причины, то эффект нам кажется тем более смешным, чем естественнее кажется причина» (Bergson, 1914, p. 112).

Понимание смехового поведения А. Бергсон строил на основе различения двух процессов: живого и механического. Ему удалось предложить фундаментальную характеристику живого процесса на примере мышления: «Мысль — это нечто непрерывно растущее: от начала речи и до ее конца она пускает почки, цветет, зреет. Никогда она не останавливается, никогда не повторяется. Она должна непрестанно изменяться, потому что перестать изменяться — значит перестать жить» (Bergson, 1914, p. 113).

Интерпретацию, аналогичную определению мыслительного процесса, он применил для объяснения смеховой реакции в ходе наблюдения за жестикулирующим человеком. А. Бергсон писал: «… Жесты… должны подчиниться основному закону жизни, состоящему в том, чтобы никогда не повторяться! Но вот мне кажется, что одно и то же движение руки или головы периодически повторяется. Если

я это заметил, если этого достаточно, чтобы привлечь мое внимание, если я жду его в определенном месте, и оно происходит в тот момент, когда я его жду, — я невольно рассмеюсь. Почему? Да потому что тогда передо мной будет автоматически действующий механизм. Это уже не жизнь, это что-то автоматическое, внедрившееся в жизнь и подражающее ей. И это — комично. Вот почему жесты, над которыми мы и не думали смеяться, становятся смешными, когда какое-нибудь другое лицо перенимает их» (Bergson, 1914, p. 113).

Таким образом, подчеркивалась невозможность подражания живому процессу, который развивается неповторимым образом в каждый свой момент. Подражание возможно в том случае, когда движения приобретают механический характер, а значит, оно вызывает смех. Он писал: «Подражать какому-нибудь лицу — значит выявлять ту долю автоматизма, которой оно позволило проникнуть в свою личность. Это значит тем самым сделать данное лицо комичным, и неудивительно, что подражание вызывает смех» (Bergson, 1914, p. 114).

Обсуждая комическое как результат наложения механического на живое, А. Бергсон пришел к формулировке еще двух законов. Один из которых стал следствием следующего рассуждения: логично было бы допустить, что живое тело должно обладать определенной подвижностью. Однако эта подвижность, если вдуматься, скорее задается душой, чем телом. Отсюда следовал закон, что «комично каждое привлекающее наше внимание проявление физической стороны личности, когда дело идет о ее моральной стороне. Почему мы смеемся над оратором, который чихает в самый патетический момент своей речи? …Потому, что наше внимание внезапно отвлекается от души к телу» (Bergson, 1914, p. 124).

Неподвижность характерна не только для тела, но и для любой вещи. Эта мысль привела его «к новому закону: мы смеемся всякий раз, когда личность производит на нас впечатление вещи» (Bergson, 1914, p. 127). Действие этого закона он описал, наблюдая за выступлением клоунов: «Сначала клоуны ходили взад и вперед, толкали друг друга, падали, отскакивали друг от друга, ритмически-равномерно ускоряя свои движения… внимание публики все более и более направлялось на отскакивание. Мало-помалу забывалось, что это люди из плоти и крови. Казалось, что это какие-то падающие и сталкивающиеся между собой тюки. Затем обман зрения все усиливался. Формы, казалось, округлялись, тела катались, как бы превращаясь в шары. Наконец появилось то, к чему вела — несомненно бессознательно — вся

эта сцена: резиновые шары, перебрасываемые во всех направлениях один навстречу другому» (Bergson, 1914, p. 128).

Все указанные законы описывают возможность возникновения смеха в ситуации общения как результат трансформации реального живого процесса в механическое, машинообразное поведение.

Смех в ситуациях игры

В качестве второй ситуации, которая прямо не направлена на возникновение смеховой реакции, но в которой она может появиться, выступила игра. Здесь необходимо рассмотреть точку зрения Й. Хейзинги. Он различал примитивную игру и игру социальную как ее более высокую форму (Хейзинга, 2011, с. 14). Нас интересовала прежде всего социальная игра.

Й. Хейзингой был выделен целый ряд свойств, которые определяют характер игрового поведения. Согласно его точке зрения, игровое поведение представляет собой прежде всего и в первую очередь свободное действие: «Игра по принуждению уже более не игра» (Хейзинга, 2011, с. 14). Л.С. Выготский, признавая идею свободы игры, подчеркивал ее ограниченность. Он писал: «В игре ребенок свободен. Но это иллюзорная свобода» (Выготский, 2005, с. 207).

Игра, по Й. Хейзинге, ограничена по времени: «Игра начинается, и в определенный момент ей приходит конец. Она "разыгрывается". Пока она идет, в ней есть движение вперед и назад, чередование, очередность, завязка, развязка» (Хейзинга, 2011, с. 16). Поведение участников игры ограничено не только во времени, но и в пространстве: «Еще разительней временного ограничения — ограничение местом. Всякая игра протекает в заранее обозначенном игровом пространстве, материальном или мыслимом, преднамеренном или само собой разумеющемся» (Хейзинга, 2011, с. 16). Л.С. Выготский определил игровое пространство как мнимую ситуацию, для которой характерно наличие правил, задаваемых принятой ребенком ролью (Выготский, 2005, с. 206).

Игровое поведение, как считал Й. Хейзинга, принципиально отличается от поведения в повседневной жизни. Отличие состоит в том, что дети понимают разницу между игровыми действиями и рутинными формами активности: «Уже ребенок прекрасно знает, что он "ну просто так делает", что все это "ну просто, чтоб было весело"» (Хейзинга, 2011, с. 15).

Л.С. Выготский также отличал игровое поведение от поведения в реальной жизни. Он отмечал, что в реальной жизни правила

устанавливает взрослый, а в игре сам ребенок. Он писал: «Игровые правила, конечно, существенно отличаются от правила не трогать чужих вещей и сидеть тихо за столом; в первую очередь они отличаются тем, что устанавливаются самим ребенком. Это есть правила его для самого себя, правила, как говорит Пиаже, внутреннего самоограничения и самоопределения. Ребенок сам себе говорит: я должен себя вести так и так в этой игре. Это совсем иное, чем когда ребенку говорят, что это можно, а этого нельзя» (Выготский, 2005, с. 209). В этом фрагменте отчетливо представлены различия между игрой и реальной жизнью.

Действия по правилам, согласно Й. Хейзинге, являются важным атрибутом игровой ситуации: «В каждой игре — свои правила» (Хейзинга, 2011, с. 17).

К свойствам игровых действий Й. Хейзинга относил специфическую мотивацию: игра реализуется ради самой игры. Именно поэтому игру «можно всегда отложить, она может и вовсе не состояться. Она не бывает вызвана физической необходимостью и тем более моральной обязанностью. Она не есть какая-либо задача. Ей предаются в свободное время» (Хейзинга, 2011, с. 15). А.Н. Леонтьев также ставил вопрос о мотиве игры и сам на него же отвечал: «Какой тип деятельности характеризуется таким строением, когда мотив лежит в самом процессе? Это есть не что иное, как деятельность, которая обычно называется игрой» (Леонтьев, 1972, с. 473).

Большое значение придавалось повторам действий в процессе игры. Й. Хейзинга отмечал: «Эта повторяемость — одно из существеннейших свойств игры. Оно распространяется не только на всю игру в целом, но и на ее внутреннее строение. Почти все высокоразвитые игровые формы содержат элементы повтора, рефрен, чередование как нечто само собой разумеющееся» (Хейзинга, 2011, с. 16).

Особый интерес для нас представляет тот факт, что Й. Хейзинга указывал на напряженность игрового поведения: «Напряжение — свидетельство неуверенности, но и наличия шанса. В нем сказывается и стремление к расслаблению. Что-то “удается” при определенном усилии. Присутствие этого элемента уже заметно в хватательных движениях грудного младенца, у котенка, который возится с катушкою ниток, у играющей в мяч маленькой девочки. Элемент напряжения преобладает в одиночных играх на ловкость или сообразительность, таких как головоломки, мозаичные картинки, пасьянс, стрельба по мишени, и возрастает в своем значении по мере того, как игра в большей или меньшей степени принимает характер соперничества.

В азартных играх и в спортивных состязаниях напряжение доходит до крайней степени. Именно элемент напряжения сообщает игровой деятельности, которая сама по себе лежит вне области добра и зла, то или иное этическое содержание. Ведь напряжение игры подвергает силы игрока испытанию: его физические силы, упорство, изобретательность, мужество и выносливость, но вместе с тем и его духовные силы, поскольку он, обуреваемый пламенным желанием выиграть, вынужден держаться в предписываемых игрою рамках дозволенного. Присущие игре свойства порядка и напряжения подводят нас к рассмотрению игровых правил» (Хейзинга, 2011, с. 17).

Две формы игрового поведения, вслед за Й. Хейзингой, выделял А.Г. Козинцев. Он различал игру серьезную, или игру порядка, и игру несерьезную, или игру беспорядка. В качестве характерной особенности игровых действий им рассматривалась их близость «к главной форме символизации — языку» (Козинцев, 2007, с. 149). Помимо указаний на общность процессов освоения игры и языка, акцент в описании игрового поведения делался на уровневых отношениях между объектами, используемыми детьми в игровой деятельности: «Главная функция ролевой игры — воспроизводить нечто реальное или воображаемое. Поэтому ее знаковость на один уровень выше воспроизводимого. Градусник не обязан ничего обозначать, но палочка, обозначающая градусник в игре, — знак первого уровня. Деньги или билеты в обыденной жизни — сами по себе знаки первого уровня, тогда как бумажки, используемые детьми при игре в магазин или трамвай, суть знаки знаков, то есть знаки второго уровня — метазнаки» (Козинцев, 2007, с. 149).

Поскольку игра, как полагал А.Г. Козинцев, имела знаковый характер, а знак по Ф. де Соссюру есть отношение, то и игровое поведение детей должно быть направлено на освоение отношений. В этом случае ответ на вопрос: «А с какими отношениями у детей была возможность познакомиться в ролевой игре?» был однозначен — дошкольники осваивали только ролевые отношения партнеров. Эта мысль со всей однозначностью была представлена в следующей фразе: «Ролевая игра имитирует не сущность воспроизводимых культурных явлений (детям часто непонятную и, главное, не становящуюся понятнее в процессе игры), а ролевые взаимоотношения партнеров» (Козинцев, 2007, с. 150).

Д.Б. Эльконин также отмечал значимость ролевых отношений детей дошкольного возраста. На основании результатов исследования С.Л. Славиной, он писал: «Для детей является важным выполнение

всех требований, связанных с ролью, и они подчиняют этим требованиям все свои игровые действия. Появляются неписаные, но обязательные для играющих внутренние правила, вытекающие из роли и игровой ситуации» (Эльконин, 1978, с. 176). Игровые правила также можно рассматривать как нормы, что допускает возможность смеховой реакции в случае их нарушения.

Поведение в нормативной ситуации

Третьей ситуацией, в рамках которой возникает поведение со смеховыми реакциями, является нормативная ситуация. Одной из фундаментальных характеристик социальной реальности является, на наш взгляд, ее нормативность. Это отмечали многие авторы (Библер, 1997; Лотман, 1992; Розов, 1990; Рубинштейн, 1909). С нормами связан процесс социализации ребенка. В этом процессе существенным моментом выступает социальная оценка адекватности детского поведения в нормативной ситуации (Bayanova, Mustafin, 2016).

Нормативность имеет ярко выраженную особенность. Она заключается в том, что культура объективна. Объективность культуры проявляется в следующем. Культура представляет собой набор условий, по отношению к которым задается совокупность необходимых действий. Существенный момент заключается в том, что набор действий безличен. Другими словами, он не зависит от конкретного субъекта. Набор привязан к условиям, в которых человек только может оказаться, а может и избежать их. Однако предписания к действию уже оформлены и реализуются. Таким образом, возникает особая ситуация, в которой есть две составляющих: условия и предписания к действию. Условия должны быть видимыми, чтобы субъект мог отличить одни предписания от других. Сами предписания могут быть скрытыми. Такие ситуации являются единицами культуры или социума. Мы назвали их нормативными ситуациями. Они определяются как сочетание артефактов, «условий и обстоятельств, относительно которых социум предписывает субъекту определенные действия» (Веракса, 2000, с. 86). Подчеркнем еще раз объективность нормативной ситуации. Попадая в нормативную ситуацию, субъект действует заданным нормированным способом.

Возникает вопрос, чем обусловлено подобное устройство социума. Ответ очевиден: любая нормативная ситуация переводит человека из одного состояния в другое, удовлетворяя ту или иную потребность. Этот процесс происходит объективно, независимо от его участников. Удовлетворение потребности, согласно З. Фрейду и

К. Левину, предполагает расход энергии. Тем самым необходимо подчеркнуть, что любая нормативная ситуация не только предполагает «…культурную норму (будь это правило поведения в общественном месте, математическая формула, музыкальное произведение и т. д.)», но еще она «имеет внутри себя энергетическую составляющую, выражающую напряженность природного начала в индивиде, которое этой культурной нормой и ограничено. <…> культурная норма, или культура, есть напряженная биосоциальная система, в которой природное (натуральное) именно противостоит социальному» (Веракса, 2000, с. 90).

Напряженность культуры выражается не только в удовлетворении потребности субъекта, проживающего нормативную ситуацию. Важно понять, в каких случаях вообще нужна нормативная ситуация. Очевидно, что вводить ее имеет смысл прежде всего в ситуации конфликта. Это означает, что нормативная ситуация нужна там, где сталкиваются интересы, то есть в ситуации напряженной. Нормативная ситуация снимает это напряжение, трансформируя его в социально адекватное, просоциальное поведение.

Условия смехового реагирования: сравнение общения, игры и нормативных ситуаций

Описание трех ситуаций позволило нам совершить два первых исследовательских шага: выбрать типичные ситуации и определить характерное поведение их участников. После этого мы приступили к третьему шагу, который состоял в анализе возможности смехового поведения в трех указанных ситуациях.

Ситуацию общения мы отнесли изначально к таким ситуациям, для которых смеховое поведение является наиболее характерным. Смех появляется в том случае, если выполнены определенные условия. Условия возникновения смеховой реакции были описаны на втором шаге. Согласно А. Бергсону, зритель смеется, если он наблюдает поведение, для которого характерны: механически выполняемые позы и жесты; повторяющиеся движения; наложение механической активности на живую; резкое смещение внимания с высокого духовного начала на телесное; трансформация личностного в вещное.

Близкую к ситуации общения ситуацию, также вызывающую смех, описал Г. Спенсер: «Вы сидите в театре и с большим вниманием следите за ходом интересной драмы; прошло уже несколько сцен, возбудивших вашу симпатию, — например, сцена примирения между героем и героиней после долгого и мучительного недоразумения.

Чувства, пробужденные в вас этой сценой, не такого рода, чтобы вы желали освободиться от них: напротив, они служат приятным облегчением после тяжелых чувств, испытанных вами при первоначальном разладе между героями пьесы. Сверх того, чувства, внушенные вам на время этими вымышленными личностями, совсем не таковы, чтобы они могли заставить вас радоваться какому-нибудь оскорблению, нанесенному этим лицам; скорее, вы сами сделались способны чувствовать за них оскорбление. Вдруг в то самое время, когда вы с такой теплой симпатией созерцаете примирение, из-за сцены показывается ручной козленок, который, пристально оглядев собрание, направляется к любовникам и фыркает прямо на них. Вы не можете не присоединиться к громкому хохоту, который приветствует такой contretemps» (Спенсер, 1999, с. 806–807).

Несмотря на содержательное сходство наблюдаемых ситуаций, объяснение последней Г. Спенсером основывалось на движении нервной энергии. Смех он рассматривал как «одно из проявлений мышечного возбуждения» (Спенсер, 1999, с. 803) и полагал, что главная причина смеха связана с переживаниями, содержащими определенный заряд энергии. Г. Спенсер тонко подметил, «что мышечные движения, составляющие смех, отличаются от большей части других мышечных движений тем, что они бесцельны» (Спенсер, 1999, с. 804). Тем самым он анализировал ситуацию, в которой субъект фактически испытывал состояние напряжения, но одновременно с этим у него отсутствовала направленная активность. Г. Спенсер исходил в объяснении из того, что дальнейшее развитие сюжета предполагало от зрителя расход большого энергетического запаса. Однако появление козленка не требовало такого количества энергии, намеченный путь расходования энергии становился закрытым, а вся нерастраченная нервная сила уходила на производство полуконвульсивных движений, «которые мы называем смехом» (Спенсер, 1999, с. 807). Таким образом, Г. Спенсер указал на еще одно условие возникновения смехового поведения, связанное с особенностями расходования энергии.

Для *ситуации игры* возможное поведение определяется исполнением принятых игроками ролей и связанных с ними правил. При этом процесс характеризуется напряженным состоянием, условной свободой действий, ограничением игры во времени и пространстве, отличием от реальной жизни; повторениями действий, игровой мотивацией, наличием ролей и правил.

Согласно представленной выше знаковой интерпретации игровой деятельности детей, первоначально ребенок осваивает главный

аспект ролевых отношений в игре, их оппозиционность: «ребенок поначалу усваивает в чистом виде формальный и фундаментальный принцип языка культуры, состоящий в том, что социальные роли образуют оппозиции (раб/господин, учитель/ученик, продавец/покупатель, врач/пациент и т.д.)» (Козинцев, 2007, с. 150).

Понимание оппозиционности ролевых отношений обосновывалось двойственностью позиции ребенка в игре, отмеченной Л.С. Выготским: «соблюдение правил во всей структуре игры сулит такое большое наслаждение от игры, которое больше, чем непосредственный импульс; иначе говоря, как заявляет один из исследователей, вспоминая слова Спинозы, "аффект может быть побежден только другим, более сильным аффектом". Таким образом, в игре создается положение, при котором возникает, как говорит Ноль, двойной аффективный план. Ребенок, например, плачет в игре, как пациент, но радуется, как играющий. Ребенок отказывается в игре от непосредственного импульса, координируя свое поведение, каждый свой поступок с игровыми правилами» (Выготский, 2005, с. 216).

Эта двойственность переживания ребенка в игре указывает, что ребенок удерживает одновременно два противоположно направленных переживания. Неудивительно, что «поддерживаемый взрослыми в детских ролевых играх порядок подчас дает сбой — дети осознают условность игры, меняются ролями, роль не подходит, …весь замысел терпит крах. Тогда дети смеются» (Козинцев, 2007, с. 153).

Итак, на третьем шаге было установлено, что в игре может возникнуть смеховое поведение, если игра разрушается.

Для *нормативной ситуации* возможной доминирующей формой поведения является нормативное поведение, связанное с выполнением правил, переживанием напряжения и отношением к ситуации. Нормативная ситуация объективна, она обладает относительной независимостью от конкретного человека. В ней возможное поведение достаточно точно определено. Нормативная ситуация связана с удовлетворением потребностей.

Раз в нормативной ситуации опредмечивается потребность, то логично допустить, что поведение субъекта, связанное с нарушением исполнения предписания, вызывает у наблюдателя эмоциональную реакцию. П. Фресс заметил: «Все, что вызывает сильную мотивацию, или, точнее, избыточную мотивацию, является причиной эмоциональных реакций» (Фресс, 1975, с. 137). Действительно, наблюдая за поведением человека в нормативной ситуации, зритель осознает то, что должно произойти, то есть его переживание предполагает

определенное расходование энергии. Нарушение, то есть несоответствие ожидаемой и наблюдаемой картины поведения субъекта в нормативной ситуации может вызвать смех.

Аналогичное объяснение дал К. Грос (Groos, 1892) в теории отклонения от нормы. Он выделял две стороны в понимании комического: субъективную и объективную. Субъективную сторону К. Грос определял как внимание к внешнему виду объекта. В качестве объективной стороны он рассматривал несоответствие объекта принятой норме. Смех, по К. Гросу, вызывается, если кого-то высмеивают в силу несоответствия его поведения норме. При этом те, кто слушает рассказчика, не сразу понимают это несоответствие. Но когда они понимают суть происходящего, они испытывают состояние превосходства, что и вызывает смех.

По данным ряда современных исследователей, нарушение нормы сопровождается смеховой реакцией. Такая реакция типична для детей дошкольного возраста (Артемьева, 2021; Шиян, 2022).

Обсуждение результатов

На третьем шаге обсуждалась возможность смехового реагирования в игре и нормативной ситуации. Заметим, что в статье идет речь прежде всего о смеховой реакции, возникающей у зрителя. При этом зритель, как ребенок, так и взрослый, может участвовать в игре или выполнять предписания нормативной ситуации, что не мешает ему сохранять позицию зрителя. В работах Л.С. Выготского можно обнаружить переход от энергетической точки зрения к психологическому объяснению эмоционального реагирования. Для нас это представлялось существенным, поскольку позволяло объяснить появление смеха на основе еще одного механизма. Его особенности представлены в рассуждениях Л.С. Выготского, посвященных анализу эстетической реакции в книге «Психология искусства». Рассматривая результаты исследования Т. Рибо, в котором обсуждалась связь между эмоциональным переживанием и его образным выражением, Л.С. Выготский писал: «по мнению Рибо, всякое чувство воплощается, фиксируется в какой-либо идее, как это лучше всего видно при бреде преследования. Эмоция выражается, следовательно, не столько в мимических, пантомимических, секреторных, соматических реакциях нашего организма, но она нуждается в известном выражении посредством нашей фантазии. Так называемые беспредметные эмоции служат лучшим доказательством этого. Патологические случаи фобий — навязчивого страха и т.п. — непременно связываются

с определенными представлениями, в большей части абсолютно ложными и искажающими действительность, и находят таким образом свое "душевное" выражение. Так, больной, страдающий навязчивым страхом, в сущности говоря, болен чувством, у него беспричинный страх, и уже потому его фантазия подсказывает ему, что все за ним гонятся и его преследуют. И мы у такого больного находим как раз обратную последовательность событий, чем у нормального человека. Там — сперва преследование, затем страх, здесь — сперва страх, а затем вымышленное преследование. Это явление очень хорошо сформулировал проф. Зеньковский, назвав его законом двойного выражения чувств. Под этим законом подписались бы почти все современные психологи, если разуметь под ним тот факт, что всякая эмоция обслуживается воображением и сказывается в целом ряде фантастических представлений и образов, которые служат как бы вторым выражением» (Выготский, 1987, с. 198–199). Как видно из приведенного отрывка, Л.С. Выготский объяснял эмоциональные реакции связью с психологическим процессом воображения. Переходный характер позиции Л.С. Выготского проявился в его анализе динамики расходования энергии: «нервная энергия имеет тенденцию к тому, чтобы растрачиваться на одном полюсе — или в центре, или на периферии; всякое усиление энергетической траты на одном полюсе немедленно же влечет за собой ослабление ее на другом» (Выготский, 1987, с. 200).

Предложенная трактовка позволила Л.С. Выготскому объяснить существование связи эмоций и траты энергии. Он обосновывал указанную связь так: «Эту задержку и ослабление внутриорганических и внешних проявлений эмоций и следует, мне кажется, рассматривать как частный случай действия общего закона однополюсной траты энергии при эмоциях» (Выготский, 1987, с. 200).

Далее он утверждал, что возникновение эстетических эмоций является результатом ограничения их внешних проявлений: «именно задержка наружного проявления является отличительным симптомом художественной эмоции при сохранении ее необычайной силы. Мы могли бы показать, что искусство есть центральная эмоция или эмоция, разрешающаяся преимущественно в коре головного мозга. Эмоции искусства суть умные эмоции. Вместо того чтобы проявиться в сжимании кулаков и в дрожи, они разрешаются преимущественно в образах фантазии» (Выготский, 1987, с. 201).

Тем самым Л.С. Выготский подготовил логичный вывод, заключающийся в том, что механизм эстетической реакции связан

с переживанием противоречия между формой и содержанием: «Мы можем поставить вопрос гораздо шире и говорить не только о лирической эмоции, но во всяком художественном произведении различать эмоции, вызываемые материалом, и эмоции, вызываемые формой, и спросить, в каком отношении эти два ряда эмоций находятся друг с другом. Мы уже заранее знаем ответ на этот вопрос. Он подготовлен всеми предыдущими рассуждениями, мы едва ли ошибемся, если скажем, что они находятся в постоянном антагонизме, что они направлены в противоположные стороны и что от басни и до трагедии закон эстетической реакции один: она заключает в себе аффект, развивающийся в двух противоположных направлениях, который в завершительной точке, как бы в коротком замыкании, находит свое уничтожение» (Выготский, 1987, с. 204).

Понимание Л.С. Выготским эстетической реакции учитывало объяснение возникновения смеха, предложенное Г. Спенсером. Действительно, если рассмотреть направление развития содержания и формы в художественном произведении, то очевидно, что они противоположны. Из сказанного следует, что развитие ситуации ведет к накоплению напряжения в силу увеличения несоответствия формы и содержания до такой степени, что оно вызывает эмоциональную реакцию. Таким образом, позиция Л.С. Выготского относительно эмоциональной реакции, в частности смеховых проявлений, может быть понята как психологический процесс разрешения двух противоположных тенденций, за которым стоит расходование энергии.

Механизм расходования энергии может действовать не только в ситуации общения, когда четко представлены роли участников, но и в игре, где смех может быть понят как результат нарушения норм порядка, а также в нормативной ситуации, когда нарушаются правила нормативного поведения. Фактически именно эта точка зрения, согласно которой смех есть результат нарушения повседневных норм, происходящий в игре, представлена в следующем отрывке текста: «Когда опека со стороны взрослых ослабевает, дети предпочитают играть в простые и грубые игры, весьма напоминающие игры животных. При этом они ничего не пародируют, а просто возвращаются на докультурную стадию. Тут нет ни порядка, ни напряжения, о которых писал Хейзинга, ни ролей, ни сложных правил, ни атональности, а семантика смеха очень близка к таковой у обезьян, хотя в дополнение к доречевому сигналу могут применяться речевые типа “куча мала!” Строго говоря, все играют в противников, не будучи таковыми. Оппозиции игровых ролей по сути нет, внеигровые оппозиции,

обусловленные социальной иерархией, снимаются» (Козинцев, 2007, с. 157). В приведенном тексте обращает на себя внимание фраза «Когда опека со стороны взрослых ослабевает». Она как раз и означает, что снимается контроль за сохранением повседневного нормативного поведения, то есть повседневные нормы перестают действовать, они нарушаются.

В этом случае логичным оказывается описание поведения, состоящее сначала в появлении псевдоагрессии в речевой форме, а затем и реальной агрессии: «Речь, подконтрольная сознанию, оттесняет врожденный бессознательный сигнал миролюбия. Асимметрия ролей проникает в игру, псевдоагрессивная форма которой вырождается в реальную агрессию» (Козинцев, 2007, с.158).

Таким образом, в игре ребенок освобождается от выполнения предписанных норм и правил. Игра при этом становится инструментом такого освобождения. Именно отказ от игровых правил вызывает смех. Об этом писал А.Г. Козинцев: «Говоря, “это смешно”, мы выражаем не чувство, вызванное в нас означаемым, и не оценку этого означаемого, а, наоборот, радость от исчезновения всяких чувств и оценок. Иными словами, мы говорим лишь о нашем психологическом состоянии вне всякой связи с объектом. Если бы перед нами был знак, нам следовало бы ужаснуться, возмутиться и т.д., но референция отменена, знак перестал что-либо обозначать. Вовлеченность исчезла, осталась полная отстраненность — “анестезия сердца”, по Бергсону. Ребенок на время избавлен от необходимости сострадать и плакать — теперь он имеет право только смеяться. Комическая фантазия — неважно, чужая или наша собственная — временно лишает жизненные ситуации всякого значения для нас, превращая их в пустые оболочки, псевдоозначающие» (Козинцев, 2007, с. 161).

Обращение к уровневому отношению знаков позволило описать особенности проявления смеха в игре. Более того, это описание было распространено на все ситуации смехового поведения: «Нам смешно не вопреки тому, что “не на самом деле”, а “потому что не на самом деле”» (Козинцев, 2007, с. 162).

Единство смеха, игры и нормы

В заключение нам остается сопоставить особенности поведения, включая возникновение феномена смеха, в трех видах описанных ситуаций. В рассмотренных разделах представлено содержание типичных форм поведения в нормативных ситуациях, игре и общении. Согласно Г. Спенсеру и Л.С. Выготскому, смех в ситуации общения

появляется в результате несовпадения ожидаемых и наблюдаемых действий, совершаемых человеком, вызывающим смех. При этом эмоция понимается как умная, возникающая в результате отказа от внешних форм эмоционального реагирования. Тем самым обозначаются следующие параметры смеховой реакции: «несоответствие ожиданиям»; «наличие внутренней формы реагирования»; «обладание энергией»; «несерьезность». Рассмотрим первый параметр, который нуждается в уточнении.

«Несоответствие ожиданиям» предполагает, что ожидание заранее известно. Одним из возможных вариантов построения его оснований является повторение ситуации, что, в свою очередь, допускает наличие правила или нормы действия в наблюдаемых обстоятельства. Второй параметр, обозначенный как «внутренняя форма реагирования», представляет скрытую форму поведения, которая является субъективной, поскольку предполагает активность во внутреннем плане. Следующие два параметра прозрачны. Один из них указывает на напряжение смеховой реакции, а другой указывает на несерьезность ситуации.

Указанные параметры обнаруживаются в игре. Так, Й. Хейзинга и А.Г. Козинцев подчеркивали, что игра характеризуется: наличием двух форм — примитивной (игра беспорядка) и более сложной (социальной); свободной, не регламентированной взрослым активностью; повторениями; правилами; отличием от повседневной жизни; напряжением; переживанием удовольствия; противостоянием серьезному, как и смех; возможностью нарушения правил. Ключевыми оказываются такие параметры, как наличие правил, напряжение, переживание удовольствия. Эти параметры соответствуют параметрам смеховой реакции: «наличие ожиданий» соответствует «существованию правил»; «обладание энергией» соответствует «напряжению»; «несерьезность ситуации» соответствует «противостоянию серьезному». Разрушение игровой ситуации вызывает у детей смех.

Выявленные особенности прослеживаются и в нормативной ситуации. Действительно, нормативная ситуация определяется правилами. Помимо правил она характеризуется напряженностью, обусловленной необходимостью удовлетворения потребности и внутренней противоречивостью процесса нормирования. Несоответствие поведения принятой норме вызывает смех.

Таким образом, в качестве итога четвертого шага анализа смехового поведения можно сказать, что смех, игра и нормативная ситуация обладают структурным сходством. Данное обстоятельство

позволяет рассматривать их в качестве сущностных единиц единой человеческой культуры. Следствием данного утверждения является вывод, что поскольку современная образовательная практика направлена на поддержку процесса освоения детьми культуры, то его эффективность может быть повышена за счет включения этих трех оснований, не ограничиваясь овладением только нормативным содержанием.

Выводы

1. Рассмотрены типичные формы поведения в нормативных ситуациях, игре и общении.
2. Выявлены параметры смеховой реакции, характерные для нормативной ситуации: наличие правил, напряженность, мотивация, внутренняя противоречивость.
3. Определены параметры для ситуации общения, вызывающие смеховую реакцию: «несоответствие ожиданиям»; «наличие внутренней формы реагирования»; «обладание энергией»; «несерьезность».
4. Установлены параметры для игры, вызывающие смех: не регламентированная взрослым активность; правила; игровая роль; напряжение; переживание удовольствия; противостояние серьезному.
5. Выявлены параметры смеховых реакций, общие для всех трех видов ситуаций, «несоответствие ожиданиям»; «наличие правил»; «напряжение», «переживание удовольствия».
6. Установлено, что смех, игра и нормативная ситуация обладают структурным сходством. Данное обстоятельство позволяет рассматривать их в качестве сущностных единиц единой человеческой культуры. Следствием подобного утверждения является вывод, что поскольку современная образовательная практика направлена на поддержку процесса освоения детьми культуры, то его эффективность может быть повышена за счет включения этих трех оснований, не ограничиваясь овладением только нормативным содержанием.

Список литературы

Артемьева, Т.В. (2021). Юмор детей: содержание конструкта и методика его оценки. *Современное дошкольное образование*, (3), 46–59. https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59

Бахтин, М.М. (2014). Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Москва: Изд-во «Эксмо».

Библер, В.С. (1997). На гранях логики культуры: книга избранных очерков. Москва: Изд-во Русского феноменологического общества.

Веракса, Н.Е. (2000). Личность и культура: структурно-диалектический подход. *Перемены*, (1), 81–107.

Выготский, Л.С. (1982). Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (1987). Психология искусства. Москва: Изд-во «Педагогика».

Выготский, Л.С. (2005). Психология развития ребенка. Москва: Изд-во «Смысл»; Изд-во «Эксмо».

Гегель, Г.В.Ф. (1971). Наука логики (Т. 2). Москва: Изд-во «Мысль».

Козинцев, А.Г. (2007). Человек и смех. Санкт-Петербург: Изд-во «Алетейя».

Леонтьев, А.Н. (1972). Проблемы развития психики. Москва: Изд-во Моск. ун-та.

Лотман, Ю.М. (1992). Культура и взрыв. Москва: Изд-во «Гнозис».

Парсонс, Т. (2002). О структуре социального действия. Москва: Изд-во «Академический проект».

Пропп, В.Я. (1984). Русская сказка. Ленинград: Издательство Ленинградского университета.

Розов, А.И. (1990). Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм. *Вопросы психологии*, (5), 112–120.

Рубинштейн, М.М. (1909). Идея личности как основа мировоззрения. Москва: Тип. С.А. Кинеловского.

Спенсер, Г. (1999). Опыты научные, политические и философские. Минск: Изд-во «Современный литератор».

Филиппов, А.В., Ковалев, С.В. (2001). Ситуация как элемент психологического тезауруса. В кн.: Психология социальных ситуаций. (С. 119–132). Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. Санкт-Петербург: Изд-во «Питер».

Фресс, П. (1975). Эмоции. В кн.: Экспериментальная психология. (С. 111–196). Под ред. П. Фресс, Ж. Пиаже. Москва: Изд-во «Прогресс».

Хейзинга, Й. (2011). Homo ludens. Человек играющий. Санкт-Петербург: Изд-во Ивана Лимбаха.

Шиян, О.А. (2022). Смешное и страшное в детских нарративах: когнитивный аспект. *Национальный психологический журнал*, (3), 44–51. https://doi.org/10.11621/npj.2022.0306

Эльконин Д.Б. (1978). Психология игры. Москва: Изд-во «Педагогика».

Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2016). Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(3), 357–364. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164394

Bergson, H. (1914). Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic (C. Brereton, F. Rothwell, Trans.). New York: The Macmillan Company Publ.

Bergson, H. (1924). Laughter: An essay on the meaning of the comic (23rd ed.). Paris: Félix Alcan Publ.

Fritz, H.L. (2020). Coping with caregiving: Humor styles and health outcomes among parents of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *106*, 103700. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103700

Groos, K. (1892). Introduction to aesthetics. Giessen: Ricker Publ.

Jiang, T., Li, H., Hou, Y. (2019). Cultural Differences in Humor Perception, Usage, and Implications. *Frontiers in Psychology*, *10*, 123. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00123

Kornienko, D.S., Rudnova, N.A. (2023). Exploring the Associations between Happiness, Life-satisfaction, Anxiety, and Emotional Regulation among Adults during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(1), 99–113. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0106

Panksepp, J. (2007). Emotional feelings originate below the neocortex: Toward a neurobiology of the soul. *Behavioral and Brain Sciences, 30*(1), 101–103.

Yue, X., Jiang, F., Lu, S., Hiranandani, N. (2016). To Be or Not To Be Humorous? Cross Cultural Perspectives on Humor. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1495. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01495

References

Artemyeva, T.V. (2021). Children's humor: the content of the construct and the methodology of its assessment. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie = Modern Preschool Education*, (3), 46-59. (In Russ.). https://doi.org/10.24412/1997-9657-2021-3105-46-59

Bakhtin, M.M. (2014). The work of Francois Rabelais and the folk culture of the Middle Ages and Renaissance. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.)

Bayanova, L.F., Mustafin, T.R. (2016). Factors of compliance of a child with rules in a Russian cultural context. *European Early Childhood Education Research Journal*, *24*(3), 357–364. https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1164394

Bergson, H. (1914). Laughter: An Essay on the Meaning of the Comic (C. Brereton, F. Rothwell, Trans.). New York: The Macmillan Company Publ.

Bergson, H. (1924). Laughter: An essay on the meaning of the comic (23rd ed.). Paris: Félix Alcan Publ.

Bibler, V.S. (1997). On the Edges of the Logic of culture: a book of selected essays. Moscow: Publishing House of the Russian Phenomenological Society. (In Russ.)

Elkonin, D.B. (1978). Psychology of the game. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Filippov, A.V., Kovalev, S.V. (2001). The situation as an element of the psychological thesaurus. In: N.V. Grishina, (ed.). Psychology of Social Situations. (pp. 119–132). St. Petersburg: Piter Publ. (In Russ.)

Fress, P. (1975). Emotions. In: P. Fress, J. Piaget, (eds.). Experimental Psychology. (pp. 111–196). Moscow: Progress Publ. (In Russ.)

Fritz, H.L. (2020). Coping with caregiving: Humor styles and health outcomes among parents of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *106*, 103700. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103700

Groos, K. (1892). Introduction to aesthetics. Giessen: Ricker Publ.

Hegel, G.V.F. (1971). The Science of Logic (Vol. 2). Moscow: Mysl' Publ. (In Russ.)

Huizinga, J. (2011). Homo ludens. A man who plays. St. Petersburg: Ivan Limbach Publ. (In Russ.)

Jiang, T., Li, H., Hou, Y. (2019). Cultural Differences in Humor Perception, Usage, and Implications. *Frontiers in Psychology*, *10*, 123. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00123

Kornienko, D.S., Rudnova, N.A. (2023). Exploring the Associations between Happiness, Life-satisfaction, Anxiety, and Emotional Regulation among Adults during the Early Stage of the COVID-19 Pandemic in Russia. *Psychology in Russia: State of the Art*, *16*(1), 99–113. https://doi.org/10.11621/pir.2023.0106

Kozintsev, A.G. (2007). Man and laughter. St. Petersburg: Alethea Publ. (In Russ.)

Leontiev, A.N. (1972). Problems of mental development. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)

Lotman, Yu.M. (1992). Culture and explosion. Moscow: Gnosis Publ. (In Russ.)

Panksepp, J. (2007). Emotional feelings originate below the neocortex: Toward a neurobiology of the soul. *Behavioral and Brain Sciences, 30*(1), 101–103.

Parsons, T. (2002). On the structure of social action. Moscow: Academic Project Publ. (In Russ.)

Propp, V.Ya. (1984). A Russian fairy tale. Leningrad: Leningrad University Press. (In Russ.)

Rozov, A.I. (1990). Some psychological issues of the problems of sociocultural norms. *Voprosy Psikhologii*, (5), 112–120. (In Russ.)

Rubinstein, M.M. (1909). The idea of personality as the basis of a worldview. Moscow: S.A. Kinelovsky Publ. (In Russ.)

Shiyan, O.A. (2022). Funny and scary in children's narratives: the cognitive aspect. *National Psychological Journal*, (3), 44–51. (In Russ.). https://doi.org/10.11621/npj.2022.0306

Spencer, G. (1999). Scientific, political and philosophical experiments. Minsk: Modern Writer Publ. (In Russ.)

Veraxa, N.E. (2000). Personality and culture: a structural and dialectical approach. *Peremeny = Changes*, (1), 81–107. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1982). Collected works: in 6 volumes. Vol. 2: Problems of general psychology. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (1987). Psychology of art. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.)

Vygotsky, L.S. (2005). Psychology of child development. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ. (In Russ.)

Yue, X., Jiang, F., Lu, S., Hiranandani, N. (2016). To Be or Not To Be Humorous? Cross Cultural Perspectives on Humor. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1495. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01495

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Николай Евгеньевич Веракса, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, Москва, Российская Федерация, neveraksa@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3752-7319

ABOUT THE AUTHOR

Nikolay E. Veraksa, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Department of Educational Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University; Leading Researcher, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation, neveraksa@gmail.com, https://orcid.org/0000-0003-3752-7319

Поступила 14.05.2026. Получена после доработки 31.07.2026. Принята в печать 12.08.2026.

Received 14.05.2026. Revised 31.07.2026. Accepted 12.08.2026.