

УДК 791.43-2(47)
ББК Ц374.3(2)6-7

Т. А. Круглова
Екатеринбург, Россия

СТОКГОЛЬМСКИЙ СИНДРОМ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: КИНОФИЛЬМ «УЧИЛКА» (режиссер Алексей Петрухин, 2015)

Аннотация. Статья посвящена анализу образа учителя в современном российском кинематографе. Фиксируется кризис методологии художественной критики. Проводится пересмотр традиционных способов анализа социальной темы в искусстве. Предлагается вычленять «социальность» в художественной ткани не на уровне материала, сюжета или типичных обстоятельств, а сквозь призму системы координат той или иной социальной теории. В качестве продуктивного ресурса художественного анализа предлагается исследовательская метафора из области социальной психологии — «стокгольмский синдром» для интерпретации деструктивных состояний в фильмах так называемого «школьного цикла». Анализ осуществлен на примере кинофильма «Училка» 2015 года. Сюжетная коллизия — учитель истории и класс оказываются в ситуации террористов и заложников, в замкнутом и изолированном пространстве. Особенность ситуации заключается в том, что роли террориста и заложника постоянно смещаются от одного участника к другому, а в финале для сторонних наблюдателей сам факт наличия подобной коллизии оказывается недоказанным. Поведение всех участников события, динамика структуры отношений, социальные роли описаны с точки зрения последовательности повествовательных связей. Анализ выявил разрывы между авторской позицией, в результате которой в финале происходит разрешение конфликта и снятие напряжения, и объективной художественной логикой кинопроизведения.

Ключевые слова: российский кинематограф, стокгольмский синдром, «школьная тема» в искусстве, кинокритика.

T. A. Kruglova
Yekaterinburg, Russia

STOCKHOLM SYNDROME IN RUSSIAN SCHOOL: «UCHILKA» BY ALEXEY PETRUKHIN (2015)

Abstract. The article is devoted to the analysis of the image of the teacher in contemporary Russian cinema. There is a crisis in art criticism methodology. The author makes a revision of traditional methods of the analysis of social themes in art. As a productive resource for analysis the article offers a «Stockholm syndrome» metaphor taken from the social psychology — for the interpretation of the destructive states in the films of so-called «school loop». The analysis is carried out on the material of the movie «Uchilka» (2015). Story conflict is based on the circumstances when a history teacher and the class find themselves in a situation of terrorists and hostages in a confined and isolated space. The peculiarity of the situation is that the roles of the terrorist and the hostage constantly shift from one participant to another, and finally for outside observers the mere presence of such conflict is unproven. The behavior of all participants of the event, the dynamics of patterns of relationships, social roles are described from the point of view of narrative sequence links. The analysis revealed gaps between the author's position, which resulted in the end with the relief, and objective artistic logic of the film.

Keywords: Russian cinema, the Stockholm syndrome, «school theme» in art, film criticism.

Современное российское искусство переживает очередной виток поворота к социуму. Социальная тема всегда была для специалистов в области искусства — художественных критиков, эстетиков, искусствоведов — обманчиво простой, не требующей для интерпретации сложного профессионального знания законов искусства, а только гражданской чувствительности. Социально ориентированное произведение искусства чаще всего рассматривалось сквозь призму реалистической поэтики, предполагалось, что художественное качество в данном случае напрямую связано с точностью воспроизведения социальной фактуры, социологически достоверных обстоятельств и человеческих типов. Если искусствоведческий анализ фиксировал ту или иную степень художественной условности, стилевой игры, повышенной метафоричности, плотной интертекстуальной нагруженности, произведение искусства, как правило, не квалифицировалось по ведомству социальной темы. Речь могла идти о метафизической проблематике, духовно-нравственной или экзистенциальной составляющей, но непосредственно переживаемое наличное бытие, в которое погружен человек сегодня и сейчас, ускользало от

предметного и целенаправленного анализа. Художественная критика остается во многом в плену эстетических маркеров, сформированных в недрах философии искусства, базирующейся на четких критериях различения направлений, стилей, школ в искусстве и соответствующих им поэтик. Изнутри этого подхода все виды анализа, рассматривающего произведение с точки зрения его социальной репрезентации, традиционно относились по ведомству «социологии искусства», которая, в свою очередь, пользовалась арсеналом универсальных методик, далеко не всегда учитывающих и меняющиеся социальные реалии, и специфику искусства XX века [Горностаева 2004]. Кинокритика особенно остро переживает кризис методологии, рефлецируя по поводу поисков новых моделей диагностики социальности века [Критик критику — критик 2005].

Современная философия искусства активно пытается преодолеть эту ситуацию, вызванную несоответствием методов и технологий анализа тем художественным параметрам, в которых существует мировая художественная практика на рубеже XX — XXI веков. Выход обнаруживается в новых интерпретационных моделях, суть которых заключается в

том, что художественная реальность помещается в рамки социо-гуманитарных концепций, объясняющих современный социальный мир с точки зрения функционирования реалий, аналогов которым не было в прошлом [Бишоп 2010; Чухров 2011; Буррио 1999]. Например, продуктивные результаты, особенно применительно к киноискусству, дают концепции и теории, делающие объектом своего изучения такие феномены, как: травму как событие и процесс [Трубина 2009; Спивак 2009], групповую и персональную идентичности, постколониальный синдром, гендерные трансформации, репрезентации коллективной памяти и многие другие социальные предметности, порожденные глобальным миром и «текущей современностью» [Бауман 2008]. Таким образом, *«социальность» в художественной ткани вычленяется не в качестве материала, сюжета или типичных обстоятельств, узнаваемых примет окружающей действительности, как это характерно для классического искусствоведческого подхода, а обнаруживается на уровне оптики анализа, помещающего текст в систему координат той или иной социальной теории.* В данной статье мы предпримем попытку разобраться в одном из фильмов об учителях, выбрав в качестве призмы концепции, объясняющие характер эмоциональных и семантических связей, возникающих в сообществах, испытывающих деструктивные состояния.

Школьная тема, несомненно, может быть причислена к социально чувствительному спектру художественного процесса, какими бы мерками для квалификации социальности в искусстве мы ни пользовались. Уже тот факт, что за последние несколько лет школьный учитель стал главным героем нескольких, имеющих широкий общественный резонанс, кинофильмов, заставляет увидеть в этом важный социальный симптом [Кувшинова 2013]. Это такие российские фильмы, как «Розыгрыш» (2008, режиссер А. Кудиненко), «Географ глобус пропил» (2013, режиссер А. Велединский) [Стишова 2013], «Клинч» (2015, режиссер С. Пускепалис) [Цыркун 2015], «День учителя» (2012, режиссер С. Мокрицкий), «Училка» (2015, режиссер А. Петрухин), телесериал «Школа» (2010, режиссер В. Гай Германика). На наш взгляд, многие исходные мотивы, развившиеся позднее, были заданы еще в 1988 году, в кинофильме Э. Рязанова «Дорогая Елена Сергеевна». Эти фильмы — разные по жанровым, стилевым и авторским характеристикам, но для выбора объяснительных концептов обратим внимание на ряд общих черт воссоздаваемого в них мира.

Первое, что бросается в глаза, распад привычной иерархии и порядка, регулирующего отношения между учителями и учениками. Авторитет учителя чрезвычайно низок и не поддерживается даже на уровне формального следования правилам. Ресурс управления процессом овладения знаниями предстает либо как исчерпанный, либо как ненадежный. Учителя фактически не являются представителями власти, трансляторами официально принятых культурных и социальных норм, а именно эта функция объединяла классическую школу на всех этапах ее истории — от начала Нового времени до конца ин-

дустриального общества. Вопрос об уровне преподавания, качестве подготовки учителей, их личном человеческом статусе оставим за скобками, так как важно зафиксировать трансформацию роли учителя в обществе, а фиксация на персональных качествах — ответственности и вине, моральном долге и профессионализме, милосердии и гуманности — уведет нас в сторону от избранной оптики.

Второе: класс, как сообщество, в состоянии хаоса, начинает самопроизвольно устанавливать собственное понимание порядка, практически всегда воспроизводящее признаки архаических обществ, тяготеющих к «теневым» (мафиозным) или криминальным структурам. Связи выстраиваются и регулируются правом сильного. В отношениях между учениками широко используются шантаж и подкуп, выбирается «козел отпущения», устанавливается жесткая дифференциация на господствующих и подчиненных, почти постоянно пребывающих в состоянии лиминальности (униженности и лишения прав, дефицита персональной значимости). Чаще всего власть захватывается неформальным лидером, наделенным психотипическими признаками харизматика, умело манипулирующего своими адептами. Именно такой лидер начинает противостоять власти учителя, и между ними разворачивается поединок, исход которого всегда непредсказуем. Учитель оказывается перед тяжелым выбором, навязанном ему сложившимся раскладом сил: или он втягивается в состояние противостояния, используя арсенал военных действий (угрозу, страх, наказание, лишение прав и т.п.), или пытается соответствовать традиционной просветительской миссии, основанной на принципах убеждения, гуманизма, уважения к личности ученика. Выходы из описанной ситуации авторами фильмов предлагаются различные, но сама ситуация чаще всего напоминает войну, и в «холодном», символическом, варианте, и вполне «горячем», с угрозой для здоровья и жизни.

Фильм «Училка» интересен, в связи с вышесказанным, тем, что сюжет о террористах и заложниках наиболее ярко проявляет стремительность скатывания школьной коммуникации к языку насилия. Террор — явление, к сожалению, появившееся на сцене истории в результате противоречивой диалектики Просвещения [Адорно, Хоркхаймер 1997]. Первый в истории террор возник во времена Великой Французской революции и был развязан теми, кто провозгласил лозунги Просвещения: Свободу, Равенство и Братство. Это был государственный террор, террор «сверху», но вслед за ним и часто в ответ на него стал приходиться террор «снизу», и в начале XXI века язык террора стал повсеместным, и благодаря средствам массовой информации — привычным, проникающим во все сферы повседневности.

Фильм «Училка» широко обсуждается, реакции крайне эмоциональны, высказываемые суждения касаются самых животрепещущих, болезненных социальных тем, но это не должно вводить нас в заблуждение: вывод о глубине и сложности поставленных в фильме вопросов представляется нам преждевременным. Мнения рядовых зрителей в интернете разделились, и это создает впечатление от-

крытой и широкой дискуссионности фильма. Но это только впечатление, хотя именно оно и стало отправной точкой нашего анализа. Обычная раскладка оценок в массовой аудитории производится по шкале реалистично/нереалистично. Современный массовый зритель привык к прямым подсказкам, указывающим на степень условности, с которой ему придется иметь дело. Как правило, эти подсказки полностью ограничиваются жанровыми рамками мирового кинематографа: триллер, комедия, драма, боевик, фэнтэзи, а также разновидностями этой жанровой палитры. Все, что не вписывается в четкие жанровые условности, обречено на более или менее непосредственное сопоставление с окружающей действительностью. Фильм Алексея Петрухина, как и многие другие современные российские фильмы, построены по более сложной художественной модели, которую для простоты и удобства начала разговора можно назвать полижанровой. На мой взгляд, именно такая жанровая неоднородность, граничащая с эклектикой, порождает коммуникативный дисбаланс в среде адресатов, пользующихся совершенно различными критериями оценки. Те, кто идет вслед за «документальным» ходом повествования, обнаруживают в произведении злободневную актуальность, реагируя остро негативно или, напротив, положительно, в зависимости от соответствия собственному опыту общения с современной школой. Те, кто увидел в фильме приметы художественной условности притчи, гротеска, комедии, также резко разделены в степени своей удовлетворенности увиденным, но уже по другим основаниям. Сопоставление в данном случае идет в контексте общего культурного и кинематографического кругозора. Очевидно, что знатоки и любители отечественного, европейского и американского кинематографа, классического и современного, мейнстрима и арт-хауса, усматривают в фильме Алексея Петрухина множество вторичных приемов, недостаток художественной фантазии и недотягивание до качества образцов жанра. Заметим, что сам режиссер довольно четко обозначил жанровую природу своего фильма в одном из интервью, отвечая на следующий вопрос:

«← Картина получилась полижанровая, включающая, например, драму, триллер, трагикомедию. Был ли во время работы какой-то жанр, формат которого задавал тон всему?»

– Это басня. Хотя, если говорить киноязыком, то это фарс. Ещё можно говорить об остросюжетной социальной драме. Тоже подходит. Но вообще воспринимать картину следует именно **как басню**, со свойственными этому жанру драматизмом и трагизмом» [Интервью 2015].

Итак, исходя из вышесказанного, оставим в стороне две темы: художественное качество (жанровую природу) и правдивость (социально-психологический мимезис). Обратим внимание на то, что все пишут об огромном социальном эффекте, об общественно-значимой идее, о потрясении и т.п., но никто не раскрывает конкретный смысл кинематографического послания. Попытаемся, пользуясь принципом «медленного чтения» (Б. Гаспаров), реконструировать логику повествования.

Довольно длинное начало, подробно показывающее мир героини, ее быт, внешний вид, привычки, позволяет нам составить первое и довольно основательное впечатление о ней. Основная доминанта ее облика — глубочайшее уныние, почти депрессия, нежелание идти на работу, отвращение к тому, чем ей придется заниматься целый день. Пока мы не знаем, в чем причина, временное это состояние или длительное, исток его лежит в интимной сфере, или внешней, публичной. Но вот она уже в школе, и становится ясно, что существует взаимное недовольство и неудовлетворенность и с ее стороны, и со стороны ее коллег и начальства. Разлад с окружающим миром становится более отчетливым и тогда, когда Анна Николаевна долго не решается войти в класс, где должна провести урок по истории. Но мы все еще остаемся в школьной системе координат, и поиск ответов на вопрос, почему так тяжело Анне Николаевне, ограничен пространством конкретного места действия.

Класс встречает учительницу реакцией, не оставляющей сомнения в том, что у нее нет никакого авторитета и, соответственно, никакой власти над ними. Это большая мизансцена, благодаря которой мы не только получаем возможность убедиться, как мало ученики ценят Анну Николаевну, но и получить представление об их взглядах по множеству ключевых вопросов современной России: отношениях с Украиной, мигрантах, советском прошлом, девяностых годах. Реплики подобраны тщательно, в прямом соответствии с набором типичных, согласно социологическим опросам, групповым предпочтениям россиян. Этот групповой портрет класса схематично отражает вполне взрослую картину российского общества: агрессивный тон обмена суждениями, мгновенное переключение на силовые аргументы, навязчивое стремление унизить того, кто не похож на тебя. Как мы знаем из социологической аналитики, атомизированное сообщество, не владеющее навыками сотрудничества и солидарности, тем не менее, проявляет поразительное единство в негативной идентичности, в тотальном недоверии рациональным доводам, законодательным нормам, этическим регулятивам. Единственное, на что они могут опереться, это сильная вертикальная власть, как правило, харизматического лидера. Пока на арене никого подходящего не обнаруживается, класс погружен в стихию хаоса, смешного и пугающего одновременно, но до поры вполне объяснимого особенностями переходного возраста. Героиня Ирины Купченко не делает ничего, чтобы выйти из этой ситуации нарастающей взаимной вражды, наоборот, она ее предельно заостряет, как будто подчиняясь логике «чем хуже, тем лучше». Вместо классического урока перед нами череда взаимных обвинений, но обе стороны не слышат друг друга. Сцена построена таким образом, что никто (ни учитель, ни одноклассники) не вызывает ни сочувствия, ни солидарности со своей позицией, так как язык их коммуникации — нетерпимость. Эта огромная по времени часть повествования идет на фоне взаимодействия,двигающегося по кругу, принимая форму дурной бесконечности, из которой нет выхода. Время урока

уже давно стало растягиваться, психологически воспринимаясь как нечто, что никогда не закончится. Собственно, это и есть простое определение ада.

Драматургически такое построение оправдано: затянувшееся противостояние, «бессмысленное и беспощадное» (мы так и не получили объяснения мотивов подобного поведения ни с той, ни с другой стороны: видимо, приходится принять на веру, что это постоянная величина, даже норма, по-другому у них — класса и Анны Николаевны — не бывает) это должно разрядиться, и непременно — катастрофически. Все, что было нам явлено до этого, не может обещать скорого катарсиса.

И вот наступает точка перелома: захват пистолета учительницей. С этого момента наступает другая фаза развития сюжета. Из вязкого пространства, где есть атомизированная толпа и противостоящая ей одинокая фигура, возникают четкая структура, оппозиция палач/жертва. Точнее, пока не палач, а судья. Грозный и безумный. Ведь нет никаких сомнений, что она, учительница, обвиняет своих учеников в невежестве, лени, праздности, социальной безответственности и антипатриотизме. И она готова оправдать свое право наказать их за это. Именно в этом смысле Анна Николаевна присваивает себе роль судьи и палача.

Интересно, что оружие всегда становится маркером ситуации: стоит ему появиться, и люди бессознательно и стихийно встраиваются в роли, заданные архетипически. Тот, у кого в руках оружие, становится обладателем силы, власти и истины. И дальнейшее развитие мотива «обладания пистолетом» укрепляет в уверенности в том, что только оружие делает человека смелым, искренним, способным называть вещи своими именами. Каждый, к кому попадает пистолет, произносит монолог про свою правду. Пистолет переходит из рук в руки, попадая к разным личностям, но искра, которая высекается из структуры ситуации, всегда одна и та же: каждый стремится не только высказать все, что накипело, но с оружием в руках эту свою правду утвердить.

Природа художественных повторов такова, что неизбежно приводит к эффекту привыкания на уровне рецепции: это закономерно, мир так устроен, такова природа вещей. В данном случае это означает следующее: оружие и связанное с ним насилие, взрывает привычный ход вещей, вскрывает лицемерный покров, обнажает суть, раскрепощает. Грубо говоря, нарыв должен быть вскрыт, и пусть вид гноя вас не пугает. И тут, следуя этой логике, должна наступить очистительная фаза (после вскрытого гнояника!): внезапно меняется тональность, лицо Купченко смягчается, у многих появляются слезы, когда все по очереди впадают в лирическую волну, читая «Жирафа» Николая Гумилева. И тут зрителю самое время вскричать «не верю!». Но не потому, что «так в жизни не бывает», а потому, что заданная драматургией логика говорит — нет, кричит! — совсем о другом. Как, где произошел скачок от формул палач/жертва, судья/подсудимый, прокурор/обвиняемый к другим практикам человеческих отношений? Как могло родиться взаимопонимание в ситуации направленных друг на друга пистолетов? Откуда взялась солидар-

ность заложников и террористов? Из какого зерна произрастает сочувствие к палачу?

В этой точке, на наш взгляд, фильм стал развиваться вопреки замыслу авторов, по своей логике. Все стало обретать фантомный характер. Класс вместе со своей учительницей, ставшей, наконец, долгожданным харизматическим лидером, структурировавшим толпу, погрузился в мир иллюзорного катарсиса и освобождения. И здесь мне стало настолько страшно, так как опаснее этого нет ничего. Дети стали отвечать, один за другим, выученные (в неволе!) уроки, с лица Анны Николаевны уже не сходила блаженная улыбка, радость ее возрастала раз от разу. Чему же она радовалась? Она хотела, чтобы дети научились думать, выражать самостоятельные суждения, быть искренними и ответственными, знать историю своей многострадальной страны и разбираться в ее трудных проблемах? Сбылось ли то, о чем мечталось? Конечно, нет. Дети вы зубрили страницы учебника, удовлетворив свою учительницу набором банальных, стереотипных, расхожих клише о современной России и ее прошлом. Чего она добилась? Того же, чего всегда хотели от нас плохие учителя, неважно, в дореволюционной, советской или постсоветской школе: послушания. Старые, как мир, приемы шантажа и манипуляции, вернее, два из них, всегда эффективные. Первый: сынок, выучи урок, а не то папа тебя накажет розгой. Второй: сынок, выучи урок, а не то мама заболит и умрет.

Единство между классом и учительницей, возникшее перед появлением освободителей из ОМОНа, тоже держится на иллюзии, которая называется «стокгольмский синдром»: террористы и заложники проникаются друг к другу взаимной симпатией, что делает их как бы едиными, повязанными общей судьбой. «Стокгольмский синдром — психологическое состояние, возникающее при захвате заложников, когда заложники начинают симпатизировать и даже сочувствовать своим захватчикам или отождествлять себя с ними» [Психологос 2016]. Термин возник после известных событий 1973 года и применяется в том числе для описания бытового семейного насилия. Психологи до сих пор спорят о том, считать ли состояние солидарности между жертвой насилия и насильником патологией или неизбежной защитной реакцией, является ли идентификация жертвы с тем, кто причиняет ей зло проявлением серьезного нарушения социализации или это временная тактика? Оставим разрешение этих споров в компетенции профессиональной психологической науки и отнесемся к «стокгольмскому синдрому» как важнейшей социальной метафоре. Существуют прецеденты интересного использования структуры стокгольмского синдрома применительно к анализу художественных текстов [Ганцаж 2011].

О чем она свидетельствует? К финалу между учительницей и ее учениками не остается никаких различий в ситуации страдания/заточения. Все одинаково виноваты и все равномерно наказаны. Безусловно, авторы нагнетают атмосферу взаимной симпатии учеников и учительницы, когда между ними возникает сговор, сплывающая их тайна совместного пережитого. Одним из ключевых проявлений

«стокгольмского синдрома» специалисты считают то, что доверие заложников по отношению к захватчикам, с которыми они разделяют опасность, вытесняет доверие к органам безопасности, которые проводят операцию по их освобождению. Иррациональность и сила общего переживания блокирует не только аналитические процедуры, но и попытки сохранить свое «я», занять самостоятельную позицию. Напомним, что один из учеников оказывает сопротивление педагогу и отказывается отвечать урок. И это вызывает искреннее возмущение и у Анны Николаевны, и у его одноклассников: он поспешил, по мнению преподавателя истории, самым худшим образом: пошел против воли коллектива, пренебрег общим мнением.

Но если есть зритель, на которого не подействовала магия «вместе поплакать, и станет легче», он непременно задастся вопросом: а кто все это начал? Возможно ли в этом мире ставить вопрос о персональной ответственности? Или мы опять будем твердить о «системе» или «русской ментальности»?

Прокрутим ленту назад, до того места, как главную роль стал играть пистолет, неслучайно волшебным образом испарившийся в финале («мавр сделал свое дело, мавр может удалиться»). Ведь именно Анна Николаевна сделала оружие ключом, с помощью которого была открыта дверь в «стокгольмский синдром». Именно она завела механизм добывания истины с оружием в руках. Именно она вбивает в головы ученикам истины, которые никого не греют. Именно ей не приходится в голову распросить своего ученика, принесшего в класс пистолет, что у него случилось в жизни. Она, будучи, скорее всего, классным руководителем, или просто давно зная этих ребят, не в курсе, что у одного из них погиб отец. Ей это неинтересно, как неважно вникнуть в ту непростую ситуацию, в которую он попал. О помощи или совете не идет речи вообще. Ей нужно от них только одно: выученный урок. Ей это необходимо как оправдание собственной жизни, так как только это даст ей уловку не смотреть правде в глаза, а именно: чему она сама может их научить? Ее беспомощность как учителя жизни и истории видна, прежде всего, в том, что у нее не находится нужных слов для комментирования монологов своих учеников, когда они с оружием в руках защищают свое право высказать все, что они на самом деле думают о жизни. Героиня убеждена, что она-то владеет истиной, только почему-то ученики не хотят ее знать, вернее — выучить. Хорошо бы задуматься не только над тем, как заставить учить, а — чему учить.

Но перед авторами эти вопросы не возникают. Они упоенно и стремительно ведут нас к катарсическому финалу, где все прозревают и очищаются. То, что прозревают, написано на всех лицах — журналистки, директора школы, командира ОМОНа. Но что они открыли для себя — уже неважно. Зритель потрясен, все живы, а что нужно еще? Заложники полюбили террористов, конфликт исчерпан. Вполне логично петь вместе песни у костра. Лишь бы не смотреть в глаза бездне.

Таким образом, разыгранный перед нами сценарий «стокгольмского синдрома» представляет собой

подмену диагноза болезни ликующей констатацией выздоровления. Там, где трезвый социальный аналитик и психолог констатирует серьезную травму (наличие посттравматического синдрома непременно приведет к повтору ситуации и фетишизации аналогичных состояний), авторы фильма видят путь выхода из тупика, освобождение от хаоса и агрессии.

ЛИТЕРАТУРА

Адорно Т.-В., Хоркхаймер М. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты. — М.; СПб.: Алетейя, 1997. — 312 с.

Бауман З. Текучая современность. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.

Бишоп К. «Социально ангажированное искусство нужно оценивать только эстетически». Интервью. 19.03.2010. — Режим доступа: <http://os.colta.ru/art/events/details/16799/> (дата обращения 29.01.2016).

Буррио Н. Эстетика взаимодействия // Художественный журнал. — 1999. — № 28—29. — Режим доступа: <http://www.guelman.ru/xz/362/xx28/x2808.htm> (дата обращения 29.01.2016).

Ганцаж Д. Стокгольмский синдром: несколько замечаний о новейшем альбоме группы «Strachy na Lachy» // Русская рок-поэзия: текст и контекст. Выпуск № 12. — Екатеринбург: изд-во УрГПУ, 2011. — С.284—287.

Горностаева М. В. Искусство как социологическое явление: (Некоторые современные концепции в западной социологии искусства) // Социс. — 2004. — № 4. — С. 84—90.

Интервью с Алексеем Петрухиным: «Выстреливают те проекты, что сделаны не ради денег». tvkinoradio. 26 ноября 2015 года — Режим доступа: http://tvkinoradio.ru/article/article5325-vistrelivayut-te-proekti-kotorie-sdelani-ne-radi-deneg?utm-action=sharing_article (дата обращения 29.01.2016).

Критик критику — критик. Круглый стол // Искусство кино. — 2005. — № 11. — Режим доступа: <http://kinoart.ru/archive/2005/11/n11-article7> (дата обращения 29.01.2016).

Кувшинова М. Тень учителя // Сеанс. — 2013. — 7 ноября. — Режим доступа: http://seance.ru/blog/reviews/geograph_kuvshinova/ (дата обращения 29.01.2016).

Психологос. Энциклопедия практической психологии. Стокгольмский синдром. — Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/stokgolmskiy_sindrom (дата обращения 29.01.2016).

Спивак Г. Ч. Террор: речь после 9—11 // Травма: пункты: Сборник статей. — М.: Новое литературное обозрение, 2009. — С. 864—900.

Стишова Е. Аутсайдер в контексте. «Географ глобус пропил», режиссер Александр Велединский // Искусство кино. — 2013. — № 8. — Режим доступа: <http://kinoart.ru/archive/2013/08/autsajder-v-kontekste> (дата обращения 29.01.2016).

Трубина Е. Множественная травма (послесловие) // Травма: пункты: Сборник статей. — М.: Новое литературное обозрение, 2009. — С. 901—911.

Цыркун Н. Что теперь учитель пропил. «Клинич», режиссер Сергей Пускепалис // Искусство кино. — 2015 — № 9. — Режим доступа: <http://kinoart.ru/archive/2015/09/chtoterer-uchitel-propil-klinch-rezhisser-sergej-puskepalis> (дата обращения 29.01.2016).

Чухров К. «Быть и исполнять: проект театра в философской критике искусства». — СПб: Изд-во Европейского университета, 2011. — 278 с.

REFERENCES

Adorno T.-V., Horkhajmer M. Dialektika Prosveshcheniya. Filosofskie fragmenty. — М.; SPb.: Aletejya, 1997. — 312 s.

Bauman Z. Tekuchaya sovremennost'. — SPb.: Piter, 2008. — 240 s.

Bishop K. «Social'no angazhirovannoe iskusstvo nuzhno ocenivat' tol'ko estetieski». Interv'yu. 19.03.2010. — Rezhim dostupa: <http://os.colta.ru/art/events/details/16799/> (data obrashcheniya 29.01.2016).

Burrio N. Estetika vzaimodejstviya // Hudozhestvennyj zhurnal. — 1999. — № 28—29. — Rezhim dostupa: <http://www.guelman.ru/xz/362/xx28/x2808.htm> (data obrashcheniya 29.01.2016).

Gancazh D. Stokgol'mskij sindrom: neskol'ko zamechanij o novejshej al'bome gruppy «Strachy na Lachy» // Russkaya rok-poeziya: tekst i kontekst. Vypusk № 12. — Ekaterinburg: izd-vo UrGPU, 2011. — S.284—287.

Gornostaeva M. V. Iskusstvo kak sociologicheskoe yavlenie: (Nekotorye sovremennye koncepcii v zapadnoj sociologii iskusstva) // Socis. — 2004. — № 4. — S. 84—90.

Interv'yu s Alekseem Petruhinym: «Vystrelivayut te proekty, chto sdelany ne radi deneg». tvkinoradio. 26 noyabrya 2015 goda — Rezhim dostupa: http://tvkinoradio.ru/article/article5325-vistrelivayut-te-proekti-kotorye-sdelani-ne-radi-deneg?utm-action=sharing_article (data obrashcheniya 29.01.2016).

Kritik kritiku — kritik. Kruglyj stol // Iskusstvo kino. — 2005. — № 11. — Rezhim dostupa: <http://kinoart.ru/archive/2005/11/n11-article7> (data obrashcheniya 29.01.2016).

Kuvshinova M. Ten' uchitelya // Seans. — 2013. — 7 noyabrya. — Rezhim dostupa: http://seance.ru/blog/reviews/geograph_kuvshinova/ (data obrashcheniya 29.01.2016).

Psihologos. Enciklopediya prakticheskoj psihologii. Stokgol'mskij sindrom. — Rezhim dostupa: http://www.psychologos.ru/articles/view/stokgolmskiy_sindrom (data obrashcheniya 29.01.2016).

Spivak G. CH. Terror: rech' posle 9—11 // Travma:punkty: Sbornik statej. — M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2009. — S. 864—900.

Stishova E. Outsajder v kontekste. «Geograf globus propil», rezhisser Aleksandr Veledinskij // Iskusstvo kino. — 2013. — № 8. — Rezhim dostupa: <http://kinoart.ru/archive/2013/08/outsajder-v-kontekste> (data obrashcheniya 29.01.2016).

Trubina E. Mnozhestvennaya travma (posleslovie) // Travma:punkty: Sbornik statej. — M.: Novoe literaturnoe obozrenie, 2009. — S. 901—911.

Cyrkun N. CHto teper' uchitel' propil. «Klinch», rezhisser Sergej Puskepalis // Iskusstvo kino. — 2015 — № 9. — Rezhim dostupa: <http://kinoart.ru/archive/2015/09/chtoteperuchitel-propil-klinch-rezhisser-sergej-puskepalis> (data obrashcheniya 29.01.2016).

Chuhrov K. «Byt' i ispolnyat': proekt teatra v filosofskoj kritike iskusstva». — SPB: Izd-vo Evropejskogo universiteta, 2011. — 278 s.

Данные об авторе

Круглова Татьяна Анатольевна — доктор философских наук, доцент, профессор кафедры этики, эстетики, теории и истории культуры Института социально-политических наук, Уральский Федеральный университет им. Первого президента России Б. Н. Ельцина (Екатеринбург).

Адрес: 620000, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51.

E-mail: tkruglova@mail.ru.

About the author

Kruglova Tatyana Anatolievna is a Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Ethics, Aesthetics, Theory and History of Culture, Institute of Political and Social Sciences, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg).