

RU

Психологическая травма персонажей в пьесе П. Вогель «Как я училась водить»

Баранова К. М., Федоренко О. Я.

Аннотация. Цель исследования – раскрыть драматургические способы репрезентации социально-психологической проблематики в пьесе П. Вогель «Как я училась водить» (P. Vogel “How I Learned to Drive”, 1997). В фокус настоящей работы попадают аспекты поэтики и архитектоники анализируемого произведения: метафоричность заглавия и функции имен действующих лиц, нелинейная композиция с ретроспекцией, хоровое начало в критическом освещении социального контекста возникновения психологической травмы героев. На идейно-философском уровне исследуются гендерный фактор в иерархии семьи главной героини, а также обусловленные последним ритуалы коммуникации деструктивного свойства среди персонажей. Проведенное изыскание вносит определенный теоретический вклад в изучение драматургии США рубежа XX-XXI столетий. Впервые в отечественном литературоведении пьеса П. Вогель «Как я училась водить» анализируется в исторической плоскости как драматургическая рецепция жизни Америки середины XX века, что позволяет рассматривать психологические травмы действующих лиц произведения не столько как индивидуальную патологию, но и как коллективный (культурно-гендерный, межпоколенческий, послевоенный) конструкт. Этим определяется научная новизна настоящего исследования. В результате установлено, что сюжет о травме в пьесе П. Вогель коррелирует с сюжетом о взрослении главной героини, которая примиряется с несчастным опытом прошлого, полученным некогда в семье, и переходит на качественно иной уровень своего личностного роста.

EN

Psychological trauma of characters in P. Vogel’s play “How I Learned to Drive”

K. M. Baranova, O. Y. Fedorenko

Abstract. The study aims to reveal the dramaturgical modes of representing socio-psychological issues in P. Vogel’s play “How I Learned to Drive” (1997). The work focuses on aspects of the analyzed work’s poetics and architectonics: the metaphoricity of the title, the functions of the characters’ names, the non-linear composition involving retrospection, and the choral element in the critical examination of the social context surrounding the characters’ psychological trauma. At the ideological and philosophical level, the study explores the gender factor within the hierarchy of the protagonist’s family, as well as the resulting destructive communication rituals among the characters. The conducted research makes a theoretical contribution to the study of US drama at the turn of the 21st century. For the first time in Russian literary studies, P. Vogel’s play is analyzed historically as a dramaturgical reception of mid-20th-century American life. This approach allows the characters’ psychological traumas to be viewed not merely as individual pathologies but as collective (cultural-gender, intergenerational, and post-war) constructs. This defines the scientific novelty of the research. The study establishes that the trauma narrative in Vogel’s play correlates with the protagonist’s coming-of-age narrative, as she reconciles with the unhappy experiences of her past within the family and transcends to a qualitatively different level of personal growth.

Введение

Феномен психологической травмы в общих словах можно охарактеризовать как реакцию психики на сильное потрясение или какое-то стрессовое событие. Последние «нарушают чувство безопасности человека, вызывая переживания травматического стресса, с различными психологическими последствиями» (Защиринская, Сиурдаки, 2021, с. 78). Как отмечают современные ученые, за рубежом полемика вокруг термина *травма*

имеет достаточно долгую историю (Николаи, Кобылин, 2017, с. 116). Фундаментальные исследования XX века (Франкл, 1990; Фрейд, 2019; Юнг, 2015) обращены к изучению посттравматического опыта разных групп людей, ставших свидетелями и участниками трагических военных событий прошлого столетия. Рост научного интереса к вышеназванной проблеме приводит к появлению междисциплинарного направления *исследование травмы* (trauma studies), которое получает широкое распространение с 1990-х гг. не только на Западе (Лэнгле, 2013; Balaev, 2018; Felman, Laub, 1992), но и в постсоветской России, что отражено в большом количестве публикаций (Гаранян, 2013; Защирина, Сиурдаки, 2021; Тарабрина, Майн, 2013).

Термин *психологическая травма* выходит из сугубо клинического поля в широкое культурное пространство. В мировой литературе и критике второй половины XX – начала XXI веков проблеме переживания травмы и ее последствий индивидом или группой людей также уделяется пристальное внимание. Сложный, бифуркационный характер этого периода «ведет к состоянию неопределенности (кризис стабильности), хаотичности (кризис системности), непредсказуемости (кризис очевидности) мира и человека в нем» (Бокова, Малахова, Тарева и др., 2020, с. 11). Под влиянием определенных социокультурных, исторических, технологических и научных факторов формируются новый литературный язык, новые жанры и типы героев. Так, например, Н. С. Шалимова (2023) выделяет посттравматический нарратив в качестве ведущего компонента жанровой группы *роман-инициация*, к которой относит произведения американских писателей рубежа XX–XXI веков. Травмы, сопутствующие процессу адаптации человека в мультикультурных обществах, попадают в фокус теоретических работ по американистике С. С. Савинича (Savinich, 2020) и британской литературе С. В. Любеевой (2021). В значительном числе современных публикаций явление коллективной психологической травмы рассматривается как часть постколониального и пострабовладельческого дискурса (Баранова, Викулова, Герасимова и др., 2025).

Следовательно, актуальность исследования обусловлена обращением авторов к литературе травмы – дискуссионного явления в современной филологической науке, – а также ростом популярности направления *исследование травмы* в гуманитаристике последних десятилетий в целом. Данный подход позволяет анализировать, как художественные произведения осмысливают индивидуальный и коллективный травматический опыт, что особенно востребовано в контексте современных исторических вызовов, когда во многих странах мира традиционные институты (семья, церковь) теряют авторитет и человеку приходится конструировать систему ценностей «с нуля», что приводит к формированию у него так называемой «многослойной идентичности».

Для достижения поставленной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- выявить и обозначить аспекты поэтики и архитектоники пьесы П. Вогель «Как я училась водить», посредством которых манифестируется идея психологической травмы индивида;
- проанализировать речевые партии действующих лиц как способа портретизации драматических образов, маркирующих определенные психологические характеристики последних;
- обосновать положение о том, что сюжет о травме в пьесе П. Вогель развивается по принципу сюжета о взрослении героя.

Материалом статьи служит пьеса американского драматурга Полы Вогель (Paula Vogel, b. 1951) «Как я училась водить» (“How I Learned to Drive”, 1997), в которой проблема травматического опыта и его влияния на последующую жизнь человека получает оригинальное прочтение.

Теоретическую базу данной публикации составляют работы в области зарубежного литературоведения (Любеева, 2021; Хабибуллина, Иванова, 2018; Меркулова, 2006; Шалимова, 2023; Felman, Laub, 1992; Savinich, 2020), психологии (Гаранян, 2013; Защирина, Сиурдаки, 2021; Лэнгле, 2013; Николаи, Кобылин, 2017; Тарабрина, Майн, 2013; Франкл, 1990; Фрейд, 2019; Юнг, 2015; Balaev, 2018), а также лингвокультурологии (Zheltukhina, Vikulova, Mikhaylova et al., 2017) и социологии (Ruggles, 2015). К анализу привлекались сведения из словарей: «Словарь театра» П. Пави (1991), Cambridge Dictionary.

Для проведения настоящего исследования применяются следующие методы: *культурно-исторический*, посредством которого события в жизни действующих лиц рассматриваются в контексте социально-исторических условий, происходивших в жизни американцев в середине XX века; *структурно-семиотический*, согласно которому значительное внимание уделяется интертекстуальности сочинения, повторяющимся сюжетным элементами, подтексту и системе символов, в совокупности передающих идею травмы, которую проживают некоторые персонажи анализируемого произведения; а также *образный анализ*, составляющий инструментарий в изучении отдельных компонентов художественного пространства.

Практическая значимость статьи заключается в том, что ее результаты могут быть использованы в практике преподавания современной зарубежной литературы, теории литературы, теории драмы в высшей школе.

Обсуждение и результаты

Театральная премьера пьесы П. Вогель «Как я училась водить» состоялась в марте 1997 года в театре «Виньярд» (Vineyard) в Нью-Йорке, а в 1998 году за свое сочинение драматург была удостоена Пулитцеровской премии (The Pulitzer Prizes). Сюжетный базис этой пьесы составляет история взросления героини по прозвищу *Кроха* (Li'l Bit) (*здесь и далее перевод авторов статьи. – К. Б., О. Ф.*). Ведущей линией в развитии драматического действия становятся романтические отношения девушки с дядей Пеком (Peck), мужем ее тети Мэри (Mary), которые начались, когда героине было одиннадцать лет.

Обращает на себя внимание прозвище центрального действующего лица *Li'l Bit*. Это – инициально-слоговое сокращение словосочетания *little bit*. В разговорном английском *a little bit* (или *lil bit* как более неформальная версия

выражения) означает «немного», «в небольшом количестве» (Cambridge Dictionary). Под именем *Li'l Bit* героиня указана в списке действующих лиц, в то время как ее реальное имя остается незадавленным. Мы предлагаем интерпретировать англоязычную версию прозвища протагониста русским субстантивом *кроха*.

Прозвище *Кроха* ассоциируется с образом маленького ребенка дошкольного или раннего школьного возраста. Употребление данного имени драматургом можно трактовать по-разному. Во-первых, посредством этого слова подчеркивается юный возраст главной героини, когда она вступила в романтическую связь со своим дядей. Во-вторых, функционально с помощью прозвища *Кроха* также может манифестироваться патологическая фиксация девушки на стадии детства и отрочества, ее психологическая незрелость. Иными словами, в поэтике имени *Кроха* усматривается намек на невозможность героиней уйти от неприятных событий прошлого, что и становится одной из структурных пружин драматического действия. В-третьих, благодаря сокрытию настоящего имени девушки драматург добивается эффекта обобщения. По сути, по прозвищу *Кроха* можно обратиться к любому ребенку. В лице главной героини воплощен собирательный образ всех детей, которые стали жертвами как физического, так и психологического насилия и, таким образом, переживают последствия травматизации.

Помимо Крохи и ее дяди в списке действующих лиц также присутствует хор в составе трех человек, обозначенный в тексте анализируемой пьесы как *THE GREEK CHORUS*. Данная особенность состава актеров-персонажей проистекает из древнегреческой традиции, согласно которой хор являлся неотъемлемой частью сценического действия и отличался своей многофункциональностью. Так, например, в древнегреческой постановке группа хористов транслировала нравственный ориентир нации, реализуемый на сцене в образах неких абстрактных, высших сил, или выполняла так называемую «функцию отстранения», «как бы воплощая на глазах у зрителя некоего другого зрителя-судью» (Пави, 1991, с. 420–421). Подобным образом выражалось отношение общественности к происходящим на сцене событиям и их участникам (Эсхил, Софокл). Будучи комментатором драматического действия (мотивировка действующих лиц, факты прошлого) (Меркулова, 2006), хор являлся также связующим звеном в совокупности «релевантных коммуникативных пространств участников: драматурга, режиссера-постановщика, актеров на сцене, зрителей в зале и др.» (Zheltukhina, Vikulova, Mikhaylova et al., 2017, p. 92).

В пьесе «Как я училась водить», например, группа хористов призвана исполнять роли всех второстепенных действующих лиц драмы. Репрезентируя фигуры членов семьи Крохи и эпизодических персонажей, хор актуализирует коллективный образ американского социума середины XX века. В этом обществе формируется личность протагониста, и оно влияет на идентификацию последнего. Следовательно, присутствие хора на сцене усиливает звучание социального подтекста в анализируемом произведении, что тем не менее не ново для американской драмы и ранее активно внедрялось Ю. О'Нилом в апофеозных сценах спектаклей (Федоренко, 2023). Кроме того, на хор возложена функция эпизации – комментирование происходящих на подмостках событий инкорпорирует в драматическое действие элементы повествования, посредством которого представители старшего поколения транслируют общественные стереотипы.

Проблема жизни с психологической травмой сопряжена с темой прошлого – биографического или коллективного, что нередко становится источником травматического опыта для литературного персонажа. Осмысление некогда свершившихся событий в драматургии происходит в рамках аналитической (ретроспективной) композиции, которая актуализируется в пьесе «Как я училась водить» посредством ряда хаотично сменяющихся друг друга сцен, основанных на воспоминаниях главной героини. Отказ от хронологической последовательности в организации действия способствует приданию большей натуралистичности в процессе сценического отображения психологической трансформации центрального действующего лица. Память Крохи перемещается по разным временным отрезкам ее жизненного пути – на сцене театрализируются эпизоды детства, отрочества и юности. Вместе с главной героиней читатели и зрители совершают путешествие во времени, охватывая события с 1962 по 1979 год с несколькими короткими флэшфорвардами в условное настоящее драмы (1990-е гг.) с тем, чтобы услышать личное мнение уже повзрослевшей женщины о тех или иных аспектах прожитой ею жизни.

Отметим, что эпизоды саморефлексии ведущего действующего лица получают свое сценическое воплощение посредством приема апарте. Прямое обращение актера-персонажа к зрительному залу позволяет добиться эффекта «разрушения четвертой стены», грани, отделяющей мир художественного произведения от действительности, в которой проживают зрители и читатели пьесы, а также создает атмосферу исповедальности. Как отмечают современные литературоведы, драматургия рубежа XX–XXI веков характеризуется разнообразием в использовании различных художественных приемов «для передачи травматического опыта. Это могут быть фрагментарное повествование, нелинейные структуры, символизм и мифологизация» прошлого (Кирдяева, Любеева, Савинич, 2025, с. 167).

Анализ сюжета пьесы «Как я училась водить» позволяет сделать вывод о том, что причины нездорового интереса Крохи к зрелому мужчине следует искать прежде всего в сложившемся укладе жизни ее семьи, которая играет ключевую роль в формировании психологических травм, так как является первой и главной средой социализации, где закладываются основы личности. В образах членов семьи главной героини репрезентируются различные формы травмирующего опыта. Речевые партии персонажей свидетельствуют о доминирующем положении конфронтационных речевых стратегий, которые по большей части представлены в репликах оскорбительного характера, направленных на унижение человеческого достоинства. Это показано, например, в сцене семейного ужина в самом начале анализируемой драмы. Приведем фрагмент диалога действующих лиц:

“FEMALE GREEK CHORUS. (As Mother.) Look, Grandma. Li'l Bit's getting to be as big in the bust as you are.
Li'l BIT. Mother! Could we please change the subject? <...>

MALE GREEK CHORUS. (*As Grandfather.*) Yup. If Li'l Bit gets any bigger, we're gonna haveta buy her a wheelbarrow to carry in front of her –" (Vogel, 1997, p. 13). /

«ХОРИСТКА. (*В роли матери.*) Мама, погляди! У Крохи почти такой же выдающийся бюст как у тебя.

КРОХА. Мама! Не могли бы мы сменить тему разговора? <...>

ХОРИСТ. (*В роли дедушки.*) Ага! Если Кроха еще немного подрастет, нам придется купить ей тележку, чтобы она могла возить на ней свои выдающиеся формы –».

Как следует из приведенного эпизода, родственники обсуждают особенности фигуры внучки, которая вступила в пубертатный период. Разговор о физиологическом аспекте взросления подростка доставляет ей психологический дискомфорт. Очевидно, что члены семьи Крохи не соблюдают личные границы – они не понимают, что приемлемо, а что – нет при общении с ребенком. Посредством реплик, произнесенных апарте, героиня характеризует описываемую трапезу как типичный семейный ужин – “a typical family dinner” (Vogel, 1997, p. 13), – тем самым как бы намекая публике в зале на то, что все неловкие ситуации, имеющие место в рамках этой семейной встречи, стали обыденными для ее участников и повторялись неоднократно. Скабрезности, регулярно адресованные другому лицу, могут быть расценены как форма психологического насилия, которая становится источником травмы.

Знакомство с речевыми партиями персонажей пьесы позволяет сделать вывод о том, что в семье главенствующее положение занимает дедушка. Его образ на сцене воплощает ХОРИСТ (MALE GREEK CHORUS). Как и в случае с главной героиней, драматург не раскрывает настоящего имени представителя старшего поколения, ограничиваясь лишь прозвищем *Большой Папа* (Big Papa): “In my family, if we call someone ‘Big Papa’, it’s not because he’s tall” (Vogel, 1997, p. 12). / «В моей семье, если кого-то прозвали “Большой Папа”, это никак не связано с его ростом». Тем самым Кроха намекает на то, что лидирующее положение пожилого мужчины среди членов семьи базируется на первичных половых признаках, что подчеркивает гипертрофированную, доведенную до гротеска маскулинность персонажа, его властолюбивую натуру. Данный факт из жизни действующих лиц пьесы П. Вогель подтверждает патриархальное устройство семьи.

Кульминацией в череде унижительных высказываний пожилого человека становится его заявление о том, что Крохе нет надобности идти в колледж, а тем более тратить свое время на курс, посвященный творчеству У. Шекспира, которое главная героиня намеревается изучать: “What does she need a college for? She’s got all the credentials she’ll need on her chest <...> How is Shakespeare going to help her lie on her back in the dark?” (Vogel, 1994, p. 14). / «Какой прок ей от этого высшего образования? Пышный бюст откроет ей дорогу в жизнь получше любого диплома <...> Как Шекспир может помочь ей лежать ночью на кровати?» Большой Папа мотивирует свое высказывание тем, что женщине не нужны академические знания, если она выполняет супружеский долг. Таким образом, можно заключить, что уже в отрочестве Кроха становится жертвой объективации, которую транслирует ее дедушка. Под этим явлением понимается восприятие и обращение с женщинами как с вещами или объектами сексуального желания, а не как с полноценными личностями с их собственными мыслями, чувствами и правами.

Проблема психологической травмы в анализируемом произведении реализована также в трансгенерационной или межпоколенческой форме. Данный аспект проблемно-тематического плана репрезентируется в большей степени посредством женских образов – матери героини (Люси) и ее бабушки, в меньшей степени – посредством фигуры тети Мэри. Они создают впечатление особ, которые полностью смирились со сложившимся патриархальным жизненным укладом и не рассматривают перспективы для улучшения своего положения. Рассуждения матери и бабушки примитивны, изобилуют гендерными стереотипами и сексистскими высказываниями. Так, в понимании матери Крохи все мужчины нуждаются лишь в удовлетворении своих базовых физических потребностей, и женщины не интересуют их как личности: “Men only want one thing <...> And once they have it, they lose all interest” (Vogel, 1997, p. 25-26). / «Мужчины хотят только одного <...> И как только они это получают, они теряют всякий интерес». Мысль об ограниченности интересов мужчин звучит и в репликах бабушки героини, которая приводит в качестве негативного примера своего супруга: “Your grandfather only cares that I do two things: have the table set and the bed turned down” (Vogel, 1997, p. 26). Как следует из приведенной цитаты, пожилого родственника всегда заботили только наличие сытного обеда и интимная близость. О духовной близости и моральной поддержке в браке пожилой четы речь в пьесе не идет. Посредством диалога представительниц трех поколений П. Вогель иллюстрирует положение о том, как старшие члены семьи нередко передают свои собственные жизненные установки, убеждения и травмы потомкам посредством воспитательного процесса. Американскому драматургу удается репрезентировать старшее поколение как адептов устаревших взглядов на мир, чьи представления о человеческой природе достаточно поверхностны и не дают Крохе истинного понимания разнообразия и сложности, свойственных отношениям между полами. Анализ речевых партий действующих лиц показывает, что если дедушка склонен к объективации женщин, то мать и бабушка демонстрируют в репликах признаки гендерного обесценивания. Это – явление, при котором качества, действия или достижения людей обесцениваются на основе их половой принадлежности, часто вследствие стереотипов и предрассудков.

Согласно исследованиям, главой семьи и единственным кормильцем вплоть до 1960-х годов в большинстве американских семей был мужчина. Однако именно эти годы стали временем, когда подобная парадигма семейных отношений начала свою трансформацию – появлялось больше семей с двумя кормильцами (Ruggles, 2015). Середина XX столетия знаменуется началом второй волны феминизма (1960-1980-е гг.), когда женщины активно

боролись за равные возможности, репродуктивные права, занимались развитием гендерных исследований. Складывается впечатление, что для окружения Крохи вышеперечисленные маркеры эпохи – нечто чуждое. Неслучайно главная героиня, вспоминая разговоры с родственницами, отмечает следующие особенности мышления бабушки: “She believed in Santa Claus and the Easter Bunny until she was fifteen” (Vogel, 1997, p. 26). Иными словами, пожилая леди до пятнадцати лет верила в существование Санта Клауса и Пасхального Кролика, что подчеркивает вероятное отсутствие у нее образования и несформированность базового критического мышления.

В лирических диалогах также раскрывается характер взаимоотношений между бабушкой и мамой Крохи. Данный аспект проливает свет на факторы, обуславливающие трансгенерационную травму главной героини. Люси как родитель обозначает свою воспитательную цель: “I believe in telling my daughter the truth! We have a very close relationship! I want her to be able to ask me anything” (Vogel, 1997, p. 30). / «Главное для меня – быть искренней со своей дочерью! У нас очень близкие отношения! Я хочу быть уверена, что она сможет без страха спрашивать меня обо всем». Несмотря на заявленную женщиной цель построить с дочерью доверительные отношения, в сценическом действии пьесы П. Вогель почти нет эпизодов, иллюстрирующих откровенный разговор между Крохой и ее матерью. Поэтому судить о честном стремлении женщины стать понимающим родителем для своего ребенка представляется невозможным. Кроме того, складывается впечатление, что вышеприведенная реплика матери главной героини отражает отнюдь не намерения женщины выстроить успешную воспитательную стратегию. Это – проекция личной неудовлетворенности последней поведением ее собственных родителей по отношению к ней самой.

Недостаток родительского внимания знаком Люси не понаслышке. Ее родители не занимались воспитанием своих дочерей должным образом, не просвещали их в вопросах семейной жизни, отношений с противоположным полом: “Mama! I’m going to tell her the truth! Unlike you, you left me and Mary completely in the dark with fairy tales and told us to go to the priest!” (Vogel, 1997, p. 30). / «Мама! Я собираюсь быть честной с дочерью! В отличие от тебя. Ты оставила меня и Мэри в состоянии полного невежества, рассказывая разные сказки, и отправила за советом к священнику». Драматург не углубляется в подробности ранних лет жизни матери. Однако из речи героев следует, что выбор ею мужчины (отца Крохи) был ошибочным. Девушка забеременела, а когда обратилась к родителям за советом о том, как ей действовать дальше, те проигнорировали ее просьбу о помощи, полностью переложив ответственность за происходящее на дочь, что следует из реплики Большого Папы: “You Made Your Bed; Now Lie On It!” (Vogel, 1997, p. 31). / «Сама кашу заварила, сама и расхлебывай». Очевидно, что безразличие старшего поколения к проблемам подростка стало источником травмы, последствия которой остаются осязаемыми и в условном настоящем.

Известно, что Люси страдала от алкогольной зависимости. Этот факт из биографии действующего лица важен для понимания того, в какой обстановке формировалась личность главной героини. Нередко люди прибегают к употреблению горячительных напитков или наркотиков, чтобы забыться. Эту модель поведения можно наблюдать, например, в пьесах «Анна Кристи» (1920), «Долгое путешествие в ночь» (1941) Ю. О’Нила, а также «Трамвай “Желание”» (1947) и «Кошка на раскаленной крыше» (1955) Т. Уильямса. Персонажи произведений американской классики воспринимают пагубную привычку как единственную возможность стереть из памяти воспоминания о некогда пережитом травмирующем опыте. Однако такая позиция индивида всегда ошибочна. Со временем привычка приобретает патологическую форму, перерастает в зависимость и угрожает не только здоровью алкоголика, но и безопасности окружающих.

В тексте анализируемой пьесы почти отсутствуют сведения об отце Крохи. Известно лишь то, что мужчины нет рядом, и он не выполняет свою родительскую функцию. Нехватка отцовской фигуры на раннем этапе взросления девушки очевидна. Этим отчасти также можно объяснить странное влечение героини к своему дяде, который в определенной степени заменяет ей отсутствующего родителя. Будучи еще одиннадцатилетней девочкой, которая хочет научиться водить машину под присмотром своего дяди, она говорит матери: “Just because you lost your husband – I still deserve a chance at having a father! Someone! A man who will look out at me!” (Vogel, 1997, p. 56). / «Да, ты потеряла мужа – но я заслуживаю того, чтобы у меня был отец! Кто-то! Мужчина, который приглядит за мной!» Сближаясь с единственным мужчиной в семье, который в отличие от дедушки не обесценивает ее, она заполняет эту лауну. Описанные выше события из жизни близких людей Крохи позволяют сделать вывод о наличии в анализируемой пьесе отсылки к явлению социального сиротства. Под последним понимается отказ родителей от ответственности за ребенка и от обеспечения его безопасности, здоровья, воспитания, обучения навыкам самостоятельности и адаптации в жизни. Социальными сиротами в пьесе «Как я училась водить» уместно назвать Кроху, ее мать и тетю Мэри, поскольку при наличии близкородственных отношений они на определенных этапах своего жизненного пути испытывают на себе пренебрежение их родителями своими обязанностями.

Фигура тети Мэри, репрезентируемая на сцене хористкой (FEMALE GREEK CHORUS), находится как бы на периферии образной галереи пьесы П. Вогель. Как и другие женские персонажи драмы, она предстает глупо несвободной – ей свойственна оценочная зависимость. Драматург включает в сценическое действие развернутую сцену-монолог героини. В ремарках, предшествующих указанному монологу, П. Вогель отмечает: “Female Greek Chorus checks her appearance, and with dignity comes to the front of the stage...” (Vogel, 1997, p. 44). / «Женский греческий хор поправляет свой внешний вид и с достоинством выходит на передний план сцены...». Уже в этих действиях, присущих персонажу, усматривается патологическая потребность держать все в своей жизни под контролем. Как следует из приведенной цитаты, проходя на авансцену, женщина пытается вести себя с видимым достоинством. Чтобы обратиться к людям, сидящим в зрительном зале, она смотрит в зеркало, чтобы убедиться, что выглядит хорошо.

Драматург вводит в сценическое пространство деталь *зеркало* неслучайно. Подчеркнем, что образы стекла и отражающих поверхностей широко распространены в художественной литературе и встречаются в таких произведениях, как хроника «Ричард II» (1595) У. Шекспира, новелла «День рождения инфанты» (1891) О. Уайльда, эпический роман «Властелин колец» (1937–1949) Р. Р. Толкиена, драмы «Душа поэта» (1942) Ю. О’Нила и «Стеклянный зверинец» (1944) Т. Уильямса. Во всех вышеназванных сочинениях символизм стекла проистекает из его способности «создавать» эффект своеобразного двоемирия, что, в сущности, означает наличие внутреннего антагонизма литературного персонажа и нередко сопряжено с глубоким несчастьем последнего (Федоренко, 2018). Приобретая в контексте конкретной сцены пьесы П. Вогель символическое значение, зеркало подчеркивает идею того, что создаваемый тетей Мэри образ иллюзорен, лишен искренности, а сама она, по сути, одинока. Отражение в зеркале – это не копия объекта, а зрительная проекция в нашем мозгу, воспринимаемая индивидуально. Образ Мэри, который она пытается транслировать в круг близких людей и местных жителей, не имеет под собой основы, а потому напоминает симулякр. Персонажи, скрывающие душевную пустоту за «ярким фасадом», становятся устойчивым литературным типом в американской словесности рубежа XX–XXI веков (Баранова, Афанасьева, 2023), что обусловлено сменой общественной парадигмы, когда «иллюзия успеха» представляется гораздо более важной, нежели сам успех.

Подтверждением последнему служит развернутый монолог Мэри, который полон оговорок и недосказанности. Обращая внимание на неточности, допущенные в рассказе персонажа, можно предположить, что у нее есть серьезные проблемы в семейной жизни. Так, например, женщина начинает свой нарратив словами: “My husband was such a good man – is. Is such a good man” (Vogel, 1997, p. 44). / «Мой муж был таким хорошим человеком – и есть. Он такой хороший человек». Характеризуя своего супруга как индивида, наделенного положительными качествами личности, она почему-то говорит о нем в прошедшем времени, как если бы он, будучи в прошлом хорошим человеком, в определенный момент изменился и лишился своих сильных сторон. Но Мэри поправляет себя, осознав допущенную ею оговорку. Женщина перечисляет массу достоинств, которыми обладает ее супруг. Главное из них – это готовность помогать окружающим: “I know I’m lucky! The man works from dawn to dusk. And the overtime he does every year – my poor sister. She sits every Christmas when I come to dinner with a new stole, or diamonds, or with the tickets to Bermuda” (Vogel, 1997, p. 44–45). / «Я знаю, как мне повезло! Мужчина работает от зари до зари. А еще он на протяжении всего года “трудится сверхурочно” – помогает моей бедной сестре. На Рождество она по традиции ужинает с нами, а я красуюсь перед ней в новой накидке, украшениях с бриллиантами или планирую очередную поездку на Бермуды». Складывается впечатление, что для Мэри окружающие люди – это атрибуты, необходимые для поддержания ее собственного «безупречного» имиджа. Муж, готовый услужить всем и каждому в районе, осыпавший супругу подарками, помогает Мэри чувствовать себя любимой и нужной, даже если в действительности это не так. Страдающая от алкогольной зависимости сестра, вынужденная в одиночку растить дочь, занимает в семье положение «паршивой овцы», на фоне которой Мэри выглядит более успешной и состоявшейся дочерью.

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что Мэри, равно как и ее отец, склонна к объективации близких людей, что манифестируется в ее следующей реплике: “Everyone in the neighborhood borrows Peck” (Vogel, 1997, p. 44). / «Все в округе могут одолжить Пека». В ее понимании муж – это не автономная личность, но человек-функция, вещь, которую окружающие могут у нее позаимствовать. Завершая свой монолог, героиня так отзывается о характере отношений Пека и Крохи: “Yet another one who’s borrowing my husband” (Vogel, 1997, p. 45). / «Еще одна в череде тех, кто взял моего мужа напрокат». Эта реплика Мэри свидетельствует о том, что она осведомлена о близких отношениях супруга с племянницей, но не принимает никаких мер, чтобы предотвратить противоправные действия с его стороны.

Монолог тети Мэри также выступает развернутой экспозицией персонажа дяди Пека. Женщина признает, что ее супруг имеет недостатки: “I know he has troubles” (Vogel, 1997, p. 45). Но они стараются обходить обсуждение его проблем в частных разговорах. Слова Мэри становятся доказательством того, что в семье Крохи царит атмосфера тотальной неискренности – персонажам легче умалчивать о чем-то, чтобы избежать неловкости, которую человек испытывает при осознании неприятной правды. Тем не менее именно выступление тети Мэри становится своеобразным мостиком к пониманию источника некоторых психологических проблем дяди Пека.

В ряду обстоятельств, которые действительно могли оставить в душе мужчины неисцелимую рану, стоит служба в армии во время Второй мировой войны. Драматург не сообщает о том, в каких войсках служил молодой человек. Однако не вызывает сомнений, что военный опыт всегда сопряжен с большим стрессом, который оказывает влияние на всю последующую жизнь солдат. Некоторые военнослужащие испытывают так называемый посттравматический синдром. Тетя Мэри, в частности, сообщает: “The men who fought World War II didn’t have ‘rap sessions’ to talk about their feelings. Men in his generation were expected to be quiet about it and get on with their lives” (Vogel, 1997, p. 45). / «Мужчины, прошедшие Вторую мировую войну, не посещали анонимные группы, чтобы свободно делиться своими чувствами. Подразумевалось, что представители этого поколения будут помалкивать и просто продолжать жить». То есть мужчинам было запрещено проявлять ранимость и чувствительность в силу сложившихся в обществе того времени гендерных стереотипов.

О том, что дядя когда-то пережил травматический опыт, говорит и Кроха. Тем не менее она в своих рассуждениях касается не службы в армии, а интимной жизни героя. Обращаясь к публике в финале пьесы, уже повзрослевшая героиня говорит: “Now that I’m old enough, there are some questions I would have liked to have asked him. Who did it to you, Uncle Peck? How old were you? Were you eleven?” (Vogel, 1997, p. 55). / «Став взрослой,

я понимаю, что у меня накопились вопросы, которые я бы хотела ему задать. Кто сделал это с тобой, дядя Пек? Сколько тебе тогда было лет? Неужели одиннадцать?». Осмысление Крохой причин, повлекших неблагоприятные поступки дяди, происходит тогда, когда его уже нет в живых. В озвученных ею вопросах усматривается попытка поставить себя на место покойного и тем самым разобраться, что могло спровоцировать его нездоровое увлечение ею. Так, например, исследуя психологию травмы в романах Й. Макьюэна об опыте Второй мировой войны, Л. Ф. Хабибуллина и А. А. Иванова (2018, с. 234) рассматривают травмирующий опыт как опыт самопознания в случае «травмирования того, кто сам стал источником насилия», когда травма становится последствием ситуации насилия. Посредством сюжетной линии дяди реализуется ситуация, когда жертва насилия следует примеру своего обидчика.

Поступление героини в колледж открывает новый этап в процессе познания персонажами самих себя. Кроха и Пек встречаются после нескольких месяцев разлуки в декабре 1969 года в номере отеля в Филадельфии. В откровенной беседе Кроха признается, что учеба дается ей непросто. Дядя заявляет, что девушка всегда может вернуться домой, если пожелает. Однако поблагодарив родственника, она вежливо отказывает ему, отмечая, что сможет сама уладить свои проблемы: “Thanks, Uncle Peck, but I’ll figure some way out of this” (Vogel, 1997, p. 51). В решении девушки справляться с трудностями самостоятельно, не прибегая к помощи старших, усматривается взросление героини.

Находясь вне стен родного дома, Кроха впервые готова признать, что их отношения с дядей имели патологический характер, и их нужно прекращать: “I’ve been thinking a lot about this – and I came here tonight to tell you that <...> I don’t want us to “see” each other anymore. Other than with the rest of the family” (Vogel, 1997, p. 52). / «Я много думала об этом, и сегодня я приехала, чтобы сказать <...> Я больше не хочу встречаться с тобой наедине. Только на семейных мероприятиях». Мужчина делает Крохе предложение руки и сердца, обещает развестись с женой и клянется ей в искренности своих намерений. Однако Кроха остается непоколебимой, она отвергает его: “You are married to my aunt, Uncle Peck <...> You have – you have gone way over the line <...> I’m leaving” (Vogel, 1997, p. 54). / «Ты женат на моей тете, дядя Пек <...> Ты переходишь все границы <...> Я уйду». В приведенных выше репликах усматривается отнюдь не подростковая импульсивность, но готовность нести ответственность за собственные действия. Кроха осознает, что продолжение романтических отношений с дядей подрывает основы существования их семьи в принципе. Поэтому отказ Крохи – единственное правильное решение. Брошенная героиней в спешке реплика “I’m sorry but I have to go” (Vogel, 1997, p. 54). / «Мне жаль, но я должна идти» – это не просто формальное прощание с дядей. Данное высказывание является знаковой точкой в индивидуальном времени главной героини, когда начинается ее сепарация от семьи. Фактически девушка говорит о том, что ей пора двигаться вперед, жить полноценной жизнью, не фиксируясь на обстоятельствах прошлого.

В свете проблематики нашего исследования внимания заслуживает поэтика заглавия пьесы «Как я училась водить». С одной стороны, оно напрямую связано с событийной основой сочинения – в течение нескольких лет дядя обучает свою племянницу вождению. Романтическая близость двух действующих лиц развивается из первоначальных отношений *учитель – ученик*. Однако заглавие обладает также метафорическим значением, за которым кроется идейный базис драмы. Вождение – это метафора процесса взросления главной героини. Так, многозначный английский глагол *drive* обозначает не только управление транспортным средством, но и способность воздействовать на определенные вещи, процессы и людей, изменяя состояние последних (Cambridge Dictionary). Процесс управления машиной представляет собой иносказательную репрезентацию способности Крохи «быть хозяйкой своей жизни» – действовать в соответствии со своими целями и ценностями, а не под влиянием внешних обстоятельств или других людей.

Подтверждением последней мысли служат финальные реплики главной героини, которые она произносит, будучи уже взрослой женщиной: “The nearest sensation I feel – of flight in the body – I guess I feel when I’m driving” (Vogel, 1997, p. 58). / «Я испытываю ощущение полета в теле, когда я за рулем, – так бы я описала свои чувства». Речь в приведенной цитате идет не столько об удовольствии, которое героиня получает от процесса вождения, но о вновь обретенном ею чувстве свободы, одной из ведущих доминант развития американской нации. Женщина говорит о том, что, повзрослев, она смогла поверить в такие важные аспекты человеческой жизни, как семья и прощение: “And I find myself believing in things that a younger self vowed never to believe in. Things like family and forgiveness” (Vogel, 1997, p. 58). Таким образом, женщина обозначает свою изменившуюся позицию в отношении родственников, которых она смогла принять и простить, несмотря на конфликты, имевшие место ранее.

В финальной сцене драматург снова вводит уже упоминавшуюся художественную деталь – зеркало. Перед поездкой Кроха настраивает зеркало заднего вида. В нем она видит дядю Пека, сидящего на заднем сидении автомобиля. Если зеркало в руках тети Мэри выступает символом неискренности персонажа, иллюзорности созданного им образа, то зеркало заднего вида в машине Крохи становится символом воспоминаний. Оглядываясь назад, индивид как бы смотрит на события своей собственной жизни, анализирует их и приходит к примирению с прошлым.

Заключение

В результате анализа пьесы П. Вогель «Как я училась водить» осмыслены и проинтерпретированы различные аспекты художественного произведения в корреляции с проблемой психологической травмы.

Раскрываются поэтика имени центрального действующего лица Крохи и метафоричность заглавия сочинения, которые передают характер движения главной героини по жизни и пройденный ею процесс трансформации. Если прозвище Кроха сопряжено со стагнацией девушки, своеобразной задержкой на раннем этапе своей жизни, то заглавие «Как я училась водить», напротив, связано с попыткой обретения женщиной независимости, способности действовать в соответствии со своими интересами. В пьесе П. Вогель уделяется внимание античной хоровой традиции, где хор призван выполнять те же функции, что и в древнегреческой драме, а именно: исполнять роли второстепенных действующих лиц, отражать социально-исторический контекст, в котором развивается действие, и устанавливать связь со зрительным залом. Последней цели служит и прием апарте – повзрослевшая героиня комментирует события минувших лет, напрямую обращаясь к аудитории, благодаря чему достигается эффект диалога со зрителем.

Посредством анализа речевых партий действующих лиц как формы портретизации последних манифестируется проблемно-тематический уровень пьесы – выявляются проблемы социально-психологического свойства: патриархальное устройство семьи, гендерное обесценивание родственников, их объективация, социальное сиротство женских персонажей, алкоголизм, оценочная зависимость, посттравматическое стрессовое расстройство и педофилия. Они рассматриваются в равной степени и как факторы формирования психологической травмы центрального действующего лица, и как последствия некогда пережитого травматического опыта других персонажей. Установлено, что сюжет о травме в пьесе П. Вогель можно рассматривать одновременно как сюжет о взрослении индивида, который, отпуская негативные эмоции, некогда сопровождавшие воспоминания о несчастливом опыте прошлого, и принимая его, переходит на качественно иной уровень своего личностного роста.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно назвать выявление и описание способов репрезентации социально-психологической проблематики в современной американской драматургии.

Материалы исследования | Research materials

1. Кирдяева О. И., Любеева С. В., Савинич С. С. Актуальные проблемы современной литературы Великобритании: учебное пособие. М.: Языки народов мира, 2025.
2. Пави П. Словарь театра / пер. с фр. М.: Прогресс, 1991.
3. Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/>
4. The Pulitzer Prizes. <https://www.pulitzer.org/>
5. Vogel P. How I Learned to Drive. N. Y.: Dramatists Play Service, 1997.

Источники | References

1. Баранова К. М., Афанасьева О. В. Мотив «одиночество» в романе Дж. Грина «Бумажные города» // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2023. № 1 (49).
2. Баранова К. М., Викулова Л. Г., Герасимова С. А., Зоидзе Э. А., Иванова Е. Р., Любеева С. В., Меркулова М. Г., Норец М. В., Норец Н. К., Полуэктова Т. А., Попова Л. Г., Прудис И. Г., Райскина В. А., Цветков Ю. Л., Шалимова Н. С., Шатилова Л. М. Жанровая палитра зарубежной литературы. М.: Языки народов мира, 2025.
3. Бокова Т. Н., Малахова В. Г., Тарева Е. Г., Колесникова А. А., Гаврилова О. А., Морозова В. И. Постмодернизм как доминанта развития системы образования в США и России. М.: Языки народов мира, 2020.
4. Гаранян Н. Г. Когнитивно-бихевиоральная психотерапия посттравматического стрессового расстройства // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 3 (78).
5. Защирина О. В., Сиурдаки Т. Г. Исследование влияния психической травмы и степени психотравматизации личности // Личность в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности. 2021. № 11.
6. Лэнгле А. Личностные расстройства и генез травмы. Экзистенциальный анализ личностных расстройств, возникающих вследствие травмы // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 3 (78).
7. Любеева С. В. Феномен межпоколенческой передачи психической травмы в дебютных произведениях К. Исигуро // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2021. № 4 (44).
8. Меркулова М. Г. Ретроспекция в английской «новой драме» конца XIX – начала XX века: истоки и функционирование: монография. М.: Прометей, 2006.
9. Николаи Ф., Кобылин И. Американские trauma studies и пределы их транзитивности в России // Логос. 2017. Т. 27. № 5 (120).
10. Тарабрина Н. В., Майн Н. В. Феномен межпоколенческой передачи психической травмы (по материалам зарубежной литературы) // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 3 (78).
11. Федоренко О. Я. Специфика реализации мотива «апофеоз» в пьесе Ю. О'Нила «Император Джонс» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2023. Т. 16. Вып. 4. <https://doi.org/10.30853/phil20230168>
12. Федоренко О. Я. Специфика формы реализации архетипа «рай» в пьесе Т. Уильямса «Стеклянный зверинец» // Традиции и инновации в лингвистике и литературоведении: межфакультетский сборник научных статей. М.: Московский государственный областной университет, 2018.

13. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник / пер. с англ. и нем. М.: Прогресс, 1990.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ / пер. с нем. Г. В. Барышниковой. М.: АСТ, 2019.
15. Хабибуллина Л. Ф., Иванова А. А. Психология травмы в романах Й. Макьюэна об опыте Второй мировой войны // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 160. № 1.
16. Шалимова Н. С. Несбывшееся взросление: роман Э. Сиболд «Милые кости» // Филология и культура. 2023. № 4 (74).
17. Юнг К. Г. Структура психики и архетипы / пер. с нем. Т. А. Ребеко. М.: Академический Проект, 2015.
18. Balaev M. Trauma Studies. 2018. https://lo.unisa.edu.au/pluginfile.php/2655680/mod_resource/content/1/Balaev%202018.pdf
19. Felman Sh., Laub D. Testimony: Crises of Witnessing in Literature, Psychoanalysis and History. N. Y.: Taylor & Francis, 1992.
20. Ruggles S. Patriarchy, Power, and Pay: The Transformation of American Families, 1800-2015 // Demography. 2015. Vol. 52. Iss. 6.
21. Savinich S. S. Reconquest of the Past in "Song of Solomon" by T. Morrison // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences: proceedings of conference (Moscow, April 23-25, 2020). L.: European Publisher, 2020.
22. Zheltukhina M. R., Vikulova L. G., Mikhaylova S. V., Borbotko L. A. Communicative theatre space in the linguistic and pragmatic paradigm // XLinguae. 2017. Vol. 10. No. 2.

Информация об авторах | Author information



Баранова Ксения Михайловна¹, д. филол. н., проф.

Федоренко Ольга Ярославовна², к. филол. н.

^{1, 2} Московский городской педагогический университет



Kseniia Mikhailovna Baranova¹, Dr

Olga Yaroslavovna Fedorenko², PhD

^{1, 2} Moscow City University

¹ BaranovKM@mgpu.ru, ² FedorenkoOYa@mgpu.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 18.01.2026; опубликовано online (published online): 10.02.2026.

Ключевые слова (keywords): современная американская драматургия; творчество П. Вогель; исследование травмы; сюжет о взрослении; хоровая традиция; contemporary American drama; works of P. Vogel; trauma studies; coming-of-age plot; choral tradition.