

КОГНИТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

МЕНТАЛЬНЫЕ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЭМОЦИЙ У УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И ШКОЛЫ ИСКУССТВ

© 2002 г. В. В. Подпругина*, И. В. Блинникова**

* Аспирантка Государственного университета гуманитарных наук, Москва

** Канд. психол. наук, старший науч. сотр. ИП РАН, Москва

Предпринята попытка выявить и проанализировать характеристики ментальной представленности четырех базовых эмоций (радость, печаль, страх, гнев) у школьников в возрасте 9–10, 11–12 и 14–16 лет, получающих среднее или специальное музыкально-хореографическое образование. Использовались методы: прямой экстериоризации ментальных репрезентаций в рисунках и движениях по сцене, описания специально подобранных музыкальных фрагментов, отражающих эти эмоции. Полученные данные позволили выявить устойчивые образные, динамические и пространственные инвариантные паттерны эмоциональных репрезентаций. В то же время обозначились и некоторые их особенности в зависимости от возраста и специального музыкально-хореографического обучения.

Ключевые слова: ментальные репрезентации, эмоции, возрастные различия, хореографическое и музыкальное образование.

Проблема ментальной представленности эмоций, их понимания и использования этого понимания в деятельности все больше привлекает внимание психологов. В зарубежной психологии эта тематика прочно занимает свое место в рамках исследований так называемых “теорий психического” (“theory of mind”) [36] или метарепрезентации [33]. Метарепрезентация, с точки зрения Алана Лесли, это репрезентация репрезентации, т.е. представление о том, как представляют мир другие люди [33]. В более широком смысле речь идет о ментальной представленности ментальных состояний. Понятие “ментальные состояния” включает в себя “мышление”, “воображение”, “мечтание”, “верование”, “эмоции”, а намеренное манипулирование такими состояниями у других дает начало “обману”, “лжи” и т.д. [30]. Термин “теории психического” предполагает, что человек не только представляет, как протекает психическая жизнь его самого и других людей, но и имеет нечто вроде теоретической конструкции. Эта конструкция позволяет разделять и систематизировать различные феномены психического и устанавливать причинно-объяснительную схему [16].

В отечественной психологии проблему представлений об эмоциях одним из первых обозначил А.В. Запорожец [7]. Именно он ввел понятие “эмоциональный образ”. Однако долгое время в рамках общей психологии понятия репрезентации эмоций и собственно эмоций не разделялись¹.

¹ Проблема осложнялась еще и тем, что часто эмоциональный образ понимался как эмоциональный компонент репрезентаций объектов физического мира [6].

Примером этому может послужить один из самых интересных циклов исследований в данной области, проведенный под руководством Л.М. Веккера [4]. Хотя и он сам, и его ученики говорят об эмоциях, но характер экспериментов свидетельствует о том, что речь идет, скорее, о ментальных представлениях эмоций.

За последние пять лет в психологической литературе появляется все больше работ, которые рассматривают не эмоции сами по себе, а то, “как люди говорят и думают об эмоциях в повседневной жизни” [34, с. 615], как структурируется знание о них и что входит в содержание эмоциональных репрезентаций [28]. Уже получен ряд интересных фактов. В частности, показано, что структура прототипа больше других подходит для организации подобного знания, хотя некоторые элементы семантической структуры тоже присутствуют [32].

В работе [28] обнаружено, что структура ментальной представленности эмоций имеет свойства как семантической, так и эпизодической памяти. В эксперименте испытуемые оценивали сходство аффективных слов. Построенная на основе их оценок модель соотносилась с информацией об эмоциональном опыте участников. Оказалось, что структура представлений об эмоциях включает как общую семантическую, так и эпизодическую информацию и зависит от степени вовлеченности тех или иных эмоциональных феноменов в повседневную жизнь человека.

Подобная двойственная представленность эмоциональных образов отмечалась и А.В. Запо-

рощем: "...в эмоциональных образах отражаются наряду с изменениями внутреннего состояния субъекта, изменениями, вызванными жизненно важными для него предметами и явлениями, также и самые эти предметы и явления... Внешний и внутренний опыты сливаются в эмоциональном образе в единое целое" [7, с. 272–273]. Примерно такую же структуру эмоциональных образов обсуждают Л.М. Веккер [4] и Л.Я. Дорфман [6].

Если субъективный внутренний опыт составляет значительную часть представлений об эмоциях, то логично было бы предположить их высокую индивидуальную изменчивость. Однако во многих экспериментах, напротив, демонстрируется их удивительное межиндивидуальное и межкультурное постоянство. В работе [25] проводилось кросскультурное сравнение лексикона эмоций в филиппинском и английском языках и их концептуальной организации. Было показано, что природа эмоционального языка, его диапазон и опыт использования близки в разных языках. При этом оказалось, что наиболее базовыми являются шкалы "приятности" и "активации"². П. Винден [35] сравнивала 4 группы детей, принадлежавших разным культурам. Независимо от культурных влияний они высказывали сходные суждения о причинах возникновения эмоций. Вывод об универсальности эмоциональных представлений был сделан и во многих других работах. Можно допустить, что стабильность содержания эмоциональных репрезентаций определяется стабильностью эмоционального проявления, имеющего жесткие биологические и функциональные основания.

Кроме кросскультурных различий активно изучается возможное влияние возрастного, индивидуального и профессионального опыта. Исследования возрастных различий наиболее многочисленны. В большинстве из них демонстрируется, что дети 4–5 лет имеют некоторые значения о своих и чужих эмоциях и эти знания развиваются в онтогенезе в сторону их большей дифференцированности и усложненности [29, 35, 36]. Однако многие исследователи проводят эксперименты на выборках детей от 4 до 9 лет и гораздо меньше внимания уделяют предпубертативному и подростковому возрасту. А ведь именно подростковый возраст с его обостренным отношением к социальной сфере и собственному "Я" представляет значительный интерес для изучения эмоциональных репрезентаций.

Что касается влияния профессионального опыта на ментальные представления об эмоциях, то в данной области имеется пока очень мало работ, посвященных рассмотрению восприятия произведений искусства взрослыми "экспертами и новичками" [6, 9, 11]. При этом демонстрируется более дифференцированный и рефлексивно-отстраненный подход "экспертов". Изучение развития этой сферы у детей, получающих специальное музыкально-хореографическое образование, должно прояснить многие важные моменты влияния профессионального опыта на ментальную представленность эмоций.

В своей работе мы ставили целью исследовать ментальные представления об эмоциях у школьников с помощью разного рода способов их экстернизации. *Гипотеза 1*: независимо от возраста и специфичности обучения можно будет выявить инвариантное содержание ментальных представлений об эмоциях, которое включает как образный компонент, так и компонент состояний. *Гипотеза 2*: на характер ментальной представленности эмоций влияют возраст и специальное обучение.

Для того чтобы проверить эти гипотезы, изучались характеристики ментальных представлений об эмоциях у детей общеобразовательной школы в двух возрастных группах (9–12 и 14–16 лет). Они сравнивались с эмоциональными представлениями детей того же возраста из специализированной школы искусств, где дети получают музыкальное и хореографическое образование.

Для анализа были выбраны представления о четырех эмоциях: радости, страха, гнева, печали. Эти эмоции многими специалистами выделяются как базовые (см., например, [18]). Такой же эмоциональный ряд использовался в некоторых исследованиях на взрослой [6, 15] и детской выборках [23, 26]. Поэтому полученные данные служили достаточно широким контекстом для сравнения.

Важным был и выбор методов изучения ментальных представлений об эмоциях. Существует два основных направления в исследованиях такого рода. Одно сосредоточивается на описании и изображении эмоций разными способами, другое — на распознавании их либо через непосредственную экспрессию, либо через произведения искусства. При этом методы дают настолько разные результаты, что порождают собственные исследовательские направления. В наших экспериментах мы использовали *три основные методические парадигмы*: изображение эмоций посредством карандаша и бумаги; распознавание эмоций в музыкальных фрагментах и их описание; изображение эмоций с помощью мимики и движений в пространстве сцены.

² Подобные две шкалы выделяются и в других экспериментах. Так, было показано, что некоторые люди опираются в описании эмоциональных состояний лишь на их модальность (знак и качество), а другие — на модальность и их интенсивность, которая зависит от общей активации [27].

ЭКСПЕРИМЕНТ 1. ИЗОБРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ С ПОМОЩЬЮ КАРАНДАША И БУМАГИ

Еще в XIX в. наблюдались определенные соответствия между модальностью эмоций и выразительностью линий, их направлением: “радость” – движение вверх и вправо, “печаль” – движение вниз и влево. Обнаруженные закономерности были учтены в работах неимпрессионистов [1]. Значительно позже, уже в экспериментальных исследованиях, демонстрируется наличие графических эквивалентов эмоций. При выражении отрицательных эмоций в линиях доминировали острые углы. Положительный эмоциональный фон связывается с окружностью и плавностью выбираемых пространственных конструкций. Отмечалось, что положительные эмоции изображаются направлениями линий вверх и наружу, а отрицательные – вниз и вовнутрь. Последнее было особенно характерно для эмоции страха. При этом в различных экспериментах многими исследователями особо подчеркивалось, что существовало значительное сходство рисунков одной и той же эмоции у разных испытуемых (см., например, [4]).

В экспериментальном исследовании А.И. Березницкаса [3] анализировались пространственные характеристики интеллектуальных эмоций. Испытуемым предлагалось выполнить рисунки (в виде линеограмм и пиктограмм), выражающие семь эмоций (радость, огорчение, удивление, сомнение, уверенность, чувство понятности, догадка). Обнаружено, что этим эмоциям соответствуют инвариантные признаки их пространственной организации, т.е. одни и те же интеллектуальные эмоции у разных испытуемых имеют сходные пространственные характеристики. “Радости” соответствовала пространственная раскрытость, неограниченность с центром тяжести внизу, “огорчению” – пространственная закрытость с направленностью на себя, “удивлению” – пространственная ограниченность и асимметрия рисунка и т.д.

А.М. Эткинд [20] предпринял попытку соотнести цветовые тона с соответствующими эмоциями. Он получил матрицу сопряженности 8 цветов теста М. Люшера и 9 эмоциональных факторов К. Изарда. Так, например, “радость” соотносилась с красным, желтым и зеленым цветами, “гнев” – с красным и черным, “грусть” – с серым и синим, а “страх” – с черным. Эта линия исследований была активно продолжена в работах П.Н. Яньшина [22].

Л.Я. Дорфман [6] в своих исследованиях попытался подойти к проблеме изображения эмоций с более интегративной стороны. Если в предыдущих работах выделялись отдельные графические и цветовые характеристики эмоций, то здесь анализировались целостные изображения их пере-

живаний. Художников-любителей просили отобразить на рисунках свое видение 4 эмоций: радости, печали, страха и гнева. Учитывались характер изображаемых ими людей, предметов, животных, природных объектов; цветовые и пространственные решения, а также то, что выступало на первый план: изображение собственно переживания (состояния) или объектов-образов окружающего мира. Согласно полученным результатам, для “печали” и “страха” ведущими на рисунках чаще бывают изображения непосредственных переживаний (состояний) в виде цветовых пятен, штриховки, линий и т.д., а для “радости” и “гнева” – объектно-образные изображения. Что касается пространственных закономерностей, то было отмечено, что “радость” и “гнев”, скорее, рисуют вверху листа, а “страх” – внизу. Анализ направления движений линий показал, что для “радости” характерны движения вверх и вправо, для всех остальных эмоций – вниз и влево. Цветовые решения испытуемых позволили соотнести “радость” с красным, “печаль” с синим и серым, “страх” с черным и серым и “гнев” с красным и черным. Удалось установить, что каждая эмоция имеет свой круг объектов, через которые она может быть выражена. К сожалению, отсутствовало описание более подробного анализа этого соответствия.

В нашем исследовании проверялись две основные гипотезы. Предполагалось, что, несмотря на непрофессионализм и молодость наших респондентов, изображения на их рисунках позволят выявить те же закономерности и инвариантные структуры, которые были обнаружены у художников-любителей. Кроме того, проверялось предположение о том, что рисунки отразят возрастные различия и у подростков окажется более ярко выраженным рефлексивный и личностно-социальный компонент представлений.

Методика. Испытуемые. В эксперименте принимали участие 100 учащихся общеобразовательной школы в возрасте 9–12 и 14–16 лет, которых просили изобразить четыре эмоции на листе бумаги.

Материал. Белый лист (формат А-4). Простые и цветные карандаши, фломастеры.

Процедура. Во время эксперимента учащиеся сидели по одному за партой. Испытуемым было предложено отобразить “радость”, “печаль”, “страх”, “гнев” на листе бумаги. Перечень эмоций был предъявлен каждому респонденту индивидуально на листе в разном порядке. Лист был разделен на четыре части с помощью осей координат. На выполнение каждого рисунка отводилось 10 минут. Испытуемые могли использовать либо все возможные цвета, либо только один цвет, исходя из собственного желания и настроения.



Рис. 1. Количественный анализ типов изображений эмоций.

Инструкция: «Вам необходимо «нарисовать» четыре эмоции так, чтобы, посмотрев на рисунок, посторонний человек смог понять, какую эмоцию Вы имели в виду. Работу можно начать с любой эмоции, а также располагать ее в любой части альбомного листа. Время ограничено, поэтому со словами: «Переходите к следующей», Вы подписываете рисунок и переходите к следующей эмоции по Вашему выбору».

Результаты и их обсуждение. Анализ содержания рисунков. Школьники предпочитали, скорее, рисовать что-то определенное. Только в 3,7% случаев они изображали на своих рисунках дрожь, линии, штрихи, пятна, которые Дорфман [6] считает непосредственным выражением переживания. Это касалось только эмоций страха и гнева.

На сегодняшний момент нам не удалось исчерпывающе проанализировать использование детьми цветов в изображениях эмоций. Тем не менее, можно обозначить некоторые тенденции. Так, в работах подростков, в отличие от более младших школьников, проявлялась схематичность выполнения, и рисунки, фиксирующие разные эмоции, часто выполнялись простым карандашом или одним цветом (черный, коричневый). Особенно это характерно для мальчиков. Девочки активнее использовали цветовую гамму, и их работы отличались большей насыщенностью, красочностью, интересными цветовыми решениями. В рисунках «радости» чаще наблюдалось сочетание желтого, красного, зеленого цветов. «Печаль», как правило, часто изображалась в холодной гамме: голубой, синий, фиолетовый цвета. «Гнев» испытуемые представляли сочетанием красного и черного. Рисунки «страха» выполнены чаще черным, коричневым цветами, а также встречались незакрашенные контуры. Приведенные данные согласуются с теми результатами, которые получены в других исследованиях [6, 20, 22].

Несмотря на многообразие рисунков и их многоплановость, в ходе анализа можно было выявить закономерности, свидетельствующие о существовании инвариантных структур эмоциональных представлений. В табл. 1 дана классификация и со-

держание изображений, сделанных испытуемыми. После изучения всей изобразительной продукции мы разделили рисунки на три категории. В первую вошли рисунки, изображающие эмоции в виде символов лицевой и жестовой экспрессии. Когда испытуемые изображали «радость», они могли нарисовать улыбку или фигуру с поднятыми вверх руками, а когда «печаль» – слезы, лицо с опущенными уголками рта. Для второй категории характерна образная символика рисунков. Здесь «радость» могла быть изображена в виде символического подарка или солнца, «страх» – в виде смерти с косой, а «гнев» – в виде разряда молнии. В третью вошли изображения личностно значимых ситуаций и предметов, вызывающих эмоции. Так, для того, чтобы изобразить «радость», испытуемые рисовали отдых на море, а «гнев» – свой отъезд с дачи. В содержании рисунков были выявлены только очень незначительные возрастные различия. Рисунки старших школьников оказались более схематичными, они отражали большее количество ситуаций, связанных с непосредственным общением и эмоциональным опытом.

Как видно из рис. 1, наиболее часто наши испытуемые изображали эмоции в виде символов мимической и жестовой экспрессии. Многие из них рисовали лицо, но элементы мимики и жестов могли изображаться и отдельно, что указывало на символический характер этих репрезентаций. Если это была радость, то изображались улыбка, смех, смеющийся рот. Использовались и жесты. В рисунках десяти испытуемых мимическое выражение «радость» дополнялось изображением вскинутых вверх рук. Характерной чертой при изображении эмоции страха являются широко открытые, круглые глаза, растянутые губы, приоткрытый рот, волосы торчком; такое изображение «страха» было представлено в 50 работах. Эмоцию «печаль» испытуемые изображали, рисуя слезы, опущенные уголки рта. «Гнев» – это сжатые губы и сдвинутые брови или открытый рот с хорошо прорисованными зубами.

Наши испытуемые всех возрастов активно использовали и символы-образы, которые можно отнести к универсальным³ символам, поскольку их характер обеспечивает взаимопонимание при отсутствии непосредственных отсылок к ситуации. В образах-символах закрепляется и усиливается наиболее значимое, общее в понимании, восприятии исходного феномена, нивелируется все индивидуальное. Тэрнер [17] подчеркивает, что символы многозначны, т.е. могут иметь одновременно множество смыслов. Так, в нашем исследовании цветок и сердце испытуемые рисуют и для «радости», и для «печали», но в зависимости от

³ Э. Фромм разделяет символы на конвенциональные, случайные и универсальные (см. [12]).

Таблица 1. Качественный анализ образного ряда рисунков

	Радость	%	Страх	%	Печаль	%	Гнев	%
Символ-экспрессия	Улыбка	46	Открытый рот	19	Слезы	33	Сжатые губы, опущенные уголки рта	23
			Выпученные глаза	14	Уголки губ опущены	19	Зубы	14
			Дрожь	9	Пониженные плечи	1	Открытый, перекошенный рот	9
	Поднятые руки	10	Волосы торчком	4			Руки со сжатыми кулаками	7
			Сжатые губы	4			Красные, налитые глаза	4
Символ-образ	Солнце	33	Смерть с косой	2	Дождь	24	Молния, искры, туча	21
	Цветы	6	Привидения	4	Поникийший цветок, природа, лес	6	Оружие, нож, ремень, ринг	7
	Салют	2			Осень, вечер	4	Огонь, вулкан, взрыв	7
	Сердце	2	Кладбище, кресты	7	Дорога, разлука	4	Линии, вихрь, штрихи	5
	Воздушные шары	6			Одиночество, одинокие качели	2	Сломанные цветы, сломанный карандаш	4
			Темнота, лес, ночь	6	Свеча	2		
	Подарок	4	Штрихи, линии	4	Разбитое сердце	2		
Ситуации, вызывающие эмоции, связанные с большими индивидуальными различиями	Природа, горы, море, звезды, небо, облака	8	Ситуация туника: обрыв, стена	5	Школьные ситуации	4	Учебник, ответ у доски	4
	Гитара, карусель	2	Убегание, одиночество, противостояние	5	Расставание с деревней	1	Насекомые	3
	Дом, семья	6	Молния	5	Невозможность покупки	1	Личные ситуации потери	2
			Мышь, змея, насекомые, большая собака	4			Ситуации спора или ссоры	1
			Ядерный взрыв, огонь	3			Особые ситуации	1
			Оружие, нож, меч	3				
			Водка, сигареты	1				
			Боль, травма	2				

Таблица 2. Пространственные предпочтения в изображениях эмоций (представлены количественные данные изображения каждой эмоции в определенной части листа бумаги)

Выбранное поле	Радость	Страх	Гнев	Печаль
Левый нижний угол	20	28	27	26
Левый верхний угол	49	15	11	25
Правый верхний угол	12	24	34	29
Правый нижний угол	19	33	28	20

эмоциональной модальности меняется характер изображения: для “радости” – это цветок, развернутый вверх; для “печали” – склоненный стебель, бутон, развернутый вниз; для “гнева” – сломанный стебель.

Стоит отметить, что “страх” меньше всего (23% от общего числа рисунков) был представлен через символы-образы, такие как темный лес, темнота, смерть. Отсюда можно заключить: образы, связанные со страхом, более индивидуализированны, что подтверждается и практикой клинических исследований.

Анализ пространственных предпочтений. Каждую эмоцию испытуемый изображал в одном из четырех квадратов, на которые был разделен стандартный лист бумаги. Таким образом, она могла быть нарисована либо справа, либо слева от себя, либо вверху, либо внизу листа. Данные по предпочтению того или иного поля для конкретной эмоции представлены в табл. 2.

Анализ выборов испытуемых привел нас к следующему заключению. Наиболее характерные пространственные предпочтения можно выделить для “радости”, которую школьники изображают чаще всего в левом верхнем углу. Эта закономерность носит статистически значимый характер. Различия между использованием разных квадратов были подсчитаны с помощью критерия χ^2 . В случае “радости” $\chi^2 = 28.76$ ($p < 0.0001$). Для “гнева” и “страха” пространственные предпочтения выявлены более слабо. Для “гнева” $\chi^2 = 10.87$ ($p < 0.05$), для “страха” $\chi^2 = 8.29$ ($p < 0.05$). Характерно, что и для “гнева”, и для “страха” такие предпочтения выявляются, скорее, от противного. Дети не используют для этих модальностей левый верхний угол (он резервируется для “радости”). В то же время “гнев” часто изображается впереди справа, а “страх” – в двух нижних полях. Для “печали” не было выявлено статистически значимых закономерностей. Однако можно отметить, что для “печали” менее других используется правое нижнее поле. Проведенный нами кластерный анализ показал несколько иную группировку эмоций. В данном случае по своим пространственным предпочтениям они делятся на две другие группы: “радость” объединяется с “печалью”, а “гнев” – со “страхом”.

Такое разночтение в данных может объясняться тем, что действуют одновременно два разных фактора. “Радость” и “печаль” для школьников – это более “простые”, чаще переживаемые, более знакомые и менее болезненные эмоции, поэтому им отдается предпочтение: дети рисуют их в начале выполнения серии, как правило, в верхних углах. “Радость” и “гнев” являются более внешними (направленными вовне) эмоциями, поэтому они выносятся в верхнюю часть листа, как бы вперед от рисующего. Оба фактора влияют на стабильное изображение “радости” в левом верхнем углу. По отношению к “печали” и “гневу” эти факторы действуют противоположным образом, поэтому для них характерна большая вариативность в используемых полях.

С одной стороны, полученные результаты о пространственных закономерностях частично подтверждают данные Ш. Анри (см. [1]), Л.М. Веккера и его коллег (см. [4]), Л.Я. Дорфмана [6]. С другой, наблюдаются и некоторые отличия. Во-первых, вместо оппозиции “правый верхний угол (положительные эмоции)” – “левый нижний угол (отрицательные эмоции)” мы получили оппозицию “левый верхний угол (“радость”) – все остальные поля (отрицательные эмоции)”. Во-вторых, две отрицательные эмоции (“печаль” и “гнев”) достаточно часто располагались на переднем плане рисунка.

В целом, можно заключить, что, изображая эмоции, школьники рисуют (за исключением нескольких изображений дрожащих линий и темно-закрашенных квадратов) связанные с индивидуальным опытом ситуации и два рода символов: элементы лицевой и жестовой экспрессии и символы-предметы. По всей видимости, это и есть то, что входит в содержание эмоциональных представлений, включающее как компонент индивидуального опыта, так и инвариантный компонент. Последний преобладает и составляет стабильный тезаурус образов, “стоящий” за эмоциями. Этот стабильный тезаурус базируется на лицевой и жестовой экспрессии, характерной для каждой эмоции и имеющей, с одной стороны, биологические, а с другой – социально-коммуникативные основания. При желании из четырех типов изображений (включая непредметные штриховки) можно выделить и дихотомическую структуру [4, 7]. Л.Я. Дорфман [6] объясняет появление непредметных штриховок попыткой изобразить внутренние состояния. Лицевая и жестовая экспрессия представляют внешние проявления эмоций. Ситуации, вызывающие эмоции, разделяются на общие (символические) и частные (связанные с индивидуальным опытом).

Были выявлены и пространственные закономерности в изображении эмоций, которые связываются, по всей видимости, с двумя факторами,

имеющими метакогнитивный характер. Первый фактор проявляется в отношении к эмоциям и делит их на более приятные, легкие, и неприятные, сложные для переживания. Второй носит, скорее, социофункциональный характер и определяется социальной направленностью переживания эмоций. “Радостью” хочется поделиться, а “гнев” чаще направлен на что-то внешнее. А “печаль” и “страх” ведут к закрытости или убеганию.

ЭКСПЕРИМЕНТ 2. РАСПОЗНАВАНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВ В МУЗЫКАЛЬНЫХ ФРАГМЕНТАХ

В данном исследовании мы проверяли точность распознавания эмоций в музыкальных фрагментах и определяли различие и сходство в представлениях, возникающих при их прослушивании у школьников с разным уровнем музыкального образования. В эксперименте приняли участие учащиеся общеобразовательной школы и школы искусств, изучающие музыку и хореографию.

В настоящий момент большой интерес вызывают семантически оценочные исследования музыкальных произведений. Делаются попытки выявить основания, по которым даются подобные оценки, и связать их с различными индивидуальными характеристиками, такими как музыкальное образование и личностные особенности (см. [9, 11]). Было показано, что “наивные” слушатели отдают предпочтение “аффективным конструктам”, активности и общему характеру музыки, поскольку получают от нее удовольствие, в то время как “опытные” в своих оценках больше опираются на “объективно-аналитические конструкции” [9]. При оценке музыкальных произведений музыкально образованными слушателями меньшее значение имеют их индивидуально-личностные характеристики, такие как тревожность и эмоциональный фон [11]. В экспериментах Л.Я. Дорфмана [6] была установлена связь между эмоциональными представлениями испытуемых и их темпераментом, которая усиливалась у “наивных” слушателей в состоянии страха, гнева.

Анализ литературных данных [13, 21] позволил нам предположить, что дети 9–12 лет способны вполне адекватно воспринимать эмоциональную “канву” музыкальных произведений. Кроме того, мы предположили, что, хотя дети с разным уровнем музыкального образования по-разному оценивают прослушанные отрывки музыкальных произведений, у них может не наблюдаться значительных различий в семантике возникающих представлений.

Методика. *Испытуемые.* В эксперименте принимали участие 55 детей в возрасте 9–11 лет общеобразовательной школы № 602 и 39 учащихся

школы искусств № 8: 9–10-летние дети младшего хореографического класса и 11–12-летние старшего хореографического класса. Всего – 94 чел.

Музыкальный материал. Испытуемые в ходе эксперимента слушали отрывки из музыкальных произведений, связанные с разной эмоциональной нагрузкой (печаль, радость, гнев, страх). Фрагменты из музыкальных произведений были подобраны экспертами⁴: “Болезнь куклы” (П.И. Чайковский) – для “печали”, “Весна” (А. Вивальди) – для “радости”, “В пещере Горного короля” (Э. Григ) – для “страха”, “Богатырская сила” (А.П. Бородин) – для “гнева”.

Процедура. Эксперимент проводился в музыкальном классе с группами, состоящими из 20–24 чел. Музыкальные произведения (каждое продолжительностью 1 мин) были записаны на магнитофонную ленту и последовательно предъявлялись испытуемым. Порядок предъявления был следующий: “Болезнь куклы”, “Весна”, “В пещере Горного короля”, “Богатырская симфония”. Свои представления, возникающие при прослушивании, дети описывали сразу же, после окончания каждого музыкального фрагмента. **Инструкция:** “В течение одной минуты Вам будет предложено прослушать музыкальное произведение; опишите, пожалуйста, эмоциональное состояние, чувства, образы, которые вызывает данное музыкальное произведение”.

Результаты и их обсуждение. При анализе результатов эксперимента нами были выявлены как различия между испытуемыми (прежде всего учащимися общеобразовательной школы в школы искусств), так и сходство в их впечатлениях от прослушивания музыкальных произведений.

Межгрупповые различия. Дети школы искусств оказались более точными в распознавании эмоций (в среднем они высказали 5% неверных суждений, в то время как учащиеся общеобразовательной школы ошибались в 10% случаев). Они также в два раза чаще называли эмоцию, соответствующую характеру прослушанной музыки (64% по сравнению с 31%). Их описания музыкальных фрагментов были более тонкими и динамичными, чем у учащихся общеобразовательной школы. У них меньше встречалось пропусков и формальных описаний, типа “играет оркестр” и т.д. (4% по сравнению с 10%).

В среднем для каждого фрагмента учащиеся общеобразовательной школы использовали 4.7 слова, а дети школы искусств – 5.4 слова (различия значимы: $F(1.97) = 4.01$; $p < 0.05$); при этом у них же отмечалось значимо большее количество

⁴ Мы очень благодарны преподавателям музыки и хореографии М.М. Богданович и Е.В. Родчеву за помощь, оказанную в проведении исследования, а также к.психол.н. Е.Е. Прониной за неоценимые советы на первых этапах постановки нашего эксперимента.

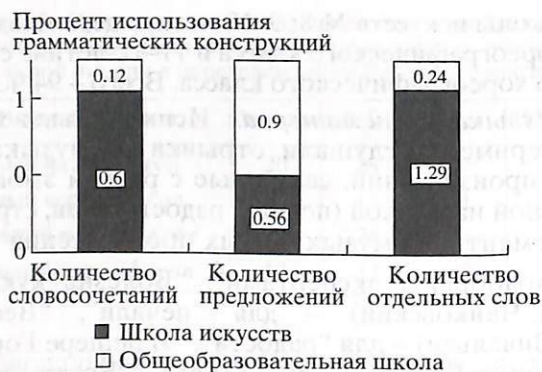


Рис. 2. Анализ грамматических конструкций, использованных учащимися при описании музыкальных фрагментов.

слов в описании фрагментов, которые связывались с “радостью” (8.4) и “печалью” (6.9). “Гнев” и “страх” вызвали менее развернутые описания (3.4 слова – “В пещере горного короля” и 2.8 – “Богатырская сила”). У учащихся общеобразовательной школы в описании каждого фрагмента встречалось примерно одинаковое количество слов.

Дальнейший анализ словесного описания музыкальных произведений выявил и другие групповые различия. В частности, дети школы искусств более часто использовали отдельные слова и словосочетания для описания образов и состояний, порождаемых музыкой (см. рис. 2).

Это очень интересная тенденция, которая связана, по-видимому, с особенностями переживания музыки испытуемыми с разной музыкальной подготовкой. Для детей школы искусств характерно описывать эмоции, возникающие в ходе прослушивания музыкальных произведений, от первого лица. Они используют словосочетания, передающие их внутреннее состояние или качественно оценивающие музыку. Например, “Весна” Вивальди описывается такими словами, словосочетаниями и предложениями, как: “бодрая”, “радость”, “чувство веселья и злости”, “хорошее настроение”, “Мне хочется танцевать”, “Хочется гулять по опушке леса” и т.д. Следует отметить, что для детей школы искусств, имеющих не только музыкальное, но и хореографическое образование, музыка – это призыв к действию и средство для самовыражения в танце. Именно поэтому они использовали в письменной форме больше глаголов и более отрывочные и “эгоцентричные способы” описания музыкальных фрагментов.

В описании того же музыкального произведения у учащихся общеобразовательной школы встречаются законченные предложения, которые передают их мысленные образы: “Начинается представление в цирке”, “Людям весело, у них праздник”, “Ярмарка, и все едут на лошадях”,



Рис. 3. Типы описаний предъявленных музыкальных фрагментов.

“Как будто кто-то танцует” и др. А после прослушивания отрывка из музыки “В пещере Горного короля” Грига они используют такие предложения, как: “Кто-то крадется”, “Кто-то колдует”, “Разведчик идет разведывать”, “Кто-то за кем-то следит” и др.

Мы попытались проанализировать эти различия статистически и разделили все высказывания на описывающие “состояние” и “предметные образы”. Межгрупповые различия высокозначимы: $F(1.97) = 98.23$; $p < 0.000$. Результаты этого анализа представлены на рис. 3.

Межгрупповое сходство. Несмотря на индивидуальные и групповые различия, в описаниях музыкальных произведений можно выявить и инвариантные комплексы. Так, в описаниях детей после прослушивания фрагмента из произведения “Болезнь куклы” постоянно встречаются такие слова, как “грусть, грустно, печаль, печальная”; “Весна” для них – это “радость”, “радостная”, “веселая”, “танец”; “В пещере Горного короля” – “страх”, “страшно”, “кто-то крадется”, “подкрадывается”; а “Богатырская сила” – “злость”, “ярость”, “гнев”, “бой”, “сила”, “побоище”, “битва” (см. табл. 3).

Таким образом, представления детей 9–11 лет достаточно точно, особенно для “радости” и “печали”, совпадают с мнением экспертов, определивших эмоциональную модальность предложенных музыкальных произведений. Это неудивительно, поскольку уже у дошкольников наблюдается способность декодировать эмоциональные образы и значения в музыке [24]. Несколько хуже распознаются “страх” и “гнев”.

Данная работа позволила выявить представления испытуемых в возрасте 9–12 лет, которые возникают при прослушивании музыкальных произведений. 91 ребенок (из 94) не испытывал затруднений, описывая свои представления. Были обнаружены различия между детьми разных школ. Так, учащиеся школы искусств отличались

Таблица 3. Описания школьниками музыкальных фрагментов

Муз. произведение	Общеобразовательная школа		Школа искусств	
	Слова и словосочетания	% и кол-во детей, использ. эти слова	Слова и словосочетания	% и кол-во детей, использ. эти слова
Чайковский “Болельщик куклы”	Грусть, грустно	29.1 (16)	Грусть	61.5 (24)
	Печаль, печальная, слезы, плач	12.7 (7)	Печаль, печальная, слезы, плач	51.3 (20)
	Страдание	9.1 (5)	Страдание	28.1 (11)
	Сострадание	1.8 (1)	Сострадание	10.3 (4)
			Воспоминания о далеком	23.1 (9)
Вивальди “Весна”	Радость, радостная	21.8 (12)	Радость, радостная	35.9 (14)
	Веселая, веселье	21.8 (12)	Веселая, веселье	61.5 (24)
	Танец, балетные танцы	18.2 (10)	Танцевальная, хочется танцевать	28.2 (11)
	Праздник, смех, улыбки, карнавал	7.3 (4)	Праздник, смех, улыбки, карнавал	23.1 (9)
Григ “В пещере Горного короля”	Страшно, страх, страшные картинки, вызывает страх	18.2 (10)	Страшно, страх, страшные картинки, вызывает страх	35.9 (14)
	Подкрадывается, крадется, подбирается	29.1 (16)	Кто-то подкрадывается, хочется стать незаметным	28.2 (11)
	Связано с богом, церковная песня, молитва в церкви, богослужение	9.1 (5)	Настороженность, напряженность	12.8 (5)
	Тролли, гномы	5.5 (3)	Волнует, волнение	10.3 (4)
	Война, битва	10.9 (6)	Сказочная, прятки в сказочном лесу	28.2 (11)
Бородин “Богатырская сила”	Злость	5.5 (3)	Злость, гнев	15.4 (6)
	Страх	3.6 (2)	Страх	7.7 (3)
	Отвага, смелость, сила	5.5 (3)	Тяжелая музыка	2.6 (1)
	Враг наступает, войско, побоище, битва, война, наступление, сражение	25.5 (14)	Бой, сила, война, нападение	15.4 (6)

большой дифференцированностью и динамичностью представлений. Музыкально и хореографически образованные дети обладали склонностью к описанию состояний с помощью отдельных слов и словосочетаний, а учащиеся общеобразовательной школы использовали законченные предложения, чтобы выразить возникающие у них предметные образы.

Результаты этого эксперимента показывают, что эмоциональное представление создается образами предметов и состояниями. Подобные данные хорошо интерпретируются в рамках концепции Л.М. Веккера [4]. Однако различия между разными группами наших испытуемых не позволяют ограничиться только этим выводом. Во-первых, образный ряд не столько связан с реальными предметами и ситуациями, порождающими эмоции, сколько с их символическим выражением в образах. Во-вторых, более музыкально образованные дети скорее описывают состояние, чем образы; тем самым прослеживается некоторая тенденция в развитии представлений.

М.М. Бахтин [2] отмечал, что предмет своего страха переживается как страшный, предмет сво-

ей любви – как любимый; чтобы пережить страх или любовь как таковые, человек должен стать другим по отношению к себе самому. С этой точки зрения непосредственное переживание эмоций переносит их на внешние объекты и не переживается в отрыве от них. Для того чтобы осознать себя переживающим, нужно занять рефлексивную позицию, “отделить” эмоцию от непосредственного объекта переживания, осознать значимость переживания той или иной эмоции.

К этой рефлексии способны дети, имеющие большой музыкальный и творческий опыт. Они воспринимают свое состояние как ценность, как источник творческого созидания – от музыки к эмоции, от эмоции к танцу. Эмоция воспринимается как стимул к организации творческого акта. Школьники, занимающиеся танцевальным творчеством, “вслушиваются” в свое состояние и готовы к его точному и выразительному описанию. В то же время дети общеобразовательной школы уже творят, переводя возникающее состояние в предметные образы, но они еще не умеют глубоко анализировать собственные состояния и отно-

ситься к ним, как к чему-то заслуживающему внимание.

ЭКСПЕРИМЕНТ 3.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ЭМОЦИЙ НА СЦЕНЕ

Теснейшая связь эмоциональных переживаний с движениями, проявляющимися в виде жестовой и лицевой экспрессии, а также своеобразных поведенческих паттернов, не раз отмечалась многими исследователями (см., например, [10]). В ряде работ было показано, что через разную кинестетическую форму (походку, танцевальные и анимационные движения) можно с успехом передавать эмоциональные значения (см. [23]).

При изучении представления эмоций на сцене были установлены некоторые зависимости между нейродинамическими особенностями личности и характером ее поведения на сцене, в частности связь художественных танцевальных способностей с уровнем нейротизма и эмоциональной реактивностью [5].

Л.Я. Дорфман и В.В. Ноговицин (см. [6]) провели исследование, в котором студентам хореографического отделения предлагалось изобразить четыре эмоции, выбрать для каждой из них лучшую зону в пространстве сцены и подобрать характерные хореографические позы. Результаты показали, что при изображении “радости” профессиональные танцовщики продвигаются вперед, “гнева” – вперед и вправо, “страха” и “печали” отходят назад и влево. При построении хореографических поз для “радости” и “гнева” испытуемые увеличивали ширину и высоту позы. При изображении “печали” ширина и высота позы сокращались, для “страха” эта тенденция усиливалась. Был сделан вывод о том, что между структурами эмоциональных представлений и их пространственными параметрами можно установить достаточно однозначные связи.

Любопытно соотнести эти результаты с данными, полученными в экспериментах с участием 4–5-летних детей. Т. Бун и Дж. Каннингхэм [23] исследовали их способность передавать эмоциональные значения музыкальных произведений через движения. Испытуемые должны были выражать эмоциональные значения, имитируя движения с плюшевым медвежонком. Предлагалось 12 музыкальных отрывков (по три на каждую из четырех базовых эмоций: радости, печали, гнева и страха), которые длились по 20–30 секунд. В предварительной серии взрослый демонстрировал, как его медвежонок танцует под музыку. В тестовой серии ребенок должен был показывать движения со своим медвежонком (под другие музыкальные отрывки), а взрослый только подбадривал его.

Движения малыша с медвежонком записывались на видеопленку, а затем взрослые оценивали правильность узнавания эмоционального значения, выражения лица ребенка и используемые элементы танцевальных движений. Отмечались такие элементы, как напор (сила, активные движения вперед), вращения, смены (резкие изменения в двигательном паттерне), темп, подъем (стремление вверх с помощью различных действий) движений. Результаты показали, что 4-летние дети могли понятно изображать только “печаль”, в то время как 5-летние достаточно ясно изображали и “печаль”, и “радость”. Узнать в изображениях детей “гнев” и “страх” взрослым практически не удавалось.

Для двигательного выражения эмоций важны как собственно двигательные характеристики (динамичность, темп, ритм и т.д.), так и их пространственная развертка. Можно выделить микро- и макроуровень построения танцевальных движений. Микроуровень определяется пространством собственного тела. Движения могут быть экстравертированными, увеличивающими соматическое пространство, и интровертированными, уменьшающими его. В первом случае человек широко раскрывает руки, поднимает их вверх, подпрыгивает, широко расставляет ноги, выбрасывает их вперед, поднимает подбородок и т.д. Во втором – он сжимается, наклоняется, приседает, прижимает к себе руки, опускает голову, делает движения, которые “сворачивают” пространство тела. Макроуровень – это характер движений во внешнем пространстве. Человек может двигаться вперед (наступать), назад (отступать), влево, вправо, занимать в пространстве определенное место, например центральное или самое высокое. Дополнительные возможности здесь предоставляет социально означенное пространство, каким является собственно пространство сцены.

Связь инвариантного и индивидуального имеет особое значение в мимической, двигательной и танцевальной экспрессии. С одной стороны, искусство танца универсально и не требует перевода с языка на язык [14]. То же самое можно сказать и об эмоциях. С другой стороны, отмечаются этнокультурные и индивидуальные различия как в построении хореографического рисунка, так и в эмоциональной экспрессии [8, 19].

В нашем исследовании изучались особенности выражения эмоциональных представлений на сцене у школьников, различающихся по возрасту и имеющих разное специальное образование. Проверялись две основные гипотезы. Предполагалось, что удастся выявить двигательные и пространственные инварианты; школьники, имеющие специальное образование, так же как и более старшие дети, будут более активны и разнообраз-

ны в выборе поз и использовании сценического пространства.

Методика. *Испытуемые.* Ученики общеобразовательной школы № 602 3–4-х классов в возрасте 9–10 лет (72 чел.) и 10-го класса в возрасте 14–16 лет (26 чел.), а также учащиеся школы искусств № 8 в возрасте 9–10 и 11–12 лет (41 чел.).

Процедура. Все испытуемые должны были передать с помощью движений (не используя слов) эмоции радости, печали, страха и гнева. Выразительные движения и перемещения по сцене фиксировались на киноплёнку. При проведении эксперимента зрители (кроме экспериментатора) в зале отсутствовали. Давалась следующая инструкция: «Представьте, что в зале зрители и Вам нужно передать свои эмоции (радость, печаль, страх, гнев) так, чтобы, посмотрев на Вас, зритель понял, какое чувство Вы испытываете».

Фиксируемые показатели и обработка результатов. Анализировались записанные на видео плёнку движения испытуемых и их перемещения в пространстве сцены. При просмотре записанных на видео плёнку движений в протоколах фиксировались характер и амплитуда выразительных движений.

Чтобы проанализировать характер перемещения испытуемых по сцене, на нее были нанесены оси координат. Фиксировалась точка представления каждой эмоции, а также вычислялись амплитуда и характер перемещений каждого участника эксперимента. Интерпретировались три показателя: положение на сцене для каждой эмоции, общая амплитуда передвижения в пространстве сцены (периметр перемещений каждого ребенка) и расстояние перемещений от одного эмоционального состояния к другому.

Результаты и их обсуждение. *Анализ выполнения задания испытуемыми разных школ.* Учащиеся хореографического класса для передачи своих эмоций более активно использовали язык выразительных движений. Их позы в отличие от учеников общеобразовательной школы имели классический балетный рисунок, в движениях было больше динамики, использовалась не только мимика, но и все тело (руки, наклоны головы, повороты корпуса), а также приседания и прыжки.

У учеников общеобразовательной школы задание вызвало некоторое замешательство и смущение. Они выглядели очень напряженно и скованно, выразительные движения были «сухими»; использовались мимические средства, чаще всего достаточно стереотипные, общепринятые; выполнялись в основном стандартные движения головы, рук, плеч.

Анализ выполнения задания испытуемыми разных возрастных групп. При сравнении старшей (11–12 лет) и младшей (9–10) групп школы искусств обнаружили значимые различия в по-

Таблица 4. Особенности построения пространства поз на сцене для «радости» и «печали»

	Радость	Печаль
Высота позы	+54	–22
Ширина позы	+59	–11

«Плюс» – выход (в см) за пространство собственного тела, расширение его за счет прыжков и движений рук. «Минус» – сжатие пространства (в см) собственного тела, уменьшение его за счет приседаний, сгибания и т.д.

строении поз, передающих эмоциональные состояния, что подтвердили данные статистического анализа. Были выявлены значимые различия в амплитуде движений у старших (14–16 лет) и младших (9–11 лет) школьников. 14–16-летние более легко и активно перемещались по сцене, чем учащиеся младшего класса, которые чаще оставались в одной точке сцены или делали лишь несколько шагов по ней. Такие же закономерности наблюдались и в общеобразовательной школе. Если старшие школьники проходили по сцене во время выполнения задания в среднем 26.4 метра, то младшие – только 17.8 метра ($F(1.69) = 4.5$; $p = 0.037$).

Анализ выразительных движений при передаче разных эмоций. Значительные различия были зафиксированы в построении поз для разных эмоциональных модальностей. Эмоциональные состояния отличались, что зависело от исполнителя, который представлял данную позу (особенно у учащихся школы искусств), но все-таки каждое из них было узнаваемым (см. табл. 4).

Так, «печаль» передавалась с помощью следующих движений: опущенные, мягкие, расслабленные плечи, поворот головы чуть вправо, подбородок прижат к груди, руки вялые, непроизвольно опущены вдоль тела, соединены в слабом прикосновении. У детей младшего возраста поза печали напоминала плачущего ребенка – руки у лица, поворот от зрителя. «Радость» – открытая поза, руки в стороны, корпус немного отклонен назад, голова чуть приподнята, на лице улыбка. Среди учащихся школы искусств были мальчики, которые выражали «радость» при помощи прыжка. При отображении «гнева» младшие школьники, как правило, сжимали кулаки и напрягали челюсть, старшеклассники (мальчики) гневались открыто – взмахи руками с большой амплитудой, корпус направлен вперед, ноги напряжены. Интересные выразительные движения наблюдались при отображении «страха». Многие дети, как старшие, так и младшие, дрожали, сжимали кулаки, щипали себя. Позы при этом значительно «сокращались»: испытуемые приседали, наклонялись, голову втягивали в плечи. Были и такие позы тела, которые передавали сдержанность, внутреннюю же активность выдавали напряженные руки.



Рис. 4. Пространственные характеристики изображения эмоций на сцене.

Эти данные хорошо согласуются с результатами как взрослых участников эксперимента [6], так и дошкольников. Т. Бун и Дж. Каннингхэм [23] показали, что изображения “гнева” и “радости” были всегда близки по показателям и отличались от “страха” и “печали”. В свою очередь, “страх” отличался от “печали”, хотя и менее заметно. Так, изображать “страх” детям удавалось с большим усилением и более частыми изменениями двигательного паттерна, в то время как по темпу, вращениям и движениям вверх “страх” и “печаль” практически не отличались. Таким образом, “радость” и “гнев” объединялись в одну группу как более открыто и активно выражаемые эмоции, а “страх” и “печаль” оказывались для детей более пассивными проявлениями. Примерно такое же разделение в наших данных обнаружилось при выборе испытуемыми точки пространства для изображения эмоций.

Выбор точки пространства для представления на сцене разных эмоций. Пространство сцены – это прежде всего социальное пространство общения со зрителем.

Оказалось, что, демонстрируя “радость”, испытуемые значительно чаще выходят вперед, навстречу зрителям. Такая же тенденция, но в меньшей степени проявилась для “гнева”. Изображая “страх”, они, напротив, уходили на задний план. Эти данные в целом соответствовали результатам, полученным Дорфманом [6]. Для “печали” наблюдались значимые индивидуальные различия. Некоторые испытуемые выходили вперед, а другие, напротив, отодвигались назад. При изображении “радости” и “гнева” они перемещались влево, а в случае “печали” и “страха” – вправо (см. рис. 4). Факторный анализ показал, что по пространственному признаку в один фактор объединяются “радость” и “гнев”, а в другой – “страх” и “печаль”. Здесь частично подтверждаются закономерности, выявленные при анализе рисунков детей.

Такое противопоставление прослеживается и в других исследованиях. В работе Дж. Дженкинс и С. Бол [31] 6–12-летние дети работали в парах. Один ребенок должен был изображать эмоции

гнева, страха и печали, а другой – отвечать на вопросы о тех целях, которые мог ставить первый, и о влиянии какого-либо эмоционального воздействия на его собственные действия и чувства. Были продемонстрированы значимые различия между восприятием и пониманием разных отрицательных эмоций, которые усиливались с возрастом. При этом “гнев” противопоставлялся “страху” и “печали”.

В использовании пространства сцены наблюдались и межвозрастные различия. В частности, было отмечено, что многие подростки при изображении “гнева” для построения выразительного движения выбирали точку на сцене, расположенную ближе к зрителю, младшие школьники уходили в конец сцены. Примерно то же самое происходило и при передаче “печали”. Так, некоторые испытуемые старшей возрастной группы садились на авансцену, как бы предлагая печалиться всем вместе и находить в этом некоторое удовольствие. Дети младшего возраста выражали “печаль” закрыто, отворачиваясь и уходя от зрителя. Изображая “страх”, многие испытуемые, как старшие, так и младшие, пытались передать это состояние при помощи бегства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В трех экспериментах изучалось представление эмоций детьми разных возрастных групп в рисунках и на сцене, в распознавании эмоций при прослушивании музыкальных фрагментов и их описании. Были продемонстрированы характерные особенности в выражении детьми своих эмоциональных представлений в зависимости от способа этого представления и вида эмоций как таковых. Обнаружены некоторые различия во внешней репрезентации эмоций в зависимости от способа экстерииоризации. Так, например, при описании музыкальных отрывков более сильно проявлялся символический образный ряд и его динамические характеристики, при изображении на сцене на первый план вышли пространственные характеристики эмоциональных представлений.

Весь комплекс полученных результатов говорит о том, что представления об эмоциях можно считать сложным когнитивным конструктом, включающим разные составляющие.

Анализ содержания репрезентаций эмоций показал, что в них включаются как собственно переживания, так и связанные с ними ситуации и образный символический ряд. Это в целом подтверждает описанную А.В. Запорожцем, Л.М. Веккером и Л.Я. Дорфманом дихотомическую структуру эмоциональных представлений. Прослежена взаимосвязь инвариантного и индивидуального, ког-

нитивных и метакогнитивных компонентов в структуре эмоциональных представлений.

Были выделены достаточно стабильные инвариантные паттерны эмоциональных представлений в описаниях музыкальных произведений, изображениях их на бумаге и на сцене. Об инвариантных структурах свидетельствует наличие одинаковых – слов в описаниях, символов в изображениях на бумаге и жестов при передаче их на сцене. Следует отметить, что некоторые паттерны идентичны независимо от способа выражения. Так, плач и слезы сопутствуют “печали” и в описаниях, и на рисунках, и в жестах, а смех, праздник и подарок – “радости”.

Эти инвариантные паттерны состоят в данном случае из символического набора, который касается прямых переживаний эмоций – мимической и жестовой экспрессии (изображение слез на рисунках, словосочетание “девушка плачет” при описании музыкального отрывка, изображение плача символическими движениями на сцене), а также из ситуаций, связанных с возникновением эмоций (изображение коробки с подарком на рисунках, частое описание ситуации праздника и подарка в словесных отчетах). В отдельную группу выделены образные элементы, которые не связаны с переживанием эмоций. Это символические элементы, коррелирующие с данной эмоцией (например, такие, как “три богатыря” (гнев) или “едет карета в замок” (радость)).

Были обнаружены и пространственные инварианты, которые проявлялись как на бумаге, так и на сцене. При анализе движений испытуемых по сцене наметились некоторые соответствия между внешним и ментальным пространствами представленности эмоций. Особо явными они были для “радости”, которая всегда перемещалась вперед и влево. “Страх” и на рисунках, и на сцене отодвигался назад. Для “гнева” и “печали” не установлено ярких закономерностей. “Гнев”, скорее, выдвигался на сцене вперед, такая же слабая тенденция прослеживалась и на рисунках. При изображении “печали” наблюдались наибольшие различия по ее пространственной отнесенности.

Выяснилось, что характер репрезентаций эмоций зависит от возрастных и индивидуальных характеристик испытуемых и специфики их образования. В ходе исследования нами установлено, что с возрастом увеличивается дифференцированность и выраженность представлений эмоций. Было показано, что специальное обучение делает более богатым образный ряд, стоящий за ними, и позволяет использовать широкий арсенал выразительных средств.

Продемонстрирована и включенность в ментальные репрезентации эмоций метакогнитивного компонента. Так, на особенности представления тех или иных состояний оказывает влияние

отношение к ним испытуемых. Можно было видеть, что “радость” являлась самым “любимым” переживанием, что наблюдалось во всех экспериментах. “Страх” и “гнев” некоторые дети даже отказывались рисовать и изображать на сцене. Имела значение и социокультурная направленность эмоций, при передаче которых одни выдвигались на сцене вперед, а другие перемещались назад. Влияние различного отношения к эмоциям проявилось и в том, насколько по-разному младшие и старшие по возрасту дети представляли “печаль” на сцене. Мимические паттерны “печали” не менялись, однако старшие дети считали возможным показывать ее, а младшие – прятать. Изменялся рефлексивный компонент в отношении эмоций у детей более старшего возраста, получающих специальное музыкальное и хореографическое образование. В отличие от учащихся школы искусств младшего возраста и тех, кто не имел специального образования, они воспринимали эмоции как ценность, источник творческого созидания, средство для стимуляции и организации творческого акта.

ВЫВОДЫ

1. Проведенное исследование позволило выявить у школьников 9–16 лет инвариантные структуры ментальной представленности базовых эмоций, проявляющиеся на рисунках, в описаниях музыкальных произведений, мимике и движениях, а также в пространственном предпочтении.

2. На представленность эмоций в ментальном плане и возможности их описания и изображения определенное влияние оказывают возраст и специфическое обучение, а именно – уровень овладения музыкальным и танцевальным искусством. Однако влияние индивидуального опыта и обучения является вторичным фактором по сравнению с базовыми инвариантами.

3. Кроме ярко выраженного когнитивного компонента ментальных репрезентаций эмоций были обнаружены и некоторые особенности их метакогнитивной представленности, связанные с рефлексивным, функциональным и личностным отношением к той или иной эмоции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреев Л.Г. Импрессионизм. М.: Изд-во МГУ, 1980.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.
3. Березницкас А.И. Экспериментальное исследование некоторых характеристик интеллектуальных эмоций: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1980.
4. Веккер Л.М. Психические процессы. СПб., 2000.
5. Высотская Н.Е. Изучение индивидуальных качеств, влияющих на успешность овладения про-

- фессии артиста балета: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1975.
6. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве: теоретические подходы и эмпирические исследования. М.: Смысл, 1997.
 7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1986.
 8. Захаров Р.В. Слово о танце. М.: Молодая гвардия, 1977.
 9. Иванченко Г.В. Восприятие музыки и музыкальные предпочтения // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 1. С. 72–82.
 10. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000.
 11. Князева Т.С., Пашина А.Х. Связь тревожности и эмоционального фона личности с особенностями восприятия // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 1. С. 123–128.
 12. Кулагина Н.В. Символ как средство мировосприятия и миропонимания. Воронеж: МОДЭК, 1999.
 13. Нагибина Н.Л. Стратегии восприятия: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1995.
 14. Новвер Ж.Ж. Письма о танце. Ленинград: Музыка, 1973.
 15. Ольшанникова А.Е., Пацявичус И.В. Роль эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психол. журн. 1981. Т. 2. № 1. С. 70–81.
 16. Троссей Б., Розенцвейг П. Знания и решения задачи: репрезентации научных понятий // Когнитивное обучение / Под ред. Т. Галкина, Э. Лоарера. М.: Изд-во ИП РАН. 1997. С. 165–190.
 17. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983.
 18. Хомская Е.Д., Батова Н.Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование. М.: РПА, 1998.
 19. Эдрюс Т. Магия танца. М.: Ваклер, 1996.
 20. Эткинд А.М. Опыт теоретической интерпретации семантического дифференциала // Вопросы психологии. 1979. № 1.
 21. Юдина С.Д. Психологические факторы формирования и развития музыкальных способностей: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1977.
 22. Яньшин П.В. Эмоциональный цвет. Самара, 1995.
 23. Boone R.T., Cunningham J.G. Children's expression of emotional meaning in music through expressive body movement // J. nonverbal behavior. 2001. V. 25 (1). P. 21–41.
 24. Cunningham J.G., Sterling R.S. Developmental change in the understanding of affective meaning in music // Motivation and emotion. 1988. V. 12. P. 399–413.
 25. Church T., Katigbak M.S., Reyes A.S., Jensen S.M. Language and organization of Filipino emotion concepts: comparing emotion concepts and dimensions across cultures // Cognition and emotion. 1998. V. 12 (1). P. 63–92.
 26. Dunn J., Hughes C. Young children's understanding of emotions within close relationships // Cognition and emotion. 1998. V. 12 (2). P. 171–190.
 27. Feldman Barret L. Discrete emotions or dimensions? The role of valence focus and arousal focus // Cognition and emotion. 1998. V. 12 (4). P. 579–599.
 28. Feldman Barret L., Fossum Th. Mental representations of affect knowledge // Cognition and emotion. 2001. V. 15 (3). P. 333–363.
 29. Harris P.L., Johnson C.N., Hutton D., Andrews G. et al. Young children's theory of mind and emotion. Special issue: Development of emotion-cognition relations // Cognition and emotion. 1989. V. 3 (4). P. 379–400.
 30. Hobson R.P. Autism and the development of mind. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1993.
 31. Jenkins J.M., Ball S. Distinguishing between negative emotions: children's understanding of the social-regulatory aspects of emotion // Cognition and emotion. 2000. V. 14 (2). P. 261–282.
 32. Kroskaand Robert A., Goldstone L. Dissociation in the similarity and categorization of emotions // Cognition and emotion. 1996. V. 10. (1). P. 27–46.
 33. Leslie A.M. Pretense and representation: The origins of "theory of mind" // Psychological review. 1987. V. 94. P. 412–426.
 34. Parkinson B. What we think about when we think about emotion // Cognition and emotion. 1998. V. 12 (4). P. 615–624.
 35. Vinden P.G. Children's understanding of mind and emotion: A multi-culture study // Cognition and emotion. 1999. V. 13 (1). P. 19–48.
 36. Wellman H.M. The child's theory of mind. Cambridge: MIT Press, 1990.

MENTAL REPRESENTATIONS OF EMOTIONS IN CHILDREN STUDYING IN GENERAL AND ART SCHOOLS

V. V. Podprugina*, I. V. Blinnikova**

*Post-graduate, State University of Humanitarian Sciences, Moscow

**Cand. sci. (psychology), sen res. ass., IP RAS, Moscow

The attempt was made to differentiate and analyze the characteristics of mental representations of four basic emotions (joy, sorrow, fear, anxiety) in school children of 9–10, 11–12 and 14–16 years old who are studying in general and musical-choreographic schools. The methods of direct exteriorization of mental representations in pictures and motions on the scene and describing of specially chosen musical fragments correlated with these emotions were used. The data obtained let to reveal some steady figured, dynamic and spatial invariant patterns of emotional representations. Their peculiarities correlated with age and studying in musical-choreographic school were described, too.

Key words: mental representations, emotional states, age-related differences, musical and choreographic education.