Ю. Е. КРАВЧЕНКО

Кравченко Юнна Евгеньевна
канд. психол. наук, доцент,
Институт психологии им. Л. С. Выготского,
Российский государственный гуманитарный университет
Россия, Москва, ГСП-3, 125993, Миусская пл., д. 6
Тел.: +7 (499) 251-64-16
E-mail: asunaro@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИЧИНАХ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматриваются этапы становления представлений ребенка о причинах эмоций других людей, приведены результаты экспериментов, фиксирующих специфику и ошибки детей при объяснении эмоционального поведения окружающих. В итоге описаны четыре последовательных этапа, на каждом из которых дети специфическим образом объясняют появление эмоций у окружающих.

Ключевые слова: понимание эмоций, метакогнитивный опыт, задача на выявление ложных убеждений, модели психического.

Развитие способности ребенка понимать эмоции других людей начинается с самых первых дней его жизни. Ее самой первой формой выступает эмоциональное заражение, в результате которого эмоция передается от одного человека другому (от матери младенцу) в неизменном виде: что чувствует мать, то переживает и ребенок. Существует несколько психологических моделей, по-разному объясняющих механизм эмоционального заражения, однако ни одна из них не включает осознанного понимания причин переживания, несмотря на то что эмоциональное заражение возможно не только в младенчестве, но и в старших возрастах. В этом смысле эмоциональное заражение нельзя назвать пониманием эмоций в обычном смысле слова, предполагающем осознание переживаемого. Скорее, здесь понимание выражается в том, что заражаемый повторяет и прочувствует на себе эмоциональное состояние источника эмоции.

© Ю. Е. КРАВЧЕНКО

На смену эмоциональному заражению приходит эмпатическое понимание. Как подчеркивает Д. Бишоф-Кёлер [Bischof-Koehler 2012], эмпатия отличается от эмоционального заражения тем, что в ней часть переживания направлена на того человека, которому сочувствуют. Например, при заражении весельем мы испытываем только веселье, а при эмпатическом переживании мы не только сами веселимся, но еще и испытываем радость из-за того, что другому человеку хорошо и весело.

Эмпатическое понимание эмоций уже опирается на определенные имплицитные знания ребенка об источниках эмоционального переживания. На первом этапе развития эмпатии такое знание сводится к убеждению, что определенные ситуации автоматически вызывают определенные эмоции, а сама эмоция является функцией ситуации, прямым следствием ее воздействия на человека [Wellman 1995]. Так, день рождения всегда и у всех вызывает радость, большие собаки — страх, коробочка с сюрпризом — удивление, точно так же как удар по голове всегда и всем причиняет боль. Эмоциональные реакции для ребенка в этот период как бы объективны. Люди радуются, потому что у них день рождения, а не потому что они любят дни рождения. Коробочка с сюрпризом всегда вызывает удивление, потому что это коробочка с сюрпризом, а не потому что человек не ждет, что ему в лицо выпрыгнет клоун. В таком представлении о причинах эмоций дети не учитывают личные склонности, пристрастия и цели, которые заставляют разных людей переживать различные эмоции в ответ на одни и те же ситуации и которые ответственны за широкую палитру наших эмоций в адрес одних и тех же ситуаций и объектов.

Продолжительность этого этапа у детей индивидуальна, но примерно к середине второго года у некоторых из них уже появляются первые предпосылки к эмоциональной децентрации[1]. Так, некоторые дети в 2,5 года демонстрируют понимание того, что другой человек считает вкусным то, что самому ребенку не так уж и нравится [Repacholi, Gopnik 1997], или что другим людям интересно не то, что интересно самому ребенку [Tomasello, Haberl 2003]. Иными словами, дети начинают понимать, что эмоции вызывает не ситуация, а ее соотношение с особенностями человека. Однако речь идет лишь о возможности децентрации, о ее начальных этапах, проявляющихся в понимании ребенком того, что эмоциональные реакции других людей могут отличаться от его собственных. По мнению исследователей, много экспериментирующих с задачами на выявление ложных убеждений, понимание того, как именно представление о ситуации у другого человека отличается от его собственного, и умение учитывать эту разницу при объяснении его поведения появляется у ребенка после четырех лет [Wimmer, Weichbold 1994; Gopnik 1993].

[1] Эгоцентрический ребенок уверен, что все люди в аналогичной ситуации испытывают такие же эмоции, как и он сам. При децентрации ребенок начинает понимать, что другие люди в той же самой ситуации могут переживать эмоции, отличающиеся от его собственных.

Вследствие упрощенного представления о связи между ситуацией и эмоцией для ребенка в возрасте двух-трех лет простая идентификация эмоций другого человека представляет отдельную и сложную задачу. Об этом свидетельствуют данные следующего эксперимента. Исследователи наблюдали дошкольников в детском саду во время свободной игры. Если кто-то из детей в какой-то момент демонстрировал некоторую эмоцию, то исследователь подходил к одному из детей, наблюдавших эту ситуацию, но не самому переживающему, и расспрашивал о том, что случилось. В этих расспросах исследователя интересовали ответы на два вопроса: 1) мнение ребенка о том, что чувствует его сверстник, выражавший эмоцию, и 2) чем, по мнению ребенка-наблюдателя, это вызвано. Дети в возрасте трех лет давали по этим двум параметрам оценки происходящего. В ⅔ случаев оценки детей соответствовали оценкам взрослых. Пятилетние дети давали оценки поведения другого ребенка, которые соответствовали наблюдениям взрослого в ¾ случаев [Fabes at al. 1991].

Причина относительно невысоких результатов трехлеток в том, что понимание эмоций не сводится к умению распознать эмоцию другого человека по внешним признакам или к знанию того, к каким эмоциям располагает ситуация. Понимание эмоций подразумевает знание о том, как ситуация соотносится с личными особенностями переживающего — о сложившихся у него приоритетах, о его целях и ценностях, о его общем отношении к таким ситуациям, о том, как этот человек обычно реагирует эмоционально, к каким действиям он побуждает окружающих, выражая определенную эмоцию, и т. п. Обо всех этих представлениях переживающий прямо не сообщает, они скрыты за его эмоциональным поведением. И если ребенок не умеет на основании особенностей ситуации и эмоциональных реакций переживающего восстанавливать эту внутреннюю картину, служащую источником переживания, то не может и в полной мере понять эмоции другого человека.

В два-три года у детей уже есть некоторое представление о ситуациях как об источниках эмоций и о том, что один и тот же источник может вызывать разные эмоции. Вместе с тем у детей второй половины второго года жизни также можно обнаружить простейшие представления о «внутриличностных» причинах, объясняющих, почему другой человек или анимированный персонаж (игрушка, персонаж мультфильма, домашнее животное) испытывает ту эмоцию, которую приписывает ему ребенок. Г. Веллман и его коллеги [Wellman, Woolley 1990; Wellman, Banerjee 1991] показали экспериментально, что дети в конце второго года жизни (от двух лет и семи месяцев до трех лет и одного месяца) при объяснении эмоционального поведения в специальном тесте и при спонтанном описании эмоций чаще апеллируют к желаниям переживающего (другого ребенка или анимированного персонажа).

В возрасте трех-четырех лет происходит изменение. Ближе к четырем годам при объяснении причин эмоционального поведения и предсказании

эмоциональных реакций других на ситуацию дети чаще апеллируют не к желаниям, а к ожиданиям и планам [Wellman Woolley 1990; Wellman, Banerjee 1991; Bartsch, Wellman 1995].

В экспериментах, выявивших эти различия в объяснении причин переживаний, детям предлагали небольшие истории, в которых персонаж желал нечто получить, мог объяснить, зачем это ему нужно, и знал, как и где это получить. Пример истории: «Это Сэм. Он хочет найти своего кролика. Кролик может быть сейчас в сарае или в парке. Итак, он ищет своего кролика. Смотри, он ищет кролика в парке…» [Wellman, Woolley 1990: 254]. Конец истории может быть разным. Каждая история имела три варианта:

1) персонаж делает то, что нужно, чтобы получить желаемое, и получает то, что хотел (Сэм нашел кролика в парке);

2) персонаж делает то, что нужно, чтобы получить желаемое, но ничего не получает (Сэм не нашел кролика в парке);

3) персонаж делает то, что нужно, чтобы получить желаемое, но получает не то, что хотел, а некоторый вполне подходящий аналог (в парке Сэм нашел собаку).

Все истории строились по одному сюжету, но обстоятельства и персонажи в разных историях были разными. Каждому ребенку предъявлялись шесть историй в течение трех дней. После предъявления истории детей в одном случае спрашивали, как поведет себя персонаж: продолжит поиски в другом месте или прекратит поиски. Если в третьем варианте ситуации (когда герой истории находит не сам искомый объект, а его подходящий аналог) ребенок говорил, что персонаж продолжит поиски, то исследователи делали вывод, что ребенок рассматривает действия персонажа как основанные на желании обладать именно конкретным объектом (если персонаж хочет найти кролика, то собака его не устроит). Если в той же ситуации ребенок говорил, что персонаж закончит поиски, то исследователи приходили к выводу, что ребенок рассматривает действия персонажа утилитарно, исходя из некоторых ожиданий или планов по поводу объекта поисков. Например, если в планы ребенка входит желание поиграть с питомцем вместе с друзьями, и он ищет кролика ради этого, то собака подойдет не хуже, чем кролик, и поиски можно прекратить.

Кроме того, ребенка спрашивали, как он думает, расстроился герой истории или обрадовался (например, найдя собаку). Дети могли ответить, что герой обрадовался или огорчился, потому что хотел получить желаемое и получил (либо не получил) его, например, искал кролика и нашел его (либо не нашел). Так, если, по мнению ребенка, герой хотел найти кролика, потому что именно кролика ему действительно хотелось, собака ему не подойдет, он расстроится, что не нашел кролика. Или же дети могли ответить, что человек обрадовался или огорчился, потому что этот предмет отвечает каким-то его замыслам (хотел поиграть с питомцем, и теперь может (или не может) это сделать). Младшие дети чаще говорили, что персонаж хотел обладать конкретным предметом, тогда как старшие — что

персонаж собирался использовать предмет для чего-то и теперь может или не может это сделать. Например, если дети рассуждали о том, что кролик нужен, чтобы поиграть с питомцем вместе с друзьями, то собака для этого подходит не хуже, чем кролик [Wellman, Woolley 1990].

Сравнивая ответы детей в этом и в других экспериментах, Г. Веллман и его коллеги пришли к заключению, что дети раньше начинают объяснять эмоции других людей, апеллируя к их желаниям, и только позже, между тремя и пятью годами, переходят к объяснению через ожидания. Это не зависит от культуры или сложности языковых конструкций, выражающих желание или ожидание, по крайней мере, согласно выводам исследователей, это касается в равной мере и американской, и китайской культур.

Когда дети в конце второго года жизни связывают в своих суждениях возникновение приятных эмоций с удовлетворением желания, а негативных — с неудовлетворением, они демонстрируют определенную логику, в соответствии с которой по их не вполне осознанным убеждениям функционируют эмоции. Эту же логику демонстрируют дети в возрасте трех-пяти лет, когда от объяснения эмоциональных реакций через удовлетворение желаний они переходят к объяснению через реализацию намерения. Тем самым они демонстрируют определенные знания о причинах эмоций.

Такие знания формулирует для себя каждый, кто хоть однажды задумывался над тем, почему он что-то забыл или, наоборот, помнит долгие годы, почему ему сложно сосредоточиться или почему он переживает из-за одних вещей и равнодушен к другим. Как правило, ответы на эти вопросы возникают не откуда-нибудь, а строятся на основе личного опыта. Например, свой личный опыт позитивных переживаний при исполнении желания и негативных при его неисполнении дети используют для объяснения причин возникновения этих эмоций. Такой опыт называется метакогнитивным; это осознанный когнитивный или аффективный опыт, который возникает в процессе осуществления разнообразных действий и касается некоторых их аспектов (чаще всего связанных с тем, как эти действия производятся) [Flavell 1979].

Можно сказать, что в своих исследованиях Г. Веллман продемонстрировал опору детей разного возраста на разные по содержанию виды метакогнитивного опыта, а также устойчивую закономерность, состоящую в том, что по мере взросления ребенок переориентируется с одних форм опыта на другие. По-видимому, это происходит потому, что в процессе общения ребенок начинает понимать, что его знания и представления о ситуации скрыты от окружающих, что чувства другого человека могут отличаться от его собственных и быть связаны с потребностями, которые отличаются от его собственных. Так дети приобретают метакогнитивный опыт — знание о том, что исполнение желаний приводит к позитивным переживаниям, а неисполнение — к негативным.

Предположительно (эта гипотеза еще нуждается в эмпирической проверке) такое понимание возникает в результате осмысления ошибок в

понимании эмоций, построенном на использовании предыдущего метакогнитивного опыта. Осознание и переработка таких ошибок приводит к тому, что дети понимают: не ситуация сама по себе, а ее связь с желаниями и потребностями людей способствует появлению разных эмоций. Ребенок открывает для себя, что одна и та же ситуация может вызывать разные эмоции, потому что различаются желания и потребности людей.

Ближе к четырем годам большинство детей вновь меняет способ объяснения возникновения эмоций. Этому вновь способствует осмысление ошибок при объяснении эмоций на основе раннего метакогнитивного опыта. Ребенок начинает понимать, что не исполнившееся желание не приводит к огорчению, если, несмотря на то что желание не исполнилось, цель все-таки достигнута. Кроме того, возникает понимание, что исполнение желания не приносит радости, если оно не привело к достижению цели, ради которой ребенок стремился к желаемому. Например, если ребенок искал кролика ради того, чтобы показать его друзьям и поиграть с ними, но к тому моменту, когда он нашел кролика, друзья уже разошлись ужинать, то исполнение желания (найти кролика) не принесет радости, потому что не была достигнута цель (поиграть с кроликом вместе с друзьями). В таком опыте обобщается понимание того, как намерения связаны с эмоциональным переживанием [Bartsch, Wellman 1995]. Метакогнитивный опыт ребенка пополняется еще одним представлением о причинах эмоций, которое позволяет еще больше скорректировать успешность в понимании эмоций других людей и в прогнозировании их эмоционального поведения.

Между тем можно заметить, что более поздние формы метакогнитивных объяснений причин эмоций в некоторых случаях не отменяют более ранние. Так, в ряде случаев негативные переживания действительно вызваны неудовлетворением желания, а не целей. Например, если человек влюблен, то отсутствие объекта любви его огорчит, а замена на какой-либо другой объект ради целей продолжения рода не вызовет радости. Таким образом, хотя смена представлений о причинах эмоций помогает точнее понимать эмоции других, одни формы метакогнитивного опыта не отменяют и не заменяют другие.

Такое положение дел свидетельствует о том, что одного только метакогнитивного опыта недостаточно для того, чтобы понимать эмоции других людей. Гораздо важнее научиться этот опыт эффективно применять. Ошибки в понимании эмоций и прогнозировании эмоционального поведения у детей объясняются не столько отсутствием или несостоятельностью метакогнитивного опыта, сколько неумелым его использованием. Подобно тому как пациенты, страдающие фобиями змей, зачастую знают гораздо больше фактов, свидетельствующих о том, что змеи им не угрожают, по сравнению с людьми, не имеющими подобных фобий, но продолжают бояться, так же и дети до определенного возраста довольно хорошо по-

нимают эмоции других и знают многое о причинах эмоций, но все равно ошибаются в конкретных ситуациях, требующих использования этих знаний для достижения своих целей. Такие ошибки вскрывает следующий эксперимент.

Э. Манстед провел исследование на детях в возрасте от четырех до десяти лет, в котором они должны были ответить на вопрос, что чувствуют и какие эмоции выражают персонажи предложенных им историй. В историях с персонажем (мальчиком или девочкой) происходит нечто плохое или нечто хорошее, но у персонажа есть причина скрыть свою реальную эмоцию и продемонстрировать другую. Например, мальчик, у которого болит живот, хочет пойти гулять с друзьями. Но он знает, что если мама узнает про боль, то не отпустит его гулять. Он пытается скрыть свое состояние во время разговора с мамой. Дети в возрасте шести-десяти лет в большинстве своем на вопрос, что чувствует персонаж, отвечали, что персонаж чувствует огорчение из-за боли в животе, но выражает на лице радость, чтобы мама отпустила его гулять (для других историй — что персонаж доволен, но изображает огорчение). В то же время младшие дети хорошо определяли, что чувствует персонаж, но затруднялись сказать, что он должен выражать эмоцию, отличную от той, которую он испытывает [Manstead 1995]. Аналогичные результаты были получены в более ранних исследованиях [Harris et al. 1989: 134], они свидетельствуют о том, что в возрасте четырех-пяти лет дети не различают в описании эмоций то, что чувствуют, и то, что выражают в качестве экспрессии.

Эксперимент имел продолжение, но уже из приведенных данных видно, что все дети понимали эмоции успешно, при этом, в отличие от старших, младшие отвечают так, будто не допускают возможности того, что персонаж будет выражать не ту эмоцию, которую он переживает. Если рассмотреть задачу детей в этом исследовании, то она состоит из нескольких этапов: 1) понять, какую эмоцию испытывает персонаж (это ребенок может сделать на основе ситуации и собственного опыта: у персонажа болит живот, метакогнитивный опыт состоит в знании ребенка о том, что когда болит живот, эмоции негативны); 2) понять, что выражение этой эмоции приведет к провалу цели (если мама узнает, то не отпустит гулять с друзьями); 3) скрыть эмоцию, вызванную болью в животе, и продемонстрировать радость от ожидаемой прогулки. С первым этапом справились все дети, участвовавшие в исследовании, тогда как с третьим — только дети старше шести лет.

Почему младшие дети не могут сказать, что персонаж испытывает одну эмоцию, а выражает при этом другую? Возможно, они не видят необходимости выражать эмоцию, которую персонаж не испытывает. Но опрос показал, что 4–5-летние дети понимают, для чего эмоцию необходимо скрыть, и в состоянии это объяснить. Значит, и второй этап решения задачи исследования они успешно прошли. Сложность для них представляет третий этап — дать понять маме, что они испытывают не ту эмоцию,

которую испытывают на самом деле. Может быть, дети в этом возрасте не могут изобразить такую эмоцию? Выяснилось, что могут.

Один из ответов на вопрос, почему они не делают то, что могут и считают осмысленным, состоит в следующем. Каждый ребенок использует свои знания о ситуации и личный опыт для того, чтобы понять, что чувствует другой. Но ребенок младшего возраста еще не может учитывать тот факт, что мама не знает, что у персонажа болит живот, и вынуждена ориентироваться на его внешнюю экспрессию, чтобы понимать, хорошо он себя чувствует или плохо. Ребенок старшего возраста способен удержать в голове две ситуации и разницу между ними (первая ситуация: персонаж, у которого болит живот, но он хочет пойти гулять; вторая ситуация: мама, которая не знает, что у персонажа болит живот, но точно не отпустит его гулять, если об этом узнает). Старшие дети (в возрасте шести-десяти лет) смекали, что если сам персонаж не будет демонстрировать огорчение из-за больного живота, то мама не узнает об этом и отпустит его гулять. А младшие дети не могут использовать в своих целях разницу между тем, что знает персонаж, и тем, что знает его мама. Поэтому даже зная, что негативную эмоцию персонажу целесообразно скрыть, и умея это делать, они отвечали, что персонаж будет выражать ее.

Таким образом, на третьем этапе задача исследования превращается в задачу на выявление ложных убеждений (false belief task). Первая такая задача была предложена в 1983 г. Х. Виммером и Дж. Пернером [Wimmer, Perner 1983; см. также: Дубяга, Мещеряков 2010] для установления того, могут ли дети при выполнении задания учитывать знания и точку зрения другого человека. Ребенок наблюдал, как в присутствии одного персонажа другой прячет нечто в одну из двух коробочек. После этого один персонаж уходил, а второй перепрятывал предмет во вторую коробочку. Потом ушедший персонаж возвращался, и ребенка спрашивали, где этот персонаж будет искать спрятанную вещь. Если ребенок учитывал в своем ответе, что персонаж задачи знает меньше, чем он сам (т. е. не знает, что вещь переложили), то исследователи делали вывод о том, что он способен рассуждать с учетом представлений другого человека, исходя из знания различий между собой и другими. Эта задача была чисто познавательной, не связанной с эмоциями.

Впоследствии такие задачи составлялись и для понимания эмоций. В них ребенку предъявлялась ситуация, в которой персонаж того же пола, что и испытуемый, огорчен тем, что уронил монету в водосточную решетку. После этого он встречает друга, который зовет его поиграть в мяч, и отказывается от этой забавы. Друг огорчен отказом. В такой ситуации участвуют два персонажа, один из которых (друг) знает только часть информации о ситуации (он знает, что с ним отказались играть в мяч, но не знает про потерянную монету). Испытуемому же информация известна полностью. Далее испытуемого просят объяснить переживания второго персонажа, т. е. друга, с которым отказались играть в мяч. Если испытуемый ориентируется на свое

знание о ситуации, он скажет, что второй персонаж тоже переживает из-за потери монеты. Если испытуемый учитывает, что персонаж-друг не знает о потере монеты, то он скажет, что друг обижен или расстроен из-за того, что с ним отказались играть [Chandler, Greenspan, 1972].

Умение решать задачи на выявление ложных убеждений возникает как раз между шестью и десятью годами и свидетельствует о появлении у ребенка способности понимать разницу между представлениями о ситуации ее разных участников и объяснять поведение людей с учетом этой разницы. В основе таких возможностей лежит способность строить модели психического. Модели психического (theory of mind) позволяют удерживать в сознании несколько точек зрения на ситуацию, не только осознавать различия представлений и точек зрения, но и действовать с учетом этих различий, используя их для достижения своих целей.

Таким образом, метакогнитивный опыт содержит знания об эмоциях, их протекании, выражении, поведении, к которому они сподвигают, а способность к моделированию психического позволяет эффективно использовать этот опыт в общении. При этом модели психического позволяют учитывать не только то, что знает другой человек, но и то, чего он не знает, не замечает, не может понять. Можно сказать, что, формируя модель психического у собеседника, переживающего эмоцию, человек понимает, какой метакогнитивный опыт наилучшим образом подходит для объяснения его состояния.

Хотелось бы оговорить, что термин «модель психического» не является устоявшимся или особенно удачным переводом на русский язык соответствующего английского термина и употребляется наряду с такими обозначениями, как «представление о психике другого», «индивидуальная теория психики», «теория души», «понимание чужого сознания», «внутренняя модель сознания другого», «теория распознавания психических состояний», «теория намерений», «теория сознания», «теория разума» (см. [Дубяга, Мещеряков 2010]). Мы используем именно этот вариант перевода термина theory of mind («модели психического»), имея в виду процесс, в результате которого ребенок воссоздает психическое состояние другого человека, приведшее к тому или иному поведению. Под моделями психического понимается способность человека объяснять и предсказывать поведение других людей в терминах ментальных состояний [Wimmer, Perner 1983]. В исследовательской литературе, посвященной детскому развитию, о моделировании психического чаще всего говорят при описании развития социальных взаимодействий у детей и при исследовании ложных представлений (false beliefs) у дошкольников. Однако не все исследователи согласны с тем, что решение данных задач опирается на модели психического (см. об этом: [Bloom, German 2000]). Модели психического, апеллирующие для объяснения поведения к эмоциональному опыту, изучены меньше, чем модели, основанные на представлениях ребенка о социальных отношениях и о представлениях других людей.

Для того чтобы построить модель психического, объясняющую определенное поведение другого человека, ребенок должен предположить, какое именно психологическое состояние подвигло того действовать. В отношении эмоций такое предположение построить гораздо проще, чем в отношении других психологических процессов, в частности знаний и представлений, так как эмоции имеют гораздо больше экспрессивных средств по сравнению с другими психическими состояниями. В соответствии с этой логикой модели психического, объясняющие поведение людей эмоциональными состояниями, должны предшествовать появлению всех прочих моделей психического, а более успешное развитие способности к пониманию эмоций будет приводить к более активному формированию и эффективному использованию моделей психического ребенком. Однако возможны и другие соотношения; например, возможно, что модели психического формируются в результате развития познавательных процессов, таких как мышление, память, научение правилам социального взаимодействия, и потом уже распространяются на сферу эмоций. Также не исключено, что формирование моделей психического по крайней мере до определенного времени идет двумя параллельными путями — в области эмоций и в области познавательных процессов.

Лонгитюдное исследование, проведенное М. О'Брайен и ее коллегами [O'Brien at al. 2011], показало, что более успешное понимание эмоций в детском возрасте (три-четыре года) предшествует более эффективному выполнению заданий, требующих от ребенка реконструировать представления другого человека, но не наоборот. Дж. Данн [Dunn 2000] свидетельствует, что дети раньше понимают эмоции другого человека и только позже способны догадаться о его ментальных состояниях (понять, что он задумался, растерялся, колеблется и т. д.). Таким образом, эти исследователи считают доказанным, что понимание переживаний и лежащих за ними желаний, потребностей, пристрастий другого человека является первым шагом на пути ребенка к когнитивной децентрации, т. е. к пониманию того, что другие люди иначе воспринимают, оценивают и концептуализируют события и ситуации, а также того, как именно это делается.

Если кратко подытожить, то в развитии представлений ребенка о причинах эмоций других людей можно выделить несколько этапов. Самое раннее представление прямо связывает эмоции с воздействием ситуации: весело, потому что праздник; страшно, потому что в ситуации присутствует опасный объект, и т. д. Это представление довольно легко разрушается, потому что дети быстро замечают, что люди далеко не всегда демонстрируют те эмоции, которые предписывает им ситуация.

На смену объяснению причин эмоций воздействием ситуации приходит объяснение через желания, точнее, через соотношение ситуации с желаниями человека: человек радуется, когда получает желаемое, огорчается, когда не получает, пугается, когда получение желаемого под угрозой, и т. д. С пониманием того, что объект желания желанен не сам по себе, а

потому что он приводит к реализации неких целей или намерений, а также того, что цели и намерения могут быть достигнуты с помощью самых разных объектов, ребенок переходит к объяснению причин эмоций через возможности достижения целей и реализации намерений, предоставляемые ситуацией.

Накопление знаний о причинах эмоций приводит к необходимости организовывать эти знания, а также формулировать условия, в которых нужно опираться на одни знания и отставить в сторону другие. Возможность оперировать метакогнитивным опытом и организовывать его обеспечивается моделями психического. Реконструируя представление другого человека о ситуации, его интересы и цели и возможность их достижения в данной ситуации, мы можем более обоснованно, а значит, более эффективно использовать одни объяснения возникновения его эмоций и отказываться от других.

Как показывают современные исследования, именно модели психического, направленные на понимание эмоций, лежат в основе формирования моделей, обеспечивающих понимание других психических процессов, потому что, в отличие от прочих психических процессов, эмоции имеют обширный арсенал средств внешнего выражения, позволяющих детям с определенного возраста проверять правильность своих моделей эмоционального психического.

Литература / References

1. Дубяга Е. В., Мещеряков Б. Г. (2010). Имплицитная теория разума: краткий обзор // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». № 1: [Электрон. ресурс:] http://www.psyanima.ru/journal/2010/1/2010n1a4/2010n1a4.pdf.

Dubiaga, E. V., Meshcheriakov, B. G. (2010). Implitsitnaia teoriia razuma: kratkii obzor [The implicit theory of mind: a brief review]. *Psikhologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obshchestva i cheloveka «Dubna», 1* [Dubna Psychological Journal]. http://www.psyanima.ru/journal/2010/1/2010n1a4/2010n1a4.pdf. (In Russian).

2. Bartsch, K., Wellman, H. M. (1995). Children talk about the mind. New York: Oxford Univ. Press. 234 p.

3. Bischof-Köhler, D. (2012). Empathy and self-recognition in phylogenetic and ontogenetic perspective. *Emotion Review, 4*(1), 40–48.

4. Bloom, P., German, T. (2000). Two reasons to abandon the false belief task as a test of theory of mind. *Cognition, 77*(1), B25–B31.

5. Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. ***International Journal of Behavioral Development, 24***(2), 142–144.

6. Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., Michaelieu, Q. (1991). Young children's appraisals of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology, 27*(5), 858–866.

7. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906–911.

8. Gopnik, A. (1993). How we know our own minds: the illusion of first person knowledge of intentionality. *Behavioral and Brain Sciences, 16*(1), 1–14.

9. Chandler, M. J., Greenspan, S. (1972). Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology 7*(2), 104–106.

10. Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion, 3*(4), 379–400.

11. Manstead, A. S. R. (1995). Children's understanding of emotion. In J. A. Russell, J.-M. Fernández-Dols, A. S. R. Manstead, J. C. Wellenkamp (eds.) *Everyday conceptions of emotion: An introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*, 315–331. New York: Kluwer Academic.

12. O'Brien, M., Weaver, J. M., Nelson, J. A., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., Marcovitch, S. (2011). Children's understanding of emotions and theory of mind. *Cognition and Emotion, 25*(6), 1074–1086.

13. Repacholi, B. M., Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology, 33*(1), 12–21.

14. Tomasello, M., Haberl, K. (2003). Understanding attention: 12- and 18-month-olds know what is new for other persons. *Developmental Psychology, 39*(5), 906–912.

15. Wellman, H. M., Woolley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition, 35*(3), 245–275.

16. Wellman, H. M., Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology, 9*(2), 191–214.

17. Wellman, H. M. (1995). Young children's conception of mind and emotion: evidence from English speakers. In J. A. Russell, J.-M. Fernández-Dols, A. S. R. Manstead, J. C. Wellenkamp (eds.) *Everyday conceptions of emotion: An introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*, 289–313. New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.

18. Wimmer, H., Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103–128.

19. Wimmer, H., Weichbold, V. (1994). Children's theory of mind: Fodor's heuristics examined. *Cognition, 53*(1), 45–57.

Development of children's understanding of emotions of other people

Kravchenko, Yunna E.
PhD in Psychology (Candidate of Science in Psychology), Associate Professor, Subdepartment of Personality, L. S. Vygotsky Institute for Psychology, Russian State University for the Humanities
Russia, Moscow, GSP-3, 125993, Miusskaya sq., 6
Tel.: +7 (499) 251-64-16
E-mail: asunaro@mail.ru

Abstract. The article is a review of development of children's knowledge of causes and consequences of other people's emotions, of how children explain emotional reactions of other people, and how such explanations modify in different childhood stages. As a result, we describe 4 different childhood stages characterized by types of explanations of emotional reactions. Children explain emotions in a specific manner and make typical mistakes in such explanations. In the first stage (about 2 years old), emotional reactions are viewed as objective in the sense that situations affect everyone's emotions similarly (e.g., birthdays make you happy, a burial makes you sad). At the end of the second year, this explanation changes to another one, in which emotions depend on the actor's explicit desires. From 3 to 5 years old, most children rely on beliefs instead of desires to explain emotional reactions in the same situations. At last, from 6 years old, children are capable of taking into account differences between people's points of view in the same situations, which explains differences in their emotional reactions.

Keywords: emotional understanding, metacognitive experience, theory of mind, false beliefs test.

Kravchenko, Yu. E. (2015). Development of children's understanding of emotions of other people. Shagi / Steps, 1 (1), 95–107