

# Кинематографический дискурс об эмоциях на примере детского анимационного фильма «Головоломка» Пита Доктера

*М. Трыщинская*

Варшавский университет,  
Польша, 00-927, Варшава, Краковское предместье, 26/28

**Для цитирования:** Трыщинская М. (2022). Кинематографический дискурс об эмоциях на примере детского анимационного фильма «Головоломка» Пита Доктера. *Медиалингвистика*, 9 (1), 15–31. <https://doi.org/10.21638/spbu22.2022.102>

Рассматривается проблема концептуализации антропоморфизированных эмоций в детском анимационном фильме на примере польской (дублированной) версии «Головоломки» (2015) Пита Доктера. Анализ способа концептуализации эмоций имеет перед собой также более глобальную цель — проверить, способен ли исследуемый фильм к развитию эмоциональной компетентности молодой аудитории. Это новый вопрос, не изученный ни в сфере киноведения, ни в сфере лингвистики и медиалингвистики. Его можно вписать в более широкий контекст кинематографического дискурса, сделав акцент на визуально-вербальном слое фильма и его образовательно-воспитательной функции. В фильме, рассматриваемом как медиасообщение, сосуществуют четыре измерения кинематографического дискурса: лингвистический, коммуникативный, интерактивный и когнитивный. Для целей исследования выделена основная исследовательская единица — высказывание, извлеченное из звуковой дорожки, функционирующее в конкретном ситуационном контексте и связанное с визуальным кодом. Дети воспринимают мир, фильтрованный опытом, знаниями и эмоциями героев. Они принимают их точку зрения, которая раскрывается как в визуальном, так и в вербальном слое (в диалогах персонажей). Аудиовизуальный характер сообщения заставляет принять широкую мультимодальную исследовательскую перспективу. Поскольку исследование имеет междисциплинарный характер и входит в рамки медиалингвистики, внимание акцентируется на тех элементах кинематографического произведения, которые зритель (ребенок) способен декодировать. К ним можно отнести личность рассказчика, взаимодействие визуального и вербального кодов и принцип контраста. Указанные элементы взаимодействуют между собой и создают целостную кинематографическую картину эмоций. Проведенный анализ показал, что исследуемый фильм вписывается в медиальный (кинематографический) дискурс об эмоциях. Благодаря своим аудиовизуальным возможностям он имеет большой потенциал в демонстрации и объяснении сложных эмоциональных состояний, часто трудных для понимания ребенка — предполагаемого адресата фильма.

*Ключевые слова:* анимационный фильм, эмоции, концептуализация, кинематографический дискурс.

## Постановка проблемы

Предметом исследования является способ представления эмоций в детском анимационном фильме. Это новый вопрос, не изученный ни в сфере киноведения, ни в сфере лингвистики и медиалингвистики. Проблема входит в более

широкий контекст кинематографического дискурса. Особое внимание уделяется вербально-визуальному компоненту фильма и его образовательно-воспитательной функции.

Цель исследования — проанализировать способ концептуализации эмоций в анимационном фильме для детей. Поскольку исследование имеет междисциплинарный характер и входит в рамки медиалингвистики, внимание акцентируется на тех элементах кинематографического произведения, которые зритель (ребенок) способен декодировать. К этим элементам можно отнести повествование, взаимодействие визуального и вербального кодов и принцип контраста. Анализ способа концептуализации эмоций имеет перед собой также более глобальную цель — проверить, способен ли исследуемый фильм к развитию эмоциональной компетентности молодой аудитории.

Эмоции сопровождают человека всегда и везде. Они настолько естественны, что мы не задумываемся над тем, как они возникают, к тому же их считают «мало-прозрачным явлением» [Schaffer 2006: 147]. По мнению Л. А. Сроуфе, «эмоции — это субъективные реакции на важные события, характеризующиеся физиологическими изменениями и изменениями в опыте и поведении, видимом для других» (цит. по: [Schaffer 2006: 148]). Это определение подчеркивает те элементы, которые позволяют описать каждый отдельный эмоциональный эпизод. В научной литературе перечислены семь основных эмоциональных состояний, признанных первичными эмоциями: счастье, удивление, злость, отвращение, страх, печаль, презрение [Gerring, Zimbardo 2011: 387]. В процессе развития человека под влиянием социализации репертуар эмоций значительно расширяется. Появляются стыд, гордость, чувство вины и многое другое. Поскольку эмоции подчиняются законам обучения, их можно формировать соответствующим образом, прибегая к определенным воспитательным действиям<sup>1</sup>. Одним из таких образовательно-воспитательных способов (наряду с литературным текстом) является кино.

Магдалена Шпунар обращает внимание на то, что эмоции в течение многих лет были табуированы и обесценены, поскольку они противопоставлялись рационализму, тем самым исключались из научного дискурса [Szpunar 2018: 47–63]. В настоящее время исследователи обратили внимание на ценность эмоций в социальной жизни, что привело к эмоциональному повороту в науке. Интерес к эмоциям в метаизмерении также можно увидеть в различных медиатекстах, в том числе литературных и кинематографических, ориентированных на юную аудиторию. Это важно, потому что область эмоций долгое время была недооценена в контексте обращения ребенка к произведениям культуры. Еще в начале XX в. этот контакт был ограничен. Считалось, что негативные чувства (страх, тревога, гнев) могут деструктивно влиять на хрупкую психику молодого получателя информации, тогда как положительные (любовь, чуткость, сострадание) связывались с пристрастием к китчу и формированием дурного вкуса [Papuzińska 1996: 8]. Немаловажной в этом

---

<sup>1</sup> Следует отметить, что само определение эмоций может быть понято по-разному на общем и специализированном языке. Оно может вступать в различные смысловые отношения с другими понятиями, такими как «чувство», «аффект», «настроение». Поскольку терминологические решения выходят за рамки настоящей статьи, понятия «эмоции», «чувства», «эмоциональное состояние» мы будем использовать как синонимы, т. е. они будут рассматриваться не как научные термины, а как выражения общеупотребительной речи.

контексте представляется мысль Януша Корчака, который в ребенке видел серьезное мыслящее существо, «пытающееся понять мыслью правящие миром принципы и придать им свое собственное, этически совершенное измерение» [Papuzińska 1996: 10]. Как пишет Джоанна Папузинская, «согласно этой теории, ребенок отнюдь не пугливое и беззаботное существо, он с большой силой ощущает не только чувство радости, но и страдания, гнева, тревоги» [Papuzińska 1996: 10].

Размышления Джоанны Папузинской касаются литературных текстов. Однако нет никаких сомнений в том, что для современного ребенка аудиовизуальные медиа и прежде всего кинематографические сообщения являются основным источником информации о мире и даже отражением мира. Они выполняют в этом смысле такую же функцию, что и литература, и поэтому мысли, сформулированные исследователями детской литературы, касающиеся, в частности, эмоционального слоя текста, его влияния на психику и когнитивные способности ребенка, можно и даже необходимо отнести также к аудиовизуальным<sup>2</sup> текстам, в том числе фильмам. Контакт современного ребенка с культурой начинается с телевидения, а не с литературы [Konieczna 2005: 10; Vogunia-Borowska 2006: 123].

## История вопроса

Фильм (несмотря на то что он, несомненно, принадлежит к широко понимаемому медиа) в исследованиях по медиаречи, как правило, не рассматривается<sup>3</sup>. Лингвисты сосредотачиваются на языке, который функционирует в прессе, радио, телевидении, а также в интернете. Между тем «фильм является одним из самых эффективных способов посредничества между индивидуальным человеком и культурно-лингвистической традицией, в которой он существует. Кроме того, практически каждый аспект и вариант языка (этнический, стилистический, функциональный, экологический, исторический, прагматический) сегодня можно обнаружить в фильмах» [Skowronek 2020: 10–11].

Отсутствие лингвистической перспективы в размышлениях о фильме также находит свое отражение в исследованиях медиадискурса. Хотя понятие медиадискурса на протяжении многих лет эволюционировало, исследователи-лингвисты разделили медиадискурс по внеязыковому (техническому) критерию, учитывающему тип передачи данных, т.е. они ограничились печатным дискурсом, радио-, теле- и интернет-дискурсом, не беря во внимание кино. Но прежде чем начали говорить о лингвистических медиальных дискурсах, в научной литературе действовало понятие языковых медиальных разновидностей. Они были обусловлены «критериями, относящимися к языковой и внеязыковой коммуникации, существованием текстовых образцов, характерных для данной разновидности, критериями функций текста и высказывания, типов ситуаций и взаимодействий, жанров и их типов» [Żydek-Bednarczuk 2004: 99].

---

<sup>2</sup> Современный ребенок с раннего возраста сталкивается с разнообразными аудиовизуальными текстами. Среди них, например, телевизионная реклама, видео на YouTube, компьютерные игры.

<sup>3</sup> Автор статьи преимущественно опирается на польскую литературу, но осведомлен о том, что в российском медиадискурсе существуют работы, посвященные кинотексту (см., например: [Lotman 1973] или посвященный кинематографии второй выпуск журнала «Медиалингвистика» за 2016 г.).

Б. Сковронек обратил внимание на необходимость выделения кинематографической медиальной разновидности [Skowronek 2013: 191–204]. Благодаря этому исследователю, который предложил медиалингвистическую перспективу изучения языка в фильме, кинематографический медиадискурс стал рассматриваться наряду с другими медиадискурсами [Skowronek 2020].

Здесь следует остановиться на истории изучения языка фильма и языка в фильме. Анализ фильма — область кинематографистов. Поэтому, когда речь идет о языке кино, обращается внимание на кинематографические средства выражения<sup>4</sup>, а вербальный язык к ним не принадлежит. Если он появляется, то подчинен всей звуковой дорожке [Aumont, Marie 2013: 287–291]. В то же время необходимо отметить, что кинематографические исследовательские инструменты не всегда позволяют запечатлеть все существенные аспекты исследуемого материала, тем более что в целом произведение состоит из многочисленных субкодов, которые в изоляции остаются неполными [Hendrykowski 1982: 84–88].

Слову в фильме в исторической перспективе уделит внимание М. Хендриковский. Он отметил необходимость «глубокой интеграции словесных элементов с остальными компонентами кинематографического сообщения» [Hendrykowski 1982: 157] и сформулировал тезис о неполноте каждого из субкодов, составляющих текст фильма [Hendrykowski 1982: 88].

Книга Хендриковского, хотя и закончена в 1978 г., сохранила актуальность, тем более что с тех пор в польской литературе появилось относительно немного работ, посвященных вербальной стороне кинематографического произведения<sup>5</sup>. Можно вспомнить, к примеру, работы, посвященные лингвостилистическим аспектам творчества отдельных режиссеров [Miławska-Ratajczak 2018], диалектологическим вопросам в художественных фильмах [Kresa 2019] и прагмалингвистическим — в мультипликационных фильмах для детей [Trysińska 2015]. Лингвистическое измерение кинематографических произведений исследует, наконец, уже упомянутый Б. Сковронек [Skowronek 2010; 2011; 2020]. В западной литературе также не наблюдается большого количества работ, посвященных проблеме вербальной стороны кинематографического произведения (ср.: [Kozloff 2000; Piazza 2011]).

Итак, работ, затрагивающих вербальную сторону фильма, мало, но еще меньше публикаций, рассматривающих анимационный фильм для детей. В целом следует отметить, что детскими медиа, в том числе кино, в основном занимаются педагоги и психологи, возможно, социологи, которые изучают влияние аудиовизуальных медиа на развитие ребенка. Примечательно, что отсутствует определение детского фильма или фильма для детей, в том числе анимационного фильма (ср.: [Arendt, Rössler 2010: 2–3]). Об этом пишет М. Гицицкий: «Что такое анимационный фильм? Каждый знает. Это Микки Маус, Дональд Дак, Болек и Лелек, Флинстоуны и Барт Симпсон. Ну, может быть, еще Уоллес и Громит» (цит. по: [Sitariski 2018: 61]). Может быть, это происходит потому, что с самого начала «анимация находилась между

<sup>4</sup> Дж. Омон и М. Мари подчеркивают, что анализ фильма следует рассматривать как применение, развитие или адаптацию различных теорий и дисциплин. При этом в основном они обращают внимание на инструменты, разработанные литературными исследованиями. Анализ диалогов в фильмах подчинен анализу фонограммы [Aumont, Marie 2013: 287–291].

<sup>5</sup> Отметим, что за последние двадцать лет это направление исследований явно развивается. Обзор публикаций, посвященных различным языковым вопросам в фильме, произвела М. Креса [Kresa 2019: 23–64].

кино, рассматриваемым как развлечение, и кино, рассматриваемым как искусство, между поп-культурными рассказами, в основном для детей, и амбициями создания подвижного образа, идеально интегрированного с музыкой» [Mała-Malatyńska 2016: 142]. В Польше почти до конца XX в. все детские медиапродукты были подчинены воспитательно-образовательным целям. Считалось, что цель анимационных фильмов — «воспитание молодого гражданина в социалистическом духе путем стигматизации лжи, лени и повышения значения труда до высот высшей добродетели» [Sitkiewicz 2011: 61].

Начало XXI в. с развитием кабельного, а затем цифрового телевидения пробудило интерес к детским анимационным фильмам, особенно западного производства. Польские дети получили доступ к популярным тематическим каналам, таким как Cartoon Network, Teletoon, Disney и др. Кинотеатры также начали распространять крупнейшие постановки больших киностудий (Dream Works Animation, Pixar Animation Studios и др.). Однако в исследованиях детского анимационного фильма по-прежнему преобладает социально-педагогическая и психологическая перспектива. Лингвистические работы относятся скорее к исключениям. Исследователи обращают внимание либо на антиобразовательный аспект анимации, либо на их педагогический потенциал и даже на развитие коммуникативных компетенций. Тем не менее до сих пор не хватает синтетических разработок, которые в совокупности охватывают феномен кинопроизводства для самых маленьких зрителей.

## Описание методики исследования

Фильм рассматривается как одно из медиасообщений, в котором, в соответствии с предложением Б. Сковронек, встречаются четыре измерения дискурса: лингвистический, коммуникативный, интерактивный и когнитивный [Skowronek 2020: 56]. Таким образом, речь будет идти о кинематографическом медиадискурсе, понимаемом как «вербальное измерение каждого коммуникативного события, которое соответствует требованиям к фильму как аудиовизуальному тексту, функционирует в отношениях “отправитель — получатель” и в определенных контекстах: технологическом, историческом, художественном, социальном, культурном и идеологическом» [Skowronek 2020: 60]. Фильм остается в тесной связи с языковой, дискурсивной и медиальной картиной мира и является «их окончательной, финальной — поскольку текстовой — актуализацией» [Skowronek 2020: 49]. Это одновременно актуализация, сделанная с чьей-то точки зрения. Б. Сковронек использует в этом месте понятие фокализации<sup>6</sup> (фокусировки), которое понимает шире, чем литературоведы, т. е. не только видит в нем отношение между вымышленным персонажем и повествованием, но и относит его к внеязыковым факторам: «Это прежде всего художественные предположения и авторские концепты, наконец, социокультурные дискурсы, которые стоят за конкретной текстовой картиной мира» [Skowronek 2020: 53]. Не ставя под сомнение такое широкое понимание фокализации, в контексте анализируемого нами фильма и детских стратегий восприятия, наиболее важной представляется точка зрения киногероев. Это связано с тем, что ребенок не в состоянии рассмотреть представленную ему на экране текстовую картину мира в широкой социокультурной

<sup>6</sup> Термин Ж. Женетта [Aumont, Marie 2013: 202].

перспективе. Он воспринимает мир, фильтрованный опытом, знаниями и эмоциями героев. Таким образом, он принимает их точку (точки) зрения, которая раскрывается как в визуальном, так и в вербальном слое (в диалогах персонажей). В связи с этим основным объектом анализа будут выражения, извлеченные из звуковой дорожки, функционирующие в конкретном ситуационном контексте и связанные с визуальным кодом. Это соответствует утверждению Хендриковского, который уже во второй половине XX в. отметил, что анализ фильма можно и даже нужно дополнить лингвистическими инструментами и посмотреть на то, как в фильме функционирует слово, являющееся частью диалоговых ситуаций, которые М. Хендриковский называет кинематографическим событием [Hendrykowski 1982: 142], подчеркивая одновременно роль ситуационного контекста: «Чем более связная и автономная в фильме последовательность слов (см., например, самодостаточный “радийный” характер диалогов в поэтике звуковых фильмов), тем более ограниченным и менее осязаемым становится влияние фильмового контекста, в котором она появляется, а сам контекст — вторичным и избыточным. И наоборот, чем меньше степень автономной связности диалогов или монологов на экране, тем соответственно большей оказывается роль внелингвистического (поведенческого, мимико-жестового, проксемического и т.д.) контекста, который придает этим далеко не согласованным последовательностям словесных знаков единообразие и моделирует их смысл в перспективе целого» [Hendrykowski 1982: 143].

В случае рассматриваемого фильма ситуационный контекст играет важную роль — эмоции, о которых будет идти речь, раскрываются в силу конкретных ситуаций и, следовательно, по-разному концептуализируются. Говоря о концептуализации эмоций, автор имеет в виду широкую мультимодальную перспективу исследования, поскольку «текстовая картина мира каждого фильма всегда является результатом принятия создателями общей стратегии повествования, включающей в себя как вербальный, так и аудиовизуальный канал» [Skowronek 2020: 53]. Хотя основной исследовательской единицей выступает высказывание, следует помнить, что кинематографические эмоции не только вербализованы, но и проиллюстрированы невербальным кодом. Поэтому фильм благодаря своим аудиовизуальным характеристикам дает огромные возможности для демонстрации и объяснения сложных эмоциональных состояний, часто трудных для понимания ребенка — предполагаемого адресата фильма.

## Анализ материала

Предметом анализа является детский анимационный фильм (в польской дублированной языковой версии<sup>7</sup>). На выбор исследовательского материала повлияла затронутая в нем тема эмоций, преподнесенная в нетрадиционной манере, поскольку эмоции выступают в роли киногероев. Главными героями становятся противоположные эмоции, такие как радость — печаль, другие эмоции — второстепенные герои. Важным вопросом остается способ их концептуализации, вписывающийся в кинематографический дискурс об эмоциях.

<sup>7</sup> Несмотря на то что существует русскоязычная версия фильма «Головоломка», с целью сохранения культурных адаптационных традиций цитаты, приведенные в качестве примеров, переведены с польского языка. — *Пер.*

Фильм Пита Доктера «Головоломка» (англ. «Inside Out», 2015) производства студии Pixar<sup>8</sup> рассказывает историю одиннадцатилетней девочки Райли Андерсон, которая испытывает психологические проблемы, связанными со сменой места жительства, тоской по старому дому и старым друзьям и чувством одиночества в новой школе. Внимание привлекает двухплановое повествование фильма. Первое — это повествование Радости — главной героини, одной из пяти олицетворенных эмоций, управляющих реакциями Райли. Действие этого повествования происходит внутри мозга девочки. Второй план — реальный мир Райли и ее родителей в новом городе, новом доме и новой школе.

Анализируя кинематографический дискурс об эмоциях, мы рассмотрели отдельные компоненты кинематографического сообщения, которые в совокупности образуют текстовую картину эмоций и в то же время показывают, как они концептуализируются. На фильм мы смотрим с точки зрения аудитории — малолетнего польского<sup>9</sup> зрителя, который имеет соответствующие для своего возраста ресурсы слов и перцептивные возможности. Существенными в этом случае являются личность рассказчика, взаимодействие визуального и вербального кодов и принцип контраста.

## Рассказчик

В анализируемом фильме внимание привлекает фигура гомодигетического рассказчика, принадлежащего непосредственно к представляемому миру [Ostaszewski 2010]. Впервые он появляется в сцене, предшествующей основному содержанию фильма, перед начальными титрами. Эта последовательность выполняет важную функцию пролога — знакомит получателя с событиями, предшествующими действию, изображает героев, что позволяет понять дальнейшие части кинематографического рассказа. Учитывая возраст получателя, этот прием имеет глубокое обоснование, тем более что двухплановый ход действия может затруднить правильное восприятие.

Роль рассказчика играет Радость, которая в первых сценах фильма объясняет зрителю представляемый мир и как в этом мире функционируют эмоции. Она делает это с как помощью слов, так и посредством смены точки зрения, входя по очереди в роль рассказчика и героя фильма.

Радость — это первая эмоция, которая появляется в мозге, т. е. в центре управления эмоциями Райли — главного героя второго плана повествования. Это происходит в момент рождения девочки; таким образом, следует предполагать, что рождение сопровождается радостью, не только родителей, ожидающих появления на свет своего ребенка, но и самого новорожденного<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> За создание польской даббинговой версии фильма, режиссером которой выступил Лукаш Левандовский, отвечает студия SDI Media Polska. Автор диалогов — София Яворовская.

<sup>9</sup> В связи с этим нас не интересует оригинальная звуковая дорожка. Польский ребенок воспринимает фильм в польской языковой версии, и язык оригинала не имеет для него значения.

<sup>10</sup> Несомненно, здесь мы имеем дело с идеализированной картиной мира, учитывая огромный дискомфорт, который сопровождает ребенка, покидающего безопасное материнское лоно. При этом следует помнить, что получателем представленной сцены рождения является малолетний ребенок, у которого таких знаний, скорее всего, нет. Построение положительного образа рождения, в свою очередь, оказывает существенное влияние на позитивный образ собственной личности.

Радость, которая сопровождает новорожденную Райли, длится недолго. Вскоре лицо искажает гримаса недовольства, и ребенок готов заплакать. С этого момента он начинает испытывать разные эмоции, и в мозговом центре появляются новые персонажи, о чем сообщает рассказчик:

Радость (как рассказчик): *В центральном управлении становилось все теснее.*

Радость представляет своих товарищей и сообщает, за какие эмоции они отвечают:

Радость (как рассказчик): *Перед вами Брезгливость. Она защищает Райли и от токсичной пищи, и от токсичных отношений. <...> А это Страх. Он защищает нашу принцессу. <...> А это Гнев. У него есть очень глубоко укоренившееся чувство справедливости. <...> Ну, а Печаль вы уже знаете. Она, ну, такая... ну. Вообще я даже не знаю, что она здесь делает. Но в другой отдел ее не переведут. Так что расслабься. Печаль — это круто. Мы нравимся друг другу.*

Рассказ, состоящий из коротких утвердительных предложений, сопровождается визуальным кодом, с помощью которого зритель может связать определенную эмоцию с конкретным поведением (например, отвращение к брокколи, которой кормят ребенка). Это настолько важно, что в саундтреке появляются слова, которые выходят за рамки основного детского словаря (*токсичная еда, токсичные отношения, укоренившееся чувство справедливости*).

Радость как рассказчик обращается непосредственно к зрителям (на что указывают прямые обращения, выраженные местоимением *вас* и глаголом 2 л. мн. ч. *каріјесіе*<sup>11</sup>), которых он проводит по центральному управлению, благодаря чему эта часть фильма выполняет информационную функцию.

Радость (как рассказчик): *Во всяком случае, это воспоминания Райли. В основном радостные [показывает желтые шары]. Не то чтобы я хвасталась. Но эти действительно важные воспоминания мы держим здесь. Я не буду беспокоить вас подробностями. Но это так называемые фундаменты. Каждый из них возник в суперважный момент жизни Райли. Например, как она забила первый гол. Это было гениально. Каждый фундамент развивает какой-то элемент личности Райли. Этот летит на остров хоккея. Но мне там больше всего нравится остров дурачества. Ну, хорошая выходка не значит плохая выходка. Остров дружбы тоже вполне ничего. О, остров искренности, как он прекрасен. И остров семьи тоже ничего себе. Ну, уже, наверное, понимаете. Это острова личности, которые делают Райли — Райли.*

Уже этот первый предварительный эпизод фильма указывает на концептуализацию эмоций. Наиболее желанной из них является радость, что показывается также через визуальный код: наибольшее количество желтых шаров, метафорически показывающих радостные воспоминания. Наименее желанная эмоция — это печаль, о которой рассказчица не может сказать ничего конкретного. Если для остальных эмоций распределены задачи (например, реагирование на несправедливость — гневу, на опасность — страху, защита от ядовитых объектов — брезгливости), то для чего нужна печаль, трудно понять. Таким образом, кажется, что это эмоция, от которой следовало бы избавиться. Как выяснится позже, это неверный

<sup>11</sup> *Каровац* — разговорный вариант слова *rozumieć* — «понимать». — Пер.

взгляд на ситуацию, потому что все эмоции необходимы. Ни одна из эмоций, несмотря на возникновение нежелательных эмоциональных состояний, не является отрицательной фигурой. Каждая из них оказывается необходимой для построения основ личности человека. Подтверждением становится финальная сцена, в которой все персонажи на равных правах допускаются к панели управления эмоциями. У каждого из них также есть свой любимый остров (фундаменты личности). Поскольку Радость характеризуется исключительно положительными эмоциями, как рассказчица в последней сцене она по-прежнему обращает внимание только на те события, которые приносят счастье (новые друзья, прекрасный дом).

Радость (рассказчик): *В последнее время много всего произошло. Факт. Но мы все еще любим нашу девочку. У нее новые друзья, новый красивый дом. Лучшие и быть не может. В конце концов, Райли 12 лет. Ничто нас не удивит.*

При этом она выражает уверенность в том, что эмоциональное положение девочки стабильно. Точно так же она думала незадолго до переезда, который, как показало развитие событий, пошатнул фундаменты личности Райли. Утверждение *Ничто нас не удивит* выполняет в данном случае юмористическую функцию. Однако это юмор, понятный для взрослого зрителя<sup>12</sup>, который знает, с чем связан подростковый возраст. Таким образом, доминирующее положение радости среди других эмоций сильно подрывается. Это важно в связи с основным посылом фильма — необходимо принимать все эмоции, особенно печаль.

### Взаимодействие вербального и визуального кодов

В фильме Пита Доктера чрезвычайно важен визуальный код: цвета, которыми наделены отдельные персонажи, мимика, выражающая эмоциональные состояния, и язык тела.

Особую роль играет цветовая гамма, поскольку отдельные эмоции визуализируются с помощью цветов<sup>13</sup>, благодаря чему фильм приобретает сверхкультурное значение. Однако речь идет не только о цветовой символике<sup>14</sup>, но и о физиологических состояниях организма при переживании отдельных эмоций.

Радость окрашена в желтый цвет, у нее голубые волосы, она постоянно улыбается; Печаль — бледно-голубая. Эти две фигуры созданы по принципу контраста: Радость изображена высокой, стройной, подвижной, а Печаль — низенькая, толстая, медлительная. Радость говорит быстро, у нее высокий тон голоса с восходящей интонацией, Печаль же произносит слова очень медленно, низким голосом с нисходящей интонацией. Желтый цвет — это радостный цвет, ассоциирующийся со счастьем. Синий, напротив, символизирует спокойствие, а также печаль<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Й. Пухала обращает внимание на то, что «история, читаемая для ребенка, не перестает быть интересной для взрослого, поскольку он может интерпретировать ее как метафорическую иллюстрацию важных и для него смыслов» [Puchala 2016: 220].

<sup>13</sup> Обращаем внимание только на метафорическую функцию цвета в концептуализации эмоций. Конечно, этим не исчерпывается роль цветов в фильме, потому что в отдельных сценах, в которых главный герой грустит или радуется, также используется цвет (серый цвет дополняет пережитое чувство печали).

<sup>14</sup> Теория цвета в кино тесно связана с теорией цвета в психологии (ср.: [Weber, Kostek 2019]).

<sup>15</sup> Но в фильме Уэса Андерсона «Семейка Тененбаум» он сопровождает главного героя в сцене самоубийства и символизирует тем самым потерю надежды [Weber, Kostek 2019: 58].

Остальные эмоции выполняют вспомогательные функции: зеленый — цвет Брезгливости — напоминает цвет кожи человека, испытывающего чувство тошноты; Гнев — красный, и в ходе взрыва на его голове появляется огонь, что является метафорой сильного румянца, вызванного эмоцией злости; Страх светло-фиолетового цвета, что может символизировать изменение цвета лица испуганного человека (бледнеть от страха). Кроме того, все персонажи приписываемые им эмоции выражают невербально: Радость движется танцевальным шагом, часто вскидывает руки вверх в знак удовлетворения, воодушевления; Гнев сужает глаза, сжимает челюсть; Печаль сутулится, сжимает плечи, опускает голову и часто плачет; Брезгливость кривится; а Страх широко открывает глаза и делает много неконтролируемых движений, потому что он постоянно готов бежать.

Невербальный код соответствует вербальному слою фильма. Дополненный звуковой дорожкой, он приобретает смысл. Персонифицированные эмоции с помощью панели управления, расположенной в мозгу девочки, определяют реакцию ребенка на конкретные ситуации. Брезгливость, например, правильным считает заставить ребенка реагировать на брокколи, которой ее кормит отец.

*Брезгливость: Внимание! Отойдите, любезные, это может быть опасно. Эй, пождитте, чем так воняет? <...> Это не динозавр, какие-то омерзительные цвета... Погодите, это брокколи!*

*Райли (толкая тарелку и разбрасывая брокколи в лицо отцу): Беее!*

Брезгливость отыскивает во внеязыковой действительности те предметы, которые, по ее ощущению, воняют и имеют неприятный цвет. Вербальной реакцией ребенка в этом случае становится восклицание «Беее!». Само чувство отвращения или брезгливости здесь не называется, если не считать названия, скрытого в имени эмоции.

То же самое будет и с чувством злости. Важен контекст, который вызывает эту эмоцию.

*Отец: Райли, если ты не съешь обед, ты ничего не получишь на десерт.*

*Гнев: Что?! Папа угрожает нам, что десерта не будет...?! Ты так ужасно играешь со мной?! Десерт не дашь?! А вот тебе! Вот тебе твои овощи! Приятного аппетита!!!* (стуча кулаком по столу и разжигая огонь на голове) *Подавись!!!* (включая на пульте управления вспышку гнева. Райли начинает плакать от злости, и в машине появляется красный шар).

Гнев — это реакция на ситуацию, которую испытывающий эту эмоцию человек, не принимает<sup>16</sup> (в данном случае это угроза остаться без десерта). Здесь важен вербальный слой — короткие повелительные и восклицательные предложения с вопросительной интонацией, а также невербальный — удар кулаком по столу (Гнев) и громкий плач, вызванный злостью (Райли).

Как отмечалось ранее, действие происходит в двух планах, и, следовательно, каждый из этих планов имеет своих героев. В связи с этим эмоции выражаются как

<sup>16</sup> Гнев, как пишет Ивона Новаковска-Кемпна, «рождается, когда что-то происходит против воли человека, испытывающего чувство, которое нарушает принятые им нормы» [Nowakowska-Kempna 1986: 83–84].

в одном, так и в другом плане. То есть внимание зрителя постоянно перенаправляется из мира мозга (центрального управления) в мир, в котором живет главная героиня. Каждая из эмоций кодируется дважды: один раз в способе выражения самих эмоций, второй раз в вербальном и невербальном поведении. Особенно отчетливо это видно в случае эмоции гнева, как показывает сцена, приведенная выше.

## Принцип контраста

В анализируемом фильме концептуализация эмоций происходит благодаря применению принципа контраста. Этот прием характерен для текстов культуры, предназначенных для юного зрителя<sup>17</sup>, поскольку помогает построить собственную систему ценностей и показать, что хорошо, а что — плохо.

Важнейшую роль в анимационном фильме играют две противоположные эмоции — радость и печаль. Они сильно переживаются героиней фильма, и в то же время трудность составляет их описание. Быстрые изменения настроения героини фильма, которая переживает расставание со старым местом жительства, показывают, что грань между этими двумя крайними эмоциями чрезвычайно тонкая. В фильме это метафорически изображено в визуальном слое: когда Печаль касается радостных воспоминаний (желтые шары), она меняет их цвет на синий. В этот же момент Райли, которая улыбается при воспоминании о радостных моментах, проведенных со старыми друзьями из старой школы, внезапно становится грустной. Таким образом, одно и то же воспоминание может вызвать и радость, и печаль. Это видно не только в визуальном (цвета, в которых изображена сцена), но и в вербальном (лексика и тип высказываний, описывающих событие) слое. Примером может служить воспоминание об игре под дождем, показанное с двух разных точек зрения — Радости и Печали.

Печаль: *А мне вот больше нравится дождь* (темный образ грустной Райли, праздно стоящей под дождем).

Радость: *Дождь... дождь! Я тоже люблю дождь! Можно прыгать по лужам, так ведь?! Или купить себе классный зонтик! Иногда ударит какая-нибудь молния!* (освещенная сцена довольной Райли, весело прыгающей по лужам).

Печаль: *Мне больше нравится, когда дождь стекает по нашим спинам, в галошах становится полно воды, и нам ужасно холодно...* (образ описанной сцены), *что у нас аж мурашки по коже и...* (Печаль падает и начинает плакать) *вдруг все становится таким грустным и жалким...*

Для юного зрителя существенной является возможность принятия различных точек зрения: прыгание по лужам может быть одновременно радостным, что проявляется в способе говорения Радости и используемых ею лексемах (*прыгать, классный, люблю*) и в коротких восклицательных предложениях, а может вызывать печаль, потому что это *холодно, мокро, жалко*. Печаль строит длинные описательные предложения с немалым количеством определений и обстоятельств. Говорит

---

<sup>17</sup> См. построение типичной сказки, в которой мир изображен черно-белым. Способ ведения сюжета не оставляет сомнений в том, кто положительный, а кто отрицательный персонаж, где граница между добром и злом и т. д.

спокойно, тихо, применяя паузы (отмеченные в записи многоточием). Таким образом, видно, что эмоция радости динамична, а эмоция грусти статична.

Печаль в фильме концептуализируется как нежелательная эмоция, которую нужно любой ценой отстранить от ребенка. Это проявляется в буквальном смысле — Радость делает все, чтобы Печаль не приближалась к панели управления эмоциями Райли.

Радость: *Ооо, бедняжка. Я радость. Очень приятно. Могу ли я...? Возьми себя немного... Может, я займусь этим. Спасибо.* [Радость отталкивает Печаль от панели управления].

Она также не позволяет трогать грустные шары, символизирующие эмоции. Каждый пострадавший от печального шара меняет свой цвет на синий — цвет печали.

Радость: [Печали] *Только не трогайте никаких воспоминаний, пока мы не разберемся с этим. <...> Ну, что? Что случилось? Печаль, что ты делаешь?! <...> Печаль, я же говорила тебе не трогать воспоминания. Особенно фундаментов. Ты сумасшедшая!*

Поскольку Печаль осознает, что она является причиной неприятных эмоциональных состояний, ею овладевает еще большая грусть. В ее высказываниях преобладает негативная самооценка, которая проявляется в лексике: *делать глупости, раздражать, я ужасна*. Поэтому Печаль часто извиняется.

Печаль: *Извините. В последнее время... Что-то со мной не так. Кажется, у меня легкая депрессия. <...> Я постоянно какие-то глупости делаю. Я ужасна. <...> И я вас раздражаю.*

Радость, напротив, является желанной эмоцией — остальные эмоции в ее отсутствие в центре управления не могут помочь Райли восстановить хорошее настроение:

Брезгливость: *Райли ведет себя странно. Что это опять за капризы? <...> Радыха<sup>18</sup> бы с этим справилась.*

Страх: *Я уже знаю. Пока Радыха не вернется, давайте просто делать то же, что и она.*

Брезгливость: *Ну, гений. Гнев, Страх, Брезгливость, что нам известно о Радости?*

Лексемы, которыми другие герои называют как Радость, так и Печаль, указывают на свое к ним отношение. Второплановые эмоции, говоря о Радости, используют определение *Радыха*. Существительные с частицей *-ыха* в польском языке могут иметь разное значение (в том числе ироническое), но чаще всего это значение положительное, демонстрирующее позитивное отношение говорящего к объекту общения. В то же время Брезгливость указывает на высокую компетентность Радости в управлении эмоциями Райли.

---

<sup>18</sup> Слово *radocha* в польском языке — это экспрессивный синоним радости. — Пер.

На противоположном полюсе находится Печаль. Радость обращается к ней разговорной формой *бедняжка*. Тем самым она показывает, что не воспринимает ее всерьез. Она питает к ней сострадание, но в то же время игнорирует ее и ее потребности. Лексема «бедняжка» содержит в себе элемент сострадания к тому, кто «оказался в невыгодном положении вследствие собственных действий или собственной некомпетентности или отсутствия способностей»<sup>19</sup>.

В то же время Радость считает себя самой важной эмоцией и пытается навязать другим свои ощущения.

Радость: *Ну, ммм. Моя дорогая, ты не можешь продолжать так унывать. Ты должна найти в себе оптимизм. Немного поиграть. <...> Окей. Почему бы тебе не подумать о чем-нибудь смешном?*

Использует при этом формы повелительного наклонения: *нельзя, надо*. Она предполагает, что все негативные эмоции должны быть устранены из жизни Райли. Даже когда дела идут плохо (так, что могут воспринимать только негативные эмоции), она хочет заставить других товарищей искать положительные стороны.

Радость: *Давайте так. Давайте составим список всех классных вещей, которыми Райли может наслаждаться.*

В ответ остальные эмоции указывают на причины, по которым человек имеет право чувствовать гнев (*комната воняет*), страх (*наши вещи пропали где-то на автостраде*), отвращение (*эта пицца — это какая-то шутка*) и печаль (*у нас здесь нет друзей*).

Наконец радость обнаруживает, что и печаль — это нужная эмоция. Снова оказывается, что одно и то же событие может быть как радостным, так и грустным (желтым или синим).

Радость: *О, помните это большое старое дерево? Мы тогда были на соревнованиях, и там была вся команда и наши родители. Смотрите, как прекрасно Райли проводит время. Чудесное воспоминание.*

Печаль: *Я тоже их очень люблю. <...> Как раз тогда GS Orzełki проиграли финальный матч. Райли в последнюю секунду попала в столб и сдалась. Извините. Я опять попусту нагнетаю.*

Радости запомнилась только веселая игра, Печали — проигрыш в финальном матче. Радость называет причины хорошего настроения (*Райли прекрасно проводит время*), Печаль — состояние, в котором человек впадает в отчаяние (*она сдалась*). Конечно, у Печали есть чувство вины за то, что она вводит нежелательные эмоции. Но эта эмоция оказывается крайне необходимой. Благодаря ей девочка могла почувствовать любовь своих родителей и преданность друзей (*Они были с нами, потому что она была... грустной*).

В финальной сцене именно Печаль позволяет разрядить плохие эмоции, связанные с переездом, и найти нить взаимопонимания с родителями. Когда Печаль касается всех воспоминаний желтого цвета, связанных со старым домом, они ста-

---

<sup>19</sup> О сострадании см.: WSJP [Żmigrodzki 2007]. Электронный ресурс: [https://wsjp.pl/index.php?id\\_hasla=37713&ind=0&w\\_szukaj=politowanie](https://wsjp.pl/index.php?id_hasla=37713&ind=0&w_szukaj=politowanie).

новятся синими и вызывают вспышку плача, который высвобождают накопленные и невыраженные эмоции.

Райли [плачет]: *Я знаю, что это не так должно было быть, но... я хочу домой. Я скучаю по Миннесоте. Вы хотите, чтобы я была счастлива, но... я хочу к своим старым друзьям. И я скучаю по хоккею. Я хочу домой. Не сердитесь.*

Это важный момент в фильме: Радость (как и остальные эмоции) наконец понимает, что состояние постоянной радости невозможно и даже может навредить, поскольку под маской радости скрываются невыраженные эмоции. Таким образом, радость может быть обманчивой, притворной. Юный зритель, наблюдая сцену и слушая вербализированные желания героини (в коротком высказывании три раза появляется слово «хочу» и два раза — «скучаю»), понимает, что надо говорить о негативных эмоциях, вызванных тоской, это положительно влияет и на семейные отношения (родители Райли тоже говорят, что скучают по старому дому), и на человека, которым овладела печаль. Происходит *катарсис*. Называя пережитые эмоции, можно лучше их понять.

### Результаты исследования

Фильм «Головоломка», несомненно, вписывается в кинематографический дискурс об эмоциях. Однако он своеобразен и уникален. О его уникальности свидетельствует тот факт, что он не только апеллирует к эмоциональной сфере юного зрителя (это делает любой фильм), но и антропоморфизует сами эмоции. Эмоции как герои фильма говорят сами за себя. Они концептуализируются не только с помощью переживающих их ментальных состояний кинематографических персонажей<sup>20</sup>, но и прежде всего с помощью кинематографических средств выражения, характеризующих каждую из эмоций.

Выбранные в исследовании элементы анализа (повествование, взаимодействие визуального и вербального кодов и принцип контраста) позволили воспроизвести «рецепт» фильма, в котором поднимаются трудные абстрактные вопросы и который адаптирован к восприятию детской аудитории. Эти элементы выступают во взаимодействии друг с другом. Поэтому не представляется возможным анализ изображения без звуковой дорожки, а звука — без образа. На каждом уровне виден и принцип контраста, характерный особенно в текстах, предназначенных для детей. Наконец, все кинематографические приемы подчинены теме, которая принимает здесь форму кинематографического рассказа. Поскольку действие разворачивается в двух планах (мир героини имеет своих участников и контексты событий, а мозг — своих), зритель следит за двумя историями, соединенными основной темой эмоций. Каждая из них имеет свою форму — более реалистичную (мир Райли) и сказочную (мир мозга).

В связи с ограниченным объемом исследования мы остановились прежде всего на способе концептуализации антропоморфизированных эмоций, поскольку именно их наличие увеличивает шансы на глубокое понимание ребенком сущности межличностных отношений и может положительно повлиять на его эмоцио-

<sup>20</sup> Например, когда зритель наблюдает и интерпретирует поведение грустной или радостной героини.

нальное развитие (см.: [Schaffer 2006: 157]). К тому же, если принять во внимание факт, что в некоторых семьях разговоры об эмоциях отличаются качеством и количеством<sup>21</sup>, то роль фильма значительно возрастает. Он изображает мир и ситуации, которые невозможно представить из-за присущего детям познавательного дефицита. В легкой и доступной форме фильм представляет примеры социальных ситуаций, с которыми у ребенка могут возникнуть проблемы, и предлагает модели поведения в таких ситуациях. Он также представляет собой своего рода руководство по коммуникативному поведению в различных социальных ситуациях, возникающих в повседневной жизни ребенка.

## Выводы

Кинематографические дискурсы по различным темам могут быть использованы для развития определенных компетенций, включая эмоциональную компетентность молодой аудитории. При этом следует помнить: для того чтобы фильм выполнял свои функции — стимулирующую, образцовую, эстетическую, фатическую и информационную<sup>22</sup>, он должен учитывать возможности восприятия зрителя. Следовательно, необходимо постоянно исследовать популярные кинопродукты, изучать их мультимодальный характер и потенциальное влияние на социально-эмоциональное развитие детей.

Представленный в исследовании анализ, конечно, не исчерпывает интерпретационных возможностей работы Пита Доктера. Следует отметить, что не существует исследования какого-либо кинематографического произведения, которое бы выполняло эту функцию (ср.: [Aumont, Marie 2013: 148–150]). Однако такой анализ позволяет хотя бы частично реконструировать механизмы создания кинематографического дискурса об эмоциях, рассчитанного (что немаловажно) на детскую аудиторию.

## Литература/References

- Adamczyk, W. (2012). *Bohater filmowy w percepcji młodzieży. Film w procesach kształtowania standardów osobistych uczniów szkolnych i studentów oraz konceptualizacji tworzonych przez nich wizerunku rzeczywistości*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej.
- Arendt, K., Rössler, P., Kalch, A., Spitzner, F. (2010). *Children's Film in Europe: A Literature Review*. Peter Lang Ltd. International Academic Publishers.
- Aumont, J., Marie, M. (2013). *Analiza filmu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bogunia-Borowska, M. (Ed.). (2006). Bohaterowie medialnej rzeczywistości filmów dla dzieci. Na przykładzie Boba Budowniczego i Marty oraz innych współczesnych bohaterów dziecięcych. In *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji* (pp. 121–150). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gerring, R. J., Zimbardo, P. G. (2011). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hendrykowski, M. (1982). *Słowo w filmie. Historia. Teoria. Interpretacja*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

---

<sup>21</sup> Х. Р. Шаффер приводит исследования, которые показывают, что в одних семьях обмен мнениями о человеческих чувствах происходил 25 раз в час, в других — всего два раза. Также показано, что шестилетние дети, которые часто были вовлечены в подобные разговоры, гораздо лучше стали понимать различные аспекты эмоций, чем дети, которые реже становились участниками такого взаимодействия [Schaffer 2006: 159–160].

<sup>22</sup> См., например, работу на тему функций фильма: [Adamczyk 2012].

- Konieczna, E. (2005). *Baśń w literaturze i w filmie*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Kozłoff, S. (2000). *Overhearing Film Dialogue*. Berkeley: University of California Press.
- Kresa, M. (2019). *Filmowa stylizacja gwarowa na przykładzie lwowskiego balaku w polskich filmach fabularnych (1936–2012)*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Lotman, Iu. M. (1973). *Semiotics of cinema and problems of cinema aesthetics*. Tallinn: Eesti Raamat.
- Mąka-Malatyńska, K. (2016). Od Fantazji do Gumballa — estetyka filmu animowanego. *Polonistyka. Innowacje*, 3, 135–149.
- Miławska-Ratajczak, M. (2018). *Dialog w roli głównej. Polszczyzna we współczesnym kinie na przykładzie wybranych autorów*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Nowakowska-Kempna, I. (1986). *Konstrukcje zdaniowe z leksykalnymi wykładnikami uczuć*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Ostaszewski, J. (2010). *hasło: narrator*, w: „Słownik filmu”. Kraków: Krakowskie Wydawnictwo Naukowe. Retrieved from <https://akademiapolskiegofilmu.pl/pl/historia-polskiego-filmu/artykuly/narrator/349>.
- Papuzińska, J. (1996). *Dziecko w świecie emocji literackich*. Warszawa: Wyd. Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich.
- Piazza, R. (Ed.). (2011). *The Discourse of Italian Cinema and Beyond: Let Cinema Speak*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Puchała, J. (2016). Dwuadresowość filmu animowanego dla dzieci. In *Dyskurs w aspekcie porównawczym* (pp. 213–229). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Schaffer, H. R. (2006). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sitarski, P. (2018). Bolek i Lolek: od widowni dziecięcej do systemu rozrywkowego: rekonesans badawczy. *Kultura Popularna*, 3 (97), 60–73.
- Sitkiewicz, P. (2011). Tylko dla dzieci. Krótka historia filmów o Bolku i Lolku. *Panoptikum*, 10 (17), 137–148.
- Skowronek, B. (2010). Warstwa językowa jako klucz interpretacyjny serialu „Włatcy móch” Bartosza Kędzierskiego. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Cultura*, 1, 65–76.
- Skowronek, B. (2011). „Ciemność, widzę ciemność!”, czyli spojrzenie na polskie kino popularne jako źródło cytatów, In *Polskie kino popularne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 363–376.
- Skowronek, B. (2013). *Mediolingwistyka. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Skowronek, B. (2020). *Język w filmie. Ujęcie mediolingwistyczne*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Szpunar, M. (2018). *(Nie)potrzebna wrażliwość*. Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Trysińska, M. (2015). *Akty mowy jako klucz do interpretacji postaw rodzicielskich. Wychowawcze, komunikacyjne i edukacyjne aspekty filmów animowanych dla dzieci*. Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Weber, D., Kostek, B. (2019). Analiza kolorów scen filmowych w kontekście color gradingu. *Zeszyty Naukowe Wydziału Elektrotechniki i Automatyki Politechniki Gdańskiej*, 68, 57–60.
- Żmigrodzki, P. (Ed.). (2007). *Wielki słownik języka polskiego*. Kraków. Retrieved from <http://www.wsjp.pl>.
- Żydek-Bednarczuk, U. (2004). *Zmiany w zachowaniach komunikacyjnych a nowe odmiany językowe (odmiana medialna)*. *Współczesne odmiany języka narodowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Статья поступила в редакцию 17 августа 2021 г.;  
рекомендована к печати 10 декабря 2021 г.

Контактная информация:

Трыщинская Магдалена — д-р филол. наук, проф.; [m.trysinska@uw.edu.pl](mailto:m.trysinska@uw.edu.pl)

## A film discourse on emotions, exemplified by the Pete Docter's animated film for children "Inside Out"

M. Trysińska

University of Warsaw,  
26/28, Krakowskie Przedmieście, Warsaw, 00-927, Poland

**For citation:** Trysińska M. (2022). A film discourse on emotions, exemplified by the Pete Docter's animated film for children "Inside Out". *Media Linguistics*, 9 (1), 15–31.  
<https://doi.org/10.21638/spbu22.2022.102> (In Russian)

This paper discusses the conceptualization of anthropomorphized emotions in children's animated films, using the example of the Polish (dubbed) version of Pete Docter's production *Inside Out* (2015). This is a new issue that has not been developed in the fields of film studies, linguistics, and media linguistics. It is placed in the wider context of film discourse, with particular emphasis on the visual-verbal layer and educational function. In a film treated as a media message, all dimensions of film discourse are fulfilled. The basic research unit is a statement extracted from an audio track, functioning in a specific situational context and associated with a visual code. Children perceive the world filtered by characters' experiences, knowledge, and emotions. They accept their point of view, which is revealed both in visual and verbal layers. The audiovisual nature of the message forces us to adopt a broad multimodal research perspective. Since the research has an interdisciplinary nature and is within the framework of media linguistics, attention is focused on those elements of cinematic work that the viewer (child) is able to decode: the narrator's person, the coexistence of visual and verbal codes, and the principle of contrast. The elements indicated interpenetrate and thus create an integral cinematic picture of emotions. The analysis showed that the film fits into the medial (cinematic) discourse about emotions. Due to its audiovisual capabilities, it has great potential in demonstrating and explaining complex emotional states, often difficult to understand by the intended recipient of the film. Its uniqueness is evidenced by the fact that it does not so much appeal to the emotional sphere of the child audience, but anthropomorphizes emotions. It depicts the world and situations that are impossible to imagine due to child-specific cognitive deficits.

*Keywords:* animated film, emotions, conceptualization, film discourse.

Received: August 17, 2021  
Accepted: December 10, 2021

Author's information:

Magdalena Trysińska — Dr. Sci. in Philology, Professor; [m.trysinska@uw.edu.pl](mailto:m.trysinska@uw.edu.pl)