

**ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ»  
РОССИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ДРУЖБЫ НАРОДОВ**

---

**Г.Ф. ЖИДКОВА  
И.И. МИТРОФАНОВА**

**СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ОБУЧЕНИЯ РКИ**

**Учебное пособие**

**Москва  
2008**

# Тема 1. Психолингвистика как наука о речевой деятельности



## ПЛАН:

1. Определение психолингвистики
2. Объект и предмет психолингвистики
3. Причины появления психолингвистики
4. Общая и частные психолингвистики
5. Резюме

- Основные термины и понятия
- Вопросы для повторения и самопроверки
- Задания для практических работ
- Темы рефератов
- Литература (основная, дополнительная)
- Интернет-ресурсы



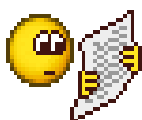
**1.1.** Наука, которая занимается изучением и описанием особенностей порождения, понимания, функционирования и развития речи, называется **психолингвистикой**. Может возникнуть вопрос, почему сама **лингвистика** не занимается процессом речи, если уж речь - это "язык в действии"? Легче всего сказать, что в самом названии "психолингвистика" вторая часть "лингвистика". Следовательно, психолингвистика - часть лингвистики. Но далеко не все лингвисты полностью признали ее "своей". Почему? Потому что, во-первых, лингвистика, наука достаточно "пожилая", имеет свои традиции, главная из которых - сохранение верности своему традиционному объекту изучения, языку как таковому, языку как системе. Надо отметить, что этот традиционный объект традиционной лингвистики далеко не в полной мере описан. Ясно ведь, что описать человеческий язык в его нескольких тысячах национальных и региональных разновидностях - трудная и долгая работа. Это почетное и нужное дело будет, конечно, продолжаться, тем более, что все языки надо не просто описать, но и сравнить между собой, проникнуть в их историю, объяснить бесконечное разнообразие составляющих их средств, пути их развития и смешения, помогая тем самым - вместе с историей культуры мира - понять, как развивалось и развивается человечество. Во - вторых, сами лингвисты не лишены самокритики, полагая, что кроме традиционных для традиционной лингвистики объектов есть еще и другие смежные с прежними и необходимые для расширения и углубления самой лингвистики. Так, еще в начале 50-х годов замечательный **лингвист Эмиль Бенвенист** писал: "... нельзя ограничиваться только материальными формами, то есть нельзя ограничивать всю лингвистику описанием языковых форм".

**1.2.** Психолингвистике скоро будет 50 лет, родившись, она быстро развивается. Она развивается в полном соответствии (а не вопреки, как это утверждалось и утверждается многими традиционными лингвистами) с мыслью знаменитого лингвиста **Фердинанда де Соссюра**: "Можно представить себе науку, изучающую жизнь знаков в рамках жизни общества, такая наука явилась бы частью социальной психологии, а следовательно и общей психологии... Она должна открыть нам, что такое знаки и

какими законами они управляются... Лингвистика - только часть этой общей науки; законы, которые откроет **семиология** (так Ф. де Соссюр назвал науку, которой еще не было), будут применимы и к лингвистике...".

Пророчество Соссюра сбылось: в современном языкознании появилось новое, интенсивно развивающееся направление, которое получило название **антропоцентрического. Антропоцентрическая лингвистика** (ее иногда называют неолингвистикой) в центр своих интересов ставит языковую личность. Именно **языковая личность** (т.е. человек в его способности совершать речевые действия) - стала **объектом** многочисленных сфер науки о языке.

**Предмет** психолингвистики - коммуникативная компетенция человека, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте.



**1.3.** Психолингвистика - наука довольно молодая. В нашей стране и за рубежом она возникла примерно в одно и тоже время: в конце 50-х - начале 60-х годов 20-го века.

Отцом советской школы психолингвистики стал **Алексей Алексеевич Леонтьев**. Созданное им научное направление базировалось главным образом на достижениях отечественной психологии и, прежде всего, на концептуальных положениях, разработанных **Л.С.Выготским** и его учениками и соратниками (**А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым** и др.). В основу психолингвистики тогда была положена теория деятельности, потому отечественный вариант психолингвистики на ранних стадиях ее формирования стали называть теорией речевой деятельности. Эта теория составила фундамент того, что сейчас называют "школой Выготского", или "Московской школой" в психолингвистике. На первых порах - в 60-е 70-е годы - она практически полностью определяла круг проблем и теоретических достижений в изучении индивидуально - психических особенностей языковой личности.

Первые работы отечественных психолингвистов вызвали огромный интерес ученых, живущих в самых разных уголках нашей страны. Результатом этого стал психолингвистический "бум", возникший в 80-е годы. Постепенно рамки психолингвистики стали расширяться; в результате она стала значительно шире теории речевой деятельности. Наряду со школой Выготского в отечественной психолингвистике возникли и другие школы. К числу наиболее авторитетных исследовательских группировок можно отнести круг ученых, развивавших идеи талантливого психолога и психолингвиста **Николая Ивановича Жинкина**. Существование различных "школ" в отечественной психолингвистике не мешало, а способствовало и расширению проблематики этой науки, и углублению получаемых в ходе исследований результатов.

**1.4.** Для четкости внутреннего структурирования психолингвистики в ее целостном континууме необходимо выделить **общую и частные психолингвистики**.



**Общая** психолингвистика включает в себя наиболее устоявшийся комплекс глобальных проблем и концепций, их разрешающих, которые следует считать методологической базой всех психолингвистических исследований. **Цель** общей психолингвистики - создание единой, по необходимости умозрительной, модели, объединяющей в себе фундаментальные научные представления о коммуникативной компетенции здоровой, взрослой личности.

К **частным** психолингвистикам относятся те области, которые в той или иной мере тяготеют к прикладным сферам знания. Как о сформировавшейся частной психолингвистике можно говорить о **социальной и возрастной психолингвистиках**.

Находясь на стыке языковедения и психологии, психолингвистика активно использует методы обеих наук. Так, в ходе анализа конкретных речевых фактов она широко применяет обычные для науки о языке **описательные и сравнительно-описательные** подходы.

Психолингвистов интересуют явления, происходящие в "живом" повседневном общении людей. Потому одним из источников получения материала для исследования становится **наблюдение за реальной коммуникацией**. Проблемы соотношения языка и мышления невозможно разрешить, основываясь только на наблюдениях за речью. Здесь на помощь психолингвистике приходит **эксперимент**. Именно эксперимент является "душой" психолингвистического исследования. Именно на основе специальных лабораторных опытов с различными испытуемыми разработаны концепции, составляющие теоретический фундамент психолингвистики.

## 1.5. РЕЗЮМЕ

1. Психолингвистика - составляющая антропоцентрического языкознания (неолингвистики). Психолингвистика - наука, предмет которой - коммуникативная компетенция человека, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте.
2. Психолингвистика включает в свой состав общую и частную психолингвистики. К числу частных относятся социальная и возрастная психолингвистики.
3. Методы психолингвистики - это методы наук, к которым она восходит корнями: языкознания (например, описательные и сопоставительно - описательные), психологии (наблюдение за живой речью и эксперимент).

### Основные термины и понятия

1. Психолингвистика
2. Лингвистика
3. Семиология
4. Антропоцентрическая лингвистика
5. Языковая личность
6. Общая и частные психолингвистики
7. Социальная психолингвистика
8. Возрастная психолингвистика
9. Описательный подход
10. Сравнительно описательный подход
11. Наблюдения за реальной коммуникацией
12. Эксперимент





## Вопросы для повторения и самопроверки



1. Что такое психолингвистика?
2. Как развивалась психолингвистика?
3. Что является предметом и объектом психолингвистики?
4. Какие уровни психолингвистики вы знаете?
5. Назовите основные методы психолингвистики.



## Задания для практической работы

**Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.**

Описание особенностей порождения, функционирование и развитие речи, процесс речи, традиционный объект, свои традиции, материальные формы, языковые формы, наука семиология, антропоцентрическая лингвистика, неолингвистика, речевая деятельность, коммуникативная компетенция человека, индивидуально-психологический аспект, речевое поведение людей, взрослая личность, прикладные сферы знания, повседневное общение людей, психолингвистическое исследование.

**Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.**

**Образец: определить понятие - определение понятия;**

изучать язык, сравнить язык, ограничивать всю лингвистику, изучать жизнь знаков, совершать речевые действия, рассмотреть предмет изучения, концентрировать внимание, формировать речь, определить круг проблем.

**Задание 3. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.**

1. Наука, которая занимается изучением и описанием особенностей порождения, понимания, функционирования и развития речи, называется психолингвистикой.
2. Психолингвистике скоро будет 50 лет, родившись, она быстро развивается.
3. Именно языковая личность (т.е. человек в его способности совершать речевые действия) - стала объектом многочисленных сфер науки о языке.
4. Предмет психолингвистики - коммуникативная компетенция человека, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте.
5. Отцом советской школы психолингвистики стал Алексей Алексеевич Леонтьев.
6. Психолингвистов интересуют явления, происходящие в "живом" повседневном общении людей.



**Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их.**

1. Психолингвистикой называется наука...
2. Психолингвистика часть...



3. Лингвистика - только часть этой общей науки...
4. Объектом психолингвистики стала...
5. Предмет психолингвистики...
6. А.А. Леонтьев является...
7. Цель общей психолингвистики...
8. К частным психолингвистикам относятся...

**Задание 5. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.**

Заниматься, легче всего сказать, признать, надо отметить, будет продолжаться, развиваться в соответствии, открыть, объект, языковая личность, предмет, базируется, в основу науки положена, углубить, расширить, выделить, включает, тяготеть, использует, применяют, разработаны.

**Задание 6. Замените выделенные слова синонимичными.**

1. Наука, которая **занимается изучением** и описанием особенностей порождения, понимания, функционирования и развития речи, называется психолингвистикой.
2. Надо отметить, что этот **традиционный объект** традиционной лингвистики далеко не в полной мере **описан**.
3. Психолингвистике скоро будет 50 лет, **родившись**, она быстро развивается.
4. Пророчество Соссюра сбылось: в современном языкознании **появилось** новое, **интенсивно** развивающееся направление, которое получило название антропоцентрического.
5. В нашей стране и за рубежом она **возникла** примерно в одно и то же время: в конце 50-х - начале 60-х годов 20-го века.
6. Созданное им научное направление **базировалось главным образом** на достижениях отечественной психологии, и прежде всего, на концептуальных положениях, разработанных Л.С.Выготским и его учениками и соратниками (А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьевым и др.).
7. В основу психолингвистики тогда была положена теория деятельности, потому отечественный вариант психолингвистики на ранних стадиях ее **формирования** стали называть теорией речевой деятельности.
8. Эта теория **составила фундамент** того, что сейчас называют "школой Выготского", или "Московской школой" в психолингвистике.
9. На первых порах - в 60-е 70-е годы - она практически полностью **определяла** круг **проблем** и теоретических достижений в **изучении** индивидуально - психических особенностей языковой личности.
10. Наряду со школой Выготского в отечественной психолингвистике **возникли** и другие школы.
11. Общая психолингвистика **включает** в себя наиболее **устоявшийся** комплекс **глобальных** проблем и концепций, их разрешающих, которые **следует считать** методологической базой всех психолингвистических исследований.
12. К частным психолингвистикам относятся те области, которые в той или иной мере **тяготеют** к прикладным сферам знания.

**Задание 7. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.**

1. Именно языковая личность (т.е. человек в его способности совершать речевые действия) - стала объектом многочисленных сфер науки о языке.
2. Предмет психолингвистики - коммуникативная компетенция человека, рассматриваемая в индивидуально-психологическом аспекте.
3. Существование различных "школ" в отечественной психолингвистике не мешало, а способствовало и расширению проблематики этой науки, и углублению получаемых в ходе исследований результатов.
4. Цель общей психолингвистики - создание единой, по необходимости умозрительной, модели, объединяющей в себе фундаментальные научные представления о коммуникативной компетенции здоровой, взрослой личности.
5. Потому одним из источников получения материала для исследования становится наблюдение за реальной коммуникацией.
6. Именно эксперимент является "душой" психолингвистического исследования.

**Задание 8. Замените причастный оборот придаточным определительным предложением со словом "который". Глагол поставьте в нужной форме.**

1. К числу наиболее авторитетных исследовательских группировок можно отнести круг ученых, *развивавших идеи талантливого психолога и психолингвиста Николая Ивановича Жинкина.*
2. Общая психолингвистика включает в себя наиболее устоявшийся комплекс глобальных проблем и

концепций, их разрешающих, считающихся методологической базой всех психолингвистических исследований.

3. Цель общей психолингвистики - создание единой, по необходимости умозрительной, модели, объединяющей в себе фундаментальные научные представления о коммуникативной компетенции здоровой, взрослой личности.

4. К частным психолингвистикам относятся те области, тяготеющие в той или иной мере к прикладным сферам знания.

5. Психолингвистов интересуют явления, происходящие в "живом" повседневном общении людей.

**Задание 9. Прочитайте текст лекции. Разделите его на смысловые части. Озаглавьте каждую часть. В результате вы написали план текста.**

**Задание 10. Выразите содержание каждой части в 1-3 предложениях. Запишите их. Вы, таким образом, записали тезисы текста.**

**Задание 11. Напишите конспект текста.**

**Задание 12. Напишите аннотацию текста.**

### Темы рефератов

1. Определение психолингвистики как науки.
2. Объект и предмет психолингвистики.
3. Причины появления психолингвистики.
4. Уровни психолингвистики.
5. Методы психолингвистики.



## ЛИТЕРАТУРА

### Учебники

1. Белянин В.П. Психолингвистика: Учебник. 5-е изд.- М.: Флинта, Московский психолого-социальный институт, 2008.- 232 с. ISBN 5-89349-371-0 (Флинта) ISBN 5-89502-421-1 (МПСИ) ["Психолингвистика"].
2. Горелов И. Н., Седов К. Ф. "Основы психолингвистики".- М., 1997.
3. Залевская А. А. "Введение в психолингвистику". - М.,1999.
4. Леонтьев А. А. "Основы психолингвистики". - М., 1997.
5. Основы теории речевой деятельности.- М., 1974.
6. Сахарный Л. В. "Введение в психолингвистику".- Л., 1989.
7. Сахарный Л. В. "Из истории психолингвистики". ([из книги "Введение в психолингвистику"])
8. Текст лекций "Введение в психолингвистику".- М., 1991. Ч. I, ч. II.
9. Ушакова Т. Н. "Психолингвистика". // Психология. Учебник для гуманитарных специальностей. - СПб., 2000.
10. Фрумкина Р. М. "Психолингвистика". М., 2001.
11. Шахнарович А. М. "Проблемы психолингвистики".- М., 1987.

### Монографии

12. Белянин В. П. [| Основы психолингвистической диагностики: (Модели мира в литературе).]. / В надзаг. Российская Академия Наук, Институт языкознания. Фонд Чтения имени Н.А. Рубакина. - М.: Тривола, 2000.- 248 с. ISBN 5-88415-036-9
13. Белянин В. П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя. - М.: Генезис, 2006. - 320 с. ISBN 5-98563-071-4
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М., 1996.
15. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации.- М., 1982.
16. Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты текста.- М., 1985.
17. Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики.- М., 1987.

### Коллективные монографии

18. Теория речевой деятельности.- М., 1968.
19. Основы теории речевой деятельности.- М., 1974.

### Статьи

20. Блумфилд Л. Употребление языка. // Звегинцев В. А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях.- М., 1965. - Ч. II
21. Секерина И. "Психоллингвистика". // Фундаментальные проблемы современной американской лингвистики.- М., 1997, с.231-260.
22. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. // Звегинцев В.А. История языкознания XIX-XX веков в очерках и извлечениях.- М., 1965.
23. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и эксперименте в языкознании.// Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность.- М., 1974.



### Личности

24. Русские: Потебня А.А.,
25. Советские: Щерба Л. В., Жинкин Н. И., Выготский Л.С.
26. Российские: Леонтьев А. А., Шахнарович А. М., Сорокин Ю. А., Горелов И. Н., Сахарный Л. В., Фрумкина Р. М., Василевич А. П., Уфимцева Н. В., Тарасов Е. Ф., Залевская А. А.,
27. Иностранные: Горошко О. [[1]], Секерина И., Хомский Н., Стайнберг, Фромкин, Осгуд, Слобин, Грин Дж. и др.

### Интернет-ресурсы

1. Залевская А.А. О Комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека (Сервер дистанционного обучения психоллингвистике) [www.csa.ru](http://www.csa.ru)
2. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
3. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
4. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
5. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
6. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
7. <http://psy-two.narod.ru>
8. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
9. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
10. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
11. <http://azps.ru/handbook>

## Тема 2. Речевая деятельность. Навык. Умение. Виды навыков.



### ПЛАН:

1. Понятие речевой деятельности
2. Навык. Умение. Виды навыков
3. Резюме

- Основные термины и понятия
- Вопросы для повторения и самопроверки
- Задания для практических работ
- Темы для рефератов
- Литература (основная, дополнительная)
- Интернет-ресурсы



**Деятельность** может быть самой разнообразной, но однотипные психологические процессы определяют любой вид деятельности. Нас не удивляет, что существует "педагогическая деятельность", но в любой деятельности психологи стремятся найти резервы в ее организации, которые в большей степени соответствуют психологическим закономерностям этой деятельности, ее психологическим особенностям. Мы знаем, что существует медицинская, судебная, юридическая психология, психология делового общения, и этот список можно продолжить. Уже стал привычным термин "**речевая деятельность**".

Психолингвистика изучает:

- строение этой деятельности, выясняет, что в ней общего с другими видами деятельности;
- формирование этой деятельности.

Иначе говоря, психолингвистика раскрывает психологическую природу процессов речи и закономерности овладения речью. Таким образом, психология, которая занимается строением речевой деятельности, называется **психолингвистикой**.

**Отрасль психологии**, изучающая формирование речи, предметом которой являются закономерности процесса обучения, усвоения языка (речи), формирование речевой деятельности, называется **психологией обучения иностранному языку**.

**Отрасль психологии**, которая изучает психологические основы, психологические закономерности общения людей, называется **психологией общения**.

Основная теория, на основе которой формируются положения, выводы психолингвистики и психологии обучения - **это теория деятельности**.

**2.2.** Речевая операция, выполнение которой доведено до степени совершенства, называется **речевым навыком**. Владеть иностранным языком - значит владеть системой речевых навыков. И родной, и иностранный язык существуют в психике человека в форме таких навыков, которые в любой момент могут быть реализованы. **Первой задачей** обучения иностранному языку является доведение всех компонентов речи до степени сформированного навыка. Навыки нового языка могут быть трех видов:

**1.** Это навыки речи на родном языке, которые должны быть только перенесены на новый языковой материал. Например, закономерности порядка слов в русском языке, польском, чешском, украинском - одни и те же. Конечно, и над этим навыком приходится работать при изучении нового языка, учащийся должен научиться использовать привычный порядок слов на новом языковом материале.

**2.** Группа навыков, которые были сформированы ранее на родном языке и которые при овладении иноязычной речью должны получить коррекцию. Например, в немецком и русском языках есть падежная система, но: слова, окончания имен - иные; значение падежей не всегда совпадают, т.е. полностью перенести изучении английского языка навык невозможно, он должен видоизмениться, получить коррекцию. Так в русском и английском языках есть совпадения гласных и согласных фонем: т - t; д - d; к - k, но они звучат по-разному в русском и английском языке, в соответствии с артикуляционной базой английского и русского языков.

**3.** Группа навыков, которые должны быть сформированы заново. Таковы: категория вида глагола в русском языке.

Ошибочно думать, что выработка навыков этой группы самое главное и сложное при обучении иностранному языку. Основная проблема формирования иноязычной речевой деятельности заключается в отличительных способах коррекции уже имеющихся навыков - т.е. вторая группа навыков. Достаточно ли для возможности говорить на иностранном языке сформировать у учащегося необходимые речевые навыки? Нет, конечно. Навык дает возможность построить и произнести то или иное высказывание. Но он не дает возможности уместно выразить в речи определенное содержание, гибко варьировать речевую форму при изменяющихся условиях общения. Одно и то же сообщение (информация, просьба, объявление, побуждение и т.д.) формируется и звучит по-разному - например, в разговоре с начальником, другом, родителями, в обстановке дружеской беседы или официального приема и т.д., значит учащийся должен обладать возможностью использовать навык умело и уместно.

Разумеется, в отличие от навыков умения имеют творческий характер. Умения больше, чем навыки, связаны с другими сторонами психической жизни человека - мышлением, воображением, эмоциями. Иначе говоря, умения тесно связаны с личностью учащегося. Поэтому обучить навыкам легче, чем умениям. Умениям можно научить только при правильно организованном **речевом общении**. Только в таком общении могут сформироваться нужные умения, использоваться все резервы памяти, способностей личности человека. Иначе говоря, речь идет об осуществлении принципов **психологии общения**, которые воплощаются в **коммуникативное обучение**.

Возникает вопрос, если навык - это автоматизм, а умение - его уместное использование, то необходимо ли при обучении иностранному языку осознание элементов языка? Ведь ребенок овладевает родным языком путем простейшего подражания и лишь впоследствии, при обучении в школе, элементы языка становятся осознанными. Почему один из методов обучения иностранному языку носит название сознательно-практического? Дело в том, что овладение родным языком и овладение иностранным языком, по словам известного русского психолога Л.Я. Выготского, идет разными путями. Развитие иностранного языка начинается с осознания языка и произвольного овладения им и завершается свободной спонтанной речью. Таким образом, оба пути оказываются противоположно направленными между овладением родным языком и иностранным языком. Существует и взаимосвязь: сознательное и намеренное усвоение иностранного языка повторяет путь для овладения внешними формами родного языка. Конечно, возможны случаи, когда второй язык усваивается по типу родного, путем подражания, независимо от осознания родного языка. Чаще всего так бывает, если ребенок с детства владеет несколькими языками. Но это необычная практика обучения языку, это отдельные случаи. Типично - ученик осознал, обобщил систему родного языка, поэтому он обязательно (даже без помощи учителя) будет воспринимать иностранный язык через призму этого знания. Иной путь невозможен: системы не могут существовать рядом, они вступают в контакт. Не лучше ли управлять этим процессом?



Принцип сознательности, вдумчивое отношение к способам введения грамматики, и других аспектов языка, очень важны в преподавании. Конечная цель - научиться использовать языковые элементы автоматически.

### 2.3. РЕЗЮМЕ

- Психология изучает строение, формирование речевой деятельности, выясняет, что в ней общего с другими видами деятельности.
- Отрасль психологии, которая занимается строением речевой деятельности, называется **психолингвистикой**.
- **Отрасль психологии**, которая изучает формирование речи, предметом которой являются закономерности процесса обучения, усвоения языка (речи), формирование речевой деятельности, называется **психологией обучения иностранному языку**.
- **Отрасль психологии**, которая изучает психологические основы, психологические закономерности общения людей, называется **психологией общения**.
- Речевая операция, выполнение которой доведено до степени совершенства, называется **речевым навыком**. Владеть иностранным языком - значит владеть системой речевых навыков.
- В отличие от навыков, умения имеют творческий характер. Умения больше, чем навыки, связаны с другими сторонами психической жизни человека - мышлением, воображением, эмоциями. Иначе говоря, умения тесно связаны с личностью учащегося.

#### Основные термины и понятия

1. Речевая деятельность
2. Психология обучения
3. Психология общения
4. Речевые навыки
5. Умения



#### Вопросы для повторения и самопроверки

1. Что изучает психология?
2. Что такое психолингвистика?
3. Что такое речевая деятельность?
4. Расскажите о психологии обучения
5. Расскажите о психологии общения
6. Чем навыки отличаются от умений?
7. Как вы понимаете термин "речевые навыки"?



## Задания для практической работы

### Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.

Речевая деятельность, однотипные психологические процессы, педагогическая деятельность, психология делового общения, отрасль психологии, речевой навык, речевое общение, коммуникативное обучение, языковые элементы.

### Задание 2. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.

1. Деятельность может быть самой разнообразной, но однотипные психологические процессы определяют любой вид деятельности.
2. Мы знаем, что существует и медицинская, судебная, юридическая психология, психология делового общения, и этот список можно продолжить. Уже стал привычным термин "речевая деятельность".
3. Психолингвистика изучает строение этой деятельности, выясняет, что в ней общего с другими видами деятельности.
4. Психолингвистика раскрывает психологическую природу процессов речи и закономерности овладения речью.
5. Психология, которая занимается строением речевой деятельности называется психолингвистикой.
6. Отрасль психологии, которая изучает формирование речи, предметом которой являются закономерности процесса обучения, усвоения языка (речи), формирование речевой деятельности, называется психологией обучения иностранному языку.
7. Отрасль психологии, которая изучает психологические основы, психологические закономерности общения людей, называется психологией общения.
8. Основная теория, на основе которой формируются положения, выводы психолингвистики и психологии обучения - это теория деятельности.

### Задание 3. Продолжите предложения. Запишите их.

1. Речевая операция, выполнение которой доведено до степени совершенства, называется...
2. Владеть иностранным языком...
3. Отрасль психологии, которая изучает психологические основы...
4. Основная теория, на основе которой формируются положения...
5. Первой задачей обучения иностранному языку является...
6. Группа навыков, которые были сформированы ранее на родном языке и которые при овладении...
7. Умениям можно научить...
8. Только в таком общении могут сформироваться...
9. Иначе говоря, речь идет об осуществлении принципов..., которое воплощается как коммуникативное обучение.
10. ... вдумчивое отношение к способам введения грамматики, и других аспектов языка, очень важны в преподавании.
11. ... - научиться использовать языковые элементы автоматически.

### Задание 4. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.

Определять, соответствовать, изучать, формировать, научить, сделать.

### Задание 5. Замените выделенные слова синонимичными.

1. Деятельность может быть самой **разнообразной**, но однотипные психологические процессы **определяют** любой вид деятельности.
2. Мы знаем, что **существует** медицинская, судебная, юридическая психология, психология делового общения, и этот список можно продолжить.
3. Психолингвистика **раскрывает** психологическую природу процессов речи и закономерности овладения речью.





4. **Основная** теория, на основе которой **формируются** положения, выводы психолингвистики и психологии обучения - это теория деятельности.
5. **Ошибочно** думать, что **выработка** навыков этой группы самое **главное** и сложное при обучении иностранному языку.
6. Только в таком общении могут **сформироваться** нужные умения, **использоваться** все резервы памяти, способностей личности человека.
7. Иначе говоря, речь идет об **осуществлении** принципов психологии общения, которые **воплощаются** в коммуникативное обучение.
8. Таким образом, оба пути **оказываются** противоположно направленными между овладением родным языком и иностранным языком.
9. Конечная цель - **сделать использование** языковых элементов автоматическим.

**Задание 6. Трансформируйте следующие предложения, используйте соответствующие возвратные глаголы. Запишите ваши предложения.**

**Образец: В отечественной психолингвистике выделяют два основных направления. - В отечественной психолингвистике выделяются два основных направления.**

1. Психолингвистика раскрывает психологическую природу процессов речи и закономерности овладения речью.
2. Основная теория, которая формирует положения, выводы психолингвистики и психологии обучения - это теория деятельности.
3. Ребенка можно научить умениям только при правильно организованном речевом общении.
4. Психология общения воплощает принципы коммуникативного обучения.
5. Студент усваивает второй язык по типу родного, путем подражания, независимо от осознания родного языка.

**Задание 7. Прочитайте следующие слова: Какие значения этих слов вы знаете? (обратитесь к словарю). В каком значении эти слова используются в научной речи? Подтвердите вашу точку зрения примерами.**

Выступать, рассматриваться, подчеркивать, разделять, выделять, представлять, определять, прибегать, свидетельствовать, формировать, отличаться.

**Задание 8. Прочитайте текст лекции. Разделите его на смысловые части. Озаглавьте каждую часть. В результате вы написали план текста.**

**Задание 9. Выразите содержание каждой части в 1-3 предложениях. Запишите их. Вы, таким образом, записали тезисы текста.**



**Задание 10. Прочитайте текст лекции. Составьте конспект текста.**



### Темы рефератов

1. Специфика речевой деятельности.
2. Место умений и навыков в структуре деятельности.
3. Психические процессы как формы деятельности.



#### 4. Психологический анализ привычек учащихся.



### ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Сознание. Личность.- М., 1982.(Проблема деятельности в психологии: 73- 123. Деятельность и сознание: 124 - 158. Деятельность и личность: 159 - 189).
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т.- Т.3. - М.,1983 (Проблемы развития высших психических функций: 6 - 164.)
3. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию: курс лекций. - М., 1988. (Психологическая теория деятельности: 95 - 128.)
4. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2 т. - Т.1.- М., 1986. ( Развитие восприятия и деятельность: 112-153. Роль деятельности в психическом развитии ребенка: 235-247.) 5. Беспалов Б.И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. - М., 1984.

### Интернет-ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>



**Тема 3. Психика и организм человека. Сознание. Подсознание. Роль сознания в обучении. Психология защиты.**



#### **ПЛАН:**

- 1. Психика и организм человека**
- 2. Сознание и подсознание**
- 3. Сознание и самосознание**
- 4. Сознание и бессознательное**
- 5. Резюме**

- **Основные термины и понятия**
- **Вопросы для повторения и самопроверки**
- **Задания для практических работ**
- **Темы рефератов**
- **Литература**
- **Интернет-ресурсы**

**3.1.** Педагог вступает во взаимодействие с учеником, вторгаясь в интимную среду его психики, навязывая ей новые связи, отношения, влияя на сознание человека. Поэтому педагог должен знать особенности своей психики, своего сознания, закономерности ее формирования и возможности отношений.

В повседневной жизни мы убеждаемся, что существует взаимозависимость физического самочувствия и психического состояния. Человеческий организм является в высшей степени самоорганизующейся и саморегулирующейся системой. Мозг человека за свою эволюцию приобрел особое свойство - высочайшую пластичность, т.е. умение приспосабливаться к самым разнообразным и неожиданным условиям существования.

Истинные возможности психики, ее резервы в **саморегуляции** организма, состояний тела огромны. Приведем один из ярких примеров, который иллюстрирует возможности нервной системы человека и его психики в регуляции состояний организма.

У тибетских **йогов** в ходе их тренировок имеются упражнения по выработке "психического" тела. Начинаящий його, в совершенстве усвоивший это упражнение, признается достойным носить белую хлопчатобумажную рубашку или мантию. Вначале його приучает себя к минимуму одежды и избегает использовать огонь для состояния собственного тела.

Он занимается специальными упражнениями, усиливающими теплопродукцию организма. После того, как он их усвоит, он приобретет способность переносить без каких-либо неудобств значительный холод, хотя на нем одета лишь хлопчатобумажная рубашка. Проводятся специальные испытания. В водоеме, во льду, в лунке намачиваются специальные покрывала. Испытуемый заворачивается ими и сушит их теплом собственного тела. Сухое покрывало снова намачивают - и процесс

повторяется. В этом соревновании считается победителем тот, кто до рассвета высушит наибольшее количество покрывал (можно сравнить с купанием в проруби наших моржей).

Что здесь происходит? Человек получает возможность целенаправленно и активно воздействовать на свое физическое и психическое состояние. Основным моментом, психическим толчком, дающим начало внутренним процессам и создающим затем внешние проявления, является воображенный чувственный образ. Этот образ должен быть, возможно, более ярким и устойчивым. Закаленный и привыкший к холоду тибетский йог отключает внимание от реальных раздражителей, активизирует в памяти чувственный образ (раньше он его испытывал).

Таким образом, он получает возможность расширить кровеносные сосуды **интенсифицировать** обмен веществ, то есть максимально повысить теплопродукцию организма. Особенность человеческой психики в том и состоит, что она может отвлечься от реальной действительности и руководствоваться актуализированным образом (символом, идеей или убеждением). Обратим внимание на то, какие возможности содержатся в нашей психике, как можно построить модель взаимоотношений учитель и ученик - память, способности.

В истории психологии было предложено немало подходов, изучающих связи между морфологией тела человека и его психикой. Имеются различные типологии конституции человеческого тела, влияющие на психику (т.е. установлена связь между строением тела и психикой, подробно изучены психологические различия мужчин и женщин). В частности, установлено, что мужчины превосходят женщин по скорости и координации движений, ориентаций в пространстве, пониманию механики и математики. Однако, у них более ловкие руки, больше скорость восприятия, счета, памяти, а также беглость речи. У женщин ярче выражена социальная ориентация. Обнаружено, что женский мозг в некоторых участках имеет больше нервных клеток. Это дает основание предполагать, что у женщин лучше происходит синтез информации. Это в какой-то степени объясняет наличие загадочной "женской интуиции". Женское начало призвано обеспечить продолжение рода, в связи с этим психика больше ориентирована на консервативные признаки, что обеспечивает большую психическую устойчивость. Важны ли эти знания для преподавателя в общении с человеком? Конечно.



**3.2.** Проблема **сознательного** и **подсознательного** в обучении чрезвычайно важна. Поэтому рассмотрим соотношение сознания и подсознания.

Человек - существо сознательное, это общеизвестно. Он способен отделить свою собственную жизнь, свое "Я" от окружающей его среды, выделить свой внутренний мир, представить свою субъективность как предмет осмысления, как предмет практического образования. Этим человек и отличается от животного.

Таким образом, сознание собирает и интегрирует многообразные явления человеческой реальности в подлинно целостный способ бытия. Именно сознание делает человека Человеком.

Сознание изучается многими науками - философией, антропологией, нейрофизиологией, социологией, психологией, физиологией и другими.

Сознание является предметом пристального внимания теологии абсолютно всех религий. Но до сих пор не существует целостной научной характеристики сознания. Хотя с точки зрения психологии можно говорить о некоторых его установленных чертах. Прежде всего, сознание индивида характеризуется активностью. Активность обусловлена спецификой внутреннего состояния субъекта в момент действия, наличием цели к устойчивой деятельности по ее достижению. В отличие от реактивности организмов, действие которых обусловлены предшествующей ситуацией. Сознанию присуща **интенциональность**. Существенной характеристикой человеческого сознания является способность к **рефлексии**, **самонаблюдению**. Сознание имеет мотивационно - ценностный характер. Оно всегда мотивированно, преследует какие-то жизненные цели, ценности, обусловленные потребностями организма или личности.

Сознание индивида всегда находится в динамике и предстает на разных уровнях ясности.

**3.3.** Сознание и подсознание - это далеко не тождественные понятия. Выдающийся психолог [С.А. Рубинштейн](#) проанализировал процесс преобразования бытийного сознания в рефлексивное сознание или рефлексию. Он говорит о том, что существует два основных способа существования человека и, соответственно, два его отношения к жизни.

**Первый** - жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: отец, мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.д. Отношения человека - это отношения к отдельным явлениям, а не к жизни в целом. Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое. Очевидна непосредственность и целостность человека, живущего такой жизнью. Такая жизнь - самый надежный оплот нравственности как естественного состояния.

**Второй способ** существования связан с появлением рефлексии. Человек как бы занимает позицию вне этой жизни. Начинается путь либо к душевной опустошенности, [нигилизму](#), [скепсису](#), [цинизму](#), к моральному разложению (или неустойчивости) или другой путь к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни.

Сознание вырабатывает отношение к жизни, занимает позицию над ней для суждения о ней. Первым этапом в становлении рефлексивного сознания является самосознание. Самосознание - это как осознание себя. В зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, самосознание может принимать различные формы и проявляться как самопознание, [самооценка](#), самопринятие.

Самопознание - это нацеленность человека на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей. Как осуществляется процесс самопознания?

В самопознании можно выделить три аспекта:

**Во-первых**, это анализ результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими людьми на основе существующих норм.

**Во-вторых**, это осознание отношения к себе других людей.

**В-третьих**, самопознание происходит в самонаблюдении своих состояний, переживаний, мыслей, в анализе мотивов, поступков.

Самопознание выступает как основа самооценки. Самооценка бывает адекватной (реальной, объективной) или неадекватной (заниженной или завышенной).

Самопознание есть основа развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания.

Самосознание связано с уровнем притязаний человека. Американский психолог [У.Джеймс](#) выразил это в формуле самоуважения, самооценки человека

### **Самооценка = успех (результат)**

[Л.Н.Толстой](#) высказал мысль о том, что человек - это дробь, которая стремится к единице, но не достигает ее никогда. В числителе этой дроби - то, что человек представляет собой, а в знаменателе - то, что он о себе думает. И это представление человека о себе, пишет Л.Н.Толстой, часто лучше, чем он есть на самом деле.

В результате самопознания человек вырабатывает "образ Я". На основе этого основаны взаимоотношения человека с другими людьми.

Что такое функционирование сознания?

Многие психологи в этом аспекте говорят о состояниях сознания. Это может быть: наивное состояние сознания, рациональное, обыденное, мистическое, рефлексивное. И множество патологических состояний.

**3.4.** Сознание не является единственным уровнем, на котором представлены психические процессы, свойства и состояния человека, и далеко не все, что воспринимается и управляет поведением человека, актуально осознается им. Кроме сознания, у человека есть и бессознательное. Это - те явления, процессы, свойства и состояния, которые по своему действию на поведение похожи на осознаваемые психические, но актуально человеком не рефлексированы, т.е. не осознаются. Их по традиции, связанной с сознательными процессами, также называют психическими.

Бессознательное начало представлено практически во всех психических процессах, свойствах и состояниях человека.

Бессознательная память - это та память, которая связана с долговременной и генетической памятью. Это та память, которая управляет мышлением, воображением, вниманием, определяя содержание мыслей человека в данный момент времени, его образы, объекты, на которые направлено внимание. Бессознательное мышление особенно отчетливо выступает в процессе решения человеком творческих задач, а бессознательная речь - это внутренняя речь.

Есть и бессознательная мотивация, влияющая на направленность и характер поступков, многое другое, не осознаваемое человеком в психических процессах, свойствах и состояниях. Большой вклад в разработку проблематики личностного бессознательного внес **З.Фрейд**.

Бессознательное в личности человека - это те качества, интересы, потребности и т.п., которые человек не осознает у себя, но которые ему присущи и проявляются в разнообразных произвольных реакциях, действиях, психических явлениях.

Одна из групп таких явлений - ошибочные действия: оговорки, опiski, ошибки при написании или слушании слов.

В основе второй группы бессознательных явлений лежит произвольное забывание имен, обещаний, намерений, предметов, событий и другого, что прямо или косвенно связано для человека с неприятными переживаниями.

Третья группа бессознательных явлений личностного характера относится к разряду представлений и связана с восприятием, памятью, и воображением: сновидения, грезы, мечты.

Особую категорию бессознательного составляют сновидения. Содержание сновидений, по Фрейду, связано с бессознательными желаниями, чувствами, намерениями человека, его неудовлетворенными или не вполне удовлетворенными важными жизненными потребностями.

Явное, осознаваемое содержание сновидения не всегда, за исключением двух случаев, соответствует скрытым, бессознательным намерениям и целям того человека, кому это сновидение принадлежит. Эти два случая - детские сновидения дошкольников и инфантильные сновидения взрослых людей, возникшие под влиянием непосредственно предшествующих сну **эмоциогенных событий** прошедшего дня.

Подсознательные мысли, по Фрейду, превращаются в сновидениях в зрительные образы, так что в них мы имеем дело с примером бессознательного образного мышления

Бессознательные явления вместе с предсознательными управляют поведением, хотя функциональная роль их различна. Сознание управляет самыми сложными формами поведения, требующими постоянного внимания и сознательного контроля, и включается в действие в следующих случаях:

- когда перед человеком возникают неожиданные, интеллектуально сложные проблемы, не имеющие очевидного решения;

- когда человеку требуется преодолеть физическое или психологическое сопротивление на пути движения мысли или телесного органа;
- когда необходимо осознать и найти выход, из какой - либо конфликтной ситуации, которая сама собой разрешиться не может;
- когда человек неожиданно оказывается в ситуации, содержащей в себе потенциальную угрозу для него в случае непринятия немедленных действий.

Подобного рода ситуации возникают перед людьми практически непрерывно, поэтому сознание как высший уровень психической регуляции поведения постоянно присутствует и функционирует. Наряду с ними многие поведенческие акты осуществляются на уровне пред - и бессознательной регуляции, так что в реальной действительности одновременно в управлении поведением участвуют многие различные уровни его психической регуляции.

В свете имеющихся научных данных вопрос об отношениях между сознательными и другими уровнями психической регуляции поведения, в частности бессознательным, остается сложным и не решается вполне однозначно. Основной причиной этого является тот факт, что существуют разные типы бессознательных психических явлений, которые по-разному соотносятся с сознанием.

Таковы бессознательные ощущения, восприятие, память, мышление, установки.

Другие бессознательные явления представляют собой такие, которые раньше осознавались человеком, но со временем ушли в сферу бессознательного. К ним относятся, например, двигательные умения и навыки, которые в начале своего формирования представляли собой сознательно контролируемые действия (ходьба, речь, умение писать, пользоваться различными инструментами).

Третий тип бессознательных явлений - те, о которых говорит З. Фрейд, касающихся личностного бессознательного. Это - желания, мысли, намерения, потребности, вытесненные из сферы человеческого сознания.

Каждый из типов бессознательных явлений по - разному связан с поведением человека и его сознательной регуляцией.

**Первый** тип бессознательного есть просто нормальное звено в общей системе психической поведенческой регуляции и возникает на пути продвижения информации от органов чувств или из хранилищ памяти к сознанию (коре головного мозга).

**Второй** тип бессознательного также можно рассматривать как определенный этап на этом пути, но при движении как бы в обратном направлении по нему: от сознания к бессознательному, в частности к памяти.

**Третий** тип бессознательного относится к мотивационным процессам и возникает при столкновении разнонаправленных, конфликтных с точки зрения морали мотивационных тенденций.



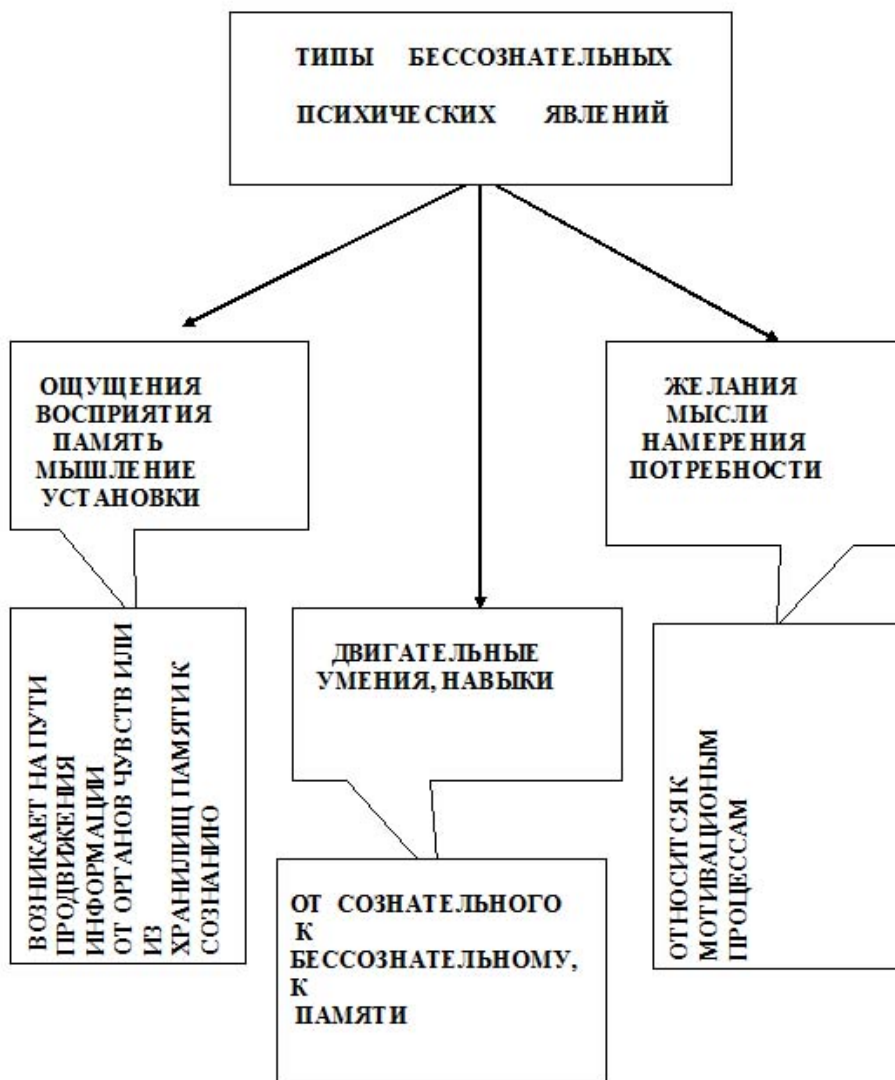


Рис. 1. Типы бессознательных психических явлений



### 3.5. РЕЗЮМЕ

- Педагог должен знать особенности своей психики, своего сознания, закономерности ее формирования и возможности отношений.
- Соотношения психики связаны со здоровьем человека, с его физическим состоянием.
- Человек получает возможность целенаправленно и активно воздействовать на свое физическое и психическое состояние. Именно сознание делает человека Человеком.
- **Сознание** изучается многими науками - философией, антропологией, нейрофизиологией, социологией, психологией, физиологией и другими.
- **Самосознание** - это как осознание себя. В зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, самосознание может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самооценка, самопринятие.
- **Самопознание** - это нацеленность человека на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей.
- Самопознание есть основа развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания.
- Самосознание связано с уровнем притязаний человека. Американский психолог У.Джеймс выразил это в формуле самоуважения, самооценки человека

#### Самооценка = успех (результат)

- Кроме сознания, у человека есть и бессознательное.
- Бессознательная память - это та память, которая связана с долговременной и генетической памятью.
- Бессознательное мышление особенно отчетливо выступает в процессе решения человеком творческих задач, а бессознательная речь - это внутренняя речь.
- Есть и бессознательная мотивация, влияющая на направленность и характер поступков, многое другое, не осознаваемое человеком в психических процессах, свойствах и состояниях.
- Бессознательное в личности человека - это те качества, интересы, потребности и т.п., которые человек не осознает у себя, но которые ему присущи и проявляются в разнообразных произвольных реакциях, действиях, психических явлениях.
- Бессознательные явления вместе с предсознательными управляют поведением, хотя функциональная роль их различна

#### Основные термины и понятия

1. Саморегулирующая система
2. Самоорганизующаяся система
3. Эволюция
4. Интенсификация
5. Синтез информации
6. "Женская интуиция"
7. Сознательное

8. Подсознательное
9. Антропология
10. Нейрофизиология
11. Интенциональность
12. Рефлексия
13. Нигилизм
14. Скепсис
15. Цинизм
16. Самопознание
17. Самосознание
18. Бессознательная память
19. Бессознательная информация



### Вопросы для повторения и самопроверки

1. Что представляет собой человеческий организм?
2. Приведите примеры, иллюстрирующие возможности нервной системы человека и его психики.
3. В чем состоит особенность человеческой психики?
4. Расскажите, как типология конституции человеческого тела влияет на психику?
5. В чем заключается проблема сознательного и подсознательного в обучении?
6. Как осуществляется процесс самопознания?
7. Какую формулу вывел американский психолог У. Джеймс?
8. Какую мысль высказал Л.Н. Толстой? Согласны ли вы с ней? Свой ответ аргументируйте.
9. Расскажите об "Образе Я".
10. Что такое бессознательная память, бессознательная мотивация, бессознательное в личности человека?
11. Что представляет собой содержание сновидений по Фрейдю?
12. Охарактеризуйте (с помощью таблицы) типы бессознательных психологических явлений.

### Задания для практической работы



#### **Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.**

Интимная среда психики, взаимосвязь физического самочувствия и психического состояния, высочайшая пластичность, выработка психического тела, усиливать теплопродукцию организма, чувственный образ, интенсифицировать обмен веществ, руководствоваться актуализированным образом, морфология тела человека, конституция человеческого тела, синтез информации, способ бытия, бытийное сознание, рефлексивное сознание, бессознательная память, бессознательное мышление, бессознательная мотивация, инфантильные сновидения, эмоциогенные события.



**Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.**

**Образец: сохранять материал в памяти - сохранение материала в памяти;**

возникают мотивационные тенденции, управлять самыми сложными формами поведения, управлять поведением человека, воздействовать на физическое и психическое состояние, отключать внимание, активизировать чувственный образ, повысить теплопродукцию организма, интегрирует многообразные явления человеческой реальности, анализировать результаты собственной деятельности.

**Задание 3. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.**

1. Педагог вступает во взаимодействие с учеником, вторгаясь в интимную среду его психики, навязывая ей новые связи, отношения, влияя на сознание человека.
2. Поэтому педагог должен знать особенности своей психики, своего сознания, закономерности ее формирования и возможности отношений.
3. В повседневной жизни мы убеждаемся, что существует взаимозависимость физического самочувствия и психического состояния.
4. Соотношения психики связаны со здоровьем человека, с его физическим состоянием.
5. Он занимается специальными упражнениями, усиливающими теплопродукцию организма.
6. Получает возможность целенаправленно и активно воздействовать на свое физическое и психическое состояние.
7. Основным моментом, психическим толчком, дающим начало внутренним процессам и создающим затем внешние проявления, является воображенный чувственный образ.
8. Таким образом, он получает возможность расширить кровеносные сосуды интенсифицировать обмен веществ, то есть максимально повысить теплопродукцию организма.
9. Особенность человеческой психики в том и состоит, что она может отвлечься от реальной действительности и руководствоваться актуализированным образом (символом, идеей или убеждением).
10. Сознание не является единственным уровнем, на котором представлены психические процессы, свойства и состояния человека, и далеко не все, что воспринимается и управляет поведением человека, актуально осознается им.

**Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их.**



1. ...является в высшей степени самоорганизующейся и саморегулирующей системой.
2. Мозг человека за свою эволюцию приобрел особое свойство - ..., т.е. умение приспосабливаться к самым разнообразным и неожиданным условиям существования.
3. Это в какой-то степени объясняет наличие загадочной...
4. ... - существо сознательное, это общеизвестно.
5. Именно ... делает человека Человеком.
6. Сознание изучается многими науками - ... и другими.
7. Сознанию присуща...
8. ... и ... - это далеко не тождественные понятия.
9. Самосознание- это как...
10. ... - это нацеленность человека на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей.

**Задание 5. Замените выделенные слова синонимичными.**



1. Приведем один из ярких примеров, который *иллюстрирует* возможности нервной системы человека и его психики в регуляции состояний организма.
2. Закаленный и привыкший к холоду тибетский йог *отключает* внимание от реальных



раздражителей, активизирует в памяти чувственный образ (раньше он его испытывал).

3. Таким образом, сознание *собирает и интегрирует* многообразные явления человеческой реальности в подлинно целостный способ бытия.

4. Сознание *является* предметом пристального внимания теологии абсолютно всех религий.

5. Сознание *вырабатывает* отношение к жизни, *занимает* позицию над ней для суждения о ней.

6. Первый этап в становлении рефлексивного сознания *является* самосознание.

7. Самопознание *есть основа* развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека.

8. Самоконтроль *проявляется* в осознании и оценке собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания.

9. Бессознательные явления вместе с предсознательными *управляют* поведением, хотя *функциональная* роль их различна.

10. Подобного рода ситуации *возникают* перед людьми практически непрерывно, поэтому сознание как высший уровень психической регуляции поведения постоянно *присутствует и функционирует*.

**Задание 6. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.**

Убеждаемся, существует, приобретать способность, дает основание предполагать, объясняет, представить, собирать и интегрировать явления, характеризуются, является способность к рефлексии, преследовать, вырабатывать отношения, выступать, управлять, соответствовать.

**Задание 7. Восстановите глаголы от следующих деепричастий. Образец: воздействуя (несов.в)**

**- воздействовать**

вторгаясь -

навязывая -

вливая -

активизируя -

расширяя -

представляя -

иллюстрируя -

приобретая -

считая -

получая -

актуализируя -

выделяя -

**Задание 8. Восстановите глаголы, от которых образованы следующие причастия.**

**Активные причастия настоящего времени**

Раскрывающий - раскрывать (несов.в)

влияющий на психику -

саморегулирующий -

начинающий -

усиливающий теплопродукцию организма -

воздействующий на состояние -

**Активные причастия прошедшего времени**

пришедший на смену -

дискредитировавший себя -

**Пассивные причастия настоящего времени**

осуществляемый -

разрабатываемый -

перераспределяемый -

актуализируемый -

**Пассивные причастия прошедшего времени**

распространенный -

предназначенный -

предложенный -  
мотивированный -  
воображенный -

**Задание 9. Прочитайте словосочетания. Передайте их значение одним словом. Образец: дать оценку - оценивать;**

вызывать сомнение -  
испытывать злость -  
проводить испытания -  
ставить оценку -

**Задание 10. Замените причастный оборот придаточным определительным предложением со словом "который". Глагол поставьте в нужной форме.**

1. В истории психологии было предложено немало подходов, *изучающих связи между морфологией тела человека и его психикой.*
2. Имеются различные типологии конституции человеческого тела, *влияющие на психику* (т.е. установлена связь между строением тела и психикой, подробно изучены психологические различия мужчин и женщин).
3. Очевидна непосредственность и целостность человека, *живущего такой жизнью.*
4. В зависимости от целей и задач, *стоящих перед человеком*, самосознание может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самооценка, самопринятие.
5. Начинаящий його, *в совершенстве усвоивший это упражнение*, признается достойным носить белую хлопчатобумажную рубашку или мантию.
6. Он занимается специальными упражнениями, *усиливающими теплопродукцию организма.*
7. Основным моментом, психическим толчком, *дающим начало внутренним процессам и создающим затем внешние проявления*, является воображенный чувственный образ.
8. Человек неожиданно оказывается в ситуации, *содержащей в себе потенциальную угрозу для него в случае непринятия немедленных действий.*
9. Третий тип бессознательных явлений - те, о которых говорит З.Фрейд, *касающихся личностного бессознательного.*
10. Это - желания, мысли, намерения, потребности, *вытесненные из сферы человеческого сознания.*

**Задание 11. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Аргументируйте вашу точку зрения.**

1. В повседневной жизни мы убеждаемся, что существует взаимозависимость физического самочувствия и психического состояния.
2. Соотношения психики связаны со здоровьем человека, с его физическим состоянием.
3. Человеческий организм является в высшей степени самоорганизующейся и саморегулирующей системой.
4. Мозг человека за свою эволюцию приобрел особое свойство - высочайшую пластичность, т.е. умение приспосабливаться к самым разнообразным и неожиданным условиям существования.
5. Именно сознание делает человека Человеком.
6. Сознание имеет мотивационно - ценностный характер. Оно всегда мотивированно, преследует какие-то жизненные цели, ценности, обусловленные потребностями организма или личности.
7. Самосознание - это как осознание себя.
8. Самопознание - это нацеленность человека на познание своих физических, душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей.
9. Самопознание есть основа развития постоянного самоконтроля и саморегуляции человека.
10. Формула самоуважения, самооценки человека:  
**Самооценка = успех (результат)**

11. Л.Н. Толстой высказал мысль о том, что человек - это дробь, которая стремится к единице, но не достигает ее никогда. В числителе этой дроби - то, что человек представляет собой, а в знаменателе - то, что он о себе думает. И это представление человека о себе, пишет Л.Н.Толстой, часто лучше, чем он есть на самом деле.

**Задание 12. Выделите основные проблемы, которые рассматриваются в тексте лекции. Запишите тезисы текста в тетрадь.**

**Задание 13. Напишите план текста.**



**Задание 14. Напишите конспект текста.**

**Задание 15. Напишите аннотацию текста.**

### **Темы рефератов и задания для самостоятельной работы**

1. Проявления сознания в поведении, психических процессах, свойствах и состояниях человека.
2. Проявления бессознательного в поведении, психических процессах, свойствах и состояниях человека.
3. "Концепция Я".

**Задания для**



**самостоятельной работы**

### **Сделайте сообщение по темам**

1. Развитие сознания человека в материалистически ориентированных философских и психологических исследованиях.
2. Проблемы развития человеческого сознания в идеалистических философских и психологических работах.
3. Сознание и бессознательное в психике и поведении человека.



### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). - М., 1968.
2. Брунер Д.С. Психология признания: за пределами непосредственной информации. - М., 1977.
3. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. - Т.3. - Л., 1981.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т.- Т.1. - М., 1982.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
6. Келасьев В.Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. - Л., 1984.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1982 (1975).
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. - Т.1. - М., 1983.
9. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу. - Пермь, 1990.

10. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических заведений: В 3 кн.- 4-е изд. - М.: 2002. - Кн.1: Общие основы психологии. - 688 с.
11. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л., 1989.
12. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М., 1988.
13. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. - М., 1977.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - Т.1. М., 1989.
15. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983.
16. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М., 1984.
17. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. - М., 1991.
18. Фрейд З. Психология бессознательного. - М., 1989.
19. Ярошевский М.Г. Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. - М., 1974.

### **Интернет-ресурсы**

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>

## Тема 4. З.Фрейд. А.Фрейд.



### ПЛАН:

**1. З.Фрейд. Взаимоотношение сознательного и бессознательного в психике человека. Традиционный психологический анализ.**

**2. А.Фрейд. Психологическая защита. Механизмы защиты.**

**3. Резюме**

- **Основные термины и понятия**
- **Вопросы для повторения и самопроверки**
- **Задания для практических работ**
- **Темы рефератов**
- **Литература**
- **Интернет-ресурсы**

**4.1.** Данную сферу детально исследовал известный австрийский ученый **З.Фрейд** (1856 - 1939). Он сравнивал бессознательную среду с лошадью, а сознание с всадником. Не всегда всадник правит лошадью, гораздо чаще бывает, что лошадь совсем не слушается всадника. Человек получает от внешнего мира множество сигналов, но осознает только некоторые из них.

Исследования многих психологов показали, что в зону ясного сознания в данный момент попадают те объекты, которые представляют сложности, проблемы, задачи для человека, хотя затрудняют регулирование отношений человека с внутренней или внешней средой. Человек осознает их (обдумывает). Это осознание помогает человеку создать новый режим регулирования отношений, или новый способ решения задачи.

Как только создается этот новый режим или способ, регуляция (пути, способы) переходит в режим "автопилота", т.е. на подсознательный уровень. Тем самым непрерывно происходит переадресовка ряда задач на автоматическое управление, это напоминает режим - "операция - навык". Такая возможность обеспечивает человеку возможность решать новые, более творческие задачи.

Большая часть процессов в нашем организме протекает неосознанно, но они влияют на наше поведение. Фрейд показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения. Из-за этих скрытых очагов могут появляться не только трудности адаптации, например приспособление к новым условиям, но даже заболевания.

Неосознанные процессы могут при определенных условиях превратиться в осознанные, познаваемые. Метод психоанализа З.Фрейда позволяет выявить бессознательное. В сфере бессознательного выделяют:

1) подсознательное - это представления, желания, действия, устремления, которые ушли в настоящее время из сознания, но могут появиться вновь;

2) собственно бессознательное - такое психическое состояние, которое не при каких обстоятельствах не становится сознательным.



Фрейд считал, что бессознательное - это не столько процессы, на которых не сосредоточено внимание человека, сколько переживания, которые подавляются сознанием, в этом случае сознание воздвигает мощные барьеры против них.

Человек может войти в конфликт с социальными запретами, нормами - в этом случае у него увеличивается внутренняя напряженность. В коре головного мозга возникают изолированные очаги возбуждения - они могут закрепиться, сохраниться и оказывать на психику травмирующее влияние. Существуют методы нормализации психики: поиск очага (воспоминания), обдумывание и обговаривание (перевод информации в словесную форму), переоценка (изменение системы установок, отношений), переживание в соответствии с новой значимостью - это ведет к ликвидации очага возбуждения. Таков путь традиционного психоанализа.

**4.2. 4.2.** В отличие от этого психологического анализа дочь З.Фрейда **А.Фрейд** развивала это учение, сформулировала новое направление в психологии, которое получило название "эго-психология".

Психологическая защита - это те механизмы психики, которые стабилизируют наше состояние, сохраняют наше представление о самих себе. Это такие действия нашего сознания, при которых оно изменяет неблагоприятную информацию о себе или о других (изменяет или отторгает ее). Ознакомимся с наиболее типичными психологическими механизмами защиты. Для чего нам следует знать о них? Мы имеем дело с людьми, учениками. Мы вторгаемся в мир их сознания, психики, поэтому мы должны его знать, чтобы правильно понять различные проявления, оценить поведение человека.

Выделяют следующие механизмы защиты:

- **Вытеснение** - неприемлемые для человека мысли, воспоминания, переживания как бы "изгоняются" из сознания и переводятся в сферу бессознательного. Но они при этом продолжают оказывать влияние на поведение личности, проявляясь в виде тревоги, страха и т.д. Это мнительность, робость, застенчивость, болезнь, осуждения, ошибки, неуверенность и т.д.
- **Замещение** - перенос действия с недоступного объекта на доступный. Те действия, которые должны быть направлены на определенный объект, вызвавший тревогу, переносятся на другой объект. Например, состояние агрессии, недовольства по отношению к начальству иногда переносится на членов семьи работника. Или одни чувства заменяются на прямо противоположные. Например, безответная любовь может превратиться в ненависть, сексуальная потребность может вылиться в агрессию, насилие. Это и разрядка накопившейся энергии: бьет кулаком по столу, со злости посылает мяч в неизвестном направлении.
- **Идентификация** - защитный механизм, при котором человек видит в себе другого, переносит на себя мотивы и качества, присущие другому лицу. Есть кое-что и положительное в этом процессе - так человек усваивает социальный опыт, овладевает новыми свойствами и качествами. Сопереживание (телепередача, книга и т.д.) герою может Сын часто идентифицирует себя с отцом, дочь - с матерью, молодой специалист подражает опытному мастеру.
- **Отрицание** - процесс устранения, игнорирования восприятий внешней реальности, которые травмируют, ранят. В житейском смысле данный механизм известен как "позиция страуса" - в опасной ситуации прячет голову в песок. "Не вижу, ничего не слышу, ничего не знаю! Но я подумаю об этом завтра".
- **Проекция** - неосознаваемый механизм: импульсы и чувства, неприемлемые для личности, приписываются внешнему объекту и проникают в сознание как измененное восприятие внешнего мира. Собственные желания, чувства, личностные черты - достаточно неприглядные в оценке человека. Он не хочет признаваться себе в них и переносит на другое лицо. Например, скупой видит в других скупость, жадность. Агрессивный - всех вокруг считает жестокими.
- **Рационализация** - функция этого защитного механизма - маскировка, сокрытие от сознания самого субъекта истинных мотивов его действия, мыслей, чувств во имя обеспечения внутреннего комфорта, сохранение чувства собственного достоинства, самоуважения. Цель для

человека - это предотвратить переживания вины или стыда. Блокируются те мотивы, которые социально неприемлемы. Оценивая поступки, совершенные может быть по неосознанным мотивам, человек пытается рационально объяснить их, приписывая им более благородные мотивы. Например, человек переживает психическую травму, защищает себя тем, что переоценивает или обесценивает значимость травмирующего фактора в сторону его снижения, например басня "Лиса и виноград".

- **Реактивные образования** - трансформация травмирующего мотива в его противоположность. Иногда неразумность, необъяснимая неприязнь к кому-либо трансформируется в отношении с этим человеком в особую предупредительность, подчеркнутую вежливость. Наоборот - симпатия, любовные увлечения могут демонстрироваться как неприязнь, игнорирование, даже бестактность.
- Например, отношения между мальчиком и девочкой в школе, ритуал ухаживания для подростков.
- **Регрессия** - человек в реагировании на ответственные ситуации возвращается к ранним, детским типам поведения, которые на той стадии были успешными. Регрессия - возврат личности от высших форм поведения к низшим. Таким образом, взрослый человек в сложных условиях стремится избежать внутренней тревоги, потерять способность чувства самоуважения. Часто регрессию оценивают как негативный для личности механизм, например, **инфантильность**. Инфантильность характеризуется экономической неустойчивостью, незрелостью суждений, капризностью, подчиняемостью, несамостоятельностью.

Есть и другие механизмы психологической защиты человека. Они применяются для формирования адекватной самооценки и самосовершенствования личности.

Однако не следует думать, что они нужны только психотерапевтам. Их активно используют педагоги. Неосознанно они применяются почти каждым человеком. Знание этих механизмов поможет нам работать со своим сознанием, поможет понимать их проявление в поведении и сознании других людей.

#### 4.3. РЕЗЮМЕ

- Большая часть процессов в нашем организме протекает неосознанно, но они влияют на наше поведение. Фрейд показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения.

Неосознанные процессы могут при определенных условиях превратиться в осознанные, познаваемые. Метод психоанализа З.Фрейда позволяет выявить бессознательное.

- Сфера бессознательного.
- Фрейд считал, что бессознательное - это не столько процессы, на которых не сосредоточено внимание человека, сколько переживания, которые подавляются сознанием, в этом случае сознание воздвигает мощные барьеры против них.
- Существуют методы нормализации психики: поиск очага (воспоминания), обдумывание и обговаривание (перевод информации в словесную форму), переоценка (изменение системы установок, отношений), переживание в соответствии с новой значимостью - это ведет к ликвидации очага возбуждения. Это путь традиционного психоанализа
- **Психологическая защита** - это те механизмы психики, которые стабилизируют наше состояние, сохраняют наше представление о самих себе.
- Механизмы защиты.

Знание этих механизмов поможет нам работать со своим сознанием, поможет понимать их проявление в поведении и сознании других людей.

### Основные термины и понятия

1. Режим "автопилота"
2. Подсознательное
3. Собственно бессознательное
4. Психоанализ
5. "Эгопсихология"
6. Психологическая защита
7. Механизмы защиты
8. Идентификация
9. Проекция
10. Рационализация
11. Регрессия

### Вопросы для повторения и самопроверки

1. В чем заключаются взаимоотношения сознательного и бессознательного по З.Фрейду. Приведите примеры.
2. Что выделяют в сфере бессознательного?
3. Что такое традиционный психоанализ?
4. Что такое психологическая защита?
5. Перечислите механизмы защиты. Используйте таблицу.
6. Охарактеризуйте каждый из них. Приведите примеры.
7. Что такое бессознательная память, бессознательная мотивация, бессознательное в личности человека?
8. Что представляет собой содержание сновидений по Фрейду?
9. Охарактеризуйте (с помощью таблицы) типы бессознательных психологических явлений.



### Задания для практической работы

**Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.**

Способ регуляции, режим "автопилота", подсознательный уровень, переадресовка ряда задач на

автоматическое управление, воздвигать мощные барьеры, изолированные очаги возбуждения, традиционный психоанализ, "эго- психология", переживания как бы "изгоняются" и переводятся в сферу бессознательного, идентификация, сопереживание, "позиция страуса", трансформация, неразумность.

**Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.**

Сравнить бессознательную среду, получить сигналы от внешнего мира, затруднять регулирование отношений человека, создать новый режим, переадресовать ряд задач, решать творческие задачи, влиять на поведение, выявить бессознательное, увеличивается внутренняя напряженность, изолировать очаги возбуждения, стабилизировать состояние, оценить поведение человека, заменять чувства, проявлять в виде тревоги, превратиться в ненависть, усваивать социальный опыт, идентифицировать себя с отцом, предотвратить переживание вины.

**Задание 3. Трансформируйте отглагольные существительные в глаголы. Составьте с ними словосочетания. Запишите их.**

Вытеснение, замещение, идентификация, отрицание, проекция, рационализация, регрессия, игнорирование, самосовершенствование.

**Задание 4. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.**

1. Человек получает от внешнего мира множество сигналов, но осознает только некоторые из них.
2. Исследования многих психологов показали, что в зону ясного сознания в данный момент попадают те объекты, которые представляют сложности, проблемы, задачи для человека, хотя затрудняют регулирование отношений человека с внутренней или внешней средой.
3. Такая возможность обеспечивает человеку возможность решать новые, более творческие задачи.
4. Большая часть процессов в нашем организме протекает неосознанно, но они влияют на наше поведение.
5. Фрейд показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения.
6. Из-за этих скрытых очагов могут появляться не только трудности адаптации.
7. Неосознанные процессы могут при определенных условиях превратиться в осознанные, познаваемые. Метод психоанализа З.Фрейда позволяет выявить бессознательное.
8. Подсознательное - это представления, желания, действия, устремления, которые ушли в настоящее время из сознания, но могут появиться вновь.
9. Собственно бессознательное - такое психическое состояние, которое не при каких обстоятельствах не становится сознательным.
10. Фрейд считал, что бессознательное - это не столько процессы, на которых не сосредоточено внимание человека, сколько переживания, которые подавляются сознанием, в этом случае сознание воздвигает мощные барьеры против них.
11. Человек может войти в конфликт с социальными запретами, нормами - в этом случае у него увеличивается внутренняя напряженность.

**Задание 5. Продолжите предложения. Запишите их.**



1. ... - это те механизмы психики, которые стабилизируют наше состояние, сохраняют наше представление о самих себе.
2. Данную сферу детально исследовал известный австрийский ученый ... .
3. Как только создается этот новый режим или способ, регуляция (пути, способы) переходит в режим ..., т.е. на ... .
4. В коре головного мозга возникают изолированные очаги возбуждения - они могут закрепиться, ... и ... на психику ... влияние.
5. ... развивала это учение, сформулировала новое направление в психологии, которое получило название ... .
6. ... - неприемлемые для человека мысли, воспоминания, переживания как бы "изгоняются" из сознания и переводятся в сферу бессознательного.
7. ... - защитный механизм, при котором человек видит в себе другого, переносит на себя мотивы и качества, присущие другому лицу.
8. Отрицание - процесс устранения, игнорирования восприятий внешней реальности, которые ... , ... .
9. В житейском смысле данный механизм известен как ... - в опасной ситуации прячет голову в песок.
10. Регрессия - возврат личности от ... .

**Задание 6. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.**

Исследовать, показать, осознать, создать, обеспечивать, протекать, превратиться, позволяет выявить, считать, развивать, стабилизировать, видеть, предотвратить, трансформация, применяются, используют, применяются.

**Задание 7. Замените выделенные слова синонимичными.**

1. Человек **получает** от внешнего мира множество сигналов, но **осознает** только некоторые из них.
2. Исследования многих психологов показали, что в зону ясного сознания в данный момент попадают те объекты, которые **представляют** сложности, проблемы, задачи для человека, хотя **затрудняют** регулирование отношений человека с внутренней или внешней средой.
3. Тем самым непрерывно происходит **переадресовка** ряда задач на автоматическое управление, это напоминает режим - "операция - навик".
4. Такая возможность **обеспечивает** человеку возможность решать новые, более творческие задачи.
5. Большая часть процессов в нашем организме **протекает** неосознанно, но они влияют на наше поведение. Фрейд показал, что бессознательные побуждения **лежат** в основе многих очагов скрытого напряжения.
6. Из-за этих скрытых очагов могут **появляться** не только трудности **адаптации**.
7. В коре головного мозга **возникают изолированные очаги** возбуждения - они могут **закрепиться, сохраниться** и оказывать на психику травмирующее влияние.
8. Психологическая защита - это те механизмы психики, которые **стабилизируют** наше состояние, **сохраняют** наше представление о самих себе.
9. Это такие действия нашего сознания, при которых оно изменяет **неблагоприятную информацию** о себе или о других (изменяет или отторгает ее).
10. Мы **вторгаемся** в мир их сознания, психики, поэтому мы должны его знать, чтобы правильно понять различные проявления, оценить поведение человека.

**Задание 8. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.**

1. Данную сферу детально исследовал известный австрийский ученый З. Фрейд. Он сравнивал бессознательную среду с лошадью, а сознание с всадником. Не всегда всадник правит лошадью, гораздо чаще бывает, что лошадь совсем не слушается всадника.
2. Неосознанные процессы могут при определенных условиях превратиться в осознанные, познаваемые.
3. Фрейд считал, что бессознательное - это не столько процессы, на которых не сосредоточено внимание человека, сколько переживания, которые подавляются сознанием, в этом случае сознание воздвигает мощные барьеры против них.
4. Вытеснение - неприемлемые для человека мысли, воспоминания, переживания как бы "изгоняются" из сознания и переводятся в сферу бессознательного.
5. Замещение - перенос действия с недоступного объекта на доступный.
6. Идентификация - защитный механизм, при котором человек видит в себе другого, переносит на себя мотивы и качества, присущие другому лицу.
7. Отрицание - процесс устранения, игнорирования восприятий внешней реальности, которые травмируют, ранят.
8. Рационализация - функция этого защитного механизма - маскировка, сокрытие от сознания самого субъекта истинных мотивов его действия, мыслей, чувств во имя обеспечения внутреннего комфорта, сохранение чувства собственного достоинства, самоуважения.
9. Реактивные образования - трансформация травмирующего мотива в его противоположность.
10. Есть и другие механизмы психологической защиты человека. Они применяются для формирования адекватной самооценки и самосовершенствования личности.



**Задание 9. Выделите основные проблемы, которые рассматриваются в тексте лекции. Запишите тезисы текста в тетрадь.**

**Задание 10. Напишите план текста.**

**Задание 11. Напишите конспект текста.**

**Задание 12. Напишите аннотацию текста.**

## Темы рефератов

1. Проявления бессознательного в поведении, психических процессах, свойствах и состояниях человека.
2. Роль механизмов психологической защиты человека в формировании самооценки и самосовершенствования личности.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного (о неосознаваемых формах высшей нервной деятельности). - М., 1968.
2. Брунер Д.С. Психология признания: за пределами непосредственной информации. - М., 1977.
3. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. - Т.3. - Л., 1981.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т.- Т.1. - М., 1982.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. - М., 1986.
6. Келасьев В.Н. Структурная модель мышления и проблемы генезиса психики. - Л., 1984.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1982 (1975).
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. - Т.1. - М., 1983.
9. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Учебное пособие к спецкурсу. - Пермь, 1990.
10. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических заведений: В 3 кн.- 4-е изд. - М.: 2002. - Кн.1: Общие основы психологии. - 688 с.
11. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. - Л., 1989.
12. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М., 1988.
13. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. - М., 1977.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. - Т.1. М., 1989.
15. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983.
16. Тихомиров О.К. Психология мышления. - М., 1984.
17. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. - М., 1991.
18. Фрейд З. Психология бессознательного. - М., 1989.
19. Ярошевский М.Г. Анциферова Л.И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. - М., 1974.

## Интернет-ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>

## Тема 5. Внимание.

### ПЛАН:

1. Явления и определение внимания. Формы внимания
2. Виды внимания
3. Свойства внимания
4. Роль внимания в обучении
5. Резюме

- Основные термины и понятия
- Вопросы для повторения и самопроверки
- Задания для практических работ
- Темы рефератов
- Литература
- Интернет-ресурсы

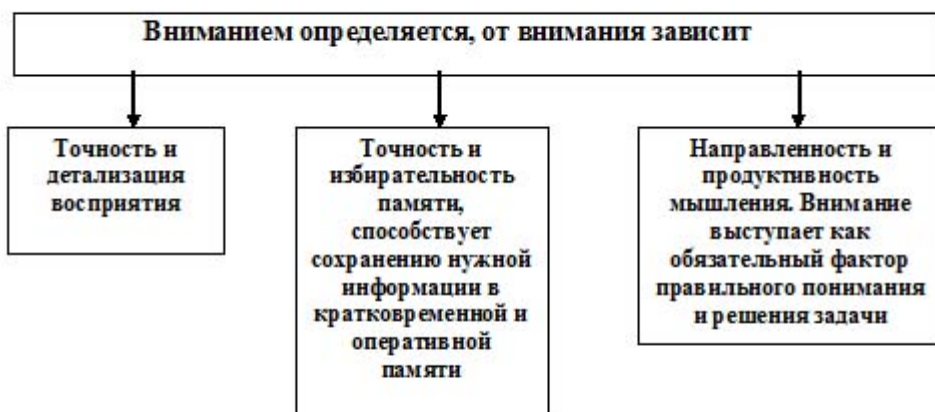
**5.1. На человека постоянно воздействует множество самых разных раздражителей. Сознание не может охватить одновременно с достаточной ясностью все эти объекты. Из этих окружающих объектов человек выделяет те, что представляют для него интерес, соответствуют потребностям. Любая деятельность требует выделения объекта и сосредоточенности внимания на нем.**

***Внимание* - это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального. Необходима сосредоточенность внимания на определенной работе, иначе неизбежны ошибки, а в восприятии - неточности и проблемы. Если мы не заостряем внимание, то можно:**

- Смотреть и не видеть
- Слушать и не слышать
- Есть и не ощущать вкус



С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов.



В системе межличностных отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и разрешению межличностных конфликтов. Внимательный человек достигает в жизни большего, чем невнимательный.



Внимание неразрывно связано с сознанием.

Существует теория внимания [А.А. Ухтомского](#). Это доминантный очаг возбуждения в коре головного мозга, вызывающий торможение соседних областей.



5.2. В зависимости от активности личности выделяют виды внимания. Охарактеризуем каждый вид внимания.



Рис.2. Виды внимания



**Непосредственное внимание** не управляет ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека.

*Опосредствованное внимание* регулируется с помощью специальных средств, например жестов, слов, указательных знаков, предметов.

По своей направленности на объект различают следующие формы внимания.



Рис.3. Формы внимания.

### 5.3. Основные свойства внимания



Рис.4. Основные свойства внимания.

*Сосредоточенность внимания* - это удержание внимания на одном объекте или виде деятельности. Зависит от возраста и опыта работы (с годами незначительно повышается).

**Устойчивость внимания** - это длительность сосредоточения на объекте или явлении. Это свойство внимания определяется различными причинами и индивидуальными физиологическими особенностями организма:

- Психологическим состоянием (возбужденность, заторможенность)
- Мотивацией (интерес, значимость)
- Внешними обстоятельствами при осуществлении деятельности

Общая устойчивость внимания чаще всего определяется сочетанием всех этих факторов.

**Объем внимания** - это количество объектов, на которые одновременно может быть направлено внимание в процессе их восприятия. Численная характеристика среднего объема внимания - 5-7 единиц информации.



**Распределение внимания** - возможность одновременного выполнения двух или более видов деятельности. На самом деле эти виды деятельности не выполняются параллельно. Человек способен быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успевая возвращаться к прерванному виду деятельности до того, как наступит забывание. Зависит от психологического и физиологического состояния человека. Снижается при переутомлении.



**Переключаемость внимания** - быстрый переход от одного вида деятельности к другому. Может быть произвольной и непроизвольной. Зависит от подвижности нервной системы, выше у молодых людей. В состоянии психологического напряжения снижается. Различные свойства внимания в значительной степени независимы друг от друга. Так, высокая сосредоточенность может сочетаться со слабой переключаемостью.

**5.4. Внимание (его сосредоточенность) усиливает восприятие, память, активизирует мышление. Поэтому очень важно создать условия, необходимые для его появления, сохранения и развития. А это:**

- Распорядок дня, питание, отдых
- Зрение, слух
- Учет дневного ритма работоспособности. Пик нашей деятельности - 5,11, 16, 20, 24 часа
- Чередование умственных и физических занятий
- Создание благоприятной рабочей обстановки
- Отсутствие сильных внешних раздражителей
- Тишина
- Перенос других дел на другое время
- Обеспечение гигиенических условий работы (воздух и т.д.)
- Оптимальный физический фактор (поза, отсутствие лишних движений)
- Привычные условия работы
- Поиск путей появления интереса к задаче: обратить внимание на любопытные подробности, детали, новый взгляд

**Отношения деятельности:**

- Установить приоритеты (главное, второе)
- Поставить конкретные задачи

- **Определить конечную цель, разбить на этапы**
- **Воспитание критического отношения к себе и работе**
- **Кроме того, развитие ощущений (музыка, произведения искусства), воспитание восприимчивости и наблюдательности, повышение интеллектуального уровня имеют большое значение для развития внимания.**

**Изменения внимания зависят от индивидуального типа логических, возрастных и других характеристик человека.**

## **5.5. РЕЗЮМЕ**

**Внимание - это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального.**

**С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов.**

**Внимательный человек достигает в жизни большего, чем невнимательный.**

**Внимание неразрывно связано с сознанием. Теория внимания А.А. Ухтомского.**

**В зависимости от активности личности выделяют виды внимания.**

**Внешненаправленное, внутреннее внимание. Непосредственное и опосредственное внимание.**

**По своей направленности на объект различают формы внимания.**

**Основные свойства внимания.**

**Внимание (его сосредоточенность) усиливает восприятие, память, активизирует мышление. Поэтому очень важно создать условия, необходимые для его появления, сохранения и развития.**

**Изменения внимания зависят от индивидуального типа логических, возрастных и других характеристик человека.**

### **Основные термины и понятия**

- 1. Внимание**
- 2. Межличностные отношения**
- 3. Доминантный очаг**
- 4. Произвольное внимание**
- 5. Непроизвольное внимание**
- 6. Постпроизвольное внимание**
- 7. Социально-обусловленное внимание**
- 8. Природное внимание**
- 9. Непосредственное внимание**
- 10. Опосредствованное внимание**
- 11. Сосредоточенность внимания**

12. Устойчивость внимания
13. Объем внимания
14. Распределение внимания
15. Переключаемость внимания

#### Вопросы для повторения и самопроверки

1. Что представляет собой человеческий организм?
2. Приведите примеры, иллюстрирующие возможности нервной системы человека и его психики.
3. В чем состоит особенность человеческой психики?
4. Расскажите, как типология конституции человеческого тела влияет на психику?
5. В чем заключается проблема сознательного и подсознательного в обучении?
6. Как осуществляется процесс самопознания?
7. Какую формулу вывел американский психолог У. Джеймс?
8. Какую мысль высказал Л.Н. Толстой? Согласны ли вы с ней? Свой ответ аргументируйте.
9. Расскажите об "Образе Я".
10. Что такое бессознательная память, бессознательная мотивация, бессознательное в личности человека?
11. Что представляет собой содержание сновидений по Фрейдю?
12. Охарактеризуйте (с помощью таблицы) типы бессознательных психологических явлений.

#### Задания для практической работы

**Задание 1.** Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.

Сосредоточенность сознания, внимания; избирательность познавательных процессов, межличностные отношения, адаптация людей друг к другу, регуляция и контроль за протеканием деятельности, доминантный очаг, мотивационные факторы, регуляция поведения, непосредственное внимание, опосредственное внимание.

**Задание 2.** Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с

тем же корнем. Запишите их. 🤪

*Образец: определить понятие - определение понятия;*

направить внимание, избирать познавательные процессы, сосредоточить внимание, детализировать восприятие, разрешить межличностные конфликты, удерживать данную деятельность, достигнуть цели, регулировать контроль за протеканием деятельности, реагировать на внешние и внутренние стимулы, распределять внимание, установить приоритеты, изменить внимание.

**Задание 3.** Прочитайте предложения. Разделите предложения на синтагмы.

1. На человека постоянно действует множество самых разных раздражителей.
2. Любая деятельность требует выделения объекта и сосредоточенности на нем.
3. Внимание - это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального.
4. Необходима сосредоточенность внимания на определенной работе, иначе неизбежны ошибки, в восприятии - неточности и проблемы.
5. С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов.

6. В системе межличностных отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и разрешению межличностных конфликтов.
7. Это доминантный очаг возбуждения в коре головного мозга, вызывающий торможение соседних областей.
8. Непосредственное внимание не управляет ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека.
9. Опосредствованное внимание регулируется с помощью специальных средств, например жестов, слов, указательных знаков, предметов.
10. По своей направленности на объект различают следующие формы внимания.

Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их. 

1. ... - это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального.
2. ... - это удержание внимания на одном объекте или деятельности.
3. ... - это длительность сосредоточения на объекте или явлении.
4. Это свойство внимания определяется различными причинами ... .
5. ... - это количество объектов, на которые одновременно может быть направлено внимание в процессе их восприятия.
6. Численная характеристика среднего объема внимания - ... .
7. ... - возможность одновременного выполнения двух или более видов деятельности.
8. На самом деле эти виды деятельности не выполняются ... .
9. Человек способен быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успевая возвращаться к прерванному виду деятельности до того, ... .
10. ... - быстрый переход от одного вида деятельности к другому.

Задание 5. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.

Охватить, соответствовать, представлять, сосредоточенность, избирательность, адаптация, удержание, регулируется, переключаемость, распределение.



Задание 6. Замените выделенные слова синонимичными.

1. Из этих окружающих объектов человек *выделяет* те, что представляют для него интерес, *соответствуют* потребностям.
2. Любая деятельность требует *выделения* объекта и сосредоточенности на нем.
3. Непосредственное внимание не управляет ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который *соответствует актуальным* интересам и потребностям человека.
4. Опосредствованное внимание *регулируется* с помощью специальных средств, например жестов, слов, указательных знаков, предметов.
5. Сосредоточенность внимания - это *удержание* внимания на одном объекте или виде деятельности.

Задание 7. Прочитайте следующие слова: какие значения этих слов вы знаете? (обратитесь к словарю). В каком значении эти слова используются в научной речи? Подтвердите вашу точку зрения примерами.

Рассматриваться, сосредоточить, подчеркивать, определяется, избирательность, удержать, связать (быть связанным), отличаться, видеть, соответствовать, регулировать.

**ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!**



Существительные в родительном падеже без предлога могут быть выражением части объекта (положить сахара, купить хлеба), максимального использования (накупить книг), удаления, лишения (лишиться денег), достижения (достичь расцвета), желания, ожидания (желать доброго пути, ожидать решения).

Для научной речи характерно использование существительных в родительном падеже, зависимых от существительного - *развитие мировоззрения и т.д.* Обычно это отглагольные существительные. Часто встречается несколько существительных, последовательно зависимых друг от друга в родительном падеже.



**Задание 8.** Выпишите из текста словосочетания существительного с существительным в родительном падеже. Подумайте, в каком значении употреблен родительный падеж?

**Задание 9.** Составьте предложения. Используйте в них в качестве подлежащих следующие словосочетания:

виды внимания, направленности внимания, происхождение внимания, механизмы регуляции внимания, сосредоточенность внимания, устойчивость внимания.

**Задание 10.** По материалам текста составьте предложения. В качестве сказуемых используйте  
а) следующие глаголы:: способствует, достигает, регулировать, соответствовать, удерживать, определяется, переключаться, усиливать, активизировать;  
б) разрешать межличностные конфликты, определяется мотивационными факторами, реагировать на внешние и внутренние стимулы, складывается в течение жизни, выполняются параллельно, изменения внимания

**Задание 11.** Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.

1. Внимание - это направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального.
2. Необходима сосредоточенность внимания на определенной работе, иначе неизбежны ошибки, а в восприятии - неточности и проблемы.
3. С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов.
4. В системе межличностных отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и разрешению межличностных конфликтов.
5. Внимание (его сосредоточенность) усиливает восприятие, память, активизирует мышление.



**Задание 12.** Напишите план текста.

**Задание 13.** Напишите конспект текста.

**Задание 14.** Напишите аннотацию текста.

**Задание 15.** Раскройте сущность определения внимания. Расскажите о формах, видах, свойствах внимания, о роли внимания в обучении.

**Темы рефератов**

1. Внимание и его психологические свойства
2. Физиологические основы внимания
3. Развитие внимания
4. Психологические теории внимания

### **Методика изучения уровня внимания** (П.Я.Гальперин, С.Л.Кабылицкая)

**Назначение теста**

**Изучение уровня внимания и самоконтроля школьников.**

**Инструкция к тесту**

"Прочитай этот текст. Проверь его. Если найдешь в нем ошибки (в том числе и смысловые), исправь их карандашом или ручкой".

Исследователь фиксирует время работы с текстом, особенности поведения ребенка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее).

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы внимательность и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

**Тестовый материал**

**Текст**

Старые лебеди склонили перед ним гордые шеи. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В отфет я кивал ему рукой. Солнце дохотило до верхушек деревьев и тряталось за ними. Сорняки живучи и плодовиты. Я уже заснул, когда кто-то окликнул меня. На столе лежала карта на шего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине.

**Обработка результатов теста**

**Подсчитывается количество пропущенных ошибок:**

- 0-2 - высший уровень внимания,
- 3-4 - средний уровень внимания,
- более 5 - низкий уровень внимания.

Исследователь должен обратить внимание на качество пропущенных ошибок: пропуск слов в предложении, букв в слове, подмена букв, слитное написание слова с предлогом или др.

## Источники

*Методика изучения уровня внимания (П.Я.Гальперин, С.Л.Кабылицкая) / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.119.*

## ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. - Т.3.- М., 1983.
2. Гальперин П.Я., Кабылицкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания.- М., 1974.
3. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. - М., 1987.
4. Лурия А.Р. Внимание и память.- М., 1975.
5. Бассин Ф.В. Проблема бессознательного. - М.,1968.
6. Величковский Б.М.Современная когнитивная психология.- М., 1982.
7. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание.- М., 1972.
8. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания// Вопросы психологии. - 1975, - № 2.
9. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника? - М.,1980.
10. Суворов Н.Ф., Таиров О.П. Психофизиологические механизмы избирательного внимания. - Л., 1985.
11. Фресс П., Пиаже Экспериментальная психология. - Вып.III. - М.,1970.



## Интернет-ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>
12. <http://vsetesti.ru/312/>
13. <http://vsetesti.ru/index.php?tag>



## **Тема 6. Память.**

### **ПЛАН:**

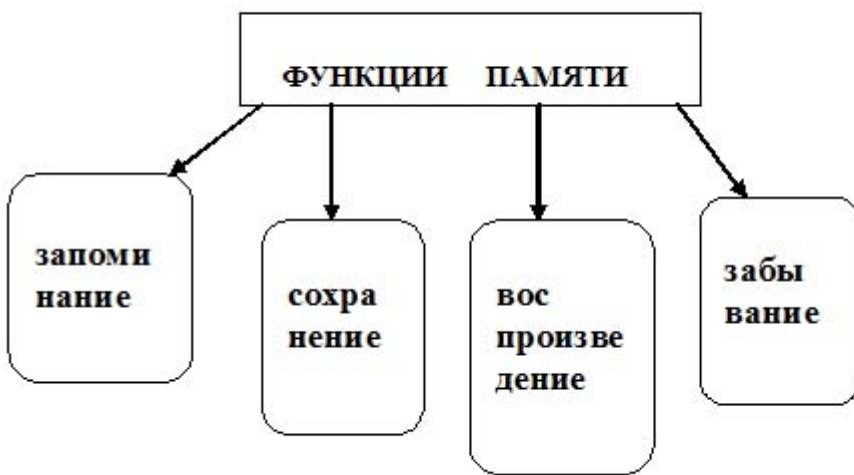
- 1. Общее представление о памяти**
- 2. Виды памяти и их особенности**
- 3. Законы памяти**
- 4. Резюме**

- **Основные термины и понятия**
- **Вопросы для повторения и самопроверки**
- **Задания для практических работ**
- **Темы рефератов**
- **Литература**
- **Интернет-ресурсы**

**6.1.** Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности - воспроизводятся. Эти процессы называются **памятью**. "Без памяти, - писал **С.Л. Рубинштейн**, - мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом".

Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретением знаний, формированием умений и навыков. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества.

Характеризуя процессы памяти, следует рассмотреть функции памяти.



**Запоминание** - процесс, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания с приобретенным ранее. Запоминается полно и точно то, что имеет для нас особо важное значение, что вызывает у нас интерес и эмоции. Процесс запоминания может протекать как мгновенное запечатление - **импринтинг**. Состояние импринтинга у человека возникает в момент высокого эмоционального напряжения.

**Забывание** - процесс, необходимый для эффективной работы памяти. С помощью забывания человек избавляется от бесчисленных конкретных деталей. Существует ряд факторов, влияющих на забывание:

- возраст
- характер, важность, интерес информации и степень ее использования (1 раз или постоянно)
- интерференция (родной язык)
- подавление (по З. Фрейду - торможение следов памяти на уровне сознания и вытеснения их в область бессознательного).

Эти функции являются для памяти основными. Они различны не только по своей структуре, исходным данным и результатам, но и по тому, что у разных людей развиты неодинаково. Есть люди, которые, например, с трудом запоминают, но зато неплохо воспроизводят и довольно долго хранят в памяти запомненный ими материал. Это индивиды с развитой долговременной памятью. Есть такие люди, которые, напротив, быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что когда - то запомнили. У них более сильны кратковременный и оперативный виды памяти.

Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации тесно взаимосвязаны. Организация запоминания влияет на сохранение, а качество сохранения определяет воспроизведение.

Качество памяти характеризуется скоростью запоминания (количество повторений, необходимых для удержания материала в памяти) и скоростью забывания (время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти).

**6.2.** 6.2. Существует несколько оснований для классификации видов человеческой памяти.



Рис.5. Виды памяти.

**Генетическая** - наследственная. Мы не можем на нее повлиять.

**Прижизненная память** является хранилищем информации, полученной с момента рождения и до смерти. Она классифицируется по нескольким основаниям.

По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на **произвольную** и **непроизвольную**. В первом случае имеют в виду такое запоминание и воспроизведение, которое происходит автоматически, без особых усилий со стороны человека, без постановки специальной **мнемической** задачи на запоминание, узнавание, сохранение и воспроизведение материала.

Во втором случае такая задача обязательно присутствует, а сам процесс запоминания или воспроизведения требует волевых усилий.

**Непроизвольное запоминание** не обязательно является более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно превосходит его. Установлено, например, что лучше непроизвольно запоминается материал, который является объектом внимания и сознания, выступает в качестве цели, а не средства осуществления деятельности.

Непроизвольно лучше запоминается также материал, с которым связана интересная и сложная умственная работа и который для человека имеет большое значение.

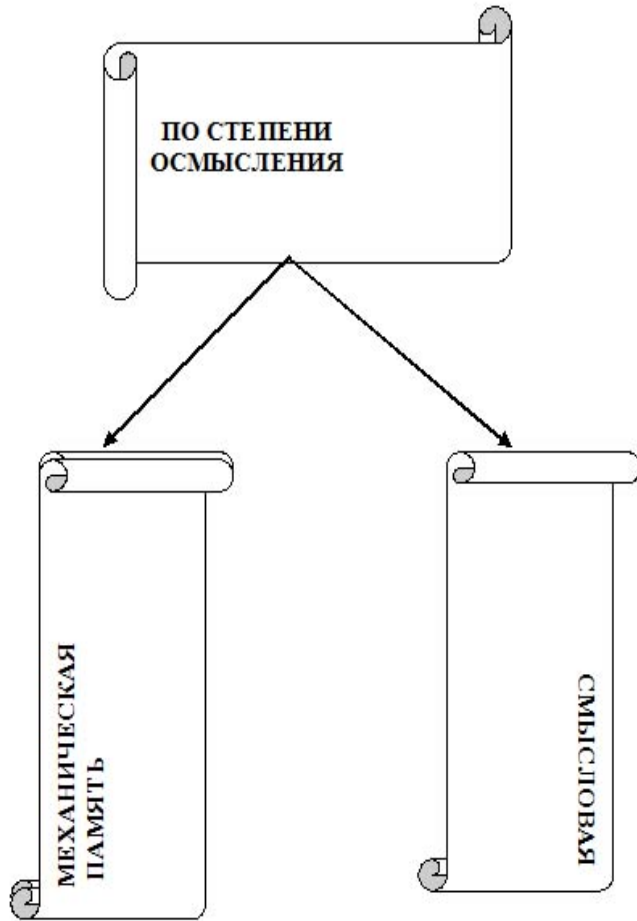
Показано, что в том случае, когда с запоминаемым материалом проводится значительная работа по его осмыслению, преобразованию, классификации, установлению в нем определенных внутренних (структура) и внешних (ассоциации) связей, непроизвольно он может запоминаться лучше, чем произвольно.

Это особенно характерно для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

По степени осмысления материала можно рассматривать механическую память и смысловую.







**Механическая память**  
основана на повторении  
материала, с сохранением  
порядка.

**Смысловая память**  
предполагает осмысливание

запоминаемого материала, понимание внутренних связей между частями, требует меньше усилий и времени.

**Кратковременная память** сохраняет информацию в среднем около 20 секунд. Сохраняет обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Эта память работает без предварительной сознательной установки на запоминание, но зато с установкой на последующее воспроизведение материала. Кратковременную память характеризует такой показатель, как объем. Он в среднем равен от 5 до 9 единиц информации и определяется по числу единиц информации, которое человек в состоянии точно воспроизвести спустя несколько десятков секунд после однократного предъявления ему этой информации.

**Оперативная память** - это сохранение информации на время решения задачи (от нескольких секунд до нескольких дней).

**Долговременная память** хранит информацию неограниченное время.

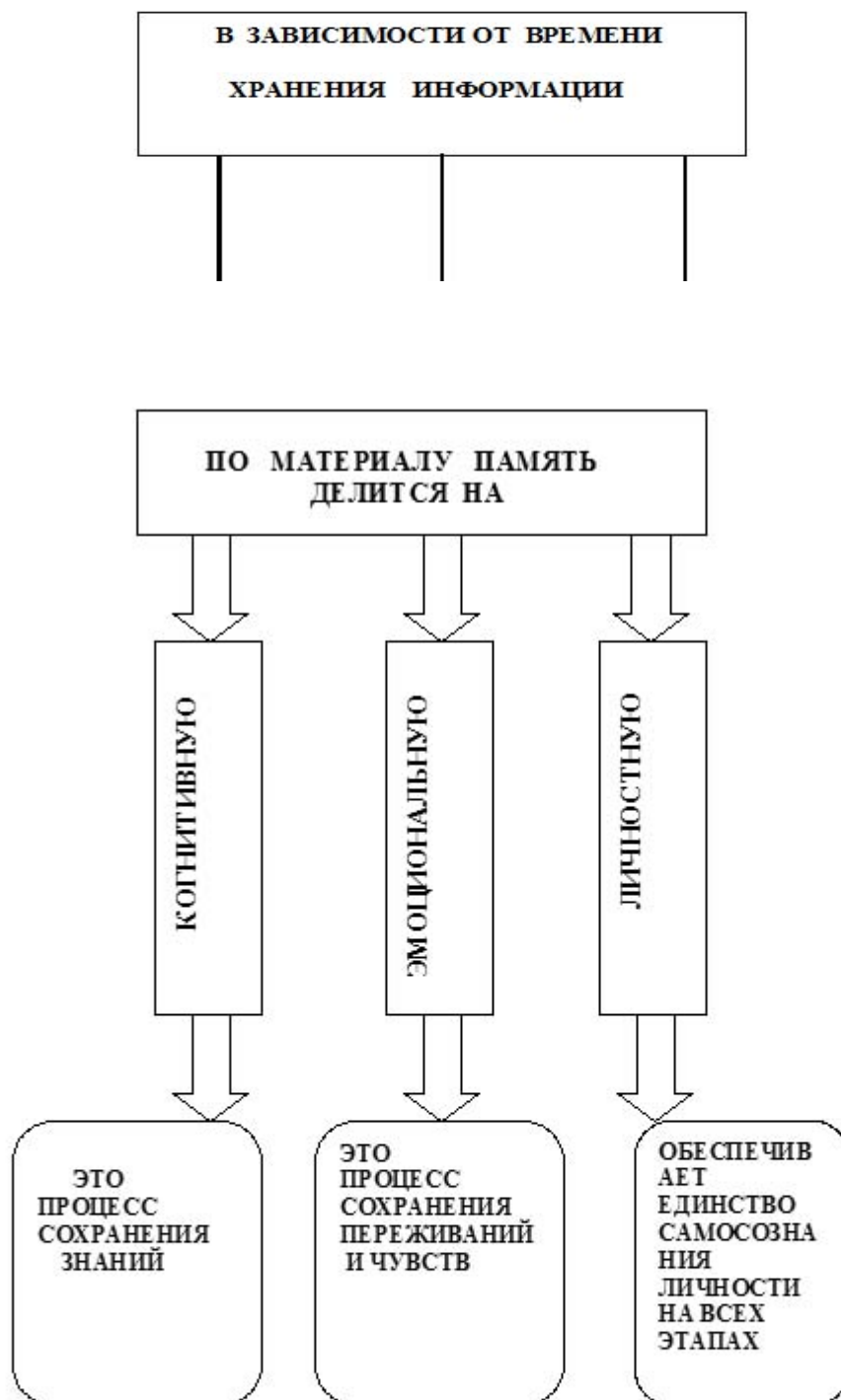
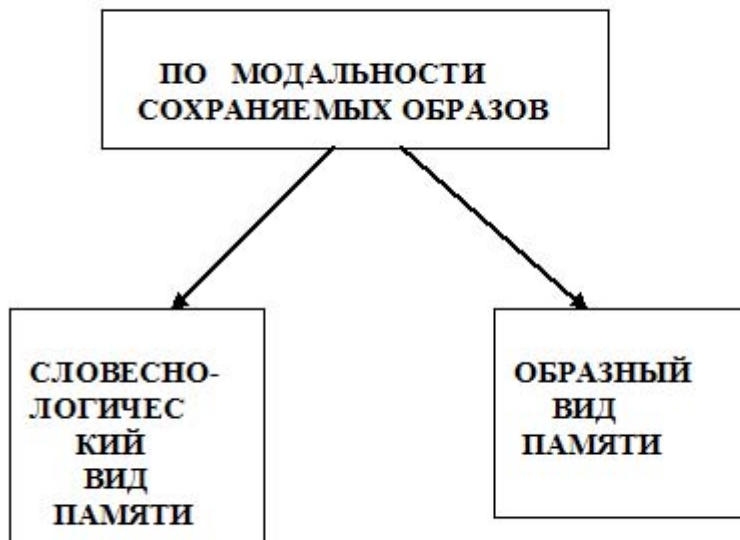


Рис. 6.  
Деление  
памяти по  
материалу.



**Словесно-логическая память**  
тесно связана со словом, мыслью, логикой. Быстро

запоминается смысл событий, текста, логика рассуждений. Эти видом памяти обладают ученые, опытные лекторы, преподаватели.

**Образная память** делится на зрительную, слуховую, двигательную, осязательную, обонятельную, вкусовую.

Уровень их развития у каждого человека неодинаков, что позволяет говорить о словесно - логическом или образном видах памяти. Зрительная и слуховая памяти важны для филологов, при изучении слов, звуков и т.д.

**6.3.** Работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам. Наиболее важные из них:

- **Закон осмысления:** чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти. В памяти запечатлеваются не столько сами слова и предложения, составляющие текст, сколько содержащиеся в них мысли. Они же первыми приходят в голову, когда нужно вспомнить содержание текста. Поэтому лучший способ запомнить - научиться, должным образом, организовать информацию в момент запоминания. Следует шире использовать опорные слова, схемы, диаграммы, таблицы. Эффективным приемом является **прогнозирование**: прочитайте абзац, попробуйте сделать вывод. Возникают положительные или отрицательные эмоции, которые усиливают запоминание.
- **Закон установки:** он может быть представлен в двух аспектах:
  - 1) установка на запоминание **по времени**: запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой задачу запомнить "всерьез и надолго". Может быть установка на запоминание и хранение информации в течение определенного срока - работают **механизмы** оперативной памяти - именно к этому сроку срабатывают механизмы памяти, например материал к экзамену, к семинару, докладу.
  - 2) **запоминания по содержанию**: в тексте находим то, на что у нас установка. Например, у нас установка на знакомство с новым правилом употребления какой-либо конструкции или звука. В тексте мы ожидаем увидеть параметры этой конструкции, ее название, отличие от другой, указание на употребление. Именно эти материалы "выхватят" наше внимание.
- **Закон усиления первоначального впечатления:** чем ярче первое **впечатление** от запоминаемого, тем прочнее само запоминание. Первое начальное впечатление можно усилить рационально или эмоционально. При рациональном усилении нужно направить информацию по нескольким каналам: записать, нарисовать, проговорить, пропеть. Очень полезно с кем - нибудь обсудить новую информацию (особенно с лицом, придерживающимся противоположной точки зрения). При этом усилении следует постараться вызвать максимум эмоций, которые связаны с запоминаемой информацией. Но отрицательные эмоции, не связанные с запоминаемым материалом, мешают запоминанию (неуверенность, страх, раздражение).
- **Закон контекста:** информация легче запоминается и воспроизводится, если ее соотнести с другими одновременными впечатлениями. Контекст, в котором происходит то или иное событие может оказаться более важным, чем само событие. Сходная информация хранится в памяти где-то рядом. Ассоциации помогут вспомнить необходимое.

- **Закон объема знаний:** чем больше знаний по определенной теме, тем лучше запоминается новое. Поэтому трудно "войти" в новую дисциплину, тему и т.д. Перед чтением следует вспомнить все, что уже известно по изучаемой проблеме, "приподнять" знания, полистать справочники.
- **Закон оптимальной длины запоминаемого ряда:** чем больше по длине предполагаемый ряд информации превышает объем кратковременной памяти, тем хуже он запоминается. Если дать человеку запомнить 2 ряда слов: 1 - 10 слов; 2- 30 слов, то первый он запомнит лучше. Объем короткой памяти (7+2) - закон Миллера. Одновременно предъявляемый для запоминания материал не должен превышать этот объем - тогда человек может воспроизвести гораздо больше материала.
- **Закон торможения:** всякое последующее запоминание тормозит предыдущее. Лучший способ забыть только что заученное - постараться сразу же запомнить сходный материал. Поэтому не рекомендуют в школе, готовясь к занятиям, учить физику после математики, литературу после истории. Любая информация, чтобы остаться в памяти, должна "отстояться" (вспомним дни подготовки к экзаменам).
- **Закон края:** лучше запоминается то, что сказано или написано в начале и в конце ряда информации (т.е. как бы с его края). Хуже запоминается середина ряда.
- **Закон повторения:** повторение способствует лучшему запоминанию. "Повторение - мать учения". Повторение тренирует оперативную память, задерживает в ней информацию, прежде чем она будет закодирована и передана в долговременную память. Психолог [Г. Эббингауз](#) установил, что большая часть запоминаемой информации "теряется" сразу после запоминания, а с течением времени забывается все меньшее количество информации. Именно поэтому мы так хорошо помним впечатления детства. Если что-либо нужно надолго запомнить, то необходимо как минимум четыре повторения: первое - сразу после запоминания, второе - через 20-30 минут, третье - через день, четвертое - через 2 -3 недели. Повторение должно быть активным - в виде воспроизведения - тогда запоминание в несколько раз лучше, чем в виде пассивного чтения или слушания. Некоторые другие законы памяти можно продемонстрировать на показательных опытах.



**Опыт 1.** Показывает, что при восприятии материала мы обычно видим намного больше, чем запоминаем и в состоянии воспроизвести. Этот опыт также доказывает, что в нашей памяти оседает гораздо больше того, что мы в состоянии осознать. Учащимся примерно на 0,05 секунд предъявляется таблица, содержащая 9 букв (рис.1) После удаления таблицы из поля зрения учащихся просят сообщить, сколько представленных на ней букв они запомнили. В среднем называется обычно 4-5 букв.

М	Х	В
О	И	К
Р	Я	А

Рис.7. Таблица с девятью буквами.

Затем учащимся последовательно предъявляется 9 карточек, где с помощью черных квадратиков отмечены

места, на которых находились воспринимаемые буквы. Несколько таких карточек показаны на рис. 8.

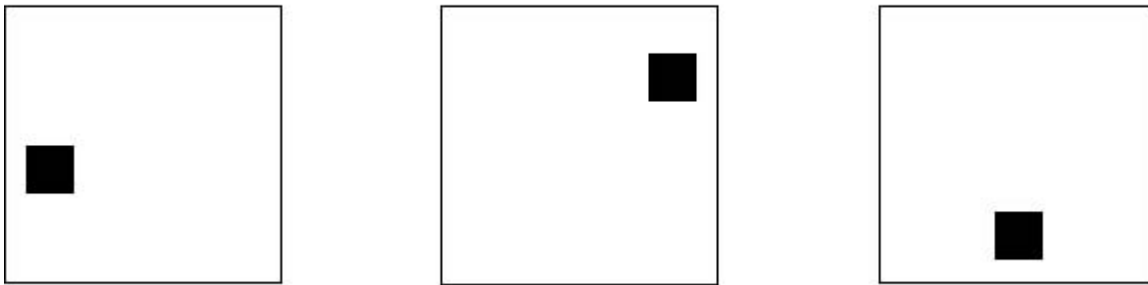


Рис. 8.

Карточки с квадратиками, нарисованными на местах, где раньше находились буквы (выборочно представлены только три карточки из девяти.)

Испытуемых просят вспомнить, какие буквы находились на тех местах, где сейчас располагается черный квадратик. Выясняется, что в этом случае припоминается уже не 4-5, а намного больше букв, почти все 9. Результат этого опыта можно объяснить следующим образом. К тому моменту, когда учащихся просят вспомнить буквы, часть из них уже уходит из хранилища кратковременной памяти и находится на пути в долговременную память. Поэтому, для того чтобы вспомнить, испытуемому требуется некоторый стимул-средство. Восстанавливаемое зрительное поле и является одним из таких стимулов - средств.

Установлено, кроме того, что способность воспроизвести произвольно указанную местоположением квадратика букву в этом опыте постепенно снижается по мере задержки появления метки в зрительном поле. Если этот интервал времени превышает 0,5 секунд с момента предъявления карточки (сначала в опыте появлялась на экране карточка, а затем зажигалась соответствующая метка), то полностью восстановить в памяти остальные буквы учащимся уже не удастся.

Чем больше умственных усилий мы прилагаем к тому, чтобы организовать информацию, придать ей целостную, осмысленную структуру, тем легче она потом припоминается. Один из эффективных способов структурирования запоминания - это придание запоминаемому материалу структуры типа "дерево" (рис.9). Такие структуры широко распространены, где необходимо кратко и компактно представить большой объем информации.

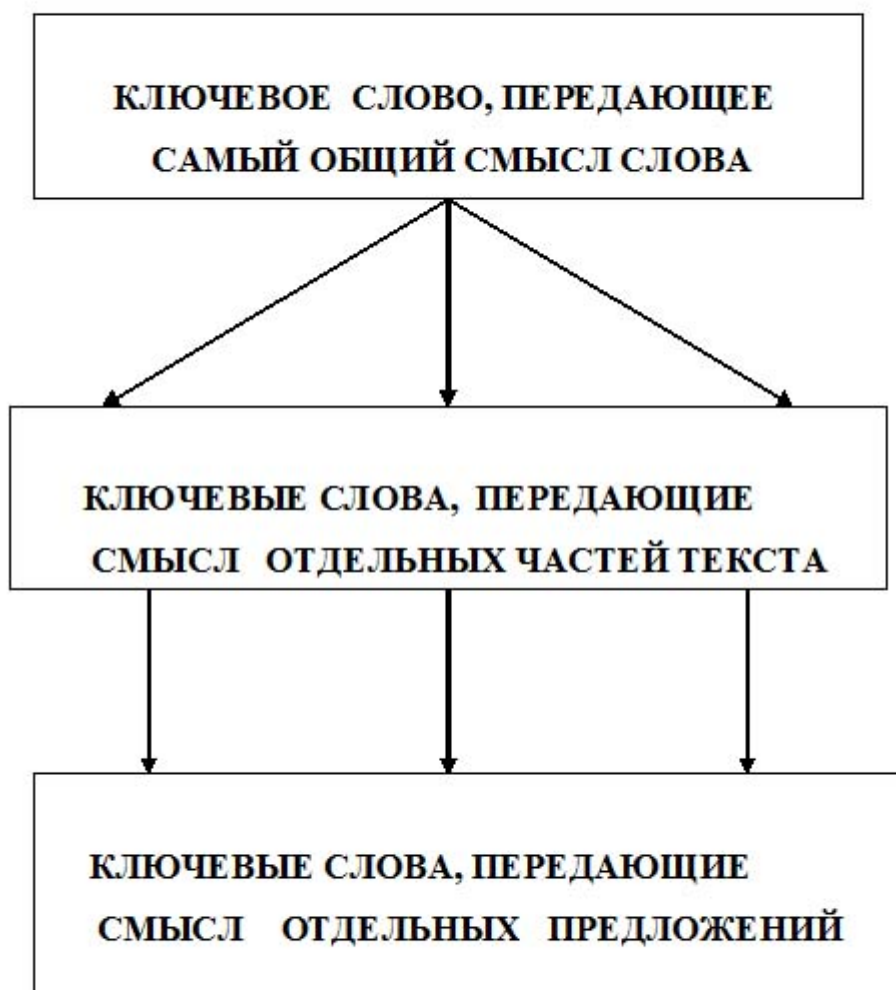


Рис.9. Смысловая структура организации материала по типу "дерево", наиболее широко используемая в разнообразных "хранилищах" информации.

## 6.4. РЕЗЮМЕ

- Впечатления, которые человек получает об окружающем мире, оставляют определенный след, сохраняются, закрепляются, а при необходимости и возможности - воспроизводятся. Эти процессы называются **памятью**. "Без памяти, - писал **С.Л. Рубинштейн**, - мы были бы существами мгновения".
- **Запоминание** - процесс, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания с приобретенным ранее.
- Процесс запоминания может протекать как мгновенное запечатление - **импринтинг**.
- **Забывание** - процесс, необходимый для эффективной работы памяти.
- Качество памяти характеризуется скоростью запоминания (количество повторений, необходимых для удержания материала в памяти) и скоростью забывания (время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти).
- Виды памяти: генетическая, прикладная, произвольная, произвольная, механическая, смысловая, кратковременная, оперативная, долговременная, когнитивная, эмоциональная, личностная, словесно-логическая, образная.
- Законы памяти.
- Способы структурирования запоминания.

### Основные термины и понятия

1. Память
2. Импринтинг
3. Интерренция
4. Механическая память
5. Смысловая память
6. Прогнозирование памяти
7. Мнемическая задача



### Вопросы для повторения и самопроверки

1. Дайте определение памяти.
2. Охарактеризуйте функции памяти.
3. Что называется генетической памятью?
4. Что называют механической памятью?
5. Назовите виды памяти по целевой установке.
6. Что такое кратковременная память?
7. Что называется когнитивной памятью?
8. Как Вы понимаете словесно - логический вид памяти?
9. Перечислите законы памяти. Охарактеризуйте их.
10. Расскажите о структурах, с помощью которых можно кратко и компактно представить большой объем информации.





## Задания для практической работы

### **Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.**

Мгновенное запечатление, прижизненная память, генетическая память, непроизвольное запоминание, механическая память, смысловая память, кратковременная память, оперативная память, долговременная память, когнитивная память, эмоциональная память, личностная память, словесно-логический вид памяти, образный вид памяти, закон осмысления, прогнозирование, закон установки, закон контекста, закон края, организация материала по типу "дерево".

### **Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.**

**Образец:** *сохранять материал в памяти - сохранение материала в памяти;*

отличает возможность общения, существует ряд факторов, воспроизводят и хранят запомненный материал, определять воспроизведение, классифицировать виды человеческой памяти, сохранить порядок, запечатлевать мысли, использовать опорные слова, обсудить новый материал, превышать объем, тренировать оперативную память.

### **Задание 3. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.**

1. Память лежит в основе способностей человека, является условием научения, приобретением знаний, формированием умений и навыков.
2. Запоминается полно и точно то, что имеет для нас особо важное значение, что вызывает у нас интерес и эмоции.
3. Забывание - это процесс, необходимый для эффективной работы памяти.
4. Есть такие люди, которые, напротив, быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что когда-то запомнили. Качество памяти характеризуется скоростью запоминания (количество повторений, необходимых для удержания материала в памяти) и скоростью забывания (время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти).
5. Генетическая - наследственная. Мы не можем на нее повлиять. Прижизненная память является хранилищем информации, полученной с момента рождения и до смерти.
6. По характеру участия воли в процессах запоминания и воспроизведения материала память делят на произвольную и непроизвольную.
7. Непроизвольно лучше запоминается также материал, с которым связана интересная и сложная умственная работа и который для человека имеет большое значение.
8. Образная память делится: на зрительную, слуховую, двигательную, осязательную, обонятельную, вкусовую.
9. Поэтому лучший способ запомнить - научиться, должным образом, организовать информацию в момент запоминания. Следует шире использовать опорные слова, схемы, диаграммы.
10. Психолог Г. Эббингауз установил, что большая часть запоминаемой информации "теряется" сразу после запоминания, а с течением времени забывается все меньшее количество информации.

### **Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их.**

1. ... основана повторением материала, с сохранением порядка.
2. ... предполагает осмысливание запоминаемого материала, понимание внутренних связей между частями, требует меньше усилий и времени.



3. ... сохраняет информацию в среднем около 20 секунд.
4. ... - это сохранение информации на время решения задачи (от нескольких секунд до нескольких дней).
5. ... хранит информацию неограниченное время.
6. ... чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти.
7. Поэтому лучший способ запомнить - ... , должным образом, ... в момент запоминания.
8. . . . всякое последующее запоминание тормозит предыдущее.
9. Закон усиления первоначального впечатления: чем ярче первое впечатление от запоминаемого, тем ... .
10. Первое начальное впечатление можно усилить ... или ... .

**Задание 5. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.**

Сохраняться, закрепляются, избавляются, воспроизводить, классифицировать, выступать, запоминать, предполагает, делится, подчиняться, организовать, тренировать.

**Задание 6. Замените выделенные слова синонимичными.**

1. Процесс запоминания может *протекать* как мгновенное запечатление.
2. Прижизненная память *является* хранилищем информации, полученной с момента рождения и до смерти. Она *классифицируется* по нескольким основаниям.
3. Непроизвольное запоминание *не обязательно является* более слабым, чем произвольное, во многих случаях жизни оно *превосходит* его.
4. Смысловая память *предполагает* осмысливание запоминаемого материала, понимания внутренних связей между частями, требует меньше усилий и времени.
5. Оперативная память - это *сохранение* информации на время решения задачи (от нескольких секунд до нескольких дней).
6. В памяти *запечатлеваются* не столько сами слова и предложения, составляющие текст, сколько содержащиеся в них мысли.
7. Сходная информация *хранится* в памяти где-то рядом.
8. Повторение *тренирует* оперативную память, *задерживает* в ней информацию, прежде чем она будет закодирована и передана в долговременную память.
9. Этот опыт также *доказывает*, что в нашей памяти *оседает* гораздо больше того, что мы в состоянии *осознать*.
10. Такие структуры широко *распространены*, где необходимо кратко и компактно *представить* большой объем информации.

**Задание 7. Охарактеризуйте функции памяти. Приведите примеры.**

**Задание 8. Дайте подробную характеристику произвольного запоминания. Сравните произвольное и произвольное запоминание.**

**Задание 9.**

- а) Расскажите о видах памяти. Дайте характеристику каждого из видов памяти.
- б) В тексте говорится, что "у разных людей преобладают те или иные виды памяти". Скажите, какой вид памяти преобладает у вас. Аргументируйте вашу точку зрения.

**Задание 10. Расскажите о законе Миллера**

**Задание 11. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.**

1. Без памяти невозможно нормальное функционирование ни личности, ни общества.

2. Состояние импринтинга у человека возникает в момент высокого эмоционального напряжения.
3. Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации тесно взаимосвязаны.
4. Организация запоминания влияет на сохранение, а качество сохранения определяет воспроизведение.
5. Установлено, например, что лучше произвольно запоминается материал, который является объектом внимания и сознания, выступает в качестве цели, а не средства осуществления деятельности.
6. Кратковременную память характеризует такой показатель, как объем. Он в среднем равен от 5 до 9 единиц информации и определяется по числу единиц информации, которое человек в состоянии точно воспроизвести спустя несколько десятков секунд после однократного предъявления ему этой информации.
7. При рациональном усилении нужно направить информацию по нескольким каналам: записать, нарисовать, проговорить, пропеть.
8. Очень полезно с кем-нибудь обсудить новую информацию (особенно с лицом, придерживающимся противоположной точки зрения).
9. Закон объема знаний: чем больше знаний по определенной теме, тем лучше запоминается новое.
10. Повторение способствует лучшему запоминанию.
11. Лучше запоминается то, что сказано или написано в начале и в конце ряда информации (т.е. как бы с его края). Хуже запоминается середина ряда.
12. Повторение способствует лучшему запоминанию.

**Задание 12. Используя информацию текста, докажите, что прочность запоминания зависит от характера установки. Приведите примеры. Запишите это доказательство.**



**Задание 13. Выделите основные проблемы, которые рассматриваются в тексте лекции. Запишите тезисы текста в тетрадь.**

**Задание 14. Напишите план текста.**



**Задание 15. Напишите конспект текста.**

**Задание 16. Напишите аннотацию текста.**

**Задание 17. Подготовьте устное сообщение на тему "Смысловая структура организации материала по типу "дерево".**

### **Темы рефератов**

1. Виды памяти у человека.
2. Индивидуальные особенности и нарушения памяти.
3. Теории памяти в психологии.
4. Факторы, определяющие развитие памяти у человека.

## *Тесты для изучения различных свойств памяти*

### **Тест "Картинки"**

Оценка зрительной памяти - кратковременной и долговременной

Показать учащимся по очереди 10 картинок, на каждой из которых изображён знакомый предмет. Время демонстрации каждой картинке 1-2 секунды. После знакомства со всеми десятью картинками по очереди попросите назвать предметы, которые они запомнили. Порядок не имеет значения.

Учитывается, сколько предметов от их общего числа названо учащимися по памяти; повторы не учитываются, так же, как и названные предметы, которых на картинках не было. Покажите им те картинки, которые они забыли. Попросите снова вспомнить все картинки через 10 минут. Снова отметьте результат. Затем предложите вспомнить все картинки через 1 час.

### **Тест "Запомни слова"**

Оценка слуховой памяти - кратковременной и долговременной

Прочитать испытуемым следующие 10 слов: стол, тетрадь, часы, конь, брат, яблоко, собака, окно, лампа, огонь.

Попросить их повторить слова, которые он запомнил, в любом порядке.

6-7-летний ребёнок повторяет 5-6 слов. Это показатель хорошей кратковременной памяти.

Назвать им те слова, которые они не назвали, и так повторять 5 раз. Обычно к пятому повторению они называют 9-10 слов.

Вернуться к этому упражнению через час и, не называя слов, попросить испытуемых вспомнить их.

Долговременная память считается хорошей, если запоминается 7-8 слов.

### **Тест "Запомни фразы"**

Оценка смысловой памяти

Прочитать студентам фразы, такие, например:

1. Осенью идут дожди.
2. Дети любят играть.
3. В саду растут яблони и груши.
4. В небе летит самолёт.
5. Мальчик помогает своей бабушке.

Попросить их повторить те фразы, которые им удалось запомнить. При этом главное - передать смысл каждой фразы, дословно повторять совсем не обязательно.

Если с первого раза они не смогли повторить все фразы, прочитайте их ещё раз. Учащиеся обычно справляется с этим заданием после 2-й или 3-й попытки.

## **Диагностика слуховой, зрительной, моторно-слуховой памяти у младших школьников**

### **Зрительная память**

Учащимся предлагается зрительно воспринять 10 слов (предлагаются для зрительного восприятия именно в столбик, при работе с классом пишутся в столбик на доске или на плакате).

Затем просят записать их те слова, которые они запомнили. 6 воспроизведённых слов свидетельствуют об удовлетворительном развитии зрительной памяти.

### **Моторно-слуховая память**

Читаем вслух следующий ряд слов:

тело, дерево, город, песок, книга, ветка, балкон, лампа, собака, загадка

Просим испытуемых прописывать слова в воздухе (моторно-слуховое восприятие). Затем просим их также записать на листе по памяти.

### **Комбинированный тип памяти**

Зачитываются и показываются слова следующего ряда (для зрительного восприятия слова должны быть размещены в столбик, кроме того, учащиеся их должны повторить шёпотом). Воспринятые таким образом слова записать на листе бумаги. Сравнительный анализ результатов воспроизведения слов, предложенных для запоминания различными способами, позволит и педагогам, и родителям, да и самим учащимся лучше узнать, какой вид памяти (зрительный, слуховой, слухо-моторный, комбинированный) преобладает у каждого, какие виды развиты слабо. Такое задание даст возможность дифференцированно подходить к каждому ученику, осуществлять индивидуальное обучение с учётом особенностей памяти учащихся.

*Методика определения кратковременной памяти*

### **Назначение теста**

Определение *объема кратковременной зрительной памяти.*

### **Описание теста**

Испытуемые должны запомнить, а затем воспроизвести максимальное количество чисел из предъявляемой им таблицы.

### **Инструкция к тесту**

"Сейчас Вам будет предъявлена таблица с числами. Вы должны постараться за 20 секунд запомнить и потом записать как можно большее количество чисел. Внимание, Начали!"

### **Тестовый материал**

15	39	87	23
94	65	79	46
83	19	94	52

Ссылка к материалу: [http://vsetesti.ru/wp-content/uploads/2007\\_04\\_12/kratkovr.jpg](http://vsetesti.ru/wp-content/uploads/2007_04_12/kratkovr.jpg)

### **Обработка и интерпретация результатов теста**

По количеству правильно воспроизведенных чисел производится оценка кратковременной зрительной памяти.

Максимальное количество информации, которое может храниться в кратковременной, иначе - оперативной памяти - 10 единиц материала.

Средний уровень: 6 - 7 единиц.

**Источник:** *Методика определения кратковременной памяти* / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.88.

### **Образная память**

#### **Назначение теста**

Изучение кратковременной памяти.

#### **Описание теста**

В качестве единицы объема памяти принимается образ (изображение предмета, геометрическая фигура, символ). Испытуемому, предлагается за 20 секунд запомнить максимальное количество образов из предъявляемой таблицы. Затем, в течение одной минуты он должен воспроизвести запомнившееся (записать или нарисовать).

### **Инструкция к тесту**

"Сейчас я покажу Вам таблицу с рисунками. Постарайтесь запомнить как можно больше из нарисованного. После того, как я уберу таблицу, запишите или зарисуйте все, что успели запомнить."

Время предъявления таблицы - 20 секунд

### **Тестовый материал**



Ссылка к материалу: [http://vsetesti.ru/wp-content/uploads/2007\\_04\\_12/\\_25.jpg](http://vsetesti.ru/wp-content/uploads/2007_04_12/_25.jpg)

### **Обработка и интерпретация результатов теста**

Подсчитывается количество правильно воспроизведенных образов. В норме - это 6 и более правильных ответов.

<b>Оценка в баллах</b>	<b>Количество воспроизведенных образов</b>
<b>9</b>	15-16
<b>8</b>	13-14
<b>7</b>	10-12
<b>6</b>	7-9
<b>5</b>	6
<b>4</b>	5
<b>3</b>	4
<b>2</b>	3
<b>1</b>	1-2

**Источник:** Методика "Образная память" / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.90-91.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.- М., 1980.
2. Зинц Р. Обучение и память.- Минск, 1984.
3. Лезер Ф. Тренировка памяти. - М., 1979.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983.
5. Линдсей П. НорманД. Переработка информации у человека: Введение в психологию. - М.,1974.
6. Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975.
7. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических заведений: В 3 кн.- 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - Кн.1: Общие основы психологии. - 688 с.
8. Норман Д.А. Память и научение. - М., 1985.
9. Радугин А.А. Психология. - М., 2001.
10. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. - М., 1977.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. - Т.1.- М., 1989.
12. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. - М., 1976.
13. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 1966.
14. Ушаков Т.Н. и др. Речь человека в общении. - М., 1989.
15. Хоффман И. Активная память. - М., 1986.
16. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов. - М., 1988.
17. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. - М., 1979.



### Интернет-ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>
12. <http://vsetesti.ru/1/>
13. <http://www.winnerway.ru/dict/p/1334/>
14. <http://slovari.yandex.ru/dict/bse/article/>
15. <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov/article/ushakov/03-16.1/us138516.htm?text>





## Тема 7. Память и обучение.

### ПЛАН:

1. Произвольная и непроизвольная память
2. Роль памяти в обучении
3. Резюме

- Основные термины и понятия
- Вопросы для повторения и самопроверки
- Задания для практических работ
- Темы рефератов
- Литература (основная, дополнительная)
- Интернет-ресурсы

**7.1.** Обратим внимание на некоторые виды и особенности памяти, которые играют большую роль в обучении языку. Мы говорим о существовании **произвольной и непроизвольной памяти**.

Если студент к экзамену по языку заучивает новые слова, выражения, тексты - он использует возможности своей **произвольной памяти**.

**Непроизвольная память** не связана с волей или желанием человека что-либо запомнить. Это первая ступень в развитии памяти. У маленького ребенка все мимические процессы непроизвольны. Постепенно, к концу школьного возраста произвольная память догоняет и обгоняет непроизвольную. Непроизвольная память не **регрессирует**, взрослый запоминает непроизвольно гораздо лучше, чем ребенок. Но в общей структуре его памяти решающую роль играют произвольные процессы. Индивидуальные особенности человека участвуют в использовании возможностей зрительной, слуховой, двигательной, вкусовой памяти.

Развитие того или иного типа зависит от врожденных особенностей нервной системы и от характера основной деятельности человека. "Чистых" видов памяти у человека практически не встречается, соотношение их для каждого человека не является постоянным. Тип памяти определяет для человека способ переработки информации в процессе ее запоминания, хранения и воспроизведения. Например, правописание слова можно запомнить разными способами. Можно представить это слово написанным, запомнить грамматическую структуру или фонемный состав и т.д. У каждого человека все эти типы памяти индивидуальны, одни развиты хуже, другие лучше.

В педагогической литературе понятие памяти неправомерно сводится к произвольной памяти. Это связано с тем, что в процессе усвоения знаний решающая роль принадлежит произвольной памяти. До последних лет не шла речь об использовании скрытых ресурсов психики человека, в том числе его непроизвольной памяти в процессе обучения.

## **Произвольная память**

Успешность запоминания определяется рядом объективных фактов.

Прежде всего, задача должна содержать в себе не общее требование, а формулировку конкретной цели: что должно быть запомнено (сложная форма, логическая структура, последовательность действий и т. д.), каковы требования к воспроизведению (точность, полнота), к сохранению (длительность).



Полезно научить учащегося самому выделять и формулировать **мнемическую задачу**. В этом случае он получит возможность самостоятельно управлять процессами своей памяти.

Бессмысленно, например, требовать запоминания определения, если учащийся не может проанализировать его структуру и если он делает это с трудом, то нуждается в чьей-то помощи.

Дома следует научиться решать мнемические задачи. Произвольное запоминание должно быть в начале максимально развернуто, и после этого постепенно свернуто, превращено в особое внутреннее умение. Это путь, собственно говоря, не только для хорошего запоминания. Психология обучения для любого познания рекомендует именно эти операции:

- максимальное развертывание;
- сокращение;
- свертывание;
- выделение основного

**7.2.** Разумная организация обучения предполагает не только максимальное использование возможностей памяти ученика, но и планомерное развитие, расширение этих возможностей. Свойства и качество памяти сами возникают, формируются, распространяются именно в процессе обучения.

Белостоцкая О.А., методист Школы рационального чтения, преподаватель курсов "Тренировка памяти", "Суперпамять", "Техника запоминания иностранных слов", "Запоминание исторических дат и событий" утверждает, что любую информацию можно структурировать и перевести в **образы**. Если надо запомнить определенные объемы сложного, малопонятного текста, его следует разбить на отдельные логические завершённые куски - на чтение каждого должно уходить около 30 минут. В каждой отрывке - находим главное, в каждом абзаце - выделяем основную мысль, связываем ее с второстепенными. Прodelываем такую работу с каждым куском. Затем возвращаемся к первому, повторяем основные положения, связываем первый и второй отрывки, переходим к третьему. И так до конца текста.

Крайне нежелательно быть равнодушным к тому, что учишь, когда интересно, скорость усвоения и прочность запоминания уменьшаются в несколько раз. Надо включиться в материал, верить в то, что учишь, рисовать в воображении картины, сопереживать. Займитесь самовнушением, убедите себя в том, что это ужасно интересно для вас, для вашего будущего. Готовясь к экзаменам, можно использовать следующую систему повторений: через 30 минут, через час, через 6 - 8 часов, через сутки. Информация в таком случае ложится в ячейку долговременной памяти.

## 5.5. РЕЗЮМЕ

Обратим внимание на существование **произвольной и произвольной памяти**.

Если студент к экзамену по языку заучивает новые слова, выражения, тексты - он использует возможности своей **произвольной памяти**.

**Непроизвольная память** не связана с волей или желанием человека что-либо запомнить. Это первая ступень в развитии памяти. У маленького ребенка все мимические процессы произвольны. Постепенно произвольная память догоняет и обгоняет произвольную.

Полезно научить учащегося самому выделять и формулировать мнемическую задачу, а также решать ее.

Психология обучения для любого познания рекомендует именно эти операции:

- максимальное развертывание
- сокращение
- свертывание
- выделение основного

Готовясь к экзаменам, можно использовать следующую систему повторений: через 30 минут, через час, через 6 - 8 часов, через сутки. Информация в таком случае ложится в ячейку долговременной памяти.

### Основные термины и понятия

1. Память
2. Произвольная память
3. Произвольная память
4. Мнемическая задача
5. Развертывание информации
6. Свертывание
7. Рациональное чтение
8. Ячейка долговременной памяти

### Вопросы для повторения и самопроверки

1. Что такое произвольная память?
2. Что такое произвольная память?
3. Как тип памяти определяет способ переработки информации?
4. В педагогической литературе понятие памяти неправомерно сводится к произвольной памяти. С чем это связано?
5. Что такое мнемическая задача?
6. От чего зависит продуктивность запоминания?
7. Какие операции важны для хорошего запоминания?

## Задания для практической работы

### Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.

Мимические процессы, память не регрессирует, максимальное развертывание, планомерное развитие, грамматическая структура, фонемный состав, неиспользованные ресурсы психики человека, мнемическая задача, структурировать информацию, перевести в образы, логические завершённые куски, включиться в материал, заняться самовнушением, ячейка долговременной памяти.

### Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.

**Образец:** *сохранять материал в памяти - сохранение материала в памяти;*

заучивать новые слова, использует возможность, развивать тип памяти, максимально развертывать текст, возникают, формируются, распространяются свойства и качества памяти, структурировать информацию, уменьшается прочность запоминания, переработать информацию.

### Задание 3. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.

1. У маленького ребенка все мимические процессы произвольны. Постепенно, к концу школьного возраста произвольная память догоняет и обгоняет произвольную.
2. Развитие того или иного типа зависит от врожденных особенностей нервной системы и от характера основной деятельности человека.
3. "Чистых" видов памяти у человека практически не встречается, соотношение их для каждого человека не является постоянным.
4. Тип памяти определяет для человека способ переработки информации в процессе ее запоминания, хранения и воспроизведения.
5. Правописание слова можно запомнить разными способами. Можно представить это слово написанным, запомнить грамматическую структуру или фонемный состав и т.д.
6. У каждого человека все эти типы памяти индивидуальны, одни развиты хуже, другие лучше.
7. До последних лет не шла речь об использовании скрытых ресурсов психики человека, в том числе его произвольной памяти в процессе обучения.
8. Прежде всего, задача должна содержать в себе не общее требование, а формулировку конкретной цели: что должно быть запомнено (сложная форма, логическая структура, последовательность действий и т. д.), каковы требования к воспроизведению (точность, полнота), к сохранению (длительность).
9. Бессмысленно, например, требовать запоминания определения, если учащийся не может проанализировать его структуру и если он делает это с трудом, то нуждается в чьей-то помощи.
10. Дома следует научиться решать мнемические задачи.
11. Произвольное запоминание должно быть в начале максимально развернуто, и после этого постепенно свернуто, превращено в особое внутреннее умение.
12. Это путь, собственно говоря, не только для хорошего запоминания.

### Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их.

1. Если студент к экзамену по языку заучивает новые слова, выражения, тексты - он использует возможности своей ...
2. ... не связана с волей или желанием человека что-либо запомнить.
3. Но в общей структуре его памяти решающую роль играют ...
4. Индивидуальные особенности человека участвуют в использовании возможностей ..., ..., ..., ... памяти.
5. Тип памяти определяет для человека способ ... информации в процессе ее запоминания, ... и ...
6. В педагогической литературе понятие памяти неправомерно сводится к ...
7. Это связано с тем, что в ... решающая роль принадлежит произвольной памяти.
8. Полезно научить учащегося самому выделять и формулировать ...
9. Далее следует выяснить, располагает ли учащийся способами, которые ... задачи.
10. Свойства и качество памяти сами возникают, ... , ... именно в процессе обучения.



**Задание 5. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.**

Играть, использовать, регрессировать, участвуют, определяет, переработка, воспроизведение, определяется, содержать в себе, выделять и формулировать, управлять, обеспечивать, решать, формируются, структурировать, разбить, включиться, использовать, развертывание, свертывание.

**Задание 6. Замените выделенные слова синонимичными.**

1. Обратим внимание на некоторые виды и особенности памяти, которые **играют большую роль** в обучении языку.
2. Мы **говорим о существовании** произвольной и произвольной памяти.
3. Непроизвольная память **не регрессирует**, взрослый запоминает произвольно гораздо лучше, чем ребенок.
4. Разумная организация обучения **предполагает** не только максимальное **использование** возможностей памяти ученика, но и **планомерное** развитие, расширение этих возможностей.
5. Свойства и качество памяти сами **возникают, формируются, распространяются** именно в процессе обучения.
6. Белостоцкая О.А., методист Школы рационального чтения, преподаватель курсов "Тренировка памяти", "Суперпамять", "Техника запоминания иностранных слов", "Запоминание исторических дат и событий" **утверждает**, что любую информацию можно **структурировать** и перевести в образы.
7. Если надо запомнить определенные объемы сложного, малопонятного текста, его **следует разбить** на отдельные логические **завершенные куски** - на чтение каждого должно уходить около 30 минут.
8. Надо **включиться** в материал, верить в то, что учишь, рисовать в воображении картины, **сопереживать**.
9. Готовясь к экзаменам, **можно использовать** следующую систему повторений: через 30 минут, через час, через 6 - 8 часов, через сутки.
10. Информация в таком случае **ложится в ячейку** долговременной памяти.

**Задание 7. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.**

1. Непроизвольная память не регрессирует, взрослый запоминает произвольно гораздо лучше, чем ребенок.
2. Индивидуальные особенности человека участвуют в использовании возможностей зрительной, слуховой, двигательной, вкусовой памяти.
3. Развитие того или иного типа зависит от врожденных особенностей нервной системы и от характера основной деятельности человека.
4. "Чистых" видов памяти у человека практически не встречается, соотношение их для каждого человека не является постоянным.
5. Тип памяти определяет для человека способ переработки информации в процессе ее запоминания, хранения и воспроизведения. Например, правописание слова можно запомнить разными способами. Можно представить это слово написанным, запомнить грамматическую структуру или фонемный состав и т.д. У каждого человека все эти типы памяти индивидуальны, одни развиты хуже, другие лучше.
6. Полезно научить учащегося самому выделять и формулировать мнемическую задачу. В этом случае он получит возможность самостоятельно управлять процессами своей памяти.
7. Дома следует научить решать мнемические задачи.
8. Произвольное запоминание должно быть в начале максимально развернуто, и после этого постепенно свернуто, превращено в особое внутреннее умение.
9. Психология обучения для любого познания рекомендует именно эти операции: максимальное развертывание, сокращение, свертывание, выделение основного.
10. Если надо запомнить определенные объемы сложного, малопонятного текста, его следует разбить на отдельные логические завершенные куски - на чтение каждого должно уходить около 30 минут.
11. Крайне нежелательно быть равнодушным к тому, что учишь, когда неинтересно, скорость усвоения и прочность запоминания уменьшаются в несколько раз.
12. Займитесь самовнушением, убедите себя в том, что это ужасно интересно для вас, для вашего будущего.
13. Готовясь к экзаменам, можно использовать следующую систему повторений: через 30 минут, через час, через 6 - 8 часов, через сутки.

**Задание 8. Выделите основные проблемы, которые рассматриваются в тексте лекции. Запишите тезисы текста в тетрадь.**



**Задание 9. Напишите план текста.**

**Задание 10. Напишите конспект текста.**

**Задание 11. Напишите [аннотацию](#) текста.**

**Задание 12. Подготовьте устное сообщение на семинаре на тему: "Роль памяти в обучении". Подумайте, какие проблемы необходимо затронуть в вашем докладе. Чтобы ваше выступление было логичным и легким для восприятия, составьте план.**

#### **Темы рефератов**

1. Произвольная и произвольная память.
2. Роль памяти в обучении

## **ТЕСТЫ**



### **1. Заучивание 10 слов (А.Р. Лурия)**

#### **Назначение теста**

Оценка состояния памяти, утомляемости, активности внимания.  
Методика может быть использована как для детей (с пяти лет), так и для взрослых.

#### **Инструкция к тесту**

##### **Вариант для детей:**

"Сейчас мы проверим твою память. Я назову тебе слова, ты прослушаешь их, а потом повторишь сколько сможешь, в любом порядке".

Слова зачитываются испытуемому четко, не спеша.

"Сейчас я снова назову те же самые слова, ты их послушаешь и повторишь - и те, которые уже называл, и те которые запомнишь сейчас. Называть слова можешь в любом порядке".

### **Инструкция для взрослых:**

"Сейчас я прочту несколько слов. Слушайте внимательно. Когда я окончу читать, сразу же повторите столько слов, сколько запомните. Повторять слова можно в любом порядке".

"Сейчас я снова прочту Вам те же слова, и Вы опять должны повторить их, - и те, которые Вы уже назвали, и те, которые в первый раз пропустили. По рядок слов не важен".

Далее опыт повторяется без инструкций. Перед следующими 3-5 прочтениями экспериментатор просто говорит: "Еще раз". После 5-6 кратного повторения слов, экспериментатор говорит испытуемому: "Через час Вы эти же слова назовете мне еще раз". На каждом этапе исследования заполняется протокол. Под каждым воспроизведенным словом в строчке, которая соответствует номеру попытки, ставится крестик. Если испытуемый называет "лишнее" слово, оно фиксируется в соответствующей графе. Спустя час испытуемый по просьбе исследователя воспроизводит без предварительного зачитывания запомнившиеся слова, которые фиксируются в протоколе кружочками.

### **Тестовый материал**

Число, хор, камень, гриб, кино, зонт, море, шмель, лампа, рысь.

### **Интерпретация результатов теста**

По полученному протоколу составляется график, кривая запоминания. По форме кривой можно делать выводы относительно особенностей запоминания. Так, у здоровых детей с каждым воспроизведением количество правильно названных слов увеличивается, ослабленные дети воспроизводят меньшее количество, могут демонстрировать застревание на лишних словах. Большое количество "лишних" слов свидетельствует о расторможенности или расстройстве сознания. При обследовании взрослых к третьему повторению испытуемый с нормальной памятью обычно воспроизводит правильно до 9 или 10 слов. Кривая запоминания может указывать на ослабление внимания, на выраженную утомленность. Повышенная утомляемость регистрируется в том случае, если испытуемый (взрослый или ребенок) сразу воспроизвел 8-9 слов, а затем, с каждым разом все меньше и меньше (кривая на графике не возрастает, а снижается). Кроме того, если испытуемый воспроизводит все меньше и меньше слов, это может свидетельствовать о забывчивости и рассеянности. Зигзагообразный характер кривой свидетельствует о неустойчивости внимания. Кривая, имеющая форму "плато", свидетельствует об эмоциональной вялости ребенка, отсутствии у него заинтересованности. Число слов, удержанных и воспроизведенных час спустя, свидетельствует о долговременной памяти.

**Источник** *Заучивание 10 слов (А.Р.Лурия)* / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.92-94.

## **2. Воспроизведение рассказа (взрослый вариант)**

### **Назначение теста**

Определение уровня **смысловой памяти**, ее объема и особенностей, способности к запоминанию текстов.

### **Описание теста**

Исследователь зачитывает вслух рассказ, содержащий 12-13 смысловых единиц и 3-4 числа. Затем предлагает испытуемому записать основное содержание прочитанного. Для получения более точных данных, эксперимент можно повторить, используя другой рассказ.

### **Инструкция к тесту**

"Вам будет зачитан короткий рассказ, в нем ряд смысловых единиц (фрагментов содержания), все они в некоторой логической связи. Прослушайте внимательно рассказ и затем в течение трех минут запишите основное его содержание. Предложения можно сокращать, сохраняя их смысл. Переспрашивать во время работы нельзя".

### **Тестовый материал**

### Рассказ А

"Корабль вошел в бухту (1), несмотря на сильное волнение моря (2). Ночь простояли на якоре (3). Утром подошли к пристани (4). 18 моряков отпустили на берег (5, 6). 10 человек пошли в музей (7, 8). Восемь матросов решили просто погулять по городу (9, 10). К вечеру все собрались вместе (11), зашли в городской парк (12), плотно поужинали (13). В 23 часа все вернулись на корабль (14, 15). Вскоре корабль отправился в другой порт (16)".

### Рассказ Б

"Я выехал верхом на коне (1), рассчитывая прибыть на место к девяти часам (2, 3). К этому времени все двенадцать охотников соберутся в сторожке (4, 5). Погода неожиданно изменилась (6), начался холодный проливной дождь (7). Через четыре часа пути конь начал спотыкаться (8, 9). Вдруг из травы выпорхнуло семь куропаток (10, 11). Не медля ни секунды (12) я выстрелил из своего ружья (13). Конь вздрогнул (14). Подстреленных птиц я подобрал (15). На встречу с друзьями-охотниками я приехал с добычей (16)".

### Обработка результатов теста

Оценка в условных баллах проводится по таблице. По результатам воспроизведения двух текстов. Порядок изложения фрагментов не учитывается.

Оценка в баллах	Количество воспроизведенных смысловых единиц и чисел (из 32)
9	32
8	30-31
7	28-30
6	24-27
5	19-23
4	15-18
3	11-14
2	7-11
1	6

**Источник** " Воспроизведение рассказа (взрослый вариант) / Альманах психологических тестов. М., 1995, С.95-96.



### ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.- М., 1980.
2. Зинц Р. Обучение и память.- Минск, 1984.





3. Лезер Ф. Тренировка памяти. - М., 1979.
4. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - М., 1983.
5. Линдсей П. Норманд. Переработка информации у человека: Введение в психологию. - М., 1974.
6. Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975.
7. Немов Р.С. Психология: Учебник для студентов высших педагогических заведений: В 3 кн.- 4-е изд. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - Кн.1: Общие основы психологии. - 688 с.
8. Норман Д.А. Память и научение. - М., 1985.
9. Радугин А.А. Психология. - М., 2001.
10. Роговин М.С. Проблемы теории памяти. - М., 1977.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2т. - Т.1.- М., 1989.
12. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. - М., 1976.
13. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 1966.
14. Ушаков Т.Н. и др. Речь человека в общении. - М., 1989.
15. Хоффман И. Активная память. - М., 1986.
16. Хорн Г. Память, импринтинг и мозг. Исследование механизмов. - М., 1988.
17. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. - М., 1979.

### Интернет-ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>
12. <http://vsetesti.ru/317/>



## Тема 8. Суггестопедия. Её применение в методике преподавания РКИ.

### ПЛАН:

1. Значение суггестопедии в учебном процессе
2. Понятие суггестопедии. Принципы суггестопедии
3. Метод электрогипноза и его связь с методикой преподавания языка
4. Резюме

- Основные термины и понятия
- Вопросы для повторения и самопроверки
- Задания для практических работ
- Темы рефератов
- Литература (основная, дополнительная)
- Интернет-ресурсы

**8.1.** В январе 1974 года в Москве в МГПИЯ им. Мориса Тореза прошла конференция "Интенсивные методы обучения иностранным языкам". Ряд докладов показали, что вопросы суггестопедии широко применяются в современной методике на краткосрочных курсах.

Лозанов Е. в своем выступлении сообщил, что уже с 1925 года началось обучение и использование суггестопедии в учебном процессе. В 1966 году появились первые публикации.

Доклад Г.А. Китайгородской "Возможности построения курсов обучения в рамках суггестопедической системы" показал, что обучение построено на современной методике. За урок усваивается до 200 лексических и других единиц. Учащиеся употребляют нужную грамматическую форму, не анализируя ее, сосредоточивая внимание на содержании требуемого ответа. Интерес к процессу обучения возрастает по мере усвоения объема материала (повторяется все, о чем говорит Лозанов Е.).

В институте организован суггестопедический курс. Курс состоит из 15 уроков. Они делятся на 2 части: 8 уроков - общетекстовая тематика, 7 - общенаучная тематика. Курс рассчитан на 10 - 12 рабочих недель (5 дней по 8 асов в неделю). Он должен подготовить учащихся к переходу к занятиям по специальности. Фильмы, дополнительные занятия в лаборатории, книги для чтения, письменные домашние задания рассчитаны не на каждый день, а на 20 -30 минут работы. Но строгое соблюдение принципов суггестопедии в подборе и отработке материалов. Курсы проводятся для врачей, инженеров и других специалистов. Охарактеризуем подробно одни из таких курсов. А.С. Плесневич "Характеристика ускоренного курса обучения научных работников разговорному английскому языку - "погружение". Десятидневный курс обучения разговорному английскому языку для специалистов, выезжающих за рубеж. Это языковое "погружение" - форсированное обучение разговорной речи в искусственно созданной среде изучаемого языка, максимально приближенной к реальной.

Впервые **эксперимент** был проведен в 1967 году в Новосибирске в гостинице, где испытуемый в течение 10 дней находился в своего рода "лингвистической барокамере" - т.е. в изоляции от служебной и домашней обстановки. Затем путешествие по реке Оби на пароходе и еще несколько экспериментов.

Курс был усовершенствован, получил дальнейшее развитие в городе Пущине - научном центре социологических исследований АН СССР. Контингент - работники 30 - 40 лет с аналитическим складом мышления, превалированием зрительной памяти над слуховой, ярко выраженной мотивацией обучения. Исходный уровень владения языком - подготовка в объеме неязыкового вуза или аспирантуры, т.е. умение читать и переводить литературу по специальности со словарем. Отсутствие разговорных навыков. Условия обучения - 10 дней с отрывом от работы, учебная деятельность - не менее 12 часов в сутки. Основное условие - искусственная языковая среда. Здесь применяются некоторые методические принципы и приемы, разработанные американскими лингвистами и методистами: **Л.Блумфилдом** и **Е.Стэком**. во - первых, основа обучения - это устная речь; во - вторых, принцип подачи материала - диалогический; в - третьих, восприятие материала происходит на слух; в - четвертых, создание языковой среды во внеаудиторное время (это стимулирует речевую деятельность). Психологической основой курса "погружения" являются некоторые принципы суггестопедии.

**8.2. Суггестопедия** - это наука о высвобождении психических резервов человеческой личности (принцип радости и ненапряженности, суггестивная взаимосвязь).

Реализация принципов суггестопедии (способствующих созданию "радости и напряженности") - в использовании песенно-музыкального материала - создает высокий эмоциональный настрой, душевный подъем и снятие усталости у обучаемых во время занятий.

Суггестивная взаимосвязь проявляется в установлении между преподавателями и слушателями особых отношений, основанных на взаимной симпатии, доверии, доброжелательности, уважении друг к другу. На занятиях создается благоприятный психологический климат, обеспечивающий отсутствие страха перед говорением.

Специфика данного курса - речевая деятельность почти полностью лишена условности, искусственности.

Обстановка, речевая среда постоянно меняются - речевая деятельность протекает то в классе, то в научной лаборатории, то в кафе и т.д. Происходит связь речевой деятельности с реальной экстралингвистической обстановкой.

В ходе занятий в результате длительного пребывания в атмосфере иноязычной речи и непрерывной речевой деятельности с 8 утра до 10 вечера у обучаемых происходит формирование языковой доминанты.

**Языковая доминанта** - это мощный очаг активности определенных нервных центров, который образуется у обучаемых в результате длительного пребывания в языковой среде и приводит к ярко выраженному стремлению говорить на данном языке.

В течение трех дней происходит процесс адаптации, процесс "вживания" в языковую среду - в это время происходит процесс оживления иноязычной лексики и грамматических структур. По словам обучаемых, к концу 3-4 дня английский язык начинает вытеснять "все остальное из головы": создается впечатление, что даже на городских улицах люди тоже разговаривают по-английски, перед сном в голову "лезут" слова на английском языке, звучат отрывки английских фраз, песен.

В учебном процессе участвуют несколько преподавателей - это обеспечивает разные образы индивидуальных манер говорения, особенностей произношения, а это, в свою очередь, помогает лучше ориентироваться в реальной ситуации с незнакомыми людьми - носителями языка.

Основной принцип подачи материала - отбор ситуативно-тематических ситуаций, в которых оказываются научные работники за границей.

1. Приезд, знакомство
2. На городских улицах

3. Пребывание в гостинице
4. В научной лаборатории, конференц зале
5. В гостях, прием гостей
6. В ресторане, на банкете
7. В магазине

Используются следующие материалы:

- диалоги;
- тексты по научной тематике;
- юмористические рассказы;
- лексико-грамматические модели;
- песенно-музыкальный курс;
- песни для прослушивания с сопроводительными текстами;
- песни для исполнения;
- детские песни с игровыми элементами.

Песни для прослушивания с сопроводительными текстами прослушиваются в начале занятий. Их роль сводится к постоянному введению обучаемых в искусственно создаваемую атмосферу английского языка. Они предназначены для создания положительного эмоционального настроения и снятия определенной скованности и напряженности у обучаемых, благодаря чему облегчается и **стимулируется** процесс говорения.

Песни для исполнения исполняются преподавателем вместе со слушателями, когда у слушателей замечается момент утомления или если необходимо переключить внимание, или перейти к новой теме, новому виду работы. Это песни в быстром темпе, написанные в мажоре.

Детские песни исполняются в перерывах между занятиями, являясь своеобразной физической разминкой. Их исполнение сопровождается мимикой, телодвижениями, жестами, т.е. пантомимой.

Таким образом, вводя песенно-музыкальный материал, преследуются следующие цели:

- 1) создать на занятиях благоприятный эмоциональный тонус, снизить уровень утомления и этим повысить работоспособность;
- 2) развить навык восприятия английской речи на слух;
- 3) улучшить произношение и выработать навык беглого проговаривания лексических комплексов - словосочетаний и целых предложений;
- 4) облегчить процесс запоминания лексико-грамматического материала, который в дальнейшем вводится в диалогические тексты.

В результате десятидневного курса обучения разговорному английскому языку по методике "погружения" учащиеся приобретают навык восприятия и понимания научных докладов, сообщаемых на конференциях, а также умение объясниться по специальности и в пределах изученных разговорно-бытовых тем.

### **8.3. Метод электрогипноза.**

Используется аппарат электрогипноза (сон - днем - сидя) - 85% запоминания, через 2 года - 77%.  
Дополнительный сон - укрепление нервной системы. Какова же связь этого метода с нашей методикой?

- Во-первых, авторитет - учитель-материал - передовая методика.
- Во-вторых, инфантилизация - коллектив, доверие, атмосфера.
- В-третьих, двуплановость.
- В-четвертых, псевдопассивность.

## **Авторитет**

На суггестопедических курсах иностранных языков при Научно-исследовательском центре по суггестологии (София) установлено, что только под воздействием значительного усиленного авторитета запоминается гораздо более высокий процент слов и выражений. Так, в группе, изучающих французский язык, средний процент запоминания в течение урока составил 96,5% (165 новых слов) - контрольные работы (последующие показали 96,3%).

Проверки показали, что такое сверхзапоминание связано с освобождением подавленных и неиспользуемых моментов человеческой памяти. Проведенные опыты доказали, что только при использовании усиленного авторитета (без использования других средств) запоминание может оставаться на высоком уровне, как для определенных слов, так и для целых предложений, а также для отдельных, не связанных по смыслу и не ассоциированных с родным языком слов.

**Инфантилизация** не нарушает уровня нормальной интеллектуальной деятельности, но повышает функции восприятия и представления и особенно функции памяти. Восприятие и запоминание в той или иной мере как бы возвращаются к значительно более благоприятному уровню более ранних возрастных периодов. Ребенок запоминает большую информацию, по мере взросления функции памяти все более утрачивают свое значение за счет роста интеллектуальных возможностей: мир познается логическим путем. Возможности памяти не используются.

Процесс инфантилизации снимает установившееся уже у человека убеждение о средних возможностях и нормах памяти. Этот процесс снимает и то напряжение, которое сопровождает человека. Это напряжение создано неправильной методикой. В детстве все новое запоминается гораздо легче, без напряжений и усилий, восприятие нормальное, спокойное. Постепенно под влиянием неправильных педагогических методов этот нормальный процесс превращается в такой процесс, который связывается с большими усилиями и напряжением. У учащихся создается убеждение, что для запоминания нужно приложить огромное усилие. При этом невольно активизируются много ненужных для запоминания механизмов, и это приводит к быстрому утомлению и ослаблению возможностей запоминания. У учащихся, когда нужно запомнить большой материал, напрягается мускулатура тела, в организме происходят **вегетативные** изменения, возникает психическое напряжение. Их внешний вид заставляет вспомнить предстартовое состояние. Учащийся выглядит "активным". Большое число педагогов делает ставку на такую "активность", считая ее **активностью обучения**. С точки зрения Лозанова Е. - активность выражается не в мускульных усилиях, вегетативных изменениях и психическом напряжении, а исключительно в отношении к учебному процессу. Должно быть, активное и сознательное отношение к учебному процессу, активность же запоминания может даже внешне выражаться в кажущейся пассивности. Эта пассивность подобна пассивному детскому восприятию и запоминанию, эта пассивность при инфантилизации, в процессе обучения у взрослого в действительности является выражением его сверхактивного отношения к учебному процессу. Эта пассивность облегчает сверхзапоминание и освобождает интеллектуальную энергию для работы без сковывающего напряжения.

В суггестопедической деятельности стремятся создать условия для развития творческой псевдопассивности на самом деле сверхактивности при экономии энергии во время процесса запоминания. Поэтому на суггестопедических учебных курсах утомляемость значительно меньше, или ее вообще нет.

Существуют различные средства для достижения определенной степени инфантилизации. Рассказывается суть методики, утверждается авторитет преподавателя, создание спокойной атмосферы и т. д. - кроме того происходит игра ролей. Каждый получает новое имя, новую биографию. Создаются игровые ситуации, они освобождают от давления общественного положения, снимают интеллектуальные, логические барьеры, стимулируют непосредственное проявление возможностей личности.

## **Псевдопассивность**

Физическая и интеллектуальная поведенческая пассивность не является в действительности полной пассивностью человека, потому что одновременно с восприятием звуков (музыкальных - если речь идет о музыке) протекают внутренние процессы, рождаются настроения, возникают ассоциации, мелькают идеи и т.д. Все это, при общей физической и интеллектуальной пассивности не утомляет. Состояние концертной псевдопассивности создается механизмами авторитета и инфантилизации, интонацией, ритмом, ему может способствовать и соответствующий музыкальный фон. Псевдопассивность уменьшает усталость, а иногда даже приводит к отдыху и укреплению нервной системы.

Классический суггестопедический сеанс состоит из активной части: в первой активной части учащиеся внимательно следят по печатному тексту за программой, которую читает преподаватель, вторая часть - пассивная, концертная, когда обучаемые сидят спокойно, расслаблено, как на концерте, не вслушиваясь в программу для запоминания. В результате исследований установлено, что именно в таком случае, когда сеанс проводится целиком - с пассивной или концертной частью, по существу являющейся именно подчеркнутым выражением псевдопассивности, эффект отдыха выражен гораздо сильнее.

Таким образом, этот метод обучения языку направлен на использование потока неосознаваемой информации. Внимание обучающихся направлено не на запоминание лексики и формирование навыков речи, а на речевые умения и акт **коммуникации**. Средства осуществления творческого акта не задерживаются в центре внимания и сознания, а вытесняются на **периферию**, где они фактически усваиваются гораздо быстрее. В то же время человек занимается наиболее сложными, творческими этапами учебного процесса.

### ***Двуплановость***

Личность (в том числе и личность преподавателя) в общении с другими людьми постоянно осознанно или неосознанно изучает большое количество сигналов, которые имеют для воспринимающего большую информационную ценность. Незаметные изменения в мимике, походке, речи, и т.д. могут играть важную роль в исследовании. Если удастся так организовать обучение, чтобы реализовались объективные закономерности произвольной памяти, то учащиеся оказываются в состоянии запомнить за один прием до 1000 слов английского языка. Важнейшим значением при этом имеет, с одной стороны, включение в активную речевую деятельность, а с другой - достигаемая посредством специального внушения уверенность в возможностях памяти.

То есть, суггестология - это наука, которая управляет неосознаваемыми формами информации, но рассматривает человеческую психику целостно, во всей сложности ее осознаваемых взаимосвязей.

## **8.4. РЕЗЮМЕ**

- Лозанов Е. в своем выступлении сообщил, что уже с 1925 года началось обучение и использование **суггестопедии** в учебном процессе. В 1966 году появились первые публикации.
- **Суггестопедия** - это наука о высвобождении психических резервов человеческой личности (принцип радости и ненапряженности, суггестивная взаимосвязь).
- Специфика данного курса - речевая деятельность почти полностью лишена условности, искусственности. Обстановка, речевая среда постоянно меняются - речевая деятельность протекает то в классе, то в научной лаборатории, то в кафе и т.д. Происходит связь речевой деятельности с реальной экстралингвистической обстановкой.
- **Языковая доминанта** - это мощный очаг активности определенных нервных центров, который образуется у обучаемых в результате длительного пребывания в языковой среде и приводит к ярко выраженному стремлению говорить на английском языке.
- **Метод электрогипноза**.  
Используется аппарат электрогипноза (сон - днем - сидя) - 85% запоминания, через 2 года - 77%.





Дополнительный сон - укрепление нервной системы. Какова же связь этого метода с нашей методикой?

Во-первых, авторитет - учитель-материал - передовая методика.

Во-вторых, инфантилизация - коллектив, доверие, атмосфера.

В-третьих, двуплановость.

В-четвертых, псевдопассивность.

- Проведенные опыты доказали, что только при использовании усиленного авторитета (без использования других средств) запоминание

может оставаться на высоком уровне как для определенных слов, так и для целых предложений, а также для отдельных, не связанных по смыслу и не ассоциированных с родным языком слов.

- Инфантилизация не нарушает уровня нормальной интеллектуальной деятельности, но повышает функции восприятия и представления и особенно функции памяти

Псевдопассивность уменьшает усталость, а иногда даже приводит к отдыху и укреплению нервной системы. Суггестология - это наука, которая управляет неосознаваемыми формами информации, но рассматривает человеческую психику целостно, во всей сложности ее осознаваемых взаимосвязей.

### Основные термины и понятия

1. Суггестопедия
2. Электрогипноз
4. Языковая доминанта
5. Авторитет
6. Инфантилизация
7. Активность обучения
8. Игра ролей
9. Двуплановость
10. Эксталингвистическая обстановка
11. "Лингвистическая барокамера"
12. Курс языкового "погружения"

### Вопросы для повторения и самопроверки

1. Когда началось обучение и использование суггестопедии в учебном процессе? В связи с чем?
2. Расскажите о суггестопедическом курсе.
3. Что такое суггестопедия?
4. Что такое языковая доминанта?
5. Как происходит формирование языковой деятельности?
6. Расскажите о процессе "вживания" в языковую среду?
7. Как Вы понимаете методику "погружения" в языковую среду?
8. Что такое "лингвистическая барокамера"?
9. Охарактеризуйте метод электрогипноза.
10. Какова роль процесса инфантилизации?
11. Что такое активность обучения с точки зрения Лозанова?
12. В чем заключается процесс псевдопассивности?

### Задания для практической работы

**Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.**

Суггестопедический курс, общественная тематика, общенаучная тематика, курс "языковое погружение", "лингвистическая барокамера", превалирование зрительной памяти над слуховой, мотивация обучения, искусственная языковая среда, электралингвистическая обстановка, языковая доминанта, процесс "вживания" в языковую среду, оживление языковой лексики, благоприятный эмоциональный тонус, навык беглого проговаривания лексических единиц, диалогические тексты, аппарат электрогипноза, инфантилизация, двуплановость, псевдопассивность, активность обучения, акт коммуникации, игра ролей.

**Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.**

**Образец: построение курсов обучения - построить курсы обучения;**

использование суггестопедии в учебном процессе, усвоение объема материала, соблюдение принципов суггестопедии, мотивация обучения, владение языком, отсутствие разговорных навыков, стимулирование речевой деятельности, реализация принципов суггестопедии, использование песенно-музыкального материала, снятие усталости, формирование языковой доминанты, пребывание в языковой среде, развитие навыка восприятия, улучшение произношения и выработка навыка чтения, проговаривание лексических комплексов, управление формами информации.

**Задание 3. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.**

1. Лозанов Е. в своем выступлении сообщил, что уже с 1925 года началось обучение и использование суггестопедии в учебном процессе.
2. Доклад Г.А. Китайгородской "Возможности построения курсов обучения в рамках суггестопедической системы" показал, что обучение построено на современной методике.
3. Учащиеся употребляют нужную грамматическую форму, не анализируя ее, сосредоточивая внимание на содержании требуемого ответа.
4. Интерес к процессу обучения возрастает по мере усвоения объема материала (повторяется все, о чем говорит Лозанов Е.).
5. Фильмы, дополнительные занятия в лаборатории, книги для чтения, письменные домашние задания рассчитаны не на каждый день, а на 20 -30 минут работы.
6. Это языковое "погружение" - форсированное обучение разговорной речи в искусственно созданной среде изучаемого языка, максимально приближенной к реальной.
7. Впервые эксперимент прошел в 1967 году в Новосибирске в гостинице, где испытуемый в течение 10 дней находился в своего рода "лингвистической барокамере" - т.е. в изоляции от служебной и домашней обстановки.
8. Курс был усовершенствован, получил дальнейшее развитие в городе Пущине - научном центре социологических исследований АН СССР.
9. Исходный уровень владения языком - подготовка в объеме неязыкового вуза или аспирантуры, т.е. умение читать и переводить литературу по специальности со словарем.
10. Основное условие - искусственная языковая среда.
11. Здесь применяются некоторые методические принципы и приемы, разработанные американскими лингвистами и методистами: Л.Блумфилдом и Е. Стэком.
12. Реализация принципов суггестопедии (способствующих созданию "радости и напряженности") - в использовании песенно-музыкального материала - создает высокий эмоциональный настрой, душевный подъем и снятие усталости у обучаемых во время занятий.

**Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их.**



1. ... в МГПИЯ им. Мориса Торезе, прошла конференция "Интенсивные методы обучения иностранным языкам".
2. Ряд докладов показали, что вопросы суггестопедии широко применяются ... .
3. Это ... - форсированное обучение разговорной речи в искусственно созданной среде изучаемого языка, максимально приближенной к реальной.
4. Впервые в 1967 году в Новосибирске в гостинице, где испытуемый в течение 10 дней находился в своего рода ... - т.е. в изоляции от служебной и домашней обстановки.
5. ... - это наука о высвобождении психических резервов человеческой личности (принцип радости и ненапряженности, суггестивная взаимосвязь).
6. ... - это мощный очаг активности определенных нервных центров, который образуется у обучаемых в результате длительного пребывания в языковой среде и приводит к ярко выраженному стремлению



говорить на английском языке.

7. ... не нарушает уровня нормальной интеллектуальной деятельности, но повышает функции восприятия и представления и особенно функции памяти.
8. Процесс ... снимает установившееся уже у человека убеждение о средних возможностях и нормах памяти.
9. Большое число педагогов делает ставку на такую "активность", считая ее ... .
10. С точки зрения ... - активность выражается не в мускульных усилиях, вегетативных изменениях и психическом напряжении, а исключительно в отношении к ... .
11. ... уменьшает усталость, а иногда даже приводит к отдыху и укреплению нервной системы.
12. Внимание обучающихся направлено не на запоминание лексики и формирование навыков речи, а на ... и ... .
13. ... - это наука, которая управляет неосознаваемыми формами информации, но рассматривает человеческую психику целостно, во всей сложности ее осознаваемых взаимосвязей.

**Задание 5. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.**

Находиться в изоляции, усовершенствовать, искусственная языковая среда, применяются, стимулирует, реализация принципов, взаимосвязь, формирование, экстралингвистическая обстановка, пребывать, адаптация, роль сводится, исполняются, приобретать навык, уменьшать, игра ролей, управлять.

**Задание 6. Замените выделенные слова синонимичными.**

1. Ряд докладов **показали**, что вопросы суггестопедии широко **применяются** в современной методике в краткосрочных курсах.
2. Суггестивная взаимосвязь **проявляется** в установлении между преподавателями и слушателями особых отношений, основанных на взаимной симпатии, доверии, доброжелательности, уважении друг к другу.
3. На занятиях **создается благоприятный** психологический климат, обеспечивающий отсутствие страха перед говорением.
4. **Обстановка**, речевая среда постоянно меняются - речевая деятельность **протекает** то в классе, то в научной лаборатории, то в кафе и т.д.
5. В ходе занятий в результате длительного **пребывания** в атмосфере иноязычной речи и непрерывной речевой деятельности с 8 утра до 10 вечера у **обучаемых происходит формирование** языковой доминанты.
6. В течение 3-х дней происходит процесс **адаптации**, процесс **"вживания"** в языковую среду - в это время происходит процесс оживления иноязычной лексики и грамматических структур.
7. Они **предназначены** для создания положительного эмоционального настроения и снятия определенной **скованности и напряженности** у обучаемых, благодаря чему облегчается и **стимулируется** процесс говорения.
8. У учащихся **создается** убеждение, что для запоминания нужно приложить огромное усилие.
9. При этом невольно **активизируются** много ненужных для запоминания механизмов, и это приводит к быстрому утомлению и ослаблению возможностей запоминания.
10. **Рассказывается** суть методики, **утверждается** авторитет преподавателя, создание спокойной атмосферы и т. д. - кроме того происходит игра ролей.

**Задание 7. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.**

1. Языковое "погружение" - форсированное обучение разговорной речи в искусственно созданной среде изучаемого языка, максимально приближенной к реальной.
2. Суггестивная взаимосвязь проявляется в установлении между преподавателями и слушателями особых отношений, основанных на взаимной симпатии, доверии, доброжелательности, уважении друг к другу.
3. На занятиях создается благоприятный психологический климат, обеспечивающий отсутствие страха перед говорением.
4. В ходе занятий в результате длительного пребывания в атмосфере иноязычной речи и непрерывной речевой деятельности с 8 утра до 10 вечера у обучаемых происходит формирование языковой доминанты.
5. Языковая доминанта - это мощный очаг активности определенных нервных центров, который образуется у обучаемых в результате длительного пребывания в языковой среде и приводит к ярко выраженному стремлению говорить на английском языке.
6. В течение 3-х дней происходит процесс адаптации, процесс "вживания" в языковую среду - в это время происходит процесс оживления иноязычной лексики и грамматических структур.

7. По словам обучаемых, к концу 3-4 дня английский язык начинает вытеснять "все остальное из головы": создается впечатление, что даже на городских улицах люди тоже разговаривают по-английски, перед сном в голову "лезут" слова на английском языке, звучат отрывки английских фраз, песен.
8. В учебном процессе участвуют несколько преподавателей - это обеспечивает разные образы индивидуальных манер говорения, особенностей произношения, а это, в свою очередь, помогает лучше ориентироваться в реальной ситуации с незнакомыми людьми - носителями языка.
9. Под воздействием значительного усиленного авторитета запоминается гораздо более высокий процент слов и выражений.
10. Эта пассивность облегчает сверхзапоминание и освобождает интеллектуальную энергию для работы без сковывающего напряжения.
11. Важнейшим значением при этом имеет, с одной стороны, включение в активную речевую деятельность, а с другой - достигаемая посредством специального внушения уверенность в возможностях памяти.
12. Инфантилизация не нарушает уровня нормальной интеллектуальной деятельности, но повышает функции восприятия и представления и особенно функции памяти.
13. Суггестология - это наука, которая управляет неосознаваемыми формами информации, но рассматривает человеческую психику целостно, во всей сложности ее осознаваемых взаимосвязей.

**Задание 8. Выделите основные проблемы, которые рассматриваются в тексте лекции.**

**Запишите тезисы текста в тетрадь.** 📝😊



**Задание 9. Напишите план текста.**

**Задание 10. Напишите конспект текста.**

**Задание 11. Напишите аннотацию текста.**

**Задание 12. Подготовьте устное сообщение на семинаре на тему: "Роль суггестопедии в учебном процессе". Подумайте, какие проблемы необходимо затронуть в вашем докладе. Чтобы ваше выступление было логичным и легким для восприятия, составьте план.**

### **Темы рефератов**

1. Суггестопедия. Принципы. Методы.
2. Метод погружения.
3. Применение суггестопедии в методике преподавания РКИ.
4. Релаксопедия.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Китайгородская Г.А. Возможности построения курсов обучения в рамках суггестопедической системы . М., 1965.
2. Китайгородская Г.А. Введение нового материала в элемент суггестопедической структуры учебного процесса.- В сб. Методы интенсивного обучения иностранным языкам Вып. 1. - М., 1973.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивный курс: Научно-методическое пособие. -М. 1979.
4. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. "Иностранные языки в школе" - №2, 1980.
5. Лозанов.Е. Суггестопедия. - София. 1971.
6. Лозанов Е. Основы суггестопедии. - София. 1973.
7. Лозанов Е., Новикова А. Суггестопедическая методика при обучении иностранным языкам. - София. 1973.

8. Лозанов Е. Суггестопедия при обучении иностранным языкам. - В сб. Методы интенсивного обучения иностранным языкам. - Вып. 1.- М., 1973.
9. Лозанов Е. Сущность, история и экспериментальные перспективы суггестопедической системы при обучении иностранным языкам. В сб.: Методы интенсивного обучения иностранным языкам - Вып. 3. - М., 1977.
10. Плесневич А.С. Характеристика ускоренного курса обучения научных работников разговорному английскому языку - М., 1966.



## Интернет-ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>
12. <http://vsetesti.ru/317/>

## Тема 9. Психология общения.



### ПЛАН:

1. Проблемы общения в психологии. Общение и деятельность.
2. Функции общения.
3. Резюме

- Основные термины и понятия
- Вопросы для повторения и самопроверки
- Задания для практических работ
- Темы рефератов
- Литература
- Интернет-ресурсы

**9.1.** Последние 15-20 лет проблема общения, которая прежде почти не исследовалась, стала наиболее популярной. Это связано с развитием [социальной психологии](#), усилением ее влияния на всю систему психологических наук. Однако проблема общения имеет более широкое значение. В настоящее время интерес к ней заметно проявляется в [психологии труда](#), что дает возможность обращения к изучению совместной трудовой деятельности людей, а в связи с этим к анализу форм и способов их общения, формирования навыков общения, стиля совместной деятельности и т.д.

В настоящее время проявляется интерес к проблеме общения в [инженерной психологии](#) - в плане изучения процессов информированного взаимодействия людей при управлении сложными, техническими комплексами, в медицинской психологии, которая наряду с другими видами изучает общение врача с пациентом, например в процедурах психотерапии.

В педагогической, организационной, юридической и других отраслях психологии проблеме общения принадлежит одно из основных мест. Не меньшую роль играет эта проблема при обучении речевой деятельности, а деятельность - это главная категория в обучении. Так в чем же заключается главная роль общения? **Во-первых**, в анализе социального бытия человека, **во-вторых**, в принадлежности к категории деятельности. В подавляющем большинстве всех психологических трактовок деятельности основу ее определения составляет отношение - "субъект - объект", "субъект - предмет". Такой предмет раскрывает очень существенную, но одну сторону человеческого бытия. Разработка категории общения раскрывает другую, не менее существенную сторону человеческого бытия: отношения "субъект - субъект (ы)".

Способы и содержание общения определяются **социальными функциями** вступающих в него людей, их положением в системе общественных (прежде всего производственных) отношений, принадлежностью к той или иной общности. Регулируются факторами, связанными с производством, обменом и потреблением, с отношением к собственности, со сложившимися в обществе обычаями и традиционными, правовыми нормами, социальными институтами, службами и т.д.

Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты. Речь идет не просто о воздействии одного субъекта на другой, а именно о взаимодействии. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект.

Общение, по словам [К.С.Станиславского](#), предполагает "встречный ток". В общении проявляются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения партнеров. Таким образом, эти субъекты активны, цели, мотивы, установки того и другого важны. Каждый стремится повлиять друг на друга, информация изменяет и того, и другого. Отсюда ясно, что коммуникативное влияние возможно, если оба партнера обладают единой системой [кодификации и декодификации](#). Например, преподаватель читает сейчас лекцию по-русски, вы понимаете его, т.к. система понятий, обозначений понятна ему и вам. А если бы нам сейчас прочитали лекцию о химии, с ее обозначениями - мы бы не поняли. У нас не было бы единой системы кодификации и декодификации, т.е. единого [тезауруса](#). Американский ученый [Миллер](#) занимался этим вопросом. Вот интересный пример семейного диалога из работы Миллера, демонстрирующий наличие тезауруса в отношениях, в общении. Миссис Смит: "Дорогой, я купила несколько лампочек".

Мистер Смит - молча - берет лестницу, устанавливает ее, берет лампочки и т.д. Этот пример говорит о том, что общение и деятельность тесно связаны между собой.

Неверно было бы представлять общение и деятельность как независимые стороны человеческой жизни. Они неразрывно связаны в этом процессе - более того, между общением и деятельностью существует множество переходов и взаимопревращений. Так, в некоторых видах деятельности используются средства и способы, характерные для общения, и сама деятельность строится по законам общения, например деятельность педагога, лектора. Я сейчас что делаю? Работаю - общаясь.

В других случаях те или иные действия (в том числе и предметно-практические) используются в качестве средств и способов общения, строятся по законам деятельности, например театральные представления, демонстрационное поведение. Кроме того, в рамках самой деятельности (производственной и др.) значительный объем времени, который затрагивается на ее организацию, заполнен именно общением.

Функции общения в жизни индивида многообразны. Можно выделить три основных класса этих функций:

- 1) информационно-коммуникативные;
- 2) регуляционно-коммуникативные;
- 3) аффективно-коммуникативные.

**Информационно-коммуникативные** - это те функции, которые являются передачей и приемом информации.

**Регуляционно-коммуникативные** - целью их общения является регуляция поведения в широком смысле, которую люди осуществляют по отношению друг к другу (пример с лестницей).

**Аффективно-коммуникативные** относятся к эмоциональной сфере человека. Результатом или целью общения может быть радость и печаль. Словом можно воскресить человека, а можно и убить. К.Станиславский говорил: "Слово сильнее оружия".

В реальном акте непосредственного общения все перечисленные функции выступают в единстве. Они при этом реализуются так или иначе по отношению к каждому участнику общения, но различным образом, например акт общения, выступающий для одного как передача информации, для другого может выступать в функции эмоциональной разрядки или наоборот, эмоционального заряда. Вот, например, в комедии ["Горе от ума"](#) - сцена, где Молчалин любезничает со служанкой Лизой, сообщает ей о своей любви (информация), а Софья и Чацкий, получая эту информацию, эмоционально ее воспринимают.

Функции общения рассматриваются и в другом плане. Можно, например, выделить такие:

- организация совместной деятельности;
- познание людьми друг друга;

- формирование и развитие межличностных отношений.

### **Организация совместной деятельности**

Именно в процессе общения формируется план совместной деятельности, и расширяются ее элементы между участниками. В ходе совместной деятельности осуществляются обмен информацией, взаимная стимуляция, контроль и коррекция действий. По существу, общение выполняет функцию организации и индивидуальной деятельности. Поэтому, когда психологи исследуют психическую регуляцию индивидуальной деятельности, они обращаются к анализу процессов общения данного индивида с другими людьми.

### **Познание людьми друг друга.**

Не менее важная функция общения связана с процессами познания людьми друг друга - поговорю с ним - узнаю, что он за человек.

**Формирование и развитие межличностных отношений** - это, пожалуй, наиболее важная и сложная, но менее всего изученная функция общения. Ее анализ предполагает изучение большого комплекса не только психологических, но и социологических, этических и даже экономических вопросов.

Все рассмотренные подходы к разделению функций общения не исключают друг друга, а также возможностей существования других направлений. Наличие этих подходов показывает, что общение не может быть полностью раскрыто в какой-то одной "системе координат".

Об этом же говорит и разнообразие характеристик, понятий, которые используются при его описании. Выделяется общение прямое, косвенное, непосредственное, опосредственное, деловое, межличностное и другие виды.

Таким образом, общение должно рассматриваться и изучаться как многомерный, полифункциональный процесс с применением методов системного анализа.

**9.2.** Что касается структуры общения, то в ней можно выделить три уровня. И соответственно выделяется три уровня анализа структуры общения.

#### **Первый уровень**

На первом уровне (макроуровень) общение индивида с другими людьми рассматривается как сторона образа жизни. Общение, его развитие наблюдаются в интервалах времени, сопоставимых с длительностью жизни человека. Определяются социальные группы (трудовой, учебный коллектив, семья и т.д.) - группы, в которые включается человек, круг лиц, с которыми он контактирует. На этом уровне анализа общение выступает как сложная развивающаяся сеть взаимосвязей. В этой сети взаимосвязей можно выделить отдельные линии общения данного индивида с другими индивидами и социальными группами.

#### **Первый уровень анализа общения**

На этом же уровне - уровне макроанализа следует учитывать зависимость общения от той системы общественных отношений, которая сложилась в данном обществе на данной исторической ступени его развития. Общественные отношения, как известно, существуют в отношениях собственности, производства, обмена и потребления, в гражданских, политических, идеологических и других институтах, нормах, порядках и т.д.

В то же время общественные отношения есть отношения живых конкретных людей. Отражаясь в их головах, эти отношения демонстрируют, определяют развитие каждого из них, но каждого по-разному, специфическим образом.

Как определяется развитие каждого индивида, в зависимости от чего?

В зависимости от позиции определенного человека в системе общественных отношений. Очень трудно на этом уровне анализа отделить собственно психологический аспект общения от социологического, этического и т.д.

### **Второй уровень (мезауровень)**

Относится к изучению отдельных актов общения, точнее контактов. Это может быть совместная деятельность, беседа, игра и т.д. Здесь можно выделить **периоды общения**, которые выступают действительно как общение, как взаимодействие субъектов. Эти периоды могут длиться часы или минуты, но здесь главное - **содержание периода общения**, его **тема**, которая зависит от конкретных условий жизни вступающих в контакт людей.

### **Второй уровень анализа**

На этом уровне анализа раскрывается динамика общения (раскрытие темы), выявляются используемые в общении средства (языковые и неязыковые) - т.е. общение рассматривается как процесс, в ходе которого осуществляется обмен образами, идеями, переживаниями и т.д. Каждый отдельный период общения может быть завершенным (если тема исчерпана) и незавершенным (если тема не исчерпана и сохраняется потребность в дальнейшем общении).

В процессе общения складывается своеобразный "общий фонд" информации. Им может пользоваться каждый из партнеров по общению (конечно, если в группе установились отношения сотрудничества). В процессе общения складываются новые специфические механизмы регулирования динамики психических процессов и состояний, формируется совместная стратегия решения задач и общий для группы стиль деятельности.

Общение выступает как открытая и подвижная система, в которой обеспечивается возможность распределения (и перераспределения) функций между его участниками, смены ролей по ходу решения задачи, взаимного содействия (или противодействия), взаимной коррекции, контроля, компенсации. Важные моменты такого общения - [эмпатия](#) и [рефлексия](#). Общение всегда имеет конкретно-ситуативный характер и протекает соответственно тому, как складываются отношения между его участниками.

Психологи постоянно работают над выработкой [модели](#) процесса общения. Пока еще есть только попытки создания такой модели. Однако, основываясь на последних достижениях психологии, можно говорить о некоторых основных фазах процесса общения. Для нас это очень важно, т.к. с ними связан [характер](#) средств общения - выбор тех или иных слов, конструкций, что является основным для преподавателей языка.

**Начальная фаза** - это всегда **определение** общих для участников взаимодействия "координат", "ориентиров" в разных задачах. Это база, относительно которой строится весь дальнейший процесс. **Далее** процесс общения разворачивается как последовательность циклов, каждый из которых представляет собой относительно-завершенный акт партнеров по общению. Цикл начинается с выявления задачи (или подзадачи), которая возникает в ходе взаимодействия, и завершается согласованием индивидуальных решений. Последовательность циклов заранее не predetermined, направляется самим ходом выполняемой совместной деятельности. Важная сторона процесса общения - согласование действий, выполняемых его участниками, во времени - иногда синхронизация психических процессов и состояний. На **завершающей фазе** процесса общения осуществляется согласование результатов взаимодействия, их контроль, коррекция, вырабатываются общие позиции его участников (либо напротив их размежевание). Это, в частности, выражается в согласовании сформированных в процессе общения представлений, понятий, решений, принципов и стратегий совместной деятельности. Конкретная динамика процесса общения (длительность фаз, переходы между ними, состав циклов и их последовательность) зависит от темы общения и особенностей, участвующих в нем людей. В реальном процессе общения эти фазы могут как бы перекрывать друг друга.

### **Третий уровень (микроуровень)**

Относится к изучению отдельных актов общения, или циклов, которые выступают как своеобразные элементарные его единицы. В качестве таких единиц могут рассматриваться такие акты, как "вопрос - ответ", "приобщение к действию - действие" и т.д.

Психологов в этом уровне, прежде всего, интересует изучение механизмов формирования циклов общения, их типологии, а также используемых средств общения, а филологов, методистов - использование средств общения в связи с этими циклами или актами.

Все три уровня анализа общения теснейшим образом связаны друг с другом. Так, например, циклы общения, изучаемые на микроуровне, строятся по - разному, в зависимости от межличностных отношений его участников (изучаемых на макроуровне).

В свою очередь, не рассмотрев периоды и циклы общения, трудно понять, как и почему складывается тот и иной тип межличностных отношений. Изучая периоды общения, мы сталкиваемся с понятиями [лидер](#) и [руководитель](#). Эти понятия различаются: **лидерство** - это процесс, в основе которого лежат психологические предпосылки, а **руководство** - это явление социальное. Лидерство же скорее связано с межличностными, чем с социальными отношениями. Есть множество теорий происхождения лидерства. Так, в работах некоторых американских ученых говорится о наличии у некоторых людей "врожденных" качеств лидера, некоторые делают попыткам выявить обязательные черты лидера: инициативность, общительность, красноречие, популярность. Существует теория лидера как функции ситуации (ситуация рождения лидера) или лидера как функции группы (группа по всей специфике рождает лидера).

В настоящее время распространена "ситуационная" теория лидерства: лидер выделяется в определенной ситуации, но может меняться при изменении ситуации. Но и эта теория подвергается критике. Существует теория лидерства, которая объединяет элементы всех предшествующих теорий. Межличностные отношения могут изучаться и в больших социальных группах.

### 9.3. РЕЗЮМЕ

Последние 15-20 лет проблема общения, которая прежде почти не исследовалась, стала наиболее популярной. Это связано с развитием [социальной психологии](#). В настоящее время интерес к ней заметно проявляется в [психологии труда](#).

Проявляется интерес к проблеме общения в [инженерной психологии](#). Способы и содержание общения определяются **социальными функциями**.

Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты.

Общение, по словам [К.С.Станиславского](#), предполагает "встречный ток". В общении проявляются взаимоотношения позиций, установок, точек зрения партнеров. Таким образом, эти субъекты активны, цели, мотивы, установки того и другого важны.

Коммуникативное влияние возможно, если оба партнера обладают единой системой [кодификации и декодификации](#).

Так, в некоторых видах деятельности используются средства и способы, характерные для общения, и сама деятельность строится по законам общения, например деятельность педагога, лектора. Я сейчас что делаю? Работаю - общаясь.

Функции общения в жизни индивида многообразны. Можно выделить три основных класса этих функций:

- 1) информационно-коммуникативные;
- 2) регуляционно-коммуникативные;
- 3) аффективно-коммуникативные.

Словом можно воскресить человека, а можно и убить. К.С.Станиславский говорил: "Оружие сильнее слова".





Таким образом, общение должно рассматриваться и изучаться как многомерный, полифункциональный процесс с применением методов системного анализа.

Общение выступает как открытая и весьма подвижная система, в которой обеспечивается возможность распределения (и перераспределения) функций между его участниками, смены ролей по ходу решения задачи, взаимного содействия (или противодействия), взаимной коррекции, контроля, компенсации. Важные моменты такого общения - [эмпатия](#) и [рефлексия](#).

Изучая периоды общения, мы сталкиваемся с понятиями [лидер](#) и [руководитель](#). Эти понятия различаются: **лидерство** - это процесс, в основе которого лежат психологические предпосылки, а **руководство** - это явление социальное.

### Основные термины и понятия

1. Социальная психология
2. Психология труда
3. Инженерная психология
4. Кодификация
5. Декодификация
6. Тезарус
7. Рефлексия
8. Лидер
9. Модель
10. Эмпатия



### Вопросы для повторения и самопроверки

1. С чем связано исследование проблемы общения?
2. Что такое психология труда?
3. Что такое инженерная психология?
4. В чем заключается главная роль общения?
5. Чем определяются способы и содержания общения?
6. Расскажите о системе кодификации и декодификации.
7. Расскажите о функциях общения.
8. Охарактеризуйте уровни анализа структуры общения.

9. Что такое эмпатия и рефлексия?
10. Что такое модель процесса общения?
11. Чем различаются понятия "лидер" и "руководитель"?



### Задания для практической работы

Задание 1. Прочитайте словосочетания. Постарайтесь понять смысл каждого словосочетания. В случае необходимости обратитесь к словарю.  
Социальная психология, проблема общения, психология труда, совместная трудовая деятельность, процессы информированного взаимодействия, обучение речевой деятельности, человеческое бытие, социальные функции, общение есть взаимодействие людей, коммуникативное влияние, система кодификации, информационно-коммуникативные функции, регуляционно-коммуникативные функции, аффективно-коммуникативные, опосредственное общение, модели процесса общения.

Задание 2. Трансформируйте словосочетания, используя вместо глаголов существительные с тем же корнем. Запишите их.

*Образец: формировать навыки общения - формирование навыков общения;*  
проявлять интерес к проблеме общения, управлять сложными техническими комплексами, принимать информацию, распределять элементы деятельности, стимулировать, контролировать и корректировать действия, анализировать процессы, раскрывать динамику общения, согласовать условия.

### Задание 3. Разделите предложения на синтагмы. Прочитайте предложения.

- 1.. Последние 15-20 лет проблема общения, которая прежде почти не исследовалась, стала наиболее популярной.
- 2.. Это связано с развитием [социальной психологии](#), усилением ее влияния на всю систему психологических наук.
- 3.. Однако проблема общения имеет более широкое значение.
4. В настоящее время интерес к ней заметно проявляется в [психологии труда](#), что дает возможность обращения к изучению совместной трудовой деятельности людей, а в связи с этим к анализу форм и способов их общения, формирования навыков общения, стиля совместной деятельности и т.д.

5. В подавляющем большинстве всех психологических трактовок деятельности основу ее определения составляет отношение - "субъект - объект", "субъект - предмет".
6. Такой предмет раскрывает очень существенную, но одну сторону человеческого бытия. Разработка категории общения раскрывает другую, не менее существенную сторону человеческого бытия: отношения "субъект - субъект (ы)".
7. Способы и содержание общения определяются социальными функциями вступающих в него людей, их положением в системе общественных (прежде всего производственных) отношений, принадлежностью к той или иной общности.
8. Регулируются факторами, связанными с производством, обменом и потреблением, с отношением к собственности, со сложившимися в обществе обычаями и традиционными, правовыми нормами, социальными институтами, службами и т.д.
9. Общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты. Речь идет не просто о воздействии одного субъекта на другой, а именно о взаимодействии.
10. Для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект.

**Задание 4. Продолжите предложения. Запишите их.** 

1. Общение, по словам К.С. Станиславского, предполагает ... .
2. Коммуникативное влияние возможно, если оба партнера обладают единой системой ... .
3. ... - это те функции, которые являются передачей и приемом информации.
4. ... - целью их общения является регуляция поведения в широком смысле, которую люди осуществляют по отношению друг к другу (пример с лестницей).
5. ... относятся к эмоциональной сфере человека.
6. ... общения может быть радость и печаль.
7. ... можно воскресить человека, а можно и убить.
8. ... говорил: "Оружие сильнее слова".
9. По существу, общение выполняют функцию ... .
10. Поэтому, когда психологи исследуют психическую регуляцию индивидуальной деятельности, они обращаются к анализу процессов общения ... .
11. Важные моменты такого общения - ... .
12. Изучая периоды общения, мы сталкиваемся с понятиями ... .

Задание 5. Найдите в тексте предложения со следующими словами. Выпишите слова из текста в сочетании с зависимыми от них словами.

Категория общения, "встречный ток", коммуникативное влияние, единый тезаурус, законы общения, функции общения, межличностные отношения, взаимная стимуляция, индивидуальная деятельность, анализ процессов общения, опосредственное и непосредственное общение, полифункциональный процесс, образ жизни, уровень макроанализа, эмпатия, модели процесса общения, характер средств общения, микроуровень, лидер и руководитель, ситуационная теория.

**Задание 6. Замените выделенные слова синонимичными.**

1. Последние 15-20 лет проблема общения, которая прежде почти не *исследовалась*, стала наиболее *популярной*.
- 2.. Это связано с развитием социальной психологии, *усилением ее влияния* на всю систему психологических наук.
- 3.. В педагогической, организационной, юридической и других отраслях психологии проблеме общения принадлежит одно из *основных* мест.
4. *Не меньшую* роль играет эта проблема при обучении речевой деятельности, а деятельность - это *главная* категория в обучении.
5. Они при этом *реализуются*, так или иначе, по отношению к каждому участнику общения.
6. Что касается структуры общения, то в ней можно *выделить* три уровня.
7. И *соответственно выделяется* три уровня анализа структуры общения.
8. *Определяются* социальные группы (трудовой, учебный коллектив, семья и т.д.) - группы, в которые *включается* человек, круг лиц, с которыми он *контактирует*.
9. Все *рассмотренные* подходы к разделению функций общения не исключают друг друга, а также возможностей существования других направлений.
10. Отражаясь в их головах, эти отношения *демонстрируют*, определяют развитие каждого из них, но каждого *по-разному*, специфическим образом.
11. Так, например, *циклы* общения, изучаемые на микроуровне, *строятся* по-разному, в зависимости от межличностных отношений его участников (изучаемых на макроуровне).
12. Цикл начинается с *выявления* задачи (или подзадачи), которая *возникает* в ходе взаимодействия, и завершается согласованием индивидуальных решений.

Задание 7. Согласитесь со следующими высказываниями или опровергните их. Объясните вашу точку зрения.

1. Последние 15-20 лет проблема общения, которая прежде почти не исследовалась, стала наиболее популярной. Это связано с развитием социальной психологии, усилением ее влияния на всю систему психологических наук.
2. Информационно-коммуникативные - это те функции, которые являются передачей и приемом информации.
3. Регуляционно-коммуникативные - целью их общения является регуляция поведения в широком смысле, которую люди осуществляют по отношению друг к другу (пример с лестницей).
4. Аффективно-коммуникативные относятся к эмоциональной сфере человека. Результатом или целью общения может быть радость и печаль.
5. Словом можно воскресить человека, а можно и убить. К.Станиславский говорил: "Оружие сильнее слова".
6. Не менее важная функция общения связана с процессами познания людьми друг друга - поговорю с ним - узнаю, что он за человек.
7. Общение должно рассматриваться и изучаться как многомерный, полифункциональный процесс с применением методов системного анализа.

8. Общение выступает как открытая и подвижная система, в которой обеспечивается возможность распределения (и перераспределения) функций между его участниками, смены ролей по ходу решения задачи, взаимного содействия (или противодействия), взаимной коррекции, контроля, компенсации.

9. Изучая периоды общения, мы сталкиваемся с понятиями [лидер](#) и [руководитель](#). Эти понятия различаются: лидерство - это процесс, в основе которого лежат психологические предпосылки, а руководство - это явление социальное.

10. Лидерство больше связано с межличностными, чем с социальными отношениями.

**Задание 8. Выделите основные проблемы, которые рассматриваются в тексте лекции.**

**Запишите тезисы текста в тетрадь.** 📝😊



**Задание 9. Напишите план текста.**

**Задание 10. Напишите конспект текста.**

**Задание 11. Напишите [аннотацию](#) текста.**

### **Темы рефератов**

1. Необходимость общения для психического развития человека.
2. Пути совершенствования общения людей по мере их интеллектуального и личностного развития.
3. Развитие общения у детей.

[Диагностика эффективности педагогических коммуникаций \(модифицированный вариант анкеты А.А.Леонтьева\)](#)

### **Назначение теста**

Диагностическая цель методики заключается в определении "аудиторной атмосферы", активности, выраженности познавательного интереса у обучаемых, а также некоторых проявлений стиля педагогической деятельности.

### **Инструкция к тесту**

Экспертам, имеющим опыт общения с аудиторией, предлагается карта коммуникативной деятельности. Каждый эксперт работает независимо, после чего находится усредненная оценка. Оценку следует проводить по предлагаемой шкале, а при обсуждении попытаться обосновать, какие

действия педагога вызвали те или иные оценки.

### Тестовый материал

Доброжелательность Заинтересованность Поощрение инициативы обучаемых Открытость (свободное выражение чувств, отсутствие "маски") Активность (все время в общении, держит обучаемых в "тонусе") Гибкость (легко схватывает и разрешает возникшие проблемы, конфликты) Дифференцированность (индивидуальный подход)	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	Недоброжелательность Безразличие Подавление инициативы Закрытость (стремление держаться за социальную роль, боязнь своих недостатков, тревога за престиж) Пассивность (не управляет процессом общения, пускает его на самотек) Жесткость (не замечает изменений в настроении аудитории, направлен как бы на себя) Отсутствие дифференцированности в общении (нет индивидуального подхода к обучаемым)
---	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	--

### Обработка результатов теста

Подсчитывается усредненная экспертная оценка. Диапазон этих оценок может колебаться от 49 до 7 баллов. На основе средней оценки экспертов делается заключение о степени коммуникативной эффективности.

### Интерпретация данных теста

Если усредненная оценка экспертов колеблется в пределах 45-49 баллов, то коммуникативная деятельность очень напряженная и близкая к модели активного взаимодействия. Педагог достиг вершин своего мастерства, свободно владеет аудиторией. Как дирижер прекрасно распределяет свое внимание, все средства общения органично вплетены во взаимодействие с обучаемыми. Непосвященному может показаться, что собралась компания давно знающих друг друга людей для обсуждения последних событий. Однако при этом все заняты общим делом, занятие достигает поставленной цели.

**35-44 балла** - высокая оценка. Дружеская, непринужденная атмосфера царит в аудитории. Все участники занятия заинтересованно наблюдают за педагогом или обсуждают поставленный вопрос. Активно высказываются мнения, предлагаются варианты решения проблемы. Стихийность отсутствует. Педагог корректно направляет ход занятия, не забывая отдавать должное юмору и остроумию собравшихся. Всякое удачное предложение тут же подхватывается и поощряется умеренной похвалой. Занятие проходит продуктивно, в активном взаимодействии сторон.

**20-34 балла** характеризуют педагога как вполне удовлетворительно овладевшего приемами общения. Его коммуникативная деятельность довольно свободна по форме. Он легко входит в контакт с обучаемыми, но не все оказываются в поле его внимания. В импровизированных дискуссиях он опирается на наиболее активную часть собравшихся, остальные же выступают в основном в роли наблюдателей. Занятие проходит оживленно, но не всегда достигает поставленной цели. Содержание занятия

может непроизвольно приноситься в жертву форме общения. Здесь возможны проявления элементов моделей дифференцированного внимания и негибкого реагирования.

**11-19 баллов** - низкая оценка коммуникативной деятельности. Имеет место односторонняя направленность учебно-воспитательного воздействия со стороны педагога. Незримые барьеры общения препятствуют живым контактам сторон. Аудитория пассивна, инициатива проявляется доминирующим положением педагога. Его стиль уподобляется авторитарной или неконтактной моделям общения.

При очень низких оценках (**7-10 баллов**) всякое взаимодействие с обучаемыми отсутствует. Общение развивается по моделям дикторского или гипорефлексивного стиля. Оно обезличено, по психологическому содержанию анонимно и практически ничем не отличается от массовой публичной лекции или вещания по радио. Педагогические функции ограничиваются лишь информационной стороной.

Эффективному взаимодействию обучающихся могут препятствовать самые разные факторы, известные как барьеры общения. Это такие объективные факторы, как расстояние, отсутствие видимости и слышимости.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком. Л. Изд-во ЛГУ, 1965.
2. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л. Изд-во ЛГУ, 1980.
3. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. - 1984. - №12. - С. 99-106.
4. Лабунская В.А. Психология экспрессивного поведения. - М., 1989.
5. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. - М., 1979.
6. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. - М., 1986.
7. Петровская Л.А. Компетентность в общении: Социально-психологический тренинг. - М., 1989.
8. Попова Л.В., Дьяконов Г.В. Идентификация как механизм общения и развития личности: Методические рекомендации. - М., 1988.

Интернет-



ресурсы

1. [www.textology.ru](http://www.textology.ru)
2. [www.psycho.ru](http://www.psycho.ru)
3. [www.vaal.ru](http://www.vaal.ru)
4. [www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html](http://www.csa.ru/DistanceLearning/cours1/index.html)
5. [www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html](http://www.jiscmail.ac.uk/llists/forensic-linguistics.html)
6. <http://psy-two.narod.ru>
7. [www.linguistlist.org](http://www.linguistlist.org)
8. [www.mpi.ni/world](http://www.mpi.ni/world)
9. [www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm](http://www.psyc.memphis.edu/POL/POL.htm)
10. <http://azps.ru/handbook>
11. <http://slovari.yandex.ru/dict/krugosvet/article/5/56/1008268.htm>
12. <http://vsetesti.ru/317/>
13. <http://vsetesti.ru/79/>



### КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое психолингвистика?
2. Как развивалась психолингвистика?
3. Назовите основные методы психолингвистики.
4. Что такое речевая деятельность?
5. Расскажите о психологии обучения
6. Расскажите о психологии общения
7. Чем навыки отличаются от умений?
8. В чем заключается проблема сознательного и подсознательного в обучении?
9. Расскажите об "Образе Я".
10. Что такое бессознательная память, бессознательная мотивация, бессознательное в личности человека?
11. Что такое психологическая защита?
12. Перечислите механизмы защиты.
13. Что такое внимание?



14. Какие условия нужны для появления, сохранения и развития внимания?
15. Охарактеризуйте функции памяти.
16. Расскажите о структурах, с помощью которых можно кратко и компактно представить большой объем информации.
17. Что такое мнемическая задача?
18. Какие операции важны для хорошего запоминания?
19. Расскажите о суггестопедическом курсе
20. Что такое суггестопедия?
21. Что такое языковая доминанта?
22. Охарактеризуйте метод электрогипноза.
23. С чем связано исследование проблемы общения?
24. Что такое психология труда?
25. В чем заключается главная роль общения?
26. Чем определяются способы и содержания общения?
27. Расскажите о системе кодификации и декодификации.
28. Расскажите о функциях общения.
29. Охарактеризуйте уровни анализа структуры общения.
30. Что такое эмпатия и рефлексия?
31. Что такое модель процесса общения?
32. Чем различаются понятия "лидер" и "руководитель"?

**1. Психолингвистика** - наука о закономерностях порождения и восприятия речевых высказываний (Новейший словарь иностранных слов и выражений. - Мн.: Харвест, М.; ООО "Издательство АСТ", 2001. - 976с.)

### **История психолингвистики**

У психолингвистики три основных теоретических источника. Первый - психологическое направление в языкознании. Языковеды прошлых веков писали о том, что язык - это деятельность духа и отражает культуру народа. При этом они отмечали, что язык содержит в себе не только физический, но и психический компонент и тем самым принадлежит индивидууму. Являясь условием общения и регулируя деятельность человека, язык ограничивает познание мира и делает невозможным полное понимание другого человека.

Второй источник психолингвистики - работы американских **дескриптивистов**, которые полагали, что владение языком основано на способности производить правильные предложения.

Третьим источником психолингвистики являются работы психологов, занимавшихся вопросами языка и речи. В работах Л.С. Выготского организация процесса производства речи трактуется как последовательность фаз деятельности (мотивация - мысль - внутреннее слово - реализация). В концепции Л. В. Щербы постулируется наличие языкового материала (текстов), языковой системы (словарей и грамматики) и языковой деятельности (как говорения и понимания речи). Отечественная психолингвистика сформировалась, прежде всего как **теория речевой деятельности**.



### **Энциклопедия "Кругосвет"**

**ПСИХОЛИНГВИСТИКА**, область лингвистики, изучающая язык прежде всего как феномен психики. С точки зрения психолингвистики, язык существует в той мере, в какой существует внутренний мир говорящего и слушающего, пишущего и читающего. Поэтому психолингвистика не занимается изучением "мертвых" языков - таких, как старославянский или греческий, где нам доступны лишь тексты, но не психические миры их создателей.

Психолингвистику не следует рассматривать как отчасти лингвистику и отчасти - психологию. Это комплексная наука, которая относится к дисциплинам лингвистическим, поскольку изучает язык, и к дисциплинам психологическим, поскольку изучает его в определенном аспекте - как психический феномен.

А поскольку язык - это знаковая система, обслуживающая социум, то психолингвистика входит и в круг дисциплин, изучающих социальные коммуникации, в том числе оформление и передачу знаний.

Человек рождается, наделенный возможностью полного овладения языком. Однако этой возможности еще предстоит реализоваться. Чтобы понять, как именно это происходит, психолингвистика изучает развитие речи ребенка. Психолингвистика исследует также причины, по которым процесс развития речи и ее функционирование отклоняются от нормы. Следуя принципу "что скрыто в норме, то явно в патологии", психолингвистика изучает речевые дефекты детей и взрослых. Это дефекты, возникшие на ранних этапах жизни - в процессе овладения речью, а также дефекты, явившиеся следствием позднейших аномалий - таких, как мозговые травмы, потеря слуха, психические заболевания.

Вот вопросы, которые традиционно занимают умы психолингвистов:

1. Симметрично ли устроен процесс распознавания звучащей речи и процесс ее порождения?
2. Чем отличаются механизмы овладения родным языком от механизмов овладения языком иностранным?
3. Какие механизмы обеспечивают процесс чтения?
4. Почему при определенных поражениях мозга возникают те или иные дефекты речи?
5. Какую информацию о личности говорящего можно получить, изучая определенные аспекты его речевого поведения?

Принято считать, что психолингвистика возникла около 40 лет назад в США. Действительно, сам термин "психолингвистика" был предложен американскими психологами в конце 1950-х годов с целью придания формального статуса уже сложившемуся именно в США научному направлению. Тем не менее наукой с четко очерченными границами психолингвистика не стала и к настоящему времени, так что со всей определенностью указать, какие аспекты языка и речи эта наука изучает и какими методами с этой целью пользуется, едва ли возможно. Подтверждение сказанному - содержание любого учебника по психолингвистике. В отличие от учебника по лингвистике, где обязательно будет говориться о фонетике, лексике, грамматике и т.п., или учебника по психологии, где непременно будут освещаться проблемы восприятия, памяти и эмоций, содержание учебного пособия по психолингвистике в решающей степени определяется тем, в какой научной и культурной традиции написан данный учебник.

Для большинства американских и англоязычных психолингвистов (по образованию, как правило, психологов) в качестве эталонной науки о языке обычно выступает наиболее влиятельная в США лингвистическая теория - генеративная грамматика [Н.Хомского](#) в разных ее вариантах. Соответственно, психолингвистика в американской традиции сосредоточена на попытках проверить, в какой мере психологические гипотезы, основанные на идеях Хомского, соответствуют наблюдаемому речевому поведению. С этих позиций одни авторы рассматривают речь ребенка, другие - роль языка в социальных взаимодействиях, третьи - взаимосвязь языка и познавательных процессов. Французские психолингвисты, как правило, являются последователями швейцарского психолога [Жана Пиаже](#) (1896-1980). Поэтому преимущественной областью их интересов является процесс формирования речи у ребенка и роль языка в развитии интеллекта и познавательных процессов.

С позиций европейской (в том числе отечественной) гуманитарной традиции можно охарактеризовать сферу интересов психолингвистики, описав сначала подход, который заведомо чужд изучению психики. Это понимание языка как "системы чистых отношений" (langue в терминах основоположника структурной лингвистики швейцарского лингвиста начала 20 в. [Ф. де Соссюра](#)), где язык выступает как конструкт, в исследовательских целях отчужденный от психики носителя. Психолингвистика же изначально ориентирована на изучение реальных процессов говорения и понимания, на "человека в языке" (выражение французского лингвиста [Э.Бенвениста](#), 1902-1976).

Представляется продуктивным рассматривать психолингвистику не как науку со своим предметом и методами, а как особый ракурс, в котором изучается язык, речь, коммуникация и познавательные процессы. Этот ракурс вызвал к жизни множество исследовательских программ, разнородных по целям, теоретическим предпосылкам и методам. Общими для этих программ являются три группы факторов.

1. Неудовлетворенность чисто кибернетическими, функциональными моделями речевой деятельности. Функциональные модели позволяют изучать речь "методом черного ящика", когда исследователь строит умозаключения только путем сопоставления данных на "входе" и данных "на выходе", тем самым отказываясь ставить вопрос о том, что же происходит "на самом деле".
2. Порожденная этой неудовлетворенностью смена ценностных ориентаций. В соответствии с новыми ценностными ориентациями исследовательский интерес направлен прежде всего на понимание реальных (хотя непосредственно и не наблюдаемых) процессов, происходящих в психике говорящего и слушающего.
3. Внимание к методикам исследования, среди которых безусловное предпочтение отдается эксперименту, а также тщательно спланированному наблюдению над процессами порождения и воспитания речи в режиме реального времени.

Можно считать, что психолингвистический ракурс изучения языка и речи фактически существовал задолго до того, как группа американских ученых ввела в обиход термин "психолингвистика". Так, еще в 19 в. немецкий философ и лингвист В. фон Гумбольдт приписывал языку важнейшую роль в "мировидении", или, как мы выразились бы сегодня, в структурировании субъектом поступающей из внешней среды информации. Аналогичный подход обнаруживается в работах русского филолога 19 в. А.А.Потебни, в том числе - в его учении о "внутренней форме" слова. Само это понятие обретает содержание только при условии его психологической интерпретации. Ощущение внутренней формы слова предполагает, что индивид способен осознать связь между звучанием слова и его смыслом: если носитель языка не усматривает за словом *портной* слово *порты*, то внутренняя форма слова *портной* утеряна.

Отечественная традиция психолингвистического подхода к феномену языка восходит к И.А.Бодуэну-де-Куртенэ (1845-1929), русскому и польскому лингвисту, основателю Казанской школы языкознания. Именно Бодуэн говорил о языке как о "психосоциальной сущности", а лингвистику предлагал числить среди наук "психолого-социологических". Изучая звуковую организацию языка, Бодуэн называл минимальную единицу языка - фонему - "представлением звука", поскольку смысловозначительная функция фонемы осуществляется в процессе определенных психических актов. Ученики Бодуэна - В.А.Богородицкий (1857-1941) и Л.В.Щерба (1880-1944) регулярно использовали экспериментальные методы для изучения речевой деятельности. Разумеется, Щерба не говорил о психолингвистике, тем более что этот термин в отечественной лингвистике закрепился лишь после появления монографии А.А.Леонтьева с таким названием (1967). Однако именно в известной статье Щербы: "*О трояком языковом аспекте языковых явлений в эксперименте в языкознании*" (доложенной устно еще в 1927) уже содержатся центральные для современной психолингвистики идеи: это акцент на изучении реальных процессов говорения и слушания; понимание живой разговорной речи как особой системы; изучение "отрицательного языкового материала" (термин, введенный Щербой для высказываний с пометкой "так не говорят") и, наконец, особое место, отведенное Щербой лингвистическому эксперименту.

Культура лингвистического эксперимента, которую так ценил Щерба, нашла свое плодотворное воплощение в трудах основанной им Ленинградской фонологической школы - это работы непосредственного ученика Л.В.Щербы Л.Р.Зиндера (1910-1995) и сотрудников Зиндера - лингвистов следующего поколения (Л.В.Бондарко и др.).

И все же магистральные пути лингвистики 20 в. и ее успехи были связаны не с трактовкой языка как феномена психики, а с его пониманием как знаковой системы. Поэтому психолингвистический ракурс и многие воплощающие его исследовательские программы долгое время занимали маргинальные позиции по отношению к таким устремлениям лингвистики, как структурный подход. Правда, при ближайшем рассмотрении характерный для структурной лингвистики анализ языка только как знаковой системы в полном отрыве от внутреннего мира его носителей оказывается не более чем научной абстракцией. Ведь этот анализ замыкается на процедуры членения и отождествления, осуществляемые исследователем, наблюдающим с этой целью собственную психику и речевое поведение других индивидов. Но именно в силу многоликости, разноаспектности естественного языка мы и можем отвлечься от языка как феномена психики.

В качестве реального объекта нам даны живая речь и письменные тексты. Но в качестве предмета изучения мы всегда имеем дело с некоторыми исследовательскими конструкциями. Любая подобная конструкция предполагает (иногда в неявном виде) теоретические допущения о том, какие аспекты и феномены считаются важными, ценными для изучения, и какие методы считаются адекватными для достижения целей исследования. Ни ценностные ориентации, ни методология не возникают на пустом месте. В еще большей мере это относится к исследовательским программам, которые при любом уровне новизны неизбежно следуют общенаучному принципу преемственности.

Исследовательские программы психолингвистики в значительной степени определяются тем, какие научные направления в тот или иной период оказывались эталонными или смежными не только для лингвистики и психологии, но и вообще для наук гуманитарного цикла. Важно при этом, что отношения "эталонности" и "смежности" имеют смысл только при их четкой привязке к определенному историческому периоду: соответствующие отношения и оценки меняются в зависимости от того, какова в целом карта науки и стиль научного познания в данный временной отрезок. Для психологии в период ее становления эталоном научности была физика с ее пафосом экспериментального исследования, в силу чего вся духовная феноменология, не поддающаяся экспериментальному анализу, оказалась отданной философии. Для структурной лингвистики, превыше всего ценившей строгость и формализацию изложения, эталонными представлялись математика и математическая логика. В свою очередь, для психолингвистики до середины 1970-х годов именно экспериментальная психология (как она сложилась к середине 20 в.) оставалась безусловным эталоном и ближайшей смежной наукой. При этом сама психолингвистика (во всяком случае в ее европейском варианте) считалась направлением именно лингвистики, а не психологии (хотя на самом деле с этим согласны далеко не все).

Тот факт, что задача изучения языка как феномена психики говорящего индивида переводит исследователя в область принципиально иной природы, нежели физический космос, был осознан достаточно поздно. Рефлексия по поводу того, что сфера "живого" космоса несравненно сложнее космоса физического, а психические процессы неотделимы от духовной феноменологии, явилась уделом немногих, а в лингвистической среде так и не приобрела особой популярности. Отсюда разрыв между психолингвистическими теориями, нацеленными на описание того, как мы говорим и понимаем речь, и по необходимости упрощенными попытками экспериментальной верификации этих теорий. Подобный разрыв особенно характерен для американской психолингвистики с ее постоянным стремлением найти экспериментальные аналоги для основных понятий формальных теорий Н.Хомского, что, по словам самого Хомского, "было бы соблазнительно, но совершенно абсурдно".

Тем не менее с конца 1970-х годов проблемное поле психолингвистики развивалось под влиянием состояния дел как внутри лингвистики, так и в науках, со временем ставших для лингвистики - а тем самым и для психолингвистики - смежными. Это прежде всего комплекс наук о знаниях как таковых и о

характере и динамике познавательных (когнитивных) процессов. Естественный язык является основной формой, в которой отражены наши знания о мире, но он является также и главным инструментом, с помощью которого человек приобретает и обобщает свои знания, фиксирует их и передает в социум.

Любые, в том числе обыденные, знания (в отличие от умений) требуют языкового оформления. На этом пути интересы психолингвистики переплетаются с задачами когнитивной психологии и психологии развития.

Язык является важнейшим инструментом социализации индивида. Именно полноценное владение языком обеспечивает включенность индивида в тот или иной пласт социокультурного пространства. Так, если в процессе развития ребенка овладение родным языком оказывается по каким-либо причинам заторможенным (ранний детский аутизм, глухота, органические поражения мозга), это неизбежно сказывается не только на развитии интеллекта, но и ограничивает возможность построения нормальных отношений "Я - другие".

Глобализация мировых культурных процессов, массовые миграции и расширение ареалов регулярного взаимопроникновения разных языков и культур (мультикультурализм), появление мировых компьютерных сетей - эти факторы придали особый вес исследованиям процессов и механизмов овладения чужим языком.

Все перечисленные моменты существенно расширили представления об областях знания, исследовательские интересы которых пересекаются с психолингвистикой.

## **НЕКОТОРЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

Программы изучения развития речи ребенка. Внимание к речи ребенка традиционно для психолингвистики любых ориентаций. Преобладающим является чисто феноменологический подход: описывается или речевое развитие одного ребенка (по возможности охватываются все уровни языка), или изучаются частные феномены, свойственные речи большинства детей на некотором этапе развития. Так, исследователей всегда занимали первые детские "слова". Оказалось, что они не являются словами в обычном понимании, поскольку соотносятся одновременно с разными лицами, предметами и ситуациями, окружающими ребенка. Многочисленные звукокомплексы наподобие детского "дай" выступают не в функции слов, а в функции целостных высказываний, при этом контекстно-обусловленных: за одним и тем же звукокомплексом может стоять смысл "я голоден", "мне нужно твое внимание", "хочу потрогать этот предмет" и т.п.

Много внимания уделяется изучению детских неологизмов в области словообразования, поскольку в этом проявляется важная динамическая составляющая порождения речи. Интерес вызывает процесс освоения ребенком системы местоимений и прежде всего - правильное использование местоимения первого лица. В отдельную задачу выделилась проблема наррации у ребенка, т. е. специфические для детей определенного возраста трудности при построении связного текста. Особое место в исследованиях речи ребенка принадлежит изучению роли языка как знаковой системы, которая служит наиболее эффективной поддержкой при совершении любых логических операций.

Изучение процессов категоризации: исследовательские программы Дж.Брунера и Э.Рош. Начиная с 1970-х годов в центре дискуссий о роли языка в развитии понятийного аппарата и познавательных процессов оказалась проблема функционирования слов, именующих не отдельные

сущности, а классы и категории. Этому способствовала популярность работ американского психолога Элеоноры Рош о структуре обобщающих категорий типа "птицы", "мебель", "овощи". Обобщение (категоризация) - одна из наиболее фундаментальных мыслительных операций. Поэтому сама проблема обобщения и категоризации существовала в науке со времен Аристотеля и трактовалась в зависимости от тех или иных конкретных задач как философская и логическая, а также как психологическая и психофизиологическая. Формирование способности к обобщению у ребенка всегда считалось важнейшей задачей для тех, кто изучал психологию развития и обучения.

Рош впервые предложила отказаться от рассмотрения совокупности членов категории как множества равноправных объектов, охватываемых обобщающим именем. В науках о человеке именно равноправие членов категории считалось самоочевидным и никем не оспаривалось. Рош попытался показать, что эта традиция не соответствует психологической реальности и представила категорию как структуру, на которой заданы отношения между центром и периферией. Центр - это типичные представители данной категории; чем дальше от центра, тем меньше типичность. Пафос Рош и ее последователей - в описании культурно-зависимых особенностей психологических и языковых структур, в соответствии с которыми в одной культуре, говоря о фруктах, представляют себе прежде всего яблоко или грушу, в других - апельсин или банан. Благодаря трудам Рош в очередной раз выяснилась сложность отношений типа "мебель - стол". Еще в 1930-е годы советский психолог Л.С.Выготский (1886-1934) писал о том, что употребление ребенком слова *мебель* не может служить доказательством того, что ребенок овладел процессом обобщения во всей его полноте. Задолго до Рош сходными проблемами занимался также американский психолог Дж.Брунер и его школа. В конце 1950-х годов было показано, что развитие познавательной деятельности ребенка зависит от того, насколько успешно ребенок использует слова в качестве знаков, обобщающих и замещающих единичные реальные объекты. В 1990-е годы Брунер подчеркивал, что знаковое опосредование формируется не в лаборатории, а в контексте социальной жизни, где создание смыслов определяется культурой, а не природой ([см. также КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА](#)).

Программы изучения разговорной речи. С позиций понимания реальных процессов говорения и слушания наибольший интерес представляет программа изучения разговорной речи, предложенная в 1960-е годы выдающимся современным русским лингвистом М.В.Пановым и затем реализованная коллективом под руководством Е.А.Земской. Впервые был сформулирован взгляд на разговорную речь как на особую систему, существующую параллельно с системой кодифицированного литературного языка. На каждом уровне системы разговорной речи, будь то фонетика, морфология или синтаксис, действуют свойственные именно разговорной речи закономерности. В самом общем виде особенности разговорной речи связаны с тем, что значительная часть информации содержится не в тексте самого высказывания, а в ситуации общения, взятой в целом (так называемая конситуативность разговорной речи). Соответственно говорящий (неосознанно) ориентируется на то, что слушающий без труда сумеет извлечь нужную ему информацию, поскольку ему в той же мере доступен многослойный контекст ситуации общения. Это мимика и жесты участников коммуникации, время и место действия, речевой этикет, принятый в данной среде и т.д.

Указанный подход позволяет под новым углом зрения изучать не только разговорную речь и стратегии общения, но и ряд других важных проблем. Одна из них - это проблема речевых ошибок. Понятие ошибки содержательно только в сопоставлении с понятием нормы. Наличие в современном русском языке двух функциональных систем - разговорной речи и кодифицированного литературного языка - влечет за собой представление о наличии в нем двух различных норм и, как следствие, уточнение того, нарушение какой именно нормы стоит за той или иной ошибкой. Грамматически правильные высказывания, следующие нормам кодифицированного литературного языка, оказываются вычурными и неестественными, если они автоматически перенесены в ситуацию устного общения ([см. также ДИСКУРС](#)).

Программы изучения жестового языка глухих. Теория параллельного функционирования двух систем - разговорной речи и системы кодифицированного литературного языка - оказалась очень плодотворной для понимания функционирования жестового языка глухих индивидов ([см. также ЖЕСТОВ\(ЫЕ\) ЯЗЫКИ](#)). В России это показала дефектолог Л.Г.Зайцева, которая опиралась на исследования Е.А.Земской и ее коллег.

Жестовый язык глухих - это "родной" язык врожденно глухих или рано оглохших индивидов. Жестовая речь как инструмент повседневной коммуникации складывается у глухого ребенка только при условии, что он либо растет в семье глухих родителей, либо достаточно рано попадает в коллектив глухих. Именно овладение разговорной жестовой речью служит условием умственного развития и социальной адаптации глухого ребенка.

По своей функции жестовая речь, с помощью которой глухие общаются между собой в неформальных ситуациях, аналогична разговорной речи. При этом жестовая разговорная речь - это не кинетическая калька с обычной разговорной речи, а особая символическая система, в которой есть коммуникативные универсалии, но также и своя специфика. Последняя во многом обусловлена материальной формой существования жестовой речи, поскольку жест реализуется в пространстве, может исполняться как одной, так и двумя руками, притом в разном темпе, а кроме того - всегда сопровождается мимикой. Подобно обычной разговорной речи, жестовая речь глухих принципиально конситуативна.

Параллельно с разговорным жестовым языком в социуме глухих функционирует калькирующая жестовая речь, которая в значительной степени является кинетической копией русского литературного языка. Именно калькирующая жестовая речь используется жестовым переводчиком телевизионных новостей; образованные глухие в ситуации официальных выступлений также используют калькирующую жестовую речь.

Результативным оказывается сравнительное изучение грамматики и семантики обычной разговорной и жестовой разговорной речи как систем, противопоставленных кодифицированному литературному языку. Для разговорной речи (в том числе жестовой) характерны две противоборствующие тенденции: это расчлененность и сжатость, с инкретизм. Например, смыслы, которые в кодифицированном литературном языке выражены одной лексемой, в разговорной речи оказываются расчлененными: вместо *ручка* нередко говорят, *чем писать*. В разговорной жестовой речи аналогией являются номинативная модель по типу [ягода] + [черный] + [язык] для лексемы *черника*.

Синкретизм в русской разговорной речи проявляется, в частности, в специфических бессоюзных свободных соединениях по типу *я в больницу зуб болит еду*, в слиянии в одно целое двух фраз по типу *она жила где-то под Москвой была ее деревня*. В жестовой разговорной речи также имеем свободное соединение жестов в сложные конструкции, где связи между членами реконструируются из ситуации. В разговорной речи широкоупотребительны слова с "отсылочным" значением типа *вещь, штука, дело*, замещающие любую лексему. В жестовой речи типичным проявлением синкретизма является наличие одного жеста для выражения деятеля, действия и результата действия, где возможная многозначность снимается за счет конситуативности.

Изучение жестового языка глухих как средства коммуникации подтверждает, что любая коммуникативная система обеспечивает адекватную передачу смыслов, необходимых для функционирования культуры данного социума.

Программы изучения знания языка и знаний о языке ("ментальный тезаурус" и отношения внутри него). Еще в начале 20 в. было экспериментально установлено наличие общности словесных ассоциаций у людей, говорящих на данном языке. Позже стало очевидно, что общность ассоциаций может существенно зависеть от субкультуры, к которой принадлежат люди, хотя они и говорят на одном языке. Например, если в эксперименте носителям современного русского языка предъявить слова типа *лимон, дождь, роза, свет, бежать* с инструкцией отвечать на них первым же пришедшим на ум словом, то большинство информантов в качестве ответов-ассоциаций дадут слова *кислый, сильный, цветок, лампа, быстро* и т.п. Если же в аналогичном эксперименте предъявить слова, описывающие социальные и духовные реалии, как, например, *родина, вера, идеал, душа*, то ассоциации, скорее всего, будут различными, в частности обнаружится зависимость ответов от возраста, образования, принадлежности к той или иной социальной группе.

Тем не менее, в среднем ассоциативные связи достаточно устойчивы. Они фиксируются в ассоциативных словарях и таблицах "ассоциативных норм" - последние отражают наиболее частные ассоциации, типические (в оговоренных временных или социокультурных рамках) для носителей данного языка.

Ассоциативные устойчивые связи между словами и словосочетаниями, существующие в нашей психике, образуют воспроизводимые в эксперименте цепочки, которые иногда называют "ментальным тезаурусом". Связи эти многообразны, и их наличие применительно к родному языку не осознается. Трудности, возникающие при изучении неродного языка, в значительной мере как раз и связаны с тем, что соответствующие связи приходится создавать, а они, как правило, вступают в противоречие с "ментальным тезаурусом" родного языка. Ярче всего это видно в лексике на уровне сочетаемости слов (ср. русск. *сильный дождь* и англ. *heavy rain*) и в грамматике на уровне бессознательно усвоенных в детском возрасте моделей словообразования и управления (своего рода "ментальная грамматика").

Помимо владения родным языком, которое, строго говоря, принадлежит не столько сфере знаний, сколько сфере умений, мы, как оказалось, располагаем весьма нетривиальными, хотя и неосознанными знаниями о самом языке. Так, было показано (на русском материале Фрумкиной, на английском - Андервудом и Шульцем), что человек с большой точностью может упорядочить по частоте буквы алфавита родного языка, разместить большую группу слов на шкале частый - редкий. Еще более удивительно, что в нашей психике отражены свойства не только слов, но и неосмысленных буквосочетаний, например, триграмм типа УПР или ОВА. В частности, для родного языка человек с большой надежностью может оценить относительные частоты встречаемости триграмм в тексте, их трудность для произнесения, степень их связанности с полнозначными словами языка (так называемую "порождающую силу").

Возможность в эксперименте получить от информантов-носителей языка оценки перечисленных выше параметров важна в двух аспектах: 1) с точки зрения нашего знания об устройстве и законах функционирования языковой системы; 2) с точки зрения возможных приложений, где знания о языке используются для решения практических задач. В качестве примера (2) укажем широкий спектр проблем, связанных с обучением языку лиц с врожденными или приобретенными дефектами слуха и речи. Очевидно, что эффективнее обучать речи (или восстанавливать речь), опираясь на наиболее частые



элементы, на наиболее прочные межсловные связи, на фонетические фрагменты, которые в среднем представляют меньше трудности для произнесения.

Программа А.Вежбицкой. В 1970-1980-е годы польская и австралийская исследовательница Анна Вежбицка(я) разработала "язык семантических примитивов" - универсальный словарь базовых слов, позволяющий описывать и сравнивать значения слов, грамматических элементов и фраз в разных языках с позиции говорящего и воспринимающего речь индивида. С точки зрения Вежбицкой, в языке нет ничего случайного - любой элемент высказывания значим, потому что он реализует определенные коммуникативные намерения говорящего и соотносится с установками слушающего. Особое внимание Вежбицка уделяет выявлению сходств и различий близких смыслов в разных языках как отражающих те или иные культурно-зависимые формы "мировидения". Например, с помощью описаний, использующих только язык примитивов, Вежбицка показала культурно-обусловленную разницу в интерпретациях многих понятий, которые мы склонны считать "общечеловеческими" и потому предположительно имеющими для всех один и тот же смысл. Это такие понятия, как "друг", "родина", "судьба", "любовь". Поэтому можно считать, что Вежбицка разработала и применила в своих трудах метод сравнительной психолингвистики.

Вежбицкая пользуется по преимуществу методом интроспекции, последовательно раскрывая читателю свою рефлексию как исследователя и объясняя мотивы своих умозаключений. Хотя Вежбицкая и не ассоциирует свои труды с психолингвистическими программами, именно ей принадлежит заслуга реализации на конкретном языковом материале пожелания Э.Бенвениста описывать "человека в языке" ([см. также ЭТНОЛИНГВИСТИКА; СЕМАНТИКА](#))

## **ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ В ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ: ЭКСПЕРИМЕНТ, НАБЛЮДЕНИЕ, ИНТРОСПЕКЦИЯ**

Специфика психолингвистики, понимаемой как совокупность научных программ, в большой мере определяется систематическим использованием в ней экспериментальных методов. В науках о человеке эксперимент - лишь один из способов получения знания; в лингвистике он занимает весьма скромное место, уступая наблюдению и интроспекции. Напротив, в психолингвистике, для которой эталоном остается современная экспериментальная психология, эксперимент считается доминирующим методом. Однако из-за особой сложности естественного языка как предмета исследования критерии того, какие процедуры следует считать экспериментом, а какие - наблюдением, остаются размытыми. Отчасти это происходит потому, что не выявлен канон, предписывающий лингвисту и психолингвисту общепринятый способ перехода от "предзнания" к четкой постановке проблемы.

Ученый, изучающий язык как феномен психики, всегда начинает исследования с интроспекции - мысленной примерки эксперимента к себе, совмещая на данном этапе исследователя и информанта в одном лице. Рефлексия ученого должна в этой ситуации вести к пониманию альтернативы: мы можем либо изучать интроспективно собственный язык, поскольку наш внутренний мир дан нам непосредственно, либо изучать речевое поведение других лиц, поскольку только таким путем можно реконструировать ненаблюдаемые феномены чужой психики и, соответственно, языка другого человека.

Если учесть, что свои методики психолингвистика в основном заимствовала из экспериментальной психологии, то возникает новая проблема: в какой мере эти методики пригодны для изучения столь сложного объекта, каким является естественный язык? Поучительный пример - использование методики регистрации движения глаз в процессе чтения. Предполагалось, что если

движения глаз удастся записать с большой точностью, то это позволит пролить свет на механизмы понимания текста при чтении. В действительности именно тонкость методики, позволяющей определить току фиксации взора с точностью до буквы, обнаружила неадекватность подхода. Известно, что глаз передает мозгу информацию только в период фиксации взора, но не во время движения от одной точки фиксации к другой. Значит, глаз должен был бы дольше всего останавливаться в наиболее информативных местах текста. При любых мнениях о том, где именно в тексте эти места находятся, ясно, что информативные точки едва ли будут совпадать с пробелом или с промежутком между двумя буквами в середине слова. А точки фиксации взора весьма часто регистрировались именно там.

#### Литература:

Леонтьев А.А. *Психолингвистика*. М., 1967;

Щерба Л.В. *О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании*. - В кн.: Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974;

*Основы теории речевой деятельности*. М., 1974;

Фрумкина Р.М. *Соотношение точных методов и гуманитарного подхода: лингвистика, психология, психолингвистика*. - Известия Отделения литературы и языка АН СССР, 1978, т. 37, № 4;

Фрумкина Р.М. *О специфике гипотез в психолингвистике*. - В сб.: Гипотеза в современной лингвистике. М., 1980;

*Психолингвистика*. М., 1984;

*Семантика и категоризация*. М., 1991;

**2. Лингвистика** - наука о языке (Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/ РАН Институт русского языка им. В.В. Виноградова. - 4-е изд., дополненное. - М.

### 3.



**БЕНВЕНИСТ, ЭМИЛЬ** (Benveniste, Emile) (1902 - 1976), французский лингвист. Родился 27 марта 1902 в Халебе (Алеппо, совр. Сирия). Учился в Сорбонне, затем в Парижской Высшей школе практических исследований у А.Мейе. С 1937 профессор Коллеж де Франс (унаследовал кафедру А.Мейе). С 1959 до конца жизни - непреременный секретарь Парижского лингвистического общества, членом которого стал в 1920. Почетный член многих академий и научных обществ. Умер Бенвенист в Париже 3 марта 1976.

Как индоевропеист Бенвенист стремился синтезировать традиции классической науки 19 в. и идеи структурализма, стремясь к системному подходу (в интервью незадолго до смерти Бенвенист заметил, что никакой другой лингвистики, кроме структурной, не может быть по определению). Автор работ по именному словообразованию и структуре корня в индоевропейских языках. Многие исследования Бенвениста посвящены иранским языкам, индо-арийским и хетто-лувийским языкам. Бенвенист - автор двухтомного *Словаря индоевропейских социальных терминов* (*Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, 1970).

В области общей лингвистики Бенвенист публиковал сравнительно небольшие по объему работы, в основном собранные в книге *Проблемы общей лингвистики* (*Problèmes de linguistique générale*, 1966, рус. пер. 1974). Не стремясь к созданию всеобъемлющей лингвистической теории, Бенвенист ограничивался рассмотрением отдельных важных проблем (классификация языков, устройство уровневой модели языка, структура относительного предложения, субъективность в языке и ряд других).

Бенвенист не согласился с рядом положений Ф. де Соссюра, в частности, о произвольности знака, указывая, что произвольность имеет место лишь с точки зрения именованной внеязыковой действительности, но отношение между двумя сторонами знака и между знаками в системе не произвольно.

Соглашаясь с глоссематиками и дескриптивистами в том, что лингвистика должна формулировать свои понятия в собственных терминах, не заимствуя их из других наук, Бенвенист отмечал психологическую значимость основных понятий лингвистики, в том числе фонем. Считал необходимым, не ограниваясь изучением языковой формы, исследовать языковую функцию: "Форма получает характер структуры именно потому, что все компоненты целого выполняют ту или иную функцию". Эти идеи Бенвениста сближают его с Пражским лингвистическим кружком.

В статье *Категории мысли и категории языка* (*Catégories de pensée et catégories de langue*, 1958) Бенвенист подчеркивал, что обязательным условием реализации мысли является ее языковая форма; однако нельзя считать, что язык - лишь форма мысли и что существуют некоторые общие, независимые от языка категории мышления (субстанция, количество, время и т.д.). По мнению Бенвениста, многие такие категории, выделенные еще Аристотелем, реально отражают особенности структуры древнегреческого языка: представления о времени связаны с существованием в этом языке грамматической категории времени, аристотелевская логика - не что иное, как схематизированный греческий синтаксис и т.д.; впрочем, многие из этих категорий свойственны не только древнегреческому, но индоевропейским языкам в целом.

Бенвенист занимался также семантикой и проблемами связи языка и культуры, синтаксической типологией, выдвигал критерии разграничения уровней (ярусов) языка и т.д.

#### 4.



#### **Фердинанд де Соссюр (1857 - 1913)**

Деятельность великого швейцарского лингвиста Ф. де Соссюра заложила основу сразу нескольких направлений современной лингвистики. Его идеи оказали огромное влияние и фактически определили все развитие языкознания в XX веке. Работа "Мемуар о первоначальной системе гласных в индоевропейских языках" (1879 г.), которую он написал в 21 год, была посвящена исходной системе гласных в [индоевропейских языках](#) и стала настоящим открытием. В ней он высказал гипотезу о том, что в общеиндоевропейском языке были определенные фонемы, которые потом были утрачены, но следы которых можно обнаружить, если обратиться к исследованию чередования гласных (т.н. ларингальная гипотеза). Замечательной особенностью гипотезы, выдвинутой Соссюром, было то, что она основывалась на внутреннем анализе фактов общеиндоевропейского праязыка и санскрита.

Соссюр смог реконструировать исчезнувшие элементы только потому, что язык рассматривался им как целостная система, полностью определяемая отношениями между своими элементами. Через полвека, когда был дешифрован хеттский язык, предположения Соссюра полностью подтвердились. Открытия, сделанные в ходе изучения хеттского языка замечательным польским лингвистом Е.Куриловичем, стали триумфом созданного Соссюром структурного метода.

В 1906 - 1911 годах Соссюр читал курс лекций по общему языкознанию в Женевском университете. В 1916 г., уже после смерти учителя, его ученики по своим записям издали книгу под названием "Курс общей лингвистики". В ней впервые в XX веке была предложена новая, цельная и непротиворечивая общелингвистическая теория.

Ф. де Соссюр стоял у истоков [семиотики](#) - еще одной отрасли знания, которая позволила человечеству в XX веке сделать несколько исключительных по своей значимости и последствиям открытий. Постулируя тезис о системности языка, он сравнивал его с другими знаковыми системами и высказал идею о необходимости создать науку, "изучающую жизнь знаков внутри жизни общества". Эта наука - семиотика, или семиология - включает в себя языкознание как составную часть.

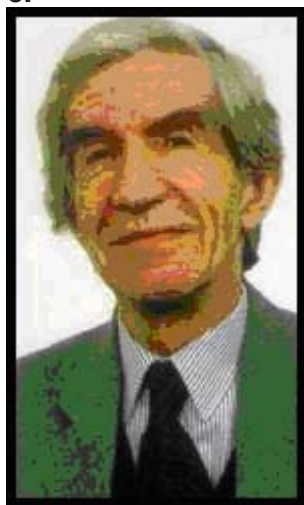
Соссюр впервые в истории лингвистики заявил о необходимости различать [язык](#) и [речь](#), что стало отправной точкой для всех направлений современной лингвистики. Язык рассматривался им как

система условных средств (норм), речь - как форма существования этой системы. Соссюр также первым разделил и противопоставил два возможных подхода к исследованию языка: диахронический (исторический) и синхронический (современный). Поскольку язык - это система отношений, изучать эти отношения и понять их можно только на синхроническом уровне: с течением времени старые системные связи разрушаются. Для иллюстрации своих идей Соссюр часто пользовался аналогией с шахматной игрой - не важно, из чего сделаны фигуры, абсолютно все определяется только лишь правилами игры и значимостью каждой из этих фигур.

Ф. де Соссюр был прекрасным педагогом, он воспитал целую плеяду замечательных лингвистов. Под влиянием его теории в языкознании XX века сформировалось новое лингвистическое направление, которое получило название структурализма; в рамках структурализма работала, в частности, [Пражская лингвистическая школа](#).

**5. Семиология (то же, что и семиотика)** - (от греч. semeion *знак, признак*) - наука о том, как в человеческом обществе происходит общение, т.е. с помощью каких средств может передаваться информация, как эти средства устроены, как они применяются, как идет их развитие и изменение. Семиотика изучает устройство различных систем знаков и функционирование и развитие. У истоков семиотики как науки стоял [Ф. де Соссюр](#).

6.



**Алексей Алексеевич Леонтьев (1936 - 2004)** - российский психолог и лингвист, доктор психологических и филологических наук, действительный член РАО и АПСН. Родился [14 января 1936](#) г. в [Москве](#) в семье известного психолога [Алексея Николаевича Леонтьева](#). Закончил в [1958](#) г. романо-германское отделение [филологического факультета МГУ](#) им. М. В. Ломоносова по специальности "немецкий язык". С [1958](#) по [1975](#) г. работал в [Институте языкознания АН СССР](#) - сначала младшим научным сотрудником, затем (с [1966](#) г.) старшим, затем (с [1969](#) г.) руководителем Группы [психолингвистики](#) и теории коммуникации. В [1963](#) г. защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата филологических наук на тему "Общелингвистические взгляды [И. А. Бодуэна де Куртене](#)", в [1968](#)-м - докторскую диссертацию по филологическим наукам на тему "Теоретическая проблема психолингвистического моделирования речевой деятельности", а в [1975](#)-м - докторскую диссертацию по психологическим наукам на тему "Психология речевого общения".

С [1975](#) г. - заведующий кафедрой методики и психологии Института русского языка им. А. С. Пушкина, с [1976](#)-го - профессор. С [1986](#) г. - профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского государственного педагогического института им. В. И. Ленина (ныне [Московский педагогический государственный университет](#)), а с [1997](#) г. - профессор кафедры психологии личности [факультета психологии МГУ](#).

В [1992](#) г. избран действительным членом Российской академии образования, а в [1997](#)-м - действительным членом Академии педагогических и социальных наук. Автор более 30 книг и более 800 статей. Был членом президиума правления Педагогического общества РСФСР и руководителем секции "Массовые коммуникации в обучении и воспитании" ПО РСФСР, председателем Научно-методического Совета по интенсивному обучению иностранным языкам при [АПН СССР](#), председателем Научно-методического Совета по теории и методике лекционной пропаганды Общества "Знание" РСФСР, членом редколлегий различных методических журналов, руководителем экспертного совета по языковой политике в учреждениях образования при Министерстве просвещения РФ.

Проблемами педагогики и педагогической психологии занимался начиная с 70-х гг. Много лет сотрудничал с [Ш. А. Амонашвили](#), [В. В. Давыдовым](#) и другими видными психологами и педагогами. Был руководителем Лаборатории языкового образования Временного научно-исследовательского коллектива "Школа" и одноименной лаборатории в Московском институте развития образовательных систем (МИРОС). Автор множества научных и популярных статей по вопросам школьного и вузовского образования, в том числе в "Учительской газете", журналах "Семья и школа" и "Знание - сила".

С [1997](#) г. - научный руководитель ассоциации "Школа 2000..." (ныне Межрегиональная общественная организация содействия развитию Образовательной программы "Школа 2100"), с [2001](#) по [2004](#) г. - президент этой организации. Руководитель авторского коллектива и основной автор Образовательной программы "Школа 2100".

Умер [12 августа 2004](#) г. в [Москве](#).

Автор более 30 книг и более 800 статей.

7.



**Лев Семёнович Выготский** ([17 ноября](#) (5 ноября по ст. стилю) [1896](#) - [11 июня 1934](#), [Москва](#)) - [советский психолог](#), основатель [культурно-исторической школы](#) в психологии.

### Биография

Выготский родился [17 ноября](#) (5 ноября по ст. стилю) [1896 года](#) в белорусском городе [Орша](#) в семье служащего. Его образованием занимался частный учитель Соломон Ашпиц, известный использованием так называемого метода сократического диалога. В [1917 году](#) окончил юридический факультет [Московского университета](#) и одновременно историко-философский факультет [Университета им. Шанявского](#). Преподавал в г. [Гомеле](#). С [1924 года](#) работал в [Московском государственном институте экспериментальной психологии](#), затем в основанном им [Экспериментальном дефектологическом институте](#); позднее читал курсы лекции в ряде вузов [Москвы](#), [Ленинграда](#) и [Харькова](#).

[Профессор](#) института психологии в [Москве](#). Становление Выготского как учёного совпало с периодом перестройки советской психологии на основе методологии [марксизма](#), в которой он принял активное участие. В поисках методов объективного изучения сложных форм психической деятельности и поведения личности Выготский подверг критическому анализу ряд философских и большинство современных ему психологических концепций ("Смысл психологического кризиса", рукопись, [1926](#)), показывая бесплодность попыток объяснить поведение человека, сводя высшие формы поведения к низшим элементам. В книге "История развития высших психических функций" ([1931](#), опубликованной [1960](#)) дано развёрнутое изложение культурно-исторической теории развития психики: по Выготскому, необходимо различать два плана поведения - естественный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества), слитые в развитии психики. Суть культурного поведения - в его опосредованности орудиями и [знаками](#), причём первые направлены "во вне", на преобразование действительности, а вторые "во внутрь" сначала на преобразование других людей, затем - на управление собственным поведением.

В последние годы жизни Выготский основное внимание уделял изучению структуры [сознания](#) (его работа "Мышление и речь", 1934 является основополагающей для отечественной [психолингвистики](#)). Исследуя [речевое мышление](#), Выготский по-новому решает проблему локализации высших психических функций как структурных единиц деятельности [мозга](#). Изучая развитие и распад высших психических функций на материале детской [психологии](#), [дефектологии](#) и [психиатрии](#) Выготский приходит к выводу, что



структура [сознания](#) - это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных волевых и интеллектуальных процессов.

Выготский умер [11 июня 1934 года](#) в [Москве](#) от [туберкулёза](#). Последовавшая в СССР в середине 1930-х гг. переоценка взглядов на науку и культуру выразилась в забвении трудов Выготского вплоть до второй половины 1950-х, когда вновь стали публиковаться его работы.

Дочь Л.С. Выготского - **Гита Львовна Выготская** - известный советский психолог и дефектолог.

## **Влияние Выготского**

[Культурно-историческая теория](#) Выготского породила крупнейшую в советской психологии школу, из которой вышли [А.Н.Леонтьев](#), [А.Р.Лурия](#), [А.В.Запорожец](#), [Л.И.Божович](#), [П.Я.Гальперин](#), [Д.Б.Эльконин](#), [П.И.Зинченко](#), [Л.В.Занков](#) и др. В 1970-е гг. теории Выготского стали вызывать интерес в [американской](#) психологии. В последующее десятилетие все основные труды Выготского были переведены и легли, наряду с [Пиаже](#), в основу современной образовательной психологии [США](#).

## **Основные работы:**

- [Психология искусства](#) (*idem*) (1922)
- [Сознание как проблема психологии поведения](#) (1924/5)
- [Исторический смысл психологического кризиса](#) (1927)
- [Проблема культурного развития ребенка](#) (1928)
- [Орудие и знак в развитии ребенка](#) (1930)
- [История развития высших психических функций](#) (1931)
- [Лекции по психологии](#) (1. Восприятие; 2. Память; 3. Мышление; 4. Эмоции; 5. Воображение; 6. Проблема воли) (1932)
- [Проблема развития и распада высших психических функций](#) (1934)
- [Мышление и речь](#) (*idem*) (1934)

## **Публикации в интернете:**

- [Лев Выготский, Александр Лурия. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок.](#) (монография)
- [Курс лекций по психологии; Мышление и речь; Работы разных лет](#)
- [Лев Выготский. Слепой ребёнок](#)

## **О Выготском:**

- [Раздел книги Лорена Грэхэма "Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе", посвященный Л.С. Выготскому](#)
- [Биография Выготского Л.С.](#)
- [А.М.Эткинд. Ещё о Л.С.Выготском: Забытые тексты и найденные контексты](#)
- [Конкретная психология человека](#)

## **Переводы:**

- Выготский <http://www.marxists.org>(англ.)

- Denken und Sprechen: psychologische Untersuchungen / Lev Semënovic Vygotskij. Hrsg. und aus dem Russ. übers. vom Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Mit einem Nachw. von Alexandre Métraux (deutsch)

8.



**Александр Романович Лурия (16.07.1902 - 14.08.1977)**

Профессор (1944), доктор педагогических наук (1937), доктор медицинских наук (1943), действительный член Академии Педагогических наук РСФСР (1947), действительный член АПН СССР (1967), принадлежит к числу выдающихся отечественных психологов, получивших широкую известность своей научной, педагогической и общественной деятельностью. В течение более чем 50-летней научной работы А.Р.Лурия внес важный вклад в развитие различных областей психологии.

А.Р.Лурия родился в г. Казани, в семье известного врача-терапевта Р.А.Лурии, окончил факультет общественных наук Казанского университета в 1921 г. и в 1937 г. - 1-й Московский медицинский институт. В 20-х гг., как ученик Л.С.Выготского, он участвовал в создании отечественной психологической науки, в разработке теории культурно-исторического развития психических процессов. Его работы по объективному изучению аффективных состояний положили начало целому ряду аналогичных исследований как в России, так и за рубежом. В области генетической психологии А.Р.Лурия (изучая на близнецах роль генетических и социальных факторов в развитии психических процессов) показал значение речи в организации психических функций у детей. Докторская диссертация Лурии по педагогическим наукам, подготовленная и защищенная в 30-е гг., была посвящена проблеме конфликтов. Начиная с 1940 г. Лурия проводил исследования, посвященные анализу мозговых механизмов психических процессов.

В результате многолетних исследований нарушений психических процессов при различных поражениях мозга (в годы Великой Отечественной войны - в восстановительном госпитале клиники нервных болезней Всес. НИИ экспериментальной медицины в г.Кисегаче, а после войны - в Московском Институте нейрохирургии им. Н.Н.Бурденко АМН СССР), - Лурия создал новое направление в психологии - нейропсихологию, имеющую важное теоретическое и практическое значение. Им разработана новая теория локализации высших психических функций, представляющая существенный шаг вперед по сравнению с прежними теориями, им внесен важный вклад в понимание природы речевых нарушений и создана новая классификация афазий. Специальная серия работ Лурии и его сотрудников посвящена роли лобных долей мозга в регуляции психических процессов. Им изучены различные формы нарушения памяти при разного рода локальных поражениях мозга. На основании системных исследований мозговых коррелятов высших психических функций Лурия разработал методы нейропсихологической диагностики локальных поражений головного мозга и основные принципы восстановления нарушенных психических процессов.

Начиная с 1923 г. Лурия проводил большую педагогическую работу: он преподавал в Академии Коммунистического воспитания им. Н.К. Крупской, в Московском Педагогическом дефектологическом институте, а с 1945 г. - в Московском университете (на кафедре психологии философского факультета); с 1968 по 1977 г. он заведовал кафедрой нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова. В течение многих лет он читал курс общей психологии, создал новый курс нейропсихологии, ряд спецкурсов. Под руководством Лурии защищено более 50 кандидатских диссертаций, многие из его учеников стали докторами наук. За свою плодотворную научно-педагогическую деятельность Лурия был награжден орденом В.И.Ленина, орденом "Знак почета" и медалями Советского Союза.

Лурия имел высокий международный авторитет, он являлся зарубежным членом Национальной Академии Наук США, Американской Академии Наук и Искусств, Американской Академии Педагогике, а также почетным членом ряда зарубежных психологических обществ (британского, французского, швейцарского,

испанского и др.). Он был почетным доктором ряда университетов: г.Лейстера (Англия), Люблина (Польша), Брюсселя (Бельгия), Тампере (Финляндия и др.).

Лурия - автор более 500 научных работ, многие из которых переведены на различные языки, среди них основные: Речь и интеллект в развитии ребенка. М., 1927; Этюды по истории поведения. М., 1930 (в соавт. с Л.С.Выготским); Учение об афазии в свете мозговой патологии. М., 1940; Травматическая афазия. М., 1947; Восстановление функций после военной травмы. М., 1948; Умственно отсталый ребенок. М., 1960; Мозг и психические процессы. М., 1963, Т.1; М., 1970. Т.2; Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. М., 1962, 2-е изд. 1969; Основы нейропсихологии. М., 1973; Нейропсихология памяти. М., 1974. Т.1; М., 1976. Т.2; Основные проблемы нейролингвистики. М., 1976; Язык и сознание. М., 1979 и ряд других. В 1967 г. за цикл работ в области нейропсихологии, включая книгу "Лобные доли и регуляция психических процессов. М., 1966. Л. был удостоен Ломоносовской премии 1-й степени.

**Литература:** А.Р.Лурия и современная психология. М., 1982; Хомская Е.Д. - Александр Романович Лурия: Научная биография. М., 1992; Елена Лурия. Мой отец А.Р.Лурия. М., 1994.

Фотографии А.Р.Лурии можно посмотреть [здесь](#).

## 9.



### **Николай Иванович Жинкин (1893 - 1979)**

Российский (советский) психолог. Исследовал психологические и психофизиологические механизмы процесса порождения речевых реакций. Динамической "произносительной" единицей речи считал слог. Выделил три системы, обеспечивающие акустический эффект произносимой речи: генераторную (органы, генерирующие звук), резонаторную (органы, резонирующие звук) и энергетическую (механизм дыхания), управляемые двумя уровнями регуляции произнесения слов - произвольным и непроизвольным ("Механизмы речи", 1958). Разрабатывал также психологические проблемы речевой коммуникации, понимания текста, развития речи учащихся.

## **Библиография**

### **Диссертации**

- Жинкин Н. И. Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии. Дис. ... канд. псих. н. - М., Институт психологии, [1947](#).
- Жинкин Н. И. Механизмы речи. Дис. ... докт. псих. н.- М., [1959](#).

### **Монографии**

- Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. - М.: [Политиздат](#), [1982](#). - 250 с.
- Жинкин Н. И. Грамматика и смысл.- М., [1970](#).

### **Статьи**

- Жинкин Н. И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов. //Издв. АПН РСФСР. - М., [1956](#).- вып. 78.



**Аннотация** - это краткое изложение содержания книги (статьи), где перечисляются главные вопросы. Цель аннотации - помочь читателю быстро ознакомиться с содержанием книги. Учащимся знание правил написания аннотации необходимо для того, чтобы уметь охарактеризовать книгу или прочитанную статью на семинаре, экзамене, в курсовой работе или реферате.

Аннотация обычно состоит из двух частей. В первой части формулируется основная тема текста (статьи, книги), во второй части перечисляются основные положения.

### **Саморегуляция** - [Общая психология. Словарь](#)

**Саморегуляция** [лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать] - целесообразное функционирование живых систем разных уровней организации и сложности. Психическая С. является одним из уровней регуляции активности этих систем, выражающим специфику реализующих ее психических средств отражения и моделирования действительности, в т.ч. рефлексии субъекта. Психическая С. осуществляется в единстве ее энергетических, динамических и содержательно-смысловых аспектов. При всем разнообразии видов проявлений С. имеет следующую структуру: принятая субъектом цель его произвольной активности, модель значимых условий деятельности, программа собственно исполнительских действий, система критериев успешности деятельности, информация о реально достигнутых результатах, оценка соответствия реальных результатов критериям успеха, решения о необходимости и характере коррекций деятельности. С. представляет собой замкнутый контур регулирования и является информационным процессом, носителями которого выступают различные психические формы отражения действительности. В зависимости от вида деятельности и условий ее осуществления С. может реализоваться разными психическими средствами (чувственные конкретные образы, представления, понятия и др.). Принятая субъектом цель не определяет однозначно условий, необходимых при построении программы исполнительских действий; при сходных моделях значимых условий деятельности возможны различные способы достижения одного и того же результата и т. д. Общие закономерности С. реализуются в индивидуальной форме, зависящей от конкретных условий, а также от характеристик нервной деятельности, от личностных качеств субъекта и его привычек в организации своих действий, что формируется в процессе воспитания.

О.А. Конопкин

Ссылки:

[Раздел 3. Психические свойства, процессы и состояния](#)

[Толковый словарь русского языка Ушакова](#)

**ИО'Г** (или йог) [ёг], а, м. (книжн.).

В Индии - философ, последователь учения йоги.

**ИНТЕНСИФИЦИ'РОВАТЬ** [тэ], рую, руешь, сов. и несов., что (книжн.).

Сделать (делать) более интенсивным, увеличить (увеличивать) интенсивность чего-н.

### [Новейший философский словарь](#)

**СОЗНАТЕЛЬНОЕ** - по Фрейд - одна из трех систем (бессознательное - предсознательное - С.) человеческой психики, включающая в себя лишь то, что осознается субъектом в каждый данный момент времени. Фрейд полагал, что основная роль С. - это "роль органа чувств для восприятия психических качеств". С точки зрения Фрейда, сознательное есть "главным образом восприятие раздражений, приходящих к нам из внешнего мира, а также чувств удовольствия и неудовольствия, которые могут

проистекать лишь изнутри нашего психического аппарата". По мысли Фрейда, психическая деятельность С: а) подчиняется схемам "вторичных процессов" - правилам грамматики и формальной логики; б) управляется принципом реальности, т.е. уменьшает неудовольствие инстинктивного напряжения посредством процедур адаптации. Согласно психоаналитическому пониманию, С. "является лишь качеством, которое может присоединиться или не присоединиться к отдельному душевному акту и которое никогда ничего не изменяет в нем, если оно не наступает". По мнению Фрейда, "большинство сознательных процессов сознательны только короткое время", и процесс возбуждения не оставляет в С. "как во всех других психических системах" длительного изменения его элементов. Классический психоанализ не считает С. сущностью психического и трактует понятие "С." как прежде всего чисто описательный термин.

*В.И. Овчаренко*

**ГЛОССАРИЙ.ru**

[Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру](#)

Подсознательное.

Подсознательное - неосознаваемые системы психики.

[Подсознательное](#)

[Психика](#)

[Психические процессы](#)

**Интенциональность -**

[Шюц. Энциклопедия социологии](#)

Как во всей феноменологической философии, так и в феноменологической социологии Ш. одним из центральных конструктов является "**интенциональность**"...

[Общая психология. Словарь](#)

**Рефлексия** [лат. reflexio - обращение назад] - процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида происходящем в его собственном сознании. Р. Декарт отождествлял рефлексии со способностью индивида сосредоточиться на содержании своих мыслей, абстрагировавшись от всего внешнего, телесного. Дж. Локк разделил ощущение и рефлексии, трактуя последнюю как особый источник знания (внутренний опыт в отличие от внешнего, основанного на свидетельствах органов чувств). Эта трактовка рефлексии стала главной аксиомой интроспективной психологии. В этих представлениях неадекватно преломилась реальная способность человека к самоотчету об испытываемых им фактах сознания, самоанализу собственных психических состояний. рефлексия в социальной психологии выступает в форме осознания действующим субъектом - лицом или общностью - того, как они в действительности воспринимаются и оцениваются другими индивидами или общностями. Рефлексия - это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают "рефлектирующего", его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии - предметно-рефлексивные отношения. В сложном процессе рефлексии даны, как минимум, шесть позиций, характеризующих взаимное отображение субъектов: сам субъект, каков он есть в действительности; субъект, каким он видит самого себя; субъект, каким он видится другому, и те же самые три позиции, но со стороны другого субъекта. Рефлексия - это процесс удвоенного, зеркального взаимоотображения субъектами друг друга, содержанием которого выступает воспроизведение, воссоздание особенностей друг друга. Традиция исследований рефлексии в западной социальной психологии восходит к работам Д. Холмса, Т. Ньюкома и Ч. Кули и связана с экспериментальным изучением диад - пар субъектов, включенных в процесс взаимодействия в искусственных, лабораторных ситуациях. Отечественные исследователи (Г.М. Андреева и др.) отмечают, что для более глубокого понимания рефлексии ее необходимо рассматривать не на диаде, а на более сложных организованных реальных социальных группах, объединенных значимой совместной деятельностью.

*М.Г. Ярошевский*

Ссылки:

[Раздел 3. Психические свойства, процессы и состояния](#)

## [Большая советская энциклопедия](#)

**Самонаблюдение** - наблюдение, объектом которого являются психические состояния и действия самого же наблюдающего субъекта. Самонаблюдение складывается в ходе психического развития ребёнка, проходя при этом путь, аналогичный развитию внешнего восприятия: от бессловесного и несмыслового к словесному, смысловому и предметному. Это означает обобщение внутренних форм психической деятельности, что находит выражение в переходе к новому типу их регуляции, к овладению собственным поведением (Л. С. Выготский). Методическая проблема, которую ставит самонаблюдение перед психологией, состоит в том, в какой функции и форме его можно использовать в практике психологического исследования, сохраняя за последним объективный научный характер.

Проблема самонаблюдения имела длительную историю в философии, прежде чем она стала предметом обсуждения в экспериментальной психологии. В концепции "аналитической интроспекции" В. Вундта, [Э. Титченера](#) собственно самонаблюдение как наблюдение, осуществляемое в условиях психологического эксперимента и удовлетворяющее основным принципам научного метода, было противопоставлено "внутреннему восприятию", протекающему в естественных условиях (В. Вундт, 1888); с др. стороны, самонаблюдению, проходящему при наивной, обыденной установке наблюдателя, противопоставлялось наблюдение при особой "психологической" установке ("интроспекция" в узком смысле, Титченер, 1912), позволяющей непосредственно постигать само переживание в его психологической реальности. При этом в силу сенсуализма и атомизма вундтовско-титченеровской концепции психологически реальным признавалось только то, что могло быть описано в терминах основных элементов сознания (ощущения, представления, чувства) и их атрибутов (качества, интенсивности, длительности во времени и протяжённости в пространстве). Всё, что не укладывалось в эту жёсткую схему, должно было устраняться из интроспективного описания как "ошибка стимула" (Титченер).

Кризис "аналитической интроспекции" наметился уже после работ [вюрцбургской школы](#). Но подлинному пересмотру её положения подверглись в [гештальтпсихологии](#), утверждавшей, что целое не складывается из суммы "элементов", которые могут быть из него получены изоляцией (Вертхеймер, 1912), и, следовательно, те "первоэлементы", к которым сводилось в "аналитической интроспекции" наблюдаемое переживание, вообще не есть его реальные "части" как целого. Поэтому возникла необходимость заменить расчленяющую "аналитическую" установку наблюдателя на естественную, "феноменологическую", предполагающую свободное и непредвзятое описание характера переживаемого во всей полноте и конкретности способов, которыми оно обнаруживает себя наблюдателю. В целом С. нельзя признать самостоятельным методом психологии; оно лишь поставляет исследователю "сырой" эмпирический материал, в котором объект изучения представлен в непрямой форме, требующей всегда специального истолкования.

*Лит.:* Кравков С. В., Самонаблюдение, М., 1922; Коффка К., Самонаблюдение и метод психологии, в сб.: Проблемы современной психологии, т. 2, Л., 1926; Волошинов В. Н., Фрейдизм, М. - Л., 1927; Рубинштейн С. Л., Принципы и пути развития психологии, М., 1959, с. 164-184; Eisler R., Wörterbuch der philosophischen Begriffe, 4 Aufl., Bd 3, В., 1930; Titchener E. B., The schema of introspection, "The American Journal of Psychology", 1912, v. 23, №4; Boring E. G., A history of introspection, "Psychological Bulletin", 1953, v. 50, №3.

*А. А. Пузырей.*

Материалы предоставлены проектом [Рубрикон](#)



**Сергей Леонидович Рубинштейн** ( [18 июня 1889, Одесса](#) - [11 ноября 1960, Москва](#) ) - российский [психолог](#) и [философ](#), [член-корреспондент](#) Академии наук СССР, один из создателей [деятельностного подхода](#) в психологии. Основатель

кафедры и отделения психологии факультета философии [МГУ](#), а также сектора психологии Академии наук СССР. Автор фундаментальной книги "Основы общей психологии".

## **Биография**

С. Л. Рубинштейн родился в [Одессе](#) в семье успешного адвоката, где витал дух интеллигентства. В [1908](#) году окончил с золотой медалью Ришельевскую гимназию. Категорически отверг идею поступления в местный [Одесский \(Новороссийский\) университет](#). Высшее образование поехал получать в [Германию](#). Сначала он поступил во Фрайбургский университет, но через 2 семестра перевелся на факультет философии [Марбургского университета](#), который окончил в [1914](#) г., и сразу защитил докторскую диссертацию по философии на тему "К проблеме метода". Его учителями были такие знаменитые ученые, как [Г. Коген](#) и [П. Наторп](#).

В 1914 началась [Первая мировая война](#) и Рубинштейну пришлось вернуться в Одессу. По возвращении он занял пост заведующего кафедрой психологии в университете, однако местные научные круги встретили его крайне недоброжелательно. В 1917 г. Рубинштейн становится преподавателем в гимназии, но продолжает научную деятельность. Благодаря отзывам [Н. Н. Ланге](#), в апреле 1919 г. Сергей Леонидович был избран [приват-доцентом](#) кафедры философии Новороссийского университета (который в это время переименовывают в Одесский институт народного образования). После смерти Ланге, в 1921 г. Рубинштейн был избран на вакантную должность профессором кафедры психологии. В 1922 г. он сформулировал важный в психологии и педагогике *принцип единства сознания и деятельности*.

С 1925 г. Рубинштейн занимает должность директора Одесской научной библиотеки. Он принимает активное участие в развитии библиотечного дела в России. С середины 1928 г. - внештатный профессор ИНО. Этот период был успешным для его научной деятельности, "период его становления как психолога".

В 1930 г. переехал в Ленинград, где стал проф., зав. каф. психологии в [ЛГПИ](#). В разн. гг. преподавал также в ЛИФЛИ, в [ЛГУ](#) читал курс психологии по каф. физиологии труда. В 1937 утвержден ВАК в уч. степени д-ра пед. наук (без защиты дис.) и в уч. звании проф. Возглавлял секцию пед. психологии в Гос. ин-те науч. педагогики, до его слияния в 1934 с ЛГПИ. До окт. 1942 г. работал в ЛГПИ, был зам. дир. по науч. работе. Был депутатом Ленсовета.

Профессор [МГУ](#) (с 1942 г.), организатор и первый заведующий кафедрой психологии, а затем отделения психологии (1943) на [философском факультете МГУ им. М. В. Ломоносова](#), организатор и руководитель сектора психологии в [Институте философии АН СССР](#) (с 1945 г.). В течение ряда лет возглавлял Институт психологии при АПН РСФСР. В 1947 г. был обвинен в [космополитизме](#) и снят со всех руководящих постов, включая МГУ, оставаясь с июня 1949 ст. науч. сотр. Ин-та философии. Обвинения были сняты в 1953 г. Лишь в 1956 он вновь возглавил воссозд. заново сектор психологии в Ин-те философии.

## **Научная деятельность**

Научные исследования Рубинштейна в области психологии получили широкое развитие после его переезда в [Ленинград](#) в 1930. Здесь он положил начало крупной научной философско-психологической школы. Область научных интересов - теория и методология общей психологии, педагогическая психология, философия, логика, психология мышления, история психологии, психология эмоций, темперамента, способностей. Одним из первых отечественных психологов сформулировал принцип единства сознания и деятельности - центральный в теории [деятельностного подхода в психологии](#) (1922). В 30-е годы содержательно обосновал этот принцип, суть которого состоит в том, что человек и его психика формируются и проявляются в деятельности изначально практической, сформулировал программу создания психологии на основе философии [марксизма](#), разработал новые методологические принципы

психологической науки, в частности, принцип детерминизма (" внешние причины действуют через внутренние условия" ), создал концепцию психического как процесса, реализованную в исследовании процессов мышления его учениками ( [А.В.Брушлинским](#), К.А.Абульхановой-Славской и др.). В 1942 за работу "Основы общей психологии" удостоен [Сталинской премии](#).

### **Основные публикации**

- Принцип творческой самодеятельности (1922)
- [Основы общей психологии](#) (*idem*) (1940; 1946; 1989)
- Бытие и сознание (1957)
- О мышлении и путях его развития (1958)
- Принципы и пути развития психологии (1959)

### **Ссылки**

- <http://rubinstein.org.ru/>
- Зинченко В.П. [Слово о С.Л. Рубинштейне \(К 110-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна\)](#), Вопросы психологии, 1999, №5
- [Раздел книги Лорена Грэхэма "Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе", посвященный С.Л. Рубинштейну.](#)

### [Толковый словарь русского языка Ушакова](#)

**НИГИЛИ'ЗМ**, а, *мн.* нет, *м.* (книжн.).

1. Образ мыслей нигилиста (историч.).

2. Голое отрицание всего, логически не оправданный скептицизм.



[Толковый словарь живого великорусского языка Владимира Даля](#)

**НИГИЛИЗМ** ж. лат. безобразное и безнравственное ученье, отвергающее все, чего нельзя оцупать.

Материалы предоставлены проектом [Рубрикон](#)

### **Скепсис (скептицизм)**

1. Философское направление, подвергающее сомнению возможность познания объективной действительности.

2. Критически-недоверчивое, исполненное сомнения отношение к чему-нибудь.



[Большая советская энциклопедия](#)

**Цинизм** - (позднелат. cynismus, от греч. kynismós - учение [киников](#)), нигилистическое отношение к достоянию общечеловеческой культуры, особенно к морали, идее достоинства человека, иногда - к официальным догмам господствующей идеологии, выраженное в форме издевательского глумления. Цинизм в поведении и убеждениях характерен для людей, стремящихся достигнуть своих эгоистических целей любыми средствами. В социальном плане явления цинизма имеют двоякий источник. Во-первых, это "цинизм силы", характерный для практики господствующих эксплуататорских групп, осуществляющих свою власть и своекорыстные цели откровенно аморальными методами (фашизм, культ насилия и т.д.). Во-вторых, это бунтарские настроения и действия (например, вандализм) социальных

слоев, групп и индивидов, испытывающих на себе гнёт несправедливости и бесправия, идеологическое и моральное лицемерие эксплуататорского класса, но не видящих выхода из своего положения и повергнутых в состояние духовной опустошённости. Коммунистическая нравственность выступает против цинизма во всех его проявлениях.

Материалы предоставлены проектом [Рубрикон](#)

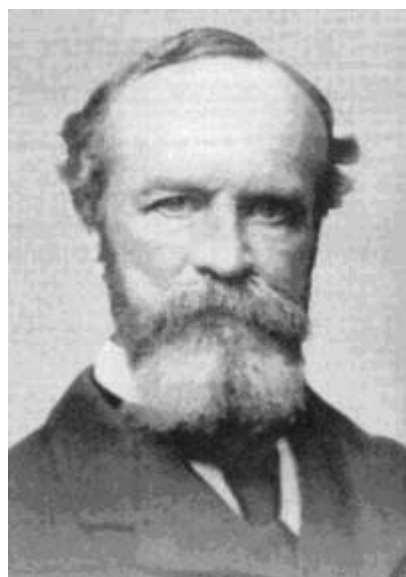
## [Социальная психология. Словарь](#)

**Самооценка** - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, Самооценка является важным регулятором ее поведения. От С. зависят взаимоотношения человека с окружающими, его критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам. Тем самым самооценка влияет на эффективность деятельности человека и дальнейшее развитие его личности. Самооценка тесно связана с уровнем притязаний человека, т.е. степенью трудности целей, которые он ставит перед собой. Расхождение между притязаниями и реальными возможностями человека ведет к тому, что он начинает неправильно себя оценивать, вследствие чего его поведение становится неадекватным (возникают эмоциональные срывы, повышенная тревожность и др.). Самооценка получает объективное выражение в том, как человек оценивает возможности и результаты деятельности других (например, принижает их при завышенной самооценке). В работах отечественных психологов показано влияние самооценки на познавательную деятельность человека (восприятие, представление, решение интеллектуальных задач) и место самооценки в системе межличностных отношений, определены приемы формирования адекватной самооценки, а в случае ее деформации - ее преобразований путем воспитательных воздействий на личность.

М.Г. Ярошевский, А.И. Липкина

Ссылки:

[Раздел 2. Человек и социум: поведение, деятельность и общение](#)



**Уильям Джеймс** (англ. *William James*; [11 января 1842](#), Нью-Йорк - [16 августа 1910](#), Чокоруа, Нью-Хэмпшир) - американский философ и психолог, один из основателей и видный представитель [прагматизма](#) и [функционализма](#).

### **Биография**

Старший брат писателя [Генри Джеймса](#). Учился медицине, в [1869](#) получил степень доктора, но по состоянию здоровья отказался от карьеры практикующего врача. С [1872](#) - ассистент, с [1885](#) - профессор философии, а в [1889-1907](#) - профессор психологии [Гарвардского университета](#), где в [1892 году](#) организовал первую в США лабораторию прикладной психологии (совместно с [Мюнстербергом](#)). С 1878 по 1890 г. Джеймс пишет свои "Принципы психологии", в которых отвергает атомизм немецкой [психологии](#) и выдвигает задачу изучения конкретных фактов и состояний сознания, а не данных, находящихся "в" сознании. Джеймс рассматривал [сознание](#) как индивидуальный поток, в котором никогда не появляются дважды одни и те же ощущения или мысли. Одной из важных характеристик сознания Джеймс считал его избирательность. С точки зрения Джеймса, сознание является функцией, которая "по всей вероятности, как и другие биологические функции, развивалась потому, что она полезна". Исходя из такого приспособительного характера сознания он отводил важную роль [инстинктам](#) и [эмоциям](#), а также индивидуальным физиологическим особенностям человека. Широкое распространение получила выдвинутая в 1884 г. теория



эмоций Джеймса. В 1892 г. Джеймс основал первую в США лабораторию прикладной психологии при Гарвардском университете. Теория личности, развитая им в одной из глав "Психологии", оказала значительное влияние на формирование [персонологии](#) в США.

### **Публикации на русском языке**

- 3 Беседы с учителями о психологии. М., 1902
- Зависимость веры от воли. СПб., 1904
- Прагматизм. СПб., 1910
- Психология. СПб, 1911
- Вселенная с плюралистической точки зрения. М., 1911
- Введение в философию. Берлин, 1923
- [Многообразие религиозного опыта](#). М., 1993
- Научные основы психологии. М., 2000

### **Ссылки:**

В [Викицитатнике](#) есть страница по теме [Джеймс, Уильям](#)

Статьи на psychology-online.net

- [У. Джеймс. Эмоции](#)
- [У. Джеймс. Внимание](#)
- [У. Джеймс. Память](#)
- [У. Джеймс. Мышление](#)
- [У. Джеймс. Воля](#)
- [У. Джеймс. Поток сознания.](#)

Это *незавершённая статья о философе*. Вы можете помочь проекту, [исправив и дополнив](#) её.  
Источник - "[http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B6%D0%B5%D0%BC%D1%81%2C\\_%D0%A3%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%8F%D0%BC](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%94%D0%B6%D0%B5%D0%BC%D1%81%2C_%D0%A3%D0%B8%D0%BB%D1%8C%D1%8F%D0%BC)"



Антон Павлович



Чехов у Льва Николаевича Толстого



**Лев Николаевич Толстой (1828-1910)** - великий русский писатель.

Родился 26 августа (9 сентября) 1828 в усадьбе Ясная Поляна Тульской губернии, (ныне музей-усадьба в Тульской области) в одном из самых знатных русских дворянских семейств. Дальний предок Льва Николаевича, Петр Алексеевич Толстой -

сподвижник Петра Великого, был жестокий, коварный и властолюбивый вельможа, человек большого государственного ума и огромной силы воли. За заслуги перед царем ему был пожалован графский титул. По материнской линии Лев Николаевич относился к древнему роду князей Волконских. Принадлежность к аристократии на протяжении всей жизни во многом определяла поведение и мысли Толстого. В юности и в зрелые годы он много размышлял об особом призвании старого русского дворянства, хранящего идеалы естественности, личной чести, независимости и свободы. На склоне лет его стало тяготить свое привилегированное положение и бытовой уклад, непохожий на быт трудового, простого народа.

Первые годы жизни Толстого прошли в имении родителей Ясная Поляна недалеко от города Тулы. Очень рано, в полуторагодовалом возрасте, он потерял мать Марию Николаевну, женщину эмоциональную и решительную. Толстой знал много семейных рассказов о матери. Образ ее был овеян для него самыми светлыми чувствами. Отец, Николай Ильич, отставной полковник, дружил с декабристами Исленьевым и Колошиным. Он отличался гордостью и независимостью в отношениях с представителями власти. Для Толстого-ребенка отец был воплощением красоты, силы, страстной, азартной любви к радостям жизни. От него он унаследовал увлечение псовой охотой, красоту и азарт которой много лет спустя Толстой выразил на страницах романа *Война и мир* в описании травли волка гончими старого графа Ростова. Теплые и трогательные воспоминания о детстве были связаны у Толстого и со старшим братом Николенькой. Николенька научил маленького Левушку необычным играм, рассказывал ему и другим братьям истории о всеобщем человеческом счастье. В первой повести Толстого *Детство* ее герой Николенька Иртеньев, во многом биографически и душевно близкий автору, говорит о ранних годах своей жизни: "Счастливая, счастливая, невозвратимая пора детства! Как не любить, не лелеять воспоминаний о ней? Воспоминания эти освежают, возвышают мою душу и служат для меня источником лучших наслаждений". Эти слова мог бы сказать о своем детстве и автор повести.

В 1837 семья Толстого переезжает из Ясной Поляны в Москву. Закончилось безмятежное, радостное детство. Летом этого года неожиданно умирает отец, опекуной осиротевших детей становится их тетка, сестра отца Александра Ильинична Остен-Сакен. Спустя четыре года она умерла. Толстые перебрались в Казань, где жила другая тетка, Пелагея Ильинична Юшковская.

В Казани прошла юность Толстого. Здесь в 1844 он поступил на философский факультет университета. Учился несистематично, пропускал лекции и в результате не был допущен к переводным экзаменам. Не получив допуска к сдаче экзамена по истории, он в 1845 переходит на другой факультет - юридический. Но и на этом факультете преподавали историю, занятия которой ему казались скучны и неприятны. Вновь начинает пропускать лекции по истории. Предавался со всей страстностью светским увеселениям и кутежам. В это время спрезрением относился к людям не светским, не аристократам. Брат Сергей называл его "пустячным малым". Но не только светские увеселения увлекали Толстого. Он много размышлял о судьбах человечества, о месте наук в жизни. Его нелюбовь к истории - не свидетельство ограниченности. Как-то Толстой-студент заметил в разговоре с собеседником: "История... - это не что иное, как собрание басен и бесполезных мелочей, пересыпанных массой ненужных цифр и собственных имен...". В науках молодой Толстой искал прежде всего практического смысла. Его не интересовали знания, которые не могли быть применены в повседневной жизни. Именно такой, "бесполезной" представляется ему история. Подобный взгляд на науку вообще характерен для многих людей новой эпохи, мировоззрение которых формировалось в 1840-е.

Резкость и независимость суждений Толстого сохранялись на протяжении всей жизни. А отрицание традиционной исторической науки с новой силой проявилось в 1860-е в романе *Война и мир*.

12 апреля 1847 Толстой, разочарованный в университетском образовании, подал прошение об исключении из университета. Он отправился в Ясную Поляну, надеясь испробовать себя на новом поприще - благоустроить быт своих крепостных крестьян. Действительность разбила его замыслы. Крестьяне не понимали барина, отказывались от его совета и помощи. Толстой в первый раз остро ощутил огромную, непреодолимую пропасть, разделяющую его - помещика, господина - и простой народ. Социальные и культурные преграды между образованным сословием и народом стали одной из постоянных тем художественной прозы и статей Толстого.



Свой первый неудачный опыт хозяйствования он описал спустя несколько лет в рассказе *Утро помещика* (1856), герой которого Нехлюдов наделен чертами самого Толстого.

Вернувшись из Ясной Поляны, Толстой проводит несколько лет в Петербурге и в Москве. Он подробно анализирует в дневниках свои поступки и переживания, стремится выработать программу поведения, достигнуть успехов в различных науках и сферах жизни, в карьере. Из самоанализа в дневниках вырастает его художественная проза. Толстой в дневниках 1847-1852 тщательно фиксирует различные переживания и мысли в их сложных и противоречивых сцеплениях. Он холодно анализирует проявление эгоистичных настроений в высоких и чистых чувствах, прослеживает движение, перетекание одного эмоционального состояния в другое. Наблюдения над собой чередуются с описаниями внешности, жестов и характера знакомых, с размышлениями о том, как создавать литературное произведение. Толстой ориентируется на опыт психологического анализа писателей-сентименталистов 18 в. [Л.Стерна](#) и [Ж.-Ж.Руссо](#), усваивает приемы раскрытия переживаний в романе [М.Ю.Лермонтова](#) *Герой нашего времени*. В марте 1851 Толстой пишет *Историю вчерашнего дня* - отрывок, в котором детально описывает свои чувства. Это уже не просто дневниковая запись, а художественное произведение. В апреле 1851 едет на Кавказ, где шла война между русскими войсками и чеченцами. В январе 1852 поступает на военную службу в артиллерию. Участвует в сражениях и работает над повестью *Детство*. *Детство* было напечатано под заглавием *История моего детства* (это название принадлежало [Некрасову](#)) в 9-ом номере журнала "Современник" за 1852 и принесло Толстому большой успех и славу одного из самых талантливых русских писателей. Спустя два года также в 9-ом номере "Современника" появляется продолжение - повесть *Отрочество*, а в 1-ом номере за 1857 была опубликована повесть *Юность*, завершившая рассказ о Николае Иртеневе - герое *Детства* и *Отрочества*.

Своеобразие *Детства* и *Отрочества* тонко подметил литератор и критик [Н. Чернышевский](#) в статье *Детство и отрочество. Военные рассказы гр. Толстого* (1856). Он назвал отличительными чертами толстовского таланта "глубокое знание тайных движений психической жизни и непосредственную чистоту нравственного чувства". Три повести Толстого - не последовательная история воспитания и взросления главного героя и рассказчика, Николеньки Иртеньева. Это описание ряда эпизодов его жизни - детских игр, первой охоты и первой влюбленности в Сонечку Валахину, смерти матери, отношений с друзьями, балов и учебы. То, что окружающим кажется мелким, недостойным внимания, и то, что для других является действительными событиями жизни Николеньки, в сознании самого героя-ребенка занимают равное место. Обида на воспитателя Карла Ивановича, который убил над головой Николеньки муху хлопучкой и разбудил его, переживается героем не менее остро, чем первая любовь или разлука с родными. Толстой подробно описывает чувства ребенка. Изображение чувств в *Детстве*, *Отрочестве* и *Юности* напоминает анализ собственных переживаний в дневниках Толстого. Намеченные в дневниках и воплощенные в этих трех повестях принципы изображения внутреннего мира персонажей перешли в романы *Война и мир*, *Анна Каренина* и во многие другие более поздние произведения Толстого.

Тема простоты и естественности как высшей ценности жизни и "спор" с "парадным", красивым изображением войны выражена в очерках *Севастополь в декабре* (1855), *Севастополь в мае* (1855) и *Севастополь в августе 1855 года* (1856). В очерках описаны эпизоды героической обороны Севастополя от англо-французских войск в 1855. Толстой сам участвовал в обороне Севастополя и много дней и ночей провел в самом опасном месте - на четвертом бастионе, который нещадно обстреливала вражеская артиллерия.

**Севастопольские рассказы** Толстого - это не панорамное описание всей многомесячной гигантской битвы за город, а зарисовки нескольких дней из жизни его защитников. Именно в деталях: в изображении будней солдат, матросов, сестер милосердия, офицеров, горожан - Толстой ищет подлинную правду войны. Ключевой мотив севастьяпольских рассказов - противоестественность и безумие войны. В очерке *Севастополь в декабре* Толстой описывает не впечатляющую правильность боя, а страшные сцены страданий раненых в госпитале. Он использует прием контраста, резко сталкивая мир живых и прекрасную природу с миром мертвых - жертв войны. Например, рассказывает о ребенке, собирающем полевые цветы

между разлагающимися трупами и трогающем ногой вытянутую руку безголового мертвеца. Война и мир. 19 ноября 1855 приезжает в Петербург. Его имя уже овеяно славой. На сотрудничество с Толстым надеялись писатели и журналисты разных направлений. Но литературная среда, дух литературных кружков и соперничества оттолкнул Толстого от новых знакомых. Их интересы кажутся ему мелкими и ничтожными, жизнь - суетливой и бессмысленной. Толстой отводил душу в кутежах с цыганами и в безудержной карточной игре. В мае 1856 покинул Петербург и поселился в Ясной Поляне. Осенью 1859 открывает в Ясной Поляне школу для крестьянских детей. Он занимался с детьми историей, давал им темы для сочинений. В 1862 школа была закрыта после полицейского обыска. Причиной стали подозрения властей в том, что студенты, преподававшие в яснополянской школе, занимались антиправительственной деятельностью. Выводы из своей деятельности в яснополянской школе писатель сформулировал в статье со "скандальным" названием: *Кому у кого учиться писать: крестьянским ребятам у нас или нам у крестьянских ребят?* По мысли Толстого, народное искусство и культура не ниже, а скорее выше культуры и искусства, признанных в образованном обществе. Крестьянские дети хранят душевную чистоту и естественность, утерянную в образованных сословиях. Их обучение ценностям "высокой" культуры, полагает Толстой, едва ли необходимо. Напротив, сам писатель, занимаясь с ними, оказался в роли не учителя, но учащегося.

В 1862 вступает в брак с дочерью московского врача Софьей Андреевной Берс. Свадьбе предшествовали сомнения Толстого в силе и глубине своего чувства, в способности принести счастье будущей жене и найти самому успокоение и радость в новой, семейной жизни. После свадьбы молодые супруги уезжают в Ясную Поляну. 25 сентября Толстой записывает в дневнике: "Неимоверное счастье". Взаимное непонимание, тяжелые ссоры, отчужденность друг от друга - все это пока в далеком будущем. В 1863 Толстой публикует повесть *Казачки*, работать над которой начал еще в середине 1850-х. Повесть, как и многие другие его произведения, автобиографична. В ее основе лежат кавказские воспоминания, прежде всего - история его неразделенной любви к казачке, жившей в Старогладковской станице. Он избирает традиционный для романтической литературы сюжет: любовь охлажденного, разочарованного жизнью героя-беглеца из опостылевшего мира цивилизации к "естественной" и страстной героине. На этот сюжет были написаны поэмы [А.С.Пушкина](#) *Кавказский пленник* и *Цыганы*. *Цыган* Толстой перечитывал, работая над *Казачками*. Но Толстой придает этому сюжету новый смысл. Молодой дворянин Дмитрий Оленин лишь внешне напоминает романтического героя: его усталость от жизни неглубока. Он тянется к естественной простоте, стихийной жизни казаков, но остается им чужд. Интересы, воспитание, социальное положение Оленина отдаляют его от жителей казачьей станицы. Красавица казачка Марьяна предпочитает ему бесшабашного казака Лукашку. Оленин жадно впитывает нехитрые и мудрые мысли старого казака, охотника и бывшего вора дяди Ерошки: счастье, смысл жизни - в упоении всеми ее радостями, в плотских наслаждениях. Но он никогда не сможет стать таким простым, беззаботным, добрым и злым, чистым и циничным одновременно, как дядя Ерошка.

С 1856 по 1863 работал над романом о декабристах. Корни событий 14 декабря 1825 он увидел в событиях Отечественной войны 1812 - времени духовного пробуждения русского народа, единения дворянства и простых людей в борьбе с иноземным врагом. Так возник замысел романа *Война и мир*. Роман писался и перерабатывался на протяжении 1863-1869 (издан в 1865-1869, в изданиях 1873-1886 в текст были внесены некоторые изменения).

**Война и мир** мало похожа на классический роман. В нем нет традиционного любовного треугольника, любовного или социального конфликта как основы сюжета.

Традиционно ключевыми элементами романа - кульминацией или развязкой - в то время, как правило, были дуэль, женитьба или смерть персонажей. Между тем, женитьба одного из главных героев, Пьера Безухова на пустой и безнравственной светской красавице Элен Курагиной мало влияет на последующие события его жизни. Дуэль Пьера с любовником Элен Долоховым не является пружиной действия. Умирает другой любимый толстовский герой, князь Андрей Болконский, а повествование продолжается. Пьер женится на Наташе Ростовской. Но роман заканчивается не описанием их свадьбы, а казалось бы случайной сценой - изображением сна Николеньки, сына князя Андрея. В этом сне соединились

в одно лицо два главных героя - князь Андрей и Пьер Безухов, и сон предвещает бедствия Пьера - будущего декабриста. Этот странный, необычный роман имеет открытый финал - будущее семьи Пьера и Наташи неизвестно и лишь смутно угадывается. Не внешние перемены в судьбах героев, а их духовная эволюция, их нравственные поиски составляют подлинное содержание *Войны и мира*.

Две основные линии *Войны и мира* - история двух друзей, Пьера Безухова и Андрея Болконского. Их объединяет образ юной графини Наташи Ростовой - невесты князя Андрея, позднее, после его смерти - жены Пьера. Пьер и особенно князь Андрей проходят через увлечение Наполеоном. Князь Андрей мечтает о великой славе. Во время сражения с армией Наполеона при Аустерлице, подхватив падающее знамя, он устремился навстречу врагу, желая увлечь за собой солдат. Внезапно его тяжело ранит. Он падает на землю и видит высоко над собой голубое небо. Это небо для князя Андрея становится символом высшей божественной гармонии и подлинного величия жизни. Он прозревает, освобождается от духовной слепоты: "Как тихо, спокойно и торжественно, совсем не так, как я бежал... совсем не так ползут облака по этому высокому бесконечному небу. Как же я не видал прежде этого высокого неба? И как я счастлив, что узнал это наконец. Да! все пустое, все обман, кроме этого бесконечного неба". Андрей Болконский постигает в эту минуту всю ложь наполеоновского величия и его тщеславных устремлений. Образы природы в *Войне и мире* - символы высшей гармонии, откровение о правде мира. Они противопоставлены суете, эгоистичности, низменности ложной жизни людей (прежде всего - людей высшего света), чуждых духовных стремлений. Возрождение опустошенного князя Андрея, утратившего смысл существования, потерявшего жену, символизирует старый засохший дуб, который весной пускает свежие молодые побеги. Схваченный французами, испытывавший ужас расстрела Пьер Безухов постигает в плену, что главная, неподвластная никому его главная ценность - бессмертная душа. Это освобождающее чувство приходит к Пьеру, когда он созерцает ночное звездное небо. Красота бытия воплощена для героев *Войны и мира* - Пьера и князя Андрея - и в образе истинно поэтичной и душевной Наташи Ростовой. Случайно услышанный лунной ночью в имении Отрадное разговор восторженной Наташи с двоюродной сестрой Соней возвращает счастье молодости и непосредственность чувств князю Андрею.

Черта любимых героев Толстого - способность к духовному росту. И Пьер, и князь Андрей освобождаются от ложных идей благодаря общению с простыми русскими людьми. Для князя Андрея это капитан Тушин и подчиненные ему солдаты-артиллеристы, с которыми он познакомился в сражении с Наполеоном при Шенграбене. Пьеру высшую ценность простоты открывают солдаты, которых он видит на Бородинском поле. Солдат Платон Каратаев помогает понять Пьеру, что смысл жизни - в ней самой, в ее простых и естественных радостях, в интуитивном доверии к жизни, в смиренном приятии выпадающих человеку бед и радостей.

Естественность в романе противопоставлена ложной, поверхностной жизни. Проста и естественна Наташа Ростова - юная "графинечка", самозабвенно исполняющая русский народный танец. Просты, чужды актерства и фальши русские солдаты, совершающие подвиги по-будничному, без помыслов о славе. Прост русский полководец Кутузов, олицетворяющий, как и Платон Каратаев, полноту обретенного смысла жизни. К освобождению от мелких и эгоистических чувств движутся и Андрей, и Пьер. Андрей, смертельно раненный при Бородине, обретает бесконечную любовь ко всем людям, а затем, накануне кончины, - полную отрешенность от всех земных забот и волнений, высшую умиротворенность. Пьер находит покой и счастье в тихой семейной жизни с Наташей.

Этим персонажам противопоставлен позер Наполеон, увлеченно играющий роль "великого человека". Его напоминают многочисленные "наполеоны" и "наполеончики" - русский император Александр I, сановник Сперанский, фрейлина Анна Шерер, семейство Курагиных, разыгрывающие любовь карьерист Борис Друбецкой и расчетливая Жюли Карагина и многие другие. Эти персонажи наделены преувеличенным представлением о собственном значении, они внутренне пусты и бесчувственны, испытывают жажду славы, чисто плотскую страсть, заботятся о карьере, любят красиво и много говорить. Но они не знают любви к ближнему, не чувствуют высшего смысла бытия. В романе уравниваются в своем значении исторические сцены и сцены частной, семейной жизни. Толстой одинаково подробно описывает Аустерлицкое сражение, битву при Бородине, военный совет штаба русской

армии в Филях и первый бал Наташи Ростовой, охоту старого графа Ростова и разговоры Пьера и Наташи о здоровье детей. "Исторические" главы в *Войне и мире* чередуются с "семейными". Толстой воспринимает происходящее именно с точки зрения частного, "постороннего" человека, а не с точки зрения полководца или государственного деятеля. Так, Бородинское сражение увидено глазами штатского человека - Пьера Безухова, ничего не смыслящего в военной науке. В представлении Толстого частная, семейная жизнь обыкновенных людей - такое же историческое событие, достойное внимания историка и писателя не меньше, чем переговоры царей и дипломатов или военные победы.

Соединение "семейных" глав с развернутым описанием исторических событий, сопряжение нескольких сюжетных линий, включение в его текст многих десятков персонажей стали чертами, совершенно новыми для современного Толстому романа. Позднейшие исследователи назвали *Войну и мир* романом-эпопеей.

В историко-философских главах *Войны и мира* Толстой раскрывает свое понимание смысла и законов истории. По его мнению, исторические события определяются совпадением множества причин, и потому люди не могут понять закономерностей истории. Толстой ожесточенно и язвительно полемизирует с мнением о решающей роли великих людей - царей, полководцев, дипломатов - в истории. Чем выше место человека в обществе и в государстве, тем с большим числом обстоятельств он должен считаться, - замечает он. Подлинно великий человек не вмешивается в таинственный, не постижимый умом ход истории. Он только ощущает сердцем ее законы и стремится содействовать ходу событий. Именно таков в изображении Толстого Кутузов, не заботящийся о военных планах, ведущий себя якобы пассивно и рассеянно накануне решающих сражений. Именно поэтому, убеждает писатель, победитель - Кутузов, а не Наполеон, тщательно разрабатывавший военные планы, но не ощущающий скрытого хода событий, забывший, что нравственная правота в войне 1812 года - на стороне русских. Толстой отвергал историческую науку, считая ее шарлатанством. Он допускал, что движение истории определяется не волей людей, а Провидением, Судьбой.

**Анна Каренина.** В 1877 Толстой закончил свой второй роман - *Анну Каренину* (опубликован в 1876-1877). Его главная героиня, Анна Каренина, - натура тонкая и совестливая, с графом Вронским ее связывает настоящее, сильное чувство. Муж Анны, высокопоставленный чиновник Каренин - кажется бездушен и черств, хотя и способен к высоким, истинно человеческим, добрым чувствам. Толстой создает обстоятельства, казалось бы, оправдывающие Анну. Она открыта и честна, не скрывает своих отношений с Вронским и стремится добиться развода у мужа. И тем не менее Толстой видимо осуждает Анну. Расплатой за измену мужу оказывается самоубийство героини, при этом ее смерть, по замыслу автора, - проявление божественного суда. Недаром эпиграфом к роману Толстой выбрал слова Бога из библейской книги Второзаконие в церковнославянском переводе: "Мне отмщение, и Аз воздам". Кроме того, согласно Толстому, высшего суда заслуживает не только Анна, но и другие совершившие грех персонажи - прежде всего, Вронский. Вина Анны для Толстого - в уклонении от предназначения жены и матери. Связь с Вронским - не только нарушение супружеского долга. Она приводит к разрушению семьи Карениных: их сын Сережа теперь растет без матери, а Анна и ее муж борются друг с другом за сына. Любовь Анны к Вронскому, по мнению Толстого, - это не высокое чувство, в котором над физическим влечением преобладает духовное начало, а слепая и губительная страсть. Ее символ - яростная метель, во время которой происходит объяснение Анны и Вронского. В романе соединены три сюжетные линии - истории трех семей. Они одновременно и похожи, и различны. Анна выбирает любовь, губя семью. Долли, жена ее брата Стивы Облонского, ради счастья и благополучия детей примиряется с изменившим ей мужем. Константин Левин, женись на юной и очаровательной сестре Долли, Кити Щербацкой, стремится создать духовный и чистый брак, в котором муж и жена становятся единым, сходно чувствующим и думающим существом. На этом пути его подстерегают искушения и трудности. История женитьбы Левина на Кити, их брака и духовных исканий Левина автобиографична. Она во многом воспроизводит эпизоды женитьбы и семейной жизни Льва Николаевича и Софьи Андреевны.

Отличительная художественная особенность романа - повторы ситуаций и образов, выполняющие роль предсказаний и предвестий. Анна и Вронский знакомятся на железнодорожном вокзале.

В момент первой встречи, когда Анна приняла знак внимания со стороны нового знакомого, сцепщика поездов раздавило составом. На железнодорожной станции происходит и объяснение Вронского и Анны. Образ железной дороги соотносится в романе с мотивами страсти, смертельной угрозы, с холодом и бездушным металлом. Смерть Анны и вина Вронского предугаданы в сцене конских скачек, когда Вронский из-за своей неловкости ломает хребет прекрасной кобыле Фру-Фру. Гибель лошади как бы предвещает судьбу Анны. Символичны сны Анны, в которых она видит мужика, работающего с железом. Его образ перекликается с образами железнодорожных служащих и овечьей угрозой и смертью.

В *Анне Карениной* Толстой неоднократно использует прием внутреннего монолога, описания хаотических, произвольно сменяющихся друг друга наблюдений, впечатлений от окружающего мира и мыслей героини.

Кризис. Позднее творчество. Во второй половине 1860-х - в 1870-х Толстой переживает мучительный духовный кризис. В 1869 он отправился посмотреть имение в Пензенской губернии, которое рассчитывал выгодно купить. По дороге заночевал в арзамасской гостинице. Заснул, но вдруг в ужасе пробудился: ему представилось, что он сейчас умрет.

Свои чувства Толстой описал в незаконченной повести *Записки сумасшедшего*, над которой работал в 1885-1886. Страх смерти, ощущение пустоты и бессмысленности жизни преследовали Толстого на протяжении нескольких лет. Он пытался искать утешения в философии, в православной вере и в других религиях. Но не получил ни от философов, ни от богословов понятного и близкого ему ответа о смысле жизни. Философия и существующие религии представились Толстому бессодержательными и ненужными. Его неоднократно посещали мысли о самоубийстве.

Кризис был преодолен на рубеже 1870-1880-х. Толстой приходит к признанию внеразумной, интуитивной народной религиозности единственным ответом на вопрос о смысле жизни. В опрощении, в уподоблении себя людям из народа, крестьянам он увидел предназначение и долг дворян, интеллигентов - всех, кто входит в привилегированные сословия. При этом он не принял и не понимал народной веры в чудесное и потустороннее. Новая вера, которой учил Толстой в своих религиозно-философских сочинениях 1880-х и более позднего времени, была прежде всего нравственным учением. Бог для Толстого - это высшее, чистое начало в душе человека, воплощение нравственного принципа. Существующие христианские религии, в частности, православие, Толстой считал извращающими дух и сущность заповедей, верования Христа. Он не мог принять внерационального, сверхразумного в богословии (церковных догматов). Упрекал церковь в примирении с насилием или даже в оправдании насилия. По мысли Толстого, любое насилие недопустимо в человеческом обществе. Преодоление зла, победа над ним и осуществление христианского идеала всеобщего братства возможны только благодаря нравственному совершенствованию каждого человека. О преодолении духовного кризиса и о своей новой вере Толстой рассказал в *Исповеди* (написана в 1879-1882, опубликована в 1884).

Толстой переосмыслил всю свою прожитую жизнь. Он приходит к мысли, что только жизнь простого народа близка к нравственным истинам. В статье *Что такое искусство?* (1898) он отвергает все в мировой культуре, созданное людьми из господствующих сословий и классов. По мысли Толстого, единственная истинная функция искусства - дать "знание различия между добром и злом", и эту функцию в полной мере исполняет только искусство, созданное простым народом. Бедность и страдания обездоленных мучительно переживались Толстым. Он был одним из организаторов общественной помощи голодающим крестьянам в 1891. Личный труд, прежде всего физический, отказ от богатства, от собственности, нажитой благодаря работе других, он считает необходимыми для состоятельных людей. Об этом он написал в публицистическом произведении *Так что же нам делать?*, над которым работал в 1882-1886. Толстой пришел к мысли о том, что частная собственность на землю противоестественна, что государство, прибегающее к насилию, к жестоким наказаниям, не должно существовать. В 1908 узнал о казни через повешение в городе Херсоне двенадцати крестьян, которые участвовали в действиях против помещиков и откликнулся на произошедшее статьей *Не могу молчать*.

Идеи позднего Толстого напоминают социалистическое учение. Но в отличие от социалистов, он был убежденным противником революции. И путь к человеческому счастью видел прежде всего не в

социальных и экономических переменах, а в нравственном самосовершенствовании каждого человека. Умеренность желаний, скромная жизнь, чуждая роскоши, освобождение от страстей, ограничение или подавление полового влечения - таковы, согласно Толстому, должны быть нравственные ориентиры. Позиция позднего Толстого - это позиция пророка, обличителя общественной и государственной неправды, провозглашающего вероучение всечеловеческой братской любви и труда. Толстой-публицист и учитель жизни приобрел огромную известность не только в России, но и во всем мире. Ясная Поляна становится местом паломничества: к Толстому за советом приходят люди из разных сословий, из многих стран. 22 февраля 1901 Синод - высший церковный орган в России того времени - вынес определение об отлучении Толстого от церкви, указав на антиправославный дух толстовского учения. Но отлучение не поколебало исключительного влияния Толстого на русское общество. На юге России его последователи - толстовцы - создали сельскохозяйственные коммуну, жили, совместно обрабатывая землю.

В творчестве позднего Толстого ярко проявились стремление к простоте стиля и прямая назидательность. Он создал многочисленные произведения, написанные в подражание народным легендам и сказкам, в которых выразил свое понимание учения Христа, представления о достойной и праведной жизни и об идеальном обществе. Извращенность, неправильность жизни людей, устройства общества - основная тема творчества позднего Толстого. В повести *Отец Сергей* (Толстой работал над ней в 1890-х, опубликована после смерти в 1911) изображается история жизни князя Степана Касатского, становящегося монахом Сергием, человека крайне самолюбивого, приходящего через искушение славой к простой смиренной жизни нищего странника. В повести *Крейцерова соната* (1887-1889) Толстой представил половую любовь между мужчиной и женщиной низменным, недостойным человека чувством. В пьесе *Живой труп* (1900, опубликована посмертно, в 1911) в центре внимания автора - ненормальность законов и власти, принуждающих разлюбивших и готовых расстаться друг с другом супругов к продолжению совместной жизни. Главный герой пьесы, Федя Протасов, ощущает пустоту окружающего общества и находит выход в хмельном разгуле. Стремление развязать запутанный узел отношений с оставленной женой Лизой и с любящим ее честным, но ограниченным и не понимающим Протасова Виктором Карениным приводит главного героя к самоубийству. В рассказе *Холстомер* (1885, первый вариант - 1864-1865) уродство царящих среди людей отношений обнажено благодаря особому приему: все происходящее изображается в восприятии лошади - мерина Холстомера. Рассказ строится на контрасте: трагическая жизнь мудрого Холстомера - и история бессмысленного существования его прежнего хозяина, развратного и эгоистичного князя Серпуховского.

Прозрение героя, нравственное, духовное преображение на пороге смерти - сюжет повестей *Смерть Ивана Ильича* (1881-1882, 1884-1886, опубликована в 1886) и *Хозяин и работник* (1894-1895). Смертельно больной крупный чиновник Иван Ильич убеждается, сколь пуста была его жизнь, в которой он следовал тем же правилам и привычкам, что и другие люди его круга. Повесть строится на контрасте новых представлений Ивана Ильича о жизни и мнений, свойственных его семье и сослуживцам. Герой второй повести, хозяин постоялого двора алчный и чуждый укорам совести Брехунов неожиданно для самого себя спасает ценой жизни своего работника Никиту. С 1889 по 1899 Толстой работал над своим последним романом - *Воскресением*. В основе сюжета *Воскресения* - нравственное возрождение богатого дворянина Дмитрия Ивановича Нехлюдова и проститутки Катюши Масловой, которую Нехлюдов когда-то соблазнил. В *Воскресении* Толстой отказывается от своего любимого приема - изображения переживаний героев - "диалектики души". Описание сложного движения противоречивых переживаний заменяется прямыми суждениями-оценками Нехлюдовым себя и окружающих людей. Толстой описывает парадоксальную, "перевернутую" ситуацию: Нехлюдов, виновный в нравственном падении Катюши Масловой, оказывается ее юридическим судьей. Он попадает в число присяжных заседателей, которые решают вопрос о виновности Масловой (Маслову подозревают в причастности к отравлению купца-посетителя публичного дома).

Толстой изображает целую галерею персонажей из разных сословий - сановников, уголовных преступников, революционеров. Автор романа выступает в роли безжалостного судьи современного общественного и государственного устройства.

В 1896-1904 Толстой написал повесть *Хаджи-Мурат* (впервые опубликована посмертно, в 1912). Ее сюжет - история перехода на сторону царя Николая I чеченца Хаджи-Мурата, жаждущего отомстить имаму Шамилю, сражавшемуся с русскими войсками. В отличие от других поздних произведений Толстого, в *Хаджи-Мурате* отсутствует очевидная авторская мораль. Поэтому не случайно Толстой не хотел издавать эту повесть. Хаджи-Мурат - тип "естественного героя", привлекавший внимание еще молодого Толстого. Жажда свободы - его основная черта. Хаджи-Мурату не чужды отрицательные качества. Но он, при всем своем вероломстве, простодушен и в этом отношении противопоставлен двум властителям-врагам - лицемерным Николаю I и Шамилю. Толстой прибегает к приему изобличения ненормальности, ложной жизни и нравов русского света и двора, изображая их через восприятие Хаджи-Мурата, подмечающего все странное, противоестественное. Повесть построена на приеме смысловой переклички событий. Похожи нравы при дворе Николая I и Шамиля. История Хаджи-Мурата, жертвы обмана русского царя и его окружения, соотнесена с судьбой несчастного русского солдата Авдеева.

С начала 1880-х в отношениях между Толстым и его женой и сыновьями нарастает взаимное отчуждение. Толстой испытывал мучения и стыд из-за богатства, которым обладал. Разлад между учением, призывающим к отказу от богатства, и собственным поведением был для него нестерпимо тяжок. В 1880-х между Толстым и Софьей Андреевной возникает конфликт из-за имущества и доходов от изданий сочинений писателя. 21 мая 1883 он предоставил жене полную доверенность на ведение всех имущественных дел, спустя два года разделил все свое имущество между женой, сыновьями и дочерьми. Он хотел раздать нуждающимся все свое имущество, но его остановила угроза жены объявить его сумасшедшим и учредить над ним опеку. Софья Андреевна отстаивала интересы и благополучие семьи и детей. Толстой предоставил всем издателям право на свободное издание всех своих сочинений, вышедших после 1881 (этот год Толстой считал годом собственного нравственного перелома). Но Софья Андреевна требовала привилегии для себя на издание собрания сочинений мужа. 22 июля 1910 Толстой составил завещание, в котором предоставлял всем издателям право на издание своих произведений - как написанных после 1881, так и более ранних. Новое завещание обострило отношения с женой. Ощущая невозможность сохранения мира в семье и желая в полной мере последовать идеалу опрощения и трудовой жизни, Толстой в пять часов утра 28 октября 1910 вместе со своим доктором Д.П.Маковицким покинул Ясную Поляну. Через несколько дней к ним присоединилась дочь Льва Николаевича Александра Львовна. Толстой намеревался ехать на юг, потом, скорее всего, за границу. Думал начать крестьянствовать.

В шесть часов тридцать пять минут вечера 31 октября поезд, следовавший в Ростов-на-Дону, прибыл на станцию Астапово Рязано-Уральской железной дороги. Толстой, у которого поднялась температура, был вынужден остановиться в домике начальника станции. Врачи определили воспаление легких. В шесть часов пять минут 7 ноября (20 ноября) 1910 Толстой умер.

**Сочинения:** *Полное собрание сочинений. Юбилейное издание: В 90 т. М., 1928-1958; Указатели к Полному собранию сочинений Л.Н. Толстого. М., 1964;*  
*Л.Н.Толстой. Собрание сочинений: В 22 т. М., 1978-1985.*

*Андрей Ранчин*

#### **Литература:**

Леонтьев К.Н. *О романах гр. Л.Н. Толстого: Анализ, стиль, веяние. М., 1911 (переизд.: Вопросы литературы), 1988, №12 ;*  
*Русская критическая литература о произведениях Л.Н. Толстого. В 3 ч. Сост. В.А. Зелинский. Изд. 2-е. М., 1898-1912 ;*  
*1898-1912*  
Бирюков П.Н. *Биография Льва Николаевича Толстого. Изд. 2-е, доп. и испр. М. - П., 1923;*  
Виноградов В.В. *О языке Толстого (50-60-е годы). - Литературное наследство, тт. 35-36. М., 1939 ;*  
Гусев Н.Н. *Лев Николаевич Толстой: Материалы к биографии с 1828 по 1855 год. М., 1954;*  
Гусев Н.Н. *Лев Николаевич Толстой: материалы к биографии с 1855 по 1869 год. М., 1957;*  
Гусев Н.Н. *Летопись жизни и творчества Л.Н. Толстого. 1828-1890. М., 1958;*

Гусев Н.Н. *Лев Николаевич Толстой: материалы к биографии: 1870 по 1881 год*. М., 1963;  
Шкловский В.Б. *Лев Толстой*. Изд. 2-е. М., 1967 ;  
Асмус В.Ф. *Мировоззрение Толстого*. - В кн.: Асмус В.Ф. *Избранные философские труды*, т. 1. М., 1969 ;  
Скафтымов А.П. *Образ Кутузова и философия истории в романе Л.Н. Толстого "Война и мир"*. - В кн.:  
Скафтымов А.П. *Нравственные искания русских писателей*. М., 1972;  
Камянов В.И. *Поэтический мир эпоса: О романе Л. Толстого "Война и мир"*. М., 1978 ;  
Опульская Л.Д. *Лев Николаевич Толстой: Материалы к биографии с 1886 по 1892 год*. М., 1979;  
Бочаров С. *"Мир" в "Войне и мире"*. - В кн.: Бочаров С. *О художественных мирах*. М., 1985 ;  
Эйхенбаум Б.М. *О литературе*. М., 1987 ;  
Лурье Я.С. *Об исторической концепции Льва Толстого*. - Русская литература. 1989, №1;  
Набоков В.В. *Лев Толстой*. Пер. с англ. А.Курт. - В кн.: Набоков В.В. *Лекции по русской литературе*. Пер. с англ. М., 1996;  
Лесскис. *Лев Толстой (1852-1869): Вторая книга цикла "Пушкинский путь в русской литературе"*. М., 2000;  
*Толстой: pro et contra. Личность и творчество Льва Толстого в оценке русских мыслителей и исследователей*. СПб., 2000

### **Биография Зигмунда Фрейда**

Зигмунд Фрейд - создатель направления, которое приобрело известность под именем глубинной психологии и психоанализа, родился 6 мая 1856 г. в небольшом моравском городе Фрейбурге (ныне Пршибор) в семье небогатого торговца шерстью. В 1860 г. семья переехала в Вену, где будущий знаменитый ученый прожил около 80 лет. В большой семье было 8 детей, но только Зигмунд выделялся своими исключительными способностями, удивительно острым умом и страстью к чтению. Поэтому родители стремились создать для него лучшие условия. Если другие дети учили уроки при свечах, то Зигмунду выделили керосиновую лампу. Чтобы дети ему не мешали, им не позволяли при нем музицировать. Он окончил гимназию с отличием в 17 лет и поступил в знаменитый Венский университет на медицинский факультет.

Вена тогда была столицей Австро-Венгерской империи, ее культурным и интеллектуальным центром. В университете преподавали выдающиеся профессора. Обучаясь в университете, Фрейд вошел в студенческий союз по изучению истории, политики, философии (это в дальнейшем сказалось на его концепциях развития культуры). Но особый интерес для него представляли естественные науки, достижения которых произвели в середине прошлого века настоящую революцию в умах, заложив фундамент современного знания об организме, о живой природе. В великих открытиях этой эпохи - законе сохранения энергии и установленном Дарвином законе эволюции органического мира - черпал Фрейд убеждение в том, что научное знание есть знание причин явлений под строгим контролем опыта. На оба закона опирался Фрейд, когда перешел впоследствии к изучению человеческого поведения. Организм он представлял как своего рода аппарат, заряженный энергией, которая разряжается либо в нормальных, либо в патологических реакциях. В отличие от физических аппаратов, организм является продуктом эволюции всего человеческого рода и жизни отдельного индивида. Эти принципы распространялись на психику. Она также рассматривалась, во-первых, под углом зрения энергетических ресурсов личности, служащих "горючим" ее действий и переживаний, во-вторых, под углом зрения развития этой личности, несущей память и о детстве всего человечества, и о собственном детстве. Фрейд, таким образом, воспитывался на принципах и идеалах точного, опытного естествознания - физики и биологии. Он не ограничивался описанием явлений, а искал их причины и законы (такой подход известен под именем детерминизма, и во всем последующем творчестве Фрейд является детерминистом). Этим идеалам он следовал и тогда, когда перешел в область психологии. Его учителем был выдающийся европейский физиолог Эрнст Брюкке. Под его руководством студент Фрейд работал в венском физиологическом институте, просиживая по многу часов за микроскопом. Под старость, будучи всемирно признанным психологом, он писал одному из своих друзей, что никогда не был так счастлив, как в годы, потраченные в лаборатории на изучение устройства нервных клеток спинного мозга животных. Умение сосредоточенно работать, всецело отдавая себя научным занятиям, выработанное в этот период, Фрейд сохранил на последующие десятилетия. Он намеревался стать профессиональным научным работником. Но вакантного места в физиологическом институте у Брюкке



не было. Тем временем ухудшилось материальное положение Фрейда. Трудности обострились в связи с предстоящей женитьбой на такой же бедной, как и он, Марте Верней. Науку пришлось оставить и искать средства к существованию. Имелся один выход - стать практикующим врачом, хотя к этой профессии он никакого тяготения не испытывал. Он принял решение заняться частной практикой в качестве невропатолога. Для этого пришлось сперва пойти работать в клинику, так как медицинского опыта у него не было. В клинике Фрейд основательно осваивает методы диагностики и лечения детей с пораженным мозгом (больных детским параличом), а также различных нарушений речи (афазий). Его публикации об этом становятся известны в научных и медицинских кругах. Фрейд приобретает репутацию высококвалифицированного врача-невропатолога. Своих больных он лечил принятыми в то время методами физиотерапии. Считалось, что поскольку нервная система представляет собой материальный орган, то и болезненные изменения, которые в ней происходят, должны иметь материальные причины. Поэтому устранять их следует посредством физических процедур, воздействуя на больного теплом, водой, электричеством и др. Очень скоро, однако, Фрейд стал испытывать неудовлетворенность этими физиотерапевтическими процедурами. Эффективность лечения оставляла желать лучшего, и он задумался над возможностью применить другие методы, в частности гипноз, используя который некоторые врачи добивались хороших результатов. Одним из таких успешно практикующих врачей был Иосиф Брейер, который стал во всем покровительствовать молодому Фрейду (1884). Они совместно обсуждали причины заболеваний своих пациентов и перспективы лечения. Больными, которые к ним обращались, были главным образом женщины, страдавшие истерией. Болезнь проявлялась в различных симптомах - страхах (фобиях), потере чувствительности, отвращении к пище, раздвоении личности, галлюцинациях, спазмах и др. Применяя легкий гипноз (внушенное состояние, подобное сну), Брейер и Фрейд просили своих пациенток рассказывать о событиях, которые некогда сопровождали появление симптомов болезни. Выяснялось, что, когда больным удавалось вспомнить об этом и "выговориться", симптомы хотя бы на время исчезали. Такой эффект Брейер назвал древнегреческим словом "катарсис" (очищение). Древние философы использовали это слово, чтобы обозначить переживания, вызываемые у человека восприятием произведений искусства (музыки, трагедии). Предполагалось, что эти произведения очищают душу от омрачающих ее аффектов, принося тем самым "безвредную радость". Брейером этот термин был перенесен из эстетики в психотерапию. За понятием о катарсисе крылась гипотеза, согласно которой симптомы болезни возникают вследствие того, что больной прежде испытал напряженное, аффективно окрашенное влечение к какому-либо действию. Симптомы (страхи, спазмы и т. д.) символически замещают это нереализованное, но желаемое действие. Энергия влечения разряжается в извращенной форме, как бы "застревая" в органах, которые начинают работать ненормально. Поэтому предполагалось, что главная задача врача - заставить больного вновь пережить подавленное влечение и тем самым придать энергии (нервно-психической энергии) другое направление, а именно - перевести ее в русло катарсиса, разрядить подавленное влечение в рассказе врачу о нем. В этой версии о травмировавших больного и потому вытесненных из сознания, аффективно окрашенных воспоминаниях, избавление от которых дает лечебный эффект (исчезают расстройства движений, восстанавливается чувствительность и т. д.), содержался зародыш будущего психоанализа Фрейда. Прежде всего, в этих клинических исследованиях "прорезалась" идея, к которой неизменно возвращался Фрейд. На передний план отчетливо выступили конфликтные отношения между сознанием и неосознаваемыми, но нарушающими нормальный ход поведения психическими состояниями. О том, что за порогом сознания теснятся былые впечатления, воспоминания, представления, способные влиять на его работу, давно было известно философам и психологам. Новые моменты, на которых задержалась мысль Брейера и Фрейда, касались, во-первых, сопротивления, которое сознание оказывает неосознаваемому, в результате чего и возникают заболевания органов чувств и движений (вплоть до временного паралича), во-вторых, обращения к средствам, позволяющим снять это сопротивление, сперва - к гипнозу, а затем - к так называемым "свободным ассоциациям", о которых речь пойдет дальше. Гипноз ослаблял контроль сознания, а порой и совсем снимал его. Это облегчало загипнотизированному пациенту решение задачи, которую Брейер и Фрейд ставили, - "излить душу" в рассказе о вытесненных из сознания переживаниях.

Особенно успешно использовали гипноз французские врачи, для изучения опыта которых Фрейд на

несколько месяцев съездил в Париж к знаменитому неврологу Шарко (ныне его имя сохранилось в связи с одной из физиотерапевтических процедур - так называемым душем Шарко). Это был замечательный врач, прозванный "Наполеоном неврозов". У него лечилось большинство королевских семей Европы. Фрейд-молодой венский доктор - присоединился к большой толпе практикантов, которая постоянно сопровождала знаменитость во время обходов больных и при сеансах их лечения гипнозом. Случай помог Фрейду сблизиться с Шарко, к которому он обратился с предложением перевести его лекции на немецкий. В этих лекциях утверждалось, что причину истерии, как и любых других заболеваний, следует искать только в физиологии, в нарушении нормальной работы организма, нервной системы. В одной из бесед с Фрейдом Шарко заметил, что источник странностей в поведении невротика таится в особенностях его половой жизни. Это наблюдение запало в голову Фрейда, тем более что и он сам, да и другие врачи сталкивались с зависимостью нервных заболеваний от сексуальных факторов. Через несколько лет, под впечатлением этих наблюдений и предположений, Фрейд выдвинул постулат, придавший всем его последующим концепциям, каких бы психологических проблем они ни касались, особую окраску и навсегда соединивший его имя с идеей всеобщей сексуальности во всех человеческих делах. Эта идея о роли сексуального влечения как главного двигателя поведения людей, их истории и культуры придала фрейдизму специфическую окраску, прочно ассоциировала его с представлениями, сводящими все бесчисленное многообразие проявлений жизнедеятельности к прямому или замаскированному вмешательству сексуальных сил. Такой подход, обозначаемый термином "пансексуализм", стяжал Фрейду во многих странах Запада огромную популярность - притом далеко за пределами психологии. В этом принципе стали усматривать своего рода универсальный ключ ко всем человеческим проблемам.

Как уже говорилось, Брейер и Фрейд пришли в клинику после нескольких лет работы в физиологической лаборатории. Оба были естествоиспытателями до мозга костей и, прежде чем занялись медициной, уже приобрели известность своими открытиями в области физиологии нервной системы. Поэтому и в своей медицинской практике они, в отличие от обычных врачей-эмпириков, руководствовались теоретическими идеями передовой физиологии. В то время нервная система рассматривалась как энергетическая машина. Брейер и Фрейд мыслили в терминах нервной энергии. Они предполагали, что ее баланс в организме нарушается при неврозе (истерии), возвращаясь к нормальному уровню благодаря разряду этой энергии, каким является катарсис. Будучи блестящим знатоком строения нервной системы, ее клеток и волокон, которые годами изучал с помощью скальпеля и микроскопа, Фрейд предпринял отважную попытку набросать теоретическую схему процессов, происходящих в нервной системе, когда ее энергия не находит нормального выхода, а разряжается на путях, ведущих к нарушению работы органов зрения, слуха, мышечного аппарата и другим симптомам болезни. Сохранились записи с изложением этой схемы, получившей уже в наше время высокую оценку физиологов. Но Фрейд испытывал крайнюю неудовлетворенность своим проектом (он известен как "Проект научной психологии"). Фрейд вскоре расстался и с ним, и с физиологией, которой отдал годы напряженного труда. Это вовсе не означало, что он с тех пор считал обращение к физиологии бессмысленным. Напротив, Фрейд полагал, что со временем знания о нервной системе шагнут столь далеко, что для его психоаналитических представлений будет найден достойный физиологический эквивалент. Но на современную ему физиологию, как показали его мучительные раздумья над "Проектом научной психологии", рассчитывать не приходилось.

Продолжая практику психотерапевта, Фрейд обратился от индивидуального поведения к социальному. В памятниках культуры (мифах, обычаях, искусстве, литературе и т.д.) он искал выражение все тех же комплексов, все тех же сексуальных инстинктов и извращенных способов их удовлетворения. Следуя тенденциям биологизации человеческой психики, Фрейд распространил на объяснение ее развития так называемый биогенетический закон. Согласно этому закону, индивидуальное развитие организма (онтогенез) в краткой и сжатой форме повторяет основные стадии развития всего вида (филогенез). Применительно к ребенку это означало, что, переходя от одного возраста к другому, он следует за теми основными этапами, которые прошел человеческий род в своей истории. Руководствуясь этой версией, Фрейд утверждал, что ядро бессознательной психики современного ребенка образовано из древнего наследия человечества. В фантазиях ребенка и его влечениях воспроизводятся необузданные инстинкты

наших диких предков. Никакими объективными данными, говорящими в пользу этой схемы, Фрейд не располагал. Она носила чисто умозрительный, спекулятивный характер. Современная детская психология, располагая огромным экспериментально проверенным материалом об эволюции поведения ребенка, полностью отвергает эту схему. Против нее однозначно говорит и тщательно проведенное сравнение культур многих народов. Оно не обнаружило тех комплексов, которые, согласно Фрейду, как проклятие висят над всем человеческим родом и обрекают на невроз каждого смертного. Фрейд надеялся, что, черпая сведения о сексуальных комплексах не в реакциях своих пациентов, а в памятниках культуры, он придаст своим схемам универсальность и вящую убедительность. В действительности же его экскурсы в область истории лишь укрепили в научных кругах недоверие к притязаниям психоанализа. Его обращение к данным, касающимся психики "первобытных людей", "дикарей" (Фрейд опирался на литературу по антропологии), ставило целью доказать сходство между их мышлением и поведением и симптомами неврозов. Об этом говорилось в его работе "Тотем и табу" (1913 г.). С тех пор Фрейд стал на путь приложения понятий своего психоанализа к коренным вопросам религии, морали, истории общества. Это был путь, оказавшийся тупиковым. Не от сексуальных комплексов, не от либидо и его превращений зависят социальные отношения людей, а именно характер и строй этих отношений определяют, в конечном счете, психическую жизнь личности, в том числе и мотивы ее поведения.

Не эти культурно-исторические изыскания Фрейда, а его идеи, касающиеся роли неосознаваемых влечений как при неврозах, так и в обыденной жизни, его ориентация на глубинную психотерапию стали центром объединения вокруг Фрейда большого сообщества врачей, психиатров, психотерапевтов. Прошло то время, когда его книги не вызывали никакого интереса. Так, потребовалось 8 лет, чтобы была раскуплена книга "Толкование сновидений", отпечатанная тиражом в 600 экземпляров. В наши дни на Западе столько же экземпляров продается ежемесячно. К Фрейду приходит международная слава. В 1909 г. он приглашен в США, его лекции прослушали многие ученые, в том числе патриарх американской психологии Вильям Джемс. Обняв Фрейда, он сказал: "За вами будущее".

В 1910 г. в Нюрнберге собрался на Первый международный конгресс по психоанализу. Правда, вскоре среди этого сообщества, которое объявило психоанализ особой наукой, отличной от психологии, начались распри, приведшие к его распаду. Многие вчерашние ближайшие сподвижники Фрейда порвали с ним и создали собственные школы и направления. Среди них были такие, в частности, ставшие крупными психологами исследователи, как Альфред Адлер и Карл Юнг. Большинство рассталось с Фрейдом из-за его приверженности принципу всемогущества сексуального инстинкта. Против этого догмата говорили как факты психотерапии, так и их теоретическое осмысление. Вскоре и самому Фрейду пришлось вносить коррективы в свою схему. К этому вынудила жизнь. Грянула первая мировая война. Среди военных врачей имелись и знакомые с методами психоанализа. Пациенты, которые теперь у них появились, страдали от неврозов, сопряженных не с сексуальными переживаниями, а с травмировавшими их испытаниями военного времени. С этими пациентами сталкивается и Фрейд. Его прежняя концепция сновидений невротика, возникшая под впечатлением лечения венских буржуа в конце XIX века, оказалась непригодной, чтобы истолковать психические травмы, возникшие в боевых условиях у вчерашних солдат и офицеров. Фиксация новых пациентов Фрейда на этих травмах, вызванных встречами со смертью, дала ему повод выдвинуть версию об особом влечении, столь же могучем, как сексуальное, и потому провоцирующем болезненную фиксацию на событиях, сопряженных со страхом, вызывающих тревогу и т. п. Этот особый инстинкт, лежащий, наряду с сексуальным, в фундаменте любых форм поведения, Фрейд обозначил древнегреческим термином Танатос, как антипод Эросу - силе, обозначающей, согласно философии Платона, любовь в широком смысле слова, стало быть, не только половую любовь. Под именем Танатоса имелось в виду особое тяготение к смерти, к уничтожению либо других, либо себя. Тем самым агрессивность возводилась в ранг извечного, заложенного в самой природе человека биологического побуждения. Представление об исконной агрессивности человека еще раз обнажило антиисторизм концепции Фрейда, пронизанной неверием в возможность устранить причины, порождающие насилие. Наряду с социальными обстоятельствами (военные неврозы) у Фрейда имелись и личные мотивы обращения

к этой проблеме. В начале 20-х годов на него обрушилась тяжелая болезнь, вызванная тем, что он был злостным курильщиком сигар. Терпеливо перенося одну мучительную операцию за другой, он продолжал напряженно работать. В 1915-1917 гг. он выступил в Венском университете с большим курсом, опубликованным под названием "Вводные лекции в психоанализ". Курс требовал дополнений, их он опубликовал в виде 8 лекций в 1933 г. В 1933 г. в Германии к власти пришел фашизм. Среди сожженных идеологами "нового порядка" книг оказались и книги Фрейда. Узнав об этом, Фрейд воскликнул: "Какого прогресса мы достигли! В средние века они сожгли бы меня, в наши дни они удовлетворились тем, что сожгли мои книги". Он не подозревал, что пройдет несколько лет, и в печах Освенцима и Майданека погибнут миллионы евреев и других жертв нацизма, и среди них - четыре сестры Фрейда. Его самого, всемирно известного ученого, ждала бы после захвата Австрии нацистами та же участь, если бы при посредничестве американского посла во Франции не удалось добиться разрешения на его эмиграцию в Англию. Перед отъездом он должен был дать расписку в том, что гестапо обращалось с ним вежливо и заботливо, и что у него нет оснований жаловаться. Ставя свою подпись, Фрейд спросил: нельзя ли к этому добавить, что он может каждому сердечно рекомендовать гестапо? В Англии Фрейда встретили восторженно, но дни его были сочтены. Он мучился от болей, и по его просьбе его лечащий врач сделал два укола, положившие конец страданиям. Это произошло в Лондоне 21 сентября 1939 г.

**Эмоциогенный объект** - объект, вызывающий ту или иную эмоциональную реакцию.

### **Память.**

Процессы когнитивные - процессы запоминания, организации, сохранения, восстановления и забывания обретенного опыта, позволяющие повторно использовать его в деятельности или возвратить в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

В самой простой форме память реализуется как узнавание ранее воспринимавшихся предметов; в более сложной форма предстает; как воспроизведение в представлении предметов, не данных в восприятии актуально. Узнавание и воспроизведение бывают произвольными и непроизвольными.

Память лежит в основе любого психического явления. Без ее включения в акт познания ощущения и восприятия будут переживаться как впервые появившиеся, ориентировка в мире и его познание станут невозможными. Личность, ее отношения, навыки, привычки, надежды, желания и притязания - существуют благодаря памяти. Распад следов памяти равноценен распаду личности: человек превращается в живой автомат, способный лишь реагировать на стимулы, действующие в данный момент. Ныне память рассматриваются в контексте других процессов когнитивных. Задача психологии - рассмотреть сущность памяти как проявление личности. Исследования памяти междисциплинарны, ибо в различных формах память встречается на всех уровнях жизни и включает в себя не только процессы сохранения индивидуального опыта, но и механизмы передачи наследственной информации.

В ходе развития онтогенетического (онтогенез) способы запоминания сменяются, возрастает роль процессов выделения в запоминаемом осмысленных, семантических связей. Различные виды памяти - моторная, эмоциональная, образная, словесно-логическая - иногда описываются как этапы такого развития. Анализ нарушений памяти и восприятия в клинике локальных поражений мозга головного позволил установить преимущественную связь процессов в полушарии левом мозга (у правшей) со словесно-логическими способами запоминания, а в полушарии правом - с наглядно-образными.

В основе явлений памяти на физиологическом уровне лежат изменения активности отдельных нейронов и их популяций, а также более постоянные изменения на, биохимическом уровне (в молекулах РНК и ДНК). Эти процессы обычно считаются субстратом двух форм памяти - памяти кратковременной и долговременной, что подтверждается экспериментально-психологическими данными.

Заметное влияние на постановку проблемы памяти оказала известная аналогия между этапами переработки информации человеком и структурными блоками компьютеров (моделирование). Но

функциональная структура памяти обнаруживает значительно большую гибкость. Так, об отсутствии жесткой связи долговременного запоминания с процессами словесного повторения в памяти кратковременной свидетельствуют данные о возможности успешного узнавания огромных массивов сложно организованного зрительного материала. О возможностях памяти образной говорят описанные в литературе случаи выдающейся памяти, прежде всего эйдетизма. При психологическом анализе памяти важно учитывать, что она входит в целостную структуру человеческой личности. По мере развития сферы мотивационно-потребностной может меняться отношение субъекта к своему прошлому, отчего одно и то же знание может по-разному храниться в памяти личности.

В памяти выделяются три взаимосвязанных процесса: запоминание, сохранение и воспроизведение.

В зависимости от установки на длительность сохранения выделяются память краткосрочная и долговременная. Различие этих видов памяти физиологически подтверждается различными следами, хранящими информацию.

По материалу, сохраняемому памятью, ее можно разделить на память когнитивную, эмоциональную и личностную.

По модальности сохраняемых образов - память словесно-логическая и образная. Обычно уровень их развития у индивида неодинаков, и это позволяет говорить о преобладании одного из типов памяти.

Среди характеристик памяти выделяются такие природные свойства, как:

- 1) скорость запоминания - количество повторений, нужное для удержания информации в памяти;
- 2) объем запоминания;
- 3) скорость забывания - время, в течение коего запомнившееся хранится в памяти;
- 4) длительность сохранения;
- 5) точность.

Профессионализация памяти, овладение мнемотехникой, упражнения в запоминании и сохранении информации, особенности требований к его воспроизведению показывают влияние деятельности на развитие памяти. Память - не только дар природы, но и результат целенаправленного воспитания.

<http://www.winnerway.ru/dict/p/1334/>

**Импринтинг** - вид приобретения опыта, занимающий промежуточное положение между научением и врожденными реакциями. При импринтинге готовые с рождения формы поведения включаются в действие под влиянием какого-либо внешнего стимула, который как бы запускает их в действие.



**Герман Эббингауз** (1850-1909) - немецкий психолог. Под впечатлением психофизики [Фехнера](#) реализовал идею о количественном и экспериментальном изучении не только простейших психических процессов (ощущений), но и памяти ("О памяти", 1885). Исходным материалом для этих исследований послужили так называемые бессмысленные слоги - искусственные сочетания речевых элементов (двух согласных и гласных между ними), не вызывающие никаких смысловых ассоциаций. Составив список из 2300 бессмысленных слогов, Эббингауз экспериментально (на самом себе) изучал процессы заучивания и забывания, разработав методы, позволявшие установить особенности и закономерности памяти. Вывел "кривую забывания", показывающую, что наибольший процент забытого материала падает на период, следующий непосредственно за заучиванием. Эта кривая приобрела значение образца, по типу которого строились в дальнейшем кривые выработки навыка, решения проблемы и т. д. Эббингаузу принадлежит ряд других важных работ по экспериментальной психологии, в частности по феноменологии зрительного восприятия. При изучении умственных способностей детей Эббингауз изобрел тест, носящий его имя.

<http://psychology.net.ru/dictionaries/biography.html?word=1117>

**ПРОГНОЗИРОВАНИЕ** - в широком смысле - разработка прогнозов; в узком - специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления. Прогнозирование несводимо к созданию определенной картины будущего и предполагает учет многосторонней детерминации развития исследуемых явлений, а также наличия ряда возможных вариантов. Как одна из форм научного предвидения, прогнозирование в социальной сфере связано с целеполаганием, планированием, проектированием, управлением. Теория и практика прогнозирования носит название "прогностика" (в широком значении термина). Прогнозирование использует три основных взаимодополняющих источника информации о будущем: оценка перспектив развития исследуемого явления на основании опыта, чаще всего на основе аналогии с уже изученными сходными явлениями и процессами; условное продолжение в будущее тенденций, закономерности развития которых в прошлом и настоящем достаточно хорошо известны (экстраполяция); создание модели будущего состояния исследуемого явления, процесса в соответствии с ожидаемым или желательным изменением ряда условий, перспективы развития которых достаточно хорошо известны.

Этим источникам соответствуют следующие способы прогнозирования:

- 1) Опрос населения, экспертов (анкетирование, интервьюирование) с целью объективизации, упорядочения индивидуальных оценок прогнозного характера.
- 2) Экстраполирование и интерполирование, т.е. построение динамических рядов показателей прогнозируемого явления на протяжении периодов основания прогноза в прошлом и упреждения прогноза в будущем (ретроспекции и проспекции прогнозных разработок).
- 3) Моделирование - построение поисковых и нормативных моделей с учетом вероятного или желательного изменения прогнозируемого явления на период упреждения прогноза по имеющимся прямым или косвенным данным о масштабах и направлении изменений. Наиболее эффективными прогнозными моделями являются системы уравнений. В качестве моделей могут быть использованы также сценарии, имитации, графы, матрицы, подборки показателей, графические изображения. Каждый из приведенных способов прогнозирования не применяется изолированно и реализуется только в сочетании с двумя другими. В прогнозировании применяются также методы аналогии, индукции и дедукции, различные статистические, экономические, социологические и другие методы. Конкретные методики, по которым ведется прогнозирование, образуются путем сочетания ряда методов. Иногда несколько методик составляют т.наз. прогнозирующую систему.

Типовая методика прогнозирования состоит из следующих основных этапов исследования:

- 1) Предпрогнозная ориентация (определение объекта, предмета, проблемы, целей, задач, времени упреждения, рабочих гипотез, методов, структуры и организации исследования).
- 2) Построение исходной (базовой) модели прогнозируемого объекта методами системного анализа.
- 3) Сбор данных прогнозного фона (совокупности внешних по отношению к объекту прогнозирования условий, существенных для решения задачи прогноза).
- 4) Построение динамических рядов показателей методами экстраполяции.
- 5) Построение серии гипотетических (предварительных) поисковых моделей методами поискового анализа.
- 6) Построение серии гипотетических (предварительных) поисковых моделей методами нормативного анализа.
- 7) Оценка достоверности, обоснованности, точности прогноза (обычно опросом экспертов).
- 8) Выработка рекомендаций для решений в сфере управления.
- 9) Экспертиза прогноза.
- 10) Вновь предпрогнозная ориентация.

*М.Н. Мазаник*



[Большая советская энциклопедия](#)

Прогнозирование - разработка [прогноза](#); в узком значении - специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо явления. Прогнозирование как одна из форм конкретизации [предвидения научного](#) в социальной сфере находится во взаимосвязи с планированием,

программированием, проектированием, управлением, целеполаганием. Это проявляется в параллельных прогнозно-плановых, прогнозно-проектных и т.п. разработках (целевое, плановое, программное, проектное, организационное прогнозирование). Различают поисковое (генетическое, изыскательское, исследовательское) и нормативное прогнозирование. Первое имеет целью получить предсказание состояния объекта исследования в будущем при наблюдаемых тенденциях, если допустить, что последние не будут изменены посредством решений (планов, проектов и т.п.). Второе имеет в виду предсказание путей достижения желательного состояния объекта на основе заранее заданных Критериев, целей, норм. Важную роль в прогнозировании играет обратная связь между предсказанием и решением, Интенсивность её неодинакова для различных объектов исследования. Теоретически она нигде не равна нулю: человек в отдалённой перспективе сможет изменять посредством решений и действий всё более широкий круг объектов предсказания. Но практически многие объекты, особенно в естественных науках, неуправляемы и допускают лишь безусловное предсказание с целью приспособить действия к ожидаемому состоянию объекта, С др. стороны, нередко, особенно в общественных науках, обратная связь достигает высокой степени интенсивности и приводит к эффекту т. н. самоосуществления или "саморазрушения" прогноза путём решений и действий с учётом последнего, Так, предсказания валютных кризисов на Западе часто приводят к панике и действительному обострению ситуации. Вместе с тем своевременное вмешательство при предвидении надвигающейся опасности способно предотвратить её и, разрушив прогноз, спасти положение. Отсюда методологическая ориентация прогнозирования управляемых (большой частью социальных) явлений не на безусловное предсказание, а на оценку вероятного (при условии сохранения наблюдаемых тенденций) и желательного (при условии заранее заданных норм) состояния объекта. Ожидаемый результат исследования - использование прогностической информации, полученной на основе сопоставления данных поискового и нормативного П., для повышения обоснованности целей и решёток, в том числе планов, программ, проектов.

Отрасли прогнозирования. В естественных науках выделяется прогнозирование в метеорологии (прогнозирование атмосферных явлений - см. [Прогноз погоды](#), [Агрометеорологические прогнозы](#)), в гидрологии ([прогнозирование паводков, волнений, цунами, замерзания и вскрытия льдов и т.д.](#) - см. [Гидрологические прогнозы](#)), в геологии (прогнозирование полезных ископаемых, землетрясений и т.д.), в астрономии (прогнозирование состояния небесных тел, газов, излучений), в агрометеорологии (прогнозирование в сельском хозяйстве, урожайности с.-х. культур, условий формирования урожая и т.п.), в биологии и медицине (прогнозирование в сфере физиологии и психологии животных и человека), в технических науках (научно-техническое, технологическое, инженерное прогнозирование в техносфере: состояния материалов и режима работы механизмов, машин, аппаратов, приборов), В общественных науках выделяется прогнозирование в науковедении (прогнозирование социальных аспектов развития науки и научно-технического прогресса, перспективности отдельных направлений научных исследований, структуры науки, научных кадров и учреждений и т.п. - см. [Прогноз научно-технический](#)), в социальных отраслях медицины (прогнозирование перспектив развития здравоохранения), прогнозирование физической культуры, спорта, прогнозирование в экономической географии и социальных отраслях астрономии (прогнозирование перспектив исследования и освоения Земли и космоса), в социальных отраслях экологии (прогнозирование перспектив сохранения равновесия между состоянием природной среды и жизнедеятельностью человеческого общества), в экономических науках (см. [Прогноз экономический](#)), в социологии (прогнозирование социальной структуры, организации и т.д.), в демографии (прогнозирование роста и структуры населения), в филологии и этнографии (прогнозирование развития языка, письменности, обычаев, национальных отношений), в архитектуре и градостроительстве (прогнозирование расселения, развития города и села, жилища и т.п.), в сферах образования, культуры, нравственности, государства и права (юридический прогноз), внешней и внутренней политики, военного дела. К началу 70-х гг. 20 в. прогнозирование сравнительно развито только в нескольких естественных науках (комплекс агрогидрометеорологии), в ряде технических наук, в науковедении, демографии, экономических науках и криминологии. Отраслевая классификация прогнозирования ещё не устоялась. Так, например, термин "научно-технический прогноз" охватывает иногда прогнозирование во всех естественных науках, а также в науковедении, географии, здравоохранении. "Социальное прогнозирование" в широком смысле означает



"прогнозирование в общественных науках", а в узком - "прогнозирование в социологии" и т.п. Прогнозирование на практике развивается в комплексах взаимосвязанных прогнозов по отдельным научным дисциплинам. При этом в зависимости от цели прогностического исследования одна из отраслей прогнозирования является профильной, образует собственно предмет исследования, а смежные отрасли составляют прогностический фон заранее полученных данных. Прогностический фон состоит из нескольких отраслей: научно-технической, демографической, экономической, социологической, культурной, внутривластной, внешнеполитической.

Эшелоны прогнозирования. По времени упреждения прогнозирования разделяется на текущее (когда не ожидается существенных изменений исследуемого объекта и имеются в виду лишь отдельные, частные количественные оценки), краткосрочное (общие количественные оценки), среднесрочное (количественно-качественные оценки), долгосрочное (качественно-количественные оценки), сверхдолгосрочное (общие качественные оценки). В зависимости от характера и цели прогнозирования диапазон каждого из эшелонов может простирается от долей секунды (например, в физике) до миллиардов лет (в космологии). В общественных науках время упреждения варьируется в пределах от 10 лет (в политике) до 100 и более лет (в градостроительстве). Обычно эшелоны прогнозирования в общественных науках для оперативных целей приравниваются к эшелонам планирования: краткосрочные на 1-2 года, среднесрочные на 5-10 лет, долгосрочные на 15-20 лет, сверхдолгосрочные на 50-100 лет. Прогнозирование в общественных науках на более отдалённые сроки нецелесообразно, т.к. становится чрезмерно большим разрыв между профилем и фоном исследования, а также между условным предсказанием и возможным многократным изменением объекта прогнозирования путём решений и действий, в результате чего резко падает степень надёжности прогнозирования. Научное предвидение в этом случае ограничивается рамками общих законов развития природы и общества.

Методы прогнозирования. В отличие от расчётов жестко детерминированных явлений (например, солнечных и лунных затмений), с одной стороны, и ненаучных прорицаний - с другой, прогнозирования отличается вероятностным подходом к предметам исследования (см. [Вероятность](#), [Вероятностей теория](#)). Этим определяется характер и структура методов прогнозирования К 70-м гг. их насчитывают свыше 100, начиная с общенаучных, действительных для всех наук ([анализи синтез](#), [экстраполяция](#) и [интерполяция](#), [индукция](#) и [дедукция](#), [аналогия](#), [гипотеза](#), [эксперимент](#) и т.д.) и кончая меж- (интер-) и частнонаучными, пригодными лишь для нескольких или даже только для одной науки.

Наиболее распространено 10-15 обще- и межнаучных методов: экстраполяция (с учётом особенностей динамики развития объекта прогнозирования, возможных отклонений динамического временного ряда под воздействием факторов прогностического фона), [моделирование](#) (имитационные, игровые, операциональные, сетевые и др. [модели](#)), опрос экспертов и населения, историческая аналогия, прогнозные сценарии, матрицы взаимовлияющих факторов типа "проблемы - возможные способы их решения", "затраты - выпуск" и т.п., а также методы, основанные на построении графов и "деревя проблем" или "деревя целей", методы, основанные на использовании патентов и т.д.

Обычно выделяют три класса методов прогнозирования: экстраполяция, моделирование, опрос экспертов. Но такая классификация условна, т.к. прогностические модели предполагают экстраполяцию и экспертные оценки, последние представляют итог экстраполяции и моделирования экспертом исследуемого объекта и т.д.

Конкретные методики, по которым ведётся прогнозирования, образуются путём оптимального сочетания нескольких методов согласно цели и задачам исследования. Иногда несколько методик объединяются в комплексную систему прогнозирования (т.н. прогнозирующую систему) в совокупности с системами целеполагания, планирования, программирования, проектирования, управления в целом. Примером может служить система "FAME" ("[Прогнозы и оценки для управления разработками](#)"), на основе которой в США в 1960-х - начале 1970-х гг. осуществлялась программа космических исследований



[Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру](#)

Психологический механизм защиты - форма проявления взаимодействия индивида с окружающей средой в ситуации возможного или действительного неуспеха деятельности.

По Фрейду механизмами защиты являются: регрессия, изоляция, проекция, идентификация, сублимация, рационализация, отказ.

[Психологическая защита](#)

[Психологические механизмы защиты](#)

[Фрейдизм](#)

Материалы предоставлены проектом [Глоссарий.ру](#)

**Механизм** (от греч. mechane - машина), система тел, предназначенная для преобразования движения одного или нескольких тел в требуемые движения др. тел. Механизмы составляют основу большинства [машин](#), применяются во многих приборах, аппаратах и технических устройствах. Твёрдое тело, входящее в состав механизма, называемое звеном, может состоять из одной или нескольких неподвижно соединённых деталей (отдельно изготовленных частей). Соединение двух соприкасающихся звеньев, допускающее их относительное движение, называется [кинематической парой](#) (см. также [Кинематика механизмов](#)). Наиболее распространённые кинематические пары: вращательная (шарнир), поступательная (ползун и направляющая), винтовая (винт и гайка), сферическая (шаровой шарнир). Если в преобразовании движения, кроме твёрдых тел (звеньев), участвуют жидкие или газообразные тела, то М. называют соответственно гидравлическим или пневматическим.

Для изучения движения звеньев механизма составляется кинематическая схема, на которой указываются данные, необходимые для определения положения звеньев. На *рис. 1* показан чертёж механизма двигателя внутреннего сгорания и его кинематическая схема. На кинематической схеме кривошип и шатун условно представлены в виде отрезков, соединяющих центры шарниров, ползун - в виде прямоугольника, стойка О - в виде отрезка со штриховкой, изображающего направляющую ползуна, и треугольника с шарниром, имеющим неподвижную ось вращения. Для определения по кинематической схеме положения всех подвижных звеньев М. достаточно знать положение одного звена. Звено, положение которого для любого момента времени задано, называют начальным. При исследовании механизма число начальных звеньев должно совпадать с числом его [степеней свободы](#), т.е. с числом независимых переменных, определяющих положения всех звеньев. Механизм двигателя внутреннего сгорания имеет одну степень свободы; в качестве независимой переменной для М. можно принять угол  $j$ . В шарнирном механизме с двумя степенями свободы, (*рис. 2*) независимыми переменными могут быть углы  $j_1$  и  $j_2$ , или  $j_1$  и  $j_3$ , или, наконец,  $j_2$  и  $j_3$ .

Механизм применяется в тех случаях, когда нельзя получить непосредственно требуемое движение тел и возникает необходимость в преобразовании движения. Например, ротор электродвигателя и подшипники, в которых он вращается, не образуют механизма, т. к. в этом случае электроэнергия непосредственно преобразуется в требуемое движение без какого-либо промежуточного преобразования механического движения. Механизм появляется только тогда, когда требуется уменьшить угловую скорость выходного вала, т. е. устанавливается понижающая зубчатая передача. Механизм двигателя внутреннего сгорания преобразует прямолинейное движение поршня во вращательное движение коленчатого вала. Механизм, предназначенный для преобразования вращательных или прямолинейных движений во вращательные (и наоборот), называется передаточным механизмом, или [передачей](#). В зависимости от вида звеньев различают зубчатые, рычажные, фрикционные, цепные, ремённые передачи. К этому же типу механизма относятся гидро- и пневмопередачи. Механизм, служащий для воспроизведения движения некоторой точки по заданной траектории, называется направляющим. Наибольшее распространение имеют механизмы, воспроизводящие движение по прямой линии (прямолинейно-направляющие) и по дуге

окружности (круговые направляющие). Механизмы, предназначенные для сложного перемещения твёрдого тела в пространстве или в плоскости, называются перемещающими. В 60 - начале 70-х гг. 20 в. появились новые механизмы, созданные для выполнения задач, связанных с космической техникой (механизм для передачи вращения в вакууме, механизм пространственной ориентации), медицинской техники (регулируемые аппараты, биопротезы), для работы в средах, недоступных или опасных для человека (подводные глубины, космос, атомные реакторы). Для выполнения этих работ нашли применение манипуляторы, основу которых составляют пространственные механизмы со многими степенями свободы. Развитие манипуляторов привело к созданию промышленных [роботов](#), позволяющих автоматизировать процессы обработки, монтажа и сборки изделий. См. также [Машин и механизмов теория](#).

*Литература:* Кожевников С. Н., Есипенко Я. И., Раскин Я. М., Механизмы, 3 изд., М., 1965; Артоболевский И. И., Механизмы в современной технике, т, 1-2, М., 1970-71.  
*И. И. Артоболевский, Н. И. Левитский.*

Материалы предоставлены проектом [Рубрикон](#)

Впечатление

[Толковый словарь русского языка Ушакова](#)

**ВПЕЧАТЛЕНИЕ**, я, ср.

**1. Образ, отражение, след, оставляемый в сознании человека окружающими предметами, лицами, событиями. Впечатления детства.** Путевые впечатления. Искать новых впечатлений. Впечатления очевидца. Это vgtxfnktybt не изгладилось у меня до сих пор.

**2.**

**а) Воздействие, влияние.** Находиться под впечатлением чего-либо. Произвести сильное впечатление. Сочинения Байрона произвели громадное впечатление на многих русских писателей.

**б) Эффект, сильное действие (разг.).** Ее новое платье произвело впечатление.

**3. Вызываемое кем-н. мнение, оценка, представление (разг.).** Этот работник производит хорошее впечатление. Получилось хорошее впечатление.

**1. Социальная психология** - отрасль психологической науки, изучающая психологические явления, возникающие во взаимодействии и общении людей.

Раздел [психологии](#), посвящённый поведению человека в группе, тому как человек воспринимает других, общается и влияет на других. [Гордон Олпорт](#) определял социальную психологию как попытку понять и объяснить, как мысли, чувства и поведение личности зависят от реального, воображаемого или предполагаемого присутствия других людей.

## **Объект и методы исследования**

Социальная психология находится на грани между психологией и социологией и приписывание того или иного направления к психологии или социологии зачастую является сугубо организационным - психологи и социологи склонны публиковать свои работы в разных журналах, посещать разные конференции. Кроме того, психологи чаще рассматривают внутриличностные аспекты и социальные ситуации, а социологи - внеличностные, социальные процессы, определяющие поведение человека, а также микроуровень социальных взаимодействий.

## **Наиболее известные эксперименты социальной психологии**

**Эксперимент в летнем лагере** (Шериф) - межгрупповые враждебные чувства и действия возникают из конкуренции групп за ограниченные ресурсы. После произвольного разделения в летнем лагере мальчиков на группы и организации межгруппового соревнования за получение морального и

материального поощрения, было обнаружено, как у воспитанных американских мальчиков норма мирного существования начинала ослабевать и постепенно улетучивалась по мере накала борьбы.

**Подчинение авторитету ( [эксперимент Милгрэма](#) )** (1963) - люди при определённой организации взаимодействия подчиняются авторитету настолько, что могут под влиянием приказа нанести удар электротоком, мощность которого смертельна.

**Стэнфордский тюремный эксперимент ( [Ф. Зимбардо](#) )** (1971) - люди склонны принимать на себя роли и испытывать свойственные этой роли эмоции и переживания. Испытуемые начали вести себя как настоящие садисты-надзиратели и жертвы-заключённые.

**Эффект постороннего (bystander effect)** - случай, когда на глазах многих свидетелей происходит преступление, однако каждый считает, что если вокруг много свидетелей, то и без него обязательно кто-то вмешается. Поводом к появлению данного термина стало убийство [Китти Дженовезе](#), хотя её случай, строго говоря, не подходил под данное определение, поскольку был сильно искажён в передаче журналистов. Гораздо более ярким и трагическим случаем является убийство малолетнего [Джеймса Балджера](#).

## ***Наиболее известные представители социальной психологии***

- [Галина Андреева](#)
- [Эллиот Аронсон](#)
- [Соломон Аш](#)
- [Ирвинг \(Эрвин\) Гофман](#)
- [Роберт Зайонк](#)
- [Филипп Зимбардо](#)
- [Густав Ле Бон](#)
- [Курт Левин](#)
- [Джордж Герберт Мид](#)
- [Стэнли Милгрэм](#)
- [Серж Московичи](#)
- [Ричард Нисбетт](#)
- [Гордон Олпорт](#)
- [Ли Росс](#)
- [Габриэль Тард](#)
- [Леон Фестингер](#)
- [Эрих Фромм](#)
- [Фриц Хайдер](#)
- [Роберт Чалдини](#)
- [Музафер Шериф](#)
- [Стэнли Шехтер](#)
- [Тамотсу Шибутани](#)

## ***Ссылки:***

- [Psyberlink: Статьи по социальной психологии и социальным наукам](#)
- [Статьи по социальной психологии на портале Флогистон](#)

## ***См. также***

- [Психология толпы](#)
- [Политическая психология](#)

- [Психология рекламы](#)
- [Гендерная психология](#)
- [Этнопсихология](#)
- [Юридическая психология](#)

Это *незавершённая статья по психологии*. Вы можете помочь проекту, *исправив и дополнив* её.

Источник - [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BE%D1%86%D0%B8%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F)

Категория: [Социальная психология](#)

Скрытая категория: [Незавершённые статьи по психологии](#)

**2. Психология труда** - раздел [психологии](#), который рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков.

**3. Инженерная психология** - (от франц. ingénieur - [инженер](#), специалист в области техники) - [отрасль психологии](#), исследующая процессы и средства информационного взаимодействия между [человеком и машиной](#). Она возникла и развивалась в условиях [научно-технической революции](#), преобразовавшей психологическую структуру производственного труда. Важнейшими составляющими его стали процессы восприятия и переработки оперативной информации, [принятия решений](#) в условиях ограниченного времени, роста цены ошибочных действий, [компьютеризации](#) всех звеньев производства и управления, [мобильной связи](#) и минимизации затрат всех видов ресурсов, при широком использовании [гибких технологий](#) управления на базе принципа "[Джит-надежности](#)".

## **Основные направления инженерной психологии**

- Анализ задач человека в системах управления, распределения функций между человеком и автоматическими системами, в том числе с [искусственным интеллектом](#).
- Исследование совместной деятельности операторов, процессов общения и информационного взаимодействия между ними.
- Анализ [психологической структуры деятельности операторов](#).
- Исследование факторов, влияющих на эффективность, качество, точность, скорость, [надежность](#) действий операторов.
- Исследование процессов приема человеком [информации](#), изучение сенсорных "входов" человека.
- Исследование формирования команд выполнения управляющих действий человеком, характеристик речевого и моторного "выхода".
- Анализ процессов [переработки информации](#) человеком, ее хранения и [принятия решений](#), психологических механизмов регуляции деятельности операторов.
- Разработка методов [психодиагностики](#), [профессиональной ориентации и отбора](#) специалистов операторского профиля.
- Разработка методов защиты операторов от [эмоционального выгорания](#).
- Анализ и оптимизация процессов [обучения операторов](#).
- Использование результатов исследований для проектирования и эксплуатации [человеко-машинных \(человеко-информационных\) систем](#).
- Использование результатов исследований для [виртуальной психологии](#).

В процессе развития инженерной психологии произошел переход от изучения отдельных элементов деятельности к изучению трудовой деятельности в целом, от рассмотрения оператора как простого звена системы управления к рассмотрению его как сложной высокоорганизованной системы, от машиноцентрического подхода - к [антропоцентрическому](#).

В связи с приближением эры [нанотехнологии](#) формируется и новое направление в психологии - [нанопсихология](#), поэтому перед инженерной психологией возникнут новые задачи. Под влиянием развития информатики сформировалась [виртуальная психология](#), которая рассматривает систему "[человек-виртуальность](#)". Пионером создания этого нового направления в российской психологии является [Н. А. Носов](#)

## **История**

Инициаторами создания этого направления выступили американские и английские психологи [А. Чапанис](#), Мак-Фердан, У. Гарнер, Д. Бронбет и др. В России первые исследования инженерно-психологического типа были проведены в двадцатые годы XX века в рамках психологии труда и психотехники.

В марте [1957](#) года, на Всесоюзном совещании (конференции) по вопросам психологии труда в [Москве](#), инженерная психология была определена как самостоятельная область исследований. В том же году была создана в институте лаборатория индустриальной психологии под руководством Д. А. Ошанина.

Ведущую роль в организации и консолидации работ по инженерной психологии сыграл [Б. Ф. Ломов](#), который возглавил созданную в [ЛГУ](#) лабораторию индустриальной (инженерной) психологии.

В течение [1960-1963](#) г.г. аналогичные лаборатории созданы были в [МГУ](#) (руководитель - [В. П. Зинченко](#)), НИИ технической эстетики (В. Ф. Венда). В Институте психологии АН СССР лаборатория инженерной психологии была открыта в [1973](#) г. по инициативе Б. Ф. Ломова и В. Ф. Рубахина.

В [Институте психологии РАН](#) сложилась академическая школа инженерной психологии под воздействием идей и при активном участии в исследовательских работах Б.Ф.Ломова, В.Д.Небылицина, В.Ф.Рубахина, Ю.М.Забродина, К.К.Платонова, В.Ф.Венды, А.И.Галактионова, а также в последние годы - Л. Г. Дикой, В. А. Вавилова, В. А. Бодрова.

## **Литература**

- Ломов Б. Ф. Человек и техника (очерки инженерной психологии). М., 1966.
- Инженерная психология. Сборник пер. с англ. под ред. Д. Ю. Панова, В. П. Зинченко. М., 1964.
- Основы инженерной психологии. Учебник для ВУЗов. Под ред. Б. Ф. Ломова. Высшая школа. М., 1986.
- Основы инженерной психологии: Учебник для ВУЗов. Под ред. Душкова Б. Акад. прект. Екб. 2002.
- Практикум по инженерной психологии и эргономике. Под ред. Стрелкова Ю. К. М., Академия. 2003.
- Носов Н. Виртуальная психология. - Москва, Издательство "Аграф", 2000.
- A. Charanis, Engineering Psychology, "Annual rev. of Psychology", 1963.
- Engineering Psychology and Human Performance by Christophen D. Wickens, Justin G. Hollands. 1999.
- Introduction to Human Factors Engineering by Cristopher D. Wickens et al. 2003.

В статье использованы материалы Института психологии РАН, статьи из психологических справочников.

**См. также:** [Профессиограмма](#)

## **Ссылки**

- [Публикации по теме "Психология труда и инженерная психология" на портале "Флогистон"](#)
- [Рамиль Гарифуллин. Нанопсихология как новая наука](#)

- [Лившиц В. Психологический манифест](#)

Источник - [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F\\_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%8F_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F)

Категория: [Отрасли психологии](#)

Скрытая категория: [Википедия:Статьи к викификации](#)

**4. Константин Сергеевич Станиславский** (настоящая фамилия - **Алексеев**; [1863-1938](#)) - русский театральный режиссёр, актёр и преподаватель. [Народный артист СССР](#) (1936).<sup>1</sup>

Отец - [Алексеев, Сергей Владимирович](#), мать - Елизавета Васильевна (урождённая Яковлева) ([1841-1904](#)). Имел брата [Владимира](#), сестру [Зинаиду](#). Двоюродный брат [городского головы Москвы Н. А. Алексеева](#).

В [1888](#) году был одним из основателей Московского общества Искусства и Литературы. В [1898](#) году, совместно с [Немировичем-Данченко](#) основал [Московский Художественный Театр](#). Первой постановкой новой труппы стала трагедия "Царь Фёдор Иоаннович" [А.К.Толстого](#).

## Краткая биография

Станиславский родился 5 ([17](#)) января [1863](#) года в богатой московской купеческой семье Алексеевых. С малых лет был окружен искусством. Обеспеченные родители водили детей на балет, в оперу, цирк, где выступали артисты, известные во всем мире. Под влиянием увиденного, дети создали свой собственный театральный кружок. В кругу театралов-любителей этот кружок был известен под названием Алексеевский. Он существовал до тех пор, пока старшие брат и сестра Константина Сергеевича не обзавелись семьями. Он был человеком "с положением", директором Русского музыкального общества. Именно это стало первопричиной смены настоящей фамилии на псевдоним. Также это было сделано для поддержания репутации семьи (актёрство считалось непрестижным). Творческий псевдоним Станиславский появился просто: Константин Сергеевич в то время увлекался творчеством одного любителя, который как раз сошел со сцены, именно его фамилию и взял себе Константин Сергеевич. При создании МХТ он ориентировался на актерское искусство Малого театра. Позже, основываясь на традициях русского театра, где отдавалось предпочтение "переживанию" нежели "представлению" чувств героя, выработал [систему актёрского мастерства](#), являющуюся основой для современных актёров, как в России, так и за рубежом. Один из учеников Станиславского, [Михаил Александрович Чехов](#), эмигрировав в Америку, популяризировал данную систему. Благодаря этому, в настоящее время школа актёрского мастерства, основанная американским режиссёром [Страсбергом](#) и носящая его имя, обучает актёров по системе Станиславского.



Марка России 2000 года. [В. Э. Мейерхольд](#) и [К. С. Станиславский](#).

Умер Станиславский [7 августа 1938](#) года в Москве. Вскрытие показало наличие у Константина Сергеевича букет болезней: расширенное, отказывающее сердце, [эмфизема](#) легких, [аневризмы](#) - следствие тяжелейшего инфаркта 1928 года. "Были найдены резко выраженные артериосклеротические изменения во всех сосудах организма, за исключением мозговых, которые не поддавались этому процессу" - таково заключение врачей.

## **Литературные произведения**

- Станиславский К. С. Собр. соч.: В 8 т. М.: Искусство, 1954. Т. 1. Моя жизнь в искусстве.

## **Библиография**

- Эфрос Н. Е. Московский Художественный театр. 1898-1923.

## **Ссылки**

- [Константин Станиславский](#) в Викицитатнике <sup>2</sup>
- [Константин Станиславский](#) на Викискладе <sup>3</sup>
- <http://stanislavsky.by.ru/> - Сайт, посвященный К.С.Станиславскому
- <http://www.stanislavskiy.info/> - Издания и произведения К.С. Станиславского

**5. Кодификация** - упорядочивание какого-либо текста, перенумерация его частей, разделение на главы, подглавы, параграфы, а также для облегчения цитирования, ссылок при работе с данным текстом. Кодификация играет важную прогрессивную роль в истории различных древних и современных текстов. Кодификация постоянно используется людьми для составления дайджестов, книг, журналов и т. д.

**6. Тезаурус** (от греч. thesaurós - сокровище, сокровищница) - множество смысловыражающих единиц некоторого [языка](#) с заданной на нём системой семантических (см. [Семантика](#)) отношений. Тезаурус фактически определяет семантику языка (национального языка, языка конкретной науки или формализованного языка для автоматизированной системы управления). Первоначально тезаурус рассматривали как одноязычный словарь, в котором семантические отношения определяются группировкой слов по тематическим рубрикам. Например, английский тезаурус (автор П. М. Роджет), изданный в 1962 (1-е издание 1852), содержит 1040 рубрик, по которым



распределено около 240 000 слов. Указатель (ключ) к этому тезаурусу содержит алфавитный перечень слов с указанием рубрик и подрубрик, к которым относится каждое слово. Существуют традиционные общеязыковые тезаурусы (описания семантических систем отдельных языков) для английского, французского, испанского языков. К тезаурусу весьма близки одноязычные словари, задающие выражения основных семантических параметров каждого слова, например словарь русского языка С. И. Ожегова.

В 70-х гг. 20 в. получили распространение информационно-поисковые тезаурусы. В этих тезаурусах выделены специальные лексические единицы - [дескрипторы](#), по которым можно осуществлять автоматический поиск документальной информации. С каждым словом такого тезауруса сопоставляется синонимичный дескриптор (см. [Синонимия](#)), и для дескрипторов явным образом указываются семантические отношения: род - вид, часть - целое, цель - средство и т.д. Обычно принято разделять родо-видовые (иерархические) и ассоциативные отношения. Так, "Информационно-поисковый тезаурус по информатике", изданный в СССР в 1973, для каждого дескриптора предусматривает словарную статью, где отдельно указаны синонимичные ключевые слова, родовые, видовые и ассоциативные дескрипторы. Для лучшей ориентации в ассоциативных связях между дескрипторами к этому тезаурусу приложены семантические карты тематических классов. При автоматизированном [информационном поиске](#) ищутся документы, у которых индекс содержит не только дескрипторы запроса, но и те дескрипторы, которые находятся с ними в определённых семантических отношениях. Иногда бывает полезно выделять в тезаурусе конкретные ассоциативные отношения, специфичные для данной тематической области: болезнь - возбудитель, прибор - назначение (или измеряемая величина) и т.п. Положение лексической единицы (слова, словосочетания) в тезаурусе характеризует его смысл в языке; знание системы семантических отношений, в которые вступает данное слово (в том числе и рубрик, куда оно входит), позволяет судить о смысле этого слова.

В широком смысле тезаурус интерпретируют как описание системы знаний о действительности, которыми располагает индивидуальный носитель информации или группа носителей. Этот носитель может выполнять функции приёмника дополнительной информации, вследствие чего изменяется и его тезаурус. Исходный тезаурус определяет при этом возможности приёмника при получении им [семантической информации](#). В психологии и при изучении систем с искусственным интеллектом рассматривают свойства тезауруса индивидуумов, проявляющиеся при восприятии и понимании информации. В социологии и теории коммуникаций изучают свойства тезауруса индивидуумов и коллективов, обеспечивающие возможность взаимопонимания на основе общности тезауруса. В этих ситуациях в тезаурус приходится включать сложные высказывания и их семантические связи, определяющие запас сведений, которыми располагает [сложная система](#). Тезаурус фактически содержит не только информацию о действительности, но и метаинформацию (сведения об информации), обеспечивающую возможность приёма новых сообщений.

*Лит.:* Черный А. И., Общая методика построения тезаурусов, "Научно-техническая информация. Сер. 2", 1968, №5; Варга Д., Методика подготовки информационных тезаурусов, пер. [с венг.], М., 1970; Шрейдер Ю. А., Тезаурусы в информатике и теоретической семантике, "Научно-техническая информация. Сер. 2", 1971, №3.

*Ю. А. Шрейдер.*



Материалы предоставлены проектом [Рубрикон](#)

**Джордж Миллер** (George A. Miller) - американский психолог. Он известен работами по исследованию языка, познания, кратковременной памяти и

обучения грамотности. Сформировал область психолингвистики и когнитивной психологии. В 1963 году Миллер удостоен награды АПА "за выдающийся научный вклад". В 1969 избран президентом АПА.

В 1991 году удостоен золотой медали Американского Психологического Фонда "За достижения в психологической науке", в 1991 - National Medal of Science.

## **8. Комедия "Горе от ума" - Значение комедии.**

"Горе от ума" по богатству своего содержания и художественности формы явилось комедией исключительной, для того времени небывалой и в русской и в западноевропейской драматургии. Её значение необычайно велико.

1. Прежде всего комедия очень важна в познавательном отношении. "Горе от ума" представляет собой реалистически написанную широчайшую картину жизни России после Отечественной войны 1812 года. В богатой галерее образов, данных в комедии (и сценических, и внесценических), мастерски представлен и чиновничий мир, и сановное дворянство, и крепостники-помещики, и передовые люди, носители декабристских взглядов.

В комедии подняты все остро стоявшие в то время политические и общественные вопросы: о крепостном праве, о службе, о просвещении, о дворянском воспитании; нашли своё отражение злободневные споры о суде присяжных, о пансионах, институтах, о взаимном обучении, о цензуре и т. п. Преддекабрьская эпоха освещена всесторонне.

2. Не менее важно и воспитательное значение комедии. Грибоедов подверг резкой критике мир насилия, произвола, невежества, подхалимства, лицемерия; со всей отчётливостью и убедительностью он показал, как гибнут в этом мире, где господствуют Фамусовы и Молчалины, лучшие человеческие качества. Своей комедией Грибоедов возбуждал ненависть и презрение к людям фамусовского общества, клеймил добровольное холопство, молчалинство во всех его видах. Духом борьбы за настоящего человека, за его достоинство, за русскую национальную культуру проникнуто замечательное произведение Грибоедова. В лице Чацкого дан возбуждающий любовь образ положительного героя, революционера-декабриста.

"Горе от ума" было использовано декабристами в их революционной борьбе против самодержавно-крепостнического строя.

3. Особенно велико и важно значение комедии "Горе от ума" в развитии русской драмы. Это значение определяется прежде всего её реализмом.

В построении комедии есть некоторые черты классицизма: соблюдение в основном трёх единств, наличие больших монологов, "говорящие" фамилии некоторых действующих лиц. По своему же содержанию комедия Грибоедова является произведением строго реалистическим.

Грибоедов черпал материал для своей комедии из подлинной жизни московского дворянства 10-20-х годов XIX века и воспроизвёл её как художник-реалист, вскрыв основные противоречия того исторического периода - борьбу декабристски настроенных людей с защитниками самодержавно-крепостнического строя.

Грибоедов полно, всесторонне обрисовал героев комедии. Каждый из них не воплощение какого-либо одного порока или добродетели, а живой человек, наделённый ему свойственными качествами.

Грибоедов как гениальный писатель-реалист показал человека в одно и то же время и как личность, обладающую особой индивидуальностью, и как лицо типичное, выросшее в определённых общественных условиях. Оставаясь вполне индивидуальными, герои Грибоедова представляют в то же время типическое обобщение огромной силы. Поэтому имена его героев стали нарицательными: синонимами бездушного чиновничества (фамусовщина), подхалимства (молчалинство), грубой и невежественной военщины (скалозубовщина), гонящегося за модой пустословия (репетиловщина).

Создавая образы своей комедии, Грибоедов разрешил важнейшую для писателя-реалиста (особенно драматурга) задачу речевой характеристики героев, то есть задачу индивидуализации языка действующих лиц. В комедии Грибоедова каждое лицо говорит свойственным ему живым разговорным языком, что было особенно трудно сделать, потому что комедия написана стихами. Но Грибоедов сумел придать стиху - разностопному ямбу-характер живой, непринуждённой беседы. Прочитав комедию, Пушкин сказал: "О стихах не говорю - половина должна войти в пословицы". Слова Пушкина оправдались быстро. Уже в мае 1825 года писатель В.Ф.Одоевский утверждал: "Почти все стихи комедии Грибоедова сделались пословицами, и мне часто случалось слышать в обществе целые разговоры, которых большую часть составляли стихи из "Горя от ума".

И в нашу разговорную речь вошло много стихов из комедии Грибоедова, например:

Счастливые часов не наблюдают.

И дым отечества нам сладок и приятен.

Свежо предание, а верится с трудом.

Блажен, кто верует: тепло ему на свете.

И многие другие.

Художественный реализм и мастерство писателя-гражданина, смело выступившего на борьбу с социальными язвами своей эпохи, обусловили судьбу комедии "Горе от ума". Не пропущенная цензурой при жизни Грибоедова, комедия стала достоянием тысяч людей в рукописном виде и сыграла большую роль в развитии освободительного движения в нашей стране. Поставленная в первый раз на сцене театра в Петербурге 26 января 1831 года, комедия "Горе от ума" не сходит со сцены и в наши дни.

**9. Эмпатия** [греч. *empathia* - сопереживание] - постижение эмоционального состояния, проникновение-вчувствование в переживания другого человека. Термин "эмпатия" введен Э. Титченером, обобщившим развивавшиеся в философской традиции идеи о симпатии с теориями вчувствования Э. Клиффорда и Т. Липпса. Различают эмоциональную эмпатию, основанную на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого человека; когнитивную эмпатию, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т. п.),

и предикативную эмпатию, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях. В качестве особых форм эмпатии выделяют сопереживание - переживание субъектом тех же эмоциональных состояний, к-рые испытывает другой человек, через отождествление с ним, и сочувствие - переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого. Важной характеристикой процессов эмпатии, отличающей ее от других видов понимания (идентификации, принятия ролей, децентрации и др.), является слабое развитие рефлексивной стороны, замкнутость в рамках непосредственного эмоционального опыта. Установлено, что эмпатическая способность индивидов возрастает, как правило, с ростом жизненного опыта; эмпатия легче реализуется в случае сходства поведенческих и эмоциональных реакций субъектов.

*Е.Н. Емельянов*

### [Раздел 3. Психические свойства, процессы и состояния](#)

## **10. Модель**

[Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру](#)

Модель - создаваемое человеком подобие изучаемых объектов: макеты, изображения, схемы, словесные описания, математические формулы, карты и т.д. Модели всегда проще реальных объектов, но они позволяют выделить главное, не отвлекаясь на детали. Различают математические, физические, ситуационные и электрические модели.

лат. Modulus - образец

[Модели](#)

[Образы](#)

Материалы предоставлены проектом [Глоссарий.ру](#)

### **[Энциклопедия социологии](#)**

МОДЕЛЬ (лат. modulus - мера, образец) - объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала. Воспроизведение осуществляется как в предметной (макет, устройство, образец), так и в знаковой формах (график, схема, программа, теория). Возможны два способа конструирования модели. Если первый идет от эмпирически выявленных свойств и зависимостей объекта к его модели, то второй уже в исходной точке предполагает доопытное воссоздание объекта в модель, и поскольку модель известна, то считается познанным и объект. Проблема соответствия модели оригиналу отодвигается на второй план благодаря отделению вопроса о построении модели от вопроса о ее интерпретации. Формальное построение модели в эмпирическом исследовании оказывается основой для содержательной интерпретации объекта-оригинала. При этом уделяется особенное внимание полноте модели: модель реализуют оригинал в конечном числе отношений, что является критерием их типологизации.

*С.А.Радионова*

## 11. Характер

### [Общая психология. Словарь](#)

**Характер** [греч. *charakter* - печать, чеканка, зарубка] - подструктура личности человека, образуемая индивидуально-своеобразным комплексом устойчивых особенностей (черт, диспозиций), определяющих присущие данному человеку типичные формы и способы достижения целей (инструментальные проявления Х.) и самопроявления в общении с другими людьми (экспрессивные проявления Х.). Этимологически слово "Х." употребляется в трех значениях: 1) применительно к любым объектам и явлениям (Х. процесса, Х. ландшафта) как обозначающее их "образное своеобразие", нечто "характерное" для них; 2) применительно к животным и человеку как обозначающее их душевное (психическое) своеобразие; 3) применительно только к человеку как характеризующее его не только с психологической, но и с морально-этической стороны (хороший или плохой, сильный или слабый Х., "с Х." или бесхарактерный). Наука о Х. в психологическом значении слова - характерология - имеет столь же длительную историю, как и сама психология. На протяжении тысячелетий характерология как сфера науки, искусства и житейской мудрости стремилась решить две основные задачи: типологизации Х. (темпераментов) и определение Х. (или темперамента) по тем или иным внешним признакам (или "психогностика") (В. Штерн). Различия человеческих Х. как наиболее существенных свойств и особенностей человека, определяющих его внешний облик и поведение (индивидуальные различия в широком смысле), с глубокой древности обращали на себя внимание философов и врачей. Древнейшая из известных типологий Х., основанная на 12 астрологических знаках, которые обозначают особенности жизни и связанные с ними свойства поведения разных животных, приписывается древневавилонскому мудрецу Аккадеру (XXX в. до н. э.). Дальнейшее развитие астрологическая типология получила в труде К. Птолемея "Тетрабиблос", в котором утверждалось, что положение звезд во время рождения человека оказывает решающее влияние на его индивидуальные особенности и на протяжении всей жизни определяет его судьбу, при этом все многообразие характеров и судеб описывалось теми же двенадцатью основными типами, которые практически не изменились до настоящего времени. Основы представления о Х. как типе социального поведения заложил Платон, исходя из своей теории строения души, описал 5 главных типов Х.: нормальный, тимократический, олигархический, демократический и тиранический. Типологическую традицию Платона продолжил и развил ученик Аристотеля Теофраст (IV-III в. до н. э.) в знаменитых "Характерах", трактате, считающимся первым настоящим исследованием Х. Отталкиваясь от одной доминирующей черты, Теофраст описывает тип Х.: насмешник, пустослов, угодник, болтун, тупица, грубиян, ворчун, трус и т. д. Расширенный перенос Теофраста в Новое время осуществил в XVII в. его переводчик и популяризатор Лабрюйер в собственных "Характерах". Представления медицинского естествознания о типах Х. тесно переплетается с учением о темпераменте и конституции как соматическом типе строения организма человека. Конкретный тип темперамента, так же, как и Х., мог объясняться, например, преобладанием в организме определенного "гумора" (Гиппократ, Гален), составом крови (Аристотель), влиянием космогонических факторов (Парацельс), типом сложения (Э. Кречмер), особенностями воли (Л. Клагес) и т. д. Типологии Х., в основе которых лежит заложенное в античности учение о темпераментах, соединившее в своих основах идеи морфологической (конституция) и физиологической ("соки", кровь и проч.) обусловленности психического своеобразия человека, более чем за 2000 лет до настоящего времени не претерпели ничего существенно нового. В Новое время утвердилось собственно психологическое понимание Х. как психического (внутреннего) своеобразия человека. Утвердилась мысль о том, что индивидуумы различаются между собой не внешними социально значимыми признаками поведения, а прежде всего невидимыми свойствами, которые являются их причиной и образуют Х. человека. С XIX в. характерология приобретает черты систематической научной дисциплины, призванной изучать

сущностные различия человека, сводя их к некоторой простой форме (типу) или заостряя внимание на неповторимости их комбинации у конкретного индивида. К началу XX в. чрезвычайно расширилась палитра объяснения характерологических различий и понимания сути Х. Понимание Х. не как типа, а как уникальности конкретного индивидуума было сформулировано в немецкой характерологии. Понимание Х. как типа во французской характерологии строилось в основном на морфофизиологической основе. С XIX в. от более умозрительной характерологии отделяется проблема объективно измеряемых формальных человеческих различий (как простых - интеллект, память, внимание и проч., так и более сложных - творческие и организаторские способности, профессиональная пригодность и т. д.). Развитые в работах Ч. Дарвина, Г. Менделя, Ф. Гальтона, Дж.-М. Кеттелла, Г. Эббингауза, В. Вундта, А. Бине, А. Симона и др. методы, получив теоретическое обоснование в работах В. Штерна (1911), образовали отдельную дисциплину - дифференциальную психологию. Непосредственной предшественницей дифференциальной психологии была "психогностика", главной задачей которой было, во-первых, установление отношений между внешне воспринимаемыми состояниями, движениями и обликом человека и его индивидуальным психическим своеобразием, во-вторых - распознавание на основе этих связей Х. отдельных индивидов. Эмпирическое направление психогностики представлено конституциональным подходом, физиогномикой, френологией и графологией, а также философско-литературной характерологией. Физиогномику практиковал уже Пифагор (VI в. до н. э.). Анаксагор (V в. до н. э.) отбирал себе учеников по форме руки. Основателем европейской физиогномики считается Аристотель (IV в. до н. э.). Более специфическим методом определения Х. было обращение к конституциональным и физиологическим факторам. Уже Гиппократ при объяснении темпераментов отчасти опирался на особенности строения тела. Законченное выражение конституционально-характерологический подход получил в работах Кречмера (1921) и В.Г. Шелдона (1927). В XIX в. появляется "физиогномика функций", согласно которой Х. проявляется в неосознанных целесообразных и функционально обусловленных движениях. Эта позиция широко представлена в немецкой характерологии через анализ мимики (Ф. Лерш, А. Веллек), речи (И.Б. Рифферт), общей экспрессии (Клагес), походки и т. д. В настоящее время это направление развивается в русле социально-психологических исследований аттракции, невербальной коммуникации, теории атрибуции и т. п. Общим недостатком всех психогностических методов является произвольное выделение одной из многих групп внешних признаков как единственного средства познания Х. С развитием в 1910-30-е гг. психологии личности встала проблема соотношения понятий личности и Х. В послевоенной американской академической психологии понятие Х. практически вышло из употребления, сохранившись только в клинически ориентированных подходах как обозначающее принадлежность к тому или иному типу. В то же время в европейской психологии (Германия, Франция) понятие Х. сохраняется как одно из важных общепсихологических понятий, причем в немецкой традиции оно включает в свое определение элементы духовности, а во французской трактуется как совокупность присущих личности характерных форм аффективного реагирования. В российской психологии основы учения о Х. были заложены А.Ф. Лазурским, трактовавшим Х. как совокупность устойчиво присущих человеку душевных наклонностей. Позже, в 1950-е гг. Х. отождествлялся с индивидуально-своеобразным в личности, в противоположность социально-типичному. Новый всплеск интереса к проблеме Х. возник в 1980-е гг., когда ряд авторов начал рассматривать Х. как подструктуру личности, опираясь на идеи Л.С. Выготского, противопоставившего традиционной идее Х. как неизменного типа представление о Х. как о динамически развивающейся функционально целесообразной структуре, участвующей в процессах адаптации индивида к миру и формирующейся в ходе этой адаптации. Согласно современным отечественным воззрениям, Х. выступает как форма проявления личности в узком смысле слова (содержательной или смысловой сферы личности), как готовность человека осуществлять в более или менее типичных ситуациях при определенных условиях определенные фиксированные формы или способы поведения. Х. выступает как защитная оболочка, опосредующая как воздействия внешней среды на личность (смягчая или обостряя их), так и воздействия личности на среду, придавая действиям субъекта те или иные инструментальные

или экспрессивные свойства (напористость, мягкость, импульсивность, открытость, осторожность и др.). В социальной психологии используются также понятия социального и национального Х. Понятие социального Х., введенное Э. Фроммом, означает совокупность устойчивых личностных черт, присущих членам некоторой социальной группы и сложившихся в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы. Понятие национального Х. означает совокупность черт, характеризующих представителей одной нации или этнокультурной общности в отличие от другой. Проблеме национального Х. было посвящено в 1950-80-е гг. большое количество экспериментальных исследований, в которых не удалось обнаружить значимых и устойчивых характерологических различий между нациями; тем самым проблема национального Х. перешла в плоскость социально-психологических стереотипов и образов своей и других наций.

*Д.А. Леонтьев, А.К. Никишов*

Ссылки:

[Раздел 3. Психические свойства, процессы и состояния](#)



[Энциклопедия "Кругосвет"](#)

ХАРАКТЕР (от греч. character - черта, особенность) - 1) общеэстетический термин, введенный [Аристотелем](#), обозначающий совокупность черт персонажа. По определению Аристотеля, характеры - это "то, что заставляет нас называть действующие лица каковыми-нибудь". 2) один из способов типизации (наряду с маской и амплуа) в драматургии. В театроведческой литературе нет единого отношения к термину "характер". Некоторые исследователи и практики театра отождествляют сценический характер с "[персонажем](#)", "героем": "В широком смысле характер означает персонаж всего морально-психической подлинности" (П.Пави). С этой точки зрения характер - общее понятие, а [маска](#) и [амплуа](#) - частные случаи изображения характера.

Существует и другой подход, при котором характером называют такой способ изображения человека, который учитывает не только универсальные, типовые, общие, но также личные, специфические, уникальные черты. "Подобно тому, как не бывает двух одинаковых людей в жизни, так не бывает и двух одинаковых сценических характеров" (М.Чехов). [М.Чехов](#) предлагал различать "типы характеров" собственно "характер". "Одни, например, имеют склонность всегда играть один тип: задиристого парня, соблазнительную героиню, рассеянного ученого, стервозную женщину или неотразимую молодую девицу с длинными-предлинными ресницами и слегка приоткрытым ртом и т.д. Все это типы характеров. Но каждый отдельно взятый задиристый парень или каждая стервозная женщина - это различные вариации внутри этих типов. <...> типы, которые мы играем, идут от нашей натуры, любой же индивидуальный характер мы получаем от драматурга". Сценический характер в этом понимании не только стремится к отображению индивидуальности (уникальному сочетанию человеческих качеств и их проявлений в каждом индивиде), но, в отличие от маски и амплуа, он не является раз и навсегда заданным для персонажа, напротив, предполагает "человека в развитии", в постоянном движении и изменениях. Сценический характер - конгломерат качеств, создающих в конечном счете сложный, неоднозначный, иногда противоречивый внутренний мир персонажа (с борьбой "хорошего" и "плохого", с рассогласованностью ума, чувства и воли и т.п.). Тем не менее сценический характер отличается от характера бытового или литературного (в художественной прозе) тем, что он есть "всегда односторонняя фиксация черт персонажа, рельефных признаков не лица, но характеристической темы; лицо-схема, лицо-тип. <...> Поэтика драмы требует единства, собранности, цельности черт характера как условия



последовательного, закономерного и отсюда убедительного хода драматического действия" (С.Балухатый).

С "характером" связан целый ряд других терминов: [Характеристика](#) (персонажа), Характерность, Характерный ([грим](#), пластика, [костюм](#), [речь](#) и т.п.), [Характерный актер](#), [Комедия](#) характеров.

Характерностью называют совокупность индивидуальных внешних (телесного облика, голоса, манеры говорить, двигаться, жестикулировать ит.п.) и внутренних черт. Характерность- это то, что изнутри разрушает амплуа (устойчивую группу сходных ролей), заставляет его дифференцироваться, дробиться, превратиться в другое амплуа. [К.Станиславский](#) различал внешнюю и внутреннюю характерность. Внутренняя характерность складывается из индивидуальных особенностей персонажа думать, чувствовать, действовать. "Внешняя характерность объясняет, иллюстрирует и, таким образом, проводит зрительный зал невидимый внутренний, душевный рисунок роли" (К.Станиславский). Внешняя характерность создается спомощью грима, пластики, костюма, речи и др.

*Ольга Купцова*

Литература:

Станиславский К.С. *Работа актера над собой. Ч.II. Работа над собой в творческом процессе воплощения. Разд. VII. Характерность.*-В кн.: Станиславский К.С. Собр. соч. в 8тт. Т.3. М., 1955;

Бочаров С.Г. *Характер и обстоятельство.*-В кн.: Теория литературы. Т.1. Основные проблемы в историческом освещении. Образ, метод, характер. М., 1962;

Чехов М.А. *Характер и характерность.*-В кн.: Чехов М.А. Литературное наследие. В 2-х тт. Т.2. Об искусстве актера. М., 1986;

Балухатый С.Д. *Проблемы драматургического анализа.*-В кн.: Балухатый С.Д. Вопросы поэтики. Л., 1990;

Пави, Патрис *Словарь театра.* М., 1991;

Кормилов С.И. *Характер.*-В кн.: Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001;

## 12. Лидер

[Социальная психология. Словарь](#)

**Лидер** [англ. leader - ведущий] - член группы, за которым она признает право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях, т.е. наиболее авторитетная личность, реально играющая центральную роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе. В психологии приняты различные классификации лидеров:

- 1) по содержанию деятельности (Л.-вдохновитель и Л.-исполнитель);
- 2) по характеру деятельности (универсальный Л. и ситуативный Л.);
- 3) по направленности деятельности (эмоциональный Л. и деловой Л.) и т.д.

Л. может быть одновременно и руководителем группы, а может им и не быть. В отличие от руководителя, которого иногда целенаправленно избирают, а чаще назначают и который, будучи ответствен за положение дел в возглавляемом им коллективе, располагает официальным правом поощрения и наказания участников совместной деятельности, Л. выдвигается стихийно. Он не обладает никакими признаваемыми вне группы властными полномочиями и на него не возложены никакие официальные обязанности. Если руководитель группы и ее Л. не являются одним и тем же

лицом, то взаимоотношения между ними могут способствовать эффективности совместной деятельности и гармонизации жизни группы или же, напротив, приобретать конфликтный характер, что, в конечном счете, определяется уровнем группового развития. Так, например, в просоциальных и асоциальных ассоциациях, как правило, функции Л. и руководителя выполняют разные члены группы. При этом чаще всего Л. в сообществах этого уровня социально-психологического развития оказывается член группы, отвечающий преимущественно за сохранение и поддержание позитивной эмоциональной атмосферы в группе, в то время как руководитель, будучи ориентирован прежде всего на повышение эффективности групповой деятельности, нередко не учитывает, как это отразится на социально-психологическом климате сообщества. В корпоративных группировках также, как и в группах высокого социально-психологического уровня развития, как правило, функции Л. и руководителя возлагаются на одно и то же лицо. В то же время основания лидерства и руководства в этих двух типах высокоразвитых в психологическом плане групп носят принципиально различный характер. Так, если в корпоративных группировках совпадение статусных позиций Л. и руководителя связано с явным приоритетом отношений власти в ущерб эмоциональному плану отношений, то в просоциальной группе высокого уровня развития типа коллектива именно эмоциональная "подпитка" властных полномочий нередко выступает как необходимый фундамент реализации формальной власти.

*А.В. Петровский, М.Ю. Кондратьев*

Ссылки:

[Раздел 3. Психология групп, лидерства и руководства](#)

### **13. Руководитель**

[Социальная психология. Словарь](#)

**Руководитель** - лицо, на которое официально возложены функции управления коллективом и организации деятельности. Р. несет юридическую ответственность за функционирование группы (коллектива) перед назначившей (избравшей, утвердившей) его инстанцией и располагает строго определенными возможностями санкционирования - наказания и поощрения подчиненных в целях воздействия на их производственную (научную, творческую и пр.) активность. В отличие от лидера Р. обладает формально регламентированными правами и обязанностями, а также представляет группу в других организациях.

*А.У. Хараш*

Ссылки:

[Раздел 3. Психология групп, лидерства и руководства](#)

[Толковый словарь русского языка Ушакова](#)

**1.** Человек, руководящий чем-н., возглавляющий что-н., являющийся чьим-н. наставником. *Р. восстания. Р. правительства. Лозунг "Кадры решают все" требует, чтобы наши руководители проявляли самое заботливое отношение к нашим работникам...* Сталин. *...Город является руководителем деревни...* Сталин. *Ленин учил, что настоящими руководителями-большевиками могут быть только такие руководители, которые умеют не*

*только учить рабочих и крестьян, но и учиться у них.* Сталин.

2. Должность лица, заведующего чем-н. (канц.). *Р. отдела. Ответственный р. Класный р.* (в школе).

**Лозанов Е.** - Георги Кирилов (родился в 1926), болгарский психотерапевт. Создатель [концепции](#) суггестопедии - раскрытия и [реализации](#) резервных возможностей учащихся с целью повышения эффективности обучения (в частности, иностранным языкам).

**Суггестопедия** - (от лат. suggestio + греч. paideia обучение). Система усвоения человеком информации путем [внушения](#); раздел [суггестологии](#), посвященный вопросам использования внушения в [педагогике](#). Внушение - универсальная форма психического отражения, при котором преимущественно путем неосознаваемых механизмов создается "настройка" для раскрытия резервов личности. Идеи суггестопедии применяются при разработке [научения](#), приобретения [знаний](#), [умений](#) и [навыков](#), основанная на тке концепции [суггестопедического метода обучения](#). См. также [суггестивные средства воздействия](#), [суггестия](#).

## Эксперимент

[Общая психология. Словарь](#)

**Эксперимент** (в психологии) [лат. experimentum - проба, опыт] - один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности. Отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одной или несколькими переменными (факторами) и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Правильно поставленный эксперимент позволяет проверять гипотезы о причинно-следственных отношениях, не ограничиваясь констатацией связи (корреляции) между переменными. Разделяют традиционные и факторные планы проведения эксперимента. При традиционном планировании меняется лишь одна независимая переменная, при факторном - несколько. Для статистической обработки результатов эксперимента в этом случае применяется дисперсионный анализ (Р. Фишер). Если изучаемая область относительно неизвестна и система гипотез отсутствует, то говорят о пилотажном эксперименте, результаты которого могут помочь уточнить направление дальнейшего анализа. Когда имеются две конкурирующие между собой гипотезы и эксперимент позволяет выбрать одну из них, говорят о решающем эксперименте (лат. - experimentum crucis). Контрольный эксперимент осуществляется с целью проверки каких-либо зависимостей. Применение эксперимента, однако, наталкивается на принципиальные ограничения, связанные с невозможностью в ряде случаев осуществлять произвольное изменение переменных. Так, в дифференциальной психологии и психологии личности эмпирические зависимости большей частью имеют статус корреляций (т.е. вероятностных и статистических зависимостей) и, как правило, не всегда позволяют делать выводы о причинно-следственных связях. Одна из трудностей применения Э. в психологии заключается в том, что исследователь зачастую оказывается включенным в ситуацию общения с обследуемым лицом (испытуемым) и может невольно повлиять на его поведение. Особую категорию методов психологического исследования и воздействия образуют формирующие, или обучающие, эксперименты. Они позволяют направленно формировать особенности таких психических процессов, как восприятие, внимание, память, мышление.

*Б.М. Величковский*

Ссылки:

[Раздел 5. Общие методы психологии](#)

**Леонард Блумфилд** [Bloomfield] (1887-1949) - американский лингвист. Труды по романо-германскому языкознанию, языкам полисинтетического строя Юго-Восточной Азии и Северной Америки. Сторонник бихевиоризма. Взгляды Блумфилда развиты дескриптивной лингвистикой.

<http://www.encycl.anthropology.ru/article.php?id=49>

## Е. Стэк

Салливан Гарри Стэк (1892 - 1949) - американский психиатр и психолог, один из основоположников неопрейдизма. Рассматривал в качестве ключевого момента развития индивида формирование его межличностных отношений, в которых происходит трансляция основных способов удовлетворения потребностей. В том случае, когда происходит рассогласование самих потребностей и способов их

удовлетворения, возникает личностное напряжение, для защиты - от которого служат определенные элементы самооценки.

Разработал психотерапевтическую - методику, основанную на выработке защитных механизмов применительно к конкретным межличностным ситуациям.

## Стимулировать

### Толковый словарь русского языка Ушакова

**СТИМУЛИ'РОВАТЬ**, рую, руешь, *сов.* и *несов.*, *кого-что*.

Побудить (побуждать) к деятельности, дать (давать) стимул, толчок к развитию чего-нибудь.

## Вегетативный

### ВЕГЕТАТИВНАЯ НЕРВНАЯ СИСТЕМА

**Вегетативная нервная система** (*systema nervosum autonomicum*; синоним: автономная нервная система, произвольная нервная система, висцеральная нервная система) - часть нервной системы, обеспечивающая деятельность внутренних органов, регуляцию сосудистого тонуса, иннервацию желез, трофическую иннервацию скелетной мускулатуры, рецепторов и самой нервной системы. Взаимодействуя с соматической (анимальной) нервной системой и эндокринной системой, она обеспечивает поддержание постоянства гомеостаза и адаптацию в меняющихся условиях внешней среды.

Вегетативная нервная система имеет центральный и периферический отделы. В центральном отделе различают надсегментарные (высшие) и сегментарные (низшие) вегетативные центры. Надсегментарные вегетативные центры сосредоточены в головном мозге - в коре головного мозга (преимущественно в лобных и теменных долях), гипоталамусе, обонятельном мозге, подкорковых структурах (полосатое тело), в стволе головного мозга (ретикулярная формация), мозжечке и др. Сегментарные вегетативные центры расположены и в головном, и в спинном мозге. Вегетативные центры головного мозга условно подразделяют на среднемозговые и бульбарные (вегетативные ядра глазодвигательного, лицевого, языко-глоточного и блуждающего нервов), а спинного мозга - на пояснично-грудные и крестцовые (ядра боковых рогов сегментов CVIII-LIII и SII-SIV соответственно).

Моторные центры иннервации неисчерченных (гладких) мышц внутренних органов и сосудов расположены в предцентральной и лобной областях. Здесь же находятся центры рецепции из внутренних органов и сосудов, центры потоотделения, нервной трофики, обмена веществ. В полосатом теле сосредоточены центры терморегуляции, слюно- и слезоотделения. Установлено участие мозжечка в регуляции таких вегетативных функций, как зрачковый рефлекс, трофика кожи. Ядра ретикулярной формации составляют надсегментарные центры жизненно важных функций - дыхательной, сосудодвигательной, сердечной деятельности, глотания и др.

Периферический отдел В. н. с. представлен нервами и узлами, расположенными вблизи внутренних органов (экстрамурально) либо в их толще (интрамурально). Вегетативные узлы соединяются между собой нервами, образуя сплетения, например легочное, сердечное, брюшное аортальное сплетение.

На основе функциональных различий в В. н. с. выделяют два отдела - симпатический и парасимпатический. К симпатической нервной системе относятся сегментарные вегетативные центры, нейроны которых расположены в боковых рогах 16 сегментов спинного мозга (от CVIII до LIII), их аксоны (белые, преганглионарные, соединительные ветви) выходят с передними корешками соответствующих 16 спинномозговых нервов из позвоночного канала и подходят к узлам (ганглиям) симпатического ствола; симпатический ствол - цепь из 17-22 пар соединенных между собой вегетативных узлов по обеим сторонам позвоночника на всем его протяжении. Узлы симпатического ствола связаны серыми (постганглионарными) соединительными ветвями со всеми спинномозговыми нервами, висцеральными (органными) ветвями с предпозвоночными (превертебральными) и (или) органными вегетативными нервными сплетениями (или узлами). Предпозвоночные сплетения расположены вокруг аорты и ее крупных ветвей (грудное аортальное,

чревное сплетение и др.), органные сплетения - на поверхности внутренних органов (сердце, желудочно-кишечный тракт), а также в их толще.

К парасимпатической нервной системе относят вегетативные центры, заложенные в стволе головного мозга и представленные парасимпатическими ядрами III, VII, IX, X пар черепных нервов, а также вегетативные центры в боковых рогах S<sub>II-IV</sub> сегментов спинного мозга. Преганглионарные волокна из этих центров идут в составе III, VII (большой каменистый, барабанная струна), IX (малый каменистый) и X пары черепных нервов к парасимпатическим узлам в области головы - ресничному, крыло-небному, ушному, поднижнечелюстному и парасимпатическим узлам блуждающего нерва, лежащим в стенках органов (например, узлы подслизистого сплетения стенки кишки). От этих узлов отходят постганглионарные парасимпатические волокна к иннервируемым органам. От парасимпатических центров в крестцовом отделе спинного мозга идут тазовые внутренностные нервы, к органным вегетативным сплетениям органов малого таза и конечных отделов толстой кишки (нисходящая и сигмовидная ободочные, прямая), в которых имеются как симпатические, так и парасимпатические нейроны.

**Физиология.** Морфологической основой вегетативных рефлексов являются рефлекторные дуги, простейшая из которых состоит из трех нейронов. Первый нейрон - афферентный (чувствительный) - расположен в спинномозговых узлах и в узлах черепных нервов, второй нейрон - вставочный - в сегментарных вегетативных центрах, а третий - эфферентный - в вегетативных узлах. Кроме чувствительных нейронов спинномозговых узлов и узлов черепных нервов. В. н. с. имеет собственные чувствительные нейроны, находящиеся в вегетативных узлах. С их участием замыкаются двухнейронные рефлекторные дуги, имеющие большое значение в автономной (без участия ц.н.с.) регуляции функций внутренних органов.

Главная функция В. н. с. заключается в поддержании постоянства внутренней среды, или гомеостаза, при различных воздействиях на организм. Эта функция осуществляется за счет процесса возникновения, проведения, восприятия и переработки информации в результате возбуждения рецепторов внутренних органов (интероцепция). В то же время В. н. с. регулирует деятельность органов и систем, не участвующих непосредственно в поддержании гомеостаза (например, половых органов, внутриглазных мышц и др.), а также способствует обеспечению субъективных ощущений, различных психических функций.

Многие внутренние органы получают как симпатическую, так и парасимпатическую иннервацию. Влияние этих двух отделов часто носит антагонистический характер, однако имеется много примеров, когда оба отдела В. н. с. действуют синергично (так называемая функциональная синергия). Во многих органах, имеющих и симпатическую, и парасимпатическую иннервацию, в физиологических условиях преобладают регуляторные влияния парасимпатических нервов. К таким органам относятся мочевой пузырь и некоторые экзокринные железы (слезные, пищеварительные и др.). Существуют также органы, снабжаемые только симпатическими или только парасимпатическими нервами; к ним принадлежат почти все кровеносные сосуды, селезенка, гладкие мышцы глаз, некоторые экзокринные железы (потовые) и гладкие мышцы волосяных луковиц.

При повышении тонуса симпатической нервной системы усиливаются сердечные сокращения и учащается их ритм, возрастает скорость проведения возбуждения по мышце сердца, повышается АД, увеличивается содержание глюкозы в крови, расширяются бронхи. зрачки, усиливается секреторная деятельность мозгового вещества надпочечников, снижается тонус желудочно-кишечного тракта. Повышение тонуса парасимпатической нервной системы сопровождается снижением силы и частоты сокращений сердца, замедлением скорости проведения возбуждения по миокарду. снижением АД, увеличением секреции инсулина и снижением концентрации глюкозы в крови, усилением секреторной и моторной деятельности желудочно-кишечного тракта.

Под действием нервного импульса в окончаниях всех преганглионарных волокон и большинства постганглионарных парасимпатических нейронов высвобождается ацетилхолин, а в окончаниях симпатических постганглионарных нейронов - адреналин и норадреналин, принадлежащие к катехоламинам, в связи с чем эти нейроны называются адренергическими. Реакции различных органов на

норадреналин и адреналин опосредованы взаимодействием катехоламинов с особыми образованиями клеточных мембран - адренорецепторами.

Норадреналин и ацетилхолин, по-видимому, не являются единственными

медиаторами периферического отдела В. н. с. К веществам, которым приписывают функцию медиаторов пре- и постганглионарных симпатических нейронов, либо которые модулируют влияние на синаптическую передачу в В. н. с., относят также гистамин, вещество П и другие полипептиды, простагландин Е и серотонин.

Большинство внутренних органов наряду с существованием экстраганглионарных (симпатических и парасимпатических), спинальных и высших мозговых механизмов регуляции имеют собственный местный нервный механизм регуляции функций. Наличие общих черт в структурной и функциональной организации, а также данные онто- и филогенеза позволяют многим исследователям выделять в составе В. н. с. (в периферическом отделе) кроме симпатической и парасимпатической систем еще и третью - метасимпатическую. В метасимпатическую систему объединяют комплекс микроганглионарных образований, расположенных в стенках внутренних органов, обладающих моторной активностью (сердце, мочеточники, желудочно-кишечный тракт и др.). Терминали аксонов нейронов, расположенных в ганглиях метасимпатической системы, содержат в качестве медиаторов АТФ. Многие пре- и постганглионарные вегетативные нейроны, иннервирующие, в частности, кровеносные сосуды и сердце, обладают спонтанной активностью или тонусом покоя. Этот тонус имеет важнейшее значение для регуляции функций внутренних органов.

Различают висцеро-висцеральные, висцеро-соматические и висцеросенсорные рефлексы. При висцеро-висцеральном рефлексе возбуждение возникает и заканчивается во внутренних органах, причем эффектор способен отвечать усилением либо торможением функции. например, раздражение каротидной или аортальной зоны влечет за собой те или иные изменения интенсивности дыхания, уровня кровяного давления, частоты сердечных сокращений. При висцеро-соматическом рефлексе возбуждение в дополнение к висцеральному вызывает также соматические ответы в виде, например, защитного напряжения мышц брюшной стенки при некоторых патологических процессах в органах брюшной полости. При висцеросенсорном рефлексе в ответ на раздражение вегетативных афферентных волокон возникают реакции во внутренних органах, соматической мышечной системе, а также изменения соматической чувствительности. Висцеросоматические и висцеросенсорные рефлексы имеют диагностическое значение при некоторых заболеваниях внутренних органов, при которых повышается тактильная и болевая чувствительность и появляются боли в определенных ограниченных участках кожи (см. Захарьина - Геда зоны).

Существуют также соматовисцеральные рефлексы, возникающие при активации экстерорецепторов и соматических афферентных волокон. К ним относятся, например, кожно-гальванический рефлекс, сужение или расширение сосудов при термических воздействиях на рецепторы кожи, клиностатический рефлекс Даниелополу, глазосердечный рефлекс Ашнера - Даныни, ортостатический рефлекс Превеля. При раздражении волокон В. н. с. можно наблюдать и так называемый аксон-рефлекс, или псевдорефлекс. например, антидромное возбуждение тонких волокон от кожных болевых рецепторов в результате раздражения периферического отрезка перерезанного дорсального корешка приводит к расширению сосудов и покраснению области кожи, иннервируемой данными волокнами. Как и соматические, вегетативные нервы проецируются на несколько областей коры головного мозга, располагаются рядом с проекциями соматических и наслаиваются на них. Последнее необходимо для обеспечения сложных сердечно-сосудистых, дыхательных и других рефлексов.

Влияние В. н. с. на вегетативные функции организма реализуется тремя основными путями: через ретонарные изменения сосудистого тонуса, адаптационно-трофическое действие и управление функциями сердца, желудочно-кишечного тракта, надпочечников и др. Центры В. н. с., обеспечивающие тонус кровеносных сосудов, расположены в ретикулярной формации продолговатого мозга и варолиева моста. Сосудосуживающие и ускоряющие ритм сердца центры, влияя на



симпатическую нервную систему, поддерживают основной тонус сосудов, в меньшей мере - тонус сердца. Сосудорасширяющие и тормозящие ритм сердца центры действуют косвенно как через сосудосуживающий центр, который угнетают, так и путем стимулирования заднего двигательного ядра блуждающего нерва (в случае тормозного эффекта на сердце). На тонус сосудодвигательных (вазомоторных) центров влияют баро- и хеморецепторные стимулы, исходящие как из специфических рефлексогенных зон (каротидного синуса, эндокардоаортальной зоны и др.), так и из других образований. Этот тонус находится под контролем вышележащих центров в ретикулярной формации, в гипоталамусе, обонятельном мозге и коре головного мозга.

Широко известна вазоконстрикция при раздражении симпатического ствола. Вазодилататорным действием обладают некоторые парасимпатические волокна (барабанная струна, половой нерв), волокна из состава задних корешков спинного мозга и симпатические нервы сосудов сердца и скелетных мышц (их действие блокируется атропином).

Влияние симпатической нервной системы на ц.н.с. проявляется изменением ее биоэлектрической активности, а также ее условно- и безусловнорефлекторной деятельности. В соответствии с теорией адапционно-трофического влияния симпатической нервной системы Л.А.Орбели выделяют две взаимосвязанные стороны: первую - адаптационную, определяющую функциональные параметры рабочего органа, и вторую, обеспечивающую поддержание этих параметров посредством физико-химических изменений уровня метаболизма тканей. В основе путей передачи адапционно-трофических влияний лежат прямой и непрямой типы симпатической иннервации. Имеются ткани, наделенные прямой симпатической иннервацией (сердечная мышца, матка и другие гладкомышечные образования), но основная масса тканей (скелетная мускулатура, железы) обладает непрямой адренергической иннервацией. В этом случае передача адапционно-трофического влияния происходит гуморально: медиатор переносится к эффекторным клеткам током крови или достигает их путем диффузии. В осуществлении адапционно-трофических функций симпатической нервной системы особое значение принадлежит катехоламинам. Они способны быстро и интенсивно влиять на метаболические процессы, изменяя уровень глюкозы в крови и стимулируя распад гликогена, жиров, увеличивать работоспособность сердца, обеспечивать перераспределение крови в разных областях, усиливать возбуждение нервной системы, способствовать возникновению эмоциональных реакций.

**Методы исследования** включают определение вегетативных рефлексов (см. [Рефлексы](#)), изучение [дермографизма](#), [потоотделения](#), зон Захарьина - Геда, проведение капилляроскопии, [плетизмографии](#), [реографии](#) и др., а также исследование функции [дыхания](#) и сердечной деятельности (см. [Сердечно-сосудистая система](#), [Сердце](#)). Данные этих исследований позволяют установить локализацию и характер поражения вегетативной нервной

**Инфантилизация** - проявление детских черт в психологии и поведении взрослого человека.

## **Коммуникация**

Communication

От лат. Communico - делаю общим

Коммуникация - в широком смысле - обмен информацией между индивидами через посредство общей системы символов. Коммуникация может осуществляться вербальными и невербальными средствами.

Различают механистический и деятельностный подход к коммуникации.

Коммуникация - в механистическом подходе - однонаправленный процесс кодирования и передачи информации от источника и приема информации получателем сообщения.

Коммуникация - в деятельностном подходе - совместная деятельность участников коммуникации (коммуникантов), в ходе которой вырабатывается общий (до определенного предела) взгляд на вещи и действия с ними.

**Периферия** - внешняя часть чего-либо, в отличие от центральной ее части.



**1. Деятельность** - специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

Коммуникативное обучение - передача информации от человека к человеку - специфическая форма взаимодействия людей; передача информации с помощью технических средств - телевидения, печати, радио, Интернета.

**2. Речевое общение** - сложившаяся исторически в ходе материальной преобразующей деятельности людей форма общения, опосредованная языком, - посредством языковых конструкций, создаваемых на базе определенных правил. Язык в действии.

Правила языкового конструирования имеют этноспецифические особенности, выражаемые в системе фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения на данном языке. В речи представлены внешний, чувственный, а также внутренний смысловой аспекты. Из сигналов и знаков каждый партнер по общению вычерпывает их содержание. Иначе, в ходе общения речевого происходит непрерывное кодирование и декодирование информации. Речь содержит процессы порождения и восприятия сообщений для целей общения или, в частном случае, для целей регуляции и контроля собственной деятельности (речь внутренняя, речь эгоцентрическая).

Большинство отечественных психологов рассматривает речь как деятельность речевую, выступающую или как целостный акт деятельности (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или как действия речевые, включенные в неречевую деятельность. Структура деятельности речевой или действия речевого в принципе совпадает со структурой любого действия - содержит фазы ориентировки, планирования (в форме "внутреннего программирования"), реализации и контроля.

Речь бывает активной, конструируемой каждый раз заново, и реактивной - цепочкой динамических речевых стереотипов. В условиях спонтанной речи устной сознательный выбор и оценка используемых в ней языковых средств сведены к минимуму, тогда как в речи письменной и в подготовленной речи устной занимают значительное место.

Различные виды речи строятся по специфическим закономерностям: так, речь разговорная допускает значительные отклонения от грамматической системы языка; особое место занимает логическая и тем более художественная речь.

Почти у всех видов животных есть способы передачи информации, посредством коих можно сообщать об опасности, привлекать внимание потенциального брачного партнера или запрещать проникновение на свою территорию. Но эти сигналы всегда связаны с некоей сиюминутной ситуацией. По-видимому, ни одно животное, кроме человека, не способно передавать информацию.

### **3. КОММУНИКАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ**

Коммуникативное обучение иностранным языкам представляет собой преподавание, организованное на основе заданий коммуникативного характера. Коммуникативно-ориентированное обучение имеет целью научить иноязычной коммуникации (используя не обязательно только коммуникативные задания и приемы). В реальности обучение на основе только коммуникативных заданий практически не встречается. Поэтому "коммуникативное обучение" и "коммуникативноориентированное обучение" постепенно становятся синонимами.

Особенности коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам наиболее четко выражается в положениях, отражающих существенные закономерности учебной деятельности и служащих направлением для построения теории обучения. Такие положения приобретают статус принципов. Принципы обучения могут быть концептуальными (выводимыми из теоретических рассуждений в рамках концепции) и рефлексивными (т.е. "возвращенными" после практической апробации и построенными на анализе реального опыта учителей). Вот 3 ключевых принципа, которые детализируются в существующих принципиальных положениях.

#### **ПРИНЦИП.**

Коммуникативно-ориентированное обучение иностранным языкам возможно в условиях деятельностного подхода.

Коммуникативное обучение носит деятельностный характер, поскольку речевое общение осуществляется посредством "речевой деятельности".

Принципиальные положения, раскрывающие данный принцип, следующие:

1. Деятельностная сущность коммуникативного обучения иностранным языкам осуществляется через "деятельностные задания" (activities); они реализуются с помощью методических приемов (teaching) и создают упражнения (exercises).
2. Деятельностные задания строятся на основе игрового, имитационного и свободного общения. Выделяются задания следующих видов: коммуникативные игры (communication games); коммуникативные имитации (communicative simulations); свободное общение (socialization).
3. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения реализуется в положении "здесь и теперь" (here and now). Это положение осуществляется, если на уроке: создаются условия для речемыслительного творчества учащихся; процесс иноязычного речемышления осуществляется непосредственно в момент развития речевой ситуации; иноязычное мышление представляет собой спонтанный опыт.
4. Непринципиальное положение основывается на важности методической организации приема обучения. В настоящее время получает все большее распространение трехчастная форма выполнения коммуникативно-ориентированных заданий (three-phase framework). Практически любое задание может выполняться в 3 этапа:
  - а) подготовительный (pre-activity)
  - б) исполнительный (while-activity)
  - в) итоговый (post-activity)
5. Деятельностная сущность коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам реализуется в условиях гуманистического подхода к обучению: учащиеся получают возможность свободного выражения своих мыслей и чувств; самовыражение личности становится важнее демонстрации языковых знаний; участники общения чувствуют себя в безопасности от критики, преследования за ошибки; учебной нормой считаются отдельные нарушения языковых правил и случайные ошибки. Обучение, центрированное на ученике.

#### 4. Отрасли психолингвистики

##### Разделы психолингвистики

Психолингвистика занимается:

- описанием речевых сообщений на основе изучения механизмов [порождения](#) и [восприятия речи](#),
- изучением функций [речевой деятельности](#) в обществе,
- исследованием связи между речевыми сообщениями и свойствами участников коммуникации (превращение намерений говорящего в сообщения, [интерпретация](#) их слушающим),
- анализом языкового развития в связи с развитием личности.

##### Онтогенез речи

###### "Говорящие

###### животные"

Несмотря на многочисленные попытки обучения животных [языку](#), животные оказались неспособными общаться на уровне более высоком, чем двухгодовалый ребенок. Среди самых известных "говорящих животных": горилла [Коко](#), шимпанзе-бонобо [Канзи](#), шимпанзе [Вики](#), шимпанзе [Вашо](#), шимпанзе [Чимпски](#), шимпанзе [Лана](#), обезьяна Сара, дельфин [Элвар](#), дельфины Феникс и Акекамаи.

###### Критический

###### возраст

Дети, лишённые человеческого [общения](#), могут адаптироваться к социуму даже в том случае, если они возвращаются в общество будучи старше 6 лет (но не позднее 12 лет).

## Речевое развитие ребенка

Ребёнок без специального обучения со стороны взрослых осваивает язык к четырём годам. На доречевом этапе у него наблюдаются [крик](#), [гуление](#), [лепет](#) и [модулированный лепет](#). Развитие [фонематического слуха](#) позволяет ребёнку усваивать [фонемы](#). В полтора года у него появляются [звукоподражательные слова](#), к двум годам - двусловные фразы и начинается освоение [грамматики](#). К трём годам [словарь](#) ребёнка увеличивается многократно.

## Ошибки при освоении языка

При освоении языка ребёнок делает множество ошибок, которые обусловлены тем, что он пытается применить ко всему говоримому наиболее общие правила. Возникает даже так называемый ["промежуточный язык"](#). Многие ошибки детей типичны, и зависят от их возраста и уровня языкового развития. [Словотворчество детей](#) отражает творческий характер усвоения языка и также подчиняется определённым закономерностям.

## Синтаксис детской речи

Освоение [синтаксиса](#) начинается с однословных [предложений](#), затем появляются двусоставные, где можно выделить "опорные" слова и слова "открытого класса".

## Овладение значением слова

Овладение значением слова начинается с вычленения [наглядного компонента](#) ([фоносемантического](#)), затем [слово](#) становится для ребёнка более конкретным, и только по мере освоения предметного мира в [общении](#) со взрослыми ребёнок проникает в смысловую природу [слова](#). [Интерриоризация](#) значений слов происходит в [общении](#) и [деятельности](#).

## Изучение детской речи

В психолингвистике последних лет детская речь выделилась в отдельную отрасль: [онтогенез](#) речи (детская речь) или онтолингвистика, developmental psycholinguistics. По этой проблеме проводятся международные симпозиумы, пишутся специальные учебники.

## Порождение речи

Процесс производства речи практически ненаблюдаем - и поэтому достаточно сложен для описания. Большое количество моделей построено на основании оговорок и пауз в речи. Трансформационно-генеративная грамматика [Н. Хомского](#) предполагает, что человек оперирует определёнными правилами, позволяющими ему развернуть глубинную структуру в поверхностную. С психологической точки зрения процесс порождения речи заключается в том, что говорящий по определённым правилам переводит свой мыслительный (неречевой) замысел в речевые единицы конкретного языка. При этом человек оперирует не статистическими закономерностями языка, а смысловыми единицами, которые обуславливаются коммуникативным замыслом. Существующая у человека внутренняя речь предикативна, свёрнута и образна. Лишь выбор грамматической конструкции и подбор лексических единиц делают мысли человека доступными окружающим. Мысль совершается в слове ([Л. С. Выготский](#)). Речь тем самым представляет собой деятельность по вербализации образов сознания человека.

## Восприятие речи

Восприятие речи - это процесс извлечения смысла, находящегося за внешней формой речевых высказываний. Обработка речевых сигналов проходит последовательно. Восприятие формы речи требует знания лингвистических закономерностей ее построения. Восприятие письменной речи осуществляется скачкообразными (саккадическими) движениями глаз. Даже если слова несут ошибку, но напоминают слова, знакомые реципиенту, они воспринимаются как знакомые. Восприятие неосознаваемо как акт восприятия формы - это почти всегда переход сразу к [семантике](#). Однако, в том случае, если значение слова конкурирует с его формой, возникает затруднение при [чтении](#). Важную роль в восприятии слова играет его [многозначность](#), при этом в процессе восприятия [слово](#) соотносится с другими словами того же [семантического поля](#). При восприятии фраз реципиент может испытывать затруднение в том случае, если имеется [неоднозначность](#) в их толковании. Для [реципиента](#) не важно, в какой [синтаксической форме](#) предъясняется [фраза](#). Воспринимая речь, человек соотносит сказанное с [действительностью](#), со своими знаниями о ней, со своим опытом. Человек может восстанавливать пропущенные фрагменты, черпая информацию из своего [сознания](#). В процессе восприятия человек активен, выдвигает гипотезы относительно дальнейшего содержания и осуществляет смысловые замены. Психолингвистика восприятия текста близка [библиопсихологии](#), которую разрабатывал [Н. А. Рубакин](#).

### **Этнолингвистика**

Относясь к духовной культуре, язык не может её не отражать и тем самым не может не влиять на понимание мира носителями языка. Согласно [гипотезе лингвистической относительности](#) Л. Уорфа и Э. Сепира, структура национального языка определяет структуру мышления и способ познания внешнего мира. В отечественной психолингвистике существует [теория лакун](#), которая объясняет условия существования элементов национальной специфики лингвокультурной общности. Лакуны бывают языковые и этнографические. Восстанавливаются лакуны с помощью толкования, [перевода](#) и комментирования. Элементом владения культурой считается знание её носителями [прецедентных текстов](#), разных для каждой культуры (субкультуры) и своего времени.

### **Интеркультурные контакты**

При интеркультурных контактах человек проходит ряд этапов (нулевая фаза, вживание в культуру, адаптация, этап равновесия, адаптация по возвращении). При общении с представителями другой культуры нередок [культурный шок](#) как состояние непринятия чуждой культуры. Нередко возникает также и [лингвистический шок](#) как состояние удивления при восприятии элементов другого языка, похожих на слова его родного языка.

### **Билингвизм**

Владение двумя или более языками называется [билингвизмом](#). По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм ранний и поздний. Различают также билингвизм рецептивный (воспринимающий), репродуктивный (воспроизводящий) и продуктивный (производящий), последний из которых является целью изучения иностранного языка. Речь человека при переходе на другой язык не свободна от интерференции.

В речи иностранца неизбежны фонетические, графические, орфографические, морфологические, лексические и синтаксические [ошибки](#). Ошибки бывают как коммуникативные, так и некоммуникативные.

Особую группу билингов составляют люди, родной язык которых оказался не нужным в условиях эмиграции. Восстановление языка их родителей представляет сложную методическую задачу для преподавателей (см. статью ["Дети с русским языковым наследием"](#))

## Патопсихоллингвистика

Патопсихоллингвистика изучает патологические отклонения в формировании и протекании речевых процессов в условиях несформированности или распада личности. К речевой патологии относятся: 1) нарушения процессов, обусловленных действием высших психических функций (при психопатиях и акцентуациях); 2) речевые нарушения, вызванные локальными поражениями мозга (моторная и сенсорная афазия); 3) речевые нарушения, связанные с дисфункцией сенсорных систем (например, речь слепых, глухих и глухонемых); 4) нарушения, связанные с умственной отсталостью; 5) нарушения речи, связанные с затруднениями в реализации моторной программы (заикание, дисфония, брадилалия, тахилалия, дислалия, ринолалия, дизартрия).

Велики возможности психиатрической лингвистики как раздела патопсихоллингвистики. Выявленные и описанные на материале нормы (художественные тексты) и патологии (реальная речь психических больных) словари акцентуированных личностей могут внести большой вклад в построение личностных тезаурусов. В отличие от общеязыкового тезауруса, тезаурус языка акцентуированной личности организован по правилам, определяемым искаженной картиной мира, существующей в сознании акцентуированной личности. На основании эмоционально-смысловой доминанты текста, можно говорить о картинах мира "светлых" (паранойяльных), "тёмных" (эпилептоидных), "печальных" (депрессивных), "весёлых" (маниакальных) и "красивых" (истероидных). При этом речь идёт не столько об индивидуальном сознании автора, сколько об общих закономерностях проявления акцентуированного сознания в языке и речи. В этой своей части психоллингвистика близка психиатрическому литературоведению и патографии литературного творчества.

## **Эксперимент в психоллингвистике**

Эксперименты занимают огромное место в современной психоллингвистике. Это:

- ассоциативный эксперимент, (одним из побочных результатов применения которого явилось создание полиграфа,
- эксперимент по методике дополнения,
- шкалирование,
- метод семантического дифференциала,
- метод семантического интеграла, и множество других.
- Отдельное место в психоллингвистике занимают методы психосемантического анализа слов и текстов.

## **Прикладная психоллингвистика**

В своём прикладном аспекте психоллингвистика может быть связана практически со всеми прикладными областями психологии: с педагогической и медицинской психологией, патопсихологией, нейропсихологией, психиатрией и коррекционной педагогикой (дефектологией), инженерной, космической и военной психологией, психологией труда, судебной и юридической психологией, наконец, с политической психологией и психологией массовой коммуникации, психологией рекламы и пропаганды. В сущности, именно эти прикладные дисциплины и возникающие перед ними задачи лингвистического характера служат в настоящее время стимулами к развитию психоллингвистики как самостоятельной научной области.

**ФРЕЙД, ЗИГМУНД (Freud, Sigmund) (1856-1939)**, австрийский врач и психолог, основатель теории и метода лечения неврозов, названного психоанализом и ставшего одним из наиболее влиятельных психологических учений 20 в.

Фрейд родился во Фрайберге (Моравия) 6 мая 1856. В молодости интересовался философией и другими гуманитарными дисциплинами, однако постоянно ощущал потребность в изучении естественных наук. Поступил на медицинский факультет Венского университета, где получил степень доктора медицины в 1881, и стал врачом Венской больницы. В 1884 присоединился к Йозефу Брейеру, одному из ведущих венских врачей, который проводил исследования больных истерией с помощью гипноза. В 1885-1886 работал с французским невропатологом Жаном Мартеном Шарко в парижской клинике Сальпетриер. По возвращении в Вену занялся частной практикой. В 1902 работы Фрейда уже получили признание, и он был назначен профессором невропатологии Венского университета; этот пост он занимал вплоть до 1938. В 1938, после захвата нацистами Австрии, вынужден был покинуть Вену. Побег из Вены и возможность временно обосноваться в Лондоне были организованы английским психиатром Эрнстом Джонсом, греческой принцессой Марией Бонапарт и послом Соединенных Штатов во Франции Уильямом Буллитом.

Умер Фрейд в Лондоне 23 сентября 1939.

**Психоанализ.** В 1882 Фрейд начал лечение Берты Паппенхайм (обозначаемой в его книгах как Анна О.), которая ранее была пациенткой Брейера. Ее разнообразная истерическая симптоматика дала Фрейду огромный материал для анализа. Первым важным феноменом оказались глубоко скрытые воспоминания, прорывавшиеся наружу во время сеансов гипноза. Брейер предположил, что они связаны с состояниями, в которых сознание редуцировано. Фрейд считал, что подобное исчезновение из поля действия обычных ассоциативных связей (поля сознания) является результатом процесса, который он назвал вытеснением; воспоминания заперты в том, что он назвал "бессознательным", куда их "отправила" сознательная часть психики. Важной функцией вытеснения является защита личности от влияния негативных воспоминаний. Фрейд предположил также, что процесс осознания старых и забытых воспоминаний приносит облегчение, хотя и временное, выражающееся в снятии истерических симптомов. Сначала Фрейд, как и Брейер, использовал гипноз для освобождения вытесненных воспоминаний, а позднее заменил его техникой т. н. свободных ассоциаций, в которой пациенту позволялось говорить все, что приходит в голову. Предложив концепцию бессознательного, теорию защиты и понятие вытеснения, Фрейд начал разработку нового метода, который он назвал психоанализом.

В процессе этой работы Фрейд расширил диапазон необходимых данных, включив в него сновидения, т. е. психическую деятельность, происходящую в состоянии редуцированного сознания, именуемом сном. Изучая свои собственные сны, он наблюдал то, что уже вывел из феномена истерии, - многие психические процессы никогда не достигают сознания и удаляются из ассоциативных связей с остальным опытом. Сравнивая явное содержание снов со свободными ассоциациями, Фрейд обнаружил их скрытое или неосознаваемое содержание и описал ряд адаптивных психических приемов, соотносящих явное содержание снов с их скрытым смыслом. Некоторые из них напоминают конденсацию, когда несколько событий или персонажей сливаются в один образ. Другой прием, при котором мотивы того, кто видит сон, переносятся на кого-то еще, вызывает искажение восприятия - так, "я тебя ненавижу" превращается в "ты меня ненавидишь". Огромное значение имеет тот факт, что механизмы подобного рода представляют интрапсихические маневры, которые эффективно изменяют всю организацию восприятия, от которого зависит как мотивация, так и сама деятельность.

Затем Фрейд перешел к проблеме неврозов. Он пришел к выводу, что основной областью вытеснения является сексуальная сфера и что вытеснение происходит в результате реальной или воображаемой сексуальной травмы. Фрейд придавал большое значение фактору предрасположенности, которая проявляется в связи с травмирующим опытом, полученным в период развития и изменившим его нормальное течение.

Поиск причин невроза привел к наиболее спорной теории Фрейда - теории либидо. Теория либидо объясняет развитие и синтез сексуального инстинкта в его подготовке к репродуктивной функции, а также интерпретирует соответствующие энергетические изменения. Фрейд различал ряд стадий развития - оральную, анальную и генитальную. Разнообразные сложности развития могут помешать человеку достичь зрелости, или генитальной фазы, задержав его на оральной или анальной стадии. Подобное предположение базировалось на изучении нормального развития, сексуальных отклонений и неврозов.

В 1921 Фрейд видоизменил свою теорию, приняв за основу представление о двух противоположных инстинктах - стремлении к жизни (эросе) и стремлении к смерти (танатосе). Эта теория, помимо ее невысокой клинической ценности, вызвала невероятное количество интерпретаций.

Затем теория либидо была применена к изучению формирования характера (1908) и, вместе с теорией нарциссизма, к объяснению шизофрении (1912). В 1921, в основном для того, чтобы опровергнуть концепции Адлера, Фрейд описал ряд применений теории либидо к изучению феноменов культуры. Затем он попытался использовать понятие либидо как энергии сексуального инстинкта для объяснения динамики таких социальных институтов, как армия и церковь, которые, будучи ненаследственными иерархическими системами, отличаются в ряде важных аспектов от других социальных учреждений. В 1923 Фрейд предпринял попытки развить концепцию либидо путем описания структуры личности в терминах "Оно", или "Ид" (изначальный резервуар энергии, или бессознательное), "Я", или "Эго" (та сторона "Оно", которая входит в контакт с внешним миром) и "Сверх-Я", или "Супер-Эго" (совести). Три года спустя, в основном под влиянием Отто Ранка, который был одним из первых его последователей, Фрейд пересмотрел теорию невротизации, так что она снова стала ближе к его ранним концепциям; теперь он охарактеризовал "Эго" как ведущий аппарат адаптации и переработал само понимание общей структуры невротических феноменов.

К 1908 Фрейд имел последователей по всему миру, что позволило ему организовать 1-й Международный конгресс психоаналитиков. В 1911 было основано Нью-Йоркское психоаналитическое общество. Быстрое распространение движения придало ему не столько научный, сколько вполне религиозный характер. Влияние Фрейда на современную культуру поистине огромно. Несмотря на то, что в Европе оно пошло на спад, психоанализ остается основным психиатрическим методом, применяемым в США и (в меньшей степени) в Великобритании.

В Соединенных Штатах психоанализ оказал значительное влияние на литературу и театр, особенно на произведения таких известных авторов, как Юджин О'Нил и Теннесси Уильямс. Психоанализ непреднамеренно способствовал идее о том, что всяческого вытеснения и подавления надо избегать, чтобы это не привело к "взрыву парового котла", и что воспитание ни в коем случае не должно прибегать к запретам и принуждению.

Хотя наблюдения и теории Фрейда всегда были предметом дискуссий и нередко оспаривались, нет сомнения, что он внес огромный и оригинальный вклад в представления о природе человеческой психики.

Наиболее известные работы Фрейда: *Исследования истерии (Studien über Hysterie, 1895)*, совместно с Брейером; *Толкование сновидений (Die Traumdeutung, 1900)*; *Психопатология обыденной жизни (Zur Psychopathologie des Alltagslebens, 1901)*; *Лекции по введению в психоанализ (Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1916-1917)*; *Тотем и табу (Totem und Tabu, 1913)*; *Леонардо да Винчи (Leonardo da Vinci, 1910)*; *Я и Оно (Das Ich und das Es, 1923)*; *Цивилизация и недовольные ею (Das Unbehagen in der Kultur, 1930)*; *Новые лекции по введению в психоанализ (Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 1933)*; *Человек по имени Моисей и монотеистическая религия (Der Mann Moses und die monotheistische Religion, 1939)*.

Литература:

Фрейд З. *Психология бессознательного*. М., 1990;  
Фрейд З. *О клиническом психоанализе*. М., 1991;  
Фрейд З. *Психоанализ. Религия. Культура*. М., 1992;

[Психология развития. Словарь](#)

**Регуляция** (по Пиаже) [лат. regula - норма, правило] - познавательная схема, характерная для дооперациональной стадии развития интеллекта и заключающаяся в частичном возвращении к исходному пункту рассуждений с изменением направления первоначальных рассуждений. Например, если начать вытягивать пластилиновый шарик в "колбаску" на глазах у ребенка, то у него первоначально может



появиться впечатление об увеличении количества пластилина, т. к. кусок становится более длинным; когда же "колбаска" становится совсем тонкой, ребенок может поменять точку зрения: теперь ему кажется, что количество пластилина уменьшилось. Это изменение первоначального направления аргументации и есть действие познавательной регуляции.

Регуляции имеют место уже в сенсомоторном поле восприятия, но наиболее отчетливо выступают на уровне представлений, непосредственно предшествующих операциональным уровням развития интеллекта. На конкретно-операциональной стадии регуляции завершается операциями компенсации, обеспечивающими признание сохранения количества вещества в куске пластилина при любых трансформациях его формы. Р. как познавательная структура занимает промежуточное положение между так наз. ритмами, характерными для ранних видов функционирования (уровень рефлексов и инстинктивного поведения, по Пиаже), и группировками обратимых операций, как формами конечного равновесия, к которым стремятся в процессе своего развития сенсомоторный и репрезентативный (символический, дооперациональный) интеллект.

*А.Г. Лидерс*

Ссылки:

[Раздел 5. Психическое развитие в онтогенезе](#)

[Толковый словарь русского языка Ушакова](#)

**РЕГУЛЯЦИЯ**, и, мн. нет, ж. [от латин. *regulo* - направляю] (биол.).

Стремление организма к восстановлению повреждений или к восстановлению утерянной части.

[История психологии в лицах: персоналии](#)

**ФРЕЙД** (Freud) Анна (1895-1982) - австрийский психоаналитик, дочь З. Фрейда. Сооснователь эгопсихологии и детского психоанализа. Председатель Венского психоаналитического общества (1925-1938). Поч. д-р права Венского ун-та и ун-та Кларка (1950, США). Поч. д-р наук Медицинского колледжа Джефферсона (1964) и ряда ун-тов (Шеффилдского, 1966; Чикагского, 1966; Йельского, 1968). Чл. Королевского медицинского общества (1978) и поч. чл. Королевского колледжа психиатров. Поч. д-р философии ун-та Гете (1981). В детстве получила хорошее домашнее образование. С раннего возраста приобщилась к кругу идей отца и его психоаналитической деятельности. В юности и зрелые годы выполняла обязанности секретаря и помощника З. Фрейда. После получения педагогического образования (Вена, 1914) в течение пяти лет преподавала в одной из венских начальных школ, где впервые заинтересовалась проблемами психологии детей. С 1920 г. работала в английском отделении психоаналитического общества. Под непосредственным руководством отца освоила теорию, методику и технику психоанализа. В 1922 г. опубликовала первую статью "Бьющие фантазии и дневные мечты", в которой исследовала способы прекращения мастурбации. В 1922 г. была принята в Венское психоаналитическое общество и с 1923 г. начала практиковать психоаналитическую терапию. Специализировалась преимущественно по проблемам психоанализа детского возраста и использования психоаналитических идей в педагогике, в том числе для коррекции недостатков обучения и воспитания. Разрабатывала методику и технику детского психоанализа. С 1923 г. работала в Венском ин-те психоанализа. В 1925-1938 гг. была председателем Венского психоаналитического общества. В 1927 г. опубликовала работу "Введение в технику детского анализа", в которой изложила суть оригинального психоаналитического подхода к психологии детей, подчеркнула роль окружения в развитии ребенка и показала эффективность "игровой терапии". В 1936 г. в книге "Психология "Я" и защитные механизмы" развила психоаналитические идеи о "механизмах защиты" и показала их роль в формировании и функционировании психики и личности. В 1938 г., после оккупации Австрии нацистами, подвергалась аресту и допросам в гестапо. После вынужденной эмиграции в Англию (1938), совместно с З. Фрейдом, особое внимание уделяла поддержке больного отца. После смерти З. Фрейда (1939) прилагала значительные усилия для корректного и эффективного развития психоаналитического учения и международного психоаналитического движения. В 1941 г., совместно с Доротой Берлингер, организовала близ Лондона Хэмпстедский приют для детей, разлученных с родителями во время войны, где работала до 1945 г. Наряду с поддержкой детей осуществила комплекс психоаналитических исследований влияния психической депривации на развитие ребенка и ее последствий. Результаты этих исследований были опубликованы в работах "Маленькие дети в военное время" (1942), "Дети без семьи" (1943), "Война и дети" (1943). В 1945 г.

содействовала организации периодического ежегодника "Психоаналитическое исследование ребенка". В 1947 г. открыла курсы подготовки детских психоаналитиков. В 1952 г. организовала и возглавила Хэмпстедскую клинику детской терапии, ориентированную на психоаналитическое лечение детей. Как директор этой клиники и курсов психоаналитической терапии руководила их работой до 1982 г. Систематизировала психоаналитические воззрения на детство и его роль в жизни человека. Выдвинула и разработала ряд идей о детстве и юности как периоде, характеризующимся наличием психических кризисов, специфика переживания которых влияет на формирование и развитие психики и личности человека. Исследовала различные проявления нормального и анормального индивидуального развития ребенка. Автор книг: "Психоанализ для учителей и родителей" (1931), "Детство в норме и патологии" (1968), "Интересы ребенка" (1973) и др. работ по детскому психоанализу и эгопсихологии.

*В.И. Овчаренко*

**Инфантильность, инфантилизм** - младенческий, детский, отставания развития, заключающееся в сохранении у взрослых особей физических и психических черт, свойственных детскому возрасту; возникает при нарушениях внутриутробного развития, внутренней секреции, в результате перенесенных заболеваний. **Инфантильный** - обладающий свойствами детского возраста, по-детски недоразвитый.

### **А.А.Ухтомский**

[История психологии в лицах: персоналии](#)

**УХТОМСКИЙ Алексей Алексеевич (1875-1942)** - российский физиолог, создатель учения о доминанте как главном принципе работы нервных центров и организации поведения. Профессор (1919), чл.-кор. АН СССР (1932), д. чл. АН СССР (1935). В 1898 г. защитил канд. дис. по богословию. С 1899 по 1906 г. обучался в Санкт-Петербургском ун-те сначала языкознанию, затем естественным наукам. С 1902 г. работал на ун-тской кафедре физиологии у проф. Н.Е. Введенского. С 1912 г. - приват-доцент, с 1919 г. - профессор ун-та. В 1920 г. - заведует физиологической лабораторией в Петергофском естественнонаучном ин-те. С 1925 по 1929 г. - руководит биологическим отделением Ленинградского ун-та. В 1935 г. основал и возглавил Физиологический ин-т при Ленинградском ун-те. В 1937 г. Ухтомский - руководитель электрофизиологической лаборатории АН СССР. В своих научных исследованиях развивал идеи И.М.Сеченова о биологическом и системном характере нервно-психических актов, выдвинул учение о доминанте, которое противопоставлялось воззрению на мозг как на комплекс рефлекторных дуг. Согласно Ухтомскому, каждый наблюдаемый двигательный эффект определяется характером динамического взаимодействия корковых и подкорковых центров, актуальными потребностями организма, историей организма как биологической системы. Мозг следует рассматривать как орган "предупредительного восприятия, предвкушения и проектирования среды". Для доминанты характерна инертность, т.е. склонность поддерживаться и повторяться, когда внешняя среда изменилась и раздражители, некогда вызывавшие эту доминанту, более не действуют на ЦНС. Инертность нарушает нормальную регуляцию поведения, когда становится источником навязчивых образов и галлюцинаций, но она же выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности. Ухтомский была выдвинута концепция "оперативного покоя", понимаемого не как бездеятельность организма, а как состояние, при котором он удерживает неподвижность с целью детального распознавания среды и адекватной реакции на нее. Механизмом доминанты Ухтомский объяснял широкий спектр психических актов: внимание, предметный характер мышления. Это "разделение среды на предметы" Ухтомский трактовал как процесс, состоящий из трех стадий: укрепление наличной доминанты; выделение только тех раздражителей, которые являются для организма биологически интересными; установление адекватной связи между доминантой (как внутренним состоянием) и комплексом внешних раздражителей. Ухтомский считал, что наиболее детально, отчетливо и прочно закрепляется в нервных центрах то, что переживается эмоционально (радость, гнев и др.). В физиологическом плане этому соответствует повышенная мобильность нервных элементов, обусловленная деятельностью вегетативной и эндокринной систем, выступающая предпосылкой более прочного запечатления внешних воздействий и их адекватного воспроизведения. Эти выводы Ухтомского, явившиеся обобщением большого экспериментально-физиологического материала, широко используются в современной психологии, медицине и педагогике. Ухтомский изучал также возможности использования

психоанализа, в том числе в плане его взаимодействия с физиологией НС. В 1928 г. опубликовал книгу "Психоанализ и физиологическая теория поведения", в которой проанализировал некоторые реальные и потенциальные возможности психоанализа.

Основные труды Ухтомского: "Доминанта как рабочий принцип нервных центров", 1923; "Парабиоз и доминанта". Л., 1927; "Физиология двигательного аппарата, Л., 1927; "Очерк физиологии нервной системы", Л., 1945; "Собрание сочинений", т. 1-4, 1945-51.

*И.М. Кондаков, М.Г. Ярошевский*

**Регрессирует - регрессировать** - (лат. regressus - обратное движение, возвращение), ухудшаться, приходить в упадок.

**Образ** - обобщенная картина миров (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через органы чувств.

## **ОБЩЕЕ ОПИСАНИЕ КУРСА УМК**

### **Название курса**

### **Современные психолингвистические проблемы обучения РКИ**

#### **Цели и задачи курса**

Основной целью курса является повышение уровня знаний студентов - будущих преподавателей русского языка как иностранного - в области психологии, ее положений и законов, которые определяют методические приемы преподавания РКИ.

#### **Задачи курса**

Обучая студентов-иностранцев видам речевой деятельности или навыкам и умениям, преподаватель должен знать наиболее эффективные приемы, подходы к организации материала, его преподнесению, контролю усвоения. Для этого он должен не только быть обучен этим методам и приемам, но и понимать, какими психологическими и психофизиологическими закономерностями они определяются. Иначе говоря, методика преподавания РКИ не только тесно связана с психологией, но и определяется законами психологии. Законы, и особенно памяти, внимания, сознания, мышления - законы организации высшей нервной деятельности человека - лежат в основе всех педагогических, дидактических, методических выводов, постулатов и правил. Обратить внимание будущих преподавателей на основные законы сознания человека, его психики, его возможностей в обучении - в этом состоит основная задача курса. Профиль, в котором осуществлена эта работа - психология, методика обучения речи.

#### **Уровень обучения.**

Студент, слушающий этот курс и занимающийся по данному учебно-методическому комплексу, должен иметь достаточные знания в области лингвистики, методики преподавания русского языка, а также должен иметь определенные навыки в области преподавания русского языка как иностранного. Следовательно, данный УМК предназначен для студентов-филологов, обучающихся в магистратуре.

Предлагаемый учебно-методический комплекс является обязательным для студентов-филологов, будущих преподавателей РКИ.

#### **Инновационность курса**

Этот курс является новым не только потому, что он основывается на новых открытиях и достижениях психологии, но и потому, что в нем осмысливаются применительно к преподаванию РКИ известные психологические догмы. Общие положения дидактики, методики преподавания РКИ в свете последних достижений психологии звучат по-другому и становятся более эффективным орудием в руках преподавателя.

Так, последние исследования в области психологии общения, в использовании неиспользованных резервов человеческой психики, в частности произвольной памяти, дают преподавателю огромные возможности в совершенствовании педагогических и методических правил.

В учебно - методическом комплексе используется обширная литература, включающая исследования известных психологов, основоположников психологии, выступающих в качестве фундамента методики. Это труды таких авторов, как А.А. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Л.С. Выготский и др. Кроме этого в УМК учитываются положения современной психологии, разрабатывающей учения о видах речевой деятельности,

о навыках и речевых умениях, обширная литература по психологии общения, по изучению особенности общения в учебной группе, личности студента, отношений "преподаватель" - "студент" и т.д.

Организация учебного процесса определяется задачами курса. Основная форма работы - лекционные занятия, кроме того семинарские, практические занятия, коллоквиум, экзамен.

### Сведения об авторах курса

Жидкова Галина Федоровна, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета.

Митрофанова Ирина Игоревна, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета.

### Структура курса

Аудиторных часов - 72

**Условия и критерии выставления оценок:** от студентов требуется обязательное посещение лекционных и практических занятий; при выставлении оценок учитывается активная работа на занятиях, выполнение домашних заданий и самостоятельных работ. Главным критерием выставления окончательной оценки является непосредственная работа студента на практических занятиях и результаты промежуточного тестирования.

### Балльная структура оценки:

Посещение занятий - 1 балл в неделю

Активная работа на занятии - 1 балл в неделю

Выполнение домашнего задания - 6 баллов в неделю

Внутрисеместровое тестирование - 8 баллов

Всего - 72 балла

Неуд.		3		4		5		
Кредит	Сумма баллов	F	FX	E	D	C	B	A
		2	2+	3	3+	4	5	5+
2	72	25	25-36	37-42	43-48	49-60	61-66	67-72

### Пояснение оценок:

A - выдающийся ответ

B - очень хороший ответ

C - хороший ответ

D - достаточно удовлетворительный ответ

E - отвечает минимальным требованиям удовлетворительного ответа

FX - означает, что студент может добрать баллы только до минимального удовлетворительного ответа

F - неудовлетворительный ответ (либо повтор курса в установленном порядке, либо основание для отчисления).

**Академическая этика:** все имеющиеся в творческой работе сноски тщательно проверяются и снабжаются "адресами". Не допустимо включать в свою работу выдержки из работ других авторов без указания на это, пересказывать чужую работу близко к тексту без отсылки к ней, использовать чужие идеи без указания первоисточников. Это касается и источников, найденных в Интернете. Необходимо указывать полный адрес сайта. Все случаи плагиата должны быть исключены. В конце работы дается исчерпывающий список всех использованных источников.

## ПРОГРАММА КУРСА УМК

### Аннотированное содержание курса

Учебно-методический комплекс посвящен основным проблемам обучения неродному языку, организации учебной деятельности обучаемого в педагогическом общении с преподавателем. Основным объектом

обучения является речевая деятельность при изучении языка. Рассматриваются основные виды обучения речевой деятельности: говорение, слушание, письмо. Детально исследуются психологические механизмы говорения, чтения, слушания, письма.

## **Темы занятий**

### **I семестр (сентябрь-декабрь)**

#### **Неделя 1:**

#### **Лекция 1. Психология и обучение неродному языку. Предмет и задачи курса.**

1.1. Важность психологических подходов, проблем в осмыслении обучения неродному языку, в повышении эффективности обучения. Характеристика лично-деятельностного подхода в обучении. Организация и управление учебной деятельностью обучаемого в педагогическом общении с преподавателем. Объект обучения - речевая деятельность на изучаемом языке; взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности: говорению, слушанию, чтению, письму.

1.2. Основные направления психологии, связанные с обучением речи. Понятие о психолингвистике, психологии обучения, психологии общения.

### **ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ**

#### **Обязательная литература:**

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1965;  
Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989;  
Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. - М.,1975 (с. 3-32, 5-29, 30-62);  
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.1- М.,1989 (с. 12-62);  
сайты, содержащие информацию по психолингвистике.

#### **Дополнительная литература:**

Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. - М., 1967;  
Асеев В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие. - Иркутск, 1989.

#### **Неделя 2:**

#### **Лекция 2. Психология деятельности. Речевая деятельность. Навык, умение. Виды навыков.**

#### **Речевая деятельность на неродном языке.**

2.1. Понятие речевой деятельности. Язык и речь в речевой деятельности.

2.2. Характеристика видов речевой деятельности. Обучение речи в связи с особенностями каждого из видов речевой деятельности.

2.3. Говорение как вид речевой в обучении иностранному языку.

2.4. Письмо как вид речевой деятельности в обучении иностранному языку.

2.5. Чтение как вид речевой деятельности в обучении иностранному языку.

2.6. Аудирование как вид речевой деятельности в обучении иностранному языку.

### **ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ**

#### **Обязательная литература:**

Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1965.  
Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989.  
Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию. - М.,1975 (с. 3-32, 5-29, 30-62.)  
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.1- М.,1989 (с. 12- 62.)  
Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М., 1982 (с. 73-123, 124-158, 159-189.)  
сайты, содержащие информацию по данной тематике.

#### **Дополнительная литература:**

Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. - М., 1967;  
Асеев В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие. - Иркутск, 1989.

#### **Неделя 3:**

#### **Лекция 3. Сознание. Роль сознания в обучении. Подсознание.**

3.1. Определение сознания.

3.2. Проявление сознания.

- 3.3. Психологические свойства сознания.
- 3.4. Сознание и речь.
- 3.5. Соотношение между сознанием и бессознательным.

#### ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

##### **Обязательная литература:**

Выготский Л.С. Собрание сочинений Собрание сочинений: В 6 т. - Т.1- М., 1982. (Сознание как проблема психологии поведения: 78-98. Психика, сознание и бессознательное: 132 -148.)  
Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. - Т. 1. - М.,1983. (Возникновение и развитие сознания человека: 222 - 279.)  
Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - М.,1982 (с. 23-33, 56 - 72, 124 - 158.)  
Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. - М., 1991. (с. 7-48, 50 - 152.)  
Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. - М., 1988 (4-37.)  
сайты, содержащие информацию по данной тематике.

##### **Дополнительная литература:**

Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. - М., 1967;  
Асеев В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие. - Иркутск, 1989.

#### **Неделя 4:**

##### **Лекция 4 Внимание. Виды, свойства, роль в обучении.**

- 4.1. Явление и определение внимания.
- 4.2. Функции и виды внимания.
- 4.3. Психологические теории внимания.
- 4.4. Развитие внимания.

#### ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

##### **Обязательная литература:**

Выготский Л.С. Собрание сочинений Собрание сочинений: В 6 т. - Т.1- М., 1982. (Сознание как проблема психологии поведения: 78-98. Психика, сознание и бессознательное: 132 -148.)  
Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. - М., 1974. ( с.5-16, 17-32, 39-87.)  
Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1976. ( с. 3-25, 26, 46, 50-65, 66 - 102, 107-144, 243 -259, 260 -270.)  
сайты, содержащие информацию по данной тематике. сайты, содержащие информацию по данной тематике.

##### **Дополнительная литература:**

Петровский А.В. История советской психологии. Формирование основ психологической науки. - М., 1967;  
Асеев В.Г. Возрастная психология. Учебное пособие. - Иркутск, 1989.

#### **Неделя 5:**

##### **Лекция 5. Память. Виды памяти, свойства, роль в обучении.**

- 5.1. Общее представление о памяти.
- 5.2. Виды памяти и их особенности.
- 5.3. Индивидуальные различия памяти у людей.
- 5.4 Теории и законы памяти.
- 5.5. Формирование и развитие речи.

#### ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

##### **Обязательная литература:**

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. - М., 1980. (с. 27 - 52, 53 - 203, 273 - 292, 362 -427.)  
Вейн А.М. Каменская Б.И. Память человека. - М., 1973.(с. 61 -72, 73 -98, 131 - 190, 191 - 207.)  
Зинц Р. Обучение и память. - Минск, 1984. (с. 199- 209.)  
Лезер Ф. Тренировка памяти. М., 1979. (с. 37 - 43, 73 - 114.)  
Лурия А.Р. Внимание и память. - М., 1975 (с. 42 - 103.)

Норман Д.А. Память и научение. - М., 1985. (с. 10 - 14, 15 -20, 30 - 37, 37 - 41, 47 - 51.)  
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.1- М.,1989 (с. 12- 62.)  
Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М., 1966. (с. 10 - 36, 378 - 381, 37 - 73, 106 - 136, 137 - 198.)  
Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти. - М.,1979. (с. 25 - 48, 61 -75, 244 -270.)  
Ипполитов Ф.В. Память школьника. - М., 1978. (с. 28 - 45).  
Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т.- М., 1983. - Т. 1. (с.31 - 64.)  
сайты, содержащие информацию по данной тематике.

## **Неделя 6 :**

### **Лекция 6. Теория Лозанова. Основные положения его теории.**

- 6.1. Теория Г. Лозанова . Суггестопедия, суггестология. Средства, направленные на активизацию неосознаваемой психической деятельности человека.
- 6.2. Современные методы интенсификации обучения иностранным языкам.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

### **Обязательная литература:**

Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.1- М.,1989 (с. 12- 62.)  
Выготский Л.С. Собрание сочинений Собрание сочинений: В 6 т. - Т.1- М., 1982.  
сайты, содержащие информацию по данной тематике.

## **Неделя 7:**

### **Лекция 7. Скоростные методы обучения в современной методике обучения речи.**

- 7.1. Современные методы интенсификации обучения иностранным языкам.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

### **Обязательная литература:**

Беляев Б.В, Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1965.  
Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989.  
сайты, содержащие информацию по данной тематике.

## **Неделя 8:**

### **Лекция 8. Индивидуально - психологические особенности личности учащихся.**

- 8.1. Факторы, определяющие успешность обучения: общепедагогические, методические, общепсихологические, индивидуально-психологические.
- 8.2. Индивидуально-психологические факторы. Три уровня исследования.
- 8.3. Понятие способности. Лингвистические способности.
- 8.4. Виды памяти. Память и мышление. Мыслящая память и ее характеристики.
- 8.5. Индивидуальная работа с учащимися, обладающими различными особенностями мыслящей памяти.
- 8.6. Изучение индивидуальных психологических особенностей учащихся при обучении неродному языку.
- 8.7. Тестовая методика. Виды лингвистических и психологических интеллектуальных тестов.

ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ И ПОНЯТИЯ

### **Обязательная литература:**

Беляев Б.В, Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М., 1965.  
Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М.: Русский язык, 1989.  
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.1- М.,1989 (с. 12- 62.)  
Выготский Л.С. Собрание сочинений Собрание сочинений: В 6 т. - Т.1- М., 1982.  
Блонский П.П. Память и мышление. Т.2. // Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2-х т./ Под ред. А.В. Петровского. - М., 1979.  
сайты, содержащие информацию по данной тематике.

## **ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ**

**Темы семинарских и практических занятий** 1. Деятельность. Речевая деятельность. Виды речевой



- деятельности. Психологические особенности видов речевой деятельности.
2. Память. Виды памяти. Произвольная и произвольная память.
  3. Индивидуально-психологические особенности личности учащихся.
  4. Психология общения. Функции, уровни общения.
  5. Психологические ситуации общения.
  6. Использование методов Лозанова в практике преподавания РКИ в ВУЗе.

### **Темы коллоквиумов**

Теория Лозанова. Опыт российских преподавателей в использовании теории Лозанова.  
Преподавание РКИ.

### **Темы рефератов**

1. Значение психологических знаний для педагогической теории и практики.
2. Методы психологических исследований.
3. Специфика человеческой деятельности.
4. Виды деятельности человека.
5. Психические процессы как формы деятельности.
6. Проявления сознания в поведении, психических процессах, свойствах и состояниях человека.
7. Внимание и его психологические свойства.
8. Индивидуальные особенности памяти и способности человека.
9. Современные методы интенсификации обучения иностранным языкам.
10. Теория Г. Лозанова . Суггестопедия, суггестология
11. Скоростные методы обучения в современной методике обучения речи.
12. Индивидуальная работа с учащимися, обладающими различными особенностями мыслящей памяти.
13. Изучение индивидуальных психологических особенностей учащихся при обучении неродному языку.
14. Тестовая методика. Виды лингвистических и психологических интеллектуальных тестов.



**Жидкова Галина Фёдоровна**, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

Окончила МГУ имени М.В. Ломоносова в 1953 году.

Работает в РУДН с 1962 года.

Специалист в области лингводидактики, методики преподавания русского языка как иностранного.

Является председателем жюри Всероссийской олимпиады иностранных студентов по русскому языку. Возглавляла кафедру с 1972 по 1984 гг. Читает лекции, ведет практические занятия с аспирантами. Отличник Народного образования.

Награждена «Медалью А.С. Пушкина».

Работает со студентами, обучающимися по направлению «Филология», специализация "Русский язык как иностранный":

1) Спецкурс "Психологические основы обучения речи на иностранном языке": студенты I курса магистратуры;

2) Спецкурс "Психологические проблемы интенсификации обучения РКИ":

студенты II курса магистратуры.



**Митрофанова Ирина Игоревна**, кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов.

Окончила Хабаровский педагогический университет в 1988 г.

Работает в университете с 2003 г.

Специалист в области методики преподавания русского языка как иностранного, русского языка в школе (специализация - грамматика русского языка для иностранных учащихся).

Работает со студентами-иностранцами, обучающимися по направлению «Журналистика»: практикум устной и письменной речи, студенты I курса (аспекты - грамматический практикум, практикум научной речи, домашнее чтение и видеокурс, язык газеты), студенты II курса (аспекты - грамматический практикум, практикум научной речи, домашнее чтение и видеокурс, язык газеты), студенты III курса (аспекты - грамматический практикум, практикум научной речи, домашнее чтение и видеокурс, язык газеты), студенты IV курса (аспекты - грамматический практикум, практикум научной речи, домашнее чтение и видеокурс, язык газеты). Магистры (аспекты - грамматический практикум, реферирование текстов).