

_ P _

РАБОТОСПОСОБНОСТЬ (человека) (англ. *work capacity*) — характеристика наличных или потенциальных возможностей индивида выполнять целесообразную деятельность на заданном уровне эффективности в течение определенного времени. Р. зависит от индивидуальных психофизиологических ресурсов, степени их тренированности или истощенности, а также внешних условий деятельности. По отношению к решаемой задаче выделяют **максимальную, оптимальную и сниженную** Р. Оценка степени Р. проводится на основе сопоставления текущих показателей исполнения деятельности и психофизиологических функций с фоновыми показателями, полученными, напр., в **состоянии оперативного покоя** (см. *Функциональное состояние организма*).

В процессе деятельности происходит изменение уровня Р., описываемое с помощью кривой Р. Впервые проанализировав т. н. **кривую работы**, Э. Крепелин (1898) выделил след. основные стадии Р. по показателям результативности деятельности: **вработывание** (см.), **оптимальная Р.**, **утомление** (см.), **конечный порыв**.

При анализе изменений в функционировании обеспечивающих деятельность систем прослеживается более тонкая динамика стадий Р.: **мобилизация, первичная реакция, гиперкомпенсация, компенсация, субкомпенсация, декомпенсация, срыв деятельности**.

В зависимости от вида труда, индивидуальных особенностей, степени тренированности, профессиональной подготовки, состояния здоровья продолжительность, чередование и выраженность отдельных стадий динамики Р. может варьировать, вплоть до полного выпадения некоторых из них. Характер распределения стадий на кривой Р. — один из показателей оптимальности организации трудовой и учебной деятельности (см. *Оптимизация условий труда оператора*). См. также *Эргография*. (А. Б. Леонова.)

РАБОЧАЯ СИСТЕМА (англ. *work system*) — система (включающая людей, технику, программное обеспечение, физическую и социальную среду), назначение которой — достижение определенных целей. Р. с. — типичная *социотехническая система*. Термин «Р. с.» введен в *эргономику* в 1980-е гг. и утвердился после разработки межд. стандарта «Эргономические принципы проектирования Р. с.». (В. М. Мунипов.)

РАБОЧАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРИЕМНИКА (РХП) (англ. *receiver operating characteristic curve, ROC curve*) — понятие, заимствованное *психофизикой* из теории обнаружения сигнала; означает зависимость вероятности правильного положительного ответа от вероятности *ложной тревоги*. Син. рабочая характеристика наблюдателя. В то время как классическая психофизика исходила из предположения, что эти 2 величины независимы, современная психофизика считает, что увеличение числа ложных тревог приводит к возрастанию числа обнаруженных сигналов, а уменьшение числа ложных тревог — к уменьшению количества обнаруженных сигналов.

Каждой точке локализации *критерия принятия решения* на оси сенсорных состояний соответствует своя вероятность правильного положительного ответа и ложной тревоги. Перемещая критерий (который находится под влиянием несенсорных факторов, напр. платежной матрицы) из одной точки в др., можно получить достаточно полную форму кривой РХП. См. *Психофизическая модель теории обнаружения сигнала*. (К. В. Бардин.)

РАБОЧЕЕ МЕСТО ЧЕЛОВЕКА-ОПЕРАТОРА (англ. *workplace of human operator*) — место в *системе «человек—машина»*, оснащенное средствами отображения информации, органами управления и вспомогательным оборудованием, где осуществляется трудовая деятельность человека-оператора. См. также *Инженерная психология, Пульт управления*.

РАДИКАЛ (от лат. *radicalis* — коренной) — многозначный термин, используемый в разных науках (напр., в химии и математике) и практиках.

1. Странник радикальных (крайних, решительных) взглядов и действий, партий, движений. Бескомпромиссный человек. *Склонность к радикализму* — одна из выдающихся черт подростков.

2. В психодиагностической практике под Р. понимается совокупность наиболее резко выраженных симптомов и/или факторов в наблюдаемой общей картине состояния обследуемого, а также совокупность самых необычных черт личности.

РАДИКАЛЬНАЯ ТЕОРИЯ ОБРАЗОВ (англ. *radical imagery hypothesis*) — концепция, согласно которой даже т. н. абстрактное знание и *значения* абстрактных слов в той или иной степени имеют образные и эмоциональные компоненты, формирующиеся в опыте каждого человека; отчасти такие компоненты значений совпадают у разных людей, отчасти они индивидуально уникальны (см. *Окказиональное значение*). В общем случае утверждается, что в сфере психического не

существует чистых *абстракций*, оторванных от образной репрезентации. Напр., как пишет один из защитников этой теории (В. R. Bugelski, 1970): «Мы все против "загрязнения окружающей среды", но я представляю его как сточную канаву возле моего дома. А как его представляете вы?» Ср. *Концептуально-пропозициональная теория*. (Б. М.)

РАДИКУЛИТ (от лат. *radicula* — корешок) — (мед.) воспаление корешков спинномозговых нервов (в частности, при остеохондрозе межпозвоночных дисков), проявляющееся резкими болями в области спины от шеи (шейный Р.) до поясницы (пояснично-крестцовый Р.), распространяющимися в руки или ноги.

РАЗВИВАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ (система Д. Б. Эльконина—В. В. Давыдова) (англ. *developing education*) — в настоящее время это полное научно-методическое и практически-организационное обеспечение учебного процесса начальной школы по математике, родному (г. о. рус.) языку, изобразительному искусству, литературе, естествознанию. Р. о. распространено в России, Украине, Белоруссии, Латвии, Казахстане.

Разработка психолого-педагогических основ Р. о. началась в 1959 г. в рамках исследований по психологическим проблемам *учебной деятельности* в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. И. Айдарова, К. В. Бардин, Л. В. Берцфаи, А. К. Маркова, Г. Г. Микулина и др.). В дальнейшем к исследованиям подключился большой коллектив авторов. Важным этапом становления Р. о. была работа этого коллектива над планом-заказом Министерства просвещения СССР по разработке содержания и методов обучения по основным предметам начальной школы, составивших основу Р. о. как системы образовательных технологий. За 40 лет в различных издательствах вышло более ста наименований книг, посвященных теории и практике Р. о. (монографии, методические пособия для учителей, учебники для детей, сборники, брошюры и т. д.). Основы системы описаны в фундаментальных трудах Давыдова: «Виды обобщения в обучении» (М., 1972), «Проблемы Р. о.» (М., 1986), «Теория Р. о.» (М., 1996).

Р. о. создавалось для того, чтобы обеспечить подрастающему поколению благоприятные стартовые условия для вхождения в мир, облик которого определила научно-техническая революция. Современный человек живет и работает в ситуациях, где реальные процессы и явления представлены ему через многократное отображение свойств объектов в текстах, числах, графиках и т. п. Для того чтобы принимать верные решения, он вынужден оценивать суть дела по его знакам, т. е. действовать на основе теоретически представляемой реальности. И чем сложнее стоят задачи, тем меньше возможностей действовать по инструкции, не вдаваясь в существо дела, и тем выше требования, предъявляемые к способности человека мыслить теоретически. В житейской практике (в быту, в простом общении между людьми) такой (теоретической) подход к делу может появиться лишь случайно. Закономерно он возникает и культивируется в науке, промышленности, искусстве, политике, праве и др. исторически развивающихся видах человеческой деятельности, где по содержанию задач у людей возникает потребность определять существо явления по его внешним проявлениям.

В современной школе подготовка к такой деятельности в основном осуществляется за счет включения в программы старших классов большого объема научного знания: математики, физики, химии, экономики, истории, обществоведения и т. д. Но у большинства детей, которые переходят из начальной в среднюю школу, недостаточно развиты предпосылки к пониманию теоретического содержания этих наук. Это связано с тем, что в традиционной начальной школе никогда не ставилась такая задача вообще. В ней до сих пор господствует идущая с прошлого века традиция на привитие детям навыков чтения, письма и счета, конечно необходимых современному человеку, но недостаточных для ориентации в современном мире. Эльконин и Давыдов предположили, что такое положение дел уже не соответствует ни реальным потребностям общества, ни ситуации возрастного развития, когда ребенок стремится к освоению содержания и форм деятельности, выходящих за границы непосредственно доступных ему в житейской (бытовой) практике. Поэтому цель Р. о. — **развитие** у детей основ теоретического мышления (или, более широко, основ теоретического сознания, к основным формам которого наряду с наукой относятся искусство, нравственность, право, религия и политика).

В программах и методическом обеспечении Р. о. изначально заложено единство содержания, метода и развития. Давыдов писал: «**содержанием** развивающего начального обучения являются *теоретические знания* (в современном философско-логическом их понимании), **методом** — *организация совместной учебной деятельности младших школьников* (и, прежде всего, организация решения ими учебных задач), **продуктом развития** — *главные психологические новообразования*, присущие младшему школьному возрасту» (1996).

В основе учебного процесса Р. о. лежит т. н. «*учебная задача*», т. е. задача, вынуждающая уч-ся искать (анализировать, применять) общий способ решения всех задач данного типа. В процессе решения таких задач уч-ся обобщает существенные особенности объектов, а также свои действия и действия др. детей с этими объектами. Тем самым он учится мыслить теоретически.

Деятельность учащегося в данном случае называется **квазиисследовательской** потому, что воспроизводит основные элементы научной дискуссии, т. е. того, как ученые излагают и обсуждают результаты своих исследований. На предметах эстетического цикла воспроизводятся основные элементы творческой деятельности и общения людей в искусстве.

Учебная деятельность в Р. о. представляет собой систему учебных задач (более подробное изложение содержания и структуры учебной деятельности см. в соответствующей статье). Содержание и последовательность этих задач в каждом учебном предмете выстроена с т. зр. выработанного в науке и культуре развитого взгляда на существо этих предметов. «Математика», созданная Давыдовым и его соавторами (С. Ф. Горбовым, Г. Г. Микулиной, О. В. Савельевой), — это взгляд на арифметику с т. зр. высшей математики. Близкий к этому подход реализован в курсах математики А. М. Захаровой и Т. И. Фещенко, Э. И. Александровой. «Родной русский язык», разработанный В. В. Репкиным и его коллективом, есть обучение правописанию на основе достижений современной лингвистики рус. языка. «Изобразительное искусство» Ю. А. Полуянова представляет собой организацию детского изобразительного творчества по выработанным в истории искусства способам создания выразительных форм по законам красоты. «Литература как предмет эстетического цикла» Г. Н. Кудиной и З. Н. Новлянской воспроизводит высокие образцы культурного прочтения художественных текстов и общую логику литературного творчества. «Естествознание» Е. В. Чудиновой и Е. Н. Букваревой представляет собой процесс ознакомления детей с окружающим миром, построенного на элементах научного наблюдения и эксперимента. В «Музыке» Л. В. Виноградова воспроизводятся основные принципы и традиции коллективного музицирования.

Р. о. существенно изменило взгляд психолого-педагогической общественности на возрастные возможности и закономерности психического развития детей. Центральное положение теории Р. о., которое можно рассматривать как психолого-педагогическое открытие, заключается в след.: младший школьник может оторваться от пут узкого житейского (т. н. эмпирического) отношения к вещам и явлениям и подняться до высот теоретических обобщений, опираясь при этом на доступный ему опыт осмысления окружающей действительности. Это положение подтверждено как в экспериментальных исследованиях, так и в широкой практике. Но его нельзя рассматривать как реальность, существующую саму по себе. Проектировщики учебных предметов Р. о. и педагоги-практики каждый раз должны воспроизводить в своей деятельности такую возможность развития детей, т. е. проявлять научно-методическое и педагогическое творчество. Существенный вклад в становление практики Р. о. внесли учителя экспериментальной школы № 91 г. Москвы (А. А. Кирюшкина, М. А. Поливанова, Т. Г. Пильщикова, В. А. Миндарова, М. П. Романеева, Н. Л. Табачникова, Л. А. Суховерша, С. И. Шияновская) и школы № 17 г. Харькова (Р. Ф. Пальчик, Л. В. Говердовская).

Теория Р. о. стимулировала развитие фундаментальных исследований: совместной коллективно распределенной учебной деятельности (Р. Я. Гузман, Г. Г. Кравцов, А. Ю. Коростылев, Т. А. Матис, Ю. А. Полуянов, В. В. Рубцов, Г. А. Цукерман и др.), методов диагностики таких компонентов теоретического мышления, как анализ, планирование, рефлексия (Р. Атаханов, А. З. Зак, Е. И. Исаев, В. Х. Магкаев, А. М. Медведев, П. Г. Нежнов, Я. А. Пономарев, В. Н. Пушкин и др.), системности мышления (В. В. Рубцов, Н. И. Поливанова, И. В. Ривина, А. К. Дусавицкий). Практика Р. о. вызвала необходимость в разработке критериев оценки уровней сформированности учебной деятельности (В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Заика Е. В.), критериев усвоения теоретических знаний (Г. Г. Микулина, О. В. Савельева), методов диагностики общего и художественного развития детей по их рисункам (Ю. А. Полуянов), методов диагностики развития читательской деятельности школьников (Г. Н. Кудина), методов предметной диагностики основ теоретического мышления школьников и экспертизы учебного процесса Р. о. (В. А. Гуружапов).

Элементы Р. о. вошли в содержание различных модернизированных программ по математике для традиционной школы (Н. Я. Виленкин, Н. Б. Истомина, Л. И. Петерсон), а также в др. отечественные дидактические системы, в частности «школу 2100» (А. А. Леонтьев и др.). Особый взгляд на принципы Р. о. реализован в дидактической системе Л. В. Занкова, школы «Диалог культур» (В. С. Библер и др.). Широкое распространение идей Р. о. стимулировало становление взгляда на систему общего образования как развивающего образования в аспектах: общего концептуального взгляда (А. Г. Асмолов, В. П. Зинченко, В. В. Рубцов, Ю. В. Громыко, В. И. Слободчиков), методов управления школой (В. С. Лазарев), разработки содержания и методического обеспечения предметов для основной средней школы (А. Б. Воронцов, Е. В. Высоцкая, С. Ф. Горбов, В. М. Заславский, Г. Н. Кудина и З. Н. Новлянская, В. А. Львовский, Э. Сатбалдина, Е. В. Чудинова, Б. Д. Эльконин), способов организации образовательной среды школы для обучения детей от 5 до 17 лет (В. В. Рубцов, А. А. Марголис, В. А. Гуружапов), методов психологической подготовки специалистов в вузе (В. П. Андронов). (В. А. Гуружапов.)

РАЗВИТИЕ ВОСПРИЯТИЯ (англ. *development of perception*). В течение жизни человека восприятие проходит сложный путь развития. Особенно интенсивно Р. в. происходит в первые годы жизни ребенка. При этом в *онтогенезе* человеческого восприятия решающую роль играют не столько созревание и приспособление врожденных анатомо-физиологических механизмов, сколько усвоение выработанных обществом *сенсорных эталонов* и приемов обследования раздражителей. Возникновение более высоких уровней детского восприятия связано с изменениями в характере детской деятельности (см. *Деятельность детская*), предъявляющей к восприятию все более высокие требования (А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин и др.).

Ребенок рождается с относительно высокоразвитой анализаторной системой, с рядом безусловных *ориентировочных реакций*, которые заключаются в установке рецепторных аппаратов, обеспечивающей оптимальное восприятие раздражителей. Уже на протяжении 1-го полугодия жизни ребенка (1-6 мес.) в условиях правильно поставленного взаимодействия со взрослыми, которое вызывает и организует у ребенка ориентировку на внешние воздействия, в восприятии происходят значительные изменения. Возникают активные поисковые действия: ребенок смотрит, чтобы видеть, схватывает и ощупывает предметы рукой (3-5 мес). На этой основе возникают интерес сенсорные связи между ориентировочными реакциями в различных рецепторных системах (зрительной, слуховой, осязательной). Ведущее место в этих связях принадлежит *оральному* обследованию объектов, контролирующему их зрительное восприятие. Ребенок начинает воспринимать сложные комплексные раздражители, узнавать и дифференцировать их. В 5 мес ребенок узнает мать. Восприятие становится предметным. Возраст 6-12 мес характеризуется быстрым развитием двигательной системы (*локомоций* и *манипулирования*). У детей появляется первая форма *ведущей деятельности* — предметно-манипулятивная. Эта деятельность требует *константности восприятия*, которая постепенно и складывается. Основным видом восприятия становятся воспроизводящие движения Органов, моделирующие особенности воспринимаемых объектов. Изменение восприятия у детей дошкольного (1-3 г.) и дошкольного (3-6/7 лет) возраста происходит в связи с развитием различных видов деятельности детей (игровой, изобразительной, конструктивной и элементов трудовой и учебной). На ранних этапах этого периода (1-4 г.) восприятие непосредственно связано с практической деятельностью детей. Далее восприятие, продолжая обслуживать практическую деятельность, приобретает относительно самостоятельное значение и свойства *высшей психической функции* (произвольность и осознанность). См. *Теория развития восприятия путем формирования перцептивных действий*.

РАЗВИТИЕ ДВИЖЕНИЙ РЕБЕНКА (англ. *motor development in children*). В отличие от детенышей многих животных, ребенок к моменту рождения не обеспечен готовыми наследственно фиксированными механизмами регуляции *движений*. Однако еще в период эмбрионального развития мышечная система плода начинает осуществлять адаптивные функции в виде поддержания позы наименьшего объема, экстраполяционной подготовки дыхательных движений, глотания и активизации венозного кровообращения и лимфотока (см. *Пrenатальное развитие, Новорожденность*).

После рождения обнаруживаются след. виды двигательной активности: рудиментарные двигательные рефлексы типа Робинзона, Моро, ползания по Бауэру и др. позно-тонические рефлексы, в частности шейные и лабиринтные, безусловно-рефлекторные двигательные акты в виде пищевого сосательного, защитного мигательного, *движения глаз* и, наконец, хаотические движения, часто внешне недетерминированные и являющиеся в этом случае проявлением физиологической активности. Указанные виды движений относятся к категории врожденных предпосылок развития в постнатальном *онтогенезе* координированных двигательных актов. Особое значение имеют хаотические движения, из которых по стохастическому принципу вычлняются повторяющиеся движения. По мере развития *органов чувств* формируются их корригирующая, а позднее пространственная и временная экстраполяционные функции движений. Основным механизмом указанных процессов является обратная связь (обратная афферентация). К врожденным предпосылкам развития движений относится также способность сохранения и воспроизведения проприорецептивной информации (см. *Проприоцепция*), проявляющаяся уже с первых дней жизни.

Однако основной предпосылкой развития сложной системы движения человека является отсутствие готовых, морфологически и функционально закрепленных механизмов регуляции. Этим обеспечивается исключительно широкая свобода формирования механизмов *координации движений* на основе приспособления к условиям существования; внешняя среда, воспитательные воздействия взрослых приобретают доминирующее значение. Под влиянием воспитания и на основе межанализаторных условно-рефлекторных связей, подражания и *ориентировочно-исследовательской деятельности* к 1,5 г. жизни в общих чертах завершается формирование всех основных движений ребенка.

В этот период особое значение приобретает **предметно-манипулятивная деятельность** ребенка (см. *Ведущая деятельность, Деятельность детская*): движения рук приурочиваются к предметным условиям действия, к орудийным особенностям предмета, к наличным условиям достижения цели. По мере развития речи, вербализации двигательных актов в системе орудийных операций постепенно формируется произвольный характер движений. Вместе с тем совершенствование двигательной координации происходит в течение многих лет жизни и особенно интенсивно в период до 11-14 лет. Столь продолжительный период Р. д. р. обусловлен также особенностями морфологического *созревания* двигательных структур *мозга* человека. Хотя уже с первых недель жизни начинают функционировать все уровни двигательных структур, включая корковые, их рост и развитие далеко не завершены. Так, поле 4 *коры головного мозга* приобретает структуру, сходную со структурой взрослого, между 2 и 4 г., а поле 6 — к 7 г. В целом корковые и подкорковые образования растут и развиваются вплоть до достижения взрослости. Темпы этого процесса в различные периоды онтогенеза неодинаковы. См. *Возрастная психофизиология, Развитие коры головного мозга*.

РАЗВИТИЕ КОРЫ ГОЛОВНОГО МОЗГА (англ. *development of cerebral cortex*) как филогенетически нового образования происходит в течение длительного периода *онтогенеза*. В различных областях и полях коры изменения ее ширины, размеров и уровней дифференцировки нейронов всех типов происходит в разные сроки (гетерохронно) и с различной интенсивностью. Наиболее поздно достигают полной дифференцировки ассоциативные области. Вместе с тем, несмотря на гетерохронию морфогенеза, в определенные возрастные периоды Р. к. г. м. дифференцировка нервных элементов в различных областях происходит синхронно (см. *Кора головного мозга, Мозг, Нервная система, Пренатальное развитие*).

К моменту рождения ребенка кора имеет то же многослойное строение, что и у взрослых. Однако ширина корковых слоев и подслоев значительно увеличивается с возрастом. Наиболее существенные изменения претерпевает цито- и фиброархитектоника коры. В период *новорожденности* нейроны отличаются небольшими размерами, слабым развитием дендритов и аксонов. Модульная организация нейронов представлена вертикальными колонками. В течение первых лет жизни происходит интенсивная дифференциация клеточных элементов, типизация нейронов, увеличиваются их размеры, развиваются дендритные и аксонные ветвления, расширяется система вертикальных связей в ансамблях нейронов. К 5-6 г. усложняется система дендритных связей по горизонтали, возрастает полиморфизм нейронов, отражающий их специализацию. К 9-10 г. пирамидные нейроны достигают наибольших размеров, увеличивается ширина клеточных группировок. К 12-14 г. все типы интернейронов достигают высокого уровня дифференцировки, усложняются внутри- и межансамблевые связи по горизонтали. В филогенетически новых областях коры (лобных) усложнение ансамблевой организации нейронного аппарата и межансамблевых связей прослеживается до 18-20-летнего возраста. Развитие нейронного аппарата, его ансамблевой организации и межансамблевых связей обеспечивает формирование с возрастом системной организации высших нервных функций, психики и поведенческих реакций. (Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер.)

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ — см. *Личность*.

РАЗВИТИЕ ПАМЯТИ (англ. *memory development*) — происходит в связи с общим развитием ребенка. Уже на 1-м мес жизни обнаруживаются *условные рефлексы*, в которых закрепляются еще в нерасчлененном виде элементарные чувственные впечатления, *движения*, эмоциональные состояния. К концу 1-го полугодия появляется *узнавание*, а затем и *воспроизведение* образов отсутствующих предметов. По мере того как ребенок овладевает *навыками* ходьбы и речи, *память* начинает быстро развиваться в результате расширения его контакта с вещами и речевого *общения* со взрослыми. В процессе обогащения чувственного опыта, его обобщения и закрепления в речи память детей становится все более устойчивой и прочной. Если у годовалого ребенка впечатления сохраняются 1-2 нед, то к концу 3-го г. жизни они могут сохраняться до 12 мес. Переход от младенческой к взрослой памяти осуществляется в результате как биологического развития (структуры мозга, участвующие в консолидации следов, напр. гиппокамп, созревают через 1-2 г. после рождения), так и познавательного развития (*развитие речи детей*, начало обучения в школе и пр.).

К числу изменений памяти с возрастом относится, прежде всего, увеличение скорости заучивания и рост объема памяти. Но наиболее существенные перемены по мере развития ребенка происходят в качественных особенностях его памяти. Одна из таких характерных перемен — переход от произвольной памяти, типичной для раннего возраста (до 4-5 лет), ко все более выраженному *произвольному запоминанию* и *припоминанию*. Существенным для характеристики памяти в детском возрасте является развитие ее осмысленности. Дети старшего *дошкольного* и *младшего школьного возраста* в процессе запоминания опираются не на абстрактно-логические отношения между понятиями, служащие существенной опорой запоминания у взрослых, а на

наглядно воспринимаемые связи явлений и предметов. Дальнейшее Р. п. происходит в процессе обучения и воспитания детей в школе, где они овладевают рациональными способами произвольного запоминания. При этом произвольная память, включаясь непосредственно в сам процесс усвоения знаний, не только успешно функционирует в условиях оптимальной организации учебного материала, но и готовит почву для продуктивной работы произвольной памяти. (Т. П. Зинченко.)

РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ (англ. *development of mind*) — последовательные, прогрессирующие (хотя и включающие в себя отдельные моменты регресса) и в целом необратимые количественные и качественные изменения *психики* живых существ. Эти изменения обуславливают переход живых существ от низших (более простых) к высшим (более сложным) формам взаимодействия с окружающей средой. Определяясь биологическим, общественно-историческим и онтогенетическим развитием жизни, изменения психики включаются в этот процесс взаимодействия в качестве одного из важных его факторов. Научное изучение возникновения и Р. п. — путь познания ее природы и сущности, ее жизненного значения.

В свете современных научных данных психика в своей зачаточной форме (*чувствительности*, т. е. способности ощущения) возникла из *раздражимости* живых существ как активное отражение ими жизненно важных для них изменений окружающей среды, регулирующее их *поведение*. Р. п. сопровождалось эволюцией животных в связи с образованием и развитием их н. с. Р. п. характеризовалось переходом от сенсорных к перцептивным и интеллектуальным (у высших животных) способам регуляции поведения; изменениями соотношения инстинктивных и условно-рефлекторных его механизмов в сторону возрастания роли последних и приспособлением животных к окружающей среде. Биологическая эволюция психики явилась «предысторией человеческого духа» (Ф. Энгельс), становление которого совершалось под определяющим влиянием совместной трудовой деятельности людей, в процессе возникновения и развития человеческого общества (см. *Антропогенез*). Особенности психики человека, его *сознание* — продукт общественно-исторического развития. В нем на первый план выступила преемственная социальная связь человеческих поколений, передача, старшим поколением младшему результатов практической и возникшей на ее основе познавательной теоретической и всякой др. *деятельности*, овладение младшим поколением этими результатами (орудиями, языком, знаниями, нормами поведения и др.), его роль в дальнейшем созидании материальных и духовных ценностей (см. *Усвоение*).

Историческое Р. п. человека совершается в ходе ее *онтогенеза*. *Филогенез* определяет онтогенез путем создания необходимых для него естественных предпосылок и социальных условий. Человеческий индивид рождается с природными возможностями человеческого психического развития (см. *Задатки способностей, Формирование способностей*), которые реализуются в общественных условиях его жизни с помощью средств, созданных обществом. Психика, сознание развивается в процессе взаимодействия человека с окружающей его общественной средой, обучения и воспитания, овладения общественно выработанными способами действий с различными предметами, языковыми средствами общения, достижениями науки, техники и искусства, включения в жизнь общества и его созидательную деятельность (см. *Ведущая деятельность, Обучение и развитие*). Постепенно человек становится субъектом *общения, учения, познания и труда*; формируется как *личность* с присущей ей системой психических свойств, внутренне обуславливающих организованность и устойчивость поведения в соответствии с ее общественным положением и складывающимися у нее сознанием и *самосознанием*.

В целом Р. п. совершается постепенно, но в нем наблюдаются в некоторые периоды скачки развития. Количественные изменения подготавливают качественные изменения психики, которые совершаются путем дифференциации целого, выделения в нем отдельных функций и новой их интеграции. **Дифференциация функций** приводит к возникновению новых *действий* (перцептивных, мнемических, мыслительных и др.), **интеграция** — к их объединению, соподчинению, к образованию новых структур психической деятельности. Новые структуры возникают из старых путем их реорганизации. Старое (выработанные ранее действия, операции, образы, понятия и т. д.) входит в новообразуемые структуры, претерпевая при этом те или иные изменения. Новая, более сложная структура подготавливается старой, более элементарной, не обладающей признаками целой новой структуры, а только ее элементами, которые синтезируются в новой структуре. Вместе с тем усложнение форм психической деятельности включает и процессы свертывания, стереотипизации отдельных форм компонентов, являющихся необходимым условием экономного и эффективного их функционирования.

Р. п. человеческого индивида — обусловленный и вместе с тем активный саморегулирующийся процесс. Это — внутренне необходимое движение, «самодвижение» от низших к высшим уровням жизнедеятельности, в котором внешние обстоятельства, обучение и воспитание всегда действуют

через внутренние условия; с возрастом постепенно увеличивается роль собственной активности индивида в его психическом развитии, в формировании его как личности. Предвосхищая свое будущее, осознавая свои достижения и недостатки, человек стремится к самосовершенствованию посредством собственной деятельности, учения, игры, труда и общения с др. людьми. В своем стремлении к *самовоспитанию* и *самообразованию* он выступает как субъект собственного развития. Активно изменяя обстоятельства своей жизни, человек формирует себя как личность, как субъект деятельности и *поступков*.

Движущими силами Р. п. человека как субъекта деятельности, как личности являются **внутренние противоречия**. Возникающие в жизни человека противоречия между целями, задачами и наличными для их достижения средствами, между стремлениями и возможностями для их удовлетворения, между тенденциями к изменчивости и к стереотипии, между старым и новым и т. д. разрешаются посредством деятельности личности, уступая место новым противоречиям.

Онтогенез человеческой психики носит **стадиальный характер**. Последовательность его стадий, периодов (младенчество, раннее, дошкольное детство, младший, средний и старший школьный возрасты...) необратима и предсказуема. Вместе с тем в каждом возрастном периоде можно наблюдать значительные индивидуальные различия в Р. п. Процесс Р. п. продолжается и в зрелом возрасте. Его основные факторы: самообразование, профессиональный труд, общественная работа, спортивная и др. виды деятельности, семейная жизнь, воспитание своих детей.

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ (англ. *children's language development, speech development in childhood*) — возникновение понимания речи и ее произнесения в *раннем возрасте* при общении со взрослыми, последующее обогащение словаря, грамматических и стилистических структур речи в дошкольном и школьном возрасте в процессе общения и под влиянием обучения. На 1-м г. жизни ребенка происходит процесс его подготовки к овладению родным *языком*. Упражнение речевого аппарата ребенка начинается уже с первых дней жизни: крик, плач, гуление, далее постепенно переходящее в лепет. Во 2-м полугодии жизни появляется понимание речи. Ребенок начинает связывать отдельные звуко сочетания с предметами. С 10-11 мес появляются первые реакции на сами слова вне зависимости от того, в какой более комплексный раздражитель они включены.

Первое понимание слов еще неоднозначно, одно и то же слово дети связывают с разными предметами. Фраза воспринимается как малорасчлененный комплекс и понимается лишь в определенной ситуации. В то же время у детей появляются первые произносимые ими слова или звуко сочетания, имеющие **предметную отнесенность**. В общении с окружающими людьми ребенок постепенно овладевает все более правильным произношением слов. Сначала он произносит 1-2 слога из слова, при этом часто переставляет слоги, заменяет отдельные звуки другими. Процесс овладения правильным произнесением речевых звуков обычно завершается к 4, иногда к 5 г. (см. *Артикуляция*). Накопление словаря у ребенка происходит на 2-м и 3-м г. жизни, причем *значения* слов становятся все более определенными. К полутора годам ребенок владеет обычно 30-40 словами, к концу 2-го г. — 300 словами, а к возрасту 3 г. — примерно 1000 словами. К нач. 3-го г. жизни начинает формироваться грамматический строй речи. Прimitивные предложения, в которых слова стоят рядом без согласования («мама пить моко, мика»), постепенно заменяются грамматически более правильными. Приблизительно к возрасту 2 г. дети практически уже владеют единственным и множественным числом существительных и некоторыми падежными окончаниями, а также некоторыми временами и лицами глаголов.

В *дошкольном возрасте* (3-6/7 лет) продолжается расширение словарного запаса. К возрасту 7 лет дети используют активно в речи до 3000-4000 слов. В этом возрасте дети склонны к словесным новообразованиям (неологизмам), которые они создают по аналогии с др. известными им словами (напр., дождь «налужил»). К концу дошкольного возраста дети владеют практически уже почти всеми законами словообразования и словоизменения. Овладение грамматическим строем речи происходит в единстве с развитием *мышления*. Дети переходят ко все более сложным формам высказывания, выражая причинно-следственные и целевые отношения между предметами и действующими лицами. Появляются зачатки связной, контекстной речи, однако речь дошкольника, как правило, ситуативна, изобилует указательными местоимениями, в речи много нарушений связности.

В школьном возрасте ребенок переходит к сознательному овладению речью в процессе обучения. Усвоение письменной речи основывается на расчленении ребенком речевых высказываний на ее единицы: слова, слоги, отдельные речевые звуки — и на установлении связей между звуками и буквами, что предполагает достаточное развитие речевого слуха (см. *Фонематический слух*).

Овладение чтением и письмом открывает большие возможности для дальнейшего развития лексической, грамматической и стилистической сторон как устной, так и письменной речи (см. *Речь письменная, Речь устная*).

РАЗДРАЖИМОСТЬ (англ. *irritability*) — способность живых организмов реагировать на внешние воздействия определенным комплексом функциональных и структурных изменений. Проявляется по-разному, в зависимости от уровня эволюционного развития, охватывая широкий круг явлений — от диффузных реакций протоплазмы у простейших живых существ до сложных, высокоспециализированных реакций человека (см. *Развитие психики*). Син. возбудимость. См. *Чувствительность*.

РАЗЛИЧЕНИЕ (англ. *discrimination*) — наряду с *обнаружением, опознанием, и идентификацией* — один из 4 основных сенсорных процессов: сравнение 2 сходных стимулов, отличающихся обычно величиной 1 физического параметра. См. также *Прием информации*. (И. Г. Скотникова.)

РАЗУМ (англ. *reason*) — форма *мышления*, которая позволяет человеку переработать в научном понятии данные созерцания и *представления*, т. е. всесторонне воспроизвести систему внутренних связей, порождающих данную конкретность, раскрыть ее сущность. Р. характеризует мышление с т. зр. тождественности его законов реальным категориальным формам предметного мира, который осваивается человеком в чувственно-предметной *деятельности*, воспроизводящей и преобразующей окружающий мир. Р. выражается в *рефлексии* как способности человека рассматривать природу своей деятельности. Р. — достояние общественного человека как субъекта всей культуры. На основе Р. возникает теоретическое знание путем анализа роли и функций некоторого исходного диалектического **противоречия** в отношениях вещей внутри расчлененной системы. Реальное и особенное отношение вещей с помощью Р. выступает как всеобщая форма или сущность мысленно воспроизводимого целого. В плане понятий Р. выполняет такие преобразования, которые нельзя осуществить в непосредственном восприятии и представлении. Если такие трансформации открывают новые качества предмета, то последние в буквальном смысле слова являются специфическим результатом теоретического мышления и его собственным содержанием. Возникнув как определенный способ построения всеобщего отношения, Р. в понятиях подчиняет требования конкретизации также фактические чувственные данные. Он даже формирует дополнительные образы восприятия и представления, если это диктуется логикой процесса развертывания генетически исходного отношения понятия в его теоретическую форму.

РАННИЙ ВОЗРАСТ — стадия психического развития ребенка, охватывающая в отечественной периодизации *возраст* от 1 г. до 3 лет. Микропериодизация Р. в.: 1) этап доречевого развития (1-1,5 лет); 2) этап речевого развития (1,5-3 г.). Син. преддошкольный возраст, раннее детство. (Эквивалентный термин в англоязычной психологической литературе не обнаружен. — *Прим. ред.*)

В это время происходят большие сдвиги в физическом и нервно-психическом развитии детей. На 2-м г. ребенок ежемесячно прибавляет в весе на 200-250 г, в росте — на 1 см; в течение 3-го г. жизни вес ребенка увеличивается на 2-2,8 кг, рост — на 7-8 см. Совершенствуется деятельность *органов чувств* и систем организма: костной, мышечной, ц. н. с. Происходят качественные изменения в развитии функций коры больших полушарий (см. *Развитие коры головного мозга*). Увеличивается предел работоспособности н. с. Формируются способность *подражания*, ходьба, развиваются различные движения рук, усваиваются правила *общения*.

Основные отличительные особенности психических процессов в Р. в.: их зависимость от наглядной ситуации; функционирование в неразрывной связи с практическими *действиями*; аффективный характер направленности на познание окружающего мира.

Ведущая деятельность в Р. в. — **предметно-манипулятивная**, в процессе которой происходит овладение детьми предметными действиями с культурно фиксированными способами употребления предметов. Ребенок усваивает их постоянное значение, функции и то, как ими следует действовать. Становление предметных действий происходит при *усвоении* детьми образцов использования вещей утилитарного назначения (ложка, чашка, расческа и пр.), в *игре* с дидактическими игрушками (конструкторы, мозаики, пирамидки и пр.) и в процессуальной игре с сюжетными игрушками. Формирование предметных действий неотделимо от *общения* ребенка со взрослым, которое выступает на данном этапе развития как **ситуативно-деловое общение**.

Р. в. — период бурного *развития речи* ребенка. Прежде всего интенсивно развивается понимание речи: на 2-м г. ребенок начинает понимать названия предметов, непосредственно его окружающих, содержание речи, направленной на выполнение им практических действий. Вначале понимание речи осуществляется в пределах знакомой, часто непосредственно воспринимаемой ребенком ситуации общения со взрослым. На 3-м г. понимание ребенком речи взрослого распространяется на предметы, недоступные его непосредственному опыту. На фоне развивающегося понимания речи происходит овладение словарем: в 1 г. дети знают 10-12 слов, в 1,5 г. — 30-40 (до 100), в 2 г. — 200-300, в 3 г. — 1200-1500 слов. Начиная с конца 2-го и на

протяжении 3-го г. усваивается грамматический строй речи. На 3-м г. резко возрастает речевая активность ребенка во время игр и самостоятельной деятельности (см. *Автономная речь*, *Эгоцентрическая речь*), а также в процессе общения со взрослыми.

Под влиянием развития предметной, игровой деятельности и речи происходят качественные изменения в формировании восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения.

Главные направления психического развития детей в Р. в.: 1) развитие ходьбы, локомоций, мелкой моторики, расширяющих возможности познания окружающего мира; 2) развитие ситуативно-делового общения со взрослыми; 3) развитие когнитивных процессов: рост устойчивости внимания, увеличения объема памяти и постепенное высвобождение ее от опоры на восприятие; усвоение *сенсорных эталонов* (таких, как геометрические формы, цвета спектра); совершенствование наглядно-действенного и зарождение наглядно-образного мышления; овладение пассивной и активной речью; 4) формирование целеполагающей деятельности; становление процессуальной игры; 5) развитие аффективной и волевой сферы: усиление настойчивости в деятельности, стремлении достичь в ней результата; 6) становление общения со сверстниками; 7) формирование *самосознания*: появление знаний о своих возможностях и способностях, конкретной *самооценки*, гордости за достижения в предметной деятельности; становление *половой идентичности*.

Овладение предметной деятельностью, речью, общение со взрослыми и сверстниками закладывают основы наглядно-образного мышления, умения действовать во внутреннем плане, *воображения* (фантазии), овладения социальными навыками, появления новых познавательных и коммуникативных потребностей, способствует формированию более глубоких знаний о себе. См. *Деятельность детская*, *Мышление наглядно-действенное*, *Мышление наглядно-образное*, *Рисунки детский*. (Л. Н. Галигузова.)

РАНШБУРГА ЭФФЕКТ (англ. *Ranschburg effect*) — затруднения при воспроизведении и узнавании, возникающие вследствие увеличения сходства заучиваемого материала. Эффект назван по имени венгерского психолога П. Раншбурга. Р. э. — частный случай эффектов интерференции в памяти, возникающий между сходными элементами запоминаемого массива информации (см. также *Проактивное торможение*, *Ретроактивное торможение*). Син. торможение Раншбурга.

РАССТРОЙСТВА ПАМЯТИ КАК МНЕСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — выделенные в *нейропсихологии* нарушения памяти, возникающие как проявление распада всей структуры активной психической *деятельности* человека. Возникают при массивном поражении лобных отделов мозга. Р. п. к. м. д. представляют собой нарушение активной избирательной мнестической деятельности, приводящее к невозможности формирования *задачи* запомнить и воспроизвести нужный материал к замене активного запоминания и воспроизведения пассивным удержанием следов, к бесконтрольному всплыванию побочных следов или к инертным стереотипам. Дефекты памяти, связанные с расстройством мнестической деятельности, вторичны по отношению к более общему нарушению программирования различных форм психической деятельности, характерному для всех случаев, когда у человека нарушены *лобные доли* мозга. См. *Блоки мозга*, *Мнемическая деятельность*, *Памяти расстройства*. (Н. К. Корсакова.)

РЕАВТОМАТИЗАЦИЯ ДВИЖЕНИЙ (англ. *reautomatization*) — восстановление ранее сформированного, но временно расстроенного *двигательного навыка*; устранение *деавтоматизации движений*.

РЕАКТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ (англ. *reaction formation*) — механизм психологической защиты, или компенсации, представляющий собой замещение в *сознании* и *поведении* чувства и мотива, продуцирующего *тревогу* (*конфликт*, напряжение), его противоположностью. Ненависть (напр., к родителю того же пола, как предполагается в теории *комплекса Эдипа*) заменяется и маскируется любовью (реактивной). В поведении Р. о. часто является неестественностью, неадекватностью, чрезмерностью: напр., робкий подросток вдруг становится отчаянно смелым; грубый и вспыльчивый ребенок, страдающий эпилепсией, неожиданно меняется, демонстрируя слащавую вежливость и предупредительность. Син. *Инверсия*. В небрежных переводах (с англ. на рус.) появился еще один син. — *формирование реакции*. См. также *Защита психологическая*. (Б. М.)

РЕАКТОЛОГИЯ (англ. *reactology*) — направление в сов. психологии 1920-х гг., характерное для начального этапа поисков марксистской методологии психологической науки. Основателем Р. был К. Н. Корнилов. Центральное понятие Р. — *реакция*. С т. зр. Р., в основе *поведения* человека лежат не физиологический рефлекс и не психическое переживание каждое порознь, а то и др. вместе, неразрывно слитые в акте реакции как ответе живого организма на раздражения окружающей среды. Понятие «реакция» имело след. отличия от понятия «*рефлекс*»: а) универсальность (все ответные движения организмов, включая одноклеточных); б) целостный ответ организма, а не одного органа; в) наличие «психической стороны» (во всяком случае, у высших представителей животного мира).

Как подчеркивалось в Р., субъективная психология игнорирует ответные движения, занимаясь лишь психическими состояниями, а *объективная психология* изучает исключительно ответные движения, игнорируя субъективную сторону. Переработка же понятия «рефлекс» и расширение его содержания до категории «реакция» будто бы способна дать «синтез» этих противоборствующих направлений. Р. не смогла осуществить декларированный ею **«диалектический синтез»**. Она подменила его сочетанием марксистских принципов с некоторыми механистическими подходами к реакции как некоему «атому» психической жизни и поведения. Этот тезис обнаруживал родство Р. с др. направлением в психологии — *рефлексологией*. Сведение в Р. и рефлексологии психической деятельности к реакциям или рефлексам означало игнорирование специфического в механизмах поведения человека, стирание качественных различий между сложнейшими процессами *сознания* и простейшими ответами на раздражения окружающей среды. Р. подверглась острой критике в методологических дискуссиях 1930-х гг., что привело к отказу от реактологических схем и устранению Р. из психологии.

РЕАКЦИЯ (от лат. *re* — против + *actio* — действие) — действие, состояние, процесс, возникающие в ответ на к.-л. воздействие, раздражитель, впечатление. В широком биологическом смысле Р. означает закономерный ответ организма на внешнее воздействие. В психологии Р. — прежде всего акт поведения, в т. ч. произвольное движение, опосредствованное задачей и возникающее в ответ на предъявление сигнала, но иногда Р. называют ощущения, представления, мысли, эмоциональные переживания и даже настроения, возникающие в ответ на определенное воздействие; напр. Л. С. *Выготский* писал о сложнейших эстетических Р. Любая Р. характеризуется скоростью, интенсивностью, формой протекания. Измерение этих характеристик Р. создало *психометрику* как отрасль *психологии*. В зависимости от признаков, положенных в основу классификаций, в психологии и др. пограничных науках выделяют разные виды Р., напр. поведенческие, физиологические, эмоциональные и др.; произвольные и *непроизвольные Р.* См. также *Время реакции, Рефлекс*.

РЕАКЦИЯ ВЫБОРА — см. *Время реакции, Закон Хика*.

РЕАКЦИЯ ДЕСИНХРОНИЗАЦИИ — см. *Внимания физиологические механизмы*.

РЕАКЦИЯ НАВЯЗЫВАНИЯ РИТМА — см. *Методы электрофизиологические*.

РЕАФФЕРЕНТАЦИИ ПРИНЦИП (от лат. *re* — против + *afferens* — приносящий) — сформулированный нем. физиологами Э. фон Хольстом и Х. Миттельштедтом (1950) принцип управления сенсорной активностью (см. *Сенсомоторика*); позволяет объяснить некоторые особенности восприятия (напр., *константность восприятия* положения, или стабильность видимого мира). Согласно Р. п., всякая эфферентная команда сопровождается прогнозом (связанным с **эфферентной копией**) относительно последующих за ее выполнением изменений афферентации. Сравнение фактических изменений афферентации с прогнозом позволяет, с одной стороны, оценить полноту выполнения команды, а с др. — отличать изменения афферентации, вызванные собственной активностью субъекта (т. н. **реафферентации** — *reafference*), от изменений, обусловленных теми или иными процессами происходящими в окружающей среде (или **эксафферентации** — *exafference*).

Р. п. применяется для объяснения особенностей протекания компенсаторных реакций организма (типа *следящих движений глаз*), механизмов константности восприятия видимого направления на объекты и величины, а также, с незначительными модификациями, введенными амер. психологом Р. Хелдом, процессов сенсомоторной *адаптации* к инвертированному и *сместенному зрению* (см. также *Кинестезические ощущения, Функциональная система*).

РЕБЁФИНГ (от англ. *rebirthing* — второе рождение) — дыхательная методика психологической коррекции, самоисследования и духовной трансформации, разработанная Л. Орром и С. Рэй (Orr, Ray, 1977). Психотехнология Р. заключается в применении интенсивного дыхания для индуцирования **измененных состояний сознания** (ИСС) и внутренней работы с **аффирмациями** (утверждениями).

Основной элемент Р. — связанное дыхание, которое представляет собой глубокое, частое дыхание без пауз между вдохом и выдохом. При этом вдох должен быть активным, произведенным с мышечным усилием, а выдох, напротив, пассивным, расслабленным. Второй важный элемент Р. — работа с аффирмациями, которая представляет собой процесс обнаружения проблемной ситуации, ее рационального рассмотрения, всестороннего анализа и перевода проблемы из негативного контекста в позитивный путем многочисленных повторений аффирмации в различной форме.

Первоначально Р. применялся для устранения отрицат. последствий родовой травмы. В ИСС, индуцированном интенсивным дыханием, пациенты повторно проживали различные травмирующие моменты своего биологического рождения, испытывали сильные телесные и душевные страдания, переживали ощущения умирания, смерти и в результате достигали

состояния, субъективно интерпретируемого как **второе рождение** и характеризующееся полным расслаблением, умиротворением, ощущениями освобождения, очищения, любви и единения с миром.

Позднее сфера применения Р. расширилась, и он стал применяться для активизации различных травматических областей индивидуального *бессознательного*, повторного переживания эмоционально интенсивных событий биографического характера, являющихся причиной стрессовых состояний, актуальных психологических проблем и разнообразных психосоматических заболеваний. При этом основная задача Р. осталась прежней — используя специальные дыхательные приемы, дать возможность проявиться в сознании и теле ранее вытесненному негативному опыту, пережить его заново и, изменив к нему отношение, интегрировать лежащий в его основе бессознательный материал. На базе Р. возникли его многочисленные модификации, среди которых основные: **вайвэйшн** (J. Lenard, Ph. Laut, 1988) и **свободное дыхание** (С. Всехсвятский, 1991; В. Козлов, 1992; М. Молоканов, 1994).

Д. Ленард и Ф. Лаут (1979) вводят в дыхательную технику понятие интеграции и разрабатывают усовершенствованный вариант методики — интерактивный Р., который впоследствии получает название **вайвэйшн** (англ. *vivation* от лат. *vivo* — жить, *vividus* — полный жизни). В этой модификации Р. большое внимание уделяется внутренней работе с переживаниями, возникающими в ИСС. Для усиления психотерапевтического эффекта предлагается осуществлять в ИСС направленную деятельность в соответствии с **5 базисными элементами**: связанное дыхание; полное расслабление; детальное осознание; гибкость контекста; активное доверие.

1-й элемент (связанное дыхание) представляет собой более детальную, по сравнению с Р., разработку оптимальной динамики дыхательного процесса, необходимой для достижения максимальной терапевтической эффективности. В вайвэйшн выделено 4 типа дыхания, различающихся соотношением глубины и частоты дыхания и предназначенных для применения на той или иной стадии терапии. Так, медленное и глубокое дыхание применяется, как правило, в начале процесса вайвэйшн и приводит к ИСС, которое наиболее благоприятно для детального осознания возникающих переживаний и ощущений. Быстрое и глубокое дыхание применяется в середине терапии и служит для повышения интенсивности происходящего процесса, увеличения степени эмоционального вовлечения, усиления физических ощущений. Быстрое поверхностное дыхание используется на пике переживаний при переполнении чувствами или при чрезмерных физических напряжениях и помогает быстро выйти из проблемной ситуации. Медленное поверхностное дыхание применяется на завершающей фазе терапии, после наступления интеграции проявившегося негативного опыта с сознанием.

В соответствии со 2-м элементом (полное расслабление) для лучшей активизации проблемного неосознаваемого материала требуется максимально расслабить свое тело. 3-й элемент (тотальное внимание, или детальное осознание) подчеркивает важность полной и глубокой *рефлексии* любых проявлений внутреннего состояния: физических ощущений, эмоциональных переживаний, мысленных звуковых образов и т. п. 4-й элемент (гибкость контекста, или интеграция в экстазе) заключается в поиске и выборе такого контекста восприятия негативных переживаний, который позволяет безусловно принять любое возникающее ощущение с любовью и радостью и быть ему благодарным за то, что оно больше не подавлено. Одна из главных особенностей вайвэйшн — культивирование экстатических состояний, в частности через формирование экстатического восприятия мира, порождающего переживание реальности как «океана блаженства». Применяя 5-й элемент (активное доверие, или делайте то, что Вы делаете, потому что работает абсолютно все), следует доверять себе, инструктору, происходящему процессу терапии, при условии активного поиска своего собственного, индивидуального режима внутренней работы, приносящего максимальную эффективность.

Вайвэйшн лежит в основе другой модификации Р. — **методики свободного дыхания**, которая представляет собой форму психотренинга и систему саморегуляции, применяемую в рамках экзистенциально-гуманистического подхода и основанную на использовании интенсивного связанного дыхания для достижения состояния интеграции, разрешения актуальных психологических и психосоматических проблем, творческого развития личности. Свободное дыхание сохраняет требование вайвэйшн о неукоснительном соблюдении 5 элементов процесса терапии, необходимых для принятия и осознания индивидом своего внутреннего опыта, но отличается тем, что для выполнения этих элементов активно применяются специальные приемы взаимодействия с ощущениями, эмоциями, образами, заимствованные из различных психотерапевтических направлений (*психоанализа*, гештальт-терапии, телесно-ориентированной терапии, нейролингвистического программирования, психосинтеза и др.) и духовных традиций (шаманских, суфийских, эзотерических ритуалов и техник; медитативных даосских, тантристских, буддийских и т. п.). Такая эклектичность используемых в свободном дыхании подходов и воздействий направлена на создание условий проведения психокоррекции в ИСС, максимально

способствующих самореализации личности, достижению ею состояния полноты и целостности жизни. См. также *Психотерапия интерактивная*. (А. В. Россохин.)

РЕВЕРБЕРАЦИЯ (англ. *reverberation*) — «внутреннее эхо» замкнутых пространств, эффект отраженных от стен звуковых волн, воспринимаемых слушателем. Р. имеет большое значение в архитектурной *акустике* (проектирование концертных залов, аудиторий и т. п.), а также в психофизических измерениях.

РЕДУКЦИЯ ДРАЙВА — см. *Гипотеза редукции драйва*.

РЕКАПИТУЛЯЦИЯ (от лат. *recapitulatio* — повторение) в биологии — явление повторения в индивидуальном развитии высших органических форм, признаков их предков. Открытие явлений Р. имело большое значение для доказательства эволюционных идей Ч. Дарвина. Обобщив ряд наглядных доказательств эволюции, Э. Геккель сформулировал *биогенетический закон*: «*Онтогенез* есть краткое и сжатое повторение *филогенеза*». См. также С. Холл.

РЕКРУТМЕНТ (от англ. *recruitment* — пополнение, вовлечение) — неравномерное нарастание воспринимаемой *громкости*. Явление Р. первоначально было обнаружено в некоторых случаях снижения слуховой чувствительности, г. о. при нарушениях *слуха*, связанных с поражением клеток кортиева органа (см. *Ухо внутреннее*). При Р. звуковые раздражители воспринимаются такими же или даже более громкими, чем при нормальном слухе. Р. сопровождается нарушениями адаптации к звукам разной громкости, слуховой оценки направления на источник звука, *восприятиям* воспроизведения *речи*. Предполагается, что в основе Р. лежит нейрофизиологический процесс вовлечения в *реакцию* на раздражитель, достигающий известной силы, большого числа нейронов *слухового анализатора*. Аналогичное явление было обнаружено также при некоторых поражениях кожного и зрительного анализаторов. (В. И. Лубовский.)

РЕЛАКСАЦИЯ (от лат. *relaxatio* — облегчение, расслабление) — общее состояние покоя, расслабленности при отходе ко сну, после сильных переживаний или физических усилий, а также полное или частичное мышечное расслабление, наступающее в результате произвольных усилий типа *аутогенной тренировки*. Возможна долговременная Р. (во время *сна*, *гипноза*, при некоторых фармакологических воздействиях) и относительно кратковременная, в т. ч. периодическая Р., чередующаяся с напряжением.

В целом ряде случаев Р. оказывается необходимой, и разрабатываются специальные приемы ее обеспечения. Так, частичная или периодическая Р. — непременное условие всякой спортивной тренировки; Р. мышц речевого аппарата необходима для логопедических корректирующих упражнений; общая Р. — обязательная стадия самогипноза и т. д. Наиболее известными способами вызывания полной или частичной Р. являются аутогенная тренировка, гипноз и двигательная терапия. В последние годы для обеспечения наступления Р. широко применяются разнообразные варианты биологической обратной связи. См. также *Нервно-мышечная релаксация*.

РЕЛИЗЕР (англ. *releaser* — освободитель, избавитель) — термин, предложенный этологом К. Лоренцом для обозначения *стимулов* (напр., части тела, позы и движения, запахи, звуки), демонстрируемых одной особью и вызывающих определенные поведенческие реакции у др. особи того же вида. Р. — частный случай пускового стимула. Напр., при кормлении птенцов у серебристой чайки Р. для реакции птенца служит красное пятно на конце желтого подклювья родителя; птенец совершает клевательное движение в это пятно, что, в свою очередь, служит пусковым сигналом для отрывивания родителем проглоченной рыбы. Позднее это понятие было расширено и на случаи межвидовой коммуникации. В понятие Р. иногда включают сигналы эмоциональной *экспрессии* у людей (напр., плач, улыбка и т. п.) и даже социально нормированные знаковые элементы одежды и тела. См. *Этология*. (Б. М.)

РЕМИНИСЦЕНЦИЯ (от лат. *reminiscor* — припоминать; выдумывать) — мнемический эффект, состоящий в отсроченном *припоминании* того, что первоначально (при непосредственном *воспроизведении*) не удавалось воспроизвести. В результате происходит частичное или даже общее улучшение отсроченного воспроизведения по сравнению с непосредственным. Р. наблюдается в процессе запоминания самого различного вербального и наглядного материала (тексты, стихи, списки, наборы картинок, предметов). Особенно ярко Р. проявляется в памяти на эмоционально окрашенные жизненные события и при работе с логически связным материалом. Р. чаще обнаруживается при запоминании большого по объему материала, а также — у детей, чем у уч-ся старших классов и взрослых. (Т. П. Зинченко.)

РЕПРОДУКТИВНЫЙ ИМПЕРАТИВ — см. *Социобиология*.

РЕТРОАКТИВНОЕ ТОРМОЖЕНИЕ (англ. *retroactive inhibition* — обратно действующее торможение) — мнемический эффект, состоящий в отрицат. влиянии деятельности, следовавшей за заучиванием, на последующее воспроизведение заученного материала. Р. т. тем сильнее, чем больше сходства между деятельностью заучивания и последующей деятельностью как по

содержанию, так и по условиям их осуществления. Вместе с тем Р. т. уменьшается, если в 2 последовательно запоминаемых материалах увеличивается количество не сходных, а тождественных элементов.

Р. т. возникает также тогда, когда деятельность, выполняемая вслед за запоминанием материала, требует больших умственных усилий и вызывает утомление либо если она чрезвычайно занимательна, связана с сильными положительными или отрицат. эмоциями. В этом случае механизм Р. т. — *запредельное торможение* или отрицат. индукция нервных процессов. Р. т. в ряде случаев выступает совместно с *проактивным торможением*. Ср. *Ранибурга эффект*.

РЕТРОСПЕКЦИЯ (от лат. *retro* — назад + *specto* — смотрю).

1. Припоминание и анализ лично наблюдавшихся и пережитых событий, собственных действий и переживаний; рассказ о них. Об одной ошибке Р. см. *Восприятие времени*.

2. Так же называется и особый метод *наблюдения* (с фиксацией фактов по памяти) и *самонаблюдения*, причем существует т. зр., что самонаблюдение (*интроспекция*) всегда есть в той или иной степени Р. (Б. М.)

РЕТРОФЛЕКСИЯ (англ. *retroflexion*) — один из основных защитных механизмов, выделяемых в *гештальт-терапии* наряду с *интроспекцией*, *проекцией* и *слиянием*. Буквально слово «Р.» означает «обращение назад на себя». Смысл этого механизма состоит в том, что человек вместо активного изменения среды и обстоятельств направляет энергию на изменение самого себя. При Р. человек делает для себя то, что он хотел бы сделать другому или то, что он хотел бы получить от другого. При этом происходит разделение себя на объект, который подвергается изменению, и субъект, который, собственно, изменяет. По выражению некоторых авторов, при Р. человек «сжимает свою психологическую вселенную до самого себя, не ожидая ничего от др.» (И. Польстер, М. Польстер, «Интегрированная гештальт-терапия»). Возникновение Р. связывается, в частности, с недостаточным вниманием окружающих к ребенку, в результате чего у него формируется интроспективное убеждение: «Никто не способен позаботиться обо мне. Следовательно, я должен сделать это сам». Точно так же происходит «разворот» на себя негативных эмоций, испытываемых по отношению к окружающим. В лучшем случае Р. может выполнять функцию жесткой самокоррекции, однако при частом повторении этот механизм превращается в тиски, сковывающие человека в статичном состоянии, когда он оказывается не способен повлиять на внешний мир, сосредоточивая всю свою энергию на самом себе. (А. А. Корнеев.)

РЕФЛЕКС (от лат. *reflexus* — обращенный, отраженный) — *реакция* того или иного органа (системы органов), детерминированная воздействием факторов внешней и/или внутренней сред на соответствующие рецепторы, опосредствованный н. с. и проявляемый в виде сокращения мышц, секреции и т. п. Идея о Р. была выдвинута Р. Декартом в 1-й пол. XVII в., а спустя столетие был предложен и термин «Р.». Различают *условные* и *безусловные Р.*

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ — см. *Импульсивность*.

РЕФЛЕКСИЯ (англ. *reflection*) — мыслительный (рациональный) процесс, направленный на *анализ, понимание, осознание* себя: собственных действий, поведения, речи, опыта, чувств, состояний, способностей, характера, отношений с и к др., своих задач, назначения и т. д. В схоластической философии Р. называлась *intentio secunda*, понимаемая как обращенность разума на свои собственные состояния (напр., *понятия*), возникающие как результат *intentio prima*, т. е. обращенности разума на объекты (предметное содержание). И. Кант под именем «**трансцендентальная Р.**» понимал анализ содержания сознания в терминах порождающих его познавательных процессов: «Р. есть осознание отношения данных представлений к различным источникам познания, и только благодаря ей отношение их друг к другу м. б. правильно определено. До всякого дальнейшего обращения со своими представлениями мы должны решить вопрос: к какой познавательной способности они вместе принадлежат? кто связывает или сравнивает их — рассудок или чувственность?» (Кант). Понятийно, процессуально и функционально Р. связана с *самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием*. Формирование Р. начинается в *младшем школьном возрасте*, а у подростков становится основным фактором (механизмом) регуляции поведения и личностного саморазвития (по Э. Эриксону главная проблема отрочества — рефлексивная задача «Кто я?»). В концепции *развивающего обучения* (Давыдов В. В. и др.) Р. рассматривается как существенный показатель высокого умственного развития (см. *Учебная деятельность*). Нередко выделяют Р. языковую, интеллектуальную, эмоциональную, смысловую, личностную и др. См. *Экзистенциальная психология*. (Б. М.)

РЕФЛЕКСОЛОГИЯ (англ. *reflexology*) — естественнонаучное направление в психологии нач. XX в., основоположником которого был врач и физиолог В. М. Бехтерев. На разработку рефлексологической теории оказали влияние идеи И. М. Сеченова о рефлекторной природе

психической деятельности. Предметом изучения в Р. являлись все *рефлексы*, протекающие с участием головного мозга. Р. стремилась использовать исключительно *объективные методы* исследования, соотнося рефлексы с теми внешними раздражениями, которые послужили первоначальным источником возникновения рефлексов. В противоположность субъективно-идеалистической психологии, отрывавшей психические процессы от работы мозга, Р. стремилась рассматривать психическую деятельность в связи с нервными процессами, используя для объяснения психических явлений данные физиологии *высшей нервной деятельности*, результаты неврологических исследований.

Р. занимала передовые позиции в науке по сравнению с субъективно-идеалистической психологией. Однако, критикуя взгляды представителей субъективистской *психологии*, оставалась на позициях механицизма, по существу Р. рассматривая психические процессы лишь как сопутствующие актам поведения (эпифеноменализм). Решающую роль в рефлекторном акте Р. отводила 3-му его звену — движению — в ущерб центральному психическому элементу. Тем самым она игнорировала проблему сознания и лишалась возможности дать адекватный анализ сколько-нибудь сложных психологических проблем.

Обосновавшись первоначально в области сов. психологии, Р. затем проникла в смежные науки, в т. ч. в сов. педагогику. Р. оказала влияние на *педологию* и *педагогическую психологию*, способствуя возникновению упрощенно-механистического понимания поведения ребенка. Р. обосновывала законы поведения детского коллектива механистическими законами **«коллективной рефлексологии»**, фактически являвшейся одним из вариантов вульгарной психологизации (скорее, физиологизации. — Ред.) социологии.

РЕФЛЕКТОРНОЕ КОЛЬЦО (англ. *reflex circuit*) — фундаментальная форма управления двигательным процессом, состоящая из замкнутого цикла 4 составляющих: афферентации (*Aff*), центрального управления (*CSS*), эфферентации (*Eff*) и движущейся системы (*Mot*). Впервые подробно изучено *Н. А. Бернштейном*, предложившим след. обобщенную модель Р. к. (рис. 8).

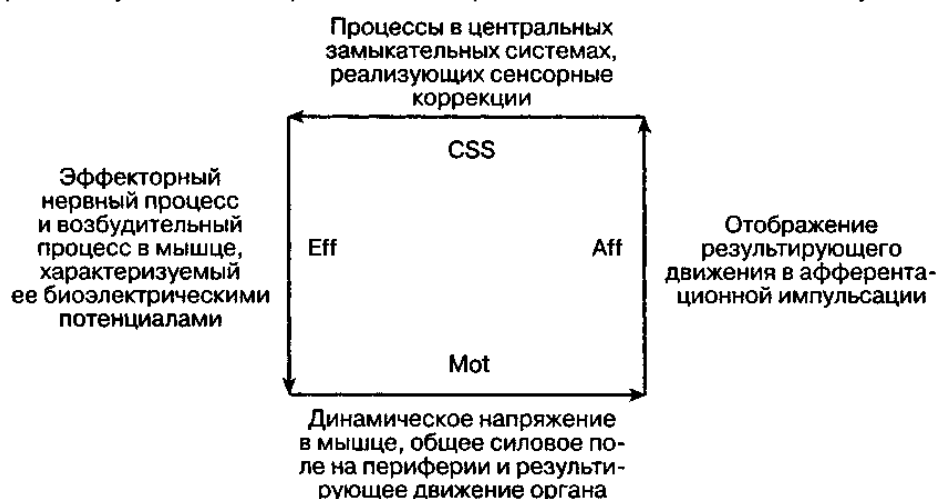


Рис. 8

РЕФРАКТЕРНЫЙ ПЕРИОД (от лат. *refractio* — преломление) — период времени, в течение которого нервная и/или мышечная ткани находятся в состоянии полной невозбудимости (абсолютная рефрактерная фаза) и в последующей фазе пониженной возбудимости (относительная рефрактерная фаза). Р. п. возникает после каждого распространяющегося импульса возбуждения. В период абсолютной рефрактерной фазы раздражение любой силы не может вызвать нового импульса возбуждений, но может усилить эффект последующего стимула. Длительность Р. п. зависит от типа нервных и мышечных волокон, типа нейронов, их функционального состояния и определяет функциональную *лабильность* тканей. Р. п. связан с процессами восстановления поляризации клеточной мембраны, деполяризуемой при каждом возбуждении. См. *Психологическая рефрактерность*.

РЕЦЕПТИВНОЕ ПОЛЕ (от лат. *receptus* — принятый, полученный) — функциональная единица *сенсорной системы*, которая осуществляет переработку информации, полученной *рецепторами*. Морфофизиологическое Р. п. представляет собой совокупность рецепторов, соединенных с нервной клеткой, которая называется выходной (или суммирующей). Р. п. делятся на простые и сложные.

Простое Р. п. — это совокупность нескольких рецепторов, контактирующих с одной нервной клеткой. **Сложное Р. п.** — это совокупность нескольких простых Р. п., образованная путем контактирования выходных нервных клеток между собой возбуждающими или тормозными

синапсами. В результате переработки информации в Р. п. выделяются основные характеристики раздражителей (см. *Нейрон-детектор*).

РЕЦЕПТОРНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ — см. *Рецепторы, Рецепция*.

РЕЦЕПТОРЫ (от лат. *receptor* — укрыватель; принимающий) — специальные (за некоторым исключением, нервные) образования, реагирующие на раздражения из внешней или внутренней среды организма и перерабатывающие их в нервные сигналы. По месту своего расположения Р. классифицируются на **экстероцепторы**, расположенные на внешней поверхности тела и в начальных отделах пищеварительной и дыхательной системы и преобразующие внешние раздражения (см. *Экстероцепторы*); **интероцепторы**, находящиеся внутри организма (в желудке, кишечнике, легком, сердце, кровеносных сосудах и др.) и сигнализирующие о состоянии внутренних органов и изменении давления или химизма крови, лимфы и т. д. (см. *Интероцепторы*); **проприоцепторы**, расположенные в мышцах, сухожилиях и связках и сигнализирующие о состоянии мышц и движении организма в пространстве (см. *Проприоцепторы*).

В зависимости от характера энергии *адекватного раздражителя* различают **механо-, термо-, фото-, хемо- и электрорецепторы**. Самую обширную группу составляют Р., регистрирующие механические раздражения. Сюда относятся механорецепторы кожи, воспринимающие легкое прикосновение и давление (см. *Тактильные рецепторы*); Р. кортиева органа (внутреннего уха), «воспринимающие» звуковые раздражения; Р. вестибулярного аппарата, реагирующие на ускорение и замедление вращательного и прямолинейного движения нашего тела, и, наконец, механорецепторы сосудов и внутренних органов.

Изменение температуры внешней и внутренней среды организма регистрируется терморецепторами, расположенными на кожной поверхности и во внутренних органах. Они разделяются на холодовые и тепловые, имеющие свои оптимумы чувствительности: для 1-х он лежит в области 28-38 °С, для 2-х — в области 35-43 °С. Холодовых Р. в коже значительно больше, чем тепловых, и залегают они более поверхностно. Плотность распределения Р. неодинакова на разных участках тела: наибольшая она на лице, наименьшая — на подошве ног. Специальные тепловые Р., реагирующие на повышение температуры крови и участвующие в механизмах поддержания температурного *гомеостаза*, имеются в гипоталамической области мозга. (См. *Температурная чувствительность*.)

Световое раздражение регистрируют *фоторецепторы*, расположенные в сетчатке глаза.

К хеморецепторам относятся экстероцепторы вкуса и обоняния и многочисленные интероцепторы внутренних органов, чувствительные к изменению концентрации углекислого газа, кислорода и др. Р., чувствительные к изменению содержания в крови глюкозы и соли, обнаружены в гипоталамической области мозга.

Кроме того, у рыб были открыты Р., чувствительные к электрическим полям; у дельфинов, летучих мышей и ночных бабочек — к ультразвуку; у некоторых птиц — к магнитным полям.

Все Р. отличаются высокой чувствительностью к адекватным раздражениям, характеризующейся величиной *абсолютного порога* раздражения (минимальной силой стимула, способного привести Р. в состояние возбуждения). Чувствительность Р. неодинакова. Так, палочки более чувствительны, чем колбочки; фазные механорецепторы, реагирующие только на активную деформацию, более чувствительны, чем статические, реагирующие на постоянную деформацию. Для возбуждения одной группы терморецепторов достаточно изменение температуры на 0,2 °С, для др. — 1-10 °С.

Под влиянием адекватного раздражения в Р. возникает **рецепторный потенциал**, в основе которого лежит деполяризация мембраны. Рецепторный потенциал, достигая пороговой величины, ведет к возникновению нервных импульсов в отходящем от Р. нервном волокне. См. *Анализатор, Классификация ощущений, Орган чувств, Ощущение, Рецепция, Сенсорная система*.

РЕЦЕПЦИЯ (сенсорная) (от лат. *recipere* — принимать, получать) — процесс трансформации стимульной энергии (механической, термической, электромагнитной, химической и др.) в нервные сигналы, осуществляемый *рецепторами*. Механизм Р. изучен недостаточно. Он включает в себя первичные процессы взаимодействия рецептора с раздражителем и последующее возникновение процессов электрогенеза.

Взаимодействие раздражителя с рецептором вызывает в последнем специфические трансформационные процессы, в результате чего происходят изменения проницаемости поверхностной мембраны рецепторной клетки и возникает ионный ток, о котором судят по развитию местного потенциала, носящего название **рецепторного потенциала**. При этом изменение проницаемости мембраны рецептора, вызываемое специфическим раздражителем, наблюдается лишь в области собственно рецептирующей мембраны клетки. Эта область характеризуется незначительной электрической возбудимостью, и возникающий здесь ионный ток

производит деполяризующее действие на электрически возбудимые участки рецептора, в которых при достижении определенной величины деполяризующего действия возникает ритмический разряд импульсов, распространяющийся по *афферентному* волокну в ц. н. с.

Трансформационные процессы в рецепторах являются специфическими для каждого рода рецепторов. Процессы же, связанные с генерацией электрических потенциалов, не являются специфическими, они присущи рецепторам различной *модальности*.

Природа трансформационных процессов, происходящих в рецепторах, только начинает раскрываться в последние годы благодаря успехам молекулярной биологии. Так, Р. света обеспечивается благодаря фотохимическим превращениям зрительных пигментов, представляющих собой комплекс мембранного белка опсина и связанного с ним хромофора — ретиналя. Наиболее существенная реакция в Р. света — это реакция, приводящая к нарушению связи хромофора с белком и последующему превращению производных родопсина, в ходе которого и возникает рецепторный потенциал.

Вкусовая Р., и в частности Р. сладких веществ, связана с наличием в мембране рецепторной клетки макромолекул белковой природы; Р. горьких веществ, по-видимому, связана с липидными молекулами мембраны, при этом большое участие в регистрации горького вкуса принимает фермент фосфодиэстераза, расщепляющий циклические нуклеотиды. О природе трансформационных процессов др. видов Р. мало что известно.

Р. раздражений, поступающих из внешней среды организма, носит название **экстероцепции**, из внутренней среды — **интероцепции**, из мышц и суставов — **проприоцепции**. Пороги Р., как правило, ниже *порогов ощущения*. Так, для возбуждения отдельного *фоторецептора* достаточно 1 кванта света, в то время как ощущение света возникает в ответ на действие 7 квантов.

Помимо Р. сенсорной в современной науке утвердилось понятие фармакологической Р., возникающей в результате взаимодействия различных химических и биологически активных веществ (медиаторов, гормонов и др.) с надмолекулярными образованиями клеток, приводящего к физиологическим реакциям органов и тканей (см. *Ацетилхолин*). Примерами таких рецепторов м. б. холодоцепторы, адренорецепторы и т. д. В обеспечении физиологических эффектов указанных рецепторов большая роль придается встроенному в мембрану клетки ферменту аденилатциклазе, обеспечивающему связь биологически активных веществ с внутриклеточным метаболизмом.

РЕЦИПРОКНАЯ КООРДИНАЦИЯ (от лат. *reciprocus* — возвращающийся, взаимный.).

1. Согласованная активность нервных центров *функциональных систем*, при которой возбуждение нервных центров одной системы вызывает торможение нервных центров др., антагонистической системы. Напр., возбуждение нейронов мышц-сгибателей сопровождается торможением в нейронах спинномозговых центров антагонистических мышц-разгибателей; возбуждение центра вдоха связано с торможением центра выдоха и т. п. Син. реципрокное торможение.

2. Термин «Р. к.» применяется и для обозначения сложных форм координации движений. Специальная проба на Р. к. (попеременное сжимание правой руки с одновременным разжиманием левой) используется в *нейропсихологии* как диагностический прием: нарушение Р. к. указывает на поражение межполушарных связей. Ср. *Мышечные синергии, Синкинезии*.

РЕЦИПРОКНОСТЬ — см. *Аттрактивность, Конкретные операции, Реципрокная координация, Сохранение, Формальные операции*.

РЕЧИ ОРГАНЫ (речевой аппарат) (англ. *speech organs*) — органы, участвующие в образовании звуков речи. Периферические Р. о. можно разделить на 3 взаимосвязанные системы по их роли в звукообразовании: 1) **энергетическая система**: дыхательные органы, являющиеся источником энергии для возникновения звука; 2) **генераторная система**: звуковые вибраторы, при колебании которых образуются звуковые волны (голосовые складки гортани — тоновый вибратор; щели и затворы, получающиеся во рту при *артикуляции* языка и губ, — шумовой вибратор); 3) **резонаторная система**, в которой образуются определенные для данного звука форманты (надставная трубка, состоящая из полости носа, рта и глотки).

Роль органов дыхания — легких, трахеобронхиального дерева, диафрагмы и мышечного аппарата, приводящего в движение грудную клетку (межреберные мышцы), — заключается в образовании воздушной струи, направляемой под определенным давлением в гортань и далее в надставную трубку.

Гортань — верхняя расширенная часть дыхательного горла — состоит из нескольких подвижных хрящей, к которым прикреплены голосовые складки. Согласно распространенной **миоэластической теории**, голосовая мышца колеблется пассивно, под влиянием воздушного давления, которое нарастает при смыкании голосовых складок и прорывает голосовую щель. В

результате возникают колебания голосовых складок с той частотой, которая соответствует их длине и натяжению. Эту теорию критикует Р. Юссон, который пришел к выводу, что края голосовой мышцы расходятся активно, под влиянием корковых импульсов, приходящих из ц. н. с. (число импульсов соответствует частоте основного тона).

Над гортанью находится **надставная трубка** — полости глотки, рта и носа. В звукообразовании она имеет 2 функции: шумового вибратора и резонатора. Роль шумового вибратора выполняют щели и прорываемые затворы, образуемые при прикосновении языка к нёбу, альвеолам, зубам, при смыкании губ и прижимании их к зубам. Этот вибратор служит для образования глухих согласных (*п, т, к* и др.) и участвует наряду с тоновым вибратором в образовании звонких согласных (*б, в, д* и др.) и сонорных (*л, м, н, р*).

Резонанс возникает в результате изменения формы и объема надставной трубки: часть обертонов, сопровождающих основной тон, усиливается, а др. часть заглушается, чем создается специфически речевой *тембр* звуков. Рот и глотка как сдвоенный резонатор участвуют в произнесении каждого речевого звука. Носовой резонатор (в речи на рус. языке) при правильном произношении (без гнусавости) включается лишь при образовании сонорных звуков (*м, н*).

Органы речи управляются клетками коры, расположенными в речевых зонах (см. *Локализация высших психических функций, Нейролингвистика, Сигнальные системы*), и подкорковыми образованиями через центробежные нервные волокна, благодаря чему достигается согласованная работа всех речевых органов. В свою очередь, от проприоцептивных, тактильных рецепторов и барорецепторов, находящихся в Р. о., в мозговые центры поступает информация о результатах произнесения, что позволяет корректировать последующее речепроизнесение (см. *Кинестезии речевые*). Особо важную роль в системе обратной связи выполняет также слуховой контроль.

Возможны различные анатомические или физиологические дефекты Р. о., вызывающие более или менее тяжелые повреждения в речепроизнесении (см. *Речи расстройства*).

РЕЧИ РАССТРОЙСТВА (англ. *speech disorders*) — распад уже сложившейся речи (у взрослых) или нарушение нормального *развития речи* у детей, вызванные различными заболеваниями. Р. р. возникают в силу действия разных причин: при нарушении нормального восприятия звуковой речи из-за дефектов периферической части *слухового анализатора*, при поражении отделов ц. н. с., осуществляющих *анализ* и *синтез* получаемых сигналов, их переработку и организацию собственных речевых высказываний, а также при патологии систем, передающих нервные импульсы от коры к периферическим органам речи, и при наличии анатомо-физиологических дефектов этих органов (см. *Речи органы*).

Выраженность Р. р. при поражениях периферического слуха (нарушениях среднего и внутреннего уха и слухового нерва) зависит от времени возникновения этого расстройства, его степени и применения различных сурдопедагогических и сурдотехнических средств.

При потере слуха в раннем детстве до овладения речью ребенок становится немым, если его не обучают с помощью специальных методов (см. также *Дактилология, Чтение с губ*). Но даже в условиях специального обучения речь глухих детей развивается более медленно, чем у нормально слышащих (см. *Психология глухих*). У глухих детей с большим трудом вырабатывается правильное произношение, а также наблюдаются затруднения при формировании значений слов (особенно абстрактных) и грамматического строя речи (*Аграмматизм*). Рано возникшие частичные нарушения слуха (тугоухость) ведут к значительным Р. р., аналогичным тем, которые наблюдаются при глухоте. Вместе с тем применение сурдопедагогических и сурдотехнических средств позволяет преодолеть Р. р. у слабослышащих детей.

Нарушения слуха, возникающие в период после овладения ребенком речью или во взрослом возрасте, ведут к некоторым Р. р., г. о. к нарушению внятности произношения, что можно избежать путем проведения специальных занятий и использования звукоусиливающей аппаратуры.

Значительные Р. р. наблюдаются при поражениях речевых зон *коры головного мозга*. Если такое поражение произошло в дородовой период или первые годы жизни ребенка, то образуется *алалия*. Если же оно имеет место в более позднем возрасте, когда речь уже сформировалась, возникает *афазия*. Разнообразные заболевания проводящих нервных путей, идущих от коры головного мозга к речевым мышцам (псевдобульбарные и *бульбарные параличи* и др.), а также анатомические и физиологические дефекты периферических органов речи ведут к *дизартрии, косноязычию, афонии* и др. Р. р. возможны также вследствие *неврозов* и психических заболеваний: *заикание*, нарушение нормальной речи при истерических припадках и др. См. также *Логопедия, Мутизм, Вербальная парафазия, Литеральная парафазия, Парафазия*. (Т. В. Ахутина.)

РЕЧИ ФУНКЦИИ (англ. *speech functions*) — роль речи в общественной и индивидуально-психической жизни человека. Различают 2 главные Р. ф., теснейшим образом связанные между собой. 1-я — осуществление процесса *общения* между людьми (**коммуникативная функция**). 2-й

функции *речь* выступает как средство выражения мыслей, их образования и развития (**интеллектуальная функция**).

В коммуникативной функции, в свою очередь, принято различать (хотя эти различия не очень точны) функцию **сообщения** и функцию **побуждения к действию**. При сообщении человек может указывать на к.-л. предмет (**указательная**, или **индикативная**, функция) и высказывать свои суждения по к.-л. вопросу (**предикативная** функция, или функция **высказывания**). Помимо сообщения о к.-л. событиях, явлениях *речь* очень часто направлена на то, чтобы вызвать у собеседника определенные поступки, а также мысли, чувства, желания (функция **побуждения к действию**). *Речь* побуждает задуматься над чем-то, определенно отнестись к тому или иному событию, пережить чувства сожаления, возмущения, радости и т. п. Побудительная сила речи зависит от ее выразительности, *экспрессивности* (иногда специально выделяют **эмоционально-выразительную Р. ф.**). В свою очередь, выразительность речи зависит от структуры построения предложений и отбора слов (важны живость, образность языка, доступность для понимания), от речевой интонации и сопровождающих *речь выразительных движений* (изменения позы, мимики лица, *жестов*).

Речь становится средством, формой выражения мыслей благодаря тому, что она обозначает те или иные предметы, явления, действия, качества и т. д. В этой связи говорят о **семантической** (или сигнификативной) Р. ф. Однако роль речи в процессе мышления этим не ограничивается. Усваивая *язык* как общественно-фиксированную знаковую систему, человек овладевает неразрывно связанными с ним логическими формами и операциями *мышления*. *Речь* становится средством *анализа* и *синтеза*, сравнения и обобщения предметов и явлений действительности.

РЕЧЬ (англ. *speech*) — исторически сложившаяся форма *общения* людей посредством *языка*. Речевое общение осуществляется по законам данного языка (рус., англ. и т. п.), который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения. Р. и язык составляют сложное диалектическое единство. Р. осуществляется по правилам языка, и вместе с тем под действием ряда факторов (требований общественной практики, развития науки, взаимных влияний языков и др.) она изменяет и совершенствует язык.

Р. и язык современного человека — результат длительного исторического развития. Ребенок усваивает язык в процессе общения со взрослыми и учится пользоваться им в Р. (см. *Развитие речи детей*). Благодаря Р. (особенно в ее письменном виде) осуществляется историческая преемственность опыта людей. Вне Р. немислимо овладение человеком знаниями и формирование *сознания*. Будучи средством выражения мыслей людей в процессе их общения, Р. становится основным механизмом их *мышления*.

Высшее абстрактно-понятийное мышление невозможно без Р. (см. *Мышление дискурсивное*). Речевая деятельность имеет существенное значение для развития и др. форм мышления (наглядно-действенного и наглядно-образного). Р. тесно связана и со всеми др. психическими функциями-процессами. Включаясь в процесс *восприятия*, она делает его более обобщенным и дифференцированным; вербализация запоминаемого материала способствует осмысленности запоминания и воспроизведения; существенная роль Р. в воображении, при осознании своих эмоций, при регулировании своего поведения и т. д.

Рассматривая Р. как процесс общения людей и как механизм мыслительной деятельности, психологи выделяют 2 неразрывно связанные функции Р. — общения (коммуникативную функцию) и мышления (см. *Речи функции*).

Лексическая единица языка — **слово**. В слове различают его **содержание** (несколько типов *значений*) и **внешнюю форму**: определенную совокупность звуков (в устной слышимой Р.), систему зрительно воспринимаемых знаков (в письменной речи) и артикуляционных образов (в произносимой Р.). В рус. языке свыше 200 тыс. слов, но далеко не все они употребляются каждым человеком в общении с др. (см. *Словарь активный*, *Словарь пассивный*).

Слова делятся на **слоги** — произносительные единицы Р.; в каждом слове одни слоги произносятся более громко, чем др. (громкость обычной разговорной речи колеблется от 30 до 75 дБ). Слова в предложении произносятся неодинаково в зависимости от речевой интонации, звуковыми средствами которой являются ударение, пауза, мелодия и темп (имеет значение и изменение *тембра* Р.). С помощью **интонации** выражается повествовательный, восклицательный или вопросительный характер высказывания, *понимание* которого очень важно в процессе общения. В интонации, обеспечивающей выразительность Р., обнаруживается отношение говорящего к тому, что он сообщает.

Любое речевое высказывание подчиняется законам данного языка не только в отношении его фонетики и лексики, но и грамматики. Человек пользуется словами, принадлежащими к

определенным грамматическим категориям (существительным, глаголам, прилагательным и др.), и соединяет их в предложения на основе правил грамматики и стилистики.

Принята дифференциация Р. на несколько видов: устную, письменную, внутреннюю (см. *Автономная речь, Виды речи, Внутренняя речь, Импрессивная речь, Мимико-жестовая речь, Речь письменная, Речь устная, Эгоцентрическая речь, Экспрессивная речь*).

Акт речевого общения включает взаимосвязанные между собой процессы — произнесение Р., ее восприятие и понимание (см. *Восприятие устной речи*). См. также *Морфема, Психолингвистика, Семантика, Фонема, Фонематический слух*.

РЕЧЬ ПИСЬМЕННАЯ (англ. *writing, written speech*) — речь, реализуемая в форме, доступной для зрительного восприятия. Под это определение подходит также *мимико-жестовая речь* (см. также *Амер. язык жестов*). В отличие от нее Р. п. закреплена в виде письменного текста, т. е. допускает разрыв во времени и пространстве между ее порождением и восприятием и дает возможность воспринимающему (читающему) использовать любую стратегию восприятия, возвращаться к уже прочитанному и т. п. Др. словами, сообщение в Р. п. обладает в психологическом плане большим числом степеней свободы (для воспринимающего), чем сообщение в устной или жестово-мимическом видах речи. То же касается и порождения Р. п.: в отличие от устной, особенно диалогической, речи, она допускает сознательный перебор и оценку вариантов содержания и языкового оформления сообщения.

С т. зр. используемых в Р. п. средств, она обладает спецификой на 3 уровнях: а) в ней используется графический код (письменность); б) существуют отличия в языковой организации Р. п., напр. в устной речи для смыслового выделения, выражения эмоциональности и т. п. используется интонация, а в Р. п. те же функции выполняются при помощи лексики (выбора сочетания слов), грамматики и знаков препинания; в) существуют языковые формы, принятые в Р. п., но необязательные в устной. Используемый графический код м. б. буквенным, или **алфавитным** (как в рус. или англ. письме), **слоговым** (как в письменностях народов Индии), **словесным** (как в китайской письменности, где 1 знак, иероглиф, используется для целого слова или основы слова).

Если устной речью ребенок овладевает уже на 2-м г. жизни, то Р. п. формируется в старшем дошкольном или *младшем школьном возрасте*, обычно в результате целенаправленного обучения. Полностью же умения Р. п. формируются не раньше старшего школьного возраста. См. *Развитие речи детей*. (А. А. Леонтьев.)

РЕЧЬ УСТНАЯ (англ. *oral speech*) — внешняя, произносимая и воспринимаемая на *слух речь*. Р. у. м. б. диалогической и монологической.

Диалогическая, или разговорная, речь обычно бывает не полностью развернутой, т. к. она ситуативно, многое в ней не высказывается, а подразумевается благодаря контексту, понятному разговаривающим. В диалогической речи большое значение имеют интонация, с которой произносится то или иное высказывание, а также сопровождающие речь мимика и *пантомимика* говорящего. Эти выразительные средства делают речь понятнее для окружающих и увеличивают силу ее воздействия на них.

Монологическая речь — это речь одного человека, не перебиваемая репликами др. людей (речь лектора, докладчика, оратора или любого человека, подробно рассказывающего о событиях собственной жизни, о прочитанной книге и т. д.). Монологическая речь значительно более развернута и грамматически оформлена, чем диалогическая, и требует обычно предварительной подготовки. Существенная черта монологической речи — логическая связность высказываемых мыслей и систематичность изложения, подчиненные определенному плану. Рассчитанная на определенную аудиторию, она, однако, не всегда сопровождается непосредственной реакцией слушающих (эта реакция остается неизвестной, напр. для выступающих по радио или телевидению). Умелый оратор или лектор всегда учитывает малейшие реакции аудитории (мимику слушающих, их отдельные реплики) и в соответствии с этим изменяет ход своего изложения, сохраняя его основное содержание (вводит или опускает подробности в изложении, усиливает его логическую доказательность, вносит элементы занимательности и т. п.). Монологическая речь становится понятнее и убедительнее благодаря целому ряду специфических интонационных средств, к которым относятся паузы, ударения, замедление или ускорение темпа речи, особые выделения голосом отдельных слов или фраз. Имеются специальные конструкции, характерные только для Р. у. (повторы или перефразировка отдельных высказываний, вопросы, обращаемые к аудитории, изменение последовательности слов во фразе с целью придать отдельным словам особую значимость). См. *Экспрессивная речь*. (А. А. Леонтьев.)

РЕШЕНИЕ КОМПЛЕКСНЫХ ЗАДАЧ (англ. *complex problem solving*) — решение систем взаимосвязанных задач, относящихся сразу ко многим областям, которые ранее в такую систему не объединялись. Подзадачи, входящие в систему, характеризуются разнородностью

представляемых ими предметных областей, а также разными уровнями формализации и разработанности: от стандартных, корректно поставленных и алгоритмически разрешимых задач до совершенно новых и еще нечетко сформулированных. (Примером комплексной задачи может служить реализация инновационного проекта, в котором решаются одновременно во взаимосвязи научно-технические, технологические, экологические, социальные и др. задачи.)

Объектом *деятельности* субъектов, решающих комплексные задачи, являются динамически изменяющиеся среды (технологические, природные, социальные), содержащие большое число компонентов с заранее неизвестными и неочевидными («непрозрачными») множественными связями между ними. Эти связи организованы по принципу целостных сетей взаимодействий, а не отдельных, изолированных друг от друга цепей. Поэтому делая, казалось бы, что-то одно, решающий на самом деле воздействует на множество самых разных объектов, связанных между собой. В результате он может сталкиваться с побочными и отдаленными следствиями, часть из которых прямо противоположна его целям. Р. к. з. требует комплекса способностей высокого уровня: познавательных (способностей собирать разнообразную информацию из множества источников, обрабатывать ее в условиях ограниченного времени и принимать несколько решений одновременно), личностных и эмоциональных (способностей действовать в условиях новизны и неопределенности, внутренней готовности к различным результатам действий, в т. ч. неожиданным — как положительным, так и отрицат.), социальных способностей, связанных с пониманием и учетом намерений и действий множества людей — партнеров, союзников и противников. (А. Н. Поддьяков.)

РЕШИТЕЛЬНОСТЬ — см. *Импульсивность*.

РИГИДНОСТЬ (от лат. *rigidus* — оцепенелый, твердый).

1. В психологии Р. — неспособность корректировать программу деятельности в соответствии с требованиями ситуации. Различают **когнитивную**, **аффективную** и **мотивационную** Р. Когнитивная Р. — неспособность изменить представления об окружающей среде в соответствии с действительными изменениями этой среды. Когнитивная Р. проявляется, напр., в перцептивной Р. — нарушении способности адекватно воспринимать объект в изменившейся ситуации, что демонстрируется эффектом установки (см. *Иллюзии восприятия*); др. пример когнитивной ригидности — т. н. *функциональная фиксированность*. Аффективная Р., или Р. *аффекта*, — неспособность изменить структуру аффективных проявлений, замедленное эмоциональное научение, фиксация на однообразных объектах, неизменность эмоциональной значимости объектов. Мотивационная Р. проявляется в негибкости мотивационных особенностей потребностей, в невозможности изменить привычные способы удовлетворения потребности с изменениями условий жизни. Аффективная и мотивационная Р. проявляются также в склонности к образованию сверхценных идей, в эгоцентризме и повышенной *самооценке*, в узости *интересов*, *упрямстве*, застревании на одних и тех же мыслях и эмоциях.

2. В *психофизиологии* и физиологии Р. — состояние сильного и длительного сокращения мышц, обусловленное изменением тонуса нервных центров, иннервирующих мышцы. **Децеребрационная Р.** (термин Ч. Шеррингтона) — состояние повышенного тонуса мышц (напр., у кошек), возникающее вследствие блокировки связей между передними и задними буграми четверохолмия, проявляющееся в усиленном разгибании мышц. Аналогичное явление возникает у человека в состоянии гипнотического сна (катаlepsия, или восковая Р.). См. *Гипноз*.

РИСК (англ. *risk*) — действие, направленное на привлекательную цель, достижение которой сопряжено с элементом опасности, угрозой потери, неуспеха. Ситуация Р. предполагает возможность выбора из 2 альтернативных вариантов поведения — рискованного и надежного, т. е. гарантирующего сохранение достигнутого.

Различают объективные и субъективные оценки проявления Р. Действия, воспринимаемые наблюдателями как осторожные, могут самим субъектом переживаться как рискованные, и наоборот. Психологическая концепция *мотивации достижения* успеха объясняет проявление тенденции к Р. в условиях свободного выбора задач различной трудности. Однако предпочтение рискованных вариантов действия осторожным не всегда м. б. представлено в виде исхода борьбы 2 конкурирующих тенденций — надежды на успех и страха перед неудачей, постулируемых этой концепцией. Психологическими исследованиями выявлено наличие тенденции к бескорыстному Р., когда предпочтение опасных вариантов поведения безопасным выглядит бесполезным с т. зр. стоящих перед субъектом задач. Подобная спонтанная активность иногда переживается субъектом как влечение к опасности. Этой тенденции принадлежит важная роль в предоопределении повышенной склонности к Р. См. также *Сдвиг к риску*.

РИСУНОК ДЕТСКИЙ (англ. *children's drawing*) — продукт изобразительной деятельности ребенка. В процессе предметно-манипулятивной деятельности возникают предпосылки к овладению рисованием: ребенок *раннего возраста* открывает для себя назначение бумаги и орудийный смысл пишущих предметов. Развитие изобразительной деятельности начинается в

доизобразительный период, когда ребенок чертит на листе бумаги свои первые каракули. Умение воспроизводить собственные каракули становится предпосылкой развития графического образа — представления о том, как предмет должен быть изображен. Графический образ включает зрительные образы предмета, представления о нем, а также двигательные представления о том, как должно быть построено изображение предмета.

Развитие рисования определено разными формами опыта — ребенок изображает действительность, какой он ее представляет; он рисует то, что видит, то, что знает, и то, что чувствует.

Рисование для ребенка *дошкольного возраста* выступает как своеобразная синкретическая деятельность, в которой представлены: каракули, которым приписывается значение знака, схемы; изображения письменной речи и собственно иконические изображения — визуально приближенные к объекту графические построения. Под влиянием отношения взрослого к Р. д. постепенно происходит дифференциация изобразительной деятельности.

Особенности развития Р. д. отражают специфику *перцептивных действий* ребенка, характер применяемых им сенсорных графических образов, опыт движений и действий с предметами, значимость для ребенка тех или иных свойств предметов и ситуаций, устанавливаемую при помощи наглядного мышления. На разных этапах рисования эти компоненты выступают в разных соотношениях. Рисование развивается по направлению ко все более адекватному отображению действительности.

Являясь одним из видов детской деятельности (см. *Деятельность детская*), рисование не только выражает определенные результаты психического развития ребенка, но и само обеспечивает это развитие, ведет к обогащению и перестройке психических свойств и способностей.

Все развитие рисования детерминировано разными формами усваиваемого ребенком социального опыта. В этом развитии переплетаются присвоение общих человеческих свойств и способностей (знаковой функции сознания, форм восприятия, основанных на использовании *сенсорных эталонов*), овладение собственно изобразительной культурой и влияние характера *ведущей деятельности* на специфику формирования развития изобразительной деятельности в тот или иной период социального развития ребенка.

В процессе начального обучения рисованию взрослые учат ребенка употреблению *знаков*. Рисование представляет собой знаковую деятельность: в процессе рисования ребенок открывает для себя знаковый смысл графических построений. Одновременное название словом-именем предмета и графического построения насыщает *значение* слова знаковым смыслом, концентрирует внимание ребенка на некоторых свойствах предмета, по-новому осмысливаемых через рисование. Тем самым ребенок открывает для себя еще один путь познания. Кроме того, графическое построение опосредствует связь предмета и слова и по-новому трансформирует словесное содержание.

Детское рисование вводит ребенка в специальную деятельность, отработанную долгой историей человеческой культуры. Содержание Р. д. зависит от общей умственной активности рисующего ребенка. Когда ребенок овладевает определенным количеством графических построений, у него начинает проявляться способность к образованию графического образа любого числа предметов и явлений. Познавательный интерес к окружающей действительности приводит к тому, что все многообразие человеческой жизни во всем диапазоне, от возвышенного до низменного, становится предметом изображения. Р. д. свидетельствуют о *ценностных ориентациях*, оказывающих влияние на детей, а также о внутренней позиции самого ребенка. Рисующий ребенок проявляет себя как представитель своей страны, нации, как носитель мужского или женского пола и как *индивидуальность*. Содержание его рисунков отражает то, что значимо именно для него в мире.

Обращаясь к тому или иному содержанию, ребенок стремится выразить свое отношение к изображаемому. Пока он с помощью взрослого не овладел конвенциональными средствами того или иного художественного направления, он ищет выразительные средства в своей собственной деятельности. Так, линия и цвет выступают как средство изображения и как средство выражения отношения. Среди специальных выразительных средств Р. д. можно назвать еще орнаменты, симметрические построения, а также гиперболизацию — использование преувеличения отдельных частей изображения для подчеркивания их особой значимости. Все это делает возможным использование Р. д. в *психодиагностике*.

Чтобы правильно проанализировать выразительные средства детского искусства, необходимо иметь представление о среде, в которой вырос ребенок. Он присваивает выразительные средства так же, как присваивает ценности духовной культуры общества, в котором живет. См. также

Изобразительные способности, Художественные представления, Эстетическое развитие. (В. С. Мухина.)

РОБОТ (чешское *robot*) — термин, созданный чешским писателем Карелом Чапеком и использованный в его научно-фантастической пьесе «R. U. R.» (1920) для обозначения искусственных антропоморфных существ, способных заменить человека в трудовых процессах. По глубокой мысли Чапека, у Р. под влиянием труда произошел процесс очеловечивания, в то время как люди, перестав трудиться, утратили человеческие качества. Термин «Р.» использовал психолог Мак-Дауголл в лекции под названием «Люди или роботы» (1926), посвященной критическому анализу *бихевиоризма*. (Б. М.)

РОДЖЕРС КАРЛ РЭНСОМ (Rogers, 1902-1987) — амер. психолог, один из создателей *гуманистической психологии*. Автор т. н. недирективной *психотерапии*, или терапии, centered на клиенте. Основные ее правила: не давая прямых советов клиенту и избегая одновременно всяких оценок его поведения, путем глубокого эмпатического контакта с ним актуализировать все творческие потенции клиента и довести его до самостоятельного решения своих проблем. При этом цель психотерапевта — согласование между собой «реального Я» клиента (какой я есть в моих представлениях и оценках, зависящих от индивидуального опыта и оценок окружающих) и его «идеального Я» (каким я хочу быть). В настоящее время различные приемы недирективной терапии разрабатываются и используются в практике психотерапевтов разных стран мира, в т. ч. — на основе определенного критического отношения к ним — в рос. гуманистической психологии. См. *Я-концепция*. (Е. Е. Соколова.)

РОЛАНДИЧЕСКИЙ РИТМ — см. *Мю-ритм*.

РОЛЬ (социальная роль) (англ. *role*) — социально нормированное поведение человека, занимающего определенное положение в *группе* (организации, обществе); к Р. относятся также права и обязанности. Кроме того, Р. можно определить как формы поведения (действия), ожидаемые от субъекта в разных ситуациях в силу его принадлежности к тем или иным группам и социальным позициям. Однако ожидаемость — не единственная характеристика Р., они также предписываются, осваиваются, исполняются, нарушаются, принимаются или отвергаются. Примеры типов Р.: *гендерные Р.*, возрастные, семейные, служебные, профессиональные, игровые и т. д. Нередко Р. разных людей тесно взаимосвязаны и скоординированы (напр., отец—сын, учитель—ученик, продавец—покупатель, врач—пациент, священник—прихожанин); такие Р. называются **реципрокными**. Понятие Р. наполняется конкретным содержанием в этнографических (обычаи, обряды), эргономических, социологических, социально-психологических и т. п. исследованиях, хотя во многих сферах общественной жизни и деятельности Р., как правило, эксплицитно формулируются в должностных инструкциях, правилах пользования (напр., метрополитеном), религиозных заповедях и т. п. См. также *Конфликт ролевой*. (Б. М.)

РУБИНШТЕЙН МОИСЕЙ МАТВЕЕВИЧ (1878-1953) — рос. и сов. философ, психолог, педагог. Философское образование получил в Германии (Фрейбургский ун-т); преподавал в М., Иркутске, Красноярске; организовал и возглавлял Восточно-Сибирский ун-т (1918-20).

Научные интересы Р. — психология личности, педагогическая и возрастная психология, педагогика. Пик публикаций приходится на 1910-20-е гг., последняя — «Воспитание читательских интересов у школьников» (1950). Р. разрабатывал глубокую и многомерную концепцию *личности*, в которой личность представляет собой единство 4 групп свойств: индивида, индивидуальности, члена общества и культуры («О смысле жизни», 1927). В работах разных лет Р. анализировал социально нормальные (напр., игра, семья, книги, ун-т) и аномальные (напр., война) влияния на формирование личности. В личности Р. прежде всего видел продукт культурного развития, а проблема методов воспитания и обучения была для него «вопросом о сохранении культуры и об увеличении ее дальнейших возможностей». Владение философскими, педагогическими, психологическими и социологическими методами позволяло Р. рассматривать интересовавшие его проблемы интегрированно, одновременно «научно» и «практично», без упрощенчества и авторитарной дидактичности. Р. внес крупный вклад в изучение юности, в т. ч. юношеских переживаний, которые изучал на основе анализа юношеских дневников и ретроспективных автобиографических записей многих респондентов (1926, 1928). То, что «объективно» переживания юности не вполне адекватны реальному положению вещей, не ослабляет необходимость научного исследования их, а только усиливает.

Теоретические взгляды и результаты эмпирических исследований Р. до сих пор не получили достойной оценки. Между тем многие идеи Р. созвучны принципам гуманистического личностно-ориентированного направления в *человекознании*, некоторые особенно актуальны в настоящее время (напр., его энергичные выступления против тенденции «насаждать в юности и даже детстве трезвость и скороспелую практичность»). Еще в 1920-е гг. он сформулировал идею безоценочного принятия: когда юноша говорит о своей потребности в понимании, последнее означает не «рассудочное» понимание его мыслей и взглядов, а в большей степени потребность в сочувствии,

ласке, поддержке, признании того, что данный индивид «переживает в себе нечто, чему надо придать известное значение». (И. А. Мещерякова.)

РУБИНШТЕЙН СЕРГЕЙ ЛЕОНИДОВИЧ (1889-1960) — выдающийся сов. психолог и философ, один из создателей *деятельностного подхода в психологии*. Философско-психологическое образование получил в Марбурге (Германия). Сочетал преподавательскую и научную работу; несколько лет (с 1942) возглавлял Ин-т психологии. Не менее важна и организаторская деятельность Р.: создание в МГУ кафедры, а затем отделения психологии (1943), а в Ин-те философии — сектора психологии (1945).

Первоначальную формулировку **принципа единства сознания и деятельности**, являющегося центральным в теоретической системе деятельностного подхода, можно усмотреть в статье «Принцип творческой самодеятельности» (1922), но лишь в 1934 г. Р. сформулировал его в психологических терминах (человек и его психика формируются и проявляются в деятельности, изначально практической) и поставил во главу программы создания психологии на основе философии марксизма (см. *Единства сознания и деятельности принцип*). В 1947 г. Р. обвинили в космополитизме и временно сняли со всех постов (1949). Тогда же критике подвергся его труд «Основы общей психологии» (хотя в 1942 г. он был удостоен Сталинской премии). В 1956 г. Р. воссоздает сектор психологии, публикует работы «Бытие и сознание» (1957), «О мышлении и путях его исследования» (1958), «Принципы и пути развития психологии» (1959).

Р. сформулировал **общепсихологический принцип детерминизма** (который кратко формулируется им как «внешние причины действуют через внутренние условия»), создал концепцию психического как процесса, которая получила развитие в трудах его учеников и последователей, напр. применительно к проблеме мышления (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский и др.). В сфере интересов Р. находились многие проблемы общей психологии (мышление, эмоции, способности, темперамент и пр.), педагогической психологии, философии, логики и т. д. Философско-методологический потенциал идей Р. еще не исчерпан и пользуется возрастающим вниманием психологов, в т. ч. в ряде др. стран. (Е. Е. Соколова.)