

12. Solov'ev N. M., Shif Zh. I. *Psihologija gluhih detej* [Psychology of deaf children]. Ed. by T. V. Rozanova. Moscow, Sovetskij sport publ., 2006.
13. Teplov B. M. *Psihologija muzykal'nyh sposobnostej. izbrannye trudy: in 2 vol.* [The psychology of musical abilities: selected works: in 2 vol.]. Moscow, Pedagogika publ., 1975, vol. 1.
14. Sharff D. S., Sharff D. Je. *Osnovy teorii obektnyh otnoshenij* [Fundamentals of the theory of object relations]. Moscow, Kognito-centr publ., 2009.
15. Jahnina E. Z. *Metodika muzykal'no-ritmicheskikh zanjatij s det'mi, imejushimi narushenija sluha* [The technique of musical-rhythmic work with children having hearing disorders]. Moscow, VLADOS publ., 2003.

#### **ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕОРИЯ ЭМОЦИЙ И ИХ РОЛЬ В КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ**

**Филиппов Владимир Николаевич**, кандидат филологических наук, профессор, Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: yavladim@mail.ru.

Предметом исследования в настоящей статье являются эмоции как неотъемлемый атрибут творческого коммуникативно ориентированного метода преподавания иностранных языков. Согласно «информационной теории эмоций», они неразрывно связаны с интеллектуальной деятельностью, такой как обучение, и могут мотивировать и активизировать этот процесс. Следовательно, проблема, с которой педагогическая практика сталкивается в настоящее время, заключается в том, чтобы меньше полагаться на традиционно используемое левое полушарие коры головного мозга, в котором информация об иностранном языке приобретает путём когнитивного анализа, статистических выкладок, системно-структурной организации языковых образований (что совершенно неприемлемо для формирования коммуникативной компетенции обучаемых), но более активно использовать потенциал правого полушария – сферы эмоциональной мотивации и подсознательной суггестии, чего можно достичь только в непринуждённой обстановке радостных, добросердечных отношений взаимопонимания, взаимной поддержки и помощи. В статье учителям предлагаются некоторые пути к проникновению в сферу подсознательного: использование «системы Станиславского», принципов и технологии Лозанова и его последователей, опору на безусловные рефлекс саморазвития, выявленные учёными школы И.П. Павлова. Это такие безусловные рефлекс человека, как: исследовательский рефлекс, рефлекс преодоления сопротивления, рефлекс игры и имитации. Задачей учителей является научиться опираться на эти врождённые рефлекс как на надёжную филогенетическую основу в их практической преподавательской работе.

**Ключевые слова:** искусство обучения, эмоции, «информационная теория эмоций», «система Станиславского», технология Лозанова, суггестия, безусловные рефлекс саморазвития

#### **INFORMATIVE THEORY OF EMOTIONS AND THEIR ROLE IN COMMUNICATIVE TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT SCHOOL**

**Filippov Vladimir N.**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, 20a Tatishchev st., e-mail: yavladim@mail.ru.

The object of the article is emotion as an indispensable attribute of creative communicatively oriented method of teaching foreign languages. According to “the information theory of emotions” they are inherently connected with the intellectual activity such as teaching – learning and can motivate and activate this process. So

the problem that the teaching practice is faced with nowadays is to employ less the traditionally used left cerebral hemisphere in which information of a foreign language is acquired by cognitive analysis, statistical calculations, systemic and structural arrangement of linguistic data (which is quite inappropriate to the formation of communicative competence) but more reasonably through the right cerebral hemisphere – the sphere of emotional motivation and subconscious suggestion which can be achieved only in free and easy surroundings of joyful, kind-hearted relations of mutual understanding, encouragement and help. The author of the article suggests some ways for the teachers to penetrate into the sphere of the subconscious: the application of “the Stanislavskiy system”, the principles and technology of G.C. Lozanov and his followers and the base of the unconditional reflexes of self-development, discovered by scientists of the Pavlov school. These reflexes are: a research reflex, a reflex of overcoming resistance, reflexes of game and imitation. The teachers’ task is to learn how to base oneself upon these inherent reflexes as a reliable phylogenetic foundation in their practical teaching work.

**Keywords:** the art of teaching, emotions, “the information theory of emotions”, “the Stanislavskiy system”, technology of Lozanov, suggestology, the unconditional reflexes of self-development

*Научиться можно лишь тому,  
что нравится.  
И.В. Гёте*

Выдающийся педагог, основатель научной педагогики в России К.Д. Ушинский считал педагогику одной из «антропологических» наук, имея в виду естественные науки, логику, историю, литературу, филологию и другие. Особо он выделял психологию и физиологию как естественные науки, на которых должна быть основана научная педагогика. Другой акцент в педагогике, который постоянно делал Ушинский в своих научных трудах, – это: «Педагогика – не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств», и, как искусство, она требует не только знаний, но и способностей и специальных склонностей и «стремится к идеалу – идеалу совершенного человека. «Мы сохраняем твёрдое убеждение, что «великое искусство воспитания едва только начинается. Мы стоим ещё в преддверии этого искусства и не вошли ещё в самый храм его» [3; с. 282, 284] Как показывает история и современное состояние педагогической науки, мы и сейчас всё ещё топчемся на пороге этого высокого храма. Твёрдое убеждение и настоятельное пожелание великого педагога давно пора принять как руководство к конкретному действию: пересмотру программ подготовки и переподготовки учителей с целенаправленностью на обучение общению на иностранном языке, совершенствованию коммуникативной методики, теории и практики преподавания, разработке и совершенствованию практической технологии и её реализации в конкретных учебниках [13] и в учебном процессе по ним [14], точнее – к творчеству. Эта задача стоит перед нами и сейчас, поскольку искусство, творчество немислимы без эмоций. В середине 30-х гг., по утверждению известного психолога А.Н. Леонтьева, главная задача психологии и физиологии сместилась от изучения памяти и интеллекта в обучении «в анализ аффективно-эмоциональной, мотивационной сферы», что нашло явное отражение и в последних работах Л.С. Выготского. Позже эта тенденция утвердилась среди физиологов школы Павлова и привела к выводу, что именно через эту сферу деятельность детерминирует психические процессы и сознание», т.е. и учебно-познавательный процесс [1, с. 40; 10, с. 11].

Большой вклад в изучение этого вопроса сделан учёными лаборатории физиологии эмоций в Институте высшей нервной деятельности и нейрофизиологии, созданной в 1965 г. доктором медицинских наук, профессором, член-корреспондентом АН СССР П.В. Симоновым. Ими была предложена

гипотеза филогенеза эмоций, фундаментально обоснованная новейшими достижениями современной физиологии: эмоции как проявление древнейших и сложнейших безусловных рефлексов саморазвития высших животных и человека, работающих на будущее, обеспечивающих эволюцию их видов [10, с. 36–41]. При этом природой был заложен в подсознание животного и человека как безусловный рефлекс чувство удовольствия от удовлетворения их потребностей (различных для каждого вида, как было отмечено выше). Например, исследовательский рефлекс «любопытства» – удовлетворения потребности в информации, «информационного голода»; рефлекс преодоления препятствия для удовлетворения потребности в «свободе» действия (принуждение в учебном процессе всегда имеет отрицательный эффект); безусловный рефлекс игры и имитации, сам процесс которой не может не сопровождаться положительными эмоциями в качестве эмоциональной подпитки. При обучении иностранному языку игра в иностранцев эффективно готовит учащихся к реальному языковому общению с ними.

В самом общем виде сущность эмоций как специфического состояния мозговых структур, их возникновение в различных жизненных ситуациях представляется П.В. Симоновым, психофизиологом школы И.П. Павлова, одним из авторов «информационной теории эмоций», в виде следующей структурной формулы:

$$\mathcal{E} = f [\Pi, (\text{Ин} - \text{Ис})],$$

где  $\mathcal{E}$  – эмоция, её степень, качество и знак;  $\Pi$  – сила и качество актуальной потребности;  $\text{Ин}$  – информация о средствах, прогностически необходимых,  $\text{Ис}$  – информация о реально существующих средствах, которыми реально располагает субъект;  $(\text{Ин} - \text{Ис})$  – оценка степени вероятности удовлетворения потребности на основе врождённого и онтогенетического опыта [10, с. 63–64].

Таким образом, эмоция, с физиологической точки зрения, может быть определена как активное, возбуждённое или угнетённое состояние системы специализированных мозговых структур, побуждающее субъекта изменить своё поведение в направлении минимизации или максимизации этого состояния, т.е. степени удовлетворения потребностей. Этот принцип применим и к высшим животным, и к человеку. Хотя разница между ними, конечно, чрезвычайно велика. У животных эмоции выполняют функцию аффективно-эмоциональной чувствительности, стимулирующей органические инстинкты: утоления голода, полового влечения, сохранения потомства (материнский инстинкт), борьба за существование и другие. У человека, при сохранении этого безусловного рефлекса удовлетворения органических потребностей, сформировались специфически человеческие чувства корковой обусловленности, связанные с осознанным переживанием: моральные, интеллектуальные, мировоззренческие – такие чувства обобщающего, абстрактного характера, как чувства социальной справедливости, приятия доброты и гуманности, неприятия лжи и предательства, чувство юмора и чувство комического, выражаемые с помощью каламбуров, игры слов, карикатур, шаржей и т.п. [9, с. 145–147]. В соответствии с новыми, человеческими чувствами формируются и новые функции человеческих эмоций.

Физиологом П.В. Симоновым [10; 11] подробно рассматриваются функции эмоций в жизнедеятельности человека и, в частности, в учебной деятельности. Он выделяет следующие функции: отражательно-оценочную (субъективная оценка индивидуумом степени потребности и возможности её удовлетворения: «вызовет? – не вызовет?» «поднять руку или нет?», «пойти на урок плохо подготовленным или не рисковать?»); подкрепляющую (= мотивирующую = регулирующую = активизирующую, например, мелодия как условный рефлекс, способствующий освоению языковой единицы); переключающую (при конкуренции мотивов, при воздействии фактора «наименьшего усилия» для снятия страха на экзамене); компенсаторную (= замещающую:

повышение объёма вегетативных сдвигов при эмоциональном напряжении, например, панике). Эта информация может быть полезной для учителей-практиков в их работе. Но такая терминологическая вариативность вряд ли представляет серьёзный интерес для строгой науки [10, с. 74–86].

Известный современный американский психолог А.Г. Маслоу в своей последней работе (A.H. Maslow "Motivation and Personality"), переведённой в 1999 г. на русский язык («Мотивация и личность»), большое внимание уделяет общности и специфике потребностей и их удовлетворения у животных и у человека и проблеме «доочеловечивания» homo sapiens «в хорошем обществе, способствующем удовлетворению высших потребностей человека, дарующих ему высшие переживания: мгновения экстаза, исступлённого восторга, гордости, счастья и тому подобных чувств» [7, с. 157].

После доказательства «учения о расщеплённом мозге» Р. Сперри [19] стало общепризнанным, что левое полушарие связано преимущественно с информационными компонентами эмоций: аналитическими операциями, логическими умозаключениями, конструктивным мышлением, цифровыми расчётами, операциями по правилам и алгоритмам, системными языковыми построениями (в частности, сенсорным центром языка Вёрнике и центром речевой моторики Брокá). Правое же полушарие больше связано с мотивационными компонентами эмоций, с ассоциативным мышлением, с графическими и музыкальными образами, с интуицией, воображением, а также с живой, спонтанной речью. Однако следует подчеркнуть, что наличие когнитивного компонента в человеческих эмоциях подтверждается тем фактом, установленным физиологами, что зоны эмоций рассеяны в обоих полушариях мозга человека. Психолог С.Л. Рубинштейн в результате своих исследований пришёл к заключению, что «каждая осознанная эмоция человека необходимо связана с интеллектуальными процессами, а каждый интеллектуальный процесс пронизан эмоциональностью» [9, с. 166]. Это положение исключительно важно для учебно-познавательного процесса в школе, в котором эмоциональный компонент может, как показывает учебная практика, мотивировать и интенсифицировать этот процесс и значительно повышать его эффективность, если он сопровождается положительными эмоциями на уровне психологического климата в учебной группе, синергического взаимопонимания, сопереживания, взаимопомощи, дружелюбия. И чем сильнее положительные эмоции и желания, тем лучше результат обучения, по закону Йеркса-Додсона (с уточнением для экстремальных ситуаций), доказавших это множеством разнообразных экспериментов.

При обучении живой, творческой речевой деятельности, т.е. интерактивной коммуникации, в работу активно включается правое полушарие мозга человека со всеми его процессами и их внешними проявлениями – просодическими (супрасегментными) характеристиками речевого потока: интонацией, ритмикой, паузами, логическим ударением – и невербаликой: смехом, слёзами, вздохами, мимикой, жестами, позами и т.д.

В нашей стране почти до середины XX в. всё это оставалось вне сферы внимания педагогов-методистов, тогда как на Западе ещё в конце XIX в. были заложены основы коммуникативного направления в методике преподавания иностранных языков (в виде «прямых» и «натуральных» методов), для которого все эти атрибуты органично присущи.

Однако устойчивый интерес к психологическому аспекту речевого общения и к коммуникативной методике обучения общению на иностранных языках, включающей этот аспект, с акцентом на эмоциональную мотивацию установился только в последние десятилетия в основном в рамках методической системы (так называемой «суггестопедии») Лозанова, теоретически и экспериментально обоснованной в его докторской диссертации (1970 г.), до-

казавшей свою эффективность и получившей широкое признание во всём мире от Канады до Японии.

Г. Лозановым и К.С. Станиславским был открыт для учителей путь в правое, «эмоционально-творческое» полушарие человеческого мозга.

Неоспоримое положительное воздействие на учебный процесс оказывают через центры правого полушария все суггестирующие (по Лозанову [5]) и мотивирующие факторы. Особенно эффективно мотивирующими являются: обстановка радости и непринуждённости на занятии, авторитет учителя, синергическая, суггестивная взаимосвязь между учителем и учеником, использование игр [16], особенно театральнo-драматических, типа этюдов с импровизацией (как в театральных студиях), и средств различных искусств (с музыкой, песнями, танцами, графикой), а также «инфантилизация» обучаемых. Термин «*инфантилизация*», используемый Лозановым, не имеет никакого отношения к науке геронтологии (где он употребляется в значении «состояние старого организма, когда человек теряет память и, как говорят в быту, *владает в детство*»). «Инфантилизация», по Лозанову, – это особое наблюдаемое у детей психическое состояние, характеризующееся гибкостью, пластичностью, адаптивностью: лёгкостью смены настроений и эмоций, лёгкостью «подлаживания» к общей психологической обстановке, лёгкостью снятия антисуггестивных барьеров и восприятия суггестивных сигналов, «неспецифических психических проявлений»: мимики, походки, жестов, движений тела и поз, выражений глаз; речевых сигналов: интонации, пауз, логических ударений и т.д. и лёгкостью реакции на них. Характерным для этого состояния являются также: активность аффективно-интуитивных механизмов, подвижность в жизни и в играх, эмоциональность, непосредственность в реакциях, открытость, доверчивость (отсутствие тревожности).

У взрослых в состоянии «инфантилизации» легко снимаются антисуггестивные барьеры и открывается доступ к мозговым центрам правого полушария и при этом сохраняются интеллектуальный потенциал взрослого человека, его способности логического анализа и выводов, умение концентрировать внимание и мудрость жизненного опыта. Таким образом, активизируется во всей полноте его духовный и интеллектуальный потенциал.

Все упомянутые выше эмоциональные проявления играют чрезвычайно важную роль в передаче не только эмоций, но и смыслового содержания, как было показано выше. О количественном соотношении того и другого говорится в книге французского психолога Франсуа Сюлже «Правда о жестах» [20].

На основании его исследования, в развитой нормативной речи «люди придают словам лишь 7 % значимости, интонации – 38 %, а мимике и жестам – 55 %. Значит, «всего один жест может полностью изменить смысл произнесённых слов». В традиционной же методике, до формирования коммуникативного направления психологической ориентации в преподавании иностранных языков внимание учителей и методистов было сосредоточено исключительно лишь на этих 7 % средств передачи смысла. Остальные же, эмоционально отмеченные компоненты речи и невербальные средства – 93 %, без которых немислимо никакое речевое общение, оставались, да и в настоящее время часто остаются вне сферы внимания методистов и учителей, и в частности, учителей иностранных языков. Некоторые психологи выражают сомнения относительно объективности цифровых данных, полученных в результате исследований Сюлже. Но его общий вывод представляется достаточно убедительным. Действительно, обычно, идя на урок или лекцию, преподаватель думает прежде всего о той информации, части программы курса, которую он должен передать учащимся в словесной форме конкретного текста, а не о каких-то факторах, которые могут повлиять на восприятие этого словесного материала и его усвоение учениками во время лекции, всякого рода невербалике, просодии и прочих средствах НЛП и мотивирующих эмоциях. В под-

тверждение вывода Сюлжé о неоправданно большом внимании к лексике, что характерно для зарубежных учебников английского языка, в ущерб другим, не менее важным, но более экономным и лёгким, естественным и потому радостным средствам передачи информации с помощью структур правого полушария, говорит и разработанный И.Ю. Шехтером эмоционально-смысловой подход [18] в преподавании иностранных языков, по которому, при незнании какого-либо необходимого иностранного слова, мысль может быть выражена множеством других, эмоциональных функционально-ситуативных смысловых эквивалентов. Например для мысли *"I don't agree"* (*Я не согласен.*): *"Catch me doing it!"* ≈ *"It's out of the question!"* ≈ *"Kidding?!"* ≈ *"I ain't a fool to do it!"* ≈ *"I won't say "yes" to it!"* ≈ *"I'm breaking my legs to do it!"* и т.п., а также слов, наиболее часто употребляемых в речи вообще и в идиолектах конкретных говорящих субъектов. Данный эмоционально-смысловой подход развивает не только способность самовыражаться, но также и другие способности и навыки: аудитивные, произносительные, грамматические навыки, заложенные в структурах разговорных фраз, а также память, внимание, мышление, воображение и т.д. при условии создания на занятиях обстановки непринуждённости, доброжелательности, тёплых, неформальных взаимоотношений между учителем и учениками. Но в работе по этому методу есть одно ограничение: он неприемлем для «нулевиков», т.е. начинающие должны иметь хотя бы элементарные навыки практической грамматики и знание наиболее частотной лексики, хотя бы на уровне вышеприведённых фраз-эквивалентов.

В 70-е гг. вышла в печати книга А.Р. Лурия «Маленькая книжка о большой памяти» [6], а в 1992 г. на её основе – книга С.А. Гарибяна «Школа памяти («Суперактивизация памяти через возрождение эмоций»)» [2], в которой убедительно на большом практическом материале показывается, как, какими методическими способами через активизацию эмоций можно добиваться развития памяти человека, способности образного и ассоциативного мышления, воображения и фантазии, чувства юмора. С этой целью используются и комизм ситуаций общения, и языковые (стилистические) приёмы: несовместимость слов в словосочетаниях, алогизмы, оксюмороны, зюгмы, паронимы, игра слов, метонимия, яркие, неожиданные метафоры, эпитеты и всё, что может вызвать улыбку, смех, удивление и другую эмоциональную реакцию. Например, для облегчения запоминания иностранного слова предлагается похожее на него по звуковому составу русское слово, близкое по смыслу или, наоборот, противоположное: англ. *forest* (*лес*) и русское *хворост*, (которого много в *лесу*), англ. *cautious* ['kɔ:ʃəs] и рус. 'как *кошка*, *осторожно* крадущаяся за мышкой, англ. *cause* [kɔ:z] – *причина*, созвучное с русским словом *козы*, которое предлагается для запоминания в шутовском контексте *«козы были причиной неурожая капусты на нашем огороде»*; англ. *polite* [pə'laɪt] – *вежливый: наша собака вежливая – зря не полагает*. Во всех этих русско-английских сопоставлениях происходит запоминание по звуковой ассоциации, сопровождаемой эмоцией. В своей книжке С.А. Гарибян особо подчёркивает способность и желание детей к такому весёлому словотворчеству и в родном языке, и при изучении иностранного языка. Каждодневная жизнь детей богата самыми разнообразными эмоциями, которые часто и легко сменяют друг друга, что объясняется лёгкостью восприятия суггестивных сигналов (выражений глаз, жестов, голосового тона и др.), непосредственностью поведенческих реакций, открытостью, доверчивостью к авторитетам (родителям, воспитателю, учителю), склонностью к играм [16] и т.д. – то, что Г. Лозанов называет «инфантилизацией».

Общеизвестно, что дети, оказавшись в иноязычной среде, намного быстрее взрослых осваивают новый для них язык в интенсивном, часто игровом, общении со сверстниками. Некоторые считают, что дети хорошо запоминают новые слова, в том числе и слова иностранного языка, потому что мозги у них ещё «свободные, пустые, чистые». С.А. Гарибян считает это мнение глубоко

ошибочным, антинаучным. Он доказывает, что дети в отличие от взрослых легко и прочно запоминают и долго хранят в памяти информацию, во-первых, потому что у них, у большинства, действительно сильная механическая память, а во-вторых, и это основное объяснение, дети пропускают информацию через сердце, т.е. эмоции. Вспоминается Пушкин: «О память сердца! Ты сильней рассудка памяти печальной ...». В отличие от взрослых дети ещё могут непосредственно, искренне удивляться, восхищаться, переживать, огорчаться и радоваться – с наслаждением купаться в эмоциях. Без всего этого жизнь взрослых превращается в печальное, скучнейшее существование. И поэтому им, взрослым, во многом нужно заново учиться у детей тому, что они забыли, разучились во взрослой жизни для привнесения в неё новых радостей. С.А. Гарибян и Г. Лозанов дают практические советы взрослым учащимся: развивать ассоциативную память, образное мышление, целенаправленное воображение и фантазию, вызывающие эмоции, и подводить под них каждую новую получаемую ими единицу информации для её прочного освоения и радоваться своим достижениям. Этот вывод и педагога-практика и учёного выражается короче, чётче, эмоциональнее (веселее) и потому ещё более убедительно и впечатляюще словами мудрой детской, школьной песни *«Учиться надо весело, чтоб хорошо учиться»*.

Большую практическую помощь творческие учителя могут получить от К.С. Станиславского [13]. Познакомившись с его «Системой» [13], основой реалистического театрального искусства, они могут освоить умение владеть собой на публике, и управлять своими эмоциям с помощью актёрской психотехники, и увлекать учеников своей яркой, выразительной речью, эмоциями и мыслями, умением слушать и слышать, эмпатически вживаясь в собеседника, умением «превращать всякую производственную вынужденность в затею творческую». В этом им может помочь фундаментальное и увлекательное исследование американского психолога К.Э. Изарда «Психология эмоций» [4], в котором даётся детальное описание эмоций через их дифференциальные признаки – внешние психофизиологические корреляты внутренних органических процессов и поведенческие реакции, такие как: учащённое дыхание, покраснение лица, блеск глаз, слёзы, мимика, дрожание голоса, телодвижения и т.д. Зная все эти признаки эмоций, учитель сможет, как по нотам, читать мысли и чувства, желания и сомнения своих учеников и оказывать им своевременную практическую учебную и психологическую помощь. Однако в теоретическом плане причинно-следственные взаимоотношения между внутренними органическими процессами и их внешними признаками долгое время вызвали споры среди психологов и физиологов. Ещё в XIX в. психологи У. Джеймс и К. Ланге выдвинули гипотезу о том, что периферийные органические изменения, следующие за восприятием внешнего факта, непосредственно отражаются в возбуждении организма в виде дрожи страха или радостного блеска глаз, которые затем осознаются как определённая эмоция. Другими словами: «нам радостно, потому что мы улыбаемся или смеёмся», а не наоборот. На самом же деле, как это общепризнано современной психологической наукой, улыбка от радости не может появиться без участия сознания (в отличие от смеха от щекотки): мы наблюдаем или представляем себе какую-то радостную картину и от этого начинаем улыбаться. Однако в практике своей игры на сцене и в кино актёры часто прибегают к такому профессиональному приёму актёрской психотехники: точно имитируя внешние (вазомоторные) движения мышц лица, мимику и пантомимику, звуки, сопровождающие плач, в сочетании с видеорядом соответствующих воображаемых образов, актёры вызывают у себя учащённое сердцебиение, нервную дрожь, чувство печали и даже настоящие слёзы или, напротив: при другом видеоряде – чувство радости. Таким образом как будто бы подтверждается теория Джеймса – Ланге. Но на самом деле это не так. Дело в том, что в этом случае в действие вступает другой психологический механизм – условно-

рефлекторная связь в нашем сознании между внешними признаками эмоций и ассоциируемыми с ними явлениями жизни, что зависит от силы воображения человека. Таким образом, Станиславский, подсказывая актёрам такой приём психотехники, был прав: этот приём «работает»: как утверждается в мудрой детской песенке, вопреки здравому смыслу «от улыбки солнечной одной, перестанет плакать самый грустный дождик». И мы не можем не согласиться с ней, так как понимаем: эмоции – это одновременно и сфера науки, и сфера искусства (как музыка, по утверждению Платона, – «это крылья для ума»), и в этом большая трудность и важность их изучения. Этой проблеме в целом посвящена и данная статья. В широком контексте она может рассматриваться и как одно из важнейших положений всего инновационного интерактивного коммуникативного методического направления в преподавании иностранных языков под названием «функционально-деятельностный, психолого-ориентированный, гуманный» (ФДПОГ) подход, разрабатываемый автором данной статьи.

Некоторые частные вопросы теории эмоций, разрабатываемые психологами и филологами [17], также представляют определённый теоретический интерес, но им недостаёт научной строгости, как например классификации эмоций по различным принципам и признакам (положительные – отрицательные; напряжённость – разрядка, возбуждение – подавленность). Слабость этих классификаций в том, что они основаны на лексико-семантических оппозициях, которые в каждом языке свои и во всех языках характеризуются семантической нечёткостью и неопределённостью. Например, трудно определить, какое место в этих классификациях занимает словесное обозначение эмоций «злорадство» (англ. *gloating = malicious joy*) или «радость со слезами на глазах». А какова смысловая совместимость слов во фразах из Пушкина «О, как мучительно тобою счастлив я!» или «Мне грустно и легко, печаль моя светла»? А как понять поэтическую вольность и алогизмы С. Есенина «О любви в словах не говорят, о любви вздыхают лишь украдкой, да глаза, как яхонты, горят» и «Ты моя сказать лишь могут руки ...»? Таково поэтическое искусство с его специфической формой выражения мыслей и чувств. К счастью, мы обычно всё понимаем: и научную прозу, и «грустную весёлость» старой студенческой песни: *Gaudeāmus ígítur, (Итак,возрадуемся...)* / *Juvēnēs dum sumus!* / *Post jucundam juventūtem, / Post malestam senectūtem / Nos habēbit humus (Нас примет земля).*

#### Список литературы

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – 487 с.
2. Гарибян С. А. Школа памяти (Суперактивизация памяти через возрождение эмоций) / С. А. Гарибян. – М. : Цицеро, 1992. – 64 с.
3. Егоров С. Ф. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России до 1917 г. / С. Ф. Егоров ; под ред. Ш. И. Ганелина. – М. : Просвещение, 1974. – 527 с.
4. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард. – СПб. – М. – Харьков – Минск : ПЕТЕР, 2000. – 464 с.
5. Лозанов Г. К. Суггестология и суггестопедия : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / Г. К. Лозанов. – София, 1970. – 63 с.
6. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1968. – 88 с.
7. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
8. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / И. П. Павлов. – М. – Л. : АН СССР, 1951. – Т. 3, кн. 1. – С. 105–106.
9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – С. 166.



10. Симонов П. В. Мотивированный мозг. Высшая нервная деятельность и естественно научные основы общей психологии / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 257 с.
11. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1981. – 215 с.
12. Станиславский К. С. Работа актёра над собой в творческом процессе переживания: дневник ученика / К. С. Станиславский. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 478 с.
13. Филиппов В. Н. Английский язык (Интенсивный курс) : учеб. для 5 класса / В. Н. Филиппов. – М. : Просвещение, 1995. – 321 с.
14. Филиппов В. Н. Книга для учителя к учебнику английского языка для 5 класса общеобразовательных учреждений / В. Н. Филиппов, В. Г. Карасёва. – М. : Просвещение, 1996. – 223 с.
15. Филиппов В. Н. Система Станиславского и её применение в преподавании иностранных языков при функционально-деятельностном подходе / В. Н. Филиппов // Актуальные проблемы лингводидактики и лингвистики: сущность, концепции, перспективы : мат-лы II Междунар. науч.-практ. конф. (20–21 октября 2009 г.). – Волгоград : Парадигма, 2009. – Т. 1. Актуальные проблемы лингводидактики. – С. 250–257.
16. Филиппов В. Н. Драматическая игра как вид искусства и её использование в преподавании иностранных языков / В. Н. Филиппов // Искусство и образование. – 2012. – № 2. – С. 92–100.
17. Шаховский В. И. Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка / В. И. Шаховский. – Воронеж : Воронежский ун-т, 1987. – 192 с.
18. Шехтер Игорь Юрьевич. – Режим доступа: [www.fluent.ru/level3/identifier217.htm](http://www.fluent.ru/level3/identifier217.htm), свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. рус.
19. Sperry R. Mind-brain interaction: mentalism, yes; dualism no / R. Sperry // *Neuro-science*. – 1980. – Vol. 5, № 2. – P. 195–206.
20. Sulgét F. La vérité sur des gestes / F. Sulgét. – Режим доступа: [www.kh.pnc.com.ua/archives/1387](http://www.kh.pnc.com.ua/archives/1387), свободный. – Заглавие с экрана. – Яз. фр.

#### References

1. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij: in 6 vol.* [Collected works: in 6 vol.]. Moscow, Pedagogika publ., 1982, vol. 1, 487 p.
2. Garibjan S. A. *Shkola pamjati (Superaktivizacija pamjati cherez vozrozhdenie jemocij)* [School memory (Superactivity of memory through revival of emotions)]. Moscow, Cicero publ., 1992, 64 p.
3. Egorov S. F. *Hrestomatija po istorii shkoly i pedagogiki v Rossii do 1917 g.* [A reader on the history of school and pedagogics in Russia before 1917]. Ed. by Sh. I. Ganelina. Moscow, Prosveshhenie publ., 1974, 527 p.
4. Izard K. Je. *Psihologija jemocij* [Psychology of emotions]. St. Petersburg – Moscow – Kharkov – Minsk, PETER publ., 2000, 464 p.
5. Lozanov G. K. *Suggestologija i suggestopedija* [Suggestology and suggestopedia]. Sofia, 1970, 63 p.
6. Lurija A. R. *Malen'kaja knizhka o bol'shoj pamjati* [Small book about a great memory]. Moscow, MGU, 1968, 88 p.
7. Maslou A. G. *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. St. Petersburg, Evrazija publ., 1999, 478 p.
8. Pavlov I. P. *Polnoe sobranie sochinenij* [Complete works]. Moscow, Leningrad, AN SSSR publ., 1951, vol. 3, no. 1, pp. 105–106.
9. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshhej psihologii* [Fundamentals of General psychology]. Moscow, Pedagogika publ., 1989, vol. 2, p. 166.
10. Simonov P. V. *Motivirovannyj mozg. Vysshaja nervnaja dejatel'nost' i estestvenno nauchnye osnovy obshhej psihologii* [Motivated brain. Higher nervous activity and the natural scientific foundations of General psychology]. Moscow, Nauka publ., 1987, 257 p.

11. Simonov P. V. *Jemocional'nyj mozg* [The emotional brain]. Moscow, Nauka publ., 1981, 215 p.
12. Stanislavskij K. S. *Rabota aktjora nad soboj v tvorcheskom processe perezhivaniya: dnevnik učenika* [The actor's work on himself in the creative process of experiencing: the diary of a disciple]. St. Petersburg, Prajm-EVROZNAK publ., 2009, 478 p.
13. Filippov V. N. *Anglijskij jazyk (Intensivnyj kurs)* [English language (Intensive course)]. Moscow, Prosveshhenie publ., 1995, 321 p.
14. Filippov V. N., Karasjova V. G. *Kniga dlja uchitelja k uchebniku anglijskogo jazyka dlja 5 klassa obshheobrazovatel'nyh uchrezhdenij* [Teacher's book for English grade 5 educational institutions]. Moscow, Prosveshhenie publ., 1996, 223 p.
15. Filippov V.N. *Sistema Stanislavskogo i ejo primenenie v prepoda-vanii inostrannyh jazykov pri funkcional'no-dejatel'nostnom podhode* [The Stanislavsky system and its application in teaching foreign languages at a functionally-active approach]. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki i lingvistiki: sushhnost', koncepcii, perspektivy* [Topical problems of language didactics and linguistics: the nature, concepts, prospects]. Volgograd, Paradigma publ., 2009, vol. 1. *Aktual'nye problemy lingvodidaktiki* [Topical problems of language didactics], pp. 250–257.
16. Filippov V. N. *Dramaticheskaja igra kak vid iskusstva i ejo ispol'zovanie v prepodavanii inostrannyh jazykov* [Dramatic game as an art form and its use in teaching foreign languages]. *Iskusstvo i obrazovanie* [Art and education], 2012, no. 2, pp. 92–100.
17. Shahovskij V. I. *Kategorizacija jemocij v leksiko-semanticheskoj sisteme jazyka* [Categorization of emotions in the lexico-semantic system of language]. Voronezh, Voronezhskij un-t publ., 1987, 192 p.
18. *Shehter Igor' Jur'evich* [Shekhter Igor Yuryevich]. Available at: [www.fluent.ru/level3/identifier217.htm](http://www.fluent.ru/level3/identifier217.htm).
19. Sperry R. Mind-brain interaction: Mentalism, yes; dualism no. *Neuroscience*, 1980, Vol. 5, no. 2, pp. 195–206.
20. Sulgét F. *La vérité sur des gestes* [The truth about gesture]. Available at: [www.kh.pnc.com.ua/archives/1387](http://www.kh.pnc.com.ua/archives/1387).

#### **РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ЛИТЕРАТУРЫ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Зеленина Ирина Дмитриевна, магистрант, Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: irina.zelenina.95@mail.ru.*

*Сатарова Лариса Алексеевна, доктор педагогических наук, Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: Satarova1949@gmail.com.*

В статье рассматривается проблемы развития творческой активности у младших школьников, поскольку она благотворно влияет на способность принимать самостоятельные решения, ведущие к успеху, в нестандартных ситуациях. Обучение эффективно тогда, когда ученик сам определяет цели деятельности, когда проявляет активность в их достижении. Материал статьи излагается в соответствии с результатами, полученными в ходе теоретической и практической исследовательской деятельности, проведенной в соответствии с требованиями ФГОС НОО и соответствующей им оценкой образовательных достижений обучающихся.

**Ключевые слова:** развитие младших школьников, творческая активность, интеллектуальная инициатива, самостоятельность, не стимулируемая интенсивность деятельности, внеурочная деятельность, собственные способы самовыражения