

Т.З. АДАМЬЯНЦ

## Массовое социоментальное развитие: миф или реальная возможность?\*

В статье исследуются новые возможности массового развития важной социоментальной характеристики личности – коммуникативных навыков, проявляющихся в особенностях ориентирования в коммуникационных процессах и в степени понимания смысловых доминант воспринятых произведений.

**Ключевые слова:** интенция, понимание, смысл, социальная коммуникация, социоментальные группы, коммуникативные навыки, семиосоциопсихология.

The article analyses new mass development opportunities of personal *socio-mental* characteristics, such as communicative skills. This characteristic shows how a person is guided in communication processes, whether he understands semantic dominants of materials perceived.

**Keywords:** intention, understanding, sense, social communications, socio-mental groups, communicative skills, communicative skills, semio-socio-psychology.

Социоментальное развитие личности предполагает наличие определенного уровня знаний и навыков, позволяющих конструктивно, в соответствии с социальными, групповыми и межличностными особенностями бытия и пространственно-временного континуума, ориентироваться, действовать и взаимодействовать. При детализации и уточнении параметров и характеристик социоментального развития неизбежен выход на проблему способности к адекватному пониманию (событий, других людей, самого себя, произведений, речи, жестов, знаков и т.д.). Качество понимания, безусловно, зависит от уровня социоментального развития, а уровень социоментального развития определяет качество понимания.

Проблемы понимания и, соответственно, ментального и социоментального развития людей – одни из основных на протяжении веков. Им посвящена огромная литература. Практически все гуманитарные дисциплины выходят на эти вопросы: философы, например, рассуждают о феномене сознания, психологи – о механизмах понимания и запоминания, социальные психологи – о побудительных причинах (стимулах) и типах восприятия, искусствоведы – о художественных средствах, способствующих раскрытию внутреннего мира авторов. Несмотря на массу выводов, наблюдений, концепций и мнений, решение проблемы “провисает”, поскольку ни одно из перечисленных и других научных направлений не предлагает конкретной “точки отсчета”, по отношению к которой происходит понимание (понимание чего?), а также и соответствующего инструментария, посредством которого можно измерить, состоялось или нет понимание.

---

\* Исследование поддержано проектами Российского фонда фундаментальных исследований “Развитие коммуникативных навыков личности в зависимости от степени диалогичности информационной среды” (№ 08-06-00487а) и “Качественные индикаторы процессов самоорганизации и самоопределения в социуме” (№ 11-06-00503а).

Оригинальную точку зрения относительно сущности рассматриваемого феномена в сфере коммуникации, а также работающий инструментарий (метод), позволяющий реально анализировать степень понимания и взаимопонимания и развивать умение людей адекватно, без смысловых искажений, понимать друг друга, предлагает **семиосоциопсихологическая парадигма социальной коммуникации**. Уже в названии этой парадигмы отражена ее междисциплинарность, возможность комплексного анализа социально значимых процессов, происходящих между человеком и социокультурной средой. В центре внимания здесь единые для всех форм социальной коммуникации латентные, но вполне реальные явления. С одной стороны, это интенциональная (мотивационно-целевая) первопричина любых коммуникативных актов, отраженная в особенностях их структурной организации, с другой – разное качество (разный уровень) понимания людьми интенциональности коммуникатора.

Проблемы понимания находятся в центре внимания и ряда других направлений, изучающих социальную коммуникацию. Широко известны герменевтика, нарративные теории; набирает авторитет культурсоциология Д. Александера и т.п. Семиосоциопсихологическая парадигма занимает особое место в этом ряду, поскольку содержит не только системное теоретическое обоснование, собственный исследовательский метод, позволяющий социальную диагностику и проектирование коммуникационных процессов, но и возможность совмещения научных и научно-исследовательских конструктов с реальными мероприятиями по массовому социоментальному развитию людей, наших современников.

В дополнение к общепринятой трактовке, понятие “интенция” здесь расширено и уточнено: это – “равнодействующая мотивов и целей общения и взаимодействия людей” [Дридзе, 2000, с. 16]. Интенция формируется как следствие комплекса побудительных причин, среди которых одну из центральных позиций занимает проблемная жизненная ситуация субъекта коммуникации с учетом его жизненных обстоятельств, планов, намерений, мечтаний, личного таланта и т.д. В свою очередь, интенция выступает в качестве стимула к созданию некоего материального тела (произведения, материала, выступления), посредством которого и происходит коммуникативный акт. Для донесения “проявления” интенции коммуникатор использует имеющиеся в его распоряжении семиотические (знаковые) средства: слова, жесты, речь, шумы, музыку, изображение и т.д., как в отдельности, так и в различных вариантах сочетаний и “наложений”. Он также принимает решение о конкретном содержании и способе выражения (жанре), выстраивает содержательные и изобразительные элементы в *такой*, а не другой последовательности, стилистике и т.д.

Одной из основных характеристик коммуникативного акта оказывается его интенциональность, или формулировка “породившей” его “равнодействующей мотивов и целей” (зачем? почему? для чего?). Здесь кроется его основной смысл (смысловая доминанта): это то главное, что хотел сказать, передать, выразить автор; это – тот итоговый результат, к которому он стремился, причем и на уровне осознанных целей, и на уровне не всегда осознаваемых мотивов. Поэтому **постижение интенциональности – это поиск смысла, а поиск смысла – поиск интенциональности**.

Знакомство с основными положениями семиосоциопсихологической парадигмы дает возможность понимания общих, универсальных для любых форм и видов социальной коммуникации закономерностей реализации авторской интенциональности. В любом целостном, завершенном коммуникативном акте (стихотворение, книга, телепередача, фильм, устное выступление и т.д.) можно выделить несколько уровней коммуникативно-познавательных программ, или его *интенциональную (мотивационно-целевую) структуру*. Она виртуальна, пребывая преимущественно “между слов”, строк, кадров, звуков и т.д., и только специальные навыки анализа позволяют ее формализовать, придать ей вид схемы, то есть сделать “зримой”. Элементы структуры имеют иерархическую организацию: нижние “работают” на верхние, а все вместе – для того, чтобы “проявить” и донести авторские цели и мотивы. В отличие от речи и дискурса, которые «подчинены законам языка как системы и, актуализируя эту систе-



Коммуникативные акты практически всегда, даже если они однотипны, различаются набором элементов внутри структур и способами реализации интенциональности. Зримо увидеть эти структуры и, тем самым, доказательно определить смысл исследуемого произведения (материала) позволяет метод *интенционального (мотивационно-целевого) анализа*. Аналогичная работа постоянно проводится при социальной диагностике коммуникационных процессов и отдельных произведений; при этом для каждого произведения, ставшего предметом изучения, составляется отдельная структура. Обучение общим принципам такого анализа позволяет не только выявлять латентные механизмы в коммуникации, но и развивает навыки понимания: человек учится различать в воспринятом произведении главное, второстепенное и т.д., создавать ментальные многоуровневые структуры.

Анализ следует начинать с выявления *проблемной ситуации*, породившей коммуникативный акт, и того *социокультурного фона*, на котором он произошел. Проблемная ситуация “пронизывает” все уровни структуры. Ее можно уподобить строительным лесам, которые делают возможным возведение здания (с одной стороны, порождение коммуникативного акта, с другой – возможность его адекватного истолкования). Интенциональная (мотивационно-целевая) структура всегда выделяется как некое организующее начало, как некий вектор, обнаруживаемый при соответствующих навыках анализа (неинтенционального общения попросту не бывает).

Как правило, интенция, определяющая и организующая содержательный материал, не выражена словесно: даже *цели общения* не всегда декларируются в силу разных причин, а *мотивы общения* – тем более, поскольку последние относятся к эмоционально-экспрессивно-образной сфере личности и далеко не всегда оказываются достоянием сознания (“непроявленные” мотивы, например, типичны в художественном творчестве). С некоторой долей абстракции можно утверждать, что мы общаемся путем транслирования друг другу интенциональных структур. Именно возможность повторить, воссоздать исходную структуру, но иными семиотическими средствами, лежит в основе деятельности педагога, переводчика, режиссера, артиста, популяризатора, а также представителей ряда других специальностей, осуществляющих культурное и межкультурное взаимодействие, создающих и поддерживающих смысловые связи между людьми. Здесь же истоки споров о возможности и допустимой мере изменений и искажений первоначального (канонического, авторского) смысла.

Мыслительные процессы человека не аналогичны логическому и временному развертыванию текста или, например, речи – в его сознании происходят неоднократные перемещения по виртуальной структуре воспринимаемого произведения в удачных или менее удачных попытках “считать”, понять мотивы и цели автора. Общение с взаимопониманием требует как умения и стремления коммуникатора донести свою интенциональность, так и внимания, желания и соответствующих навыков у его партнера. И то и другое – **интеллектуальная деятельность**. На протяжении веков умение постигать смысл в коммуникативных актах (а также и в жизненных явлениях) было делом немногих людей, которые и становились критиками, толмачами или попросту считались мудрецами.

Представляется возможным провести параллель между механизмами понимания в коммуникации и в реальной жизни: и в первом, и во втором случае мы встречаемся со знаками, на которые каким-то образом реагируем. В механизмах понимания выделяется *дедукция* (рассуждение от посылки к следствию) и *апдукция* (рассуждение от следствия к посылке), которую американский исследователь Ч. Пирс назвал гипотезой, возникающей как озарение: “Конечно, различные элементы этой гипотезы присутствовали в моем сознании и раньше, но именно мысль сопоставить то, что раньше я не подумал бы сопоставлять, заставляет новое предположение вдруг молнией вспыхнуть в моем сознании” [Pierce, 1956, p. 181]. Признавая апдукцию как “ненадежный метод – метод выдвижения гипотез, которые опровергаются так же легко, как и выдвигаются”, российский социолог Л. Ионин считает, что иного пути тем не менее нет: “Дедукция не дает нового знания, в отличие от апдукции. В процессе взаимодействия,

природа и тип которого *уже ясны*, могут фигурировать и дедукция, и индукция. Но *опознание* типа нового взаимодействия, сопоставление нового, эмпирического факта с имеющимся набором типов ситуаций, личностей, мотивов, зафиксированным в опыте культуры, в языке, происходит путем апдуктивного заключения” [Ионин, 2000, с. 97].

Понимание в коммуникации связано с “освоением” мотивационно-целевой структуры. При этом происходит и дедукция, и чаще апдукция, приводящая к глубинным выводам или, напротив, к ошибкам непонимания. Универсальный способ понимания смысла коммуникативного акта состоит из двух этапов (при развитых навыках анализа начальный этап совершается мысленно). На первом производится попытка разделить содержательную часть на иерархические коммуникативно-познавательные уровни, взаимодействующие между собой по принципу подчиненности и соподчиненности, с учетом обнаруженной *проблемной ситуации и способа (способов) ее разрешения*. Выделенным элементам присваиваются порядковые индексы, благодаря чему выстраивается соответствующая их временному развертыванию **логико-фактологическая цепочка** [Дридзе, 1984, с. 93–95].

Вот как, например, выстраиваются взаимозависимые элементы известного стихотворения Н. Некрасова “Крестьянские дети”, если принять в качестве *проблемной ситуации* мысль о том, что у них трудная жизнь, а способ ее разрешения – привлечение внимания к этой проблеме. Обозначив индексом I способ разрешения проблемы, II – описание мальчика (рост, одежда, обстоятельства встречи, возраст, имя, голос), III – подробности об отце, семье, IV – описание знакомства с ним автора, V – описание природы, погоды, VI – различные мелкие детали, подробности, получаем такую цепочку: V–IV–V–VI–IV–VI–II–II–IV–VI–IV–IV–VI–III; II–II–IV–III–VI–IV–VI–IV–II–VI–II.

Далее, для выявления “равнодействующей мотивов и целей” автора элементы логики-фактологической цепочки “выстраиваются по ранжиру”, в соответствии с типовой интенциональной (мотивационно-целевой) структурой: от нижних уровней, где легче обнаружить мотивацию, – к высшим, вплоть до декларированных или предполагаемых тезисов. Затем действие осуществляется в обратном порядке: от более высоких уровней – к нижним, проверяя при этом степень их соподчиненности и выдвигая гипотезы относительно основных смысловых доминант. При неоднократном повторении процедуры становятся видны скрытые механизмы структурного решения произведения, что позволяет определить, сформулировать его интенциональность.

“Отправными точками” в анализируемом стихотворении Некрасова для постижения мотивации автора становятся элементы нижних, фоновых уровней: незначительные, казалось бы, подробности знакомства автора с героем. Не все ли равно, как именно зовут этого случайного встречного? Однако автор дает ему конкретное имя – Влас, и это, следуя законам стихосложения, оправдывает такую дальнейшую деталь, как *бас*, посредством которого мальчик понукает лошадь и который вызывает законные вопросы: откуда такой низкий голос у ребенка? Может быть, мальчик простужен (а ведь “сильный мороз”)? Или подражает старшим? Или иначе лошадь не слушается? И то, и другое, и третье, вкупе с иными сообщенными “мелкими” деталями, типа большого, не по росту тулупа, сапог и т.д., создают открытое поле самостоятельных предположений и эмоций у читателя, проясняя авторскую мотивацию. Да есть ли у мальчика своя одежда? Будет ли ходить в школу? А ведь хороший мальчишка, старательный и... забавный. И тут, на стыке предположений о цели общения и выявленных, *самостоятельно прочувствованных* (и автором, и читателем) мотивов, проясняется авторская интенция, так же, как и проблемная ситуация, не заявленная вербально: *чудесные дети растут в крестьянских семьях, где так сильны лучшие народные традиции: трудолюбие, семейная взаимовыручка, уважение к старшим, жизненный оптимизм. Но надо что-то делать, чтобы улучшить жизнь этих детей.*

Следует сказать, что процедура выявления смысловых доминант в процессах коммуникации у некоторых людей происходит автоматически, сама собой, благодаря природному дару. Остальные же (их намного больше) без знакомства с общими

принципами структурной организации коммуникативных актов обречены на поверхностное восприятие, подверженность воздействиям, отсутствие взаимопонимания при общении. Не помешает такое знакомство и тем, кто “добираются” до авторской интенциональности: углубленное понимание процессов коммуникации облегчает путь к самостоятельному творчеству и успешным взаимодействиям с другими людьми.

Семиосоциопсихологические методы и подходы позволяют определять не только смысловые доминанты коммуникативных актов, но и качество их понимания. Поскольку процедура поиска интенциональности регламентирована, полученный результат оказывается точкой отсчета, по отношению к которой проводится дальнейший анализ степени понимания: оказались ли смысловые доминанты исходящего от коммуникатора материала (произведения) понятными или нет. Для того чтобы определить степень понимания, респонденту предлагается набор просьб и заданий проинтерпретировать воспринятое произведение; такие процедуры могут проводиться не только в исследовательской работе, но и для психолого-педагогических целей.

В результате анализа полученных ответов составляется индивидуальная **мотивационно-целевая структура восприятия** изучаемого произведения конкретным человеком, которая сопоставляется затем с исходной. По степени освоения исходной структуры принимается решение о степени адекватности интерпретирования и об уровне развития коммуникативных навыков: это социокультурная характеристика особенностей ориентирования человека в коммуникационных процессах, показатель степени понимания основных смысловых доминант воспринятых произведений.

Следует отметить тенденцию к актуализации термина “коммуникативные навыки”. Он применяется для таких характеристик личности, как умение общаться, расположить собеседника, брать интервью, пользоваться словарями и т.д. Все это верные, но все же частные случаи такого многофакторного феномена, как навыки адекватного понимания и интерпретирования. Как показали исследования, уровень развития коммуникативных навыков не зависит от пола, возраста, места жительства, рода занятий и даже (!) уровня образования (во всяком случае, прямыми закономерностей нет). Причина прежде всего в ментальных характеристиках личности, способе ориентирования в коммуникативных процессах. Выделяют высокий, средний и низкий варианты понимания и интерпретирования воспринятого. Охарактеризую их в общих чертах.

**Высокий уровень коммуникативных навыков (адекватное восприятие).** Представители этой группы самостоятельно постигают авторскую интенциональность, видят основные логико-композиционные и эмоциональные “узлы” воспринятого произведения, понимают особенности иерархических отношений внутри элементов мотивационно-целевой структуры. Навыкам адекватного восприятия и интерпретирования практически всегда сопутствуют самостоятельность в выводах и решениях человека, а также корректность, даже в тех случаях, когда он не согласен с авторской позицией. При восприятии материалов общественно-политического содержания (взрослой аудитории) число *адекватных* интерпретаций составляет 13–14%; информационных – от 9–18% в зависимости от формы подачи и организации материала [Массовая... 1980; Дридзе, 1984; Жаворонков, 2007]. При восприятии произведений художественных жанров число адекватных интерпретаций несколько выше.

**Средний уровень коммуникативных навыков (частично адекватное восприятие).** Представители данной группы характеризуются некоторым снижением уровня проникновения в смысл произведений (материалов): интенциональность и уровень тезисов, как правило, оказываются для них в “смысловом вакууме”, они их попросту не замечают; теряется и понимание иерархичности между элементами структуры. Таким людям свойственно прочное запоминание аргументов, проблемной ситуации, фактов-иллюстраций. Хорошая информированность тем не менее не оберегает их при “встречах” с различного рода воздействиями и манипуляциями. При восприятии материалов информационного и общественно-политического содержания (взрослой аудитории) число *частично адекватных* интерпретаций составляет 30–35%, в зависимости от формы подачи и организации материала [Адамьянц, 2009].

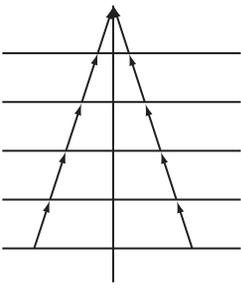
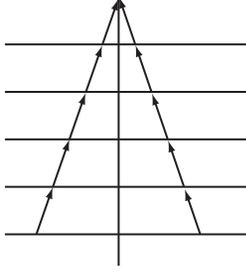
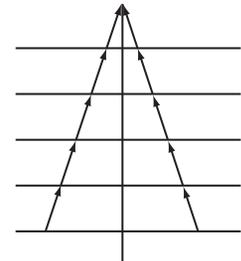
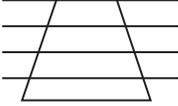
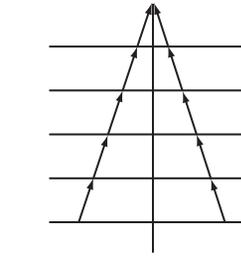
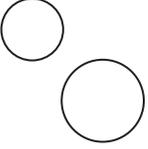
| Уровни развития коммуникативных навыков | Мотивационно-целевая структура произведения  | Особенности преломления воспринятого произведения в сознании личности               |
|---|--|---|
| Высокий                                 |   |   |
| Средний                                 |   |    |
| Низкий                                  |  |  |

Рис 2. Особенности понимания и интерпретирования групп с различным уровнем развития коммуникативных навыков.

Уровни мотивационно-целевой структуры (интенция, тезисы, аргументы к тезисам, иллюстрации, фоны, фоны к фонам) во всех трех случаях имеют константный характер.

**Низкий уровень коммуникативных навыков (неадекватное восприятие).** Для представителей этой группы характерно полное несовпадение между смысловыми акцентами исходного материала и их “отпечатком” в сознании. Они либо вообще ничего не запоминают (“что-то об экономике”; “что-то о политике”), либо “выхватывают” отдельные факты, выполняющие иллюстративную роль по отношению к тезисам и аргументам, не замечая при этом ни тезисов, ни аргументов, ни, тем более, мотивов и целей коммуникатора. Люди с неадекватным восприятием очень часто *до* и *вместо* попыток “включить внимание” и понять, что же здесь то самое главное, что хотел выра-

зять автор, проявляют либо вялость и скуку, либо эмоциональную взрывную реакцию, особенно в тех случаях, когда у них уже сформировалась некая социальная установка (положительная или отрицательная) по отношению к теме, проблеме, автору и т.д. Как и предшественники предыдущей группы, они подвержены внешнему воздействию. При восприятии материалов информационного и общественно-политического содержания число неадекватных интерпретаций (у взрослых) составляет 30–35% в зависимости от формы подачи и организации материала [Дридзе, 1984; Адамьянц, 2009]. Графически различия групп по уровню развития коммуникативных навыков можно выразить с помощью рисунка 2.

Точнее определить параметры социоментальных групп при восприятии художественных произведений (более доступных для понимания, нежели общественно-политические материалы СМИ), а также качественных характеристик современной социокультурной среды, позволил проведенный в 2008–2010 гг. опрос 800 человек. Результаты среди аудитории всех возрастных категорий оказались таковы: высокий уровень восприятия продемонстрировали – 25%; средний – 47%; низкий – 28%. Была также зафиксирована тенденция к повышению уровня развития коммуникативных навыков в связи с возрастом: показатели адекватного восприятия в группе 5–6 лет составили 12%; в группе 7–10 лет – 15%; в группе 11–14 лет – 20%; в группе 15–17 лет – 23%; в группе 18–25 лет – 25%; в группе 26–35 лет – 29%; в группах 36–40 и 41–59 лет – 30%, в группе 60 лет и выше – 38% [Адамьянц, 2009].

Полученные результаты подтвердили выводы проведенных ранее исследований о том, что гарантия высокого уровня коммуникативных навыков индивида – не его возраст, пол, место жительства и даже уровень образования и род занятий. Такой уровень восприятия – особый вид тренированности и навыков, которые без соответствующего природного дара развиваются только при определенных условиях (см. табл. 1–3).

Проведенная серия экспериментов показала, что на развитие указанных навыков личности плодотворное влияние оказывает взаимодействующая с нею диалогическая коммуникативная среда (субъект-субъектные отношения), а также знакомство с общими принципами мотивационно-целевой организации коммуникативных актов.

Итак, каждому человеку присущ устойчивый, привычный, освоенный его менталитетом способ взаимодействий с социокультурной средой, в связи с чем воспринятое “раскладывается”, выстраивается в его сознании, приобретая некие виртуальные, у одних – многоуровневые, *адекватные* интенциональности формы, а у других – формы более простые, *частично адекватные* или вовсе *неадекватные* ей. Напрашивается аналогия с мифологическим “прокрустовым ложем”, которое далеко не всегда оказывалось впору “путнику”. И аналогия тут сразу в двух ипостасях: когда в качестве “ложа” выступает менталитет, то “путник” – это понятия произведения, которые, как известно, далеко не всегда воспринимаются адекватно (в мифе путники частенько бывали или слишком “длинными”, или слишком “короткими”). Если же в качестве “ложа” рассматривать произведение, то “путником” становится менталитет, также далеко не всегда идеально осваивающий воспринятые материалы.

Существует ряд научных направлений, например *казуальная атрибуция*, где декларируются множественность и личностный характер смыслов и, соответственно, непознаваемость истины. Однако в нашем случае речь идет не об истине как философской категории, а о смысле (интенциональности) в коммуникации. Смысловая доминанта конкретного коммуникативного акта всегда имеет константный характер, однако представления человека о действительности (социальные представления) при любом варианте восприятия, конечно же, имеют личностные нюансы и оттенки. Только при адекватном восприятии интенциональность коммуникатора приобретает статус реального, объективного факта (каковы на самом деле цели и мотивы коммуникатора) и затем осознанно влияет/не влияет на представления человека о действительности, с учетом его жизненного опыта, знаний, намерений и т.д. А смыслов в нашей жизни действительно много, да и как иначе: люди постоянно вступают в коммуникацию, ин-

Таблица 1

## Соотношение между уровнем развития коммуникативных навыков и возрастом

| Восприятие           |      | Возраст   |     |           |     |           |     |           |     |           |     |           |     |           |     |           |     |         |     | Всего |     |
|----------------------|------|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|-----------|-----|---------|-----|-------|-----|
|                      |      | 05–06 лет |     | 07–10 лет |     | 11–14 лет |     | 15–17 лет |     | 18–25 лет |     | 26–35 лет |     | 36–40 лет |     | 41–59 лет |     | <60 лет |     |       |     |
|                      |      | Абс.      | %   | Абс.    | %   |       |     |
| Адекватное           | Абс. | 6         | 12  | 6         | 15  | 11        | 20  | 13        | 23  | 64        | 25  | 17        | 29  | 26        | 30  | 53        | 30  | 6       | 38  | 202   | 25  |
|                      | %    | 3         |     | 3         |     | 5         |     | 6         |     | 32        |     | 8         |     | 13        |     | 26        |     | 3       |     | 100   |     |
| Частичное адекватное | Абс. | 14        | 27  | 19        | 46  | 23        | 43  | 23        | 41  | 130       | 51  | 27        | 47  | 36        | 41  | 92        | 52  | 9       | 56  | 373   | 47  |
|                      | %    | 4         |     | 5         |     | 6         |     | 6         |     | 35        |     | 7         |     | 10        |     | 25        |     | 2       |     | 100   |     |
| Неадекватное         | Абс. | 31        | 61  | 16        | 39  | 20        | 37  | 20        | 36  | 61        | 24  | 15        | 26  | 25        | 29  | 32        | 18  | 1       | 6   | 221   | 28  |
|                      | %    | 14        |     | 7         |     | 9         |     | 9         |     | 28        |     | 7         |     | 11        |     | 14        |     | 0       |     | 100   |     |
| Всего                | Абс. | 51        | 100 | 41        | 100 | 54        | 100 | 56        | 100 | 255       | 100 | 58        | 100 | 87        | 100 | 177       | 100 | 16      | 100 | 795   | 100 |
|                      | %    | 6         |     | 5         |     | 7         |     | 7         |     | 32        |     | 7         |     | 11        |     | 22        |     | 2       |     | 100   |     |

## Соотношение между уровнем развития коммуникативных навыков и полом

| Восприятие          |      | Пол  |     |      |     |       |     |
|---------------------|------|------|-----|------|-----|-------|-----|
|                     |      | м    |     | ж    |     | Всего |     |
|                     |      | Абс. | %   | Абс. | %   | Абс.  | %   |
| Адекватное          | Абс. | 65   | 24  | 137  | 26  | 202   | 25  |
|                     | %    | 32   |     | 68   |     | 100   |     |
| Частично адекватное | Абс. | 110  | 41  | 263  | 50  | 373   | 47  |
|                     | %    | 29   |     | 71   |     | 100   |     |
| Неадекватное        | Абс. | 95   | 35  | 126  | 24  | 221   | 28  |
|                     | %    | 43   |     | 57   |     | 100   |     |
| Всего               | Абс. | 269  | 100 | 526  | 100 | 795   | 100 |
|                     | %    | 34   |     | 66   |     | 100   |     |

Таблица 3

## Соотношение между уровнем развития коммуникативных навыков и уровнем образования

| Восприятие          |      | Образование |     |          |     |                                    |     |                               |     |       |     |
|---------------------|------|-------------|-----|----------|-----|------------------------------------|-----|-------------------------------|-----|-------|-----|
|                     |      | Дошкольное  |     | Школьное |     | Среднее и среднее профессиональное |     | Высшее и незаконченное высшее |     | Всего |     |
|                     |      | Абс.        | %   | Абс.     | %   | Абс.                               | %   | Абс.                          | %   | Абс.  | %   |
| Адекватное          | Абс. | 6           | 12  | 29       | 19  | 37                                 | 25  | 130                           | 29  | 202   | 26  |
|                     | %    | 3           |     | 14       |     | 18                                 |     | 64                            |     | 100   |     |
| Частично адекватное | Абс. | 13          | 26  | 64       | 43  | 75                                 | 51  | 219                           | 49  | 371   | 47  |
|                     | %    | 4           |     | 17       |     | 20                                 |     | 59                            |     | 100   |     |
| Неадекватное        | Абс. | 31          | 62  | 56       | 38  | 35                                 | 24  | 98                            | 22  | 220   | 28  |
|                     | %    | 14          |     | 25       |     | 16                                 |     | 45                            |     | 100   |     |
| Всего               | Абс. | 50          | 100 | 149      | 100 | 147                                | 100 | 446                           | 100 | 792   | 100 |
|                     | %    | 6           |     | 19       |     | 19                                 |     | 56                            |     | 100   |     |

терпретируют уже имеющиеся произведения, следовательно, создают и продуцируют все новые и новые смыслы.

Феномен типов восприятия оказывается созвучным тому смыслу, который известный философ К. Юнг вкладывал в понятие *архетипы*. Он определял их как общие символы, априорные структуры, воспринимаемые на инстинктивном уровне, причем “определяемые не содержанием, но формой, да и то весьма условно”. Архетип пуст и чисто формален, это всего лишь некая “неопределенная структура”, которая может принимать определенную форму только в проекции, наполняясь содержанием [Юнг, 1998, с. 27].

Таким образом, согласно семиосоциопсихологическому анализу содержание воспринятых произведений “накладывается” в сознании воспринимающей личности на некую относительно стабильную форму в соответствии с освоенным ею способом по-

нимания (типом восприятия) и становится ментальным отпечатком, “слепком” восприятия того, однако в рамках формы. В социуме, следовательно, “живут” некие стабильные ментальные формы, задающие вектор особенностям понимания и интерпретирования разных групп людей, определяющие содержание и эмоциональную окрашенность их представлений о действительности (“картин мира”). И сам человек, и его “картина мира”, конечно же, индивидуальны, однако варианты этих “картин” в социуме достаточно стабильны и дифференцируются в соответствии с приведенными выше характеристиками восприятия. Можно также утверждать, что существует взаимосвязь между уровнем развития коммуникативных навыков и качеством социальной и гуманитарной направленности *представлений о действительности* респондентов, которые, в соответствии с определением С. Московичи, можно рассматривать как универсальный механизм социального познания, как “канал между индивидом и реальностью” [Московичи, 1995].

Характеристики личности знающей, творческой, ориентированной на взаимопонимание и конструктивные взаимодействия, ответственной в социальной, профессиональной и морально-нравственной сферах, оказались неразрывно связаны с высоким уровнем коммуникативных навыков [Адамьянц, 2010]. Люди, обладающие такими навыками, причем это касается всех возрастных категорий, в массе своей более дружелюбны (толерантны) к представителям другой национальности, другого вероисповедания и т.д. [Дети... 2003]. Их “картины мира” более светлые, радостные; они чаще, чем представители других социоментальных групп, видят себя гражданами своей страны; они более ответственны в профессиональных и морально-нравственных вопросах [Адамьянц, 2005; 2009]. Навыки адекватного восприятия ведут не к однозначности или примитивности внутреннего мира, а к творческому, осознанному “включению” смысловых доминант воспринятых произведений в представления человека о действительности, с учетом его индивидуальных особенностей, мировидения, способностей, жизненных обстоятельств, социального и исторического фона. Поэтому увеличение в обществе людей, обладающих такими навыками, социально значимо и более чем актуально, учитывая современные задачи и проблемы работы с детьми и молодежью, а также цивилизационно обусловленную необходимость поиска и создания условий для гуманитарного развития процессов самоорганизации и самоопределения в социуме.

Массовое развитие коммуникативных навыков – важнейшая социальная и педагогическая задача, напрямую связанная с качеством жизни будущих поколений. Некоторые практические действия в этом направлении уже предприняты: созданы первые учебные пособия и программы, основное внимание в которых уделяется именно развитию коммуникативных навыков; проведена апробация этих программ. Для студентов, учащейся молодежи и школьников старших классов оказываются доступными основные положения о мотивационно-целевой организации коммуникационных актов [Адамьянц, 2009]. Желаемый эффект дают также инновационные тренинги, где на основе выступлений обучающихся (и интерпретаций этих выступлений всеми присутствующими) выявляется уровень коммуникативных навыков каждого, фиксируются случаи непонимания, объясняются их причины и способы предотвращения при сходных формах общения.

Для дошкольников и школьников младшего возраста предлагается инновационно-игровой вариант теории, где понятие мотивационно-целевой структуры подается как “горка понимания”, на вершину которой (то есть к интенции) надо взобраться по “ступенькам понимания” (уровням мотивационно-целевой структуры) [Адамьянц, 2007<sup>a</sup>; 2007<sup>b</sup>]. Именно с учетом успехов в подъеме на “горку понимания” при интерпретировании сказок, телепрограмм, компьютерных игр и т.д. и проходят занятия. Измерение качества коммуникативных навыков обучающихся *до* и *после* эксперимента показывает положительную динамику. Словом, прогресс человечества связан с массовым развитием качества сознания наших современников, с освоением все большим числом людей ментальных возможностей (коммуникативных навыков), позволяющих достичь глубинного понимания коммуникационных процессов.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Адамьянц Т.З.* Дети в современной социокультурной среде // Россия реформирующаяся. Ежегодник. Вып. 8. М., 2009.
- Адамьянц Т.З.* Диалог как основа толерантности. Учебная программа и методическое обеспечение. М., 2005.
- Адамьянц Т.З.* Добрая книга: для чтения и обсуждения с детьми старшего дошкольного возраста, с методическими рекомендациями для педагогов и родителей. М., 2007<sup>а</sup>.
- Адамьянц Т.З.* От человека разумного – к человеку понимающему // Вестник государственного университета управления. 2007<sup>б</sup>. № 3.
- Адамьянц Т.З.* Социальные коммуникации. Учеб. пос. для вузов. М., 2009.
- Адамьянц Т.З.* Уровень развития коммуникативных навыков как индикатор в процессах самоопределения и самоорганизации личности // Мир психологии. 2010. № 3.
- Дети и проблемы толерантности. Сборник научно-методических материалов. М., 2003.
- Дридзе Т.М.* Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и социальное управление в эквантропоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. Кн. 1. М., 2000.
- Дридзе Т.М.* Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общественные науки и современность. 1996. № 3.
- Дридзе Т.М.* Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М., 1984.
- Жаворонков А.В.* Российское общество: потребление, коммуникации и принятие решений, 1967–2004 гг. М., 2007.
- Ионин Л.Г.* Социология культуры. М., 2000.
- Массовая информация в советском промышленном городе. Опыт комплексного социологического исследования. М., 1980.
- Московичи С.* Социальные представления: исторический взгляд // Психологический журнал. 1995. № 1–2.
- Юнг К.Г.* Бог и бессознательное. М., 1998.
- Pierce Ch.* Collected Papers. Vol. 6. Cambridge (Mass.), 1956.

© Т. Адамьянц, 2012