

Понимание и взаимопонимание как определяющий фактор построения коммуникативного взаимодействия

(Исследования по данной проблематике проводятся в рамках проекта РФФИ «Качественные индикаторы процессов самоорганизации и самоопределения в социуме», № 11-06-00503-а)

Аннотация: В статье сообщается о данных комплексного опроса аудитории, реализованного в рамках проекта РФФИ в 2008-2010 гг. под руководством автора статьи. Приведены сведения о параметрах социоментальных групп (групп по уровню развития коммуникативных навыков) среди аудитории разного возраста, уровня образования и т.д. Приведены также данные эксперимента по развитию у детей дошкольного возраста навыков понимания интенциональности, или равнодействующей авторских мотивов и целей, при восприятии произведений, соответствующих возрасту детей, проведенного в 2010 г. по оригинальной методике, разработанной автором.

Ключевые слова: семиосоциопсихология, интенциональность, мотивационно-целевая структура, социоментальные группы, смысл, понимание, коммуникативные навыки.

Конструктивные взаимодействия людей невозможны без взаимопонимания а всех уровнях его (взаимодействия) осуществления: в семье, между друзьями, в системе организации управления, что позволяет заявить о социальной значимости проблемы *понимания*.

Значительные успехи в решении этой проблемы сделаны в ряде научных направлений. В социальном управлении, например, разработаны технологии «мягкого» вмешательства науки в практику принятия управленческих решений, в основе которых – поиск и организация диалогической коммуникации между всеми участниками (актерами), которых в той или иной степени касается принимаемое решение. Состоявшийся диалог, основанный на взаимопонимании общающихся субъектов, «запускает» процессы самоорганизации, что неоднократно подтверждено в социально-диагностических исследованиях эффективности местных органов самоуправления [10].

Реальность, однако, преподносит многочисленные примеры неудач в налаживании основанного на взаимопонимании диалога, даже при стремлении его достичь, причем как на уровне социальных акторов, так и

на уровне отдельных индивидуумов (личностей). «Виновными» в отсутствии взаимопонимания и конструктивных взаимодействий может быть либо один из участников коммуникации, либо – сразу все. Истоки этой проблемы давние, поэтому она не однажды оказывалась в центре внимания мыслителей, исследователей, писателей.

Напомним в качестве примера о Родионе из рассказа А.П. Чехова «Новая дача», который понимал «...то, что ему говорят, не так, как нужно, а всегда как-то по-своему». В этом рассказе инженер Кучеров, строивший мост и проживающий с семьей на даче рядом с деревней, сказал мужикам при встрече:

«Мы с женой относимся к вам по-человечески, платите и вы нам тою же монетой».

И вот как поделился с односельчанами своими впечатлениями Родин: «Платить надо. Платите, говорит, братцы, монетой».

Сознательно ли искажил Родион смысл услышанного, или неудачно проинтерпретировал в силу своего разумения, но отношения семьи инженера с соседями так и не сложились.

«...Почему же они не ужились и разошлись как враги? Что это был за туман, который застилал от глаз самое важное, и видны были только потравы, уздечки, клещи и все эти мелочи, которые теперь при воспоминании кажутся таким вздором?», – звучит в конце рассказа риторический вопрос.

Для того чтобы общение с взаимопониманием состоялось, а без него процессы самоорганизации в лучшем случае «буксуют», необходимо совпадение «смысловых полей» участников коммуникации (социального действия), что требует соответствующих навыков ориентирования в коммуникационных процессах, связанных с умением человека адекватно понимать *Другого* и быть понятным при общении самому. Уровень развития таких навыков (назовем их коммуникативными) связан, безусловно, с особенностями *социоментального развития* личности, поскольку требует умения оперировать на ментальном уровне словами, идеями, знаниями, сведениями, фактами и т.д., причем с учетом того социокультурного фона и пространственно-временного континуума, на котором происходит акт коммуникации (или которому он посвящен).

Принципиально новые возможности *социоментального развития личности* открывает использование методов и подходов семиосоциопсихологической концепции социальной коммуникации [8, 9, 10], основная направленность которой связана с изучением «способов самоорганизации и воспроизводства форм социальности, или

человеческого общежития» [9]. В рамках этой концепции разработан оригинальный инструментарий (метод), позволяющий, во-первых, анализировать степень понимания и взаимопонимания и, во-вторых, развивать умение людей адекватно, без смысловых искажений, понимать друг друга. Предметом анализа здесь оказываются целостные, завершенные коммуникативные акты, реализованные в любой знаковой системе (это могут быть, например, статьи, фильмы, стихотворения, романы, передачи, устные выступления, театральные постановки, игры и т.д.), а искомой точкой отсчета (той, по отношению к которой происходит понимание) – авторская *интенциональность*, или «равнодействующая мотивов и целей общения» [10. С. 16]. Здесь, в интенциональности, кроется основной *смысл* (смысловая доминанта) коммуникативного акта: это то *самое главное*, что хотел сказать, передать, выразить коммуникатор; это тот искомый результат, к которому он стремился, причем и на уровне осознанных целей, и на уровне не всегда осознаваемых мотивов.

Реализованная в конкретном произведении (материале), интенциональность коммуникатора становится объективным, состоявшимся фактом, который мы пытаемся понять, постичь. Подчеркнем, что речь идет не о *согласии* или *несогласии* – только о **понимании**. Не идет речь и о «*правильном*» или «*неправильном*» восприятии: каждый человек вправе воспринимать произведения так, как он может, как он привык, как его научили. Однако умение адекватно понимать «равнодействующую мотивов и целей» автора (а в конечном счете *Другого*) – это *социально значимое качество: для конструктивных взаимодействий людей необходимо, как минимум, взаимопонимание*.

В рамках вышеназванной концепции разработан *метод интенционального (мотивационно-целевого) анализа*, позволяющий доказательно выявлять интенциональность целостных, завершенных коммуникативных актов. Об этом уникальном исследовательском инструменте опубликовано большое количество работ (см., напр., [5, 8]), поэтому ограничимся кратким изложением его парадигмальной специфики: *любой целостный, завершенный коммуникативный акт можно условно представить как иерархически организованную структуру коммуникативно-познавательных программ, ориентированных на*

интенцию, подчиненных ей. Иными словами, в любом целостном, завершенном коммуникативном акте всегда можно выделить *несколько уровней коммуникативно-познавательных программ* (это могут быть тезисы, аргументы, иллюстрации, фоновый уровень, «фоны к фонам»), имеющих иерархические отношения между собой и, соответственно, разный «статус» по отношению к интенциональности коммуникатора: главные, второстепенные, третьестепенные и т.д.

Полученная в результате анализа интенциональная (мотивационно-целевая) структура конкретного произведения (материала) представляет собой *зримый отпечаток результата коммуникативной (социоментальной) деятельности коммуникатора*, реализующего, в силу способностей и возможностей, свою интенциональность, «овеществляющую» ее посредством слов, фраз, жестов, звуков и прочих приемлемых или возможных для него семиотических (знаковых) средств. Искомая структура латентна, можно даже сказать, виртуальна, так же, как виртуальны любые побудительно-мыслительные процессы человека. «Проявить» ее, сделать зримым процесс реализации интенциональности и позволяет *метод интенционального (мотивационно-целевого) анализа*.

Следует сказать, что некоторые люди и без специальных исследовательских процедур, в силу врожденных способностей, адекватно ориентируются в коммуникационных процессах, однако дар этот встречается, к сожалению, реже, чем хотелось бы. Понять, «считать» авторскую интенциональность (смысловую доминанту) воспринятых произведений удастся далеко не всем¹.

Можно прочесть (услышать и т.д.) много хороших произведений и даже выучить их наизусть, но оставаться в «смысловом вакууме», не замечая и, следовательно, не понимая главного – того, что хотел передать, выразить автор. Возраст, к которому человек оказывается способным понимать смысловые составляющие воспринятых произведений, индивидуален и зависит от ряда обстоятельств и причин. По

¹ При неадекватном восприятии смысловая нагрузка «сбивается», даже если это сказка, которую человек считает любимой: «Автор хотел, чтобы мы делали чудаков с длинными носами (интерпретация книги «Золотой ключик, или приключения Буратино» учеником 3 класса); «Автор хотел сказать, что родителей слушать не обязательно, а надо всегда стоять на своем» (интерпретация мультфильма «Каникулы в Простоквашино» студентом 5 курса); «Заяц волку не товарищ!» (интерпретация мультфильма «Ну, погоди!» мужчиной, 51 года).

исследовательским данным, способность к адекватному пониманию смысла произведений, соответствующих возрасту, может проявляться уже в 5-6 лет [4].

Позитивные, но не кардинальные сдвиги в показателях навыков понимания происходят при взрослении: число адекватных интерпретаций (произведений, соответствующих возрасту) в группе опрошенных 5-6 лет составляют 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% (здесь приведены данные серии комплексных опросов, проведенных на протяжении 2008-2010 гг. в рамках проекта РФФИ «Развитие коммуникативных навыков личности в зависимости от степени диалогичности информационной среды», где выявлялись особенности интерпретирования любимой сказки и любого, по собственному выбору респондента, недавно воспринятого произведения; всего опрошено 800 человек).

Влияет на качество понимания также и уровень образования, но, как и в возрастных показателях, не столь кардинально, как хотелось бы: разница в показателях адекватного восприятия между дошкольниками и учениками старших классов составляет всего 11% (вспомним Гераклита, который считал, что «многознание уму не научает...»). Продолжим сравнение. Разница в показателях адекватного восприятия между представителями «взрослых» групп, имеющих высшее и неполное высшее образование, и групп со средним и средним профессиональным образованием, составляет всего 4% (29% и 25% соответственно).

Гарантией адекватного восприятия, как свидетельствуют многолетние исследовательские данные, не являются ни возрастные, ни гендерные, ни статусные различия людей, также как и место жительства и уровень образования: это особого рода навыки (коммуникативные), которые, по утверждению автора семиосоциопсихологической концепции Т.М. Дридзе, можно и нужно развивать, причем начиная с раннего возраста.

Умение понимать «равнодействующую мотивов и целей» связано с социоментальными характеристиками человека: памятью, вниманием,

усвоенными знаниями, сведениями и, главное, со способностью «выстраивать» в сознании, причем с учетом социокультурного фона, виртуальные многоуровневые конструкции (структуры).

Процесс понимания усложняется тем, что элементы структур (при любом общении) следуют и, соответственно, воспринимаются не в линейной, временной последовательности, а в прихотливом, только одним автором определенном следовании и взаимном переплетении или наложении друг на друга: сначала, например, могут следовать третьестепенные детали, подробности, затем – некие утверждения, а «самое главное» и вовсе «спрятаться» между словами (кадрами, звуками и т.д.) и не получить вербального подтверждения – о нем нужно догадаться. Еще одна существеннейшая причина, усложняющая путь к пониманию, – нередко встречающаяся, особенно в современной социокультурной среде, разнонаправленность авторских целей и мотивов: например, на словах может декларироваться одна цель, а реально преследоваться – иная (погоня за прибылью, рейтингом, популярностью, желание манипулировать и т.д.). Следовательно, для того чтобы адекватно понять главные смысловые составляющие воспринятого материала, следует суметь «перестроить» содержательный материал (о чем?) в ментальную многоуровневую структуру (зачем? для чего? почему?), а для этого голой логики или механического запоминания содержания недостаточно: необходимо еще и умение мысленно выдвигать и опровергать гипотезы о том самом главном, что хотел сказать, передать, выразить автор.

Вектор пути к вершине мотивационно-целевой структуры (к смыслу) ориентирован *снизу вверх*, с учетом содержащихся в тексте проблемных ситуаций, а также логических компонентов, иллюстративных фактов, событий, подробностей, художественных приемов. Это тот вариант понимания, который соотносится с понятием *апдукция* (рассуждение от следствия ксылке; предлог *up* в английском языке означает *вверх*). Философ и математик Чарльз Пирс назвал апдукцию 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 вдруг новое предположение молнией вспыхнуть в моем сознании» [12. Р. 181].

Полученное таким способом знание, пусть и с помощью мудрого наставника (преподавателя, воспитателя, родителя), воспринимается как самостоятельное, а сам процесс – увлекательным. Это своего рода озарение, «инсайт»; в такие мгновения неоднократно приходилось наблюдать, как розовеют щеки, расширяются зрачки, оживляется лицо: человеку *интересно*. Главное же – в такие моменты он не только добирается до смысловых высот (глубин) конкретного произведения, но и *учится пониманию*, осваивают навыки многоуровневого структурирования (на ментальном уровне) любых коммуникативных актов. Скучно – когда безапелляционно сообщается, *что* понимать; интересно – когда учат, как понимать, дают инструмент понимания, посредством которого и помогают достичь первых самостоятельных успехов в непростом искусстве понимания.

Эффективным вариантом развития навыков понимания (коммуникативных навыков), по данным проведенных нами экспериментов, оказывается знакомство с *общими принципами интенционального* (мотивационно-целевого) анализа, *благодаря чему человек учится многоуровневому ментальному структурированию, как при восприятии, так и при выстраивании стратегий самостоятельного общения* [1; 3; 5]. Обучение таким принципам и, следовательно, навыкам адекватного понимания уже осуществляется на специальных занятиях и тренингах по специальным обучающим программам и методикам в ряде вузов (Московский государственный университет, Государственный университет гуманитарных наук, Государственный университет управления, Московский государственный лингвистический университет, Российский университет дружбы народов и др.) в рамках учебных курсов или отдельных тем.

Массовое **развитие коммуникативных навыков** – важнейшая социальная и педагогическая задача, напрямую связанная с качеством жизни будущих поколений, и необходимое условие построения многоуровневых отношений и продуктивного взаимодействия в наше время. И в этом плане целостная научная семиосоциопсихологическая концепция, обладающая собственным инструментарием (методом) [8; 9; 10]

и нацеленная на социоментальное развитие личности, может служить важным основанием решения этой задачи².

Как уже упоминалось, проблему понимания и развития коммуникативных навыков можно и нужно развивать решая с раннего детства. Именно поэтому нами был разработан инновационно-игровой вариант теории для дошкольников и школьников младшего возраста, где понятие *мотивационно-целевой структуры* подается как «горка понимания», на *вершину* которой (т.е. к интенции) надо взобраться по *ступенькам понимания* (уровням мотивационно-целевой структуры) [1; 2; 5]

На протяжении последних лет была проведена серия экспериментов по изучению степени эффективности ознакомления обучающихся, в доступном для них изложении, с основными принципами структурной организации коммуникативных актов. Результаты опросов-интервью, проведенные *до* и *после* эксперимента, показывают положительную динамику. Один из таких экспериментов провели сотрудники МУК «Централизованная система детских библиотек им. А.С. Пушкина» (ЦСДБ) города Сарова в рамках постоянно проводимых здесь комплексных мероприятий по развитию детей, приобщению их к чтению. Для занятий они использовали выпущенное в издательстве «Просвещение» методическое пособие, состоящее из стихотворений, выполненных в сказочно-притчевом жанре, и методических рекомендаций для обсуждения этих стихотворений с детьми и «подъема» вместе с ними на «горку понимания» [2]. Герои стихотворений попадают в различные сказочные ситуации, где только их самостоятельные, нравственно позитивные решения и поступки помогают разрешать проблемы, уходить от неприятностей и бед. На осознанный выбор нравственной позиции ориентированы и методические рекомендации, касающиеся способов и методов обсуждения стихотворений с детьми. Взрослому здесь отведена роль проводника, помощника в постижении того *самого главного*, что хотел сказать, выразить, передать автор, рассказывая о сказочных событиях. Только в случае адекватного понимания «равнодействующей мотивов и целей» можно надеяться на то, что нравственно позитивное умозаключение останется на «поверхности

² К настоящему времени издано учебное пособие для вузов, в котором основные положения этой концепции поданы в адаптированном варианте [5].

сознания» становящейся личности, впишется в ее «картину мира», определит дальнейшие реакции и поступки.

Обсуждение строилось как *выдвижение, проверка и опровержение гипотез* относительно того, что же является в стихотворении самым главным (что, кроме сказочных историй, хотел сказать, передать, выразить автор). Гипотеза проверялась неоднократными перемещениями по «горке понимания», до тех пор пока содержательный материал не «выстраивался» в некую структуру взаимосвязанных элементов: второстепенных, третьестепенных и т.д. (по отношению к предположению о «самом главном»). Использование «горки понимания» помогло сделать процесс поиска смысла и доказательности выдвинутого предположения наглядным и доступным.

Вкратце о процедуре занятий. Сначала одно из стихотворений читали группе детей, затем все вместе его обсуждали, используя имеющиеся в книге методические указания. После обсуждения наступал этап собеседования-интервью, которое проводили с каждым ребенком индивидуально, используя специальную анкету с серией вопросов, позволяющих проследить, понял ли ребенок и сумел ли запомнить то «самое главное», что хотел сказать автор в стихотворении. При анкетировании ответы детей записывались дословно, советы и подсказки взрослых на этом этапе эксперимента не допускались.

Фрагмент обсуждения стихотворения «О легкости»

Попробуем назвать *самое главное*, что хотел сказать своим читателям автор. Сначала – *о чем* это стихотворение? О том, как на лугу под травинкой жили-были две личинки, две зелёных червячки, которые через какое-то время стали мотыльками, луговыми королями. Это и есть самое главное, что хотел сказать автор: то, что личинки становятся мотыльками, что цветы любят, когда летают мотыльки? Нет? Есть что-то ещё, более важное? Что ещё случилось с нашими знакомыми? Ночью, когда личинки превращались в мотыльков, им было больно. Это и есть самое главное, что хотел сказать автор? Нет? Есть что-то ещё, более важное? Утром, когда личинки уже стали мотыльками, когда у них появились красивые голубые крылья, один мотылёк сразу же вспорхнул на стебелёк, а другой долго не мог взлететь. Это и есть самое главное, что хотел сказать автор: то, что не все мотыльки одинаково хорошо летают? Нет? Есть что-то ещё, более важное? Вспомним, что ещё мы знаем о знакомых нам личинках-червячках. Первая всё хотела стать тучей, а вторая урезонивала её, объясняла, что лучше всегда быть самой собой. Почему первая личинка хотела стать тучей? Ей казалось, что тучей быть намного

лучше, потому что «каждый с тучею знаком», а ее, крошечную червячку, никто не знает, не замечает. Можно ли сказать, что эта личинка была завистливой? Какому мотыльку оказалось легче взлететь: тому, который, даже когда был личинкой, никому не завидовал, или тому, который сначала хотел быть тучей, завидовал ее известности? Что ему мешало, делало тяжёлым, тянуло к земле (тяжесть тянет, будто груз...)? Как все же ему всё-таки удалось взлететь? Что изменилось в его мыслях? Можно ли сказать, что зависть даёт чувство тяжести, мешает, давит? Это самое главное, что хотел сказать автор? Что ещё он хотел сказать? Хотел ли он сказать, что тому, кто всегда остаётся самим собой, кто не завидует чужой известности, чужой славе, живется легче, что у него на душе легко (может быть, именно поэтому стихотворение называется «О легкости»). Отметим наши успехи на «горке понимания». И ещё вопрос: есть ли разница между завистью и мечтой? Надо ли мечтать? [3]

И вот обобщенный результат, полученный в результате анализа всех анкет за весь период эксперимента (всего было проведено девять комплексных занятий; соответственно предметом восприятия и обсуждения стали девять стихотворений): 59% адекватных интерпретаций, 25% частично адекватных, 16% - неадекватных. Для сравнения приведем обобщенные данные другого исследования, проведенного в 2008 г. в г. Москве, где изучались особенности понимания и интерпретирования детьми этого же возраста любимой сказки (той, которую ребенок называл сам), а также мультфильмов из серии «Смешарики», просмотр которых организовали непосредственно перед анкетированием. Здесь число адекватных интерпретаций составило 12%, частично адекватных 26% и неадекватных 62% [11]. Поскольку во втором исследовании никаких предварительных занятий с детьми не проводили, значительная разница в показателях первого и второго исследований говорит, прежде всего, об эффективности новой методики, развивающей качество понимания детей.

Значительный положительный сдвиг в результатах эксперимента, проведенного энтузиастами ЦСДБ Сарова, позволяет сделать вывод о том, что занятия с подъемом на «горку понимания» меняют вектор внимания и запоминания ребенка, поэтому среди впечатлений от воспринятого произведения оказывается не только содержательное наполнение (о чем?), но и мотивационно-целевая доминанта (зачем?). Примеры из анкет: *«автор хотел рассказать, что завидовать нельзя»; «Не завидуй, и тебе будет легко»; «Автор хотел сказать, что нужно подбадривать человека, который*

болеет, навещать его»; «Нельзя брать чужие вещи»; «Братья должны дружить и прощать»; «Надо делать добрые дела, чтобы мир был веселее, красивее». Часть детей в своих ответах сразу вышли на высокий уровень понимания и интерпретирования и поддерживала такой уровень на протяжении всего периода занятий; восприятие же большинства детей поначалу «отставало», однако уже через два-три занятия начались качественные изменения, не всегда стабильные, но в целом позитивные. К окончанию эксперимента (по итогам седьмого, восьмого и девятого занятий) в ответах детей не оказалось ни одной неадекватной интерпретации, что позволяет сделать еще один вывод о том, что в результате неоднократных подъемов на «горку понимания» ментальные характеристики совершенствуются: происходит перестройка восприятия – от традиционного линейного к объемному многоуровневому.

Важно и то, что положительные морально-нравственные послылы воспринятых стихотворений стали достоянием сознания большинства детей, поднимавшихся раз за разом, пусть и с помощью взрослых, на вершину «горки понимания». Характерно, что в процессе занятий менялись и эмоциональные реакции детей: к концу эксперимента даже те из них, кто поначалу отвечал вяло или неохотно, стали активно участвовать в обсуждениях и отвечать на вопросы в процессе интервью.

Обучение глубинному пониманию смысла текста приобретает все большее значение в выстраивании всех видов и форм коммуникации во всех сферах жизнедеятельности человека. Но возникает проблема *понимания* текста в контексте развития личности: понимания при ориентации на возможности использования текста в практических прагматических целях, например, или – понимания его реального глубинного смысла, способствующего формированию соответствующих коммуникативных навыков и социально значимой позиции.

Как особо ценные и заслуживающие поощрения (выигрыш в конкурсах, призы на викторинах, хорошие оценки на экзаменах) сегодня культивируются варианты восприятия, при которых внимание и запоминание сосредоточено на третьестепенных для основных смысловых доминант деталях и подробностях (цвет шляпки у героини, кличка животного и т.д.). В результате, вольно или невольно, но приветствуется

восприятие, при котором из контекста «выхватываются» отдельные факты и детали, а «за бортом» внимания и понимания остаются глубинные смыслы.

Не способствуют развитию навыков понимания и большинство популярных и широко рекламируемых современных произведений, особенно те, которые перенасыщены действием; где смещены традиционные представления о добре и зле; в которых так много авторских неологизмов, что в конце дается их разъяснение на 20-30 слов. Подобные формы коммуникации усугубляют привычку значительного числа детей воспринимать информацию «по горизонтали» (о чем?) и заучивать то, что им никогда не пригодится.

Преимущества адекватного восприятия бесспорны: по данным проведенных исследований, 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.* [1]; их «картины мира» (представления о действительности и своем месте в ней) более глубокие [1]; они чаще, чем представители других групп восприятия, видят себя представителями своей страны, планеты Земля [4, 6]; они более ответственны в профессиональных и морально-нравственных вопросах [6]. Следует сказать, что навыки адекватного восприятия ведут не к однозначности или примитивности внутреннего мира, как это порой представляется оппонентам, а к творческому, осознанному «включению» *смысловых доминант* воспринимаемых произведений в представления человека о действительности, с учетом его индивидуальных особенностей, мировидения, способностей, жизненных обстоятельств, социального и исторического фона. Научение пониманию приобретает особое значение в сложных условиях развития нашего общества. И поэтому специально направленная деятельность в этом направлении становится важной и необходимой.

Литература:

1. Адамьянц, Т.З. Диалог как основа толерантности: Учебная программа и методическое обеспечение / Т.З. Адамьянц. – М.: ИС РАН, 2005.
2. Адамьянц, Т.З. Хорошая книга: для чтения и обсуждения с детьми старшего дошкольного возраста / Т.З. Адамьянц. – М.: Просвещение, 2007.
3. Адамьянц, Т.З. От человека разумного – к человеку понимающему / Т.З. Адамьянц // Вестник университета (ГУУ). – 2007. – № 3. – С. 275-280.
4. Адамьянц, Т.З. Дети в современной социокультурной среде / Т.З. Адамьянц // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. – М.: ИС РАН, 2009. – Вып. 8. – С. 407-421.
5. Адамьянц, Т.З. Социальные коммуникации: учебное пособие для вузов / Т.З. Адамьянц. – М.: Дрофа, 2009.
6. Адамьянц, Т.З. Современная молодежь: представления о действительности и социокультурные механизмы самоопределения и самоорганизации / Т.З. Адамьянц // Россия реформирующаяся: ежегодник / отв. ред. М.К. Горшков. – М.: ИС РАН, 2010. – Вып. 9. – С. 226-243.
7. Дети и проблемы толерантности: сборник науч.-метод. материалов. / отв. ред. Т.З. Адамьянц. – М.: ИС РАН, 2003.
8. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984.
9. Дридзе, Т.М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии / Дридзе Т.М. // Общественные науки и современность. – 1996. – №3. – С. 145-152.
10. Дридзе, Т.М. Две новые парадигмы для социального познания и социальной практики // Социальная коммуникация и социальное управление в эконоцентрической и семиосоциопсихологической парадигмах. – М.: ИС РАН, 2000. – Книга 1. – С. 5-42.
11. Ермизина, Е.В. Социальная ответственность СМК в концепции диалогической модели социальной коммуникации / Е. В. Ермизина // Вестник РУДН. – 2009. – №1. – С. 34-39.
12. *Pierce, Ch. Collected papers / Ch. Pierce / – Camb. (Mass.), 1956. Vol. 6.*

In article it is informed on the results of complex interrogation of the audience realized in 2008-2010 under the direction of the author. New data on parameters of socio-mental groups (groups on a level of development of communicative skills) among an audience of different age, different educational level, etc. Parameters of socio-mental groups in society are determined with efficiency of processes of self-organizing and self-determination. Therefore mass development of communicative skills (socio-mental characteristics) of persons appears socially significant task. The results of experiment on development in children of communicative skills are named also.

Keywords: semio-socio-psychology, communicative intention, motive-goals structure, socio-mental groups, sense, understanding, communicative skills.

Опубликовано:

Адамьянц Т.З. Понимание и взаимопонимание как определяющий фактор построения коммуникативного взаимодействия / Мир психологии, 2011, №2, С. 214-222.