

2 блок – Теоретический

Конспект лекций

Модуль 1. Введение в предмет «Психология и социология чтения». Понятия «Психология чтения», «Социология чтения», «Творческое чтение». Роль языка и литературы в межкультурном общении. Межкультурная коммуникация как важнейшая гуманитарная, педагогическая проблема.

Модуль 2. Методология социально-психологических исследований чтения. Комплексность как основное условие для формирования науки. Ведущая роль книговедения. Первые российские опыты формирования науки о чтении. Библиопсихология Н.А. Рубакина как первая концептуально обоснованная попытка создания науки о чтении. Библиосоциологический подход к разработке науки о чтении в трудах А.М. Ловягина и М.Н. Кураева. Особенности социокультурной концепции науки о чтении (работы С.Н. Плотникова и его последователей). Принцип деятельности и его использование для формирования науки о чтении. На современном этапе главная задача - создание системной науки о чтении под эгидой книговедения.

Модуль 3. Психология и социология чтения как основа методики чтения. Применение методов семиотики, информатики, структурализма и других новейших научных дисциплин. Роль научных принципов - деятельности, коммуникативности, системности и др. - в социально-психологических исследованиях чтения. Методологические особенности изучения чтения в книговедении. Использование методов библиотипологии в исследованиях процессов чтения.

Модуль 4. Чтение как творческий процесс. Типологическая модель читательской деятельности, характеристика ее основных структурных составляющих. Особенности первого блока — формирование круга чтения. Роль в этом процессе теории книжного ядра и рекомендательной библиографии, библиографической эвристики.

Методология психологических исследований

Основное внимание уделяется характеристике методов и особенностям их использования в исследованиях проблем чтения. Показан вклад современных российских учёных в разработку психологической составляющей науки о чтении.

В принципе рассмотренные выше методы прикладной социологии широко используются и в прикладных психологических исследованиях, включая и читательскую деятельность. Специфика применения отличается прежде всего объектом и предметом исследования, а также многообразием научных направлений частного порядка.

Психология как наука прошла длительный исторический путь развития, изначально считавшаяся частью философии. Первая система психологических понятий изложена в трактате Аристотеля «О душе». Свою лепту в развитие психологического знания внесли и другие древнегреческие философы. Но особая роль здесь отводится Сократу. Именно его считают возможным первооткрывателем интроспекции (смотрение внутрь) - одного из первых психологических методов. Кроме того, он заслуженно считается родоначальником диалектики, создавшим свой метод беседы в целях поиска логической истины. Однако главным в беседах Сократа был анализ поступков и отношений к ним, нравственных оценок и норм человеческого поведения. Это вело к новому пониманию души как совокупности психических качеств индивида, свойственных ему как разумному существу, умеющему действовать согласно нравственным идеалам. Добродетель есть знание и мудрость. Душа - это способ организации живого тела и его объективно наблюдаемого поведения. В целом главной идеей древних философов стала трактовка организма как вещи, управляемой особой сущностью - душой.

В условиях научной революции XVII в. новая эпоха в развитии психологии была открыта Р.Декартом, который разрушил господствующее веками представление о душе как двигателе тела и объяснил с позиций механистического детерминизма зависимость психических компонентов поведения живых существ от материальных процессов вне организма и внутри его. На этой основе сложились важнейшие концепции научной психологии - о рефлексе, об ассоциации и об ощущении как эффектах причинных влияний внешних раздражителей на мозг. Считая сознание особой непространственной субстанцией, открытой субъекту благодаря внутреннему «зрению» (интроспекции), Р. Декарт сформулировал так называемую интроспективную концепцию сознания, оказавшую влияние на последующую трактовку предмета и методов психологии. В частности, из этой концепции вытекало, что бессознательных форм душевной деятельности не бывает. Иметь представление или чувство и сознавать его в качестве содержания мысли - одно и то же. Поскольку мышление, по мнению Р.Декарта, единственный атрибут души, постольку душа всегда мыслит. Отсюда его знаменитое высказывание: «Я мыслю, следовательно, я существую». Кроме того, им было экспериментально разработано учение о зрительном восприятии, построении сетчаточного образа, о роли в этом процессе глазных мышц.

Но в большей мере именно механистически-детерминистский подход определил развитие психологии в период XVII - первой половины XIX вв. Среди наиболее значительных учений этого времени выделяются: учение об ассоциациях, об аффектах, о бессознательной психике и апперцепции, о зависимости личности от её интересов и

воздействий социальной среды. В частности, против отождествления сознания и психики резко выступил Г.В. Лейбниц, который одним из первых ввёл в науку понятие о бессознательном. Он разделил психическое явление и его представленность на уровне сознания. Деятельность психических сил продолжается и при отсутствии сознания, просто люди не замечают этого. Он различал перцепцию - бессознательное представление какого-либо содержания - и апперцепцию - осознание этого материала. Таким образом, Г.В.Лейбниц, доказывая, что существующее в сознании обусловлено не физиологическими, а бессознательными психическими процессами, стал родоначальником учения о психической причинности. Тем самым был поставлен вопрос о реальной динамике психических явлений, существующей независимо от того, что и как представляется рефлектирующему сознанию. В итоге появилась и до сих пор трудно решаемая научная проблема о соотношении между осознаваемыми и бессознательными процессами, между различными уровнями их организации.

Немецкий учёный Х. Вольф, считавший себя последователем Г.В. Лейбница, стал чётко различать «эмпирическую» и «рациональную» психологии. На долю первой он относил описание фактов, наблюдение за явлениями. Перед рациональной психологией была поставлена задача дедуктивно выводить явления из сущности и природы души. В качестве объяснительного принципа выдвигалось понятие о способностях, с которым сочеталась идея о спонтанной активности души. Главной силой считалась способность представления, выступающая в виде познания и желания. После работ Х. Вольфа произошло окончательное утверждение в философии термина «психология».

Произошедшие в середине XIX в. крупные сдвиги в биологии подготовили почву для выделения психологии в отдельную науку. Сложились условия для развития собственного научно-категориального аппарата. Выдвигается несколько программ построения психологии как самостоятельной науки. В Европе почти одновременно открываются несколько экспериментальных психологических лабораторий. Одной из самых известных была лаборатория, основанная В. Вундтом в Лейпциге в 1879 г. Этот год считается годом рождения психологии как самостоятельной науки.

Экспериментальные методы исследования распространяются на процессы памяти, эмоций, внимания, восприятия, навыков, мышления. Социальные потребности стимулировали изучение сознательно-психологических различий между людьми и разработку систем тестов (краткосрочных и массовых испытаний, фиксирующих эти различия). Широкое применение тестов существенно сблизило психологию с практикой - медицинской, производственной, педагогической, - позволив исследовать законы психологии в целях выявления и учёта интеллектуальных и личностных характеристик

людей, уровня их развития, профессиональной пригодности и др. С начала XX в. примечательно появление в психологии крупных научных школ, резко противопоставляющих друг другу свои теории, факты, исследовательские методы и объяснительные принципы.

Краткая характеристика основных психологических школ

Ассоцианизм (от позднелат. - соединение). Одно из первых фундаментальных направлений мировой психологической мысли, где понятие ассоциация выступило как главный объяснительный принцип всей психологической жизни, возникновение которого как особого научного подхода связывают с открытиями И. Ньютона и построением механистической модели мира. Правила ассоциаций и возможные сферы их действия были хорошо известны ещё индийским и греческим мыслителям, в частности, Аристотелю. В XVII в. ассоциация приобретает истинно детерминистическое значение благодаря тому, что за её основу было принято машинообразное сочетание телесных процессов.

Впервые ассоциация превращается в универсальную категорию, объясняющую всю психическую деятельность, у английского врача Д. Гартли. Опираясь на ньютоновскую физику, он выдвигает идею о вибрациях, на которой строит учение об ассоциациях. Нервная система - это система, подчинённая физическим законам. Соответственно и продукты её деятельности включались строго в причинный ряд, ничем не отличающийся от действия причин во внешнем, физическом мире. Этот ряд охватывал поведение всего организма - от восприятия вибраций во внешней среде (эфире) через вибрации нервов и мозгового вещества к вибрациям мышц. И поскольку психические процессы признавались неотделимыми от своей физиологической основы, они также ставились в однозначную зависимость от характера вибраций. Организм, таким образом, представлялся в виде машины, запечатлевающей следы внешних влияний так, что возобновление одного из следов автоматически влечёт за собой появление другого. Известные английские философы Дж. Беркли и Д. Юм трактовали ассоцианизм как связь феноменов в сознании субъекта.

В начале XIX в. появились концепции, отъединившие ассоциацию от её телесного субстрата и представившие её в виде имманентного принципа сознания. Сторонником этого представления был Дж. С. Милль. Утвердилось воззрение, согласно которому: 1) психика, тождественная с интроспективно понятым сознанием, построена из элементов - ощущений, простейших чувствований; 2) элементы первичны, а сложные психические процессы (представления, мысли, чувства) вторичны и возникают на основе ассоциаций;

3) условием образования ассоциаций является смежность двух психических процессов; 4) закрепление ассоциаций обусловлено живостью ассоциируемых элементов и частотой их повторения в опыте.

В дальнейшем ассоцианизм был преобразован на новой основе благодаря успехам биологии, физиологии и нейрофизиологии. Так, Г. Гельмгольц использовал новое воззрение на ассоциацию в своих исследованиях органов чувств, Ч. Дарвин - при объяснении механизмов эмоций, И.М. Сеченов - в изучении о рефлексах головного мозга. Г. Спенсер в своём эволюционном подходе к развитию психики на основе ассоцианизма пришёл к понятию адаптивной функции психики. На ассоцианизм опирались Г. Эббингауз, Г. Мюллер, И.П. Павлов, видевший в условном рефлексе физиологический механизм ассоциаций. Ассоциативное учение использовал бихевиоризм. В советской России ассоцианизм использовался в педагогической теории Д.Н. Богоявленского и Н.А. Менчинской вплоть до 70-х годов XX в.

Важно отметить, что факт ассоциаций в психической деятельности человека невозможно отрицать. И в современной психологии ассоциации, например в форме ассоциативного эксперимента, активно используются с целью изучения особенностей различных психических процессов, в том числе и чтения.

Достижения ассоцианизма особую роль играют в современной компьютерной технологии с точки зрения приближения её к естественному человеческому мышлению.

Бихевиоризм (от англ. - поведение). Одна из ведущих психологических школ конца XIX - начала XX в., развивавшая поведенческий подход к деятельности человека. Принципиальным для бихевиоризма является отказ от признания любых внутренних психологических звеньев, опосредующих ответы человека, и сведение объяснений поведения к однозначной частной схеме «стимул - реакция». Школа складывалась как результат экспериментальных исследований психики животных, схема которых была перенесена на человека. Методологическими предпосылками стали принципы философии позитивизма, согласно которым наука должна отсчитывать только непосредственно наблюдаемое. Отсюда основной постулат бихевиоризма: психология должна изучать поведение, а не сознание. Тем более, что последнее в принципе непосредственно ненаблюдаемо, тогда как поведение есть наблюдаемая совокупность реакций на набор фиксируемых стимулов.

Родоначальником школы являлся американски учёный Э.Торндайк. Исследуя процесс выработки навыков у животных, он пришёл к одному из фундаментальных понятий бихевиоризма - научению методом проб и ошибок. Принцип «проб, ошибок и случайного успеха» объясняет приобретение живыми существами новых форм поведения

на всех уровнях развития. Он устранил понятие поведения как сознательного движения к цели и утвердил идею об активных действиях организма, смысл которых состоит в решении проблемы с целью адаптации к среде. Программа бихевиоризма и сам термин впервые были предложены Дж.Б.Уотсоном. Значительное влияние на идеи бихевиоризма и экспериментальные методы оказали труды И.П.Павлова и В.М.Бехтерева.

Основные методы бихевиоризма - наблюдение и экспериментальное изучение реакций организма в ответ на воздействия окружающей среды, которые можно описать математическими методами. Идеи бихевиоризма оказали большое влияние на лингвистику, антропологию, социологию и стали одним из истоков кибернетики (машинный перевод, программированное обучение и т.п.).

Однако бихевиоризм был подвергнут серьёзной критике за устранение из психологии таких фундаментальных понятий, как сознание, мышление, воля и т.д., за игнорирование социальной природы психологии, примитивацию вследствие этого поведения человека и в конечном счёте за утрату собственного предмета в психологии. Попытки самообновления школы породили необихевиоризм, сторонники которого в известную схему «стимул - реакция» ввели опосредствующее звено - так называемые промежуточные переменные, понимаемые как совокупность различных познавательных и побудительных факторов. Был введён новый общий термин «бихевиориальные науки». В целом это означает тенденцию к формированию интердисциплинарного комплекса, изучающего самые разные аспекты человеческого поведения.

Вюрцбургская школа. Направление экспериментального мышления, возникшее в начале XX в. в психологическом институте г. Вюрцбург (Германия). Основатель О.Кюльне - психолог и философ, представитель критического реализма, ведущего своё происхождение от «критицизма» И.Канта. Путём усовершенствования техники самонаблюдения (подбор и предварительная подготовка испытуемых, разделение выполнения задания и отчёта о пережитом в нём) было установлено отсутствия в сознании образов, соответствующих содержанию заданий. Переживаются, а затем сообщаются при отчёте, как правило, не образы, а нечто другое - отношения, целевые установки, действия комбинирования и группировки и т.д. Характерная черта этих образований - интенциональность, направленность на нечто, лежащее за пределами переживания: идеи, идеальные и реальные предметы и т.п. Для объяснения перехода от одних состояний сознания к другим был выдвинут в добавление к механизму репродукции ассоциативно связанных представлений принцип установки. Вызываемая задачей детерминирующая тенденция столь сильна, что может разрушить даже

устоявшиеся ассоциативные связи и сохраняются некоторое время спустя после проведения эксперимента.

Основная заслуга школы состоит в утверждении специфичности психологических особенностей мышления, их несводимости к ассоциации представлений. Тезис об отсутствии образов в мышлении повлиял на некоторые эстетические теории. Школа оказала непосредственное влияние на формирование и сегодня действенной теории установки, а также на гештальтпсихологию.

Гештальтпсихология. (от нем. - образ, форма, целостность). Школа сформировалась в 20-30-е годы XX в. преимущественно в немецкой психологии. Крупнейшие её представители были М. Верхеймер, В. Кёлер, К. Коффка, К. Левин и др. Главный постулат гештальтпсихологии гласил, что первичными данными психологии являются не ощущения и т.п., а целостные структуры (гештальты), в принципе не выводимые из образующих их компонентов. Свойства частей определяются структурой целого, в которое они входят.

Сложившись первоначально на основе исследования зрительного восприятия, гештальтпсихология распространила затем свои идеи на изучение мышления, памяти, действия, личности и социальных групп. Можно сказать, что именно эта психологическая школа в своих теоретических построениях стала широко использовать системный подход, правда в качестве языка для описания гештальтов был использован заимствованный из физики аппарат теории поля, теории «открытых систем», т.е. в определённой мере игнорировался культурно-исторический характер человеческой психики. Идея о принципиальной несводимости целого к сумме составляющих его частей был заимствован гештальтпсихологами из искусствovedения конца XIX в., где специфическая характеристика была названа «гештальткачеством» переживания. Она может сохраняться при изменении всех отдельных частей (например, одна и та же мелодия может быть проиграна в разных тональностях или на разной «высоте») и, наоборот, теряться при их сохранении (например, мелодия, проигранная «с конца»). Идея о том, что внутренняя системная организация целого определяет свойства и функции его частей, была первоначально применена к экспериментальному изучению зрительного восприятия. Это позволило изучить ряд важных особенностей: контрастность, структурность, зависимость образа предмета («фигуры») от его окружения («фона»). Были предложены и другие особенности, такие, как, например, прегнантность (от немецкого - чёткий, выразительный) - тенденция воспринимаемого образа принять «хорошую» или законченную форму. Под «близостью» понималась тенденция к объединению элементов образа, смежных во

времени и пространстве. Под «замыканием» - тенденция к заполнению пробелов в воспринимаемой фигуре и т.п.

При анализе интеллектуального поведения была прослежена роль сенсорного образа в организации двигательных реакций. Построение этого образа объяснялось особым психическим актом - инсайтом (постижение, мгновенное «схватывание» отношений в воспринимаемом поле). Инсайт означал для гештальтистов переход к новой познавательной, образной структуре, соответственно которой сразу же меняется характер приспособительных реакций.. Понятие инсайта было противопоставлено бихевиористскому представлению о постепенном и «слепом» научении, происходящем методом проб и ошибок. Особенно эффективно было применено для описания мышления человека и истолкования особого акта, противопоставленного другим интеллектуальным операциям. При исследовании человеческого мышления основной упор был сделан на преобразование («реорганизацию», новую «центровку») познавательных структур гештальта, т.е. достижение его простоты, правильности, завершённости, выразительности и осмысленности.

В ходе экспериментальных исследований было установлено, что целое вообще нечто другое, нежели сумма «частей», которые выделяются из него посредством «изоляции» (обособления). Части целого в собственном смысле суть «функции» или «роли» в нём, т.е. целое имеет функциональную структуру. Более того, эта структура обладает динамическим характером: всякий гештальт под действием внутренних сил, которые порождают, поддерживают и восстанавливают определённый тип его организации, а также производят его реорганизацию, стремится перейти в состояние максимально возможного при данных условиях равновесия.

Таким образом, основные положения гештальтпсихологии сводятся к следующим:

1) образ мира, явления (гештальт) создаётся не путём синтеза отдельных элементов, а сразу; гештальт - это не сумма частей, а целостная система, в которой не целое зависит от частей, а часть от целого;

2) образ возникает «мгновенно», (ad hoc), в результате инсайта или, по-немецки Aha-Erlebnis (ага-переживание);

3) вводится принцип изоморфизма, т.е. принцип, утверждающий тождество закономерностей в разных науках, например психологические закономерности тождественны физиологическим (физикальным).

К гештальтпсихологии примыкал и один из первых исследователей личности немецкий и американский психолог К.Левин. Огромное значение он придавал эксперименту, но, будучи сам великолепным экспериментатором, всегда подчёркивал, что

без теории эксперимент слеп и глух. Дело в том, что психология личности является наименее разработанной областью психологической науки. Отсутствие чётких исходных критериев, принципов и методических приёмов исследования психологии личности, а также неопределённость самого предмета исследования неизбежно приводили к тому, что психология личности подменялась описанием её биографии, типологией, дифференциальной психологией, психологией индивидуальных различий. Отсутствие методологической направленности приводило к тому, что психология личности растворялась в фактологии. К. Левин - единственный из гештальтистов, который обратился к психологии личности, и в его теории нашли отражения все новые положения гештальтпсихологии.

Фрейдизм. Эта школа основана по имени основоположника психоанализа австрийского врача и психолога З. Фрейда. Психоанализ выступает в качестве специфического психотерапевтического метода, принципы которого с течением времени были распространены на социальную философию, историю, религиоведение, искусствознание, культурологию и т.д. Идеи фрейдизма основаны на гипотезе доминирующей роли в человеческой жизни бессознательных импульсов, в основном сексуального характера. Сам З. Фрейд сначала предложил общепсихологическую теорию строения психического аппарата как энергетической системы, в основе динамики которой лежит конфликт между сознанием и бессознательными влечениями. Затем - учение о психических структурах личности («Я и Оно»). Расширяя сферу применений психоанализа, З. Фрейд попытался распространить его принципы на сферу социальной психологии, на различные сферы человеческой деятельности, культуры - мифологию, фольклор, художественное творчество и т.д., вплоть до истолкования религии как особой формы коллективного невроза. Центральной категорией фрейдизма в трактовке культуры является сублимация, рассматриваемая как результат неизбежного компромисса между стихийными влечениями и требованиями реальности. Сублимация сексуальной энергии лежит в основе социокультурной, художественной и других видов человеческой деятельности. Со временем, впрочем, сексуальный «монизм» всё больше уступал место сексуальному «дуализму» - сексуальные инстинкты превращаются в «инстинкт жизни», наряду с которым появляется не менее могущественный «инстинкт смерти». Социальная структура, в сущности, рассматривается только в одной стратификационной схеме: «личность - элита - масса».

В структуре личности, по Фрейду, существует три основных компонента: Оно (Ид), Я и Сверх-Я (Супер-эго). Источником инстинктивного заряда, придающего мотивационную силу человеческому поведению, является бессознательное. Оно

насыщено сексуальной энергией, которую Фрейд называет либидо, и подчиняется принципу удовольствия. Либидо продуцируется сексуальным инстинктом, который по сути является позитивным, созидательным инстинктом человека. Ему противостоит Tanatos, или инстинкт «страха смерти», побуждающий человека к агрессивному поведению. Сознание «Я» вынуждено подчиняться требованиям «Ид» и принципу реальности. «Я» должно учитывать особенности внешнего мира, его свойства и отношения. «Супер-эго» является носителем моральных стандартов, это та часть личности, которая выполняет роль цензора и критика. Если «Эго» примет решение или совершит действие в угоду «Ид», но в противовес «Супер-эго», то человек испытывает наказание в виде укоров совести, чувства вины и т.п. Поскольку требования к «Эго» со стороны «Ид», «Супер-эго» и реальности несовместимы, сознание неизбежно пребывает в ситуации конфликта, создающего порой сильно личностное напряжение. Избежать этого напряжение сознание может с помощью защитных механизмов: вытеснения, сублимации, регрессии, рационализации, трансфера, проекции.

Великая заслуга З. Фрейда перед человечеством состоит в том, что он с помощью строгой науки взялся врачевать личность. Тогда считалось, что разум является самым главным и ценным в человеке. Только благодаря разуму человек становится личностью. З. Фрейд показал искажающее влияние страстей на разум, и только после осознания этого влияния индивид становится по-настоящему свободным и начинает действовать как личность. З. Фрейд доказал как силу, так и слабость человеческого разума и сделал тезис «истина сделает тебя свободным» руководящим принципом новой психотерапии. Стремление З. Фрейда понять реальную человеческую сущность вызывало ненависть тоталитарных режимов. Например, Геббельс приказал сжечь работы З. Фрейда во имя «чистоты арийской идеи», а на другом конце Европы, в советской России, с психоанализом ещё раньше расправились ревнители марксистско-ленинской идеологии.

А. Эйнштейн считал, что учение З. Фрейда оказало огромное воздействие на мировоззрение нашей эпохи. Его плодотворные идеи стали источником нового взгляда на историю, этнографию, религию, искусство и литературу. Широко известны его исследования личности и творчества Леонардо да Винчи, Ф.М. Достоевского, Г. Гёте, которые впечатляют умением З. Фрейда из ограниченной информации сделать немало оригинальных и достаточно убедительных выводов. З. Фрейд оставил глубокий след в культуре XX в., совершил своеобразный переворот в представлении о личности, социально-психологических механизмах общественной жизни. Лишь благодаря ему стали понятными значение индивидуума и неповторимая ценность человеческой души.

Фрейдизм с самого начала своего существования не представлял собой чего-то единого. Двойственное отношение самого З. Фрейда к бессознательному, в котором он видел источник одновременно как творческих, так и разрушительных тенденций, обусловило возможность различного, иногда прямо противоположного истолкования принципов его учения. Уже среди его ближайших учеников возник спор о том, что следует считать основным движущим фактором психики. Если у самого учителя таковыми признаётся энергия бессознательных психосексуальных влечений, то у его учеников (А. Адлер) в обоснованной ими индивидуальной психологии эту роль играет комплекс неполноценности и стремление к самоутверждению; в школе «аналитической психологии» (К.Г. Юнг) первоосновой считается коллективное бессознательное и его архетипы; или вся человеческая деятельность оказывалась подчинённой преодолению первичной «травмы рождения» (О. Ранк).

Получил распространение так называемый социальный фрейдизм, который в своей традиционной форме рассматривает культурные, социальные и политические явления как результат сублимации психосоциальной энергии, трансформации первичных бессознательных процессов, играющих у З. Фрейда роль базиса по отношению к социальной и культурной сфере. Уже в конце 30-х годов XX в. возник неофрейдизм, который стремится превратить прежнюю школу в чисто социологическую и культурологическую доктрину, порывая при этом с концепцией бессознательного и с биологическими предпосылками учения З. Фрейда. В любом случае фрейдизм оказал и оказывает большое влияние на развитие современной психологии.

Когнитивная психология (от лат. - знание, познание). Эта школа возникла в 50-60-е годы XX в. как объективное стремление к дальнейшему развитию психологии в условиях научно-технической революции, как реакция на возникновение и широкое внедрение в общественную жизнь достижений кибернетики и информатики, компьютерной технологии. Главной задачей когнитивной психологии явилось доказательство решающей роли знания (когнитивный - от лат. знание, познание) в поведении субъекта. Первоначально основное влияние уделялось изучению преобразований сенсорной (воспринимаемой чувственно) информации и получаемого результата. При этом исследователи исходили из возможной аналогии между процессом переработки информации у человека и в компьютере. Были выделены многочисленные структурные составляющие (блоки) познавательных и исполнительных процессов переработки информации, в том числе кратковременная и долговременная память. Но возникли серьёзные трудности, обусловленные увеличением числа структурных моделей частных психических процессов. Поиски более широкого подхода привели к тому, что

когнитивная психология стала включать все направления, критикующие бихевиоризм и фрейдизм с интеллектуалистических менталистских позиций. Центральной становится проблема организации знания в памяти субъекта, в том числе соотношение вербальных и образных компонентов в процессах запоминания и мышления. Интенсивно развиваются когнитивные теории эмоций, индивидуальных различий и личности, инженерии знаний, особенно в настоящее время на базе создания экспертных АИС. Когнитивная психология во многом способствовала формированию социологии науки, развивающейся ныне во взаимодействии с философией и методологией науки, наукометрией, информационным подходом к изучению науки как социального института.

Важная роль в развитии когнитивной психологии принадлежит российским учёным (И.П. Павлов, А.Р. Лурия и др.), разработавшим динамическую систему локализации высших психических функций. В частности, И.П. Павлов обосновал одно из основополагающих понятий нервной системы - «анализатор». Анализаторы классифицируются по модальностям: зрительный, слуховой, обонятельный, кожный анализатор, анализаторы внутренних органов и двигательный анализатор, осуществляющий оценку состояния мышц и сухожилий.

А.Р. Лурия установил, что головной мозг человека обеспечивает приём и переработку информации, создание программ собственных действий и контроль их исполнения, всегда функционирует как единое целое. Следовательно, так как мозг - сложная и высокодифференцированная структура, состоящая из ряда частей, то нарушение в работе какой-либо одной части неизбежно сказывается на функционировании всего мозга. Была определена структура мозга как центрального отдела нервной системы человека и животных. В отличие от животных, мозг человека является органом речи и словесного абстрактного мышления (вторая сигнальная система). Далее, головной мозг состоит из двух полушарий, правого и левого, имеющих свои функциональные особенности. В ходе исследований была выявлена и более детальная структура. Но в целом в головном мозге человека можно выделить три основных «блока», каждый из которых играет особую роль в обеспечении психической деятельности.

Один из них поддерживает нужный тонус коры, необходимый для успешного протекания процессов получения и обработки информации, а также процессов контроля за их выполнением. Второй «блок» обеспечивает собственно процессы приёма, переработки и хранения информации, поставляемой анализаторными системами. Третий «блок» предназначен для выработки программ активного и сознательного поведения, деятельности человека, обеспечения регуляции и контроля за их выполнением. Все три «блока» соотносятся с определёнными отделами головного мозга, и лишь их гармоничное

взаимодействие приводит к успешной организации поведения и сознательной человеческой деятельности.

Над каждой первичной зоной коры надстроены вторичные или проекционно-ассоциативные зоны. Раздражение вторичных зон вызывает предметно оформленные образы - лица знакомых людей, речь, целостные мелодии. Познавательная деятельность человека никогда не опирается лишь на одну модальность. Любое предметное восприятие носит полимодальный характер, поэтому естественно, что оно должно опираться на совместную работу целевой системы зон коры головного мозга. Функцию обеспечения такой совместной работы целой группы анализаторов несут третичные зоны рассматриваемого блока. Иначе говоря, третичные зоны являются структурами, участие которых необходимо для превращения наглядного восприятия в отвлечённое мышление, всегда опосредованное внутренними схемами, и для сохранения в памяти организованного опыта.

Таким образом, строение коры головного мозга имеет ярко выраженный иерархический характер, что видно из соотношения первичных, вторичных и третичных зон. Первичные зоны коры обладают максимальной модальной специфичностью, однако в дальнейшем, на уровне вторичных и третичных зон, модальная специфичность убывает, уступая место интегративным процессам. По мере перехода от первичных зон ко вторичным и третичным устанавливается всё более жёсткая связь психических функций с определённым полушарием головного мозга. Первичные зоны коры равноценны и представлены одинаково как в левом, так и в правом полушариях головного мозга. При переходе ко вторичным, а затем и к третичным зонам возникает известная латерализация (от лат. - бок, сторона, отклонение) функций, когда левое полушарие (у правшей) становится доминантным и начинает играть ведущую роль в мозговой организации речевых процессов, а также в организации всех связанных с речью высших психических функций - категориального восприятия, активной речевой памяти, логического мышления.

Большое влияние на развитие когнитивной психологии оказывают достижения в кибернетике, информатике, семиотике и других науках, определяющих современное развитие человека и общества.

Культурно-историческая школа. В основе её лежит подход, разработанный российским психологом Л.С. Выготским. Он предложил сделать предметом психологической науки высшие, специфические для человека формы сознательной деятельности, как возникающие в результате его общественной природы. Чтобы причинно объяснить высшие психические функции человека, необходимо выйти за пределы

организма и искать их истоки не в глубинах «духа» или в особенностях мозга, а в общественной истории человечества. В ходе такого подхода было сделано немало интересных открытий, найдены подлинные объяснения сложным видам психической деятельности и поведения человека. Круг исследований Л.С. Выготского был чрезвычайно широк. Он искал подтверждение своих идей в области детской психологии, патопсихологии и дефектологии, педагогической психологии и психологии искусства. Его исследования мышления и речи являются классическими и признаны на мировом уровне.

По Л.С.Выготскому, необходимо различать два плана поведения - натуральный (результат биологической эволюции животного мира) и культурный (результат исторического развития общества), слитые в развитии человеческой психики. Суть культурного поведения - в его опосредованности орудиями и знаками, причём первые направлены «во вне», на преобразование действительности, а вторые - «во внутрь» (интерориентация), т.е. перенос во внутренний план опосредующих условных символов, направленных сначала на воздействие на других людей, затем - на управление собственным поведением.

Тем самым, Л.С.Выготский в результате своих исследований приходит к фундаментальной идее опосредования для методологического познания человеческой психики. В данном случае имеется в виду замена двухчленной системы анализа, общепринятой в психологии начала XX в., новой трёхчленной схемой, где между стимулом и реакцией видится новое, опосредующее звено - стимул-средство, или психологическое орудие. Таким универсальным орудием у человека является слово или речь. Таким образом, психические функции, данные природой, преобразуются в функции высшего уровня развития («культурные»). Так, механическая память становится логической, ассоциативное течение представлений - целенаправленным мышлением или творческим воображением, импульсивное действие - произвольным и т.д.

В итоге Л.С. Выготский приходит к фундаментальному выводу, что структура человеческого сознания - это динамическая смысловая система находящихся в единстве аффективных, волевых и интеллектуальных процессов. Принцип культурно-исторического развития в концепции Л.С. Выготского неразрывно связан с принципом системности, где главное значение придавалось не просто психическим функциям: восприятию, мышлению, памяти и т.п., а межфункциональным связям, где в отличие от животных у человека центральную связующую роль играют слово и его значение, пронизывающие всю человеческую психику и его сознание. В дальнейшем идеи Л.С. Выготского послужили основой для развития крупнейшей в российской психологии школы, основанной на деятельном подходе.

Психологическая теория деятельности. Теоретические основы этой школы были сформулированы в трудах А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, С.Л. Рубинштейна и др. В принципе категория деятельности является неотъемлемой частью философских теорий, начиная с древнегреческих и кончая современными. В отечественной психологии на вооружение взят один из главных тезисов материалистической диалектики о том, что не сознание определяет бытие, деятельность, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание. Этот общий философский тезис нашёл в теории деятельности конкретную психологическую разработку. Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. К настоящему времени сложилось несколько классификаций. В данном случае мы берём за основу систему, предложенную В.Ю. Зверевым. Согласно его мнению, она состоит из нескольких «слоёв», или уровней. Прежде всего - это уровень особых видов деятельности; затем уровень действий; следующий - уровень операций, наконец, самый низкий - уровень психофизиологических функций.

Действие является единицей анализа деятельности и рассматривается как процесс, направленный на достижение цели. Цель представляется как образ желаемого результата, причём речь идёт об осознаваемом образе, который удерживается в сознании всё то время, пока осуществляется действие, т.е. действие всегда сознательно. Бессознательные действия в теории деятельности представляются скорее как нонсенс, нежели их типичное проявление. В итоге, на основе понятия «действие» делаются следующие важные обобщения:

1) в качестве необходимого компонента действие включает акт сознания. Но, в отличие от «психологии сознания», этот акт не замкнут в самом себе, а «раскрывается» в действии;

2) действие - это одновременно и акт поведения. Таким образом, теория деятельности «сохраняет» достижения бихевиоризма, делая объектом изучения внешнюю активность животных и человека. Однако в отличие от бихевиоризма она рассматривает внешние движения в единстве с сознанием. Бесцельное движение в данном случае является несостоявшимся поведением. Таким образом, обосновывается «неразрывное» единство сознания и поведения, которое заключено в действии;

3) посредством понятия действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. Иначе говоря, активное начало принадлежит субъекту, а не объекту, так как реакция по сути означает противодействие;

4) действия человека предметны, т.е. цель всегда имеет социальное содержание.

Цели действия отличаются чрезвычайным многообразием и разномасштабностью. Есть крупные, долговременные цели, которые могут дробиться на более мелкие, частные.

Соответственно и действия могут быть сложными, иерархически организованными структурами, состоящими из цепи или последовательности более мелких действий. И вообще, проблема целеобразования становится центральной в теории деятельности. То, что побуждает человека к деятельности и к постановке целей, относится к его потребностно-мотивационной сфере, непосредственно связанной с личностью. Проблема мотивационно-потребностной сферы - чрезвычайно сложная и многогранная проблема сама по себе. Как видно из истории психологии, она по-разному решалась К. Левином, З. Фрейдом в бихевиоризме и неопрейдизме.

В теории деятельности под потребностями понимается состояние объективной нужды организма в чём-то, что находится вне его и составляет условие его функционирования. При этом потребности рассматриваются как бы в двух плоскостях: потребность, не нашедшая своего предмета, и опредмеченная потребность. До «встречи» с предметом потребность существует в форме внутренней напряжённости, определяющей и направляющей поисковую активность субъекта. Определенная потребность становится мотивом деятельности, побуждающим к его достижению и определяющим процесс целеобразования. Собственно говоря, предмет потребности в данном случае и рассматривается в качестве мотива деятельности. Следует специально подчеркнуть, что предмет потребности нельзя понимать буквально как вещь. «Предмет» может быть и идеальным, например нерешённой научной задачей, художественным замыслом и т.п. В свою очередь предмет потребности оказывает формулирующее влияние на саму потребность.

Появление мотива придаёт деятельности направленность и определённость. Мотив почти автоматически центрирует на себе некоторую совокупность действий, которые и образуют особенный вид деятельности, которых у психически здорового индивида может быть достаточно много. Уровень деятельности чётко отделяется от уровня действий. Дело в том, что один и тот же мотив может удовлетворяться комплексом разных действий. С другой стороны, одно и то же действие может побуждаться различными мотивами. Для конкретного субъекта характерна полимотивированность действий, т.е. побуждение одного действия сразу несколькими мотивами.

По своей роли или функции не все мотивы, концентрирующиеся на одном действии, равнозначны. Выделяются главные, или ведущие, мотивы и второстепенные мотивы - стимулы, которые дополнительно активизируют конкретную деятельность. Если цели, согласно концепции деятельности, всегда осознаются, то мотивы могут быть как осознаваемые, так и неосознаваемые (последние нельзя путать с понятием «бессознательного» в концепции З. Фрейда). Класс неосознаваемых мотивов значительно

шире, и до определённого возраста в нём оказываются практически все мотивы. Осознание индивидом собственных мотивов - личностно важная и трудная работа, требующая не только большого интеллектуального и жизненного опыта, но и духовной силы. По сути, это специальная деятельность, которая имеет свой мотив - мотив самопознания. Неосознаваемые мотивы проявляются в сознании в особой форме эмоциональных переживаний и личностных символов.

В теории деятельности эмоции рассматриваются как отражение отношения результата деятельности к её мотиву. Если деятельность протекает успешно, то, обобщённо говоря, возникают положительные эмоции (чувства), если неуспешно, то отрицательные. Личностный смысл - это переживание повышенной субъективной значимости объекта, действия или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива. Именно ведущий мотив играет роль смыслообразующего. Личностный смысл связан с индивидуализированным отражением действительного отношения личности к тем объектам, ради которых развёртывается деятельность. Объект, помимо собственного значения, осознаётся как «значение - для - меня» и отражает единство аффективно-интеллектуальных процессов.

Что касается самого низкого уровня деятельности - психофизиологических функций, то под ними понимается физиологическое обеспечение психических процессов. Они включают ряд способностей нашего организма, например, способность к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий (памяти), моторная способность и т.д. Соответственно, имеют в виду сенсорные, мнестические и моторные функции. К этому уровню относятся также врождённые механизмы, закреплённые в морфологии нервной системы, и те, которые созревают в течение первых месяцев жизни человека. Границы между операциями и психофизиологическими функциями чётко не выявляются. Поэтому функции рассматриваются одновременно и в качестве предпосылок, и как, и в качестве средств деятельности.

Таким образом, рассматриваемые выше школы составляют основное ядро научных подходов к решению задач современной психологии, в том числе и проблем чтения. Особое значение имеет деятельностная школа, так как принцип деятельности стал теперь одним из определяющих принципов научного познания.

В нашей стране радикальные преобразования методологических начал психологии происходило на диалектико-материалистической основе - принципах историзма, отражения, первичности социальной практики. Уже в дореволюционные годы в России успешно развивались традиции, восходящие к И.М. Сеченову - основоположнику физиологической школы и естественно-научного направления психологии, изучения

психологической деятельности. Правда, в России существовало и идеалистическое течение интроспективной психологии. И всё же материалистические подходы через посредство трудов В.М. Бехтерева и И.П. Павлова оказали влияние на мировую психологическую мысль, укрепив детерминистский взгляд на механизмы поведения и стимулировав разработку объективных методов.

В советское время новые методологические перспективы преобразовали направленность и содержание конкретных исследований в области психологии. На первый план было выдвинуто изучение взаимоотношений между психическими процессами и регулируемой ими деятельностью человека в различных сферах практики. С этим сочетались принцип историзма, ознаменовавший переход к рассмотрению индивидуального сознания в его обусловленности факторами культуры, включая и другие знаковые системы (Л.С. Выготский), что особенно важно в нашем случае, применительно к проблемам чтения. Были обоснованы подход к человеку как «активному деятелю в среде» (М.Я. Басов), положение о том, что сознание не только проявляется, но и формируется в деятельности (С.Л. Рубинштейн), поиски соответствий между внешней практической деятельностью и внутренней, умственной деятельностью (А.Н. Леонтьев). В русле этих ориентаций развернулось изучение динамики различных психологических процессов (познавательных, эмоциональных, волевых), а также путей формирования личности, её инвариантных и вариативных свойств, детерминированных жизненным воспитанием и средой («жить в обществе и быть свободным от общества - нельзя»).

В итоге длительного исторического развития психологии она сформировалась как наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека (шире - животных и общества в целом). В настоящее время на основании колоссального количества теоретических и практических работ, проведённых в различных отраслях психологии, обилия результатов исследований предметов психологической науки принято считать закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности и связи с внешним миром. С момента своего оформления в самостоятельную науку психология начинает бурно развиваться, структурируясь на отрасли или разделы. Одной из первых в качестве относительно самостоятельной отрасли появляется общая психология. Кроме неё, параллельно возникают педагогическая психология, психология труда (деятельности), инженерная психология, патопсихология (изменения личности при различных психических заболеваниях), нейропсихология (родоначальником её является отечественный учёный А.Р.Лурия), психофизиология, детская, или генетическая психология, зоопсихология, социальная психология и др., в том числе различные прикладные психологические дисциплины, важные для психологии

чтения - психология научного и технического творчества, психометрия, психология искусства, психолингвистика и др. В прикладной психологии разработан ряд методов, которые активно используются в исследованиях по проблемам чтения.

Система основных методов психологического исследования

В настоящее время чрезвычайно сложна и разнообразна. Методы трудно поддаются классификации, но, тем не менее, среди них можно выделить методы общего характера, присущие всем отраслям психологического знания, и специфические, специально созданные и присущие отдельным разделам психологии.

К первым можно отнести методы наблюдения и самонаблюдения, психологического эксперимента, моделирования, тестирования и т.д. К специфическим методам относятся, например, близнецовый метод, применяющийся в дифференциальной психофизиологии, метод синдромного анализа, используемый как в пато-, так и в нейропсихологии, для детской (генетической) психологии большое значение имеет экспериментально-генетический метод, специфике социальной психологии отвечает метод социометрии.

Психологическая наука заимствует методы исследования и из смежных областей знаний, например социологии. В психологических исследованиях широко применяются методы опроса, анкетирования и интервьюирования, тестирования, трансформированные в соответствии с целями и задачами конкретного психологического исследования.

Как уже говорилось, ещё со времён Сократа в психологии долгое время господствовал один единственный метод - самонаблюдение, или интроспекция. В современной психологии он стал играть вспомогательную роль. И всё же значение его весьма велико при изучении процессов общения, где особенно важны данные самосознания и самоконтроля личности.

Ещё более широким по использованию является метод наблюдения, понимаемый как целенаправленный планомерный процесс сбора информации путём прямой и непосредственной регистрации исследователем психических явлений или особенностей их протекания. Наблюдение может проводится как в естественных, так и в лабораторных условиях, носить формализованный, т.е. быть основанным на жёсткой программе или плане, а также неформализованный, т.е. быть свободным относительно цели ознакомления с обстановкой или сбора предварительных данных. В зависимости от роли наблюдателя этот метод может быть включённым, когда наблюдатель непосредственно участвует в совместной деятельности с испытуемым (группой), или невключённым (исследователь не скрывает своей роли). По частоте применения наблюдения могут быть

постоянные, повторные, однократные; по объёму - сплошные и выборочные; по способу получения данных - прямые (непосредственные) и косвенные (опосредованные).

Тип наблюдения выбирается в зависимости от цели исследования, особенностей объекта наблюдения и поставленных задач. Оно позволяет получать данные, необходимые для дальнейших теоретических построений и последующей их экспериментальной проверки; изучения человека в его целостности, проверять и уточнять гипотезы, подтверждать или отрицать предположения и т.п.

Вместе с тем достоверность результатов наблюдения обусловлена не только квалификацией исследователя, но и его прошлым опытом, субъективными установками, которые могут проявиться в интерпретации данных в духе его ожиданий. Объективность исследования обеспечивается отказом от преждевременных обобщений, заключений и выводов, а также контролем с помощью других методов исследования.

Эксперимент является наряду с наблюдением одним из основных методов психологического научного познания. Он отличается от наблюдения активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя, осуществляющего планомерное манипулирование одним или несколькими факторами и регистрацию сопутствующих изменений в поведении изучаемого объекта. Эксперимент позволяет проверить причинно-следственные отношения, не ограничиваясь корреляционными связями между переменными.

Эксперимент, в котором варьируется одна переменная, принято считать традиционным, варьирование несколькими переменными - это уже факторный эксперимент. Он даёт возможность оценки взаимодействия факторов, их взаимовлияния друг на друга. Для статистической оценки обработки факторного эксперимента применяется дисперсионный анализ. Если область изучения относительно неизвестна и отсутствует система гипотез, то говорят о пилотажном эксперименте, результаты которого должны уточнить дальнейшее направление исследований. При наличии альтернативных гипотез, когда экспериментальное исследование позволяет выбрать одну из них, говорят о решающем эксперименте. Контрольный эксперимент ставится с целью проверки каких-либо зависимостей. Несмотря на эффективность экспериментального метода в целом, одна из главных трудностей его применения в психологии заключается в том, что исследователь оказывается включённым в экспериментальную ситуацию, например, в форму общения с респондентом, и может невольно повлиять на его поведение.

Метод моделирования трактуется как исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных (физических) и идеальных, прежде всего математических моделей. Под моделью в данном случае понимается система объектов

или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы-оригинала. В настоящее время особое применение приняло компьютерное моделирование, в частности в области создания автоматизированных информационных систем (АИС) различного характера (рис. 17). Самое перспективное и трудное в этой методологии - разработка АИС искусственного интеллекта.

Модели психических и психофизиологических процессов по существу являются программными продуктами, уровень реализации которых зависит от возможностей машины и языка программирования. В настоящее время в этой области достигнуты большие успехи: созданы программы распознавания зрительных и слуховых образов, программы динамического отображения пространственно-временных характеристик среды -»виртуальная реальность». Мультимедийные технические средства позволяют решать проблемы обучения и проектирования. Однако очевидно, что, несмотря на успехи, с помощью формальных моделей, как правило, не удаётся дать однозначное описание сложных психических процессов. Например, созданные АИС для игры в шахматы, хотя и являются определённым мерилем интеллектуальных способностей человека, всё же не отражают всей полноты и сложности его деятельности. Любая модель должна иметь содержательное наполнение, отражающее качественные состояния объекта.

Тестирование как метод исследования существенно отличается от эксперимента. При тестировании психолог фиксирует, что и как делают испытуемые, не варьируя условий их деятельности: он измеряет полученные результаты с помощью некоторого критерия, регистрируя количественные вариации. Переменными в данном случае являются не условия, как в эксперименте, а сами индивидуальные различия. При этом важна не причинная (казуальная), а стохастическая (вероятностная) закономерность.

У истоков тестирования стояли Ф. Гальтон, Д. Кэттелл, А. Бине и другие учёные. Ф. Гальтон называл испытания, проводившиеся в его антропометрической лаборатории, умственными тестами (от англ. test - испытание, проверка). Возникнув для решения проблем дифференциальной психологии, тестирование очень быстро приобретает огромную популярность. В конструировании тестов принимают участие многие известные психологи из разных стран. В 1895-1896 гг. в США были созданы два национальных комитета для координации работ по тестированию. Тесты используются для нужд школы, медицины, производства. Совершенствуется техника обработки данных об индивидуальных различиях и корреляциях между ними.

По существу тест представляет собой набор стандартизированных задач, вопросов или утверждений, имеющих определённые шкалы значений или нормативы. Тест, созданный для измерения одного свойства, называется гомогенным. Совокупность

гомогенных тестов, объединённых общей концепцией, образует гетерогенный тест. Тесты могут быть также классифицированы на тесты-пробы, направленные на измерения или диагностику отдельных фрагментов психических процессов; тесты достижений, выявляющие степень владения испытуемым конкретными знаниями, умениями и навыками; тесты на интеллект, предназначенные для выявления состояния умственного потенциала индивида.

Интеллектуальными тестами занимался А.Бине, перед которым стояла задача поиска объективного критерия для отделения нормально развивающихся детей от неспособных к учению в силу дефектов развития. В результате многочисленных экспериментов Бине пришёл к необходимости ввести понятия умственного (МА - mentalage) и хронологического (СА - chronologicalage) возрастов. Их несовпадение считалось либо показателем умственной отсталости ($МА < СА$), либо одаренности ($МА > СА$). В.Штерн в 1911 г. назвал их соотношение коэффициентом интеллекта (intelligence - IQ), возникающим в результате деления умственного возраста на физический и умножения последующего результата на 100. Догмой стало положение о константности IQ на протяжении всей жизни индивида. Однако вскоре было показано, что результаты подобного тестирования в значительной мере зависят от прошлого опыта индивида, его обученности, менталитета, что неизменно сказывается при работе над тестом.

Тесты креативности - совокупность методик для изучения и оценки творческих способностей личности. Способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации была выделена среди интеллектуальных способностей в особый тип и названа креативностью.

Личностные тесты - это тесты, с помощью которых измеряются различные стороны личности индивида: установки, ценности, отношения, эмоциональные, мотивационные и межличностные свойства, типичные формы поведения. Известно несколько сотен разновидностей личностных тестов, в связи с чем крайне важным является их понимание и корректное использование. Личностные тесты в свою очередь подразделяются на шкалы и опросники, ситуационные тесты, использующие перцептивные, познавательные или оценочные задачи, самооценку, и проективные тесты.

В основе проективных тестов лежит идея неосознанного преодоления защитных механизмов психики и раскрытие через это глубинных мотивов, потребностей и переживаний личности. Тестовым материалом проективных тестов являются неопределённые изображения (тест цветных пятен Роршаха), неоднозначно истолковываемые ситуации (тематический апперцептивный тест Мюррея), рисование на свободную тему и т.п. Испытуемый, оказывающийся перед задачей истолкования

содержания подобных тестов, невольно преобразует это содержание сообразно со своими личностными особенностями, раскрывает глубинные мотивы и потребности своего поведения, часто не подозревая об этом.

Тесты-опросники и проективные тесты имеют как достоинства, так и недостатки. Так, при работе с тестами-опросниками испытуемый стремится выглядеть лучше, чем он есть на самом деле, и старается давать, по его мнению, «правильные ответы». В принципе «стремление выглядеть лучше» можно рассматривать как своеобразный механизм психологической защиты. Но в случае превышения определённых норм данные тестирования значительно искажаются и становятся недостоверными. Чтобы избежать подобных явлений, разрабатываются специальные вопросы, позволяющие выявлять степень искренности ответов респондента и определить его тактику поведения во время тестирования. Достоинством тестов-опросников является их сравнительно простая, поддающаяся формализации обработка.

Проективные тесты невозможно «обмануть». Они дают наиболее точные и достоверные результаты, но их обработка является крайне сложной и не даёт полной гарантии, что несколько психологов, обследовав одного и того же испытуемого с помощью проективного теста, получают одинаковые результаты. Надёжность проективных тестов гораздо ниже надёжности тестов-опросников, поэтому для постепенного обследования личности используются оба указанных метода тестирования.

Надёжность является одним из основных критериев качества тестирования, относящихся к точности психологических исследований. Надёжность в данном случае рассматривается как устойчивость (стабильность) результатов при повторном тестировании. Другим критерием качества теста является его валидность - соответствие теста измеряемому качеству личности или содержанию психического процесса. Чем выше коэффициент корреляции теста с критерием, тем выше валидность теста. Надёжность и валидность теста устанавливаются с помощью статистических методов: дисперсионного анализа, факторного анализа и т.п.

Тесты являются одними из самых надёжных в психодиагностике. Основоположником тестодиагностики считают американского психолога Дж. Кеттела. По современным представлениям, тест - это проба, испытание, стандартизированное исследование различных, прежде всего личностных характеристик человека, предполагающее выполнение им определённых заданий [подробнее см.: Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование: Пер. с англ. 7-е междунар. изд. СПб., 2001. 688 с; Обозов Н.Н. Словарь практического психолога. СПб., 2001; Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. Ростов н/Дону, 2004].

По форме проведения тесты бывают индивидуальными и групповыми; устными и письменными; бланковыми, аппаратными и компьютерными; словесными и несловесными. Любой тест состоит из нескольких частей. В его состав входят инструкция, тестовая тетрадь с заданиями, стимульный материал (если это необходимо), бланк, шаблон для обработки данных.

Результаты теста сопоставляются с нормами, которые, в свою очередь, определяют опытным путём. Нормой считается уровень, характеризующий статистически среднего человека. Результаты, сравнивая с нормами, называют низкими, средними или высокими. Для этого «сырые баллы» (т.е. количество правильных ответов) с помощью специальных таблиц переводят в стандартные показатели. А их уже сравнивают друг с другом и с нормой.

Качество теста определяется такими характеристиками, как надёжность, валидность, достоверность. О надёжности теста говорят в тех случаях, когда его результаты не зависят от случайных факторов.

Разнообразные внешние и внутренние факторы могут привести к отклонению в результатах. Чтобы определить надёжность вновь созданного теста, не более чем через полгода проводят повторное исследование с той же группой испытуемых. Их должно быть не менее 30 человек. Определяют коэффициент стабильности, и если его величина приемлема, тест считают надёжным.

Другой показатель качества теста - его валидность: это понятие, указывающее нам, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает. Валидность определяют путём сопоставления нового теста с авторитетными родственными методиками, либо сопоставляют результаты теста с достоверной информацией о жизни и деятельности испытуемого.

Следует учитывать и достоверность теста - защищённость информации от сознательных и бессознательных искажений. Так, ответы респондента будут правдивыми, если тестирование проходит по его просьбе. Но в ситуации экспертизы он будет давать «нужные» ответы. Тогда необходимо использовать шкалу достоверности. Но в любом случае надо помнить, что исследователь и испытуемый не противостоят друг другу - они партнёры, и только вместе смогут найти правильное решение.

В практике психологических исследований, в первую очередь, используются тесты, направленные на изучение личности. Среди них выделяют несколько групп: личностные тесты, тесты интеллекта, тесты способностей и тесты достижений [Ежова Н.Н. С. 20-78]. Для изучения проблем чтения первоочерёдное значение имеют тесты интеллекта и способностей.

Тесты интеллекта направлены на изучение уровня умственного развития человека. Результатом их является определение коэффициента интеллекта (IQ). Под интеллектом подразумевают познавательные процессы и функции (мышление, память, внимание). Он вычисляется путём деления количества выполненных заданий на паспортный возраст испытуемого и умножения полученного результата на 100. Показатель IQ, соответствующий норме, вычисляется с помощью специальной аппаратуры. Если IQ получился ниже 84, это показывает низкий уровень интеллекта, если более 116 -высокий.

Первые тесты интеллекта были созданы Ф. Гальтоном (1879). Наибольшей популярностью сейчас у российских психологов пользуются тесты Д. Векслера, Дж. Равена, Р. Амтхауэра, КОТ Бузина. Тест Д. Векслера

разрабатывался и дополнялся с 1939 г. по 1981 г. Он позволяет определить не только уровень интеллекта (вербального и невербального), но и характер умственной неполноценности. Тест включает 12 разделов, в которых сгруппированы тесты по темам. Расположены они от простого у сложному. Например, среди 6 вербальных (словесных) разделов есть и такой тест, который включает 14 вопросов на проверку понятливости. Среди 6 невербальных разделов один представлен 11 картинками, которые надо сложить так, чтобы получился рассказ.

Тест Р. Амтхауэра диагностирует вербальный интеллект, математические, гуманитарные, технические способности, пространственное мышление, память. Предназначен для людей от 13 до 60 лет. Состоит из 9 субтестов (всего 176 заданий): 1-й субтест диагностирует языковое чутьё, 2-й - проверяет умение классифицировать, 3-й - определяет умение находить аналогии, 4-й - оценивает способность обобщать, 5-й и 6-й - оценивают уровень математического мышления, 7-й и 8-й - исследуют пространственное воображение, 9-й - диагностирует внимание и память. Общее время обследования - 90 минут. При подсчёте баллов (кроме 4-го субтеста) каждое правильное решение оценивают в 1 балл, подсчитывают и переводят в шкальные оценки. Таким образом, тест выявляет определённые «центры тяжести» интеллекта. Общий уровень интеллекта оценивается суммой баллов по всем субтестам.

Тест Дж. Равена (прогрессивные матрицы Равена) диагностирует невербальный интеллект, логическое мышление. Используется для обследования людей от 8 до 65 лет, имеет чёрно-белый и цветной варианты. Тест содержит 5 разделов по 12 матриц в каждом. Всего 60 матриц с пропущенными элементами. Испытуемому предлагают рисунки с фигурами, связанными между собой определённой зависимостью. Одной фигуры недостаёт, а внизу она даётся среди 6-8 фигур. Тестируемому необходимо определить закономерность изменения фигур и указать правильный вариант фигуры. Время

выполнения задания - 30 минут. На бланке ответа испытуемый пишет номер задания и возле него отмечает номер выбранного рисунка.

Тест способностей сначала использовался для изучения точности и скорости движений, ловкости рук и пальцев. Затем появились таблицы для определения остроты зрения, цветоделения, а для изучения остроты слуха -специальный тест музыкальной одарённости. Современные методики по выявлению способностей сейчас создают в форме бланков. Это может быть серия картинок с изображением устройств, деталей и вопросы к каждой картинке (например, на выявление технических способностей и знаний). А может быть и батареи тестов. Наиболее известными являются: батарея тестов общих способностей (GATB), батарея тестов дифференциальных способностей (DAT).

DAT создана для школьников и поможет в их профориентации. Состоит батарея из 8 субтестов, изучающих языковую грамотность, математические способности, абстрактное мышление, скорость и точность восприятия. GATB разработана Службой занятости США. Методика предполагает использование бланков и специального приспособления. Состоит из 12 субтестов, которые исследуют уровень развития умственных способностей, словарный запас, пространственное восприятие, скорость восприятия, ловкость рук и пальцев. После проведения теста психолог-диагност вычерчивает тестовый профиль испытуемого, который наглядно показывает его способности на момент тестирования. Полученный профиль сравнивают с образцом, и на основе этого сравнения рекомендуют вид деятельности, специальности.

В настоящее время тесты, направленные на изучение личности, особенно её интеллекта и способностей, широко используются для исследования психологии научного и технического творчества. Естественно, они могут с успехом применены для изучения читательского творчества.

Структурный метод исследования психологических процессов заключается в том, что психолог в конкретном случае ставит перед испытуемым соответствующую задачу и прослеживает структурное строение тех процессов (приёмов, средств, форм поведения), с помощью которых респондент решает данную задачу. Это означает, что психолог не только регистрирует конечный результат (запоминание предложенного материала, двигательную реакцию на сигнал, ответ на предложенную задачу), но внимательно прослеживает процесс решения задачи, те вспомогательные средства, на которые опирается испытуемый. Эти приёмы, позволяющие осуществить достаточно полный структурный анализ, могут носить прямой или косвенный характер.

К прямым приёмам относят изменение структуры задачи, предлагаемой испытуемому (с постепенным усложнением, внесением в неё новых требований,

делающих необходимым включение в решение задачи новых операций), а также предложение ему ряда способов, помогающих решению (выбор внешних опор, вспомогательных приёмов и т.д.). Использование этих прямых приёмов структурного метода изменяет объективное протекание психологического процесса и даёт возможность установить, какие из предложенных операций вызывают максимальные трудности, и какие из использованных средств приводит к максимальному эффекту. Описанные процедуры структурного метода применимы прежде всего к объективному исследованию таких сложных форм психических процессов, как усвоение или запоминание материала, решение задач, выполнение конструктивных или логических операций, измерение структуры сложных форм осмысленных поступков.

К косвенным, или дополнительным, приёмам психологического исследования относятся такое использование некоторых признаков, которые, не являясь элементами деятельности человека, в то же время могут служить показателями его общего состояния, испытываемых им напряжений и т.д. Таковыми, например, являются регистрация физиологических процессов (энцефалограммы, электромиограммы, измерение кровяного давления и т.п.). Сами эти приёмы не несут непосредственной информации о содержательной стороне психических процессов, но могут отражать общие физиологические условия, характерные для их протекания.

В целом следует подчеркнуть, что применение психологических методов исследования (как прямых, так и косвенных) имеет смысл лишь при чёткой организации, грамотной постановке целей и задач исследования и обоснования выбранных для этого методик и средств.

Современные отечественные опыты разработки проблем психологии чтения

Выше уже были рассмотрены примеры наиболее обоснованных концепций психологии чтения - Н.А. Рубакина, М.Н. Куфаева, П. Отле и др. Они получили дальнейшее развитие [см. работы: А.А. Брудного, Л.П. Добраева, Т.М. Дридзе, Л.Н. Засориной, Ю.С. Зубова, А.М. Левидова, Леонтьева А.А., Леонтьева А.Н., Я.А. Микка, Ю.Л. Сорокина, В.П. Таловова и др.]. В частности, В.П. Таловов обосновал читателеведение как научную дисциплину. Отец и сын Леонтьевы развили целое направление - психолингвистику, которая оказала большое влияние на решение проблем чтения. В настоящее время психолингвистика стала уже обязательным учебным курсом. Правда, лингвистические тексты - лишь часть возможного многообразия знаковых форм воспроизведения информации.

В этой связи особый интерес представляет подход Т.М. Дридзе, которая развивает новое направление междисциплинарных исследований в области социальной коммуникации, общения. Специфику этой сферы общественной деятельности она определяет на основе известных положений марксизма. Дело в том, что общение не совпадает ни с материальными, ни с идеологическими общественными отношениями, но содержательно детерминируется первыми и самым непосредственным образом участвует в формировании, поддержании и развитии вторых. Это объясняется тем, что конкретные индивиды всегда «вступают в общение между собой не как чистое Я, а как индивиды, находящиеся на определённой ступени развития своих производительных сил и потребностей, и так, как это общение, в свою очередь, определяло производство и потребности...» [Маркс Ф., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 3. С. 439-440]. Именно на этом положении Н.А Рубакин и сформулировал свою формулу книжного дела: «автор - книга - читатель». А мы в своих работах квалифицировали особый научный принцип - коммуникативности. Правда, этот принцип предполагает использование не только естественного языка, но и любых знаковых средств, что и является объектом такой науки, как семиотика.

Что касается концепции Т.М. Дридзе, то в ней, несмотря на использование термина «текстовая деятельность», проблема ограничивается всё такой же знаковой системой, как естественный язык, т.е. по существу концепция находится в рамках психолингвистики. Как отмечает сама автор, основываясь на принципе единства сознания и деятельности с личностным подходом к человеку, семиосоциопсихология изучает знаковое общение как процесс обмена текстуально организованной смысловой информацией между социальными объектами (личностями, группами и иными социальными общностями) [Дридзе Т.М. С. 262]. Другими словами, такой подход не только обуславливает процесс духовного производства, но прежде всего служит фактором реального и эффективного взаимодействия, т.е. адекватного поставленным целям общения материально-практической деятельностью в процессе актуализации межличностных, внутри- и межгрупповых социальных связей на всех уровнях социальной организации общества.

Предметом семиосоциопсихологических исследований является социально-психологические закономерности, присущие процессам обращения смысловой информации в рамках открытых динамических коммуникативных систем типа «текст - интерпретатор», их динамические, структурные и функциональные аспекты. Собственно исследованию подлежат наиболее типичные способы реализации субъектами коммуникативно-познавательных намерений в ходе знакового общения. Процессы, связанные с коммуникативными мотивацией и целеполаганием в рамках

«текстопорождающей» и «текстоинтерпретирующей», шире - текстовой деятельности субъектов, принадлежащих как к одному, так и к разным уровням социальной организации общества. Умения и навыки мотивированного и целенаправленного знакового общения, предполагающего не только обмен идеями, знаниями и представлениями, впечатлениями и эмоциями, ценностями, нормами, образцами поведения и деятельности, но и самой деятельностью между людьми. «Таким образом, - заключает Т.М. Дридзе, - семиосоциопсихология исследует социально-психологические механизмы внедрения текстуально организованной смысловой информации в общественную практику, в культуру, в общественное сознание. Роль и место текстовой деятельности в актуализации и развитии общественных отношений, опосредующих знаковым общением во всех звеньях» [Там же. С. 262-263].

Следовательно, представители психолингвистики, как и семиосоциопсихологии, хотя и опираются на новые экспериментальные данные, после Н.А. Рубакина, М.Н. Куфаева, П. Отле, особенно впечатляющих успехов так и не достигли. Более значимые достижения мы находим в работах Л.П. Добраева, Я.А. Микка и Л.Н. Засориной.

В частности, Л.П. Добраев в общем исходит из уже известных психологических требований к процессу чтения. Нужны высокая умственная работоспособность (зависит от ритмичности работы, от последовательности и систематичности в ней, от умелого сочетания труда и отдыха); правильная установка на чтение; вдохновение и усилие воли, если вдохновения недостаёт; самостоятельный подход к книге; настойчивость в преодолении трудностей содержания.

Необходимое условие всякого целесообразного действия - установка. Согласно концепции известного советского психолога Д. Узнадзе, установка - это готовность к поведению (или действиям) в определённом направлении. Установка на выделение в тексте определённого рода фактов и мыслей, или на срочное запоминание, или на глубокое понимание, или на критический анализ текста и т.п., помогает читателю выполнить поставленную задачу. С другой стороны, установка на «лёгкое чтение» отрицательно влияет на усвоение книги, которая в действительности оказалась трудной. Установка на зазубривание мешает осмыслению, умственной проработке материала. Намерение возможно более подробно записать текст затрудняет выделение в нём главного. Уверенность в том, что содержание текста непогрешимо, или отношение к его автору как к непререкаемому авторитету нередко мешает выделить недостатки текста. Равным образом, установка на непременно обнаружение в тексте ошибок, ожидание «встречи» с ними часто мешает объективному восприятию.

Общепризнано, что вдохновение - важнейшее условие успеха в работе, особенно творческой. При этом, однако, часто забывают, что вдохновение приходит лишь в результате упорного, кропотливого и иногда отнюдь не вдохновенного труда. Необходимо усилием воли заставлять себя работать и тогда, когда нет вдохновения, когда работа «не клеится».

По-настоящему мы усваиваем содержание книги только тогда, когда проявляем самостоятельный подход к ней: обдумываем и переживаем то, что узнаём из книг, сопоставлением теории с практикой, формируем собственные убеждения. Только в этом случае знания, полученные из книг, мы можем сделать своими и применять их творчески. Но для того чтобы уметь читать книги самостоятельно, надо иметь определённые познания в данной области и живой интерес к ней.

Чтение научных и учебных книг - далеко не лёгкое занятие. Знакомясь со стилем работы над книгой выдающихся людей, невольно поражаешься тому, какой огромный труд они проделывали, изучая книги, и с какой настойчивостью они преодолевали трудности, осмысливая прочитанное.

Далее Л.П. Добраев конкретизирует свою концепцию чтения, особое внимание уделяя логической (смысловой) структуре текста, пониманию текста, запоминанию текста, индивидуальным различиям в работах с книгой.

Умение анализировать логическую структуру текста, выделять и соотносить его составные элементы позволяет лучше понять и усвоить его, Это первое специальное условие успеха в работе над книгой. В хорошем тексте смысловые части всегда так или иначе взаиморасположены и взаимосвязаны. Такой текст может рассматриваться как система мыслей с определённой логической структурой. Связи между мыслями в этой системе очень разнообразны.

Уже в простом повествовательном предложении мы находим логическую структуру. Возьмём предложение: «Мир восторжествует на земле». С точки зрения формальной логики оно выражает суждение, в котором можно выделить то, о чём говорится, или логический субъект (мир), и то, что именно говорится об этом субъекте, или логический предикат (восторжествует на земле), а также связь между ними (утверждение).

Такая связь существует между более крупными единицами - отдельными предложениями и группами предложений. Это связь между текстовым субъектом и текстовым предикатом, которые вместе составляют текстовое суждение, выражаемое целым текстом. Кроме того, в тексте выделяется и другой вид связи - связь между текстовыми субъектами.

Вскрывая при чтении логическую структуру текста, т.е. выделяя субъекты и предикаты, отмечая, как соотносятся между собой субъекты, выясняя, в каких отношениях находится каждый предикат со своим субъектом, читатель определяет, из каких смысловых частей состоит текст, и вскрывает связи между ними. Благодаря этому он глубже вникает в смысл текста, лучше понимает его как единое целое, как систему мыслей, легче запоминает, значительно упрощает себе его конспектирование. Логическая структура любой книги в самом общем виде выражена в её оглавлении. Вот почему рекомендация начинать изучение книги с оглавления, знакомящего с основными связями между разделами произведения, имеет под собой глубокое психологическое обоснование.

Но этого, конечно, мало. Читателю необходимо самому устанавливать для себя структуру параграфов, которые у автора уже не получают «оглавления». При этом требуется не просто отметить основные идеи текста, но и уловить разнообразные связи между основными идеями текста, а также между ними и теми мыслями, в которых эти идеи раскрываются. Анализ логической структуры текста позволяет ещё и вскрывать содержащиеся в тексте скрытые (невыраженные) вопросы и побуждает читателя к поискам ответов на них.

Понимание проявляется обычно в том, что мы узнаём предмет, относим его к определённой категории (классу) сходных предметов, чем устанавливаем в нём новые свойства, открываем для себя смысл или значение чего-то и т.п. Часто понимание достигается легко и сразу. Это происходит тогда, когда то, что на нас действует, знакомо и подходит к той категории предметов, которая хорошо нам известна. В таких случаях применение знаний имеет элементарный характер: мы мгновенно вспоминаем полученные ранее знания (представляем знакомый предмет, осознаём известное нам значение слова и т.п.) или отбираем из имеющихся знаний нужные в данный момент и связываем их с новыми впечатлениями.

Но нередко осмысление предмета представляет собой сложный, развёртывающийся во времени процесс. Если говорить о работе над текстом, то это происходит тогда, когда нужные для его осмысления знания мы не можем воспроизвести сразу, когда трудно отобрать из имеющихся знаний необходимые или их недостаточно и требуется получить новые, когда из-за невнимательного или беглого чтения мы пропускаем мимо сознания отдельные мысли, выраженные в тексте. Однако, читая текст, мы не всегда преследуем цель запомнить его. Часто достаточно его хорошо понять (стараясь лучше понять текст, мы произвольно, но очень эффективно запоминаем его). Но хорошо понять трудный текст - это значит не просто выделить в тексте смысловые части, прежде всего разрешить в нём смысловые трудности - проблемные ситуации.

Познакомимся с некоторыми, наиболее простыми ситуациями. Первый тип проблемных ситуаций - субъект и его предикат раскрываются в тексте не сразу, а постепенно, последовательно, один за другим. Это особенность любого текста: изложение в нём текстового субъекта начинается либо с его субъекта, либо с предиката. Знакомясь с субъектом, который предваряет свой предикат, мы ещё не знаем, в чём заключается этот предикат. И наоборот. Этот факт переживается как чувство недоумения или как чувство любознательности. Проблемная ситуация заставляет читателя прибегнуть к некоторому мыслительному приёму - к постановке вопроса (к себе) и поиску ответа, который в данном случае содержится в самом тексте.

Второй тип проблемных ситуаций - субъект, или предикат, или и тот и другой действительно изложены неполно, односторонне, а то и вовсе отсутствуют. Это объясняется либо тем, что автор не считает нужным излагать всё, допуская, что читатель обладает необходимыми знаниями, либо недостатками текста. Возникающий вопрос заставляет читателя использовать некоторый мыслительный приём, например, сделать какое-то предположение. (Пример: «Всё оружие у египтян было коллективное, а луки принадлежали отдельным людям» А разве луки - не оружие?)

Третий тип проблемных ситуаций - нередко встречающееся в тексте ограничение субъекта или предиката. Естественно, что данная проблемная ситуация также требует применения каких-то мыслительных операций или использования дополнительных источников знания. Слова «иногда», «некоторые», «только», в отдельных случаях - «отчасти» и т.п. служат своеобразными признаками субъектов и предикатов с ограничением мысли о предмете.

Четвёртый тип проблемных ситуаций - расширение субъекта (предиката). В последующем субъекте предмет остаётся тем же, что и в предшествующем, параллельном ему субъекте, но обозначаются новые его части или стороны. Первоначально субъект взят без ограничения: он не содержит указания на то, что существуют и другие стороны обсуждаемого предмета. Кроме слова «также» при изложении таких субъектов применяются союзы «и», «но», «кроме», «не только..., но и...» и др. Для понимания субъекта с расширением мысли о предмете необходимо сопоставить его с другими субъектами, образовать системы мыслей, то есть опять-таки использовать некоторые мыслительные операции (например: «Господствующие классы Англии ТАКЖЕ начали вкладывать свои капиталы в банковское дело». О предшествующих субъектах, с которыми сравнивается данный субъект, речи не идёт.)

Пятый тип проблемных ситуаций - из двух тесно связанных между собой субъектов (или целевых суждений) один противоположен другому. В этом отражаются

противоречивые отношения между предметами и явлениями реальной действительности. Возникает необходимость выяснить, в чём именно состоит противоречие, чем оно объясняется, как разрешается и т.п. (пример про египетские луки). Чтобы ответить на вопрос, имеющихся знаний недостаточно: надо или искать ответ в самом тексте, или найти его каким-либо другим способом.

Теперь познакомимся с некоторыми наиболее эффективными приёмами решения проблем текстовых ситуаций и, значит, осмысления текста. Тем самым мы увидим, в чём заключается умственная активность при чтении.

Первый приём осмысления текста - постановка вопросов к себе и поиск ответов на них (пример: «Буржуазия осталась третьим сословием». - А какие ещё были сословия? Кто относился к первому и второму сословиям?). Читающий должен вспомнить изученное ранее или отметить, что ответов не знает, и получить их из других источников.

Второй приём осмысления текста - постановка вопросов-предположений: «А не потому ли, что?..» Это приём осмысления, в котором органически сочетаются обычный вопрос и предположительный ответ на него. Они связаны с попыткой найти ответ и ставятся обычно тогда, когда на возникший вопрос читатель не нашёл ответа, но уловил в тексте намёк или косвенное указание на возможный ответ (какой-то вывод, обоснование, причину). Постановка таких вопросов предполагает наличие у читателя определённых знаний.

Третий приём осмысления текста - предвосхищение (антиципация) плана изложения того, о чём будет говориться дальше. Возникает ожидание: сейчас или где-то дальше будет говориться об этом.

Четвёртый приём осмысления текста - предвосхищение (антиципация) содержания, то есть того, что именно будет сказано дальше. Испытуемые говорили: «Вопроса не было, а просто сообразил, в чём дело».

Пятый приём осмысления текста - мысленное возвращение (реципация) к ранее прочитанному под влиянием новой мысли.

Шестой приём осмысления текста - критический анализ и оценка его. Это скорее целая система приёмов, которая проявляется в дополнениях к прочитанному, в выражении сомнения или несогласия, в отстаивании своей точки зрения.

Умение критически анализировать текст чрезвычайно важно и указывает на высокий уровень понимания. У школьников на первых порах обучения устанавливается отношение к книге, учебнику, как к непогрешимому источнику знаний. Взрослые образованные люди гораздо чаще используют этот приём. Однако и у них критический анализ текста будет обоснованным и ценным лишь при условии, если они умеют при

чтении проверять свои собственные мысли и выводы. При применении этого приёма возникает состояние умственной напряжённости и готовности, основанное на усвоении приёмов понимания текста - то, что в конце концов и должно быть выработано у читателя. Указанные приёмы осмысления применяются читателем при столкновении с проблемными ситуациями в тексте. Характер этих приёмов зависит не только от типа текстовой ситуации, но в ещё большей мере от уровня подготовки и развития навыков осмысления у читателя. Можно ли читателю сознательно и преднамеренно формировать приёмы осмысления текста у самого себя? Несомненно. Роль испытуемого и экспериментатора читатель должен взять на себя. Кроме того, важно вызвать у себя установку на выделение в тексте основных проблемных ситуаций и на использование приёмов их осмысления. При этом условии по ходу чтения проблемные ситуации легче будут обнаруживаться.

Мы познакомились с логической структурой текста и процессом осмысления содержащихся в нём проблемных ситуаций. Но понимание текста в целом - более сложный и многосторонний процесс. Не вдаваясь в подробности, укажем лишь, из чего складывается понимание текста. В него входят: 1) понимание значения отдельных слов и словосочетаний; 2) понимание предложений главным образом со стороны выраженных в них логических суждений; 3) понимание текстовых суждений, т.е. более крупных смысловых единиц, которые содержат текстовые субъекты и предикаты - поясняемое и пояснение или объясняемое и объяснение, доказываемое и доказательство и т.д. В свою очередь, осмысление текстовых суждений включает: 1) понимание значения текстовых субъектов; 2) понимание значения текстовых предикатов; 3) понимание отношения между текстовым субъектом и предикатом в текстовом суждении; 4) понимание отношений между текстовыми субъектами более широкими и менее широкими по содержанию; 5) понимание отношений между параллельными субъектами как основными элементами более общих текстовых субъектов.

Во многих случаях читателю надо не только хорошо понять текст, но и запомнить его, чтобы в нужный момент вспомнить, воспроизвести или применить на деле полученное знание. Запоминание - один из процессов памяти. Другие её процессы - сохранение, воспроизведение, узнавание. Окружающие нас предметы и явления находятся друг с другом в определённых отношениях, или связях. Эти связи, как и сами предметы - объективная реальность. В процессе её отражения в головном мозге образуются очаги возбуждения и связи. Эти связи, если они оказываются достаточно глубокими или закрепляются неоднократным повторением одних и тех же раздражителей, и обуславливают то, что называется памятью.

Работа нашей памяти подчиняется «закону ассоциации», который можно сформулировать так: если на человека действуют предметы, находящиеся в определённой связи между собой, то в его мозгу возникают нервные и основанные на них психические процессы и связи между ними, благодаря которым при повторном воздействии хотя бы одного из этих предметов в сознании человека возникают образы других, связанных с ним, предметов. Запоминание - это такое отражение предметов и связей, существующих между ними, при котором в головном мозге образуются более или менее прочные связи и ассоциации. Из всего, что мы воспринимаем, запоминаем мы немного - то, что оставило «след» на головном мозге. Помнить обо всём нет необходимости, но кое-что запомнить обязательно.

Запоминание бывает механическое и смысловое, произвольное (преднамеренное) и непроизвольное (непреднамеренное). При механическом запоминании материал запечатлевается без осознания связей между предметами. Достигается оно путём многократных повторений. Иные презирают механическое запоминание, называя его зубуриванием. Это несправедливо. Отдельные виды материала (телефоны, формулы, иностранные слова и выражения, правила, цитаты, стихотворения) требуют хорошо развитой способности к механическому запоминанию. Беда в другом: то, что содержит в себе смысловые (логические) связи и то, что надо понять, некоторые запоминают механически. Это и есть зубрёжка.

Однако чаще нам приходится иметь дело с таким текстом, в котором надо запомнить именно логические связи, существующие между теми или иными предметами, то есть пользоваться смысловым запоминанием. В этом случае повторения могут и не понадобиться. При запоминании текста по смыслу надо прежде всего обратить внимание на логические связи, содержащиеся в нём. И только если их действительно нет или не в них дело, можно запомнить текст с помощью повторений. При логическом запоминании мы помним дольше и вспоминаем правильнее. Дело в том, что в этом случае особенно хорошо запоминается принцип, объединяющий все элементы. Оттого легко вспоминаются и детали.

Произвольное запоминание - это особый вид деятельности, цель которой заключается в самом запоминании и которая осуществляется с помощью специальных мнемических средств и приёмов, таких как:

а) установка на запоминание, которую вызывает у себя человек, или задача запомнить, которую он ставит перед собой в начале работы («не вообще запомнить, а запомнить как-то»); установка на точное (дословное) запоминание или запоминание

своими словами, установка на запоминание полное или выборочное, установка на запоминание последовательности в развитии событий.

б) смысловой анализ текста. Он может быть относительно простой, линейный - разбивка текста на смысловые части с выделением основных тезисов или образов, с которыми в нашем сознании связано основное содержание каждой части; установление связей между выделенными частями и составление плана текста. Анализ может быть сложным, или разветвлённым - с составлением сложного плана, помогающий неопытным читателям выявить систему текстовых субъектов и предикатов (и в целом суждений), которая отражает смысловое подчинение в тексте.

Традиционный приём запоминания - повторение. Оно может быть пассивным и активным. Пассивное - повторное чтение текста с целью лучшего запоминания. Активное повторение - воспроизведение, пересказ текста. Быстрее и лучше запоминается текст при чередовании активных и пассивных повторений. Повторение бывает концентрированное, то есть без перерывов, сплошное, и распределённое во времени от нескольких часов до нескольких дней. Распределённое повторение значительно продуктивнее: оно требует почти в два раза больше повторений, чем концентрированное. Наиболее оптимальный промежуток времени при повторении одного и того же текста - один-два дня. Повторение может быть целостное (когда мы запоминаем материал целиком), расчленённое на части и комбинированное. Если текст невелик по объёму и понятен по содержанию, лучше его запомнить в целом. Очень большой текст надо изучать по частям. В большинстве случаев более продуктивным является комбинированное повторение. Оно складывается из трёх элементов: 1) материал читается целиком - выясняется общий смысл и устанавливается, из каких элементов он состоит; 2) каждая выделенная часть или особенно трудные из них запоминаются отдельно; 3) материал вновь прочитывается целиком с целью закрепить связи между теми частями, которые запоминались отдельно.

В работе над текстом наряду с задачей запомнить возникает задача не забыть. Забывание происходит неравномерно: вначале оно идёт быстро, потом его темп замедляется. Основное средство борьбы с забыванием - повторение. Учитывая, что забывание первое время происходит особенно быстро, начинать повторять такой материал нужно вскоре после выучивания - в тот же или на другой день и далее продолжать повторение хотя бы изредка. Иначе материал может быть основательно забыт, и в критическом случае (перед экзаменом) придётся учить его почти заново.

Другая закономерность заключается в том, что материал сохраняется в памяти лучше, если, запоминая различные виды его, мы делаем небольшие перерывы и переходим от одного вида материала к другому, наименее сходному с ним. В работе над

текстом материал запоминается особенно хорошо, если предварительно читатель поставил перед собой задачу отыскать, обнаружить или отобрать нужные факты, мысли; классифицировать факты; сделать самостоятельные выводы. В этом случае нужное запомнится само собой.

Когда мы что-то делаем, на нас действует огромное количество раздражителей: окружающие вещи, звуки, краски, разговоры других людей, собственные мысли. Одновременно воспринимать и обдумывать всё это невозможно, да и не нужно. Важно другое - в каждый отрезок времени направлять своё сознание на один предмет или на отдельную группу предметов, отвлекаясь от других; выполнять одну деятельность или в крайнем случае две-три, если в этом имеется необходимость.

Отдельная направленность нашего сознания на определённый объект и называется вниманием. Оно обуславливается установкой. Само по себе это не объясняет, почему сознание направлено именно на этот, а не на другой предмет. Одним из фактов, объясняющих направленность сознания, является установка как единство потребности (мотивов поведения) и ситуации, удовлетворяющей или не удовлетворяющей её. Почему читатель не слышит речи окружающих его людей? Может быть, его орган слуха или нервная система перестали воспринимать посторонние раздражители? Нет. Посторонние звуки продолжают вызывать возбуждение в слуховой «центр» коры головного мозга, однако «центр» слуха оказался заторможенным под влиянием возникшего в другом участке коры возбуждения, и звуки не осознаются (можно сказать, не доходят до сознания).

Но так бывает не всегда. У читателя возможны и другие состояния внимания. Допустим, что кто-то в комнате громко рассмеялся. Это наверняка будет им «услышано». Обычная реакция: человек поворачивает голову в сторону, откуда донёсся смех. Он отвлётся от книги. Может быть, он тут же вернётся к чтению, а может быть станет прислушиваться к разговору, вызвавшему смех, заинтересуется им и отложит работу. Во втором случае новый раздражитель оказался сильнее первого, теперь уже он вызвал в другом участке коры мозга оптимальный очаг возбуждения, а тот участок коры, в котором прежде был очаг возбуждения, пришёл в тормозное состояние и перестал работать. А вот ещё одно состояние внимания, которое может возникнуть у читателя. Оба раздражителя - содержание книги и разговор других людей - имеют примерно одинаковую силу, одинаково вызывают у него интерес к себе. Тогда происходит распределение внимания между двумя предметами: читатель является также и слушателем, его внимание одновременно направлено на два объекта. При этом один из них - более трудный - является главным, а другой - более привычный - второстепенным.

Многие читатели замечают, что в те мгновения, когда они особенно переживают трудности понимания текста или испытывают усталость, они невольно переводят взгляд на соседний предмет, картину, висящую на стене, смотрят в окно или прислушиваются к посторонним звукам. Такое «минутное» отвлечение внимания создаёт некоторую разрядку в напряжённой умственной работе, способствует последующей концентрации внимания на нужном предмете. Но это бывает при условии, если посторонние раздражители не вызывают полного переключения внимания (например, сильный шум, громкая речь) или вялости и сонливости (ритмически, монотонно действующие раздражители). Плохо сказываются на устойчивости внимания и пестрота в оформлении рабочей комнаты или класса.

Внимание бывает произвольное (непреднамеренное) и произвольное (преднамеренное). Произвольное внимание возникает при двух условиях: а) когда на нас действует что-то необычное, отличающееся от общего фона, яркое, крупное, сильное и т.п.: такие предметы сами приковывают, притягивают к себе внимание; б) когда предметы интересны, занимательны и вызывают приятные чувства, или отвечают нашим потребностям, или связаны с нашим опытом, профессией. Например, громкий разговор, светящаяся реклама, занимательный рассказ, яркий пример, книга по нашей профессии и т.п.

Произвольное внимание не возникает само собой: мы сами вызываем его у себя. Оно - результат нашего намерения или установки быть внимательным к чему-то, результат усилия воли. Если то, что читатель изучает кажется неинтересным, надо проверить не объясняется ли это тем, что текст непонятен и надо сделать дополнительные усилия для его осмысления.. При чтении текста произвольное внимание зависит главным образом от автора, а произвольное - от самого читателя.

Как бороться с отвлечением внимания? Прежде всего с помощью средств, обеспечивающих произвольное внимание: ясно осознаваемой цели работы, интереса к достижению этой цели, усилия воли, установки на внимательное и осмысленное чтение текста. В борьбе с «внутренними» отвлекающими факторами (посторонние мысли, образы, эмоции) большую роль играет сочетание умственной работы с практической или двигательной. Изучая работу студентов на лекции, исследователи обнаружили, что некоторые из них, желая отделаться от посторонних мыслей и внимательно слушать лекцию, прибегали к очень подробной записи её (это и есть двигательная работа). Концентрации внимания в процессе работы над книгой способствует ведение записи. Особенно помогают сосредоточить внимание на содержании книги записи, которые подчинены конкретным задачам: выбрать определённые факты, начертить схему

классификации, сравнить по заданным признакам одно явление с другим, сделать обобщение и т.п.

Внимание отвлекается в наибольшей мере из-за утомления. Утомление - главный враг внимания и главная причина снижения работоспособности. Во-первых, утомление возникает быстрее, когда мы работаем в условиях различных помех, особенно шумов. Значит, чтобы повысить работоспособность, надо их устранить. Во-вторых, утомление зависит от трудности работы, от того умственного напряжения и усилий воли, которых она требует от человека. В связи с этим надо соблюдать определённую систему и последовательность в работе; правильно и равномерно распределять её во времени, делать небольшие перерывы в работе с книгой. В-третьих, утомление наступает от однообразной работы, даже если она лёгкая. Разнообразить работу над книгой - значит переходить от одной книги к другой, наименее сходной с ней по содержанию, от трудной к лёгкой, от научной к беллетристической и т.д. В-четвёртых, важным условием повышения работоспособности и поддержания внимания является оптимальный для данного человека темп работы. Специальные опыты убеждают в том, что как очень высокий, так и замедленный темп чтения утомляет и способствует отвлечению внимания.

Темп чтения у каждого человека складывается в зависимости от многих условий. Среди них особенно большое значение имеют индивидуальные особенности восприятия, внимания, памяти, мышления. Темп чтения также тесно связан со способом чтения, который в свою очередь вырабатывается под влиянием задачи чтения. Если задача заключается в том, чтобы получить общее представление о содержании книги, достаточно беглого чтения. Когда нужно найти определённые факты, прибегают к выборочному чтению. Если читателю важно хорошо усвоить содержание книги, он читает медленно, углублённо. Наконец, темп чтения обуславливается особенностями текста - степенью его важности или трудности. Чем более важен или труден текст, тем больше внимания уделяет читатель чтению. Очень важно научиться сознательно регулировать темп чтения. Именно в этом состоит условие внимательности при чтении. Это умение не возникает само собой, а достигается благодаря пониманию особенностей текста и задачи чтения, владению различными способами чтения.

Я.А. Микк проблемы психологии чтения обобщил на материале учебных текстов и использования преимущественно экспериментальной методологии. Дело в том, что по полученным результатам, учащиеся понимают всего лишь 50-70 % текста (учебного материала). Понимание текста - осознание связей между элементами текста и объектами реального мира, которые обозначают эти элементы. Физиологической основой понимания

являются образование новых и актуализация ранее выработанных временных нервных связей.

Три уровня понимания текста: понимание слов, понимание предложений, понимание смысла абзаца или нескольких абзацев, образующих единое целое. Это подтверждается нейролингвистическими исследованиями. Понимание слов - осознание связей между словами и обозначаемыми ими объектами. Понимание предложения - идёт от осознания межсловесных связей к осознанию связей между объектами, которые эти слова обозначают. Понимание текста - образование смысловых опорных пунктов, выделение главного в тексте. Понимание текста, как правило, начинается с понимания слов и завершается осознанием основных идей. Но в то же время большое значение имеет и обратный процесс: понимание основной идеи уточняет значение отдельных слов и предложений. Понимание текста зависит как от сложности его, так и от умения читать, работать с учебной книгой. Я.А. Микк основное внимание уделял следующим методам измерения трудности учебного текста: 1) постановка вопросов; 2) методика дополнения - заполнение пропусков в тексте, в котором слова через определённый интервал (например, каждое седьмое слово) заменены многоточием; 3) экспертная оценка трудности текста; 4) обобщение содержания текста; 5) составление плана или схем текста; 6) угадывание текста по буквам; 7) интонирование; 8) пересказ; 9) скорость чтения. Главная задача - вычисление суммарного показателя трудности текста.

Выделяются следующие компоненты сложности текста: четыре группы - информативность текста, сложность предложений, абстрактность изложения и ясность структуры текста. Информативность (по К. Шеннону - Б.Ф. Ломову) при чтении обусловлена тем, что про себя человек воспринимает 45 бит/сек. (один печатный знак примерно равен 1 биту), а при громком чтении - 30 бит/сек. Правда, по формуле К. Шеннона вычисляется лишь формальная информационная ёмкость текста, а не его смысловая ценность и новизна для читателя.

В дидактических исследованиях за единицу информации берётся суждение. В логике суждение - это форма мысли, в которой утверждается или отрицается что-либо относительно предметов или явлений, их свойств, отношений и которая обладает свойством выразить либо истину, либо ложь. В зависимости от объёма и содержания отображаемых в суждении предметов и от характера связи предметов и свойств суждения делятся на следующие виды: 1) по качеству отображаемых предметов - утвердительные и отрицательные; 2) по объёму или количеству отображаемых предметов - единичные, частные и общие; 3) по характеру связи отображаемых предметов и их свойств - условные, разделительные и категорические; 4) по степени существенности для предмета

отображаемого свойства - проблематические (суждения возможности), ассерторические (суждения действительности), аподиктические (суждения необходимости).

В самом простом и применяемом к процессу чтения понимании речь здесь идёт об абзацах, каждый из которых и выражает (должен!) определённым образом развёрнутую мысль, т.е. суждение [подробнее см.: Феллер М.Д. Эффективность сообщения и литературный аспект редактирования. Львов, 1978]. Существует и с абзацной теорией связан и более широкий подход - определение так называемых опорных пунктов.

Применительно к учебнику используется так называемый «информационно=смысловой элемент текста», т.е. «составные части информационного потока, выражающие законченные по смыслу и форме суждения, понятия или связи в учебном материале» [Подласый И.П. О количественной взаимосвязи между характеристиками учебного материала и его усвоением // Сов. пед. 1976. № 10. С. 40-45]. Но эксперименты показывают, что сам выбор таких «опорных пунктов» весьма субъективен (корреляция 16 % в отличие от эталонного). Такой подход особое значение имеет в том отношении, что появляется возможность учитывать предварительные знания учащихся при понимании текста. По словам И.М Сеченова, «данная мысль может быть усвоена или понята только таким человеком, у которого она входит звеном в состав личного опыта» [Элементы мысли // Избр. филос. и психол. произведения. М., 1947. С. 447].

Современные исследователи утверждают, что говорить о смысле сообщения без учёта знаний и убеждений конкретного индивидуума нельзя. Они рассматривают текст как переключатель, выстраивающий понятия в воспринимающем мозгу определённым образом.

Тезаурусный подход к передачи информации учитывает наиболее полно предварительное знание, но оно определяется лишь экспериментально. Здесь одной из основных трудностей является определение новизны содержания, которая может быть получена только на основе учёта предварительного знания [Матюшкин А.М. Психологические проблемы адаптивных систем обучения // Нов. исслед. в пед. науках. 1967. Вып. 10. С. 7-11]. Например, в отрывке текста 50 слов; из них слово «ученик» повторяется 5 раз, слово «является» - 2 раза. Следовательно, число разных слов: $50 - (4 + 1) = 45$.

Показатели информативности и знакомости лексики текста. Выделяют 5 подходов: 1) предлагается все понятия делить на группы - житейские и научные - и по их соотношению определять уровень сложности текста; 2) несколько модифицированный первый, когда «знакомыми» считаются понятия, которые в учебнике нигде не

раскрываются (на примере какого-либо фрагмента записываются все раскрываемые понятия и их определения), по их числу определяется информационная глубина текста; 3) в качестве показателя сложности текста используется разнообразие словаря - отношение количества разных слов к количеству всех слов в тексте; 4) установлено, что более длинные слова являются и более информативными, хотя и менее знакомыми; поэтому можно измерить среднюю длину слова или превышающие определенную длину слова (скажем, слова в 6 букв и более чем в 3 слога и т.п.); в одном из исследований корреляция между незнакомостью слова и его длиной равнялась 0,79 [Микк Я.А. Факторы, определяющие время прочтения слова в связном тексте // Вопр. псих. 1979. № 3. С. 125-128]; неслучайно длина слова входит во многие формулы читабельности; некоторые авторы считают более точным показателем сложности лексики текстов не среднюю длину слова, а процент слов, превышающих определённую длину; для английского текста таковыми считаются слова более 6 букв, на эстонском языке - 11 букв, на русском языке - более трёх слогов [Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого общения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976. С. 126-142]; 5) установлено, что время реакции человека тем меньше, чем меньше информативность предложенного сигнала и, наоборот, человек узнаёт быстрее более знакомые слова или человек узнаёт быстрее слова, которые в языке встречаются чаще и являются более короткими, хотя они и несут для него и меньше информации; поэтому показатели частоты употребления и знакомости являются компонентами сложности текста (по частотным словарям), но это очень трудоёмкая операция (вычисляется арифметическая или логарифмическая частота).

Существует определённый предел использования частотности слова в учебном тексте. От нулевой - слово употреблено один раз, но и знакомость его равна нулю, до его повторности, что содействует его пониманию. Но повторение, скажем свыше 15 раз, уже незначительно увеличивает его знакомость. Общий вывод: незнакомые слова - белые пятна в тексте, и, если их много, текст может быть адекватно не понят.

Сложность предложения. Предложение понимается путём осознания связи значений, смыслов, входящих в него слов, т.е. процесс двусоставен: понимание слов и межсловесных связей. Но последнее зависит от возможностей кратковременной памяти. Объём кратковременной памяти обычно определяется равным 7 ± 2 единицам, т.е. человек может однократно запомнить по 7 несвязанных цифр, 7 несвязанных слогов, 7 несвязанных между собой слов и т.д. [Миллер Дж.А. Магическое число семь плюс или минус два. О некоторых пределах нашей способности перерабатывать информацию //

Инженерная психология. М., 1964. С. 192 - 225]. Чем длиннее предложения, тем они труднее для запоминания.

Абстрактность изложения. В психологии принято выделять три основных вида мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и отвлечённое. В психологии книги это нашло своё выражение в трёх основных типах литературных произведений: публицистическое, художественное и научное. Опыт внедрения такой психологии восходит к Н.А. Рубакину - три силы человеческого духа (чувство, мысль, дело). Вспомним формулу познания В.И. Ленина и Гегеля, современную структуру семиотики, теории информации и др. Конечно, с учебным произведением всё сложнее! Чтобы избежать формализма в обучении, многие исследователи подчёркивают большое значение наглядности в понимании и усвоении учебного материала.

Установление уровня абстрактности текста. Два основных способа: по шкалам конкретности-абстрактности и по количеству слов с абстрактными суффиксами. К последним относятся в русском языке: -ость, -есть, -мость, -нность, -ие, -ание, -ение, -ние, -ество, -изм, -ура, -ка, -ация, -ано, -от, -ство, и др. Чем больше доля (в %) таких слов в тексте, тем сложнее текст.

Предлагается следующая 3-балльная шкала абстрактности имён существительных: 1) имена существительные, обозначающие предметы и живые существа, которые можно воспринимать органами чувства непосредственно (машина, ребёнок и т.п.); 2) имена существительные, обозначающие явления, которые можно воспринимать органами чувств непосредственно (свет, звук и т.п.); 3) имена существительные, обозначающие конструкции мысли, которые нельзя непосредственно воспринимать органами чувств (функция, подлежащее и т.п.). По этой шкале определяется средняя абстрактность повторяющихся имён существительных.

В ходе эксперимента была выявлена роль обобщений: 1) из-за ограниченности объёма кратковременной памяти следует, что единичные явления необходимо подвести под закономерности, чтобы их было легче запомнить и припомнить; 2) для эффективности понимания учебного текста следует выделять смысловые опорные пункты; 3) в теории поэтапного формирования умственной деятельности более эффективной оказалась обобщённая ориентировочная основа действия, т.е. целью обучения поставлены общие приёмы действия; 4) познание сущности - это не что иное, как нахождение единого источника многообразных явлений; 5) эффективно введение более широких принципов в такие абстрактные учебные дисциплины, как математика и физика; 6) рекомендуется после решения задачи анализировать ход её решения, т.е. подняться на более высокий уровень обобщения.

В работах Ю.А. Сорокина предпринята попытка развить идеи библиотипологии Н.А. Рубакина с учётом достижений современной психологии и лингвистики. В частности, в монографии Ю.А. Сорокина «Психолингвистические аспекты изучения текста» даётся анализ психолингвистических исследований, посвящённых изучению взаимодействия реципиента и текста, а также излагаются результаты экспериментальных исследований этого взаимодействия. Представлены также материалы, в которых текст рассматривается с точки зрения реализации в нём национально-культурной специфики.

Одной из существенных является проблема адекватного восприятия, понимания и оценки текста реципиентом: от её решения зависит функционирование видов массовой коммуникации, эффективность пропаганды и агитации, эффективность преподавания и т.д. Выяснение закономерностей взаимодействия реципиента и текста даёт возможность:

а) уточнить психолингвистическую структуру текстов, удовлетворяющих лингвистические ожидания реципиентов; б) функционально ориентировать тексты на определённые социальные или профессиональные группы реципиентов, что позволит оптимальным образом управлять коммуникативными процессами социума.

При этом понятие «реципиент» обозначает индивида, вступающего во взаимодействие с некоторой знаковой продукцией, а «текст» - знаковую продукцию, представляющую собой систему визуальных или звуковых сигналов, интерпретируемых реципиентом и образующих у реципиента систему представлений (смыслов), то есть проекцию текста.

Текст - понятие прежде всего коммуникативное. Как набор некоторых знаков, как процесс текст является в контексте определённой деятельности реализацией некоторого текстуалитета. Текстуалитет - абстрактный набор правил, определяющих и формальные, и содержательные параметры существования некоторого конкретного текста. Конкретная реализация текстуалитета в текстах зависит от деятельности.

Любой текст обладает признаками связности, целостности и эмотивности (эмоциональности). Связность текста - некоторая рядоположенность и соположенность строевых и нестроевых элементов языка, некоторая дистрибуция (определённые варианты расположения элементов), законы которой определены технологией соответствующего языка (с этой точки зрения вообще не может быть несвязных текстов).

Понятие эмотивности и методы выявления и репрезентация эмотивного субстрата (основы) в текстах остаются неясными, хотя речевое воздействие предусматривает воздействие и на интеллектуальную, и на эмоциональную структуру психики реципиента. Здесь уместно вспомнить закон «консонанса и диссонанса эмоций», сформулированный Н.А. Рубакиным в контексте библиопсихологической теории: «Печатное, рукописное и

устное слово понимаются положительно или отрицательно в зависимости от того, какие эмоции преобладают в читателе или слушателе».

С психолингвистической точки зрения под целостностью текста понимается такое состояние текста, которое возникает в процессе взаимодействия реципиента и текста. Целостность или нецелостность, не являясь «текстовыми» феноменами, приписываются знаковому продукту реципиентами, и только реципиентами. Степень целостности и нецелостности выявляется с помощью методики шкалирования текста.

Для текстов, функционирующих в различных сферах интеллектуальной деятельности, существует набор признаков, по которым ранжируется некоторая печатная продукция: научно - ненаучно, популярно - непопулярно, художественно - нехудожественно, интересно - неинтересно, информативно - неинформативно. Сочетание этих признаков позволяет в идеальном случае ориентировать текст на определённую социальную или профессиональную группу и сделать эффективным восприятие и понимание текста. Эксперимент заключался в том, что испытуемым предъявлялись три текста - научный, научно-популярный и научно-фантастический. Предлагалось оценить каждый текст по одной и той же шкале для каждой пары приведённых выше признаков, что позволило бы установить степень соотнесённости текста с одним из полярных признаков. На втором этапе эксперимента было предложено дать определения этим признакам для выявления на содержательном уровне и в самом общем виде минимального числа компонентов, составляющих значения этих признаков.

Результаты подтвердили, что тексты оцениваются по этим признакам, но их сочетание и степень отнесённости признака к тексту в содержательном смысле есть величина непостоянная. Анализ результатов эксперимента позволяет сделать следующие выводы: а) методика шкалирования текстов может быть использована в исследованиях, связанных с оценками текстов определёнными группами реципиентов; б) результаты хорошо объясняются библиопсихологической теорией Н.А. Рубакина; в) ориентированность и эффективное функционирование какого-либо текста предполагает выявление того, какие признаки текста являются существенными для тех или иных реципиентов и какова содержательная интерпретация признаков.

В рамках психолингвистических исследований шкалирование также используется при решении проблем принадлежности текстов тому или иному автору. При сопоставлении исследований возникают определённые трудности, т.к. основные понятия плохо определены и многозначны, что обусловлено сложностью процессов вербального и невербального поведения социума и весьма широким пониманием массовой коммуникации.

Массовая коммуникация как процесс восприятия и оценки знаковой продукции направлена, с одной стороны, на множество реципиентов, с другой стороны, на определённого индивида. За точку отсчёта при ориентации массовой коммуникации на потребителей текстов можно принять «психический тип», т.е. достаточно однородную по восприятию и оценке группу людей. Одним из факторов, влияющих на восприятие, понимание и оценку текста (т.е. на массовую коммуникацию), является фактор многозначности текста, который является неким шумом в процессе коммуникации. Методом его снижения можно назвать метод контент-анализа: семасиологический метод анализа текстов, проведённый с целью выявления и описания интеркоммуникативной (существующей при межличностном общении) синонимии текста при восприятии его некоторыми индивидами. Роль интеркоммуникативной синонимии весьма существенна и для анализа феномена общественного мнения. Общественное мнение можно рассматривать как совокупность высказываний относительно некоторой деятельности, в которую включён некоторый «психический тип».

В массовой коммуникации следует различать средства и виды. Средства массовой коммуникации - социальные организации, осуществляющие сбор, обработку, хранение и преобразование информации, и технические устройства, с помощью которых осуществляется передача информации. Виды массовой коммуникации - знаковые формы существования той или иной информации. Массовая коммуникация - одна из массовых форм общения (среди, например, форм научного и быденного общения). Это предполагает выяснение её специфических признаков, т.е. составление грамматики и словаря общения. Для выяснения принципов существования и функционирования массовой коммуникации необходимо решить следующие проблемы:

- а) восприятие, понимание и оценка текста реципиентом в зависимости от аксиологического веса имени автора текста;
- б) восприятие, понимание и оценка тех фрагментов текста (текстов), которые квалифицируются исследованием как стереотипные (клишированные, штампованные);
- в) выявление языковых фильтров;
- г) вопрос об ориентированности массовой коммуникации на воздействие и/или взаимодействие с реципиентом.

Помимо лингвистических (языковых) форм, Ю.А. Сорокин особое внимание уделяет радио- и телепередаче.

Обычно под массовой коммуникацией понимаются каналы «связи», по которым информация сообщается некоторому множеству людей, причём ни сущность понятия информации, ни природа коммуникативного процесса не раскрываются. Устраняя этот

недостаток, можно назвать общим признаком коммуникативных процессов передачу информации от источника к получателю (коммуникатора к реципиенту), которые являются элементами социальной системы и не представляют собой технических устройств (от индивида к индивиду).

Определить информацию сложнее, т.к. единого теоретически строго обоснованного взгляда на природу и сущность информации до сих пор нет. Приемлемым представляется понимание информации как некоторой специфической организации коммуникативных процессов, упорядоченности процессов мышления. Такая упорядоченность отражается в структуре сигналов, с которых считывается принимаемое сообщение. В процессе трансформации сигнала в сообщение неизменно выявляется неидентичность передаваемого сообщения принимаемому. Эта неидентичность связана со спецификой каждого данного сознания, то есть того, что А.Н. Рубакин назвал суммой энграмм, или формулой личности («Психология книги и читателя»).

В результате достижения максимального эффекта при пропаганде и агитации и посвящена работа Н.А. Рубакина «Гайна успешной пропаганды», которая до сих пор остаётся уникальной по широте поставленных в ней вопросов. Для успеха в пропаганде и агитации агитирующий должен настроить своё подсознание на подсознание агитируемого, отнюдь не навязывая ему в явной форме своих идей и слов. Исследователь наблюдает внешние проявления подсознательных процессов в употреблении слов, в придании им того или иного смысла, что, очевидно, возможно благодаря наличию у субъекта некоторой общей установки или плана. Н.А. Рубакин рекомендует агитатору и пропагандисту экспериментально, то есть в ходе самой агитации, выяснить то, что мы назвали бы сегодня установкой агитируемого.

Массовая коммуникация имеет специфические формы, которые могут быть охарактеризованы как диалогические, и, по-видимому, теория диалога должна составить основу изучения коммуникативных процессов в сфере радио и телевидения. Диалог при этом должен рассматриваться как процесс социального взаимодействия в широком смысле слова, имеющий своей основой передачу некоторой информации с помощью языковой и/или параязыковой техники [Буш Г.Я. Диалогика и творчество. Рига, 1985. 318 с.].

Для повышения эффективности работы радио и ТВ необходимо обеспечивать:

- а) правильный выбор знаковой системы, не противоречащей языковому и неязыковому опыту реципиента;
- б) диалогичность коммуникативного процесса, корректируемого с помощью механизма обратной связи;

в) передачу информации, основанную не на прямых и настоятельных рекомендациях, а на взаимодействии коммуникатора и реципиента, когда желаемый результат - изменение поведения реципиента - является косвенным эффектом.

Автор задаётся вопросом: «Симметричен или несимметричен кино-, телекадр?» Кино-, телекадр - набор визуальных и невизуальных (языковых) высказываний: последние, как правило, выступают интерпретаторами первых. Симметрия - целостность жизни объекта, в которой сохранение и изменение образуют взаимно противоположные основания этой целостности. Визуальные и невизуальные высказывания кино-, телекадра следует считать асимметричными. Предопределить связи между зрительными образами и словом, высказыванием достаточно сложно, что обусловлено психолингвистическим типом реципиента и специфическим отбором и специфической дистрибуцией воспринимаемых реципиентом знаковых единиц.

Представляет интерес стремление Ю.А. Сорокина определить особенности восприятия текстов естественнонаучного и гуманитарного профиля, учебного текста с экспертной точки зрения, художественного текста как совокупность читательских оценок. Для выявления читательских оценок был проведён эксперимент, в ходе которого испытуемым предлагалось оценить 6 художественных текстов. Основная задача - выявить степень влияния имени автора (анхистонима) на оценку текста. Эксперимент позволяет выделить из ряда проекций теста некий его инвариант. Выявляя среднюю оценку текстов, можно смоделировать оценочный (ценностный) профиль типов читателей, отличающихся, например, по признаку пола, а также приблизиться к выяснению объективных параметров текста, существующих независимо от читательских проекций.

Результаты эксперимента позволяют сделать следующие выводы:

а) в самом общем виде оценки - смысловые опорные точки в некотором семиотическом пространстве идиолекта реципиента; эти оценки представляют собой специфические сигналы ценностной ориентации, выявляющиеся при взаимодействии читателя и текста;

б) оценки текстов с учётом мены анхистонимов дают возможность получить определённые данные о механизме возникновения читательской проекции и роли тех понятийно-языковых структур, которые определяют её аксиологическую значимость; в анхистонимах в компрессированном виде даётся аксиологическая характеристика некоторой совокупности знаков;

в) анхистонимы оказывают внешнее влияние на оценку текстов реципиентов, формируя ценностные суждения о текстах.

По мнению Ю.А. Сорокина, в русском языке отсутствуют термины, позволяющие различать ценностный (в положительном или отрицательном смысле) аспект деятельности личности и оценку этой деятельности, закреплённую в языковом мышлении носителя русского языка. Имя функционирует как некоторое единство деятельности личности и её оценки. Поэтому представляется необходимым введение в научный обиход терминов, позволяющих различать Wert (ценность) личности и её Geltung (значимость). Рассмотрение функционирования имён позволит установить некоторые закономерности использования имён и прописанных им свойств (уровень стереотипизации) в сфере речевой коммуникации. Анализ художественных образов в этих терминах может оказаться плодотворным для уяснения специфики художественного образа и структуры художественного произведения в целом.

Наконец, автор предлагает своё понимание категории «книга». Для него книга - некое содержание, формой существования которого является набор знаков, данных в графической или звуковой форме (текст). Содержание книги в семантическом плане - совокупность значения (способа её данности), смысла (некоторый вариант значения) и представления (читателя о книге). Вопрос создания содержания книги - вопрос конструирования адекватных читателю смыслов и представлений; это справедливо для любых текстов и является решающим для оптимального функционирования научно-популярной литературы, рассчитанной прежде всего на создание определённых читательских установок.

Признаки книги как семантического объекта:

- а) содержание книги возникает в оппозиции «книга - читатель»;
- б) содержание книги - ряд состояний читателей относительно некоторой книги, то есть синхронно возникающих и постепенно изменяющихся проекций книги.

В заключение автор приводит слова Н.А. Рубакина, которые хочется повторить и нам: «Читатель, книга, писатель - три фактора книжного дела; их качественные и количественные стороны влияют взаимно, и для того, чтобы исследовать и понимать их, необходимо рассматривать их всегда в обоюдной зависимости и обоюдном влиянии, и ни на минуту не забывая, что все эти три фактора... суть явления не статические, а динамические. Их облики, их «содержания», их влияние вечно изменяются».

Именно ценностный подход следует считать важным достижением современных исследований по психологии чтения. К тому же они тесно связаны с требованиями социологии и педагогики подходить к чтению как творческому процессу. Творческий характер этого процесса обусловлен уже тем, что он в наибольшей степени сугубо индивидуален, субъективен. Чтение как своеобразная творческая деятельность

квалифицируется многими специалистами. Помимо уже рассмотренных выше трудов, можно сослаться и на другие авторитеты [см., напр.: Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Асмус В.Ф. Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968. С. 55-71; Общество. Литература. Чтение. М., 1978. С. 84-214; Урнов Д.М. К эстетике чтения // Вопр. филос. 1979. № 12. С. 114-125; Лихачёв Д.С. Понимать, значит - знать: Размышления о творческом чтении // В мире книг. 1980. № 8. С. 68-70; Гречихин А.А. Методика чтения и работы с книгой в книговедении. М., 1980. С. 13-27; Нечкина М.В. Функция художественного образа в историческом процессе. М., 1982. С. 4-45; Левидов А.М. Автор - образ - читатель. Л., 1983. С. 267-291; Канторович В.Я. Литература и социология. М., 1984. С. 157-165].

В своё время ещё великий педагог Я.А. Коменский подчёркивал важность творческой активности человеческого сознания в процессе чтения. По его словам, «единственно прочный результат чтения заключается в том, что каждый, в процессе выборки (существенного), делает прочитанное своим достоянием. Это единственное, что обостряет внимание и держит дух в напряжении, и запечатляет прочитанное в памяти, и озаряет ум всё более ярким светом. Ибо не желать выделить из книги ничего значит пройти мимо всего» [Коменский Я.А. Об искусном пользовании книгами - первейшим инструментом культуры природных дарований. Прага, 1970. С. 15]. Многие выдающиеся книговеды пытались проникнуть в сущность чтения как творческого процесса. В наибольшей степени, как мы знаем, это удалось Н.А. Рубакину и М.Н. Куфаеву.

Таблица 19. Структура деятельности читателя для самооценки и рейтинга (по Л.Н. Засориной)

I. Гностические умения

1) выделять главное в тексте, сообщения преподавателя, использовать свёрнутые записи

2) выделять связи между рассматриваемыми явлениями, изображать их в схемах, рисунках, таблицах, графических символах

3) пользоваться библиографическими справочниками, справочной литературой

4) привлекать к изучению материала дополнительные источники

5) пользоваться приёмами скорочтения

6) формулировать гипотезы, намечать пути их проверки

7) проводить анализ, синтез, обобщение, перенос центральных идей на изучаемом тексте

II. Проектировочные умения

1) формулировать цели своего чтения и отдавать себе отчет в требованиях к деятельности человека

2) формулировать цели самостоятельной работы над разными источниками информации

3) формулировать, к каким результатам и с помощью каких методов самообразования можно прийти

4) формулировать задачи, темп и ритм чтения

III . Конструктивные умения

1) конспектировать кратко, сжато, своими словами и с элементами цитирования

2) составлять план предстоящего сообщения по книге, статье; план ответов в условиях текущего контроля

3) составлять тезисы своего сообщения

4) составлять доклад с элементами цитирования, аннотирования, рецензирования

5) обосновывать правильность избранной логики и системы изложения

6) самостоятельно создавать схемы, таблицы, чертежи, рисунки, аргументировать их построение и логику применения в сообщении

7) делать выводы и обобщения

IV . Коммуникативные умения

1) формулировать вопросы к изучаемому тексту и автору

2) активно воспринимать устные сообщения о книге как своих товарищей, так и преподавателей; анализировать и оценивать их

3) самому активно участвовать в обсуждении книги, статьи, формулировать в устном рассказе своё сообщение

4) рассказывать своим знакомым, товарищам об усвоенном, узнанном

5) строить логически законченное сообщение со вступлением к нему, заключением и выводами

6) высказывать собственное отношение к фактам и событиям из прочитанного, формулировать свои оценочные суждения и их аргументировать

V . Организаторские умения

1) организовать своё время, контролировать пустые траты времени и избегать их

2) организовывать свою деятельность: рабочее место, необходимые средства деятельности, гигиенические условия чтения; следить за темпом включения в самостоятельную работу

3) организовывать своё чтение: контролировать зрение, движение глаз, утомляемость

- 4) ограничивать контакты с другими людьми для достижения искомых целей
- 5) организовывать свою деятельность в свободное время, приобретая в процессе неё знания, навыки и умения, необходимые для читательской деятельности
- 6) организовывать свою научно-исследовательскую деятельность, приобретая в процессе неё качества, необходимые для читательской деятельности
- 7) организовывать накапливаемую из книг информацию таким образом, чтобы по окончании ею можно было воспользоваться

Исследования чтения как творческого деятельностного процесса продолжается. В частности, интересный подход развивает Л.Н. Засорина (табл. 19). Она предлагает наряду с эмпирическими методами наблюдения и анкетирования, использовать психологические методики оценивания (рейтинг, ауторейтинг) изменения уровня сформулированности читательских умений, а также методы моделирования деятельности читателя и метод естественного педагогического эксперимента. Рекомендуемая ею структура деятельности читателя для самооценки и рейтинга представляет собой также и своеобразную модель процесса чтения. Задача заключается в том, чтобы такой комплексный психологический аспект расширить до системного, т.е. общекультурного и, значит, общекниговедческого, включая все возможные подходы исследований чтения.

Вопросы для самопроверки

1. Особенности понимания древнегреческими философами души как совокупности психических качеств индивида.
2. Психологическая концепция как обоснование известного тезиса: «Я мыслю, следовательно, я существую».
3. Возникновение учения о психической причинности.
4. Осознание различий между рациональной и эмпирической психологиями.
5. Окончательное утверждение в философии термина «психология».
6. Время рождения психологии как самостоятельной науки.
7. Ассоционизм как одно из функциональных направлений мировой психологической мысли.
8. Поведенческий подход к деятельности человека, развиваемый бихевиоризмом - одной из ведущих психологических школ.
9. Роль Вюрцбургской школы в развитии экспериментального направления в психологии.
10. Использование системного подхода в концепциях гештальтпсихологии.

11. Особенности психоанализа как специфического метода, развиваемого в школе фрейдизма.
12. Структура человеческой личности, согласно концепции Фрейда.
13. Роль российских учёных в развитии когнитивной психологии.
14. Особенности «блочного» строения человеческого мозга, каждый из блоков которого играет особую роль в обеспечении психической деятельности.
15. Л.С. Выготский как основоположник культурно-исторической школы в психологии.
16. Центральная связующая роль слова и его значения в функциональной системе человеческой психики.
17. Сложное иерархическое строение человеческой деятельности, согласно её психологической теории.
18. Категории «цель», «потребность» и «мотив» в психологической теории деятельности.
19. Особенности применения метода наблюдения в психологических исследованиях.
20. Основные разновидности метода эксперимента в психологии.
21. Основные виды тестирования в психологических исследованиях.
22. Особенности основных критериев определения качества психологических тестов.
23. Различие прямого и косвенного характера применения структурного метода в психологических исследованиях.
24. Особенности семиосоциопсихологии как научного направления, изучающего знаковое общение.
25. Психологическая концепция чтения Л.П. Добраева.
26. Психология чтения в обобщающей концепции Я.А. Микка.
27. Опыт развития библиопсихологии Н.А. Рубакина в работах Ю.А. Сорокина.
28. Особенности структуры деятельности читателя для самооценки и рейтинга, согласно концепции Л.Н. Засориной.

Библиографический список

1. © Центр дистанционного образования МГУП
2. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации: Учеб. для вузов. М., 1997. 336 с.

3. Абрамова Г.С. Практическая психология: Учеб. для вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1999. 528 с.
4. Айзенберг А.Я. Социально-культурная роль чтения и самообразования в развитии личности // Вопр. филос. 1986. № 6. С. 115-119.
5. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. 7-е междунар. изд.: Пер. с англ. СПб., 2001. 688 с.
6. Арнаудов М. Психология литературного творчества: Пер. с болг. М., 1970. 655 с.
7. Арский Ю.М. Инфосфера: Информ. структуры, системы и процесса в науке и обществе / Арский Ю.М., Гиляревский Р.С., Туров И.С., Чёрный А.И. М., 1996. 490 с.
8. Асмус В.Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М., 1968. С. 55-71.
9. Банк Б.В. Эффективность методов руководства чтением молодёжи в массовой библиотеке. Л., 1982. 127 с.
10. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику: Учеб. пособие. М., 2001. 360 с.
11. Баркер Р., Эскарпи Р. Жажда чтения: Пер. с фр. М., 1979. 208 с.
12. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов-на-Дону, 1999. 416 с.
13. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. 2-е изд., М., 1986. 445 с.
14. Белянин В.П. Введение в психолингвистику. 2-е изд., испр. и доп. М., 2001. 128 с.
15. Беспалов В.М. Первый общенациональный конгресс по чтению на тему «Чтение в современном мире: Опыт прошлого, взгляд в будущее» // Науч. и техн. б-ки. 1993. № 3. С. 64-67.
16. Библиотека и чтение: Пробл. и исслед.: Сб. науч. тр. / РНБ. СПб., 1995. 260 с.
17. Бирюков П.Б. Чтение в жизни современных студентов: Опыт культурол. исслед. М., 1999. 104 с.
18. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: Взгляд на себя и на других. М., 1996. 472 с.
19. Боно Э. Латеральное мышление. СПб., 1997. 316 с. (Мастера психологии)
20. Боно Э. Шесть шляп мышления: Пер. с англ. СПб., 1997. 256 с.
21. Бородина В.А. Психология чтения: учеб. пособие. СПб., 1997.
22. Брудный А.А. Психологическая герменевтика: Учеб. пособие. 2-е изд., доп. и испр. М., 1998. 336 с.

23. Бутенко И.А. Социодинамика читательских интересов (60-е - конец 80-х гг.) // Книга: Исслед. и материалы. 1992. Сб. 64. С. 28-36.
24. Василькова Ю.В. Методика и опыт работы социального педагога: Учеб. пособие. М., 2000. 160 с.
25. Введение в практическую социальную психологию. М., 1999. 377 с. (Психология для студента)
26. Воробьева К.И. Отечественная библиологическая психология: история, состояние, перспективы.
27. Воспитание творческого читателя. М., 1981. 238 с.
28. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1998.
29. Выготский Л.С. Психология искусства. М., 1986. 573 с.
30. Гиляревский Р.С. Введение в интеллектуальную коммуникацию: Учеб. пособие. М., 1992. 131 с.
31. Горелов И.Н., Енгальчев В.Ф. Безмолвной мысли знак: Рассказы о невербальной коммуникации. М., 1991.
32. Гречихин А.А. Методика чтения и работы с книгой в книговедении. М., 1980. 64 с.
33. Гречихин А.А., Рахманалиев Р., Чмоница Р.А. Культура - книга - читатель. Фрунзе, 1986. 364 с.
34. Дерябло С.Д., Левин В.А. Гроссмейстер общения: Ил. самоучитель психол. мастерства. М., 1996. 192 с.
35. Добраев Д.П. Психолингвистические основы работы над книгой. М., 1970. 70 с.
36. Добраев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. М., 1982. 176 с.
37. Дридзе Т.М. Организация и методы лингвопсихологического исследования. М., 1979.
38. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: Пробл. семиосоциопсихологии. М., 1984. 268 с.
39. Егидес А.П. Лабиринты общения. Изд. стереотип. М., 2001. 392 с.
40. Ежова Н.Н. Рабочая книга практического психолога. Ростов-на-Дону, 2004.
41. Заннос С. Человеческие типы: Сущность и эннеаграммы: Пер. с англ. СПб., 2004. 352 с.
42. Запекина Н.М. Читабельность учебной литературы и продуктивность ее понимания школьниками // Пробл. полиграфии и изд. дела. - 2003. № 4. С. 102-108.

43. Засорина Л.Н. Структура читательской деятельности: Психол.-пед. аспект // Психологические проблемы чтения. Л., 1981. С. 13-20.
44. Зверев В.Ю. Общая психология и педагогика: Учеб. пособие. М., 1999. 149 с.
45. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2000. 384 с.
46. Зубов Ю.С. Библиография и художественное развитие личности. М., 1979.
47. Иванов В.В. Художественное творчество, функциональная асимметрия мозга и образные способности человека // Уч. зап. / ТГУ. Тарту, 1983. Вып. 635.
48. Информационная культура личности: В 2 ч. Кемерово, 1999.
49. Информационная культура личности: Прошлое, настоящее, будущее: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 11-14 сент. 1996: Тез. докл. Краснодар, 1996. 490 с.
50. Информационная культура специалиста: Гуманитарные проблемы: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск: Тез. докл. Краснода, 1993.
51. Информационное общество: Культурологические аспекты и проблемы: Междунар. науч. конф., Краснодар - Новороссийск, 17-19 сент. 1997: Тез. докл. Краснодар, 1997. 477 с.
52. Как улучшить работу ума. М., 1999. 352 с.
53. Канторович В.Я. Литература и социология. М., 1984.
54. Карташов Н.С. Палитра читательских интересов // Б-ка. 1993. № 8. С. 2-4.
55. Кашницкий С. Среди людей: Соционика - наука общения. М., 2001. 406 с. (Отношения в зеркале соционики).
56. Квинн В.Н. Прикладная психология: Учеб. пособие для вузов: Пер. с англ. 4-е междунар. изд. СПб., 2000. 558 с. (Учебники нового века).
57. Книга в меняющемся мире: УП науч. конф. по пробл. книговедения: Тез. докл. М., 1992.. Материалы распределены в отдельные выпуски по секциям.
58. Книга в современных информационных потоках, XXI в. / IX Междунар. науч. конф. по пробл. книговедения, Москва, 18-19 апр. 2000 г.: Тез. докл. М., 2000. 326 с.
59. Книга и книжное дело на рубеже тысячелетий: УШ науч. конф. по пробл. книговедения: Тез. докл. М., 1996. 389 с.
60. Книга и мировая цивилизация: Материалы XI Междунар. науч. конф. по пробл. книговедения: Тез. докл.: В 4 ч. М., 2004.
61. Коменский Я.А. Об искусном пользовании книгами - первейшим инструментом культуры природных дарований. Прага, 1970. 29 с.
62. Корнилова Т.В. Введение в психологический эксперимент: Для вузов. М., 2001. 256 с.

63. Круг чтения. М., 2005. 83 с.
64. Крэйг Г. Психология развития: Пер. с англ. СПб., 2000. 992 с.
65. Куликов Л. Психологическое исследование. СПб., 2000. 192 с.
66. Куфаев М.Н. Библиофилия и библиомания: (Психофизиология библиофильства). Л., 1927. 117 с.; То же. Репродукц. изд. М., 1980.
67. Куфаев М.Н. Избранное. М., 1981. 223 с.
68. Куфаев М.Н. Книга в процессе общения. Л., 108 с.
69. Куфаев М.Н. Проблемы философии книги; Книга в процессе общения. М., 2004. 188 с.
70. Лбов Г.С. Методы обработки разнотипных экспериментальных данных. Новосибирск, 1981. 160 с.
71. Левидов А.М. Автор - образ - читатель. 2-е изд., доп. Л., 1983. 350 с.
72. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. тр. М., 2001. 448 с. (Психологи Отечества).
73. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. М., 1983.
74. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека: (Введение в психологию): Пер. с англ. М., 1974.
75. Лихачёв Д.С. «Интеллигентность создаётся чтением»: [Беседа] // Телевидение. Радиовещание. 1984. № 4. С. 37-41.
76. Лихачёв Д.С. Понимать, значит - знать: Размышления о творческом чтении // В мире книг. 1980. № 8. С. 68-70.
77. Мацковский М.С. Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации). М., 1976. С. 126-142.
78. Методика исследования восприятия информации. Л., 1972. 152 с.
79. Микк А.Я. Оптимизация сложности учебного текста. М., 1981. 119 с.
80. Миллер Дж. Магическое число семь плюс или минус два: О некоторых пределах нашей способности перераб. информ.: Пер. с англ. // Инж. психол. М., 1964. С. 192-225.
81. Миронова М.В. Психология и социология чтения: учеб. пособие для студентов. Ульяновск, 2003. 67 с.
82. Налимов В.В. Спонтанность сознания: Вероятн. теория смыслов и смысловая архитектура личности. М., 1989. 221 с.
83. Неценко Г.А. О развитии читательской квалификации с позиции психологии умственной активности // Вопр. библиографовед. и библиотековед. 1985. Вып. 6. С. 73-83.

84. Нечкина М.В. Функция художественного образа в историческом процессе. М., 1982. 318 с.
85. Обозов Н.Н. Словарь практического психолога. СПб., 2001.
86. Общество. Литература. Чтение: Пер. с нем. М., 1978. 292 с.
87. Отле П. Библиотека, библиография, документация: Избр. тр. пионера информатики. М., 2004. 350 с.
88. Парыгин Б.Д. Социальная психология: Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999. 592 с.
89. Первый Общенациональный конгресс по чтению «Чтение в современном мире: Опыт прошлого, взгляд в будущее», Москва, 18-21 авг. 1992 г.: Тез. докл. По секциям «Педагогика чтения». «Психология чтения» «Социология чтения» и др.
90. Потеряхин А.А. Психология управления: Основы межличностного общения. Киев, 1999. 384 с.
91. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии. 2-е изд., доп. и перераб. СПб., 2000. 560 с.
92. Проблемы дифференциации читателей и психологии чтения: Сб. науч. тр. Л., 1980. 172 с.
93. Прозоров В.В. Читатель и литературный процесс. Саратов, 1975. 210 с.
94. Психологические исследования общения. М., 1985. 244 с.
95. Психология и психоанализ власти: Хрестоматия: В 2 т. Самара, 1999.
96. Психология человека от рождения до смерти: Младенчество. Детство. Юность. Взрослость. Старость. СПб., 2001. 656 с.
97. Психология чтения и проблемы типологии читателя. Л., 1984. 168 с.
98. Рогов Е.Н. Психология общения. М., 2001. 336 с.
99. Розанова В.А. Психология управления: Учеб. пособие. М., 1999. 352 с.
100. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация: Перспективы соц. психологии: Пер. с англ. М., 1999. 429 с.
101. Рубакин Н.А. Избранное: В 2 т. М., 1975.
102. Рубакин Н.А. Книжные богатства, их изучение и распространение: Науч.-библиол. очерк // Среди книг. 2-е изд. М., 1911. Т. 1. С. 1-191.
103. Рубакин Н.А. Психология читателя и книги: Крат. введ. в библиол. психологию. М., 1977. 264 с.
104. Рубакин Н.А. Тайна успешной пропаганды // Речевое воздействие: Пробл. прикл. психолингвистики. М., 1972. С. 130-135.

- 105.Рубакинские чтения: (Симпозиум, посвящ. 130-летию со дня рождения Н.А. Рубакина), Москва, 18-22 авг. 1992 г.: Тез. докл. М., 1992. 44 с.
- 106.Светловская Н.Н. Основы науки о читателе: Теория формирования типа правильной читательской деятельности. М., 1993. 180 с.
- 107.Семёнов С.П. Книгочей: Когнитивная защита для читателей. 2-е изд. СПб., 2000. 220 с.
- 108.Соловьёв А.И. Плюрализм современной книжной культуры: Анализ читат. интересов, пути удовлетворения потребностей в книге // Книга: Исслед. и материалы. 1990. Сб. 60. С. 5-19.
- 109.Солоухина О.В. Концепция «читателя» в современном западном литературоведении // Теории, школы, концепции: Крит. анализы: Худож. рецепции и герменевтика. М., 1985. С. 212-239.
- 110.Сорокин Ю.А. Библиопсихологическая теория Н.А. Рубакина и смежные науки: (К постановке вопр.) // Книга: Исслед. и материалы. Сб. 17. С. 55-69.
- 111.Сорокин Ю.А. Почему живут и умирают книги? М., 1991. 160 с. (Познай себя: Психология - школьнику).
- 112.Сорокин Ю.А. Психолингвистические аспекты изучения текста. М., 1985. 168 с.
- 113.Социально-психологические проблемы чтения. М., 1974-1979. Вып. 1-4.
- 114.Стельмах В.Д. Круглый стол ИФЛА по исследованию чтения: Пробл. и перспективы // Библиоковед. и библиогр. за рубежом. 1991. Сб. 130. С. 17-24.
- 115.Степанов Ю.С. В трёхмерном пространстве языка: Семиот. пробл. лингвистики, философии, искусства. М., 1985.
- 116.Степанов Ю.С. Семиотика. М., 1971. 167 с.
- 117.Столяров Ю.Н. Книга будущего: Мнение книголюбов // Книга: Исслед. и материалы. Сб. 54. С. 74-98.
- 118.Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учеб. пособие. М., 1999. 360 с.
- 119.Структурализм: «За» и «против». М., 1975. 468 с.
- 120.Таловов В.П. О читательской психологии и теоретических основах её изучения. Л., 1973. 77 с.
- 121.Трубников С.А. Культура чтения как критерий общей типологии читателей // Сов. библиотековед. 1980. № 1. С. 28-38.
- 122.Удовлетворение общественных потребностей в книге и чтении различных слоёв населения Российской Федерации. М., 1993. 183 с.

123. Уилсон Р.А. Квантовая психология: Как работа вашего мозга программирует вас и ваш мир: Пер. с англ. М., 2000. 224 с.
124. Урнов Д.М. К эстетике чтения // Вопр. филос. 1979. № 12. С. 114-125.
125. Федотова Л.Н. Массовая информация: Стратегия производства и техника потребления. М., 1996. 208 с.
126. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций: Пер. 4-е междунар. изд. СПб.; М., 2001. 448 с. (Секреты психологии. Best-психология).
127. Чтение: Проблемы и разработки. М., 1985. 175 с.
128. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1996. 320 с.
129. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: Прикладной аспект. М., 1997. 304 с.
130. Шерстнев М. Психологическое управление людьми. 2-е изд. М., 2001. 240 с.
131. Шихирев П.Н. Современная социальная психология: Учеб. пособие для вузов. М., 1999. 448 с.
132. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978. 204 с.
133. Юнг К. Психологические типы: Пер. с нем. М., 2001. 480 с.
134. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. 2-е изд. СПб., 2000. 349 с.