

УДК 159.922.7

Михальчук Н.О.  
(Рівне, Україна)

### ФЕНОМЕНОЛОГІЯ СМISЛУ В ЧИТАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

*В статті окреслено роль смислових конструктів та смислової установки в читацькій діяльності старшокласників. Проаналізовано процес конструювання образу світу. Виділено три основні компоненти діяльності старшокласників з читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі: когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктно-орієнтований компонент. Сформульовано такі види діалогізму, урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів: субординативний діалогізм, координативний діалогізм, особистісно-рефлексивний діалогізм.*

**Ключові слова:** *смислова установка, смислова диспозиція, компоненти читацької діяльності старшокласників, когнітивний компонент, комунікативний компонент, суб'єктно-орієнтований компонент, види діалогізму, субординативний діалогізм, координативний діалогізм, особистісно-рефлексивний діалогізм.*

*В статтє обоснована роль смысловой установки и смысловой диспозиции в читательской деятельности старшеклассников. Дан анализ процесса конструирования образа мира. Выделены три основных компонента читательской деятельности старшеклассников на уроках зарубежной литературы в средней школе: когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент. Сформулированы такие виды диалогизма, учёт которых учителем зарубежной литературы влияет на более эффективную организацию диалогического взаимодействия субъектов учебной деятельности и глубокому пониманию старшеклассниками литературных произведений: субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.*

**Ключевые слова:** *смысловая установка, смысловая диспозиция, компоненты читательской деятельности старшеклассников, когнитивный компонент, коммуникативный компонент, субъектно-ориентированный компонент, виды диалогизма, субординативный диалогизм, координативный диалогизм, личностно-рефлексивный диалогизм.*

*In this article the role of sense directive and sense disposition in the process of reading activity of senior pupils was shown. The process of construction of the image of world was analyzed. It also determines three main components of reading novels by senior pupils: cognitive*  
© Михальчук Н.О., 2011

*tive component, communicative component, subject-oriented component. Such kinds of dialogical interaction help to organize the lessons of World literature in more effective way and to understand the novels. These kinds of dialogical interaction are: surbodivative dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.*

**Key words:** *sense directive, sense disposition, the components of reading novels by senior pupils, cognitive component, communicative component, subject-oriented component, kinds of dialogical interaction, surbodivative dialogisms, coordinative dialogisms, personally-reflexive dialogisms.*

Проблема визначення ролі смислової установки та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників є вельми актуальною з огляду на процеси, які відбуваються в сучасній культурі та реальному цивілізаційному просторі. Основну освітню ідею ми можемо сформулювати як процес орієнтування її змісту, цілей, форм та методів на особистість того, хто навчається. Але в умовах так званої інформаційної цивілізації, яка реально існує в наш час, школярам досить важко самовизначитися, зорієнтуватися на провідні цінності духовної культури, як національної, так і світової. Процес читання учнями художньої літератури набуває особливого значення, адже від формування “образу світу” та знаходження особистісних смислів залежить не лише розвиток школяра як суб’єкта навчальної діяльності та взаємодії, а й їх подальший професійний вибір та особистісне зростання. Хоча деякі питання залишаються недостатньою мірою розв’язаними в психологічній літературі. Зокрема, проблема сутності смислової установки та смислової диспозиції детально проаналізована в роботах Д.О.Леонтьєва, але виникають питання співвіднесення її з основними етапами читацької діяльності старшокласників у межах педагогічно-регульованого навчального процесу в школі. В цьому зв’язку ми маємо деякі власні міркування, які будемо намагатися викласти в даній статті.

Отже, завданнями нашої статті постають:

1. Проаналізувати процес конструювання образу світу особистості.
2. Обґрунтувати сутність та окреслити роль смислової установки та смислової диспозиції в читацькій діяльності старшокласників.
3. Сформулювати компоненти діяльності старшокласників з читання
4. Виокремити такі види діалогізму, урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб’єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів.
5. Описати процедуру проведення рефлексивно-поетичного тренінгу з метою фасилітації розуміння старшокласниками літературних творів.

Читання художньої літератури створює безмежні можливості для особистісного розвитку старшокласників, моделювання їх індивідуальних “образів світу”, які, в свою чергу, впливатимуть на знаходження людиною смислів. В даному контексті мається на увазі не лише смисл певного конкретного твору, а й смисл в аксіологічному розумінні, що дозволяє бачити предметно-об’єктне поле зовнішнього простору більш широким і глибоким. Тому в нашому дослідженні слід розглянути, як організується, формується та моделюється цей “об’єктивний” світ для кожного конкретного суб’єкта. Отже, проаналізуємо процес конструювання образу світу, оскільки саме вивчення особливостей цього конструювання сприяє не лише розумінню школярем імпліцитного смислу літера-

турного твору, а й розумінню людиною самої себе, свого внутрішнього світу. Останнє, в свою чергу, визначає умови особистісного та в подальшому – професійного становлення суб'єкта.

У межах все більшої актуалізації проблеми виявлення специфіки, породження, розвитку, функціонування, а також способів дослідження всього різноманіття індивідуальних і групових культурно-історичних моделей світу, образів реальності, нас цікавить опосередковане бачення світу, що виникає в умовах читацької діяльності старшокласників.

У вітчизняній психології в межах діяльнісної наукової парадигми поняття “образу світу” було введено О.М.Леонтьєвим [3]. Також дана категорія детально вивчалася в роботах О.Ю.Артем'євої [1] та її учнів. В цих дослідженнях розвиток поняття образу світу, побудова його експериментальних моделей пов'язані з вивченням проблеми свідомості та її складових. Ключове місце у вітчизняних концепціях образу світу відводилося розгляду системи значень, структур та рівнів суб'єктивного досвіду, категорій, механізмів категоризації та впорядкування інформації щодо предметів світу, а також аналізу сфери індивідуальних, особистісних смислів, її динаміки тощо. О.М.Леонтьєв [3] розглядав образ світу як процес відображення світу в свідомості людини, безпосередньо включений у взаємодію людини та світу. Процес такого відображення є амодальним, і головними компонентами, які утворюють його, є значення та особистісні смисли (що розуміються як “значення-для-мене”). С.Д.Смирнов висловлює ідею первинності образу світу по відношенню до окремих образів, які виникають в процесі чуттєвого сприйняття людиною об'єктів зовнішнього простору [7]. Під час сприйняття, вважає О.М.Леонтьєв, ціле може виникати поза процесом утворення частин цього цілого, і “не світ образів, а образ світу регулює і скеровує діяльність людини”. “Орієнтує не образ сам по собі, а внесок цього образу в картину світу” [3, с. 25]. Розвиваючи положення О.М.Леонтьєва [3] та С.Д.Смирнова [7], А.В.Наришкін [5] розглядає образ світу як багаторівневу, ієрархічну, надзвичайно динамічну систему.

Образ світу як інтегральна структура бачення світу найбільш цілісно виявляється в системі значень актуальних діяльностей. Тобто, мовою образу світу стають поняття, конструкти діяльності, яку виконує суб'єкт.

У нашому випадку мова йде про читацьку діяльність, отже, виокремлення та моделювання конструктів образу світу мають ґрунтуватися на виявленні стосунків суб'єкта з відповідними для даної діяльності об'єктами та ситуаціями. Ці умови дозволяють експериментально побудувати парадигмальну модель образу світу. Змістова модель образу світу сприяє розкриттю та здійсненню аналізу простору відносин суб'єкта щодо значущих об'єктів діяльності: людей, ситуацій та ін. Тим самим постає можливим розгляд різних складових образу світу: категорій, установок, смислової та мотиваційної сфер діяльності. О.Ю.Артем'єва [1] зазначає, що учні приймають свою навчальну діяльність як спосіб життя, набувають особливого бачення навколишнього світу, здійснюють його специфічну категоризацію, виявляють індивідуальне ставлення до ряду об'єктів, а іноді – й притаманні лише їм перцептивні властивості, оптимізують та скеровують власну взаємодію з цими об'єктами.

Однак для того, щоб зробити висновки про більш глибокі шари образу світу, про його структуру, яка створюється у старшокласника в процесі виконання ним читацької

діяльності, слід проаналізувати поняття, яке тою чи іншою мірою визначало б емоційно-потребнісний рівень ставлення людини до світу. Таким поняттям є поняття сенсу.

У вітчизняній психології традиційно виокремлюють дві позиції щодо експериментального вивчення сенсу. Одна позиція представлена в роботах В.Ф.Петренко [6], за якою, якщо обрати спочатку особистісно значущі для суб'єкта об'єкти оцінки, описати які неможливо ні з огляду на денотативні, ні з урахуванням коннотативних ознак (особистісно значущих для суб'єкта), то побудовані в межах семантичного простору конструкти можуть більшою чи меншою мірою характеризувати особистісні смисли індивіда. Ближчою для нас є позиція Д.О.Леонтьєва [4], який вважає, що здійснити дослідження смислів постає можливим лише в тому випадку, якщо ми звертаємося до онтологічного плану аналізу й враховуємо місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих взаємостосунків піддослідних. На цій підставі вчений намагається показати, що традиційна психосемантична реконструкція систем значень не є адекватним методом дослідження смислової сфери особистості. Д.О.Леонтьєв [4] пропонує такі процедури, за допомогою яких можна було б зафіксувати місце даного об'єкта в системі життєвих взаємостосунків, і, тим самим, проаналізувати смислово реальність суб'єкта.

Отже, говорячи про концепцію значень і смислів О.М.Леонтьєва, слід брати до уваги ступінь адекватності значень як компонентів свідомості, їх відповідності реальним властивостям відображуваних свідомістю об'єктів; те, що не лише значення, а й смисли є суспільно детермінованими. Останнє підтверджується тим, що й у значенневих, й у смислових компонентах свідомості можна виокремити складники, які репрезентуватимуть соціокультурні норми, а також індивідуально своєрідні паттерни. Також слід враховувати, що кожна особистість перебуває у полі різноманітних суспільно вироблених значень і смислів, вона визначається у цьому полі тощо.

Для читачької діяльності великого значення набуває визначення значення та смислу в межах людиноцентричного підходу, а саме в парадигмі раціогуманістичної перспективи, на засадах якої будує свої дослідження Г.О.Балл. Так, вчений розрізняє три основні поняття:

1. Об'єктивне (реальне) значення об'єкта А, яке ототожнюється з сукупністю його властивостей.

2. Суб'єктивне значення цього об'єкта, що існує в свідомості суб'єкта S. При цьому Г.О.Балл розглядає як індивідуальний, так і колективний суб'єкт. Стосовно читачької діяльності, слід брати до уваги не лише суб'єктивні значення, а й відображувальні, явлені тощо (зокрема такі, що реально ніколи не існували й не існуватимуть).

3. Суб'єктивний смисл об'єкта А для суб'єкта S. В даному разі смисл визначається як певна наявна в психіці модель, що фіксує ставлення суб'єктивного значення згаданого об'єкта до найбільш істотних для нього потреб [2, с.146].

Враховуючи особливості учнів старшого шкільного віку, ми виділили три основні компоненти діяльності старшокласників з читання літературних творів на уроках зарубіжної літератури в середній школі, а саме:

1. **Когнітивний компонент**, що має в своїй структурі: а) змістове читання; б) інтерпретативне читання; в) смислове читання.

2. **Комунікативний компонент**, що складається з: а) процесу квазіспілкування автора літературного твору і читача із залученням власного досвіду останнього; б) орієн-

тації учня на співтворчість з іншими читачами та усвідомлення можливості зворотного зв'язку; в) трансформації змісту літературного твору, тобто його трактування, тлумачення на основі власного розуміння.

3. *Суб'єктно-орієнтований компонент*, який базується на: а) мотивації діяльності читання літературних творів; б) розвитку власного бачення особистістю своєї позиції щодо прочитаного літературного твору на рівні формування „особистісних смислів”; в) здатності до привнесення свого особистісного смислу у трактування тексту; г) здатності до сприйняття точки зору іншого суб'єкта спілкування щодо прочитаного літературного твору; д) можливості до переведення власного розуміння літературного твору в художню структуру, наприклад, у вигляді поетичного повідомлення.

Проблема сутності смислової установки та смислової диспозиції проаналізована в роботах Д.О.Леонтьєва. Вчений стверджує про функціонування взаємозв'язку смислових структур особистості, тобто таких, що реалізуються в процесах смислоутворення. При цьому особистісні смисли та смислові установки конкретної діяльності породжуються як мотивом цієї діяльності, так і стійкими смисловими конструктами та диспозиціями особистості. Тому мотиви, смислові конструкти та диспозиції, смислові установки тощо, на думку Д.О.Леонтьєва, утворюють другий ієрархічний рівень смислової регуляції людини, тоді як вищий рівень систем смислової регуляції вчений відводить цінностям [4, с.35].

Д.О.Леонтьєв надає смисловим установкам та диспозиціям особистості транситуативного та “наддіяльнісного” характеру, адже вони складаються та функціонують не лише в межах конкретної окремої діяльності. Як правило, смислові конструкти та диспозиції завжди виходять за межі окремої діяльності та набувають стійкості, що, вважає Д.О.Леонтьєв, означає їх трансформацію в інші, більш стійкі структури [4, с.36].

Дані ідеї було покладено в основу формулювання видів діалогізму, які, на нашу думку, мають знаходитися в сфері смислової диспозиції суб'єкта діяльності. Смислові конструкти, на нашу думку, великою мірою визначають структуру особистісного досвіду людини та зумовлюють формування останнього під час виконання особистістю читацької діяльності.

Отже, діалогічне наповнення когнітивного, комунікативного та суб'єктно-орієнтованого компонентів читацької діяльності старшокласників великою мірою залежатиме не лише від вміння школярів аналізувати та інтерпретувати твір, а й від діалогічної взаємодії учнів один з одним та вчителем, від спільного обговорення питань та проблем, продуктивного спілкування на уроках тощо. Ми сформулювали такі види діалогізму, урахування яких вчителем зарубіжної літератури сприятиме більш ефективній організації діалогічної взаємодії суб'єктів навчальної діяльності та глибокому розумінню старшокласниками літературних творів. Такими видами діалогізму постають:

1. *Субординативний діалогізм*, який передбачає урахування особистістю суб'єктності співрозмовника, яким у даному разі виступає суб'єкт літературного твору, тобто його позиції, думок, поглядів. Так, складовою субординативного діалогізму є суб'єктно орієнтований компонент, тобто сприйняття певного змісту повідомлення іншої людини, що, на жаль, часто призводить до підпорядкування іншій особистості, некритичного погодження з її судженнями тощо.

**2. Координативний діалогізм**, який на відміну від субординативного орієнтується не так на особистісний аспект, як на процесуальність взаємодії в широкому розумінні цього слова. На перше місце тут виступає змістовність діалогічних реакцій, їх послідовність, взаємозумовленість та взаємодоповнення. Координативний діалогізм передбачає суб'єктно-дискурсивний компонент як раціональне обґрунтування власної точки зору, що, безперечно, передбачає також толерантне ставлення до думок співрозмовника, але обов'язковою домінантою, безперечно, є власна гіпотеза, позиція, думка тощо.

**3. Особистісно-рефлексивний діалогізм** є найбільш глибоким за змістом з огляду на розуміння партнера у спілкуванні. Суб'єктність в даному разі виступає як детермінанта розвитку власного бачення особистістю своєї позиції, що передбачає розвиток критичного ставлення учнів до своєї точки зору та думок партнерів по діалогу, здатності розуміти та усвідомлювати висловлювання партнерів у спілкуванні (зокрема, якщо співрозмовником виступає автор літературного твору), обґрунтовувати власні судження, ставити питання, формулювати сумніви, вносити нові ідеї та пропозиції, висловлювати нетрадиційні, оригінальні думки, виправляти висловлювання інших учасників спілкування, використовуючи водночас те, що є в них прийнятним.

Всі інші підструктури діалогізму – асоціативна, імажинативна, експресивна – тією чи іншою мірою можуть відноситися до систем координативного, субординативного та особистісно-рефлексивного діалогізму.

Опишемо деякі вправи з розробленого нами рефлексивно-поетичного тренінгу, який передбачав виконання досліджуваними спеціальних завдань, що сприяють залученню учнів до творчого процесу, розвитку їх рефлексивних можливостей та здатностей до антиципації, що, в свою чергу, значно фасилітує процеси розуміння літературних творів старшокласниками в межах педагогічно регульованої діяльності. Даний тренінг найбільш доцільно використовувати на старшому ступені навчання учнів в школі (хоча за умов викладання спеціалізованої програми із зарубіжної літератури, можна починати з підліткового віку). Тренінг розрахований на 60 годин роботи протягом семестру. В даній статті опишемо деякі вправи, які увійшли в цей тренінг.

*Вправа перша.* Тренер пропонує досліджуваним, використовуючи 2-3 пари римованих слів, створити віршований сюжет; при цьому кожен досліджуваний вимовляє власні думки вголос. Весь мисленневий процес фіксується за допомогою диктофону. На основі зроблених записів тренер складає протокол для подальшого аналізу. Після виконання завдання вголос зачитується все, що було створено членами експериментальної групи, триває обмін враженнями, причому кожен автор говорить, в якому кольорі він бачить створений ним віршований сюжет, який сприймає смак та запах тощо. Інші члени групи висловлюють свої думки про те, що вони почули, роблять спробу побудувати логічний підтекст віршованому сюжету. На цьому завершується перший етап заняття.

На другому етапі тренер вносить пропозицію про те, що віршований сюжет вміщує елемент когнітивного дисонансу (тому що люди спілкуються між собою прозою), пропонує групі налаштуватися на сприйняття абсурдних роздумів, піднімає питання щодо відповідальності за створений кожним членом групи мікросвіт (віршований сюжет) та за героїв, які існують там незалежно від волі та бажання автора. Тренер пропонує обговорити тему реальності та нереальності. Змодельовані групою мікросвіти – реальність чи ні? Який вплив вони та створені герої мають на нас та на інших людей? Яке наше став-

лення до цього всього? Як вони ставляться до нас? Яким чином це все відображується на наших особистісних якостях? Можливо, інколи корисно згадати про героїв, яких ми створили коли-небудь на заняттях віршотерапії та які, за нашою волею, можливо, страждають? Які наші докази цього всього?

Результат першої вправи приймається за початковий рівень розвитку творчих здібностей та рефлексивних і антиципаційних здатностей кожного досліджуваного, що свідчить про недостатній рівень розвитку здатності до аналізу літературних творів (репродуктивний аспект розуміння літературного твору), початковий етап творчого зростання тощо. Необхідно підкреслити, що пари римованих слів індивідуальні для кожного школяра. Після виконання першої вправи тренер збирає листочки паперу з написаними віршованими сюжетами. Досліджуванім пропонується виконати наступну вправу.

*Вправа друга.* Тренер доручає кожній групі досліджуваних придумати або пригадати певний віршований сюжет, який записується всіма учасниками рефлетренінгу в своїй зошиті або на дошці. Після цього кожен учасник отримує завдання презентувати максимальний обсяг інформації з даного віршованого сюжету. Віршована форма пояснюється тим, що у ній вміщується найбільш концентрована інформація, з якою зручніше працювати. Крім того, така форма психологічно налаштовує учасників на творчий підхід до розв'язання поставленої задачі, тренує їхні рефлексивні можливості та здатності до антиципації, що значно фасилітує розуміння учнями літературних творів. Прочитання інформації кожен учасник здійснює самостійно, не задаючи ніяких допоміжних питань (тобто саме так, як він їх зрозумів). Після виконання вправи учні зачитують те, що вони зрозуміли з даного віршованого сюжету. Тренер концентрує увагу групи на суттєвих відмінностях в отриманих результатах. Одна і та ж сама інформація зачитується кожним учасником з особистісної точки зору. На нашу думку, усвідомлення школярами багатьох думок допомагає не лише знайти загальний алгоритм діяльності в творчому процесі, а й навчає учнів створювати дещо нове, що знаходиться в площині за межами їхнього стереотипного мислення. Разом з тим, дана вправа концептуально обґрунтовує „право” школяра на творчість. Особистість розкривається тоді, коли усуває ряд бар'єрів, що заважають її творчій реалізації. Одним з таких бар'єрів є страх, що тебе не зрозуміють. Тому проведення тренінгу сприяє стійкому усвідомленню школярами необхідності творити. Третя вправа виконує роль стимулятора творчої активності досліджуваних та значно сприяє тому, що старшокласники розуміють літературні твори вже не лише з урахуванням репродуктивного аспекту, а й всіх інших –раціонально-логічного, емоційно-оцінного, експресивного, соціо-культурного тощо.

*Третя вправа.* Тренер пропонує кожному учаснику попрацювати над поетичною розповіддю. При цьому на дошці записується початок та кінцівка розповіді. Саме поетичний початок розповіді створює установку, завдяки якій всі учасники рефлетренінгу реалізуються в творчому процесі. Варіанти розв'язання можуть бути різноманітними. Після виконання вправи всі учасники по черзі зачитують свої творчі роботи, обмінюються думками. Як правило, ці враження досить яскраві. Творчий процес навчає не лише реалізовувати себе, а й розуміти творчість інших.

Після виконання описаних вище вправ тренер пропонує повернутися до першої вправи на моделювання віршованого сюжету, причому запропоновані пари рим для кожного досліджуваного не змінюються. Робота досліджуваних над створенням віршовано-

го сюжету, на вимовляння вголос власних роздумів, як і в першому випадку, записується на диктофон.

На нашу думку, врахування вчителем на уроках зарубіжної літератури в середній школі запропонованої нами структури читацької діяльності творів, а також сформульованих видів діалогізму сприятимуть побудові навчальної взаємодії на засадах конструктивного діалогу, який, в свою чергу, розповсюджуватиметься на відносини між світоглядними орієнтаціями, зокрема між гуманістичною та тими, що вважаються альтернативною їй.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологи субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева / Под ред. И.Б. Ханиной. – М., 1999. – 127с.
2. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Георгій Олексійович Балл. – К. – Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172с.
3. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения : в 2-х томах / Алексей Николаевич Леонтьев / [под ред. В.В. Давыдова и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – 391 с. – (Тр. д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
4. Леонтьев Д.А. Субъективная семантика и смыслообразование / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Серия 14 : Психология : вестн. Моск. ун-та. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – № 3. – С. 33–42.
5. Нарышкин А.В. Стрoение образа мира человека и соотношение понятий “знак” – “символ” и “значение” – “смысл” / А.В. Нарышкин // Вопросы психологии. – 2004. – №1. – С. 88–99.
6. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М., 1988. – 207с.
7. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира / С.Д. Смирнов // Вестн. МГУ. Сер. 14. Психология. – 1981. – №2. – С. 15–29.