

Михальчук Н. О.

КОНСТАТАЦІЯ РОЗУМІННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРІВ

У статті охарактеризовано текст з лінгвістичного, психолінгвістичного та семіотичного поглядів; виявлено специфіку літературного оточення старшокласників та, на цій основі, – визначено ступень розуміння ними творів; проаналізовано практику проведення уроків зарубіжної літератури в загальноосвітній середній школі.

В статье дана характеристика текста с лингвистической, психолингвистической и семиотической точек зрения; определена специфика литературного окружения старшеклассников и, на этой основе, – определено понимание ими произведений; дан анализ практики проведения уроков зарубежной литературы в общеобразовательной средней школе.

In this article it was characterized the text from the point of view of linguistics, psycho– linguistics and semiotics. The literary surrounding of schoolchildren was analyzed. The practices of the lessons of World Literature and the understanding of novels by pupils were determined.

Становлення нових соціально-економічних та політичних відносин в українському суспільстві зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу в школі. Сучасна українська школа покликана сприяти відтворенню і подальшому зростанню інтелектуального, духовного потенціалу народу, готувати учнів до життя і праці в демократичному суспільстві. Одним із шляхів реалізації цього завдання є вдосконалення методів та засобів навчання, виявлення таких його форм, які дозволили б успішно вирішувати як навчальні, так і виховні проблеми. У зв'язку з цим приділяється увага, зо-

крема, важливим з цього погляду характеристикам процесу читання літературних творів, формування в старшокласників прийомів діалогічної взаємодії з текстом та організації спілкування щодо комплексного аналізу його структури та діалогічних ознак. Однак, незважаючи на те, що вивчалось широке коло проблем розуміння текстів та було проведено багато досліджень, певні моменти залишилися поза увагою дослідників. Зокрема, з огляду на сучасний стан науки, на нові напрямки роботи зі школярами в навчальному процесі, не можна не торкнутися практично недослідженої проблеми особливостей розуміння старшокласниками творів художньої літератури (в тому числі і тих, що написані іноземними мовами), заснованих на механізмах інтуїтивного та раціонального.

Зважаючи на актуальність даної проблеми, ми поставили собі за мету проаналізувати питання розуміння школярами літературних творів з огляду на текстові характеристики та емпірично перевірити стан сформованості здатностей учнів до розуміння прочитаних текстів.

Отже, завданнями нашої статті стали:

1. Охарактеризувати текст з лінгвістичного, психолінгвістичного та семіотичного поглядів.
2. Виявити специфіку літературного оточення старшокласників та, на цій основі, – визначити ступень розуміння ними творів.
3. Проаналізувати практику проведення уроків зарубіжної літератури в загальноосвітній середній школі.

Лінгвістична характеристика тексту, крім особистостей автора і читача, не виходить за межі самого тексту. Психолінгвістичний погляд на текст порівняно з лінгвістичним визначається більш розширеними межами самого тексту, який представлений “як продукт і як засіб реалізації комунікативної задачі, що виникає одночасно перед учасниками комунікативного акту – адресантом (автором) і адресатом (реципієнтом). У кожного з них формуються власні прагматичні настанови, в одного – на адекватну передачу інформації, в іншого – на адекватне її розуміння. “Зіткнення” цих установок визначає змістову структуру тексту й ієрархію компонентів, які становлять цю структуру, що й робить текст інструментом комунікації” [3, с. 274].

Для семіотичного погляду характерне, перш за все, розмежування понять “твір” і “текст”. Р. Барт визначає твір як “речовий фрагмент, який займає певну частину книжнього простору”, а текст – “як поле методологічних операцій”. Текст рухається крізь твір, доводиться, формулюється за визначеними правилами або проти них. Твір, зрозумілий і сприйнятий у повноті своєї символічної природи, і є текстом [1, с.415]. Ця думка перетинається з поглядами Ю. М. Лотмана [2], який пише, що твір – це визначена модель світу, повідомлення, яке створене мовою мистецтва і не існує поза всіма іншими засобами суспільних комунікацій.

Констатуючим експериментом було охоплено 844 учні середніх шкіл №№ 5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17 м. Рівного, лицю Рівненського державного гуманітарного університету, комплексу “Освіта” Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, ЗОШ № 96, НВК № 5 м. Донецька, Стельської ЗОШ Донецької області, Харцизької ЗОШ № 2 Донецької області. Констатуючий експеримент проводився з 2001 до 2004 року. Його метою було встановлення ступеня розуміння школярами літературних творів на основі закономірностей прояву взаємозв’язку перцептивного, контекстуального, інтегративного образів, які формуються на різних етапах осмислення змісту прочитаного в ситуаціях внутрішнього дискурсивного розв’язання творчих завдань в умовах різноманітного літературного оточення.

Нами було сформовано експериментальні та контрольні групи за випадковим методом (213 старшокласників):

– експериментальні групи:

Е1 (35 учнів) – 11-Б клас ЗОШ № 96 м.Донецька;

Е2 (37 учнів) – 10-А клас ЗОШ № 13 м.Рівного;

Е3 (34 учні) – 9-В клас ЗОШ №15.

– контрольні групи:

К1 (36 учнів) – 11-А клас НВК № 5 м.Донецька;

К2 (35 учнів) – 10-Б клас ЗОШ № 13 м.Рівного;

К3 (36 учнів) – 9-А клас ЗОШ №15.

Констатація взаємозв’язку розуміння твору та літературного оточення, а також специфіки останнього встановлювалася нами через порівняння даних двох вибірок школярів. Одну із них (експериментальний клас Е3 та контрольний

клас К3) склали учні, що навчаються за програмою з поглибленим вивченням зарубіжної літератури, іншу (експериментальні класи Е1, Е2 і контрольні класи К1, К2) – старшокласники, які займаються за звичайною програмою. Так, різниця програм виступає як змінна величина літературного оточення.

Констатуючий експеримент проводився в три етапи. На першому етапі використовувався метод анкетування. При цьому завдання виявлення специфіки літературного оточення виступало як основне, а визначення ступеня розуміння старшокласниками творів – як додаткове. В анкетуванні взяли участь 697 школярів 9 – 11 класів середніх шкіл №№ 5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 17 м. Рівного, ліцею Рівненського державного гуманітарного університету, комплексу “Освіта” Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем’янчука, ЗОШ № 96, НВК № 5 м. Донецька, Стильської ЗОШ Донецької області, Харцизької ЗОШ № 2 Донецької області (тобто, не тільки учні експериментальних та контрольних класів, а й інші учні зазначених шкіл, що було зроблено з метою отримання більш точних даних).

Зміст питань анкети був спрямований на вивчення якісних характеристик літературного оточення старшокласників: кількість прочитаних літературних творів за останній рік, складність та різноманітність останніх, засоби присвоєння літературної культури, ступінь усвідомлення себе суб’єктом літературної діяльності (два останні постають як рефлексивні моменти). Відповідно до цього, дані, отримані в результаті анкетування, дозволяли:

а) констатувати кількість прочитаних літературних творів школярами за останній рік;

б) виявити референтних осіб (тобто тих людей, з якими обговорюються прочитані літературні твори);

в) розкрити змістову сторону внутрішнього спілкування школяра з літературним твором;

г) встановити засоби спілкування учнів з літературним твором та ступінь усвідомленості останнього.

Аналіз відповідей школярів, які навчалися як за програмою з поглибленим вивченням зарубіжної літератури (класи Е3, К3), так і за стандартною програмою (класи Е1, Е2,

K1, K2), дозволяє виявити загальні для даної вікової категорії учнів характеристики літературного оточення. Так, зарубіжна література є предметом спілкування для 32,4% старшокласників класу E1, 34,5% – K1, 27,8% – E2, 26,3% – K2, 33,7 – E3, 36,2 – K3. Найбільш активним є спілкування школярів з літературних питань з друзями (відповідно 24,1% учнів – E1, 20,0% – K1, 21,8% – E2, 26,7% – K2, 30,1% – E3, 32,3% – K3), найменш активним – з батьками (2,3% – E1, 4,4% – K1, 5,2% – E2, 4,1% – K2, 5,8% – E3, 6,7% – K3). Вчителі зарубіжної літератури є співрозмовниками учнів на літературні теми для 10,2% старшокласників у класі E1, 12,8% – в K1, 14,7% – в E2, 15,3% – в K2, 26,7% – E3, 24,7% – K3. Тенденція до звуження кола компетентних дорослих, а саме батьків та вчителів (порівняно з друзями), є однією із причин зниження рівня розвитку літературної культури школярів.

Так, змістовий аспект спілкування старшокласників характеризується незбалансованістю їх інтересів щодо різних напрямів літературної культури. Остання значною мірою представлена детективною та фантастичною літературою. При цьому даний показник вищий у класі K3. У цьому контрольному класі відзначається деяке збільшення процентної частки учнів (за період з 2002 до 2004 року), які більшою мірою цікавляться названими літературними творами, ніж класичними: 57,3% учнів – у 2002 році, 68,9% – у 2003 році, 87,4% – у 2004 році. У класі E3 значення даного показника складають відповідно 37,8%, 32,6%, 49,1%, в E2 – 31,6%, 63,8%, 59,4%, у K2 – 32,3%, 44,2%, 71,6%, у E1 – 39,2%, 37,5%, 45,8%, у K1 – 42,4%, 59,6%, 71,8%.

Нами було визначено процентну частку представленості розмов чи обговорень, присвячених класичним творам, у спілкуванні школярів у позаурочний час (а саме обговорення сюжету творів, головних героїв, розгортання подій тощо): в класі E1 – 34,8%, 32,6%, 41,2%, в класі E2 – 27,4%, 31,6%, 18,7%, в E3 – 44,2%, 47,6%, 39,2%, в класі K1 – 25,6%, 31,7%, 38,4%, в класі K2 – 49,6%, 32,8%, 40,5%, в K3 – 51,0%, 47,2%, 36,4% (дані за 2001 – 2002, 2002 – 2003, 2003 – 2004 навчальні роки).

Спостерігається також загальна тенденція до витіснення літературної класики із сфери літературних інтересів

старшокласників. Ця тенденція підтверджена і відповідями школярів на запитання анкети про їх літературні інтереси, яке було сформульовано в непрямій формі (“Які літературні твори ви б хотіли прочитати та обговорити в процесі навчання?”). У відповідях на дане запитання процентна частка класичних літературних творів складає для Е1 з 2001 до 2004 року відповідно 27,4%, 29,5%, 38,6%, для Е2 – 30,8%, 29,7%, 53,6%, для Е3 – 41,2%, 40,6%, 52,4%, для К1 – 37,6%, 32,1%, 50,8%, для К2 – 27,6%, 23,6%, 30,9%, для К3 – 44,2%, 51,6%, 47,8%. Різниця в кількісних значеннях цих даних та результатів, наведених вище, дозволяє припустити, що мотивація “спілкування” старшокласників із серйозними літературними творами має зовнішній характер: класичні твори для них виступають більшою мірою як навчальний предмет, а не як засіб задоволення особистих інтересів та потреб.

На етапі анкетування ми зробили спробу попередньо уявити ступінь розуміння школярами літературних творів завдяки впливу літературного оточення, що визначалось на рівні вивчення думок учнів про літературу, специфіки відображуваної ними літературної реальності, засобів присвоєння літературної культури. З даною метою використовувались питання, які потребували вибору одного із запропонованих варіантів відповіді, а також відкриті запитання. Слід зауважити, що більшість учнів у відповідях на питання відкритого типу мали неабиякі труднощі. Це відображувалося в зверненнях старшокласників до експериментатора: “Я не знаю”, “Нам не говорили ...”. Подібні труднощі свідчать про орієнтацію на фактичні знання, а не на стимулювання мислення школярів, що в цілому відображає переважну спрямованість шкільного навчання. Це підтверджується також і тим, що інструкцію експериментатора (“У випадках виникнення труднощів у процесі відповіді на складне запитання не відповідати на нього відразу, а подумати і відповісти на нього пізніше”) учні, як правило, не виконували в другій її частині.

Сформованість уявлень старшокласників про специфіку образного відображення дійсності в літературі визначалась через аналіз їх відповідей на запитання анкети: “Якби ти був автором літературного твору, що б ти в ньому розповів?”, “Про що може розповісти літературний твір краще, ніж музика, живопис?”. Такі питання були більш важкими для

учнів класів E1, E2, K1, K2. Так, на перше запитання в класі E3 не відповіли 5,4% учнів, в K3 – 9,7%, а в класі E2 – відповідно 47,2% старшокласників, в K2 – 44,3%, в E1 – 30,8% учнів, у K1 – 41,6%; на друге питання в класі E3 не відповіли 12,7% учнів, у K3 – 14,7%, а в класі E2 – 59,6% школярів, у K2 – 73,4, E1 – 72,8%, в K1 – 73,9%. Зазначені дані підкреслюють протилежність тенденцій у розумінні школярами класів E1, E2, K1, K2 специфіки літературного образу. Дана тенденція підтверджується результатами, які наводяться нижче.

Так, розуміння специфіки змісту літературного твору як особистісного переживання людини проявилось у відповідях школярів на питання, поставлене в непрямій формі: "Як ти думаєш, чому автор твору хоче, щоб його твір прочитали люди?" та виражається такими значеннями: 63,8% школярів класу E1 та 74,5% – класу K1, 79,8% – E2 та 82,6% учнів класу K2, 73,7% – E3 та 78,4% – K3 відповіли, що автор пише літературний твір для людей, тому він і зацікавлений, щоб його прочитали; 8,4% школярів класу E1, 10,1% – K1, 11,7% – E2, 12,6% – K2, 13,9% – E3, 14,0% – K3 відповіли, що автор через літературний твір хоче донести людям певну істину, розказати про питання чи проблему, яка турбує його; 27,8% учнів класу E1, 15,4% – класу K1, 8,5% – E2, 4,8% – K2, 12,4% – E3, 7,6% – K3 вважають, що люди, які пишуть твір, обов'язково мають талант, який виражається саме в такій формі. Відповіді на питання анкети дозволили визначити, чи усвідомлюють учні контакт з літературними творами як комунікативну ситуацію. На дане запитання позитивно відповіли 16,8% школярів класу E1, 14,3% – E2, 21,6% – E3, 17,2% – класу K1, 6,4% – K2, 12,8% – K3. Ці дані свідчать про те, що літературу як форму спілкування сприймають тільки деякі школярі.

Дані анкети показують слабке вираження у старшокласників спрямованості на іншу людину, проникнення у її внутрішній світ у ситуації реального спілкування з іншими школярами та вчителем. Так, після опитування старшокласників було з'ясовано, що тільки 47,2% учнів класу E1, 43,4% – E2, 42,6% – E3, 47,1% – K1, 30,7% – K2, 21,6% – K3 змогли назвати найулюбленіші твори батьків та лише п'ята частина школярів кожної групи правильно вказала причини батьківських симпатій (цей висновок зроблений завдяки порівнянню відповідей учнів та їх батьків).

Включаючи в анкету питання “Про що ти думаєш, читаючи літературний твір?”, ми передбачали виявити як загальну спрямованість учнів на усвідомлення змісту твору, так і характер їх роздумів. Аналіз відповідей на дане запитання дозволяє говорити про дві тенденції у спілкуванні старшокласників з літературою – “змістову” та “незмістову”. Перша характеризує спрямованість школярів на розуміння змісту літературного твору та представлена відповідями: “Думаю про те, що розповідає автор у творі”, “Роблю спроби зрозуміти зміст твору”, “Уявляю картини, про які розповідається у творі” і т. д. Для незмістової тенденції характерно використання учнями твору як фону, на якому розгортаються часто не пов’язані з його змістом роздуми: “Думаю про все”, “Про роздуми, які виникають”, “Про вчорашній день”, “Про те, читати мені далі чи ні”, “Хто з моїх друзів читав цей твір”. Хоч у названих відповідях є звернення старшокласників до себе, тобто вираженою є особистісна спрямованість, у них відсутнє необхідне для розуміння твору відокремлення позицій суб’єктів літературного спілкування, що є умовою виходу на вищий рівень розуміння змісту літературного твору – смисловий. Дані відповіді характеризують низький рівень розуміння старшокласниками і експериментальних, і контрольних груп прочитаних творів до початку експериментального навчання.

За наявністю різного ступеня вираження значень згідно з кожною з двох тенденцій в експериментальних та контрольних класах (див. табл. 1), чітко виражається загальне для всіх груп деяке зростання значень за другою тенденцією.

Порівняння даних таблиці з відповідями учнів на запитання анкети про причини нерозуміння ними класичної літератури говорить про те, що зростання “незмістової” тенденції в сприйнятті літературних творів старшокласниками є закономірним процесом та обумовлюється засвоєнням в їх соціальному оточенні стереотипу, згідно з яким класичні твори художньої літератури не сучасні та не корисні. Про це говорить також зростання процентної частки таких відповідей на дане запитання, як: “Не знаю, навіщо взагалі потрібно читати класичну художню літературу”, “Вважаю класичну художню літературу непотрібною для сучасної людини”, “Не хочу витратити час на розуміння літературних творів”

(з 2001 р. до 2004 р. результати за змістовою тенденцією в експериментальних та контрольних класах змінилися у бік збільшення таким чином: у класі Е1 – з 24,5% до 28,3%, у Е2 з 27,3% до 31,9%, в Е3 – з 28,4% до 38,5%, в класі К1 – з 23,1% до 30,6%, у класі К2 – з 26,0% до 32,2%, у К3 – з 31,7% до 36,5%). Практично як у самій змістовій тенденції, так і в ступені її вираження в контрольних та експериментальних класах не простежується суттєвої різниці.

Таблиця 1
Питома вага змістової та незмістової тенденцій
у спілкуванні учнів експериментальних класів з літературою
(в %) (констатуючий експеримент)

Тенденція	2001–2002 н/р					
	Е1	Е2	Е3	К1	К2	К3
змістова	24,5	27,3	28,4	23,1	26,0	31,7
незмістова	75,5	72,7	71,6	76,9	74,0	68,3

Тенденція	2002–2003 н/р					
	Е1	Е2	Е3	К1	К2	К3
змістова	39,4	37,2	39,1	26,2	29,8	35,4
незмістова	60,6	62,8	60,9	73,8	70,2	64,6

Тенденція	2003–2004 н/р					
	Е1	Е2	Е3	К1	К2	К3
змістова	28,3	31,9	38,5	30,6	32,2	36,5
незмістова	71,7	68,1	61,5	69,4	67,8	63,5

Отже, порівняння шести вибірок учнів (двох експериментальних і двох контрольних класів) у межах можливостей, представлених анкетною, дозволяє зробити припущення про однакову низьку ступінь сформованості зацікавленості старшокласників у читанні художньої літератури незалежно від різного літературного оточення школярів, що визначається навчанням за різними програмами. Це підтверджується майже однаковою представленістю в кожній з груп "змістової" та "незмістової" тенденцій сприйняття літератури, уявлень про літературні твори. Таким чином, взаємозв'язку між харак-

тером літературного оточення школярів та налаштованістю на глибоке, детальне розуміння художніх творів учнями не виявлено. Одержані результати можна пояснити тим, що шкільна програма поглибленого вивчення зарубіжної літератури спрямована лише на те, щоб учні засвоїли якнайбільше нового матеріалу, прочитали набагато більше літературних творів, ніж учні, які займаються за звичайними навчальними програмами. Тобто, вчителі зарубіжної літератури мають на меті дати учням лише знання фактичного матеріалу, і зовсім не працюють над розвитком психічних процесів особистості, творчих можливостей школярів, формуванням їх літературної культури. Старшокласники не вміють критично оцінити літературний твір, зробити власні висновки щодо розвитку подій та охарактеризувати головних героїв твору, висловити особистісну точку зору щодо літературного твору в цілому. Це говорить про те, що учні не вміють проводити “внутрішній діалог” з текстом, а розуміння сюжету твору відбувається лише на поверховому, інтерпретативному рівні завдяки чи то звичайній навчальній програмі, чи спеціалізованій програмі з курсу “Зарубіжна література”.

Однак дані анкети показують, що літературне оточення учнів класів Е3, К3 є більш різноманітним, ніж літературне оточення учнів класів Е1, Е2, К1, К2. Це пояснюється більш сприятливими можливостями, які створює програма з поглибленим вивченням зарубіжної літератури в плані розширення літературного світогляду школярів та впливу на учнів вчителя за рахунок більшого часу його спілкування з ними. Однак різний ступінь вираження для обох груп незмістової тенденції дозволяє зробити висновок як про потенціал програми з поглибленим вивченням літератури для створення більш адекватного літературного оточення, так і про низьку ефективність системи впливу на школяра в умовах і традиційної, і експериментальної (з поглибленим вивченням літератури) програм. Можна підкреслити при цьому характерну для всіх груп переважну орієнтацію на формальні знання в загальній пізнавальній стратегії орієнтації на вивчення предмету “Зарубіжна література”.

Збільшення часу на спілкування школярів з літературою, що передбачається програмою її поглибленого вивчення, призводить до певних позитивних результатів, але само по

собі не знімає проблеми недостатньо глибокого розуміння старшокласниками творів художньої літератури. Можна припустити, що досягнути глибокого розуміння літературних творів вдасться за умови такого цілеспрямованого впливу вчителя на учнів, який забезпечить зміну особистісної позиції школярів щодо літератури. Одним із засобів досягнення цього може бути подолання встановленого в процесі анкетування учнів нерозуміння ними літератури як особливої форми спілкування.

Отже, аналіз практики проведення уроків зарубіжної літератури в загальноосвітній середній школі свідчить про наявність *низки суперечностей*, які існують між:

- об'єктивними процесами, що відбуваються в освітній царині країни (зміна парадигми навчально-виховного процесу школи, перехід до впровадження Європейської системи освіти тощо), і неспроможністю школи своєчасно й адекватно реагувати на ці зміни (упроваджувати новий зміст навчання, новітні освітні та інформаційні технології, нові стратегії педагогічної взаємодії;

- між проголошеною в офіційних документах важливістю переходу від імперативного та маніпулятивного до гуманістичного стилю взаємовпливів на уроках і невміння багатьох вчителів реалізовувати на практиці ці підходи;

- між наявністю об'єктивних умов для вияву активності, ініціативності та самостійності вчителів на уроках і відсутністю навчальних моделей та програм, що орієнтуються на впровадження інноваційних принципів, творчих підходів до пояснення та тлумачення навчального матеріалу;

- між усвідомленням багатьма учителями потреби у впровадженні новітніх форм роботи на уроках і недостатньо опрацьованими науково-методичними та психолого-організаційними засадами їх розробки та впровадження;

- між розумінням вчителями необхідності впровадження нових форм роботи на уроках і невмінням педагогів змодельовувати необхідні настанови для школярів, відсутністю спеціальної цілісної системи для підготовки вчителів до виконання такого роду діяльності.

Потреба в розв'язанні цих суперечностей зумовлює необхідність розробки та впровадження в навчальний процес загальноосвітніх середніх шкіл нових освітніх моделей

та технологій, які б забезпечували не лише набуття школярами певних предметних знань, умінь та навичок, а й особистісний розвиток учнів. З огляду на проблему розуміння творів художньої літератури старшокласниками, це передбачає реалізацію вчителями зарубіжної літератури системного підходу до процесу викладання предмету та організацію такої читацької діяльності учнів, що стимулюватиме їх до адекватного розуміння літературних творів. Також вчителям слід орієнтуватися на психологічні механізми розуміння старшокласниками творів, адже складові будь-яких механізмів у випадку їх ефективної реалізації та опанування стають психологічними новоутвореннями особистості школярів. Але, як показує досвід, сьогодні в процесі викладання зарубіжної літератури психологічні закономірності читацької діяльності учнів враховуються недостатньо, вчителі здебільшого акцентують увагу на засвоєнні школярами фактичного змісту навчальних предметів, і це призводить до того, що потенціал творів художньої літератури реалізується недостатньо, цілісного розуміння старшокласниками творів не відбувається, а отже, помітних особистісних зрушень у плані формування новоутворень учнів не спостерігається. Такий стан практики проведення уроків зарубіжної літератури та вивчення творів різних письменників свідчить про необхідність посилення уваги психологічної науки до розв'язання теоретико-методологічних та методичних проблем психологічної підготовки вчителів до навчання старшокласників розуміти літературні твори, а школярів, у свою чергу, – до побудови контакту з твором у вигляді діалогу автора і реципієнта з метою більш глибокого розкриття образного змісту прочитаного, знаходження його імпліцитного змісту та розуміння смислу тощо.

Література

1. Барт Р. Избранные работы: Семиотика, Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
2. Лотман Ю. М. Избранные статьи: в 3-х т. – Таллин: Александра, 1982. – Т. 2. – 286 с.
3. Шахнарович А. М. Текст как феномен языкового сознания // XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации “Языковое сознание – содержание и функционирование”. – М., 2000. – С. 273-274.