

ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОГО СМЫСЛА ЛИТЕРАТУРНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Инесе Фрейберга
(Рига, Латвия)

У статті проаналізовано наукові висновки філософії, психології й педагогіки щодо виникнення особистісного смислу, факторів, що впливають на нього, процесу сприйняття мистецтва та його особливостей у дошкільному дитинстві. На основі аналізу наукової літератури автором розроблено процесуальні й змістові фактори, що сприяють формуванню особистісного смислу літературного твору в дошкільному віці. Дослідження проведено в рамках програми соціального фонду Європи „Development of Doctoral studies in Liepāja University” (agreement No. 2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018).

Ключові слова: особистісний смисл, література як мистецький твір, змістові та процесуальні фактори.

В статье проанализированы научные заключения в философии, психологии и педагогике о возникновении личностного смысла, факторах, которые на него влияют, процессе восприятия искусства и его особенностях в дошкольном возрасте. На основании анализа научной литературы автор статьи разработала процессуальные и содержательные факторы, способствующие формированию личностного смысла литературного произведения в дошкольном возрасте. Исследование проведено в рамках программы социального фонда Европы „Development of Doctoral studies in Liepāja University” (agreement No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018).

Ключевые слова: личностный смысл, литература как произведение искусства, содержательные и процессуальные факторы.

In the present article, scientific conclusions in philosophy, psychology and pedagogy about genesis of personal meaning, factors that affect it, perception process of art and its features in preschool age. Basing on analysis of scientific literature, the author of this article has worked out the processual and content-related factors for development of personal meaning about the content of literary work in preschool age. The research is carried out within the framework of support of European social fund „Development of Doctoral studies in Liepāja University” (agreement No.2009/0127/1DP/1.1.2.1.2./09/IPIA/VIAA/018).

Key words: personal meaning, literature as a work of art, content-related and processual factors

Постановка проблеми. Картина мира ребенка XXI века образовывается под влиянием средств массовой информации, где доминирует теле- и видео информация. Экран из поставщика информации превратился в конструктора картины мира современного ребенка и агрессивно программирует образ жизни, «новую мораль», деформированную систему ценностей. Это выражается как раздробленность восприятия мира, его образов, духовности и понижение их ценности [1, с. 310-313]. В теоретических источниках широко рассматриваются литература как вид искусства, функции которого (воспитательная, познавательная, эстетическая, доставляющая удовольствие или компенсирующая) влияют на развитие личности. Литература не только дает информацию и фиксирует чувственное восприятие в лексически-семантических единицах, но и, характерными для нее, выразительными средствами и образами стимулируют эмоции, затрагивает мир чувств, позволяет глубже осознать идею художественного произведения,

в результате обогащая и трансформируя личностное представление об объектах, процессах, явлениях объективной реальности. Исследования о восприятии морали в литературном произведении в дошкольном возрасте свидетельствуют о том, что у современного ребенка в старшем дошкольном возрасте этические представления неконкретны, расплывчатые и ситуативные [9; 20]. Ребенок не всегда воспринимает мораль, заключенную в литературном произведении. Этому препятствует несколько факторов: интерпретация литературного произведения на уровне личностного смысла, связанная с собственным жизненным опытом и особенностями восприятия, а также неуважение к личному смыслу, что не способствует взаимодействию между взрослым и ребенком, а является воздействием субъекта на объект и становится причиной того, что литературное произведение не реализует заключенные в нем потенции формирования синтонии и эмпатии чувств [20]. Это заставляет искать и оценивать различные педагогические подходы.

Анализ последних достижений и публикаций. Выводы о возникновении смысла в философии и психологии позволяют говорить о формировании личностного смысла индивидуума как о циклическом процессе, на который влияет различные факторы. **Феноменология, жизненная философия, экзистенциализм, герменевтика** считает, что человек обретает смысл, познавая или переживая различную информацию, жизненные ситуации, совокупность обстоятельств и размышляя о пережитом. В процессе мышления, рефлексии осуществляется осмысление и интерпретация пережитого [1; 18; 15; 23]. Также и **психология искусства** рассматривает процесс восприятия произведения искусства на нескольких взаимосвязанных ступенях [10; 11; 8; 5; 13; 7]. Как указывает А.Сохор и С.Раппопорт, они не расположены в явно хронологическом порядке, а могут перекрываться или даже меняться местами, влияя друг на друга. Очень большое значение относительно качества и глубины восприятия художественного произведения авторы придают *предкоммуникативной* ступени. На данной ступени происходит возникновение интереса к художественному произведению, подготовка к общей апперцепции, актуализируется предыдущий опыт, художественная память, интерес, который создает фон во время всего восприятия, активизирует психику реципиента и «вносит» в нее коррективы. На *коммуникативной* ступени происходит восприятие как физический и физиологический процесс, понимание и сопереживание, затем интерпретация и оценка [10]. Говоря словами представителя герменевтики Х.Г.Гадамера, начинается медиальная совместная игра, формируя пространство и форму вариаций [15]. Теория интерпретации Рикёра характеризует это как осмысление изначального текста как совокупности [24]. Центральное место в этом процессе занимает художественное переживание, которое формирует понятие реципиента о художественном произведении. В дошкольном возрасте это всегда эмоциональное отношение к тому, что отображено в художественном произведении [6]. На *пост-коммуникативной* ступени осуществляется осмысление воспринятого и пережитого [8, с. 224-225]. Х.Г.Гадамер это интерпретирует как нахождение идентичности художественного произведения. Это свидетельствует о том, что у реципиента сформировался свой личностный смысл о том, что отображено в художественном произведении. Также и **социогенетический подход**, и **конструктивизм** характеризуют формирование смысла как циклический процесс. Он начинается с фиксации внимания на конкретной информации объективной реальности, ее «переноса» во внутренний план реципиента или в феноменологический мир, затем на переработку, основанную на нуждах и опыте индивидуума как во внутреннем диалоге, так и в социальном взаимодействии – в дискурсе, который опять поставляет новую информацию в этом процессе [19]. Однако помимо цикличности формирования смысла необходимо говорить также и о содержании этого процесса и тех условиях, которые делают процесс возникновения возможным и продуктивным. В научной литературе в качестве образователей смысла акцентировано сознание, потребности, опыт, деятельности, мышление, ценностная ориентация, вербализация ощущений в языке,

социальный и культурно-исторический контекст индивидуума. Е.Артемяева обращает внимание на конфликт смыслов: если конфликта нет, личностный смысл подтверждается, но не происходит его трансформация [1]. Это перекликается с выводом, выдвинутым Л.Выготским о зоне ближайшего развития как движителя развития ребенка и значении взаимодействия ребенка и взрослого. Значение социального взаимодействия, диалога, языка в возникновении смысла рассмотрено в феноменологии, герменевтике, экзистенциализме, культурно-историческом подходе, социальном конструктивизме, в социогенетическом подходе, теории деятельности. **Концепция культурного диалога** М.Бахтина [2], которую обогащает взгляд В. Библера [3; 4], делает акцент на идею о культуре как об определяющем факторе развития личности индивидуума в диалоге с текстом (художественным произведением). Понимание текста определяет восприятие, узнавание значений и понимание на конкретном языке, понимание значений в культурном контексте и активное диалоговое понимание между субъектами. Также и Брунер обращает внимание на рефлексивность в группе, т.к. она открывает возможности для различных перспектив – встречаются различные опыты и интерпретации, создаются ассоциации и появляется расширенное значение событий или новый опыт [12]. Идентичность «Я» формируется при встрече различных мнений. Язык в отношениях между индивидуумами усиливает общение субъектов и одновременно трансформирует умственное функционирование субъекта [25]. Дети вовлекаются с другими во внутриспсихические акты, чаще всего в диалоги, и постепенно превращают эти акты во внутриспсихические. Вербальное взаимодействие с другими постепенно становится общением с собой и для себя (эгоцентрическая речь), а затем в диалоговую речь в мыслях, во внутреннем плане [22, с. 421]. Представители **конструктивизма**, рассматривая формирование понятия, обращают внимание на значение когнитивных процессов, которые перерабатывают различные уровни информации, а также и на эмоциональный опыт как на самый важный из этих уровней. Эмоции осуществляют организацию опыта, и в формировании смысла они играют решающую роль. Актуализация эмоционального опыта в различных контекстах способствует ее реструктуризации и созданию нового смысла, анализируя и осмысляя свой опыт. Также существенной является и диалектический синтез между двумя видами синтеза восприятий – эмпирическим и смысловым. При совместном действии обоих, генерируется толкование опыта, то есть, генерируется смысл опыта [17, с.165]. Упомянутое видение в данном аспекте перекликается с процессом символизации ощущений или физического смысла у представителя **феноменологической психологии** Джендлина. По его мнению, в результате этого формируется ее смысл [16]. Символизация физического смысла в словах критически важна в создании нового осмысленного смысла. Интерпретация в языке создает нарративы, которые, в свою очередь, позволяют фиксировать личностный смысл индивидуума в семантических имеющих смысл единицах. Не меньшее значение конструктивизм придает изучению информации с различных перспектив, в различные времена. Идеи, близкие к конструктивизму, можно найти в стратегиях **подхода интерактивного чтения** [14; 26]. В центре его находится интерактивное чтение книги взрослым и ребенком. Интерактивное чтение обеспечивает более активное вовлечение всех участников, формирование наполненных смыслом отношений между ними, более высокое качество речи, возможность обеспечения личного общения с каждым ребенком, что способствует осмыслению текста на более высоком уровне. Взаимодействие ребенка и педагога, ориентацию педагогической деятельности на понимание нужд, поступков и понятий ребенка, на реальные ситуации или практику, уважение свободы, самоопределения ребенка подчеркивает **гуманная педагогика**. В педагогической среде ребенок переживает ситуации своей повседневной жизни во взаимодействии со сверстниками и взрослым, попадает в центр для него актуальных событий, обстоятельств, ситуаций, интернизирует переход внешнего во внутренние ценности и обогащает опыт, способствуя переходу от достигнутого в развитии на зону ближайшего развития.

Цель статьи. Теоретически моделировать процессуальные и содержательные факторы формирования личностного смысла литературного произведения в дошкольном возрасте и проверить их продуктивность в исследовании деятельности.

Изложение основного материала. На основании вышеупомянутого, автор разработала процессуальные и содержательные факторы формирования личностного смысла литературного произведения в дошкольном возрасте (см.: табл. 1). Обобщая мнения упомянутых авторов, в процессе познания литературного произведения можно также условно выделить предкоммуникативную, коммуникативную и посткоммуникативную ступени, которые автор интерпретирует как процессуальные факторы – последовательный процесс возникновения личностного смысла во времени. Это разделение по ступеням является условным, так как они могут взаимно перекрываться.

Таблица 1

Процессуальные и содержательные факторы для формирования личностного смысла литературного произведения в дошкольном возрасте

Характеристика и цель процессуальных факторов	Характеристика содержательных факторов
<p>Предкоммуникационная ступень – цель: формирование эмоционального, заинтересованного отношения к литературному произведению, для фиксации текста как феномена в сознании, связывая с контекстом конкретной ситуации.</p>	<p>Понимание поступков ребенка, ощущений, потребностей, интересов в реальных жизненных ситуациях и умение увидеть актуальные для ребенка/детей ситуации как реальный контекст, в который следует включить познание литературного произведения; Выбор литературного произведения в соответствии с разрешением актуальной ситуации, опытом ребенка, обогащением и трансформацией личностного смысла; Пробуждение эмоциональной отзывчивости, интереса о литературном произведении.</p>
<p>Коммуникационная ступень – цель: декодирование вербального текста в образах представлений. Основывается на реконструкции существующего опыта (а также эмоционального и языкового опыта). Успешное декодирование лексически-семантических единиц уже во время восприятия текста обеспечивает более эффективное формирование смысла о нем. Возникшие образы носят глубоко индивидуальный характер, так как формируются на основании личного опыта ребенка.</p>	<p>Пробуждение эмоциональной отзывчивости, декодирование содержания текста, используя выразительное чтение/рассказывание, визуальные материалы, выяснение слов, понятий.</p>

<p>Пост-коммуникационная ступень – цель: формирование, обогащение, трансформация личностного смысла</p>	<p>Обеспечение возможности психологически безопасного, свободного, поддерживающего интерактивного обдумывания;</p> <p>Применение педагогических стратегий (содержащие проблему, открытые вопросы, актуализация опыта, переживаний детей, пробуждение ассоциаций для понимания различных перспектив; конфронтация мнений; использование визуальных и др. материалов;</p> <p>Оценка полученного опыта, стимулирование самооценки, вовлечение в реальные жизненные ситуации – в продуктивной деятельности ребенка, общении, наблюдениях и др.</p> <p>Повторное чтение текста для открытия других перспектив и обогащения личностного смысла.</p>
--	---

Для проверки теоретически моделированных факторов в экспериментальном исследовании с детьми старшего дошкольного возраста в педагогическом процессе в дошкольном образовательном учреждении использован рефлексивный подход – контент-анализ детских нарративов. Для их анализа автор статьи разработала критерии личностного смысла: 1) понимание переживаний, ощущений образов литературного произведения; 2) понимание смысла поступков, поведения образов литературного произведения; 3) оценка поступков, поведения образов литературного произведения (выражение своего отношения); 4) понимание содержания литературного произведения во взаимосвязях. Каждый критерий характеризуют 3 показателя – высокий, средний, низкий. Контрольной группе (безусловная ситуация) было предложено литературное произведение, не используя разработанные содержательные и процессуальные факторы, в экспериментальной группе (условная ситуация) с содержанием литературного произведения ознакомились, осуществляя разработанные факторы. В обеих группах было одинаковое количество детей – 21 ребенок в каждой. Для получения данных использованы рассказы детей о литературном произведении. Для сравнения результатов респондентов в безусловных и условных ситуациях, сначала определены коэффициенты достоверности каждой ситуации с помощью теста альфа Кронбаха (см.: табл. 2).

Таблица 2

Коэффициенты критериев в безусловной и условной ситуации

Группа	Cronbach's Alpha	Количество критериев
Контрольная (безусловная с.)	,888	4
Экспериментальная (условная с.)	,924	4

Коэффициенты достоверности критериев в безусловной и условной ситуации высоки, что подтверждает их применимость. Далее раскрыто сравнение средних арифметических значений оценок критериев в безусловной и условной ситуации (см.: рис. 1)

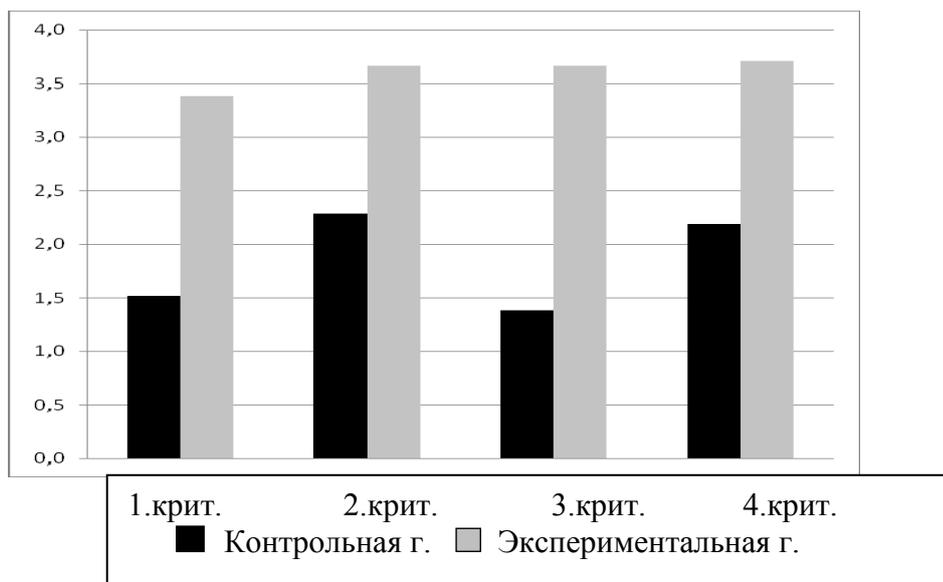


Рис. 1. Сравнение средних арифметических значений оценок критериев безусловной и условной ситуации

Результаты показывают, что средние арифметические значения заметно выше в условной ситуации, таким образом, подтверждают продуктивность разработанных факторов.

Выводы. Разработанные содержательные и процессуальные факторы познания литературных произведений на данном этапе исследования стимулируют формирования личностного смысла, что и отражают результаты анализов нарративов контрольной и экспериментальной группы. Это позволяет заключить, что:

- с включением литературного произведения в конкретную ситуацию взаимоотношений детей, пробуждаются эмоции, глубже воспринимается его идейный смысл, так как она связывается с актуализированным в опыте, важным, узнаваемым;
- интерактивное восприятие литературных произведений и взаимодействие между ребенком и ребенком, ребенком и взрослым в дискурсе способствует синтезу ранее пережитого и новой информации, обогащает и трансформирует личностный смысл ребенка как о событиях, происходящих в тексте, так и об адекватных событиях в реальных взаимоотношениях в повседневных ситуациях. Общая направленность педагога и ребенка к художественному произведению создает отношения *субъекта – субъекта*, в которых имеет ценность опыт каждого участника дискурса, мнение важно, а свобода в его выражении стимулирует инициативу детей, самостоятельность в суждениях и приобретение своего собственного смысла;
- рефлексия содержания литературного произведения в художественной деятельности позволяет ребенку еще раз интерпретировать для себя сюжет литературного произведения, осмыслить его. Это отражается в виде рассказа – эмоции приобрели обобщение, и ребенок разъясняет, объясняет и высказывает суждения о том, что отображено в сказке;
- у каждого ребенка о литературном произведении формируется индивидуальный личностный смысл. Это раскрывают уровни личностного смысла. Каждый ребенок имеет разный жизненный и литературный опыт, отличаются и способности восприятия и обработки информации, открытость к дискурсу;

Перспективы последующего исследования. Разработанные содержательные и процессуальные факторы следует рассматривать как находящиеся в развитии и апробируемые в дошкольных учреждениях. Это относится также и к критериям личностного смысла, показателям и признакам в нарративах детей о литературном произведении. Автор статьи допускает, что апробация раскроет новые признаки

личностного смысла в нарративах детей, что уточнит его показатели и критерии. Разработанные факторы следует оценить в дальнейших дискуссиях. Могут ли они быть использованы в качестве образца для разработки индивидуального подхода педагога к познанию литературных произведений в дошкольном возрасте? Могут ли они быть использованы также и для переработки другого вида информации в личностный смысл в дошкольном возрасте?

ЛИТЕРАТУРА

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М.: Московский психолог-социальный институт, НПО МОДЕК 2000. - 416 с.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. Москва.: Художественная литература, 1979. - 412 с.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. Москва.: Политиздат, 1990. - 413 с.
4. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культура. Москва.: Прогресс, 1991. - 176 с.
5. Еремеев А.Ф. Границы искусство. Москва: Искусство, 1987.
6. Катениене А. Формирование эстетических отношений детей дошкольного возраста к музыке. Вильнюс, 1987.
7. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. - 111 с.
8. Раппопорт С.Х. От художника к зрителю. Москва: Советский художник, 1978. с. 224-225
9. Смирнова Е., Медведева Е. Любимые герои современных дошкольников. *Толерантность в подростковой и молодежной среде*. Под ред. В.С.Собкина. Москва: ЦСО 2004. с. 10-48
10. Сохор А.Н. О задачах исследования музыкального восприятия./ *Художественное восприятие*. Под ред. Б.С. Мейлаха. М.: Наука, 1971. – С. 325-334.
11. Сохор А.Н. Социология и музыкальная культура. Москва: Советский композитор. 1975.
12. Bruner J. The culture of education. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 224
13. Celma H. Māksla kā vērtība. Rīga: Liesma, 1988. 22.lpp.
14. Doyle B.G, Bramwell W. Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *International Reading Association*, 2006. 554-564.
15. Gadamer H.G. Patiesība un metode. Rīga: Jumava, 1999. 506 lpp.
16. Gendlin E.T. Experiencing and the creation of meaning: a philosophical and psychological approach to the subjective. New York: The Free Press of Glencoe, 1962. XVIII, 302 p.
17. Greenberg L.S., Pascual-Leone J. A Dialectical Constructivist View of the Creation of Personal Meaning. *Journal of Constructivist Psychology*, 2001, 14: 165-187
18. Heidegger M. Being and Time. Albany: State University of New York Press, 1996. 487 p.
19. Lawrence J., A., Valsiner J. Making Personal Sense: An Account of Basic Internalization and Externalization Processes, *Theory Psycholog* , 2003. 13, 724-752.
20. Lieģeniece D. Bērņa un pedagoga „vienpriekšmeta darbība” pasaku uztverē. Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krāj. Teorija un prakse skolotāju izglītībā II, Rīga, RPIVA, 2004. 115.-118. lpp.
21. Mamardašvili M. *Domātprieks*. Rīga: Spektrs, 1994. 201 lpp.
22. Miller J.G. Cultural Psychology: Briding Dicipinary Boundaries in Understanding the Cultural Grounding of Self. In: *Handbook of Psychological Anthropoloy*. Philip K.Bock (ed.) Westport, Connecticut-London; Greenwood Press, 1994.
23. Ricoeur P. Interpretation Theory: Discourse and the Surplus of Meaning. Fort Worth: Texas Christian University Press, 1976.
24. Ricoeur P. What is a Text? Explanation and Understanding. In J.B.Thompson (ed.)

Hermeneutics and the Human Sciences, Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1981.

25. Smolka A.L.B., De Goes M.C.R., Pino A. The constitution of the subject: a persistent question. In Wertsch, J.V. (ed.). *Sociocultural Studies of Mind*. Cambridge University Press, 1995.
26. Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Menchaca M.C., et.al. Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 1988, 24, 552-559.