

**Інститут психології імені Г.С. Костюка
НАПН України**

Н.В. Чепелєва

ТЕКСТ І ЧИТАЧ

ПОСІБНИК

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2015**

УДК 159.9(05)

ББК 74.1

Ч-44

*Друкується за ухвалою Вченої ради
Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України
протокол № 5 від 27 квітня 2015 р.*

Рецензенти:

Член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук,
професор Смульсон М.Л.

Член-кор. НАПН України, доктор психологічних наук,
професор Бондаренко О.Ф.

Чепелева Н.В.

Ч-44 Текст і читач: посібник. – Житомир: Вид-во ЖДУ
ім. І. Франка, 2015. – 124 с.

ISBN 978-966-485-191-3

У посібнику висвітлюються теоретичні і прикладні аспекти психології розуміння тексту та основних характеристик письмового повідомлення. Особливий акцент зроблено на особливості побудови діалогічних та оповідальних текстів. Схарактеризовано основні методи психологічного аналізу повідомлення та психологічної діагностики особливостей його розуміння.

Посібник адресований викладачам психології вищих навчальних закладів, аспірантам, студентам, працівникам у галузі практичної психології, науковцям-психологам, іншим фахівцям, що розробляють проблеми розуміння та інтерпретації текстових повідомлень.

УДК 159.9(05)

ББК 74.1

Ключові слова: текст, читач, розуміння, наратив, смислова структура тексту, читацька компетентність, методи діагностики розуміння тексту.

ISBN 978-966-485-191-3

© Інститут психології імені Г.С.Костюка НАПН України, 2015

©Чепелева Н.В., 2015

ЗМІСТ

Текст як об'єкт психологічного дослідження.....	4
Діалогічність тексту як чинник впливу на свідомість читача.....	23
Психологічна характеристика оповідального тексту..	33
Психологія розуміння тексту.....	53
Читацька компетентність як чинник розуміння тексту.....	64
Вплив структурно-сислової організації тексту на його розуміння.....	67
Методи психологічного аналізу тексту.....	76
Методи аналізу оповідального тексту.....	87
Методи діагностики розуміння тексту.....	93
Прийоми діалогічної взаємодії з текстом.....	106
Література.....	120

Вербальна комунікація є провідним чинником будь-якої людської діяльності, оскільки саме вербальний канал передачі інформації дає можливість не лише найбільш ефективно транслювати значення та смисли реципієнту, а й впливати на сприймання та розуміння ним повідомлення, змінюючи таким чином не лише когнітивні, а й емоційно-сміслові структури його свідомості.

Найбільш розповсюдженою формою передачі інформації через вербальний комунікаційний канал є текстова форма, яка дозволяє упорядкувати інформацію, вибудувати повідомлення таким чином, щоб досягнути завдань, які ставив перед собою його автор, зокрема, завдань психологічного впливу на свідомість читача, що передбачає, насамперед ефективне розуміння змісту повідомлення. З цією метою застосовується ціла низка засобів – структурна організація тексту, залучення метатекстових елементів, використання текстів різних жанрів (зокрема, найбільш ефективним є оповідальний жанр), посилення на авторитетні джерела, прийоми, що посилюють діалогічність повідомлення тощо.

Ми зупинимося на найбільш розповсюджених текстових засобах впливу на читача, до яких належать структурно-смілова організація повідомлення, використання діалогічних прийомів побудови тексту та звернення авторів до оповідальної форми викладу інформації. Однак спочатку дамо коротку характеристику тексту як особливого виду організації повідомлення та психологічних особливостей розуміння повідомлення з огляду на сучасні психологічні та психолінгвістичні дослідження.

Текст як об'єкт психологічного дослідження

Текст виступає об'єктом дослідження багатьох наук – філософії, лінгвістики, семіотики, психолінгвістики. Останнім часом все більшого розповсюдження набуває психологічний підхід до тексту, який, на відміну від

інших підходів, розглядає останній як модель взаємодій автора і читача. Тобто, в тексті, з точки зору представників психологічного підходу, закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програма роботи читача з ним.

Психологічний підхід до тексту тлумачить останній як модель взаємодії автора і реципієнта. Іншими словами, текст розглядається як перетворена форма реальної міжособистісної взаємодії автора і реципієнта, діалогу двох суб'єктів стосовно тих чи інших проблем. Саме повідомлення при цьому виступає не просто як автономна система знакових елементів, а як підсистема більш складної системи мовної комунікації. Тобто, в тексті, з точки зору представників даного підходу, закладені, з одного боку, мета та комунікативний намір автора повідомлення, з іншого – програма роботи реципієнта з ним.

Таким чином, психологічний підхід до тексту вимагає розкриття рамок твору, виходу у позатекстову реальність. Тільки у цьому випадку можливо виявити дійсну сутність тексту, ті його характеристики, які визначають ефективність вербальної комунікації.

На цьому аспекті акцентує увагу багато дослідників, зокрема, Р.Барт відмічав: «Основу тексту складає не його внутрішня, закрита структура, що піддається об'єктивному вивченню, а його вихід в інші тексти, інші коди, інші знаки: інакше кажучи, сутність тексту не в тексті як такому, а в його метатекстовому характері» [Барт, 1989].

Таким чином, адекватна психологічна характеристика тексту повинна включати як власне текст, так й позатекстові фактори: діяльність, у яку він включений, ситуації, на котрі зорієнтований, автора, що створив твір (точніше його представленість у тексті), реципієнта, якому адресований твір та роль якого запрограмована у ньому. Зазначимо, що саме такий підхід дає можливість здійснити повноцінний аналіз тексту не лише як ключової ланки в системі мовної

комунікації, а й засобу усвідомлення та об'єктивації особистого досвіду.

Розглянемо психологічні характеристики тексту докладніше, зупинившись попередньо на визначенні даного поняття.

В психології існують різні підходи до визначення поняття “текст”. Так, наприклад, З.І.Кличнікова тлумачить текст як своєрідну єдність смислового змісту і мовної форми. На семантичному рівні він являє собою послідовність мовних значень, на смисловому – конкретну інформацію, оформлену послідовністю смислових категорій, реалізованих у мовних формах [Кличнікова, 1983]. Т.М. Дридзе визначає текст як певну систему елементів різного ступеня складності та значимості, об'єднаних загальною концепцією. Кожен елемент сам по собі несе інформацію, що відмінна від тієї, яку він несе у тексті, оскільки включається у певну систему комбінаторних підпорядкованих зв'язків, з одного боку, загальній концепції повідомлення, з іншої – логіці розгортання повідомлення [Дридзе, 1984].

З точки зору А.А.Брудного, текст – це сполученням знаків, що являє собою послідовне вираження певного змісту, розгорнуте за стрілою часу (тобто має початок і кінець). Текст має смисл, який в принципі доступний для розуміння і може бути розглянутий у відношеннях: до дійсності, яка в тексті відображена; до людей, яким цей текст адресований; до автора (його задуму, намірів, мотивів написання тексту) [Брудный, 1998]. Близьким до цього є визначення тексту Д.І.Блюменау як лінійної послідовності знаків, що має смисл [Блюменау, 1982].

Перш ніж перейти до характеристики тексту з огляду на висловлені вище міркування, зупинимось на запропонованому О.Б. Старовойтенко розподілі текстів на тексти-твори (произведения, рос.) та тексти-практики. Якщо у першому випадку основна увага звертається на статику тексту, його продуктивний аспект та авторську ефективність, то у другому випадку підкреслюється динамізм тексту, його становлення, поєднання процесів

спрямованого творення та спонтанного генерування, а також самовираження та саморозвиток автора у цих процесах [Старовойтенко, 2001]. Текст-практику, на думку О.Б. Старовойтенко, репрезентують перекази міфів, сказань, авторські життєписи, щоденники, сповіді, художні записи «потоків свідомості», літературні фантазії, психотерапевтичний та психоаналітичний дискурси тощо [Старовойтенко, 2001]. Нам цей підхід здається продуктивним, ми приймаємо його і переходимо, насамперед, до характеристики текстів-творів, яким притаманні такі конституційні ознаки.

Однією з важливіших ознак тексту є зв'язність та цільність. Це ті характеристики, без яких текст взагалі неможливий, особливо це стосується першої ознаки. Зв'язність забезпечується сукупністю факторів, логікою викладу, специфічною організацією мовних засобів, комунікативною спрямованістю повідомлення, композиційною структурою.

Можна виділити засоби, що забезпечують зв'язність повідомлення:

- повторення лексичних елементів, компонентів речення та інших лінгвістичних елементів;
- анафора, яка підкреслює, що було сказано раніше, та катафора, яка вказує на подальший розвиток змісту;
- кон'юнкції, що показують, які відношення та зв'язки існують між подіями та ситуаціями, про які йдеться у тексті [Методы анализа..., 2009].

Цільність, у свою чергу забезпечується основним концептом, загальним смислом тексту, у відповідності з яким кожний елемент твору набуває свого закінченого смислу. Цільність тексту вкорінена у єдності комунікативної інтенції того, хто говорить, та в ієрархії планів (програм) мовленнєвого висловлювання. Цільний текст – це текст, який при переході від одного послідовного ступеня до другого, більш глибокого, кожний раз зберігає смислову тотожність, позбавляючись лише маргінальних елементів [Леонтьев, 1979].

З цільністю тексту тісно пов'язана наступна його характеристика – завершеність, яка, за М.М.Бахтіним, визначається такими факторами: предметно-смісловою вичерпаністю; мовленнєвим задумом того, хто говорить, та типовими композиційно-жанровими формами завершення [Бахтин, 1975]. Перший найважливіший критерій завершеності при цьому, на думку М.М.Бахтіна, – це можливість відповісти на нього, точніше зайняти відносно нього позицію відповіді [Бахтин, 1975].

Наступною найважливішою конституційною ознакою тексту, тісно пов'язаною з його цільністю, є структурність, оскільки концепт твору об'єктивується у його внутрішній (смісловій) структурі. Будь-який текст являє собою єдність зовнішньої (формальної) та внутрішньої (сміислової) структур, які тісно співвідносяться з двома семантичними рівнями твору – поверховим та глибинним. При цьому важливішою для глибокого та адекватного розуміння тексту є його глибинна семантика, у якій закладена відповідь на запитання “Для чого все це говориться? В чому суть сказаного насправді?” [Шрейдер, 1976]. Якщо людина не в змозі дати відповідь на це запитання, то це означає, що він залишився на рівні поверхневої семантики твору.

Основною ознакою цільності тексту є наявність у його семантиці глибинного рівня, якому підпорядковані всі елементи зовнішньої структури твору. Говорити про цільність тексту таким чином можна лише у тому випадку, коли всі його елементи тісно пов'язані між собою та підпорядковані загальному концепту, який і є втіленням глибинної семантики повідомлення. З іншого боку, виділити цей концепт, тобто проникнути у глибинну семантику тексту, можна лише за умови його цільності, тобто тісної залежності поверхової семантики твору від його глибинного плану.

Зі структурністю тексту тісно пов'язана така важлива його характеристика, як подільність, яка дає можливість оперувати з фрагментами твору в процесі

читання. Завдяки цій властивості тексту читач має можливість подумки порівнювати, трансформувати уривки, що дистантно відділені один від одного, але пов'язані загальним змістом, встановлювати смислові зв'язки між окремими текстовими елементами. Це поняття було запропоновано А.А.Брудним, який зазначав: "Текст є подільним: для психології читання ця властивість тексту має фундаментальне значення. Завдяки подільності читач в змозі подумки зіставити окремі ланцюги змісту, комбінувати їх у сполученнях, що дозволяють глибше проникнути в суть прочитаного. Подільність тексту створює можливість випускати одні його елементи, звертаючись до інших повторно. Ця можливість будувати "власний" читацький текст із запропонованого набору елементів реалізується не лише у посібниках з програмованого навчання. По суті, будь-яку книгу можна читати вибірково" [Брудный, 1975]. Отже, подільність тексту є важливою його якістю. Мірою подільності виступають внутрішня та зовнішня структури повідомлення.

Однією з провідних ознак тексту є його інформативність, яка визначається як здатність твору нести певне повідомлення.

У психологічній та лінгвістичній літературі існують різні підходи до характеристики текстової інформації. На думку Т.М.Дридзе, інформативність характеризує не абсолютну кількість інформації в тексті, а лише ту, яку засвоїть реципієнт. У зв'язку з цим оцінкою інформативності тексту слугує міра адекватності розуміння реципієнтом задуму та основної ідеї твору [Дридзе, 1976]. Д.І.Блюменау, навпаки, мірою інформативності вважає не читача, а сам текст, зазначаючи при цьому, що інформативність характеризує ступінь розмаїття двох або більше текстів, які мають один денотат. Різні повідомлення мають різну інформативність не по відношенню до якогось індивідуального тезаурусу (мається на увазі читач), а лише по відношенню один до одного [Блюменау, 1982].

Деякі автори, характеризуючи текстову інформацію, виділяють основні її види. Цитований вище автор пропонує виділити в тексті корисну, нову, надмірну інформацію [Блюменау, 1982]. І.Ф.Неволін вважає, що текст містить фактологічну, теоретичну та рефлексивну інформацію. Перші два види інформації повідомляють про конкретні факти, події, осіб, а також теоретичні положення, які відстоює автор. Рефлексивна інформація виконує функції аналізу, оцінювання, узагальнення текстових елементів, що належать до теоретичної та фактологічної інформації [Неволин, 1990].

Зважаючи на запропоновані види текстової інформації, І.Ф.Неволін запропонував зображувати його структуру у графічному вигляді. При цьому на осі абсцис відкладаються номери відповідних текстових елементів (тобто фрагментів твору, що несуть закінчену думку) у тій послідовності, як вони зустрічаються у тексті, а на осі ординат відкладаються номери смислових тем твору, які, в свою чергу, розподілені за трьома інформаційними рівнями – фактологічним, теоретичним та рефлексивним [Неволин, 1974]. Це дає змогу об'єктивувати просторову організацію тексту, приховану за його зовнішньою лінійною організацією, наочно зобразити не лише смислову структуру тексту, а й характер її розгортання у зовнішній, поверхневій структурі повідомлення.

Р.І.Гальперин також виділяє три види текстової інформації, вважаючи, що вона включає у себе змістовно-фактуальну, змістовно-концептуальну та змістовно-підтекстову інформацію [Гальперин, 1981]. При цьому для художніх текстів характерним є імпліцитний характер змістовно-концептуальної інформації, на відміну від навчальних та наукових, в яких вона виражена в явному плані.

Викликає інтерес і характеристика текстової інформації, запропонована І.І.Васильєвою, яка виділяє такі інформаційні плани повідомлення:

1) Когнітивна інформація, яка пов'язана з фактичним значенням мовних структур, що є її носіями.

2) Індексальна інформація, яка повідомляє про психологічний склад комунікатора – його особистості, властивості, схильності та емоційні стани. Вона допомагає змалювати ставлення комунікатора до себе та інших, визначити роль, яку автор відводить собі як учасникові мовленнєвого спілкування.

3) Регулятивна інформація про хід взаємодії, яка слугує цілям початку, продовження та закінчення самої взаємодії [Васильєва, 1985].

На наш погляд, ця класифікація є більш продуктивною, оскільки характеризує не лише когнітивний план мовної взаємодії, а й комунікативний, що витікає з визначення дослідником індексальної та регулятивної інформації.

Аналіз наведених вище визначень поняття “текст” та його провідних психологічних ознак дає змогу стверджувати, що текст являє собою складну систему, яка включає декілька рівнів. Його характеристики умовно можна поділити на зовнішні і внутрішні. До зовнішніх, формальних, характеристик тексту відносяться довжина слів і речень, кількість дієслів, іменників, інших частин мови, кількість підрядних речень тощо. Внутрішня або смислова структура – це ті смислові відношення, які встановлюються автором між окремими смисловими блоками тексту, тобто це по суті – структура думок, які автор хоче донести до читача. Смислова організація тексту визначається насамперед комунікативним наміром, задумом автора повідомлення, структурою його думок, що знайшли відображення у зовнішній структурі повідомлення, спрямованістю твору на певного читача, тобто діалогічністю.

Для визначення внутрішньої структури тексту необхідно провести його смисловий аналіз. Головною смисловою одиницею тексту при цьому виступає тема як скомпресований вираз змісту окремого смислового блоку повідомлення. Результатом такого смислового аналізу тексту є виділення його смислової структури.

Розглянемо докладніше різні підходи до характеристик зовнішньої та внутрішньої (сміслової) структур тексту. Слід зазначити, що більшість дослідників, розуміючи визначальний вплив на цілісність, завершеність та інші охарактеризовані вище ознаки тексту його смислової структури, майже не приділяли увагу аналізу зовнішньої структури твору. Вони або розглядали смислові ознаки повідомлення, на базі яких вибудовувалася його внутрішня структура, або ж аналізували текст у єдності його зовнішньої та внутрішньої структур. В останньому випадку наголошувалося, що провідна роль, як з огляду на вираження задуму автора, так і розуміння повідомлення, належить внутрішній структурі повідомлення, яка знаходить свою об'єктивацію в його зовнішній структурі.

Однак, деякі дослідники зосередилися в основному на зовнішніх характеристиках тексту, обмежуючись формально-логічними засобами.

Зокрема, В.В.Козієв виділив чотири типи логічної (по суті поверхневої) структури науково-популярних та наукових текстів: а) лінійна структура, при якій текст розгортається як послідовність положень, що впливають одне з одного та вишиковуються в одномірний ряд; б) циклічна структура – це коли основна проблема тексту перевизначається чи перефразується декілька разів на різних рівнях глибини та складності; в) структура “логічне дерево” – текст розгортається як виведення з деякого положення набору альтернатив чи наслідків, які аналізуються та знову робиться ряд висновків; г) змішані структури – це коли дослідник вважає, що тип логічної структури тексту впливає і на засоби донесення автором основної та підпорядкованої їй ідеї [Козієв, 1973].

На думку А.К.Маркової, характеристика зовнішньої структуру тексту, базується на зв'язках між окремими реченнями. Тому вона виділяє такі види формальних зв'язків:

- ланцюговий зв'язок, при якому зміст одного речення розкривається у наступних, завдяки постійному

нанизуванню одних і тих же слів шляхом введення синонімів;

- паралельний зв'язок;

- складніші види зв'язку – це коли одне речення в тексті пов'язане не з наступними, а з віддаленішими, або коли одне речення пов'язане з кількома [Маркова, 1974].

Деякі дослідники під зовнішньою структурою розуміли порядок речень у тексті [Thompson, 1967], або ж послідовність крупніших мовних одиниць – надфразових єдностей [Севбо, 1969], висловлювань [Копиленко, 1974], фактів (логіко-фактологічний ланцюжок) [Дридзе, 1976], текстових елементів (тобто елементів повідомлення, які містять закінчену думку).

Я.Ф.Андрєєва, характеризуючи зовнішню та внутрішню структури тексту, наводить схему його лінгвістичного аналізу, для якого характерним є виділення категорії змісту та категорії форми. Остання, на думку дослідниці, теж може слугувати прикладом зовнішньої структури тексту, включаючи у себе композицію та чисто мовні ознаки [Андрєєва, 2002].

Доречно зазначити, що поєднує усі розглянуті вище підходи тлумачення зовнішньої структури тексту як системи значень, а не смислів. Аналіз у зв'язку з цим ведеться на рівні плану вираження, а не плану змісту, як це відбувається при побудові внутрішньої структури тексту.

У психології можна виділити два підходи до аналізу смислової структури тексту – предикативний та денотативний. Перший базується на ідеях М.І.Жинкіна про внутрішню організацію тексту у вигляді ієрархії предикатів. Остання відповідає ознакам предметів та явищ, про які йдеться в тексті. Ця ідея знайшла свій подальший розвиток у роботах Т.М.Дридзе та В.Д.Тункель. Т.М.Дридзе вважає, що внутрішня структура тексту може бути представлена у вигляді ієрархії смислових блоків (предикацій). Предикація першого порядку містить основну думку твору, його концепт. Предикації другого, третього і т.д. порядків

передають загальний зміст повідомлення – розкриття загальної думки тексту в окремих конкретніших положеннях, ілюстраціях цих положень за допомогою фактів, прикладів тощо [Дридзе, 1984]. В.Д. Тункель, аналізуючи твори художньої літератури, виділила предикації ідеї, змісту та образу [Тунель, 1964]. Ієрархія предикацій складає макроструктуру тексту. Але для характеристики тексту як семантико-сислової цілісності слід виділити його мікроструктуру. Вона, на думку Т.М.Дридзе, утворює так звану логіко-фактологічну ланку, яка становить основний логічний стрижень тексту і є по суті вираженням зовнішньої структури повідомлення. [Дридзе, 1984].

Близькою до предикативного підходу є й блочно-семантичний аналіз тексту О.Ф. Іванової. Вона розділяє смислові одиниці тексту на такі, що несуть основне смислове навантаження, та такі, які виступають другорядними. Розроблена нею схема аналізу полягає у побудові структурно-змістової моделі тексту, яка містить окремі блоки, кожен з яких виражає завершену думку і складається, як правило, з декількох речень (формулювання гіпотези, аргументація, приклади, аналогії, висновок і т.п.). Кожен з цих елементів є ключовим для розуміння головної ідеї твору, а їх відсутність суттєво порушує його зміст. Крім того, в тексті виділяються другорядні елементи, які несуть надмірну інформацію, і їх відсутність у творі суттєво не позначається на його розумінні. Це можуть бути знов таки ж приклади аналогії, а також уточнення, переформулювання певної думки тощо. Без цих блоків смисл тексту не змінюється. Таким чином, в тексті виділяється група основних, обов'язкових блоків, відсутність яких порушує смисл тексту, і група другорядних блоків, що суттєво не впливає на основний смисл повідомлення. Далі автор встановлює змістові відношення, які пов'язують між собою окремі блоки тексту, розділяючи їх на обов'язкові та другорядні в

залежності від їх впливу на загальний зміст тексту [Іванова, 1990].

На перший погляд, близькими до цих ідей є думки Л.П.Доблаєва, який розглядав внутрішню структуру тексту з точки зору взаємодії текстових суб'єкта та предиката [Доблаєв, 1982]. Зупинимося на цьому докладніше.

Відомо, що головними членами речення є підмет і присудок. Логічне судження, яке виражається реченням, включає логічний суб'єкт і предикат. В тексті також можна виділити дві частини: одна з них подібна підмету і логічному суб'єкту, інша – присудку і логічному предикату, або текстовий суб'єкт та текстовий предикат, текстові судження. А текст – це група з двох або більше речень, в яких є текстовий суб'єкт і текстовий предикат, які разом складають текстове судження. Текстовий суб'єкт означає предмет, про який говориться в реченні, а текстовий предикат означає, що саме говориться про текстовий суб'єкт.

Текст, як і само знання, вираженням якого він є, може мати дуже складну будову. Одне і теж речення може бути одночасно і текстовим суб'єктом і текстовим предикатом (частиною предиката). Предикат визначеного рангу може включати в себе один, два і більше окремих суб'єктів чи суб'єкт та його предикат (декілька суб'єктів та предикатів) більш низького рангу; цей предикат, в свою чергу, може утримувати суб'єкти та предикати ще більш низького рангу і т.п.

Аналіз смислової структури тексту Л.П. Доблаєва приводить до висновку про те, що при дослідженні процесів засвоєння текстів (сприйняття, розуміння, запам'ятовування, відтворення) не можна обмежитися просторовим членуванням та розбивкою їх на частини: окремі слова, речення, групи речень. Необхідно враховувати те, що текст має не лінійну, а ієрархічну будову.

Предикат текстового суб'єкта може включати в себе крім основних його модифікаторів (суб'єктів наступного

рангу) додаткові та заключні суб'єкти чи висновки. Можна виділити три види заключних суб'єктів, висновків. Це суб'єкти-висновки, суб'єкти-резюме та суб'єкти, змістом яких є результат якого-небудь процесу, дії.

В аналізі смислової структури тексту більше значення має встановлення відношень (зв'язків) між елементами текстових суджень. Найбільш тісними є зв'язки між текстовими суб'єктами та предикатами (суб'єктно-предикативні відношення), а також між суб'єктами (суб'єктні відношення). Існують відношення між суб'єктами та предикатами за широтою загального для них змісту: предикат відноситься до змісту суб'єкта, входить в його зміст і тому не може бути ширше за нього. Можна сказати, що за широтою змісту виділяють два види суб'єктно-предикативних відношень: логічне відношення (загального характеру) та більш розповсюджені змістовні відношення (між конкретними фактами, процесами).

Змістовні відношення між текстовими суб'єктами та предикатами – це відношення часу, місця, способу (наприклад, суб'єктом є думка про подію чи процес, а предикатом – думка про час, місце, засоби їх протікання); виникнення (суб'єкт – думка про деяке явище, предикат – думка про його джерело, виникнення); відношення схожості та розрізнення (суб'єкт – думка про предмет, предикат – думка про ті його ознаки, за якими він схожий з іншими предметами чи відрізняється від них). Це також відношення причини, слідства, умов, дій, мети (наміру), результату, функції чи призначення, “як відображення зв'язку між предметом, подією, процесом, з одного боку, та його дією, результатом – з іншого” [Доблаев, 1982].

Однак, на думку М.І.Жинкіна, такий погляд правильний лише стосовно судження, яке розглядається окремо від тексту. В складі тексту суб'єкт судження завжди виражає нове знання. В ході аналізу текстів, зазначає дослідник, ми не можемо діяти так, як при

розгляді окремого судження або речення. В тексті предмет висловлювання найчастіше розкривається не в одному, а в декількох судженнях і реченнях. Звичайне уявлення про те, що суб'єкт висловлювання відомий читачу, а предикатом є те нове, що повідомляється, не співпадає з спостереженнями при аналізі тексту [Жинкин, 1982].

Представники денотативного підходу [Новиков, 1983], [Чистякова, 1981] вважають, що предикативні конструкції все ж більше характеризують логічну структуру тексту, а не його конкретний смисл та зміст. Змісту твору відповідає денотативний рівень інформації, що може бути виражений у вигляді графу або мережі: імена денотатів розміщуються на вершинах графів, ребра відображують зв'язки між денотатами. Дослідники вважають визначальним для тексту не його комунікативну природу, а зв'язки з предметною дійсністю. Вони розглядають зміст твору як відображення реальних відношень, що існують у цій дійсності. Денотат, в свою чергу, відбиває зміст поняття, яким характеризується той чи інший предмет. Тому денотати тексту виділяють шляхом аналізу змісту, що їх визначає. Аналіз тексту починається з виділення спільного денотата, який містить основний концепт тексту (його головну тему). Тема розпадається на низку підтем, у взаємозв'язку яких розкривається її значення. На основі вказаної процедури будують денотатну схему тексту, яка, на думку дослідників, і визначає його розуміння.

Однак, денотатна схема, на наш погляд, має ряд недоліків. Основний з них полягає у тому, що в ній, як вже зазначалося, ігнорується комунікативна природа тексту, вилучаються головні чинники текстового процесу – автор і читач. Крім цього ця схема є досить громіздкою, що не дає можливості використовувати її для аналізу великих за обсягом повідомлень.

Характерно, що у більшості досліджень, присвячених проблемам смислового аналізу текстів, зовнішня і внутрішня його структури представлені різними структурними схемами. Цей недолік відсутній у

запропонованому І.Ф.Неволіним способі представлення внутрішньої структури тексту у вигляді графічного зображення, який отримав назву Дітексту (акронім від слів Діаграма – Текст – Смысл).

Принципи побудови дітексту такі: структура тексту представлена у вигляді графічного зображення, на осі абсцис якого позначається послідовність текстових елементів – речень, абзаців, субабзаців. Для представлення глибинної (внутрішньої) структури тексту на осі ординат позначаються смислові теми та підтеми тексту, які розподіляють за трьома рівнями інформації – фактологічної, теоретичної та рефлексивної. Смыслова структура тексту таким чином являє собою єдність двох взаємовкладених структур: інформаційної (ієрархія інформаційних рівнів) та змістових (ієрархія підтем, субпідтем, мікротем) [Неволин, 1974].

Всі розглянуті вище уявлення про структурно-смыслову організацію твору базуються передусім не на його комунікативній природі, а скоріше, намагаються за допомогою тих чи інших засобів визначити спосіб відображення в тексті тієї предметної реальності, про яку йде мова. Ми вже відмічали цю особливість стосовно денотатного аналізу, однак, великою мірою це стосується й предикативного підходу.

Сутність комунікативного підходу до дослідження тексту полягає у тому, що діяльність автора і читача (з породження та розуміння тексту) співвідноситься з їх комунікативною діяльністю, діалогічною взаємодією. При цьому, як зазначає Є.В.Сидоров, закономірності породження тексту, лінгвістичної його організації, закономірності сприймання та розуміння твору виводяться з аналізу діючих психологічних та соціальних факторів процесу спілкування, як форма прояву комунікативної системності тексту [Сидоров, 1987].

На думку І.В.Скрипник, в комунікативній системі “текст – читач” текст виступає не просто як мовна одиниця, а як продукт активності особистості, особливої

комунікативно-пізнавальної діяльності з організації та сприймання смислової інформації, як одиниця спілкування. Така орієнтація на текст як одиницю спілкування, тобто основну комунікативну одиницю, й визначає комунікативний підхід до дослідження тексту [Скрипник, 1992].

Одним з перших дослідників, хто акцентував основну увагу на комунікативній функції тексту, був Р.Барт, згідно поглядів якого смисл твору, передусім літературного, закодований п'ятьма способами, які відображують як внутрішню, так і зовнішню структуру тексту:

1. Оповідальних дій, що характеризує послідовність подій, про які йдеться в тексті.

2. Семантичний, що поєднує усі суттєві для розуміння тексту поняття, що зустрічаються в ньому.

3. Код культури, який включає необхідні відомості про культуру тієї епохи, яка відображується у творі; ці відомості необхідні для глибшого та повнішого розуміння твору читачем завдяки зануренню у культурний контекст.

4. Герменевтичний код, що містить формулювання запитань, які ставить твір та формулювання можливих відповідей.

5. Символічний код, що створює тло глибинних психологічних мотивів героїв твору [Барт, 1989].

Ця класифікація є досить широкою, вона охоплює усі можливі характеристики тексту і недаремно її почали використовувати навіть у психотерапевтичній практиці [Калина, 1997]. Однак, на наш погляд, недоліком даної схеми є відсутність ієрархії запропонованих елементів (кодів) смислу твору, що стає на заваді при побудові власне смислової структури повідомлення.

На думку І.В.Скрипник, текст має наступне комунікативно-сміслове структурування:

1. Сміслове квантування тексту і речення вбирає:
 - композиційну організацію;

- рубрикацію, яка дозволяє краще орієнтуватися в тексті;

- дроблення матеріалу на розділи, граfi і параграфи.

2. Графічні знаки – лапки, курсив, різні шрифти та цифрові позначення, що передають додаткову інформацію; сюди ж відноситься й пунктуація, яка сприяє структуруванню тексту читачем.

3. Комунікативні вставки – відступи, описи, апеляції до читача тощо.

4. Рефлексивні елементи: посилання, модальні конструкції, узагальнення, гіпотетичні судження [Скрипник, 1992].

Переваги запропонованої І.В.Скрипник структури полягають, як ми вважаємо, у спробі поєднати два рівні аналізу – структурний і смисловий, тобто охарактеризувати текст одночасно і як одиницю пізнання, і як одиницю спілкування.

Нами запропоновано метод структурно-смислового аналізу тексту, який базується на розумінні тексту як складної системи, що включає у себе як когнітивні, так і комунікативні елементи. Метод базується на таких характеристиках тексту, як інформативність, структурність, цільність, зв'язність та діалогічність.

Ми виділяємо в тексті такі структурно смислові блоки:

1. Когнітивна інформація, яка в свою чергу складається з фактологічного та теоретичного шарів. Вона містить повідомлення про факти, події, теоретичні положення, закладені в текст його автором.

2. Рефлексивна інформація, котра, в свою чергу, складається з концептуального шару, мета якого – повідомлення реципієнтові авторського розуміння відношень між явищами, фактами, думками, представленими в когнітивному інформаційному плані. Цієї мети автор досягає, вводячи у текст метатекстові елементи, які дозволяють йому продемонструвати хід

власних роздумів або шляхи розв'язання проблем, що ставляться у творі.

Крім того, рефлексивна інформація містить експресивний шар, у якому відбивається авторське ставлення до тих чи інших положень, що викладаються в тексті. Останній інформаційний шар, що входить до рефлексивної інформації, – індексальний. Індексальна інформація вказує на ті чи інші характеристики автора, роль, яку він відводить собі у даному творі. Іншими словами, індексальна інформація мовби репрезентує автора повідомлення, причому незалежно від того, ставить він перед собою таке завдання чи ні.

При цьому рефлексивна інформація, на відміну від когнітивної, не завжди може бути явно виражена в тексті (мовними або немовними засобами). Об'єктивація такої інформації може вимагати від реципієнта великих зусиль, складної розумової роботи. Однак, якщо він залишає цю інформацію поза увагою, то результат розуміння тексту буває невисоким.

3. Останній інформаційний план тексту – регулятивна інформація, основна функція якої – управління процесом сприймання повідомлення. Крім того, наявність у тексті регулятивної інформації дає можливість реципієнтові структурувати його, встановлювати зв'язки між окремими фрагментами твору, допомагає висувати гіпотези щодо подальшого розвитку змісту. Остання функція регулятивної інформації – підвищення інтересу до повідомлення та підтримка його протягом усього процесу взаємодії з ним.

Таким чином, інформаційну насиченість тексту можна подати таким чином:

1. Когнітивний план
 - a. Фактологічна інформація
 - b. Теоретична інформація
2. Рефлексивний план
 - a. Концептуальна інформація
 - b. Експресивна інформація

с. Індексальна інформація

3. Регулятивний план

а. Регулятивно-антиципуюча інформація

б. Регулятивно-ретроципуюча інформація.

Ми вважаємо, що когнітивний інформаційний план представляє власне текст, рефлексивний – автора, а регулятивний – відповідно реципієнта, що й дає підстави говорити про текст як модель комунікативно-пізнавальної взаємодії автора і читача.

При породженні тексту велику роль відіграють соціально-психологічні, когнітивні та лінгвістичні фактори, які позначають як відповідні виміри повідомлення. Так, соціально-психологічний вимір включає різноманітні стратегії, які дозволяють дійти згоди щодо реальності, про яку йдеться у повідомленні. На основі цієї соціально-психологічної зумовленості виникають фрейми та схеми як засоби розуміння та структурування реальності. Вони складають когнітивний вимір тексту. Нарешті лінгвістичний рівень характеризується тематичною структурою, типом та конкретною мовною реалізацією повідомлення.

У зв'язку з цим можна виділити основні принципи аналізу тексту, яких слід дотримуватися у процесі роботи з ним:

- слід якнайточніше зафіксувати умови породження та контекст повідомлення;

- зміст тексту слід зіставити з конкретними подіями та фактами, про які йдеться у повідомленні;

- тексти мають інтерпретувати різні групи реципієнтів, до яких він звернений;

- текст має бути якнайточніше описаний на усіх вказаних вище рівнях.

Таке тлумачення структурно-сислової організації тексту, найбільше відповідає характеристиці тексту як складного семіотичного утворення, містить ієрархію смислових елементів різного ступеня складності та значущості, спрямоване на читача і розкриває задум автора твору, його комунікативний намір.

Потребує з'ясування також питання впливу структурно-сислової організації тексту на його розуміння читачем, про що йтиметься нижче

Діалогічність тексту як чинник впливу на свідомість читача

Остання, чи не найсуттєвіша характеристика тексту, особливо художнього, – його діалогічність.

На думку деяких авторів, діалогічність притаманна лише художнім текстам. «Якщо наукова, технічна, фактична і т. ін. інформація транслюється у формі повідомлень, тобто монологічних послань відправника інформації її отримувачам, то художня інформація взагалі не “посилається”, не “повідомляється” – вона народжується в процесі спілкування художника та читача, глядача, слухача, будучи плодом їх спільної активності», – зазначає М.С.Каган [Каган, 1988, с. 241].

Однак більшість дослідників вважає, що діалогічність притаманна будь-якому повідомленню, незалежно від його жанрової приналежності, і можна лише говорити про більший чи менший ступінь діалогічності. При цьому дослідники спираються на думки М.М. Бахтіна про твір як цілісне мовленнєве висловлювання, в якому автор транслює не лише якусь інформацію, а й своє ставлення до проблеми. І лише реципієнт, точніше його особистісне включення у текст, доповнює останній, робить твором в істинному значенні цього слова. Будь-який текст має внутрішню діалогічну структуру – він містить як відкриті, так і приховані апеляції до одних авторів, полемізує з поглядами інших, спирається на авторитети, відомі факти, положення (наприклад, шляхом цитування), або піддає їх сумніву [Гусев, Тульчинский, 1985]. Діалогічний текст містить апеляції до реципієнта, його потреб, запитів, інтересів, він орієнтований на певний рівень знань. Зіставлення різних точок зору, смислових позицій, яке також притаманне діалогічному тексту, має на меті

стимулювати виникнення нового знання, ставлення, оцінки у людини, що його сприймає.

Таким чином, характерним для діалогічного тексту є намагання залучити реципієнта до спільного з автором пошуку істини, розв'язання певних теоретичних або практичних проблем. Автор діалогічного тексту претендує не лише на передачу певної інформації, але й на встановлення певного контакту з реципієнтом, трансляцію йому особистісних смислів і прагне до їх прийняття особистістю. У свою чергу недіалогічний текст – це лише виклад готового результату, він не стимулює розумової й комунікативної активності людини, розрахований не стільки на міркування, скільки на пасивне засвоєння інформації. Крім того, діалогічний текст вміщує в собі кілька варіантів розуміння (ступенів свободи розуміння), не задаючи певного, жорстко обмеженого способу інтерпретації. Саме тому діалогічний текст має своєю функцією не тільки інформування, але й розвиток особистості.

Нами були визначені основні параметри, які характеризують діалогічність тексту:

1. Персоніфікованість, тобто наявність у тексті елементів, які характеризують саме автора твору і, що особливо важливо, авторське ставлення до тих чи інших проблем, їх оцінки. Це ті елементи тексту, які можуть бути віднесені до його рефлексивного інформаційного плану.

2. Адресованість твору, яка за М.М.Бахтіним визначається тим, наскільки автор уявляє своїх адресатів, яка сила їх впливу на висловлювання, особливо на його композицію та стиль [Бахтин, 1986]. Таким чином, адресованість – це спрямованість на ту чи іншу групу реципієнтів, прагнення автора (відповідними засобами зафіксоване у тексті) враховувати інтереси, потреби, наявний рівень знань та інші характеристики реципієнта.

3. Наявність у тексті так званих “шпарин” (або лакун), які ніби задають ритм внутрішньому діалогові

читача. Шпарини – це пропуск у викладі або обґрунтуванні деяких положень, яких автор нібито “не додумує”, даючи можливість зробити це реципієнтові. Звичайно використання шпарин потребує від автора тексту (особливо навчального) великої майстерності, бо пропуск тих чи інших ланок викладу може зробити текст просто фрагментарним, незрозумілим.

Певну роль у стимулюванні внутрішнього діалогу реципієнта відіграють і “текстові паузи”, які позначаються (на відміну від шпарин) зовнішніми засобами – прогалинами, зірочками, заголовками параграфів або розділів. Вони дають реципієнтові можливість зупинитися, обдумати вже прочитане, відреагувати на те чи інше положення, висловити своє ставлення до змісту, поставити запитання тощо.

4. Найістотнішою характеристикою діалогічності є включення у смисловий простір тексту різних точок зору на матеріал, що викладається, зіставлення різних смислових позицій. Саме у зіставленні, протиставленні, а іноді й боротьбі різних точок зору, смислових позицій народжується загальний смисл тексту, який, на відміну від його значення, включає й модальні ціннісні компоненти.

Однією з характеристик діалогічного тексту є його здатність стимулювати читача до пошуку прихованих запитань у творі. Л.П. Добраєв виділив умови, за яких текст дозволяє віднайти приховане запитання і дати відповідь на нього (або знайти її безпосередньо у творі):

1. У тексті виражена інформація, що містить готову відповідь на приховане запитання. Слід на основі цієї інформації лише віднайти запитання та зрозуміти даний уривок як відповідь на нього.

2. Текст не є готовою відповіддю на приховане запитання, але містить повну інформацію для знаходження відповіді.

3. Текст містить лише часткові відомості, необхідні для знаходження відповіді – визначеної чи невизначеної. Останні відомості читачеві слід віднайти самостійно

шляхом роздумів або читання іншого фрагменту тексту чи навіть іншого джерела.

4. Текст не містить ніякої інформації, необхідної для отримання відповіді на приховане в ньому запитання [Доблаев, 1982].

Р. Богранд та В. Дреслер виділяють, крім названих вище, ще такі характеристики тексту, які вони називають критеріями:

Інтенціональність, яка пов'язана з настановленням та метою автора повідомлення – тобто з тим, що вони прагнуть зробити за допомогою тексту, наприклад, проінформувати про щось реципієнта, нав'язати йому свою думку, спонукати до певних дій тощо.

Ситуаційність тексту, яка підкреслює важливу роль ситуації, точніше, ситуаційного контексту, у створенні та сприйманні повідомлення.

Інтертекстуальність, яка, з одного боку, передбачає пов'язаність тексту з іншими повідомленнями, з іншого – наявність формальних критеріїв, яка поєднує тексти певних жанрів або типів, наприклад, наративних, описових, інструктивних тощо [Методы анализа..., 2009].

Отже, діалогічний текст, маючи всі конституційні ознаки власне тексту (інформативність, структурність, цільність, зв'язність тощо), відрізняється більшою комунікативною спрямованістю, яскраво вираженою адресованістю та персоніфікованістю.

Підхід до тексту як моделі взаємодії автора і читача дає можливість припустити, що в ньому реалізується діалог особливого типу – текстовий діалог та виділити його функції:

1) Підтримання мотивації сприймання протягом усього процесу взаємодії з текстом.

2) Акцентування уваги реципієнта, що полягає у підвищенні інтересу до тексту, фіксації уваги на деяких ключових його положеннях; усе це, крім того, допомагає утримувати матеріал у пам'яті.

3) Стимулювання розумової діяльності реципієнта, що виражається не лише у виділенні автором ключових

елементів змісту, але й у підготовці людини до сприймання наступної інформації, яка стимулює висунення гіпотез та припущень, спрямовує здогадки та очікування у бажане для автора русло.

4) Залучення реципієнта до процесу міркування, запропонованого автором.

5) Полегшення процесу сприймання та розуміння тексту завдяки подоланню “дистанції” між автором та реципієнтом, максимальній експлікації змісту твору.

6) Управління розумовою діяльністю читача, яке полягає передусім у забезпеченні структурування текстового матеріалу, встановленні логічних зв’язків між його елементами, узагальненні викладеного матеріалу за допомогою різноманітних текстових засобів, виділенні ключових положень твору.

7) Модально-оцінювальна функція, тобто відображення оцінки та ставлення автора до викладеної інформації, реалізація в тексті одного з суб’єктів комунікації (автора).

На наш погляд, у тексті реалізується два види діалогу – імпліцитний та експліцитний. Перший характеризує відкритий, зовнішній діалог автора тексту з реципієнтом. Засоби експліцитного діалогу виражають пряму орієнтацію на реципієнта, враховуючи його можливі діалогічні реакції. Другий вид діалогу складають засоби, що відображають динаміку розумової діяльності автора тексту, виникнення, розвиток та взаємодію смислових позицій у творі. Засоби такого діалогу відбивають сам процес авторського міркування, причому в тексті фіксуються кроки міркувань автора, мотивовані переходи від однієї думки до іншої.

Реалізація текстового діалогу може здійснюватися за допомогою різних текстових засобів – структурної організації повідомлення, використання метатекстових засобів, що організують процес взаємодії з твором. Засоби, що забезпечують діалогічність тексту, його комунікативну спрямованість, на нашу думку можна розділити на дві групи залежно від типу діалогу

(експліцитного чи імпліцитного), що реалізується в тексті.

До зовнішніх засобів, які забезпечують функціонування експліцитного текстового діалогу, належать:

- запитання, які явно сформульовані в тексті;
- засоби внутрішнього текстового зв'язку, які включають у себе проспективні та ретроспективні посилання;
- іншостильовий матеріал (наприклад, речення з простим синтаксисом у наукових текстах), експресивно емоційні засоби, апелятивні конструкції;
- комунікативно-сміслову структурування тексту, що забезпечується за допомогою текстових пауз, знакової наочності, а також пунктуації;
- рефлексивні елементи – модальні конструкції, посилання автора на власні праці.

До засобів, що забезпечують функціонування імпліцитного текстового діалогу, згадані автори віднесли:

- приховані або неявно виражені запитання;
- засоби позатекстового зв'язку (бібліографічні посилання, приклади, цитати);
- звернення до інших предметних галузей (для наукових та навчальних текстів);
- апелятивні конструкції – пояснення, підкази, пропуск логічних ланок;
- комунікативно-сміслову структурування тексту (передусім його внутрішня смислова структура);
- рефлексивні елементи, що являють собою відображення внутрішнього діалогу автора (міркувань, асоціацій, спогадів тощо).

Отже, для експліцитного текстового діалогу характерною є спрямованість на читача, яскраво виражена комунікативність. Імпліцитний текстовий діалог відбиває передусім особливості та динаміку розумової діяльності автора, його ставлення до пропонованого матеріалу.

Отже, діалогічний текст, маючи всі конституційні ознаки власне тексту (інформативність, структурність, цільність, зв'язність тощо), відрізняється більшою комунікативною спрямованістю, яскраво вираженою адресованістю та персоніфікованістю. Крім того, читання таких текстів сприяє не лише інтелектуальному, а й особистісному розвитку читача. Відбувається це завдяки активному залученню читача у співтворчість з автором твору, формуванню його оцінювального ставлення до прочитаного, розмірковування над ним.

Таким чином, до провідних ознак тексту слід віднести сам текст та позатекстові фактори – автора, читача та фрагмент реальності, що знайшов своє відображення в повідомленні.

На нашу думку викладені вище особливості діалогічного тексту притаманні не лише тексту-твору, який у більшості випадків є письмовим повідомленням і передбачає відповідну діяльність реципієнта, а характеризують також текст-практику, виступаючи мов би містком, що поєднує обидва види текстів.

Однак текст-практика має й власні, притаманні лише йому особливості, на яких ми зупинимось докладніше. Передусім зазначимо, що постмодерністські, постструктуралістські підходи до тексту відбивають насамперед характеристики саме тексту-практики як засобу розуміння та інтерпретації особистого досвіду. До особливостей тексту-практики, на думку О.Б. Старовойтенко, належать:

1) полімотивоване розгортання, відсутність кінцевого задуму, невираженість тематичного центру, ковзаюча ієрархія смислів, відносна фінальність;

2) автор не домінує над текстом, а знаходить себе у ньому, пізнає себе через зміст, що породжується, тобто текстотворення є процесом народження особистості та авторської ідентичності;

3) при породженні тексту, поряд із усвідомленою інтенцією, не меншу роль відіграє неусвідомлюване

генерування смислу, тому головне у тексті часто знаходиться за межами висловленого;

4) на відміну від тексту-твору, текст-практика не є замкненим, його смислове поле розгортається в процесі породження тексту;

5) саморух тексту набуває більшого значення, ніж авторське самовираження, тому автор не відчужений від твору, а мов би розчинений у ньому;

6) такому текстові притаманне більше контекстуальне різноманіття, ніж тексту-твору;

7) більша діалогічність тексту-практики порівняльно з текстом-твором за участю великої кількості “голосів”, тобто смислових позицій, думок, точок зору, оцінок тощо.

8) непередбачуваність результату текстової практики, відкритість для безлічі інтерпретацій;

9) текст не породжується, а, скоріше, “програється”, “запускається в дію”, “здійснює бажання” [Старовойтенко, 2001].

Крім названих вище особливостей тексту-практики, він може бути охарактеризований, виходячи із розуміння тексту у сучасній постструктуралістській літературі. В цьому випадку текст розуміється як простір, де відбуваються процеси утворення значень та смислів, тобто процеси означення та осмислення. Тому від підлягає спостереженню не як закінчений замкнений у своїх межах продукт, а як створення смислів, “підключення” до інших текстів, інших кодів, що відбувається на наших очах і яке тісно пов’язане з культурою, суспільством, історією. Причому такий зв’язок – це не відношення детермінації, а відношення цитації (Барт, Крістева, Дерріда).

На наш погляд, тут можна звернутися до понять фено-тексту та гено-тексту, запропонованого Ю. Крістевою, а також до близького до них розрізнення понять “тексту” та “твору” Р.Бартом. Фено-текст, за Крістевою, це реально існуючі у мові фрази, різноманітні типи дискурсу, будь-які словесні твори, що втілюють

певну суб'єктивну інтенцію і виконують інструментальну функцію. Фено-текст, однак – це лише авансцена семіотичного об'єкту; за ним приховується “друга сцена”, де відбувається інтенсивна семіотична робота по виробництву фено-текстового смислу. Цю другу сцену Ю.Крістева назвала гено-текстом. Гено-текст – це суверенна царица розрізнювання (“различание”, рос.) за Ж.Дерріда, де немає ні центру, ні периферії, немає суб'єктивності, комунікативного завдання; це неструктурована смислова множинність, яка віднаходить структурну упорядкованість лише на рівні фено-тексту, це своєрідний “культурний розчин”, що кристалізується у фено-тексті. І можна припустити, що поняття фено-тексту певною мірою відповідає поняттєві тексту-твору, а гено-тексту відповідно – тексту-практиці [Ильин, 1998].

Поняття твору за Р.Бартом в цілому відповідає фено-тексту, а його тлумачення тексту – гено-тексту Ю.Крістевої. І справді, будь-який текст сплетений з неоглядної кількості культурних кодів, в існуванні яких автор, як правило, не віддає собі звіту, які вплетені у його текст несвідомо. Культурний код, за Бартом, це перспектива множини цитацій, міраж, зітканий з безлічі структур; одиниці, що створені цим кодом, є не чим іншим, як відлунням того, що вже було читане, бачене, зроблене, пережите. Дослідником були виділені такі культурні коди, що складають семіотичний простір тексту:

1. Оповідальних дій, що характеризує послідовність подій, про які йдеться в тексті.

2. Семантичний, що поєднує усі суттєві для розуміння тексту поняття, що зустрічаються в ньому.

3. Код культури, який включає необхідні відомості про культуру тієї епохи, яка відображується у творі; ці відомості необхідні для глибшого та повнішого розуміння твору читачем завдяки зануренню у культурний контекст.

4. Герменевтичний код, що містить формулювання запитань, які ставить твір та формулювання можливих відповідей.

5. Символічний код, що створює тло глибинних психологічних мотивів героїв твору [Барт, 1989].

Зітканий із множини рівноправних кодів, мовби з ниток, текст в, свою чергу, сам вплітається у нескінченну тканину культури; він є її “пам’яттю”, причому “пам’ятає” не лише культуру минулого й теперішнього, а й культуру майбутнього. Таким чином, за Бартом, текст – це інтертекст, “галактика означуваних”, а твір – “ефект тексту”, наочний результат “текстової роботи”, яка відбувається на “другій сцені”, шлейф, що тягнеться за текстом [Барт, 1989].

Виходячи із охарактеризованого вище розподілу тексту на текст-твір і текст-практику, можна також припустити, що й методи аналізу кожного з них повинні різнитися. Якщо до тексту-твору доцільним є застосування усіх тих методів аналізу, що розроблені сучасною лінгвістикою та психологією тексту, то текст-практика потребує, на наш погляд, розроблення спеціальних процедур, які дозволили б вловити усі ті особливості тексту у його становленні, про які йшлося вище.

Можливо, слід звернутися до запропонованих Р.Бартом принципів текстового аналізу. За Бартом, текстовий аналіз не ставить перед собою мети опису структури твору; завдання полягає не в тому, щоб зафіксувати деяку сталу структуру, а скоріше в тому, щоб провести рухливу структурацію тексту, проникнути у смисловий об’єм твору, у процес означування; спробувати вловити та класифікувати не всі смисли тексту (це неможливо), а скоріше ті форми, ті коди, через які йде їх виникнення. Текстовий аналіз, іншими словами, прослідковує шляхи творення смислів, не ставлячи перед собою завдання віднайти єдиний смисл, ні навіть один з можливих смислів тексту. Завдання полягає у тому, щоб помислити, уявити, пережити

множинність тексту, відкритість процесу означування [Барт, 1989, с. 424 – 426].

Таким чином, текстовий аналіз – це не пояснення тексту, а спроба вловити оповідання в процесі його становлення. Завдання – встановити коди, під якими розуміються асоціативні поля, надтекстова організація значень, які нав'язують уявлення про певну структуру; код належить головним чином до сфери культури, це певні типи вже баченого, читаного, зробленого. Особливо виділяється культурний код – це код людських знань, суспільних уявлень, думок тощо. Саме “розсмикування тексту на нитки” складає різницю між структурою (об'єктом структурного аналізу у власному сенсі цього слова) та структурацією – об'єктом текстового аналізу [Барт, 1989, с. 459].

Усі ці ознаки тексту-практики можна віднести до оповідального тексту (нарративу), який твориться у конкретній життєвій ситуації (побутовій, психотерапевтичній, комунікативній тощо), на характеристиці якого ми зупинимось нижче.

Психологічна характеристика оповідального тексту

Перш ніж перейти до характеристики нарративного тексту зазначимо, що його можна тлумачити як особливий вид дискурсу. Тому слід насамперед зупинитися на різних підходах до такого важливого для сучасної психології мовлення поняття, як дискурс.

Дискурс найчастіше визначають як текст, занурений у життя [Рікер, 1995]. Говорячи про диференціацію понять “текст” та дискурс”, під першим розуміють переважно абстрактну, формальну конструкцію, дискурс, в свою чергу тлумачать з точки зору ментальних процесів та в зв'язку з екстралінгвістичними факторами (прагматичними, соціокультурними, психологічними та ін.) [Ван Дейк, 1989]. В літературі представлені такі тлумачення терміну “дискурс” [Квадратура смысла..., 1999, с. 26]:

◆ еквівалент поняття “мовлення” в сосюрівському сенсі, тобто будь-яке конкретне висловлювання;

◆ одиниця, яка за розміром більша за фразу, висловлювання в глобальному сенсі; те, що є предметом дослідження “граматики тексту”, яка вивчає послідовність окремих висловлювань;

◆ в рамках теорії висловлювання або прагматики дискурсом називають вплив висловлювання на його реципієнта та його включення у “висловлювальну” ситуацію (що має на увазі суб’єкта висловлювання, адресата, момент та певне місце висловлювання);

◆ при спеціалізації попереднього значення дискурс означає бесіду, що розглядається як основний тип висловлювання;

◆ за Е.Бенвеністом, дискурсом називається мовлення, що присвоюється тим, хто говорить, на противагу “оповіданню” , яке розгортається без експліцитного втручання суб’єкта висловлювання;

◆ іноді протиставляють мову та мовлення (*langue / discours*) як, з одного боку, систему мало диференційованих віртуальних значень, з іншого, як диверсифікацію на поверховому рівні, пов’язану з розмаїттям використань, що притаманні мовним одиницям;

◆ термін “дискурс” часто застосовують також для позначення системи обмежень, які накладаються на необмежену кількість висловлювань в силу певної соціальної або ідеологічної позиції (наприклад, феміністський або адміністративний дискурс);

◆ французька школа аналізу дискурсу розрізняє поняття “висловлювання” та “дискурс”, визначаючи перше як послідовність фраз, що вміщені між двома семантичними пропусками (пробілами), двома зупинками у комунікації; дискурс при цьому характеризується як висловлювання, що розглядається з точки зору дискурсивного механізму, який ним керує.

На нашу думку, одне з найповніших визначень дискурсу дав Р.Барт, який зазначав, що дискурс – це будь який закінчений відрізок мовлення, що являє собою певну єдність з точки зору змісту, який передається з вторинними комунікативними цілями і має відповідну цим цілям внутрішню організацію, причому пов'язаний він з іншими культурними факторами, ніж ті, котрі відносяться до власне мови [Барт, 1978, с. 443 – 444]. Під вторинними комунікативними функціями Р.Барт розумів підпорядкованість тексту не лише цілям повідомлення, а й пропагандистським, розважальним, естетичним, ритуальним та іншим цілям. Причому означені цілі привносяться в текст не випадково, а визначаються соціальним кодом [Барт, 1978].

Близьке до бартівського розуміння дискурсу дає і Ю.С.Степанов, розширюючи подане вище визначення. На його думку, дискурс – це особливе використання мови для вираження особливої ментальності, яке тягне за собою активізацію певних рис мови, зокрема особливу граматику та лексику, створюючи свій власний ментальний світ (наприклад, “дерев'яна мова” радянської ідеології) [Степанов, 1995, с. 38–39]. До елементів дискурсу можна віднести події, що викладаються; їх учасників; перформативну інформацію та “не-події”, тобто обставини, що супроводжують події; тло, що їх пояснює; оцінки учасників подій; інформацію, яка співвідносить дискурс з подіями [Степанов, 1995, с. 38].

Одним з видів дискурсу є *наратив*, який можна визначити як спосіб репрезентації минулого досвіду за допомогою послідовності впорядкованих речень, що передають часову послідовність подій. Розрізняють наративи у вузькому та широкому сенсі: 1) оповідання взагалі як процес породження історій, оповідань тощо; 2) наратив як конкретна чітко окреслена форма оповідання, спрямована на те, щоб залучити слухача емоційно, зробити співчутливим спостерігачем або “співучасником” подій [Калмыкова, Мергенталер, 1998].

Можна припустити, що витоком наративного тексту є певний особистісний міф, в якому у символічній формі представлені основні сенси та концепції буття людини. Цей міф, що на відміну від наративу має згорнутий вигляд, перетворюється у лінійну послідовність подій, епізодів, які, в свою чергу, підпорядковані єдиній внутрішній логіці, що задається особистісним міфом. Тут можна послатися на приклад Ю.М.Лотмана, яким він пояснює породження літературного твору із задуму, що, як правило, існує у нелінійній, а скоріше просторовій формі, у лінійний текст. Цей процес нагадує відношення клубку вовни до нитки, що розмотується з нього: клубок існує просторово в деякому єдиному часі, а нитка з нього розмотується у часовому русі, лінійно [Лотман, 1999, с. 107 –108].

Важливою характеристикою наративу є те, що він організує, структурує та артикулює життєвий досвід людини. На думку П.Рікера, тільки у тій чи іншій формі оповідання – оповідання на тему повсякденного життя, історичного оповідання – життя набуває єдності і може бути оповідано [Рікер, 1995, с. 41], а значить, додамо від себе, і представлене, як собі, так й іншим. Інакше кажучи, намагаючись осмислити власний досвід, оповісти про нього іншому, ми накладаємо на нього ті чи інші наративні структури, що виступають у вигляді відповідних інтерпретаційних рамок. Причому у вигляді такого тексту може виступати не лише дискурс, зафіксований вербальними засобами, а й дії людини, події її життя, тобто ті семіотичні утворення, які П. Рікер назвав квазітекстами [Рікер, 1995].

Проблема взаємовідносин між розповіддю-нاراتивом та життям, яка тлумачиться як вияв специфічних наративних способів осмислення світу, що є особливо характерним для буденної свідомості, як основний спосіб освоєння світу, осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття, останнім часом стала предметом підвищеного наукового

інтересу у самих різних наукових дисциплінах. Так, Е. Бенвеніст, аналізуючи роль мови в теорії З. Фройда, відмічав, що суб'єкт користується мовленням, розповіддю, щоб “подати” себе собі самому таким, яким він хоче бачити себе сам і спонукає “іншого”. Його мовлення – це поклик та воання, заклик, іноді шалений, звернений до іншого через мовлення, в формі, в якій він несамовито прагне самоствердження, заклик, часто нещирий, з метою надати собі індивідуальність у власних очах. Самим фактом мовлення до когось людина, що говорить про себе, вводить іншого у себе і завдяки цьому пізнає себе, порівнює себе, стверджує себе таким, яким вона прагне бути, і кінець кінцем створює собі минуле (“історизує себе”) через повідану історію, неповну або фальсифіковану. [Бенвеніст, 2002].

Особливий інтерес в зв'язку з цим викликають роботи представників соціологічного конструктивізму, які для обґрунтування своєї теорії особистості звертаються до концепції текстуального мислення, постулюючи принципи самоорганізації свідомості та специфіку її особистісного самопокладання за законами художнього тексту. Дж. Брунер також розрізняє наративний модус самоосмислення та саморозуміння і більш абстрактний – науковий модус, який він називає парадигматичним. Останній краще пристосований для теоретично абстрактного саморозуміння людини; він абстрагується від конкретики індивідуального досвіду, від безпосереднього життєвого контексту, в той час як “наративне розуміння” занурене у життєвий контекст і тому є найліпшим засобом для передачі людського досвіду і пов'язаних з ним суперечностей. Згідно Брунеру, втілення досвіду у форму історії, оповідання дозволяє осмислити його в інтерперсональній, міжособистісній сфері, оскільки форма наративу, що вироблена у ході розвитку культури, вже сама по собі передбачає історично опосередкований досвід міжособових стосунків [Bruner, 1997].

Таким чином, культурні історії визначають форму наших індивідуальних наративів. Люди усвідомлюють власне життя через історії – як через культурні, так й через особисті наративи, котрі вони будують на базі культурних зразків. Інакше кажучи, до якої культури ми б не належали, її наративи впливають на нас, спонукаючи приписувати певне значення деяким життєвим подіям й ставитися до інших обставин як до досить незначних. Кожна подія, що запам'яталася, набуває форму історії, яка поряд з іншими історіями складає життєвий наратив. Тобто можна стверджувати, що життєвий наратив – це певною мірою і є наше життя.

В зв'язку з цим виникає питання про типові для нашої культури, теперішньої історичної ситуації сюжети, в які втілювався б наш досвід. Уявляється, що ті психологічні проблеми та ускладнення, з якими зіткнулися багато людей у пострадянських країнах, пов'язані, крім іншого, з втратою “звичних сюжетів”, з неможливістю або зі складністю у знаходженні нових, а отже і з втратою ідентичності, як особистісної, так й культурної, соціальної, національної.

Можна припустити, що здатність інтерпретувати реальність за допомогою наративних структур є невід'ємною сутністю особистості, а використання специфічних наративних способів осмислення світу виступає як основний засіб осмислення власного життя або певної життєвої ситуації і, більш того, як особлива форма існування людини, як властивий лише їй модус буття.

Більшість досліджень, що підкреслюють роль наративів у розвитку особистості і навіть саморозвитку, творенні себе, зазначають, що оповідання історій дозволяє людині створити смисл послідовності та неперервності життя [Mattingly, 1998]. Велику роль відіграє наратив і в формуванні Я-концепції особистості. Деякі дослідники пропонують навіть розглядати Я-концепцію як наративну конфігурацію, завдяки якій різні життєві події, епізоди структуруються в єдине ціле

[Karakozov, 1998]. Дж. Капрара та Д. Сервон вважають, що наратив, як життєва історія, є частиною Я-концепції (або, за Джемсом, – “моє”). При цьому модель життєвої історії є, по суті, моделлю ідентичності, оскільки особиста історія людини надає сенсу її досвіду та відіграє виключно важливу роль для визначення “Я” [Капрара, Сервон, 2003]. Важливе значення має узгодженість такої історії, яка наповнює смыслом життєві події. Однак реальний психологічний механізм, що забезпечує поєднання різних елементів людського існування в єдине ціле, поки що не описаний.

На думку американського літературознавця Ф.Джеймсона, наратив є особливою епістемологічною формою, яка організує специфічні форми нашого емпіричного сприйняття. Іншими словами, все, що сприймається, може бути освоєно людською свідомістю тільки через оповідальну фікцію, вигадку. Тобто світ стає доступним людині тільки у вигляді історій, оповідей про нього [Лобок, 1996]. Тут можна згадати і визначення свідомості М.М.Бахтіним як коментарю, який кожна доросла людина прикладає до кожного свого вчинку [Эткинд, 1996].

Для того, щоб з'ясувати типові особливості наративу, які відрізняють його від інших текстів, наприклад, описових, зупинимось на характеристиці оповідальних текстів докладніше. На думку багатьох дослідників, основними категоріями наративу є єдність дії, тривалість, оцінка, структура. Так, К.Бреммон вважав, що кожне оповідання зводиться до такого викладу послідовності цікавих з точки зору людини подій, яке створювало би єдність дії. Там, де немає послідовності, немає і розповіді, а є, наприклад, опис (якщо об'єкти пов'язуються просторовою суміжністю), розмірковування (якщо вони взаємозалучаються), ліричні оповіді (якщо вони виникають в уявленні за допомогою метафори або метонімії) тощо. Там, де немає включення у єдину дію, немає й розповіді, а є хронологія – виклад послідовності незв'язаних вчинків. Нарешті

там, де немає причетності до людського інтересу, де викладені події не породжені й не пережиті антропоморфним агентом або об'єктом, там немає й оповідання. Тому що лише спроектовані на людину події набувають сенсу і організуються в структурований часовий ряд [Бремон, 1972, с. 113].

На значенні категорій часу, тривалості, оцінки для функціонування тексту саме як оповідального наголошував і Ц.Тодоров. Він же, йдучи за російськими формалістами, пропонує вивчати два основних рівня оповідальних текстів – історію, що оповідується (предмет оповідання), яка включає логіку вчинків персонажів, зв'язки між ними, та оповідальний дискурс [Тодоров, 1975].

З точки зору Р. Барта, спільна для всіх оповідальних текстів структура має включати три рівні: 1) рівень функцій, які він, йдучи за Проппом, трактує як вчинок діючої особи, що визначається з огляду його значення для ходу подій; 2) рівень дій; 3) рівень оповідання. Причому всі три рівні пов'язані між собою відношенням послідовної інтеграції: окрема функція набуває смислу лише тому, що входить у загальне коло дій даного актанта, а ці дії, в свою чергу, отримують кінцевий смисл лише тоді, коли хтось про них розповідає, коли вони стають об'єктом оповідального дискурсу, що має власний код [Барт, 1987].

Е.С.Калмикова та Е.Мергенталер, аналізуючи змістовну та формальні характеристики наративу, виділяють такі його семантичні критерії:

* Репрезентація у межах історії, що оповідується, часової послідовності подій, яка включає якісь дії актанта, ментальні і/ або фізичні, які призводять до певних змін його власного стану або стану його оточення (ситуації, інших дійових осіб); такі дії можуть приймати форму “ускладнення і вирішення” або “порушення плану”; при цьому “зміна стану” включає зміну фізичного або ментального стану, переміщення у

просторовому і соціальному континуумі тощо актанта та інших дійових осіб;

* Чітке й конкретне позначення місця й часу дії, а також дійових осіб.

Відповідно маркерами наративу у тексті є: а) “резюме”, що передує викладу наративу; б) “кода”, що повертає слухача від оповідання до теперішнього часу; в) пряме мовлення дійових осіб наративу [Калмикова, Мергенталер, 1998].

Отже в структурі наративу можна виділити два основних рівня – позатекстовий та текстовий, оповідальний, який, в свою чергу, включає основних “дійових осіб” наративного дискурсу (автора і реципієнта). І тут виникає ще одне не до кінця з’ясоване питання стосовно розрізнення реальних та імпліцитних автора і реципієнта. Текст, крім реальних автора і читача (оповідача і слухача), містить ще й елементи, які в сучасній літературі отримали назву інстанції автора та адресата. Іншими словами, реальний автор і оповідач, від імені якого ведеться розповідь, не співпадають не лише у художніх творах, а й у наративі, що породжується, наприклад, психотерапевтичним дискурсом. Не співпадають також і адресати, до яких звернене оповідання – реальний та віртуальний, що створюється суб’єктом, який породжує наратив. Причому особливості цих імпліцитних автора і реципієнта (наратора і нарататора) багато в чому визначаються контекстом, що задається дискурсом, ситуацією, в якій він функціонує.

На наш погляд, основними смислоутворювальними та конституюючими чинниками оповідального тексту (нاراتиву) є тема; персонажі; сюжет оповіді та життєві обставини, які в ній викладаються; оцінки персонажів, в тому числі і самого себе, котрі часто подаються в стислому вигляді на початку або наприкінці оповіді; хронотоп як єдність простору і часу, що виникає в процесі взаємодії оповідача з тими подіями, про які йдеться в оповіді, причому хронотоп є апостеріорним у

тому сенсі, що набуває реальності лише всередині тексту-нарративу.

Отже, головною одиницею нарративу є тема або тематична структура, в якій відбивається основна тенденція оповіді. Тема присутня у тексті будь-якого жанру, її особливість в оповідному тексті полягає у тому, що саме нарратив, як особистісна структура, спричиняє ту чи іншу інтерпретацію події, яка й втілюється у тексті-оповіді. Причому у розповіді таких тем може бути декілька і вони іноді переплітаються між собою. Основна тема (або теми), як правило, розбивається на декілька рівнів:

а) рівень опису, під яким розуміється елементарне виявлення і відтворення суті розповіді, що сформульовано найпростішими словами. Інтерпретація в основному обмежена сюжетом, який задає її рамку;

б) інтерпретаційний рівень, який передбачає переформулювання суті розповіді в загальному вигляді за допомогою виділення смислу, що криється за її змістом. Тобто цей рівень передбачає подання сюжетного елемента в такому виді, щоб виділилася його інтенціональна структура, яка відбиває глибинні наміри оповідача;

в) діагностичний рівень, де робляться конкретні твердження про проблеми людини. У такий спосіб здійснюється трансформація опису на рівень можливої патології;

г) символічний рівень, де здійснюється перехід до інтерпретації символів на основі психоаналітичних гіпотез;

д) рівень уточнення, де необхідно одержати від людини уточнення і вільні асоціації стосовно конкретних даних [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Має значення також повторюваність теми, оскільки тема, до якої індивід звертається три або більше разів у низці оповідей, має безумовне значення для нього. Це пояснюється провідною характеристикою нарративу, який породжує людина, прагнучи осмислити власний досвід. Найбільш значимі події, наприклад, травми

повторюються у розповідях, поки особистість або не розв'яже їх, або ж не примириться з ними, відшукавши прийнятну для себе форму осмислення або ж зручне (захисне) пояснення.

Крім теми, суттєве значення для аналізу нарративу і прояснення особистих проблем, які він відбиває, має наявність дійових осіб оповіді. Навіть, коли вона ведеться не від першої особи, або ж при наявності великої кількості дійових осіб, розповідь нарративного характеру – це завжди розповідь про себе. Головний герой її – це сам оповідач. До того ж, незважаючи на велику кількість чинних осіб, що можуть бути присутніми у розповіді, усе ж можливо говорити про переважну ідентифікацію з одним із персонажів. Крім того, різні персонажі можуть втілювати різні тенденції особистості, тобто розповідь може містити проєкції різноманітних граней самого себе, а різні герої виступають як засіб їх представлення. При цьому може бути ідентифікація як із героями, так і з позицією автора. Важливо також розділити основних і другорядних персонажів оповіді, зважаючи на те, що вони відображують різний ступінь ідентифікації з ними досліджуваного.

Є цікавий досвід Елізабет Френзель, яка в процесі складання каталогу сюжетів і спроби відтворення його в словниковій формі, дійшла висновку, що має сенс розписувати словарну статтю за персонажами, – Каїн та Авель, Абельяр та Еліза тощо. Тобто у неї в якості природного носія сюжету виступає персонаж, який уособлює “згорнутий” за аналогією сюжет. Треба зазначити, що матеріалом її дослідження були релігійні та літературні тексти. Нам видається цікавим, прослідкувати, як сучасне особистісне сюжетотворення збагатилося персонажами, що прийшли з “мильних опер”, реклами, сучасної літератури тощо.

Важливим смислоутворювальним чинником нарративу є й сюжет, який забезпечує підпорядкованість оповіді певній логіці, послідовність окремих дій в рамках

події, про які йдеться в оповіді. Але найчастіше ми стикаємось з розгалуженнями дій за персонажами, які беруть в них участь, часом окремих дій та місцем їх протікання. Вибір сюжету (частіше несвідомий) репрезентує глибинні інтенції оповідача. Вважається, що репертуар сюжетів у особистості досить постійний, що є підтвердженням впливу особистісних утворень людини на процес породження наративу.

Суттєвими для прояснення внутрішньої структури наративу, тобто психологічних проблем, які він містить у прихованому вигляді, є також виявлення головних потреб і мотивів героя, основних конфліктів і захистів, основних страхів, а також аналіз персонажів, предметів й обставин, що включаються в розповідь, або ж ігноруються суб'єктом [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Таким чином, наратив можна визначити як замкнену завершену структуру, що включає такі характеристики, як послідовність і завершеність дій, події, що змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значимих подій, афективне ставлення до них оповідача. Він являє собою трансформацію неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи з загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту.

При цьому можна припустити, що наратив може виконувати щонайменш дві функції в процесі упорядкування та осмислення особистого досвіду. По-перше, у буденних ситуаціях він може просто виконувати роль “коментарю”, або “оповідального супроводу” нашого буденного життя, поступово “вбудовуючись” в історію життя особистості. Такий наратив ми називаємо спонтанним. Однак, якщо особистість зіштовхується з якимось утрудненнями, проблемами у буденній життєвій ситуації, тобто з'являється необхідність її осмислення, трансформації у ситуацію психологічну, то наратив стає рефлексивним,

що передбачає відсторонення від ситуації, вихід у зовнішню позицію, тобто за межі ситуації.

Як зазначають Н.С. Бурлакова та В.І. Олешкевич, розповідаючи про якісь подію, людина передає, переказує цю подію, але потім вона ще й оцінює те, що відбулося, як те, що сталося з нею, як те, що спричинило полегшення або страждання. Людина виходить із актуальної ситуації і вже в іншій ситуації переказує це, тим самим ізолюючи життєвий випадок від контексту, що його породив. Це перетворює подію, яка сталася, у “випадок із життя”, винесений із життєвого простору, завершений і тому самотійний. І цей переказ, ця “картина життя” стає самотійним цілим. Тобто завершеність означає винесення назовні, закінченість на противагу природній течії життя [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Досі ми не розмежовували поняття “нарратив”, “розповідь” (рассказ, рос.), “історія”, вживаючи їх найчастіше як синоніми. І справді, в літературі є певне змішування цих понять, що не дивно, адже вони описують досить схожі феномени. Однак, на наш погляд, ці поняття різняться і ми зробили спробу розмежувати їх.

Нарратив ми визначаємо як замкнену оповідну структуру, що надає життєвим подіям послідовності і завершеності, організує їх у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку. Нарратив включає усі основні ознаки оповідального тексту (автора, героїв, події, сюжет тощо) і являє собою мов би рамку, фрейм, в яку “вміщуються” реальні події з тим, щоб їх зрозуміти, осмислити, включити в особистісний досвід шляхом оповідання, розповіді або історії. Інакше кажучи, нарратив можна розглядати як структурну рамку, яка приписує категорію й порядок елементів, що вставляються у неї, а також вибір та вставку елементів у слоти (вічки фрейму). Нарративна структура в цьому випадку повинна включати агента (тобто дійову особу або осіб), обставини (ситуацій,

події), мотиви і цілі агента, взаємодії, а також ті чи інші зміни, передусім, зміни долі.

Наратив у такому розумінні відображує базову життєву концепцію (або концепції) людини, в тому числі його Я-концепцію, що мов би накладаються на осмислювану реальність (ситуацію), в тому числі й власну психічну реальність, особистий досвід у вигляді певної рамкової структури, фрейму, за яким будується розповідь або історія.

Подібне розуміння наративу як рамкової структури у неявному вигляді висловлюють й деякі наративні психотерапевти. Так, наприклад, О. Жорняк говорить про структуру наратива як про принципову рамку зрозумілості для людей у повсякденному житті. Саме за допомогою цієї рамки події життя пов'язуються у послідовності, які розгортаються у часі згідно конкретних тем (сім'я, кар'єра, щастя, впевненість тощо). При цьому домінуючою рисою структури наративу є лінійна причинність: події збираються у лінійну прогресію, де кожна подія робить свій внесок в усвідомлення можливості для наступних подій. На відміну від нелінійної моделі (а такою моделлю, вочевидь, є концепції, структури знання, інші когнітивні схеми – Н.Ч.), де зв'язки носять нелінійний характер, але залишаються передбачуваними та об'єктивно існуючими, в наративній моделі автор сам обирає елементи та характер зв'язку, тобто конструкцію [Жорняк, 2001].

Історія в цьому випадку може тлумачитися як розгортання наративу (оповідної структури) у зв'язний текст, що відображає “наративну структуру” особистості. На наш погляд, має сенс ввести це поняття, маючи на увазі ті наративні структури та їх зв'язки, а можливо й наративну систему, як історію життя особистості, що відображують базові особистісні утворення, життєвий шлях особистості, її долю.

В історії головне місце відведене подіям (реальним або уявним), оповідач може бути явно не виражений,

історія може оповідуватися мов би відсторонено без чіткого вираження авторства, або автор може ідентифікуватися з одним з героїв, причому по ходу розгортання історії ці ідентифікації можуть змінюватися. Іншими словами, історія, як розгорнута оповідь, може існувати незалежно від суб'єкта, її авторство може бути прихованим, неявним, таким, що потребує спеціальної реконструкції історії. Тобто історія, на відміну від розповіді, може бути зовнішньою по відношенню до суб'єкта оповіді, і людина тільки вміщує себе у неї, намагаючись осмислити, усвідомити свій досвід, оповісти про нього іншому. Тут можна згадати й слова П. Рікера про те, що в історію можна “вплутатися” [Рікер, 1998], в розповідь же вплутатися неможливо.

Розповідь, у свою чергу, – це розгортання наративної структури у чисто комунікативній ситуації, в тому числі й в ситуації автокомунікації, де основними ознаками, крім подій, є автор розповіді та особа, якій вона адресована. Іншими словами в розповіді наявна чітка точка зору, авторська позиція, навіть коли вона ведеться не від першої особи. Очевидно, розповідь може будуватися й на базі певної історії, коли необхідно чітко позначити своє авторство, своє ставлення до подій, що відбуваються, та до суб'єктів історії, що оповідується. Можна припустити, що розповідь за своїми характеристиками є більш діалогічною, ніж історія, маючи основні ознаки діалогічного тексту, передусім адресованість та персоніфікованість.

Слід зазначити, що наратив задає не лише структуру, а й межі розповіді, історії. Як вже зазначалося, саме наратив дозволяє відмежувати події, вичленувати їх із ситуації. Однак, якщо мова йде про історію життя особистості, то її слід розглядати як відкритий твір (произведение, рос.), що розриває межі наративу, маючи лише початок і не маючи завершення.

Виникає запитання, як ті чи інші життєві події, як правило, невпорядковані, хаотичні, стають елементом

наративної структури, тобто основною одиницею особистісного досвіду.

На думку П. Рікера, основним механізмом породження наративу є інтригоутворення, яке складається із відбору та впорядкування подій та дій. Саме воно перетворює фабулу (тобто низку подій) в завершену й цілісну історію, що має початок, середину та кінець. Як вважає дослідник, інтрига (по суті – це сюжет) є посередником між подією та історією. Це означає, що все, що не входить у розвиток будь-якої історії, не є подією [Рікер, 1995]. Інакше кажучи, якщо з нами щось відбувається, але ми не відчуваємо бажання оповісти про це іншому або самому собі, включити випадок у тканину історії нашого життя, то цей випадок подією у строгому сенсі не є. Інтрига зводить події в єдину історію завдяки механізму конфігурації. Із розмаїття подій, як зазначає П. Рікер, конфігуруючий акт вилучає єдність часової цілісності [Рікер, 1998].

Таким чином, зародження фабули оповіді пов'язане з попередніми, невпорядкованими, неструктурованими життєвими ситуаціями. Їх проговорювання, осмислення є важливішою умовою людського досвіду. І тільки таким шляхом зовнішні ситуації та події трансформуються у внутрішній досвід особистості, важливішою складовою якого є наративні структури.

Слід зазначити, що особистість, що вибудовує історію власного життя як деякий відкритий твір, спираючись на наративні структури, повинна мати те, що П. Рікер назвав наративною ідентичністю. При цьому він підкреслює, що ідентичність розуміється тут у сенсі практичної категорії. Встановити ідентичність – значить відповісти на запитання “Хто це зробив?”, “Хто автор?”. Відповісти на запитання “Хто?” можна, на думку дослідника, тільки оповівши історію життя. Об'єктивна історія (тобто зовнішні події – Н.Ч.) не дає багато свідчень про дії цього “Хто”. Тому його ідентичність має бути наративною ідентичністю. Таким чином, на думку П. Рікера, індивіди конституюються в їх ідентичності,

створюючи і розробляючи наративи, котрі стають для них дійсною історією [Рікер, 1998].

Крім наративної ідентичності, на нашу думку, можна говорити й про наративну компетенцію особистості. Остання передбачає, по-перше, володіння усіма елементами наративної структури, тобто сформованість в особистості наратива як структурної рамки, фрейму, а також наявність “набору” базових наративів, що мають соціокультурну природу, вмінь розгортати наративні структури у зв’язну розповідь або історію. По-друге, наративна компетенція передбачає вміння побачити за історією, оповіддю Іншого його індивідуальний наратив, тобто наративну ідентичність, а може й наративну структуру його особистості.

Отже, особистий наратив, розгортаючись у розповідь або історію, тобто наративний текст, дає нам змогу об’єктивувати найважливіші якості людини, зокрема її базові життєві концепції (у тому числі і Я-концепцію), настановлення, мотиви, інші особистісні утворення, кінець-кінцем її “версію” себе та власного життя. На наш погляд, аналіз наративу, викладеного у вигляді автобіографії, розповіді або історії може виступати у якості діагностичної процедури в процесі дослідження особистості, як у психотерапевтичній ситуації, так і у ситуації психологічного експерименту. Основними категоріями аналізу при цьому можуть виступати:

Характеристики життєвої ситуації, в якій породжується наративний текст, а саме – буденна, проблемна, критична. В буденній ситуації наратив може бути тотожним хронологічному коментарю, що, звичайно не має сюжету, тобто це мовний супровід буденного життя. В проблемній життєвій ситуації, яка викликає необхідність її осмислення з метою знайдення позитивного рішення, наративний текст набуває рефлексивності, як правило, ситуація структурується шляхом “укладання” її в певний сюжет, збагачується аналізом, оцінкою обставин, персонажів тощо. В критичній життєвій ситуації, мабуть, ймовірні обидва з

описаних текстів-нарративів, крім того, тут значну роль відіграє емоційний стан оповідача.

Завершеність/незавершеність життєвої ситуації, знаходження оповідача “всередині” ситуації (тобто мається на увазі актуальна ситуація і, відповідно, актуальна оповідь), чи після виходу з неї, тобто її вирішення – ретроспективний нарратив. Порівняння мемуарів, щоденників, листів однієї людини (звісно, відомої, наприклад Й.Бродського), що розповідають про одну й ту ж подію (суд, заслання) можуть дати цікавий матеріал для зіставлення актуального і ретроспективного нарративів (в актуальній оповіді при відчутті трагічного впливу події на подальше життя сюжет відображує шлях вирішення, подолання, спротиву, або примирення з тим, що трапалося, або відчай від зламу долі; в ретроспективних нарративах сюжет найчастіше залежить від того, як саме – позитивно, чи негативно завершилася ситуація і як оцінюється ситуація з точки зору її дійсного впливу на життя). Тут треба зауважити, що в ретроспективних оповідях часто відбивається прийнятна для оповідача *версія* події.

Емоційний стан оповідача, що тісно пов'язаний з зазначеними вище двома чинниками (частково вже розглянутими вище, а саме при зміні емоційного стану після завершення ситуації).

Характеристики комунікативної ситуації породження оповідного тексту, які дають змогу проаналізувати самопрезентацію особистості, подачі версії свого *Я*, версії подій залежно від:

Адресатної спрямованості оповіді – цей критерій дає змогу визначити такі характеристики нарративного тексту як щирість/нещирість, розкутість самовираження, пристосованість до соціального середовища взагалі та соціального положення адресата зокрема, творення своїх версій життя, свого минулого для сучасників та спадкоємців (характерно для “великих” людей, що пройшли через переоцінку подій минулого, або стикнулись з неадекватним його трактуванням іншими).

Розглянуті нижче варіанти стосуються як проблемних, так і буденних ситуацій. Такими ситуаціями можуть бути:

Я–Я (ситуація потреби самоаналізу, рефлексії або хронічної відсутності конфідента, а чи й просто співрозмовника);

Я–Інший (значущий, незначущий – “сусід по купе”, конфідент, “чужий”, дружній, ворожий, “конкурент”, “начальник”, “співробітник”, “компаньйон”, “союзник” і т.п.). В якості прикладу, було б цікаво простежити оповіді про одні й ті самі події на матеріалах особистих листів до різних адресатів, хоча доступніше це зробити на текстах, так званих, “романів в листах” – найяскравіший приклад “Небезпечні зв’язки” Ш. де Ланкло.

Комунікаційних намірів оповідача – нас передусім цікавлять прямо не сформульовані, а зрозумілі тільки з контексту – бажання підтримки в горі, розділенні радощів від власної значної, або невеликої перемоги, придбання омріяної речі, надбання соціального або матеріального статусу, емоційне, а іноді і дійове залучення адресата до своїх справ, психічного або фізичного стану, прохання про допомогу, співчуття, підтвердження своєї значущості, привабливості, необхідності, моральної підтримки, поблажливості до власних вад тощо; особливо цікавими для аналізу видаються як “сумні”, так “радісні” комунікаційні наміри оповідача, приховані за самоіронією, навіть уїдливістю, (єрничанием, рос.), які застосовуються для зниження сповідального пафосу.

Характеристики ситуації з точки зору керованості/некерованості породження наративу (інтерв’ю, психотерапевтичний сеанс, бесіда) – у випадку керованої ситуації породження оповіді на перший план виступає система аргументації, або пояснення власної інтерпретації, бачення і в кінцевому рахунку все тієї ж власної версії подій та власного *Я* в цих подіях. В цій ситуації великий інтерес викликають засоби ухилю від

можливих нав'язувань з боку “керівника” своїх поглядів на події, що є предметом обговорення, або ж повного відходу від них. Це ж стосується і викладення власних поглядів на події та все, що з ними пов'язано (дійових осіб, обставин, деталей тощо), в яких “керований” оповідач безпосередньої участі не брав. В останньому випадку цікаво, як часто і як саме він переключається на розповідь про себе – згадує аналогічні випадки, робить припущення, як би саме він поведився б в схожій ситуації – тобто “перебиває” функції “керівника” і активно нав'язує свій наратив.

Наостанок виділимо функції наративу, які він виконує упродовж життя людини, надаючи йому послідовності, впорядкованості та смислової насиченості.

Мабуть найважливішою функцією наративу є смислоутворювальна, яка не лише дозволяє усвідомити, узгодити та впорядкувати основні смисли буття людини, а й надає їй відчуття авторства власного життя, уявлення (іноді може й ілюзорного), що воно підпорядковане якійсь логіці, порядку, і, взагалі, має сенс не лише в контексті власного буття, а й буття історичного, культурного, соціального.

Ще одна функція наративу – конституювальна, тобто така, що дозволяє людині усвідомити себе, свій досвід, вибудувати власну Я-концепцію, базуючись на культурних, особистих та сімейних історіях, і діяти відповідно до цих уявлень.

Важливою функцією наративу є й розвивальна функція, яка базується, з одного боку, на уявленнях про себе, результаті усвідомлення та осмислення власного досвіду, з іншого, – завдяки засвоєнню та привласненню базових наративів культури, дозволяє конструювати себе, створювати життєві плани та програми, бачити життєві перспективи й діяти відповідно до них.

Наратив, як вже зазначалося, виступає у вигляді інтерпретаційної рамки, яка накладається людиною на осмислювану реальність, в тому числі й на реальність

особистого досвіду, тим самим надаючи йому можливість виконувати інтерпретуючу функцію.

Нарешті, остання функція наративу – захисна, яка завдяки повторюваності оповіді про складні ситуації, переживання, дозволяє людині мов би відсторонитися від травмуючого досвіду, перевести його у вигляд зовнішньої історії, допомагаючи певною мірою пережити життєві ускладнення, травми, кризові ситуації тощо.

Таким чином, наратив виступає не лише важливим інструментом розуміння та інтерпретації особистого досвіду, навколишньої реальності, а й провідним засобом саморозуміння та особистісного зростання.

Психологія розуміння тексту

Розуміння – це процес засвоєння та породження смислів, основними характеристиками якого є відновлення смислу (концепту) вихідного повідомлення та синтез нового смислу, що здійснюється в результаті взаємодії, зіткнення смислу, який був закладений в текст його автором, і смислового поля суб'єкта, що сприймає дане повідомлення.

Таким чином, розуміння може відбуватися на двох рівнях: структурному (значеннєвому), основною характеристикою якого є відновлення смислу, закладеного у текст його автором, та смислового, який можна розглядати як процес трансформації змісту вихідного тексту в іншу знаково-смилову систему, тобто його переосмислення реципієнтом.

Основною характеристикою розуміння на першому рівні є процес відтворення смислу тексту. Зазначимо, що характеризуючи "текстовий смисл" (або концепт), ми спираємося на ідеї М.І.Жинкіна, який визначав смисл як інформаційне утворення, що не містить слів, але може бути розгорнуте у низку синонімічних текстів. Тобто це поняття є одним з ключових для розуміння, оскільки воно – початкова та кінцева стадія процесу згортання та розгортання інформації. Іншими словами, розуміння

можна розглядати як процес, що характеризується згортанням інформації, перекладом її на внутрішню мову реципієнта – мову смислу. Це відбувається завдяки формуванню предметно-схемного коду (М.І.Жинкін), який дозволяє фіксувати зміст тексту у вигляді деякої узагальненої смислової схеми.

Таким чином, значеннєвий рівень розуміння тексту передбачає активну переробку матеріалу шляхом його згортання, компресії. В результаті відтворюється смислова структура вихідного повідомлення, що є основною метою розуміння на значеннєвому рівні. Основними механізмами цього процесу є когнітивні операції розуміння, передусім структурування та переструктурування текстової інформації, її стиснення та семантичне зважування.

Однак, як показують численні дослідження, розуміння досить рідко відновлює саме той смисл, який був закладений у текст його автором. Викликано це передусім тим, що будь-який текст має потенційну множину смислів, яка, в свою чергу, зумовлена контекстуальним багатством вихідного повідомлення, тобто наявністю великої кількості смислових шарів, кожний з яких відсилає реципієнта до відповідного контексту. І завдання людини, що сприймає текст, – віднайти ті "смислові ключі", які й дозволяють їй відтворити його концепт.

Причому справа ускладнюється тим, що контекстуальні системи автора і реципієнта можуть не збігатися або ж перетинатися лише частково. В першому випадку відбувається те, що отримало назву "накидання смислу на текст" (Х.-Г. Гадамер), яке, в свою чергу, призводить до вбачання у повідомленні деякого змісту, відсутнього у самому тексті.

Більш поширеною є друга ситуація, яка передбачає часткове збіг контекстуальних систем учасників комунікативного процесу, що дає змогу реципієнтові будувати власний "зустрічний текст", який базується на смисловій основі вихідного повідомлення, але доповнює

її власним осмисленням проблем, що розглядаються. В даному випадку очевидно, що мова йде про інше розуміння – не про процес, який відтворює сенс тексту, його смисловою структуру, а про його осмислення, що проявляється у зіткненні смислів автора та реципієнта. Це, в свою чергу, призводить до породження, синтезу нового смислу. Таке розуміння, на відміну від значеннєвого, ми будемо називати смисловим.

Операціональною стороною розуміння є ціла низка когнітивних операцій, що включають макрооперації семантичного орієнтування у змісті тексту, структурування та переструктурування текстової інформації, згортання та розгортання смислів. Отже, виділяються такі операції розуміння: структурування та переструктурування текстової інформації, смислове групування матеріалу, його стиснення (згортання), розгортання змісту (наприклад, при його відтворенні). Зупинимось на характеристиці цих операцій докладніше.

Мета операції структурування – побудова зовнішньої структури тексту, що включає виділення окремих його елементів, які містять закінчену думку, і встановлення між ними смислових зв'язків. Структурування тексту включає у себе низку мікрооперацій – передусім порівняння окремих текстових елементів та їх стиснення.

Операція стиснення, у свою чергу, забезпечує виділення смислових опорних пунктів, смислових “віх” матеріалу, в яких узагальнено зміст окремих фрагментів тексту. Іншими словами, смислові віхи – це слова, що заміщують зміст певного фрагменту тексту і являють собою деякі “точки контакту” мовленнєвого потоку з внутрішньою індивідуальною системою знань людини [Смирнов, 1966]. Необхідність цієї операції обумовлена обмеженістю обсягу оперативної пам'яті людини. Таким чином, укрупнення інформації, що досягається за допомогою її стиснення, дозволяє збільшити її обсяг та утримувати цю інформацію в пам'яті протягом усього процесу читання.

Операція смислового групування матеріалу виконується з метою групування окремих текстових елементів у смислові теми та підтеми, що теж забезпечує укрупнення текстової інформації, допомагаючи утримувати її в пам'яті. Крім того, смислове групування та стиснення інформації передбачають узагальнення змісту окремих фрагментів тексту, що, в свою чергу, забезпечує ефективніше розуміння твору.

Центральною операцією, визначальною для ефективного розуміння тексту, є операція переструктурування текстового матеріалу. Вона забезпечує, по-перше, встановлення ієрархії смислів твору, ведучи таким чином до побудови внутрішньої (сислової) його структури. А саме останнє і є, на думку багатьох дослідників, одним з основних результатів розуміння. Без переструктурування текстової інформації неможливо зрозуміти текст у цілому, виділити його головну думку, визначити суттєве, встановити смислові зв'язки між окремими елементами твору. Невиконання операції переструктурування текстового матеріалу веде до неправильного його розуміння. Це пов'язано передусім з тим, що окремі смислові блоки твору нерідко містять інформацію, яка відрізняється від тієї, котру вони несли б, будучи включеними в інший контекст. Переструктурування, таким чином, дає можливість зрозуміти текст у його цілісності, виділивши головний його зміст. На думку П. Ліндсея і Д. Нормана, переструктурування текстового матеріалу необхідне ще й тому, що воно допомагає пов'язати інформацію, що сприймається, з наявними у читача знаннями, його минулим досвідом, оскільки структура засвоєваної інформації не завжди відповідає підструктурам минулого досвіду людини [Линдсей, Норман, 1974].

Забезпечується виконання цієї операції усіма перерахованими вище мікроопераціями, а також семантичним зважуванням елементів твору. Ця операція передбачає виділення семантично значимої інформації, яка, в свою чергу, теж може бути неоднорідною й мати

різну вагу залежно від цілей читання, читацьких інтересів, інших зовнішніх та внутрішніх факторів.

Остання когнітивна операція розуміння, яка повинна завершувати цей процес – розгортання змісту тексту. Як зазначає більшість дослідників, правильне і глибоке розуміння тексту є провідною умовою його ефективного запам'ятовування. Метою закріплення матеріалу в пам'яті, контролю за результатом розуміння і слугує операція розгортання змісту тексту.

Ефективному структуруванню та переструктуруванню текстової інформації слугують й гіпотези, здогадки як щодо подальшого розгортання змісту твору, так і стосовно його смислу в цілому, його головної ідеї. Гіпотеза обов'язково торкається головного поєднувального принципу, який немовби повертає кожний елемент тексту певною стороною, вичленовуючи у ньому той чи інший смисл.

Прояснити зміст тексту, виділити його структуру та висунути певні гіпотези відносно подальшого розвитку змісту або загального смислу тексту сприяють запитання, які читач ставить у процесі сприймання твору. Вони виступають в ролі мисленневих опор, які допомагають утримувати матеріал у пам'яті, встановлювати смислові зв'язки між окремими елементами твору, фіксувати основні смислові вузли тексту, прогнозувати його зміст. Тобто, це запитання, спрямовані на оптимізацію розумової роботи читача з текстом. Вони активізують його пізнавальну сферу, збуджують увагу та пізнавальний інтерес, актуалізують наявні знання, що у свою чергу, сприяє більш успішному розумовому оперуванню елементами твору, що читається.

Провідним механізмом розуміння є діалог між автором та читачем. Його можна визначити як комунікативний процес реальних або умовних партнерів, в ході якого виникає не просто обмін інформацією, а виявлення точок зору смислових позицій, ціннісних орієнтацій і особистісних смислів партнерів. Результатом такого діалогу є синтез нового смислу, що виникає в

результаті взаємодії, зіткнення смислових позицій співбесідників.

Таким чином, читаючи текст, людина не лише відтворює смислову структуру вихідного повідомлення, а й формує цілу низку діалогічних реакцій на нього, спричинених розбіжністю точок зору, зіткненням смислових позицій автора та читача. До таких реакцій можна віднести згоду або незгоду, подив, заперечення тощо, а також найрозповсюдженішу, на думку М.М.Бахтіна, діалогічну реакцію запитання-відповіді.

Нами було виділено основні чинники, що викликають діалогічні реакції читача. До них належать:

- зіткнення буденних знань читача та теоретичних знань, закладених у текст;
- розходження особистого досвіду читача та інформації, що міститься в тексті;
- розбіжність в оцінках автором та читачем тих чи інших положень, подій, осіб;
- різні теоретичні тезауруси автора і читача, наприклад, приналежність до різних наукових шкіл;
- незбіг емоційного ставлення автора і читача до тих чи інших подій, фактів, осіб або думок;
- не виправдання очікувань, гіпотез, здогадок читача стосовно подальшого змісту твору;
- розходження цілей автора і читача.

Діалог з текстом необхідно включає й оцінку, яка є передусім виявленням активного ставлення читача до тексту, що сприймається. Вміння оцінити текст та висловити своє ставлення до нього є одним з найважливіших показників читацької компетентності. Однак оцінка може виступити й бар'єром, що ускладнює, а іноді навіть взагалі гальмує процес читання. Це відбувається в разі повного незбігу поглядів, позицій автора і читача, викликаючи в останнього різко негативну емоційну реакцію та оцінку вже на перших стадіях читання, роблячи подальше читання взагалі неможливим.

Одним з важливіших питань психології розуміння тексту є виявлення рівнів розуміння, що дає можливість, з одного боку – визначити критерії адекватного розуміння твору, з іншого – встановити динаміку цього процесу. Рівні розуміння в межах розробленої теорії запам'ятовування одним з перших охарактеризував А.О. Смірнов. Розглядаючи розуміння як необхідну умову ефективного запам'ятовування матеріалу, дослідник вважав головною відмінністю рівнів розуміння тексту показник глибини. Глибину розуміння він характеризував за показниками повноти, різнобічності та суттєвості зв'язків, що виявляються у процесі пізнання.

За показником глибини дослідник визначив такі рівні розуміння: а) перехід від загального сприйняття предмета до виділення кожної частини та їх співвіднесення; б) усвідомлення окремих властивостей предметів та їх взаємовідношень; в) усвідомлення походження явищ або їх причин; г) встановлення логічних відношень у тому, що осмислюється; д) з'ясування мотивів поведінки людей та розкриття підтексту [Смирнов, 1966]. Ці рівні є водночас і стадіями процесу розуміння, розкриваючи його динамічний, процесуальний характер.

Класифікацію рівнів розуміння за показником його глибини запропонував і Л.П.Доблаєв. Він також розглядає рівні розуміння як стадії даного процесу і починає свою класифікацію з початкової стадії, яка характеризується віднесенням предмета до найзагальнішої категорії. Для другого рівня (стадії) розуміння характерним є знання загальної категорії предметів і недостатнє знання конкретного предмета, що відноситься до даної категорії. Іншими словами, на другій стадії в предметі осмислюються лише загальні його особливості. Остання стадія характеризується як добрим знанням загальної категорії, так й осмисленням загальних специфічних особливостей даного об'єкта, які відрізняють його від інших, подібних до нього [Доблаєв, 1982].

Нами були виділені такі рівні розуміння тексту за показником його глибини :

1) перехід від загального сприйняття тексту до виділення у ньому окремих блоків інформації, смислових тем;

2) усвідомлення семантичної неоднорідності виділених смислових тем;

3) семантичне зважування виділених на попередніх етапах смислових тем;

4) встановлення ієрархії смислів у даному конкретному тексті;

5) виділення основної ідеї повідомлення, його концепту [Чепелева, 1990].

Розглядаючи розуміння тексту як багатоступеневий процес, що характеризує взаємодію текстової інформації та наявної у читача системи знань, Г.Г.Гранік, Л.А. Концева та С.М. Бондаренко виділяють два етапи розуміння письмового повідомлення.

Перший етап полягає у розумінні кожного слова, словосполучення, висловлювання, що містяться в тексті. Цей етап є важливим, тому що без розуміння окремих елементів тексту читач не зможе виявити його смисл, а буде лише рухатися по поверхні твору.

Другий етап розуміння тексту – це занурення у нього, настановлення на його розуміння. Отримавши певну частину інформації з тексту, читач підключає власні знання, що мають відношення до даної інформації. Співвіднесеність текстової інформації із знаннями читача призводить до виникнення діалогічної взаємодії між автором та читачем. При цьому діалогічність читацького розуміння полягає у здійсненні ним імовірного прогнозування подальшого змісту тексту, виникненню запитань та можливих відповідей на них. Цей етап організує та спрямовує всю роботу над текстом, надаючи їй завершений характер [Гранік, Бондаренко, Концевая, 1991].

Таким чином, до основних моментів діалогічного розуміння можуть бути віднесені активні дії суб'єкта

щодо перетворення текстової інформації для власних потреб, що здійснюється шляхом постановки запитань до твору, висунення здогадок та припущень, тобто прогнозування його подальшого розвитку, усвідомлення власних діалогічних реакцій на твір.

На наш погляд найбільш вдалою з точки зору розкриття активності суб'єкта в процесі розуміння твору діалогічної взаємодії з ним є класифікація рівнів розуміння тексту, запропонована С.А.Васильєвим. В основу своєї класифікації дослідник поклав виконання читачем процедури декодування повідомлення та його вторинного кодування у вигляді нового тексту, тобто створення породження нового смислу “смислу для себе”.

Перший рівень розуміння на думку дослідника – це рівень перекладу на власну мову. Він не передбачає врахування структурних особливостей тексту, виявлення його підтексту, проникнення у внутрішню структуру повідомлення. Це рівень поверхневого розуміння твору.

Другий рівень тлумачиться ним як коментар тексту, як модель, що доповнює перший рівень. Основна мета коментарю – поглибити розуміння тексту, трансформувати його у новий текст, використовуючи для цього знання позатекстової ситуації. Цей рівень передбачає породження діалогічних реакцій, без яких створення коментарю неможливе. Коментар, на думку дослідника, – це відповідь читача, який з одного боку, відповідає на запитання, що породжує вихідний твір, а з іншого – сам ставить їх та чекає відповіді. Коментар – це шлях до глибшого розуміння тексту.

Наступний рівень – тлумачення, яке С.А.Васильєв розглядає як оволодіння глибинними шарами смислу. Воно характеризується найбільш адекватним розумінням задуму автора та зіставленням його з тими смислами, які вже виділені читачем на попередніх стадіях розуміння.

Заключним рівнем розуміння тексту є методологічний рівень. Тут відбувається зміщення акцентів з тексту на власні методи його розуміння і аналіз тих прийомів та засобів, які використовував

автор, створюючи твір. На цьому рівні відбувається злиття оцінювального та смислового компонентів тексту на основі єдиної методології [Васильєв, 1988].

Керуючись рівнями (стадіями) розуміння тексту, його процесуальною стороною, дослідники виділяють критерії адекватного розуміння повідомлення, тобто його результативність. Одним з перших проблему критеріїв розуміння запропонував Г.С.Костюк. Він порадив оцінювати ефективність розуміння тексту за показниками глибини, повноти, чіткості та обґрунтованості. Якостями критеріїв розуміння пропонують також розглядати здатність суб'єкта переказувати текст, відповідати на поставлені до нього запитання, виконувати певні дії (особливо це стосується текстів інструктивного характеру), адекватність поведінкової реакції тощо [Костюк, 1988]. Однак, на наш погляд, зазначені критерії є скоріше показниками адекватного розуміння тексту, а не його критеріями.

Ми, виходячи із концепції розуміння як процесу, що відбувається на двох рівнях – інформаційно-когнітивному і смислового, пропонуємо критерії розуміння змісту повідомлення, які пов'язані з процесами видобування та породження смислу. Інакше кажучи, на першому рівні основним критерієм розуміння є відновлення смислу вихідного повідомлення, побудова його внутрішньої смислової структури, що характеризується, перш за все, критеріями глибини та повноти розуміння. Головним показником у цьому випадку виступає вміння читача передати зміст повідомлення іншими мовними або знаковими засобами, яке є відображенням свідомого виконання основних когнітивних операцій читання.

Таким чином, основними критеріями, за якими визначається адекватність видобутого із тексту змісту авторського задуму, виступають обсяг одержаної з тексту інформації (або повнота розуміння) та переструктурування текстового матеріалу з

узагальненням його основного змісту (глибина розуміння).

В цьому випадку основними показниками, за якими визначається повнота та глибина розуміння тексту є:

1. Обсяг видобутої з тексту інформації (характеризує повноту його розуміння);

2. Засвоєння положень тексту, що несуть основне смислове навантаження.

3. Переструктурування текстового матеріалу відповідно до смислової структури вихідного повідомлення.

4. Узагальнення та висновки з прочитаного, які свідчать про засвоєння змісту твору.

Останні три показники характеризують глибину розуміння тексту.

У випадку смислового розуміння, яке досягається в результаті діалогічної взаємодії з текстом, основним критерієм розуміння є синтез, породження нового смислу, яке базується на “смисловій основі” вихідного повідомлення. Крім того, критеріями діалогічного розуміння є постановка запитань до тексту та його автора; з’ясування різних точок зору, представлених в тексті, та коментування твору, що призводить до породження тексту-тлумачення, в якому зафіксований новий смисл, синтезований в результаті діалогічної взаємодії з твором.

Основними показниками смислового розуміння тексту є:

1. Постановка запитань до тексту та його автора.

2. Постановка читачем запитань до себе, тобто звернення до власного досвіду.

3. Виявлення в тексті різних смислових позицій, точок зору та чітке їх формулювання.

4. Оцінка тексту з аргументацією власної позиції.

5. Стиснення тексту, результати якого дозволяють, на думку В.Я. Ляудіс, з’ясувати ситуативно-особистісну орієнтацію читача у змісті повідомлення, його смислову позицію по відношенню до цього змісту.

Таким чином, розуміння на першому рівні – це здобування інформації з тексту за допомогою цілої низки когнітивних операцій, котрі призводять до відновлення структури думок, які були закладені в текст його автором. Основний його результат – інформаційно-пізнавальний, який досягається завдяки побудови читачем семантико-сислової структури вихідного повідомлення.

Сислове розуміння передбачає не лише інформаційний ефект (хоча й він має місце), а й породження, синтез читачем нових смислів, що звичайно базуються на “сисловій основі” вихідного повідомлення, але мов би “пропущені” через сислову сферу читача. Воно є основою дійсно глибокого розуміння повідомлення, що веде до зміни “сислового поля” читача, забезпечує формування його особистісних новоутворень.

Читацька компетентність як чинник розуміння тексту

Однією з провідних характеристик читача, яка великою мірою зумовлює ефективність його роботи з текстом, є читацька компетентність. Остання являє собою систему якостей особистості, інтелектуальної та операціональної сфер читача, які дозволяють йому ефективно вступати у взаємодію з будь-яким твором, міняючи, залежно від цілей читання, жанру твору стратегії сприймання та розуміння тексту, оперувати його елементами, вести діалог з ним.

Читацька компетентність включає у себе три основних блоки якостей, взаємодія яких у реальній читацькій діяльності і забезпечує (або не забезпечує) її ефективність.

Перша складова читацької компетентності отримала назву когнітивної. Це ті характеристики інтелектуальної сфери читача, які забезпечують когнітивну складову читання. Вона включає у себе лінгвістичну компетентність, тобто знання мови, якою написаний

текст. Причому сюди входять не лише достатній лексичний запас, але й граматичні знання, тобто відомості про граматичні класи слів та їх синтаксичні зв'язки з урахуванням граматичних значень. Лінгвістична компетентність включає також співвіднесення слів з речами, здатність сприймати переносний смисл слів.

Когнітивна компетентність включає також так зване “текстове знання”, що передбачає знайомство з теорією тексту, наявність уявлень про його смислову структуру, структурні параметри, способи кодування інформації в тексті та ін. Важливою умовою розуміння тексту є також наявність у читача деякого попереднього знання, інформованості про ту предметну галузь, якій присвячений текст, що сприймається. Нарешті, когнітивна компетентність включає у себе так зване фонове знання. Це знання суміжних галузей, загальнокультурна компетентність, яка, не маючи безпосереднього відношення до проблем, що викладаються в тексті, дозволяє вловити, зрозуміти приховані натяки, асоціації тощо, тобто зробити розуміння глибшим, більш емоційним, насиченим особистісним. Безумовно, це набуває особливого значення при читанні текстів художньої літератури.

Друга складова читацької компетентності – комунікативна компетентність. Стосовно діяльності читання – це ті якості читача, які дозволяють йому успішно здійснювати діалог з текстом. Сюди відносяться перш за все установка на діалог з автором твору, вміння вступити у взаємодію з ним (перш за все вміння ставити запитання авторові та до його тексту, а також знаходити у творі приховані запитання).

Комунікативна компетентність включає у себе також вміння передбачати подальший розвиток тексту, висувати гіпотези, припущення, оцінювати текст.

Необхідною ланкою комунікативної компетентності є й так звана міжтекстова компетентність, тобто здатність вловлювати інтертекстуальні характеристики твору. Вона

забезпечує саме діалогічний характер читання завдяки зануренню його у загальнокультурний контекст, на чому наголошував Р.Барт. Жоден текст не читається незалежно від читацького досвіду спілкування з іншими текстами. При цьому досвід читача включає у себе дві складові – знання, отримані з практичного життя, та відомості, набуті в процесі читання. У пам'яті читача зберігаються також правила спілкування з літературними творами, правила жанру та інших літературних конвенцій. Все це й складає міжтекстову компетентність, яка забезпечує ефективну діалогічну взаємодію не лише з творами художньої літератури, а й із творами, та текстами інших жанрів.

Нарешті, комунікативна компетентність включає сформовані особистісні структури читача – його спрямованість, ціннісні орієнтації, мотиви, читацькі інтереси та установки.

Таким чином, комунікативна компетентність будучи необхідною підструктурою читацької компетентності, зумовлює саме смислове, діалогічне читання, збагачуючи та поглиблюючи тим самим розуміння вихідного твору.

Остання складова читацької компетентності – операціональна компетентність. Вона включає у себе передусім техніку читання, наявність читацької навички та володіння основними прийомами читання, які були охарактеризовані вище.

Формування читацької компетентності передбачає спеціальну організацію процесу взаємодії людини з текстом, яка повинна бути спрямована на розвиток основних прийомів читацької діяльності, серед яких найбільш значимими для ефективного впливу текстової інформації на свідомість читача є прийоми діалогічної взаємодії з текстом, про які йтиметься нижче.

Вплив структурно-сислової організації тексту на його розуміння

Одним з провідних факторів, що визначає ефективність розуміння тексту, є його структурно-сислова організація, яка упорядковує й спрямовує процес сприймання та розуміння повідомлення, задаючи програму взаємодії читача з твором. При цьому текст виступає не просто як мовна одиниця, а як продукт активної діяльності автора з організації не лише змісту повідомлення, а й закладення в текст програми його сприймання та розуміння читачем. У цьому й полягає передусім сутність психологічного підходу до вивчення тексту, який, на відміну від лінгвістичного, семіотичного та інших підходів передбачає вихід у позатекстову реальність, відкриття рамок твору, відбиття у його структурі складної взаємодії автора і читача.

Як вже зазначалося, структурно-сислова організація тексту є одним з провідних факторів його ефективного розуміння. У зв'язку з цим виникає питання, які саме особливості тексту здійснюють визначальний вплив на його розуміння.

Найбільш загальні вимоги до твору з точки зору його впливу на читача висловив Р.Барт. До них належать метод, жанри, знак, множинність, філіація, читання та задоволення. Зупинимося на цьому докладніше.

Текст, на думку Р.Барта, відчувається тільки у процесі роботи з ним, він виявляється в ході свого творення, яке спільно здійснюють автор і читач. Крім того, текст не піддається включенню в жанрову ієрархію, він завжди парадоксальний. Далі твір пізнається, осягається тільки через своє відношення до знака. Він "працює" у сфері означуваного, яке слід розуміти не як матеріальний поріг смислу, а навпаки, як його вторинний продукт. В ньому є структура, але немає об'єднуючого центру, немає в зв'язку з цим закритості. Тексту властива множинність, при цьому множинність,

яку неможливо усунути, оскільки вона зумовлена не двозначністю елементів його змісту, а “просторовою багатолінійністю означуваних”, з якої він мовби зітканий. Текст утворюється з анонімних, непомітних і разом з тим уже читаних цитат без лапок, посилань. Це – мова культури. Твір, з погляду дослідника, включений у процес філіації, тобто є аксіомою його зумовленість дійсністю, історією, належність кожного твору своєму авторові. При цьому текст можна подрібнювати, не поважаючи його цільність, можна читати з будь-якого місця, не беручи до уваги волю автора. Текст також вимагає, щоб ми прагнули до усунення або хоча б скорочення дистанції між письмом і читанням, не проектуючи ще більше особу читача на твір, а об’єднуючи читання і письмо в єдиній знаковій діяльності. Очевидно, причиною того, що багато хто відчуває “нудьгу” від сучасного важкодоступного тексту, є звичка зводити читання до споживання: людина нудьгує, коли вона сама не може творити текст, розкладати його на частини, вводити його в дію. І, нарешті, текст має давати задоволення, насолоду читачеві. Це – закон, про який ніколи не слід забувати, незважаючи на будь-які дослідницькі зобов’язання. Задоволення від тексту, на думку Р.Барта, – це текст, який сам читач хотів би написати [Барт, 1989].

Припущення про можливість управління процесом розуміння за допомогою текстових засобів висловлювало багато дослідників. Так, зокрема, А.А. Брудний зазначав: “Можна сказати, що текст мов би керує процесом розуміння, починаючи з перших осмислених одиниць поділу в індивіда формується настановлення, пов’язане з прогнозуванням наступного змісту” [Брудний, 1975.].

З.І.Кличнікова серед факторів, що зумовлюють розуміння тексту, виділила так звані об’єктивні чинники, які прямо відносяться до текстових характеристик:

– інформаційна (комунікативна) насиченість тексту;

- композиційно-логічна структура тексту;
- смислові категорії, реалізовані в тексті;
- мовні засоби вираження смислових відношень, що розкриваються в тексті;
- поліграфічне оформлення тексту [Клычникова, 1983].

Як бачимо, виділені дослідником чинники характеризують як зовнішню, так і смислову структуру повідомлення, спільно впливаючи на процес його сприймання та розуміння читачем.

Питання впливу структурно-смислових особливостей тексту на процес його розуміння відносяться до числа малоопрацьованих. Причини цього полягають передусім у недостатній розробці загальної теорії тексту у сучасній психологічній науці.

Автори перших досліджень даної проблеми ставили перед собою мету визначити вплив на процес розуміння тексту різних способів викладення думок у них. Досліджувалися переважно навчальні твори та їх логічна структура. Так, А.В. Венделанд показала, що найбільш продуктивним для розуміння іноземної науково-технічної літератури є дедуктивний та дедуктивно-індуктивний способи викладу думок, які зумовлюють ефективне розуміння таких текстів дорослими читачами [Венделанд, 1970].

Вплив логічної структури тексту на його розуміння досліджував і В.М. Козієв, підкреслюючи, що тип логічної структури тексту впливає як на способи донесення до читача основної ідеї повідомлення, так і думок, що підпорядковані цій ідеї [Козієв, 1973].

Деякі американські дослідники, наприклад Е.Томпсон, стверджують, що структура повідомлення в більшості випадків впливає на сприймання слухача (мається на увазі зовнішня структура тексту – порядок речень) [Thompson E., 1967].

Вони також вивчали зовнішню організацію повідомлення з метою з'ясувати, коли потрібно передавати найбільш важливий аргумент – на початку, в

середині чи в кінці тексту. Як показали дослідження, перевага належить звичайно кульмінаційним (розміщення основного аргументу в кінці тексту) та антикульмінаційним (розміщення основного аргументу на початку тексту) структурам.

Згідно моделі розуміння тексту Кінча та Дейка, читачі намагаються спочатку інтерпретувати повідомлення, спираючись на його поверхневу структуру. Однак, у випадку виникнення певних ускладнень, з якими стикається читач, вирішальне значення має глибинна (смілова) структура, проникнення в яку тільки й дає змогу зрозуміти текст [Thompson, 1967].

Серед досліджень, що вивчали вплив внутрішньої структури тексту на його розуміння, найбільше поширення отримали роботи, які базувались на представленні внутрішньої структури тексту у вигляді системи предикацій. Результати цих досліджень показали, що розуміння змісту тексту залежить від того, наскільки чітко побудована ієрархія предикацій, наскільки вона систематична й логічна. Різноманітність предикативної організації текстового матеріалу різко утруднює його розуміння.

Вивченню впливу смислової структури тексту на його розуміння присвячені дослідження Г.Д.Чистякової та О.М.Копиленко. Так, остання наголошує на провідній ролі смислової організації тексту для адекватного його розуміння. Вона показала, що ця структура є установкою на розуміння того або іншого тексту і запропонувала схематичну модель смислової структури тексту у вигляді сукупності заголовків окремих висловлювань [Копыленко, 1974].

Г.Д. Чистякова, досліджуючи залежність розуміння тексту від його денотатної структури, дійшла висновку, що ця структура відображає основні особливості процесу розуміння повідомлення, дозволяючи спрогнозувати його результати. Вона також зазначає, що виділення денотатної структури тексту й становить мету процесу розуміння. Для ефективного здійснення цього процесу

слід відтворити ті денотати тексту, котрі найбільше пов'язані з іншими, враховуючи при цьому не лише безпосередні зв'язки денотату, а й віддаленіші, тобто довжину денотатного ланцюга [Чистякова, 1981].

Вплив структури тексту на його смислове сприйняття та розуміння був встановлений також І.Ф.Неволіним. В результаті проведеного ним експериментального дослідження було встановлено, зокрема, що у значній більшості досліджуваних у процесі читання тексту поза смисловим сприйняттям залишилися кінцеві абзаци, що складають більше 20 відсотків довжини усього твору. Він також висловив припущення, що елементи тексту, розміщені на більш високих смислових рівнях, гірше розуміються та запам'ятовуються [Неволин, 1990].

Однією з спроб проаналізувати можливість стимулювання розумових реакцій читача за допомогою текстових засобів здійснив Л.П.Доблаєв, який виділив умови, за яких текст дозволяє віднайти приховане запитання і дати відповідь на нього (або знайти її безпосередньо у творі):

1. У тексті виражена інформація, що містить готову відповідь на приховане запитання. Слід на основі цієї інформації лише віднайти запитання та зрозуміти даний уривок як відповідь на нього.

2. Текст не є готовою відповіддю на приховане запитання, але містить повну інформацію для знаходження відповіді.

3. Текст містить лише часткові відомості, необхідні для знаходження відповіді – визначеної чи невизначеної. Останні відомості читачеві слід віднайти самостійно шляхом роздумів або читання іншого фрагменту тексту чи навіть іншого джерела.

4. Текст не містить ніякої інформації, необхідної для отримання відповіді на приховане в ньому запитання [Доблаєв, 1982].

Однак найбільш вдалою, з нашої точки зору, спробою поєднати у смисловій структурі тексту змістові

та діалогічні елементи, а також з'ясувати їх вплив на процес розуміння є запропонована нами модель смислової структури тексту.

Як вже зазначалося, нами запропоновано виділяти в тексті три інформаційних плани – когнітивний, рефлексивний та регулятивний. Перший план містить інформацію про основні теоретичні положення і факти, другий – відображає особливості побудови авторської аргументації, третій – регулювання процесу взаємодії читача з текстом, керування читацьким сприйманням та розумінням.

Базуючись на цих положеннях ми визначили структурно-семантичні параметри тексту, тобто характер викладу матеріалу та використаний автором спосіб донесення основного змісту повідомлення до реципієнта. В основу визначення таких параметрів було покладено охарактеризований вище спосіб представлення смислової структури тексту (Дітекс). Структурно-семантичні параметри тексту визначаються нами як показники співвідношення між основними елементами тексту – смисловими темами.

За цією ознакою були виділені такі семантичні параметри.

Глибина розкриття смислової теми. Цей параметр характеризує ступінь розкриття смислової теми через більш дрібні смислові утворення підтеми та мікротеми і визначається за формулою:

$$\theta = \sum_{i=1}^n \frac{c}{f},$$

де θ – глибина розкриття смислових тем тексту;

c – кількість підтем і мікротем даного тексту;

f – кількість мікротем;

n – число тем тексту.

Обсяг смислового тексту, який характеризує співвідношення текстових та смислових елементів, тобто не просто формальну довжину твору, а наявність у його

смісловому просторі певної кількості смислових елементів, які розподілені на тексті певної довжини. Цей параметр визначався за такою формулою:

$$\Psi = m \times n,$$

де Ψ – обсяг смислового поля тексту;

m – семантична довжина тексту, що визначається кількістю текстових елементів;

n – смислова глибина тексту, що визначається кількістю смислових елементів.

Тематична розкиданість тексту – наступний смисловий параметр. Він характеризує розвиток теми у смисловому просторі тексту, тобто той факт, чи розвиває автор якусь смислову тему в одному текстовому фрагменті, чи повертається до неї час від часу в процесі викладу. Тематична розкиданість визначалася нами за такою формулою:

$$\beta = \frac{\lambda}{m},$$

де β – тематична розкиданість твору;

λ – темова амплітуда, яка визначається як різниця порядкової позиції кінцевого текстового елемента, що розкриває дану тему, та порядкової позиції текстового елемента, що розпочинає виклад теми;

m – семантична довжина тексту (кількість текстових елементів).

Тематична розірваність тексту, на відміну від попереднього параметру, характеризує зміну глибини смислового поля тексту, тобто частоту переходів від однієї смислової теми до іншої. Цей семантичний параметр визначався нами за такою формулою:

$$\gamma = \lambda / n,$$

де γ – коефіцієнт розірваності смислового поля тексту;

λ – темова амплітуда;

n – смислова глибина тексту (кількість смислових елементів).

Наступний параметр теж визначає розірваність, але не смислово, а рівнево, тобто кількість переходів від одного інформаційного плану до іншого, наприклад від рефлексивної чи регулятивної до теоретичної інформації, або від теоретичної інформації до фактологічної тощо. Формула, за якою визначався даний параметр, має такий вигляд:

$$\alpha = \frac{\kappa}{\Psi},$$

де α – коефіцієнт рівневої розірваності;

κ – кількість переходів з рівня на рівень у смисловому полі тексту;

Ψ – обсяг смислового поля тексту.

Останній параметр був введений нами для характеристики семантичної щільності тексту, тобто наявності у творі певної довжини більшої чи меншої кількості смислових елементів. Цей параметр характеризує не лише кількість смислових елементів тексту, а й їх відношення до його семантичної довжини і визначається за формулою:

$$\delta = \frac{m}{n},$$

де δ – коефіцієнт семантичної щільності тексту;

m – семантична довжина тексту;

n – смислова глибина твору.

Наведені вище семантичні параметри не лише характеризують спосіб донесення основного змісту тексту до читача, але й великою мірою впливають на розуміння повідомлення.

Результати аналізу, спрямовані на виявлення найбільш значимих для розуміння навчальних текстів параметрів, показали, що до них належать показники тематичної розкиданості та смислової розірваності. Причому цей зв'язок негативний, бо текст розуміється тим краще, чим нижчий рівень за цими показниками,

тобто, коли в повідомленні одна й та ж смислова тема розкривається не послідовно, а автор повертається до неї час від часу в процесі викладу, водночас постійно переходячи від однієї смислової теми до іншої, то це знижує показники розуміння за усіма його характеристиками – повнотою, глибиною та узагальненням змісту тексту.

Для науково-популярних текстів найбільш значимим семантичним параметром є рівнева розірваність смислового поля, тобто постійні переходи під час викладу від інформації одного смислового рівня на інший. Що стосується навчальних текстів, то наявність інформації, що відноситься до різних смислових рівнів, особливо регулятивного та рефлексивного, сприяє поліпшенню результатів розуміння, але лише в поєднанні з невеликою тематичною розкиданістю та невисоким рівнем розірваності смислового поля тексту [Чепелева, 1990].

Існує також тісний зв'язок між результатами розуміння та обсягом смислового поля тексту. Виявлено, що більший обсяг смислового поля позитивно впливає на розуміння, однак, теж лише за умови незначних показників за параметрами тематичної розкиданості та розірваності смислового поля.

Що стосується показника глибини розкриття смислової теми, то існує тенденція до негативного впливу глибини розкриття смислових тем на результати розуміння тексту. Тобто автор навчального тексту не повинен переобтяжувати окрему смислову тему великою кількістю смислових одиниць меншого рівня значимості, які заважають читачеві вилучити головне, чітко структурувати та переструктурувати твір. Те ж стосується показника семантичної щільності, який великою мірою пов'язаний з глибиною розкриття смислових тем. Існує негативна тенденція до зниження рівня розуміння навчального тексту, який перенасичений смисловими елементами, що стає на заваді виділенню

основних положень твору, а отже й глибокому його розумінню.

Таким чином, структурно-сміслова організація тексту здійснює керуючий вплив на його розуміння. Важливішими характеристиками такої організації є інформаційна насиченість твору, яка включає в себе інформацію трьох видів – когнітивну, рефлексивну та регулятивну, а також рівномірний розподіл її по всьому тексту.

Провідну роль у цьому процесі відіграє також включення в структуру повідомлення метатекстових елементів, що, як правило, відносяться до регулятивної чи рефлексивної інформації. Це дозволяє акцентувати увагу читача на ключових положеннях тексту, узагальнювати текстовий матеріал, спрямовувати здогадки та очікування читача в бажаному для автора напрямку. Крім того, метатекстова інформація структурує повідомлення, виступаючи своєрідним “маркером” зміни основних тем тексту.

Таким чином, текст, як складне, багаторівневе семіотичне утворення, моделює взаємодію автора та читача, відображаючи, з одного боку, задум автора, його комунікативний намір, з другого – програму комунікативно-пізнавальної діяльності читача. Важливіші конституційні характеристики тексту, такі як структурність, інформативність та діалогічність, дозволяють не тільки керувати процесами розуміння та осмислення твору, але й забезпечують діалогічний контакт автору та читача, сприяючи тим самим смисловою, творчому розумінню тексту.

Методи психологічного аналізу тексту

Метод контент-аналізу

Контент-аналіз – це техніка виявлення об’єктивних характеристик тексту. При цьому передбачається, що застосування цієї техніки включає певні стандартизовані

процедури. Основними принципами застосування контент-аналізу є:

1. Застосування методу рекомендується в усіх випадках, коли вимагається висока точність та об'єктивність аналізу.

2. Контент-аналіз зазвичай застосовується за наявності великого за обсягом та несистематизованого матеріалу.

3. Категорії, які виділені з метою досягнення цілей дослідження, зустрічаються з великою частотою у тексті.

4. Цей метод дає гарні результати, коли велике значення для досліджуваної проблеми має сама мова документу, що вивчається, його специфічні характеристики.

Основними напрямками застосування контент-аналізу є:

- Вияв та оцінка характеристик тексту як індикатора певних сторін об'єкту, що вивчається;

- З'ясування причин породження того чи іншого повідомлення;

- Оцінка ефекту впливу повідомлення.

Дослідження характеристик тексту проводиться з метою перевірки гіпотез про особливості різних джерел інформації. Тобто мова йде про відповідь на запитання «Що?» (Що хоче підкреслити комунікатор у своєму повідомленні). Вивчення характеристик тексту дозволяє також з'ясувати, як зміст повідомлення буде мінятися залежно від аудиторії (тобто відповісти на запитання, кому передається повідомлення).

Процедура контент-аналізу передбачає вибір категорії аналізу, виділення одиниць аналізу та підрахунку.

Категорії аналізу – це поняття, відповідно до яких будуть сортуватися одиниці аналізу (одиниці змісту). Категорії мають бути вичерпними, тобто охоплювати усі частини змісту, які визначені завданнями текстового аналізу, відповідати вимогам взаємовиключення (одні й ті ж частини не повинні належати до різних категорій).

Категорії також мають бути надійними, тобто їх слід сформулювати таким чином, щоб у різних дослідників не виникало суперечень відносно наявності того чи іншого елемента змісту до певної категорії.

Одиницею аналізу є та частина змісту, що виділяється як елемент, який можна підвести під ту чи іншу категорію. Найбільш розповсюдженими одиницями аналізу є:

Поняття, що виражене одним словом, терміном або сполученням слів. Застосування цієї смислової одиниці доцільно при вивченні стилю того чи іншого джерела інформації, а також способів, за допомогою яких він організує повідомлення, передає свої наміри реципієнтам.

Тема, відбита в одиничних судженнях, смислових абзацах, цілісних текстах. Тема є важливою смисловою одиницею при аналізі спрямованості інтересів, ціннісних орієнтацій, настановлень автора повідомлення. Вибір теми у якості одиниці аналізу передбачає також поділ тексту на певні частини (одиниці контексту), всередині яких можна визначити тему.

Імена людей, географічні назви, назви організації, події. Частота появи цих елементів у повідомленні може бути свідченням їх важливості, значимості для автора повідомлення.

Одиниця підрахунку є основою для кількісного аналізу матеріалу. Найбільш розповсюдженими з них є:

Час-простір. Підрахунок за цією системою найбільш придатний для аналізу повідомлень ЗМІ. За одиниці підрахунку тут приймаються кількість рядків, абзаців, квадратних сантиметрів площі, знаків, колонок друкованого тексту, часу (для електронних ЗМІ), присвячених тому чи іншому питанню, думці, оцінці.

Поява ознак у тексті. Така система підрахунку передбачає врахування певної характеристики змісту у кожній з виділених тем.

Частота появи ознаки. Передбачає підрахунок кількості ознак кожної характеристики змісту. Частота

появи теми може слугувати показником її значимості для автора тексту. Підрахунок оцінювальних характеристик дозволяє визначити настановлення автора, виявити його наміри, ставлення тощо.

Методика визначення смислової структури тексту (Дітекс).

Ця методика дає змогу, по-перше, представити текст у єдності його зовнішньої та внутрішньої (смислової) структур, що уособлює такі взаємопов'язані його характеристики, як цілісність, зв'язність та структурність. По друге, цей метод дає можливість виділити основні інформаційні плани повідомлення, тобто, відбити таку ознаку тексту, як інформативність. І, нарешті, наявність у тексті інформації, що належить до рефлексивних та регулятивних інформаційних шарів, характеризує таку ознаку тексту, як діалогічність.

Зупинимось докладніше на процедурі побудови графічного зображення смислової структури тексту (Дітексу), яка складається з декількох етапів.

На першому етапі текст розбивається на мінімальні змістові одиниці, які несуть закінчену думку (текстові елементи). Кожному текстовому елементові приписується номер, який відповідає порядку його появи у даному творі. В результаті ми отримуємо схему зовнішньої структури тексту, що складається із низки текстових елементів, які йдуть один за одним, відбиваючи хід думок автора.

На другому етапі аналізу окремі текстові елементи групуються в смислові теми та підтеми, тобто, окремі текстові елементи, які почасти відділені один від одного, зводяться у більш складні смислові утворення. В результаті ми отримуємо схему, що складається із смислових тем та дрібніших смислових одиниць (підтем і мікротем), які входять до окремої смислової теми.

Результатом третього етапу смислового аналізу тексту є побудова його внутрішньої (смислової) структури, яка передбачає встановлення смислової ієрархії окремих тем, підтем та мікротем і розміщення їх

у трьох інформаційних шарах – когнітивному (з теоретичним та фактологічним рівнями), рефлексивному та регулятивному.

Останній етап смислового аналізу тексту передбачає зображення його смислової структури в графічному вигляді, що дозволяє наочно відобразити просторову організацію твору, приховану за його зовнішньою лінійною організацією, тим самим представивши реалізацію комунікативного наміру автора тексту, відображеного у його внутрішній структурі та об'єктивованого в структурі зовнішній.

Розглянемо як приклад процедуру побудови смислової структури тексту “Фактори і закономірності розвитку психіки”.

Зовнішня структура тексту має такий вигляд.

Текстові елементи:

1. Запитання про особливості й умови вікового розвитку.
2. Два підходи до пояснення вікового психічного розвитку.
3. Характеристика біологізаторського напрямку.
4. Теорія рекапітуляції, що виникла в рамках біологізаторського напрямку.
5. Закон Е.Геккеля.
6. Перенесення біогенетичного закону у вікову психологію.
7. Характеристика розвитку дитини за В.Штерном.
8. Приклад розвитку дитини з точки зору представників теорії рекапітуляції.
9. Характеристика соціологізаторського напрямку.
10. Поширення ідей, характерних для соціологізаторського напрямку.
11. Оцінка обох підходів – біологізаторського і соціологізаторського.
12. Запитання про сучасне розуміння біологічного і соціального факторів розвитку.
13. Характеристика біологічного фактора.

14. Характеристика темпераменту як наслідуваного феномена.
15. Вплив задатків на розвиток здібностей.
16. Розвиток здібностей у діяльності.
17. Активність як один з факторів розвитку дитини.
18. Особливості внутрішньоутробного розвитку дитини як складової біологічного фактора.
19. Характеристика соціального фактора.
20. Поняття соціального середовища.
21. Розширення соціального оточення з віком.
22. Роль соціального середовища в розвитку дитини.
23. Приклади "Мауглі".
24. Запитання про причини визначального впливу середовища на розвиток дитини.
25. Характеристика поняття "сензитивні періоди розвитку".
26. Приклад – сензитивний період для розвитку мовлення.
27. Характеристика сензитивних періодів для розвитку різних психічних функцій.
28. Характеристика Л.С.Виготським сензитивних періодів та оптимальних термінів навчання.
29. Вплив навчання на розвиток дитини.
30. Підхід біологізаторів до проблеми співвідношення навчання і розвитку.
31. Ототожнення навчання і розвитку представниками соціологізаторського напрямку.
32. Виготський про провідну роль навчання в психічному розвитку.
33. Формування вищих психічних функцій.
34. Поняття зони найближчого розвитку.
35. Врахування зони найближчого розвитку при оцінці можливостей дитини.
36. Єдність навчання і розвитку за С.Л. Рубінштейном.
37. Розвиток дитини в процесі її діяльності.

38. Співвідношення біологічного і соціального факторів розвитку.

39. Принцип конвергенції двох факторів В.Штерна.

40. Єдність спадкових і соціальних факторів за Л.С. Виготським.

41. Відмінності у впливі спадкових і соціальних факторів на різних вікових етапах.

42. Приклади неоднакового впливу спадкових і соціальних факторів.

43. Висновок про єдність спадкових і соціальних впливів.

44. Взаємодія спадкових ознак і характеристик соціального середовища.

45. Запитання про характер протікання процесу розвитку.

46. Основні закономірності дитячого розвитку за Л.С. Виготським.

47. Циклічність психічного розвитку.

48. Нерівномірність психічного розвитку.

49. Характеристика нерівномірності психічного розвитку.

50. Приклади нерівномірності психічного розвитку.

51. Перебудова системи міжфункціональних зв'язків у процесі психічного розвитку.

52. Метаморфози у дитячому розвитку.

53. Поєднання процесів еволюції й інволюції в розвитку дитини.

54. Приклади інволюції в процесі психічного розвитку.

55. Інфантилізм як наслідок запізнювання інволюційних процесів.

Смислова структура даного тексту включає наступні елементи:

Смислові елементи

(у дужках подані номери відповідних текстових елементів):

Рефлексивна інформація

Тема 1. Запитання про особливості та умови вікового розвитку (1).

Тема 2. Запитання про сучасне розуміння біологічного та соціального факторів розвитку (12).

Тема 3. Запитання про причини визначального впливу середовища на розвиток дитини (24).

Тема 4. Запитання про характер перебігу процесу розвитку (45).

Регулятивна інформація

Тема 1. Висновок про співвідношення біологічного та соціального факторів (38).

Тема 2. Висновок про єдність успадкованих та соціальних впливів (43).

Когнітивна інформація

Теоретична інформація

Тема 1. Фактори розвитку психіки.

Підтема 1. Характеристика біологічного фактору.

Підтема 1.1. Спадковість як складова біологічного фактору (13).

Підтема 1.1.1. Характеристика темпераменту (14).

Підтема 1.1.2. Вплив задатків на розвиток здібностей (15).

Підтема 1.2. Друга складова біологічного фактору (18).

Підтема 2. Характеристика соціального фактору (19).

Підтема 2.1. Роль соціального середовища у розвитку дитини (22).

Підтема 2.2. Поняття соціального середовища (20).

Підтема 2.3. Розширення соціального оточення з віком (21).

Підтема 2.4. Вплив навчання на розвиток дитини (29).

Підтема 2.4.1. Л.С. Виготський про провідну роль навчання у психічному розвитку (32, 33).

Підтема 2.4.1.1. Поняття зони найближчого розвитку (34, 35).

Підтема 2.4.2. Єдність навчання і розвитку за С.Л. Рубінштейном (36, 37).

Підтема 2.4.3. Поняття сензитивного періоду розвитку (25, 27).

Підтема 2.4.4. Сензитивні періоди та оптимальні строки навчання (28).

Підтема 2.4.5. Біологізаторський підхід до проблеми навчання і розвитку (30).

Підтема 2.4.6. Соціологізаторський підхід до проблеми навчання і розвитку (31).

Підтема 3. Співвідношення біологічного та соціального факторів.

Підтема 3.1. Єдність успадкованих та соціальних моментів.

Підтема 3.1.1. За Л.С.Виготським (40).

Підтема 3.1.2. З точки зору сучасної зарубіжної психології (44).

Підтема 3.2. Вплив успадкованого та соціального факторів на різних етапах вікового розвитку (41).

Підтема 3.3. Принцип конвергенції двох факторів В.Штерна (39).

Підтема 4. Активність як один з факторів психічного розвитку (17).

Підтема 4.1. Розвиток здібностей в діяльності (16).

Тема 2. Закономірності розвитку психіки.

Підтема 1. Основні закономірності дитячого розвитку за Виготським (46).

Підтема 1.1. Циклічність розвитку (47).

Підтема 1.2. Нерівномірність розвитку (48, 49, 51).

Підтема 1.3. Метаморфози у дитячому розвитку (52).

Підтема 1.4. Співвідношення процесів еволюції та інволюції у розвитку дитини (53).

Підтема 1.4.1. Інфантилізм (55).

Тема 3. Психологічні напрями, що пояснюють віковий психічний розвиток.

Підтема 1. Два підходи до пояснення вікового психічного розвитку (2).

Підтема 1.1. Характеристика біологізаторського напрямку (3).

Підтема 1.1.1. Теорія рекапітуляції (4).

Підтема 1.1.1.1. Закон Геккеля (5).

Підтема 1.1.1.2. Перенесення біогенетичного закону у вікову психологію (6).

Підтема 1.1.1.3. Характеристика розвитку дитини за В.Штерном (7).

Підтема 1.2. Характеристика соціологізаторського напрямку.

Підтема 1.2.1. Витоки соціологізаторського напрямку (9).

Підтема 1.2.2. Розповсюдження соціологізаторського напрямку (10).

Підтема 1.3. Недоліки обох напрямів.

Фактологічна інформація

Тема 1. Приклади "Мауглі".

Тема 2. Приклад: сензитивний період для розвитку мовлення (26).

Тема 3. Приклади неоднакового впливу успадкованих та соціальних факторів (42).

Тема 4. Приклади нерівномірності психічного розвитку (50).

Тема 5. Приклади інволюції в процесі психічного розвитку (54).

Тема 6. Приклад: розвиток дитини з точки зору представників теорії рекапітуляції (8).

У смисловому полі даного тексту представлена інформація усіх трьох видів. Причому, переважає теоретична інформація, що є характерним для навчальних повідомлень. Однак автор за допомогою введення у текст інформації рефлексивного та регулятивного плану здійснює керівництво процесом сприймання та розуміння даного тексту. Переважає при цьому регулятивна інформація, за допомогою якої автор вводить читача у проблему, підвищує інтерес до матеріалу, що викладається.

Методика предикативного аналізу тексту. Ця методика дозволяє встановити комунікативний намір автора повідомлення, його прагнення донести до реципієнта ту чи іншу думку.

Суть методики полягає у тому, що текст розглядається як ієрархія смислових блоків – предикацій, де предикацією першого порядку виступають мовні засоби, якими передано основну думку повідомлення, предикація ми другого, третього тощо порядків – мовні засоби, якими передано загальний зміст тексту. Остання є підрядною, описовою частиною повідомлення покликаною трактувати його предмет, аргументувати положення, які несуть основне смислове навантаження (предикацію першого порядку). Таке зображення смислової структури тексту базується на ідеях М.І. Жинкіна про текст як ієрархію смислових предикацій.

Предикативна схема тексту має такий вигляд:

1. Мета повідомлення (предикація першого порядку).
2. Елементи загального змісту тексту.
 - а. Основні елементи загального змісту (предикація другого порядку).
 - б. Другорядні елементи (предикація третього порядку).
 - с. Ілюстративні елементи (предикація четвертого порядку).

Методика семантичного шкалювання текстів.

Ця методика дає змогу визначити характер оцінок тексту різними соціально-професійними групами читачів.

Процедура експерименту полягає в тому, що досліджувані повинні прочитати текст та оцінити його за шкалою, яку пред'являє їм експериментатор. Ці шкали складаються залежно від характеристик оцінюваного тексту. Ця методика допомагає також орієнтувати текст на певні групи читачів й відповідно передбачає ефективне сприймання та розуміння повідомлення саме цією групою. Наведемо деякі приклади шкал, за якими можна оцінювати наукові та науково-популярні тексти.

....-3.....	-2.....	-1.....0...1	...2 3....
Науково						ненауково
непопулярно						популярно
нехудожньо						художньо
Нецікаво						цікаво
неінформативно						інформативно

Рис. 1 Бланк методики семантичного шкалювання текстів

Для оцінки текстів можна використовувати також семибальну шкалу складності тексту, яка має такий вигляд:

Дуже складний

Складний

Швидше складний, ніж легкий

Не складний, але й не легкий

Швидше легкий, ніж складний

Легкий

Дуже легкий

За результатами шкалювання низки текстів певною групою досліджуваних визначається "середня складність" кожного тексту, тобто медіана, що характеризує його розміщення на шкалі складності. Потім тексти ранжуються за рівнем складності і пред'являються читачам для подальших досліджень.

Методи аналізу оповідального тексту

Застосування методу оповідання історій гальмується недостатньою розробленістю процедур аналізу самого нарративного тексту, невизначеністю характеру роботи з ним як дослідника, так і людини, яка створює такі тексти з метою впливу на свідомість реципієнта. Більшість дослідників зосереджується на аналізі змісту нарративних текстів, вважаючи його провідним для виявлення тих чи інших особистісних проявів, що відбиваються у наративі.

Головною одиницею аналізу наративу є тема або тематична структура, в якій відбивається основна тенденція оповіді. Причому у розповіді таких тем може бути декілька і вони іноді переплітаються між собою. Основна тема (або теми), як правило, розбивається на декілька рівнів:

а) рівень опису, під яким розуміється елементарне виявлення і відтворення суті розповіді, що сформульовано як можна більш простими словами. Інтерпретація в основному обмежена сюжетом, який задає її рамку;

б) інтерпретаційний рівень, який передбачає переформулювання суті розповіді в загальному вигляді за допомогою виділення смислу, що криється за його змістом. Тобто цей рівень передбачає подання сюжетного елемента в такому виді, щоб виділилася його інтенціональна структура, яка відбиває глибинні наміри оповідача;

в) діагностичний рівень, де робляться конкретні твердження про проблеми людини. У такий спосіб здійснюється трансформація опису на рівень можливої патології;

г) символічний рівень, де здійснюється перехід до інтерпретації символів на основі психоаналітичних гіпотез;

д) рівень уточнення, де необхідно одержати від досліджуваного уточнення і вільні асоціації стосовно конкретних даних [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Має значення також повторюваність теми, оскільки тема, до якої індивід звертається три або більше разів у низці оповідей, має безумовне значення для нього. Це пояснюється провідною характеристикою наративу, який породжує людина, прагнучи осмислити власний досвід. Найбільш значимі події, наприклад, травми повторюються у розповідях поки особистість або не розв'яже їх, або ж не примириться з ними, відшукавши прийнятну для себе форму осмислення або ж зручне (захисне) пояснення.

Крім теми суттєве значення для аналізу наративу і прояснення особистих проблем, які він відбиває, має наявність дійових осіб оповіді. Навіть, коли вона ведеться не від першої особи, або ж при наявності великої кількості дійових осіб, розповідь нарративного характеру – це завжди розповідь про себе. Головний герой її – це сам оповідач. До того ж, незважаючи на велику кількість чинних осіб, що можуть бути присутніми у розповіді, усе ж можливо говорити про переважну ідентифікацію з одним якимсь із персонажів. Крім того, різні персонажі можуть втілювати різні тенденції особистості, тобто розповідь може містити проєкції різноманітних граней самого себе, а різні герої виступають як засіб їх представлення. При цьому може бути ідентифікація як із героями, так і з позицією автора твору. Важливо також розділити основних і другорядних персонажів оповіді, зважаючи на те, що вони відображують різний ступінь ідентифікації з ними досліджуваного.

Суттєвими для прояснення внутрішньої структури наративу, тобто психологічних проблем, які він містить у прихованому вигляді, є також виявлення головних потреб і мотивів героя, основних конфліктів і захистів, основних страхів, а також аналіз персонажів, предметів й обставин, що включаються в розповідь, або ж ігноруються суб'єктом [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Деякі дослідники пропонують семантичний та логічний аналіз наративу, визначаючи на його основі рівні оповідального тексту. Так, наприклад С.Томкінс виділяє такі рівні аналізу:

1. Вектор, тобто психологічна спрямованість поведінки, прагнень або почуттів персонажів.

2. Площина, в якій розвертається дія у розповіді: рівні бажань, мрій, поведінки, спогади, сни, події, що реально відбуваються тощо.

3. Умови або обставини. Цей рівень відповідає внутрішнім психологічним і фізичним станам людини, або ж впливу зовнішнього середовища.

4. Кваліфікатори, що вказують на часові, просторові і силові характеристики попередніх категорій. Наприклад, кваліфікатор "віддаленості" (ступінь віддаленості в просторі і часі) вказує на ступінь придушення потреби, експлікованої в оповіді [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

На думку Ф.Уайєтта, оповідь має містити такі рівні:
конкретно-фактичний;
ендопсихічний (опис внутрішніх переживань, думок і почуттів персонажів);
символічний (уявлювана суб'єктивна реальність);
рівень минулого і міфології;
рівень уявності (персонажі, що вдаються іншими, чим вони є насправді);
рівень умовності (опис альтернативних можливостей і варіантів) [Бурлакова, Олешкевич, 2001].

Для семантичного аналізу наративу, на наш погляд, можна скористатися класифікацією інформаційних шарів письмового повідомлення, яка включає три інформаційні плани: когнітивний, рефлексивний та регулятивний. Як вже зазначалося когнітивний інформаційний план представляє власне текст, рефлексивний – автора, а регулятивний – відповідно реципієнта, на якого зорієнтований твір.

На нашу думку, наведену вище схему можна використати (за умови певної її модифікації) й при аналізі наративу, який породжує людина в процесі усвідомлення, осмислення та об'єктивації власного досвіду.

В цьому випадку когнітивна інформація трансформується у виклад фактів, подій, які сталися з оповідачем, тобто представляє поверховий план наративного тексту – те, що суб'єкт бажає повідомити іншому. Звичайно, цей поверховий шар є найменш інформативним для розуміння суті проблем людини і його аналіз є лише початковою ланкою дослідження наративу. Подальша робота потребує проникнення в глибинну структуру повідомлення, що можливо за умови

аналізу інших інформаційних планів тексту – рефлексивного та регулятивного. Однак саме вивчення когнітивної інформації дозволяє зробити перше припущення про головні теми, що зустрічаються у наративі суб'єкта.

Рефлексивна інформація, як вже зазначалося, представляє автора повідомлення і є найбільш суттєвою для розуміння його внутрішнього стану. Саме аналіз цього інформаційного плану дозволяє визначитися із емоційним станом автора наративу, його ставленням до подій, що представлені у когнітивному шарі, і, що найголовніше, рефлексивна інформація містить власне розуміння індивіда проблем, які приховані за зовнішньою структурою повідомлення. Тому, на наш погляд, ефективний аналіз наративного тексту неможливий без визначення його рефлексивних елементів. Останні можуть бути представлені в тексті наративу певними лінгвістичними засобами, а можуть потребувати спеціального вивчення глибинної структури повідомлення.

Нарешті, останній інформаційний шар – регулятивний відображає спрямованість автора наративу на іншу людину – слухача, психотерапевта, дослідника тощо. Його аналіз дозволяє визначити спосіб самопрезентації суб'єкта, тобто який образ себе прагне створити автор наративу в іншого – що саме приховати, а може, навпаки, виділити на перший план, на яких подіях або дійових особах наголосити, повернувши до них увагу реципієнта, підкресливши їх значення у тексті тощо. В зв'язку з цим, регулятивна інформація теж є дуже показовою стосовно внутрішнього світу людини, яка її породжує.

На нашу думку, наведену вище схему можна використати (за умови певної її модифікації) й при аналізі наративу, який породжує людина в процесі усвідомлення, осмислення та об'єктивації власного досвіду.

В цьому випадку когнітивна інформація трансформується у виклад фактів, подій, які сталися з

оповідачем, тобто представляє поверховий план наративного тексту – те, що суб'єкт бажає повідомити іншому. Звичайно, цей поверховий шар є найменш інформативним для розуміння суті проблем людини і його аналіз є лише початковою ланкою дослідження наративу. Подальша робота потребує проникнення в глибинну структуру повідомлення, що можливо за умови аналізу інших інформаційних планів тексту – рефлексивного та регулятивного. Однак саме вивчення когнітивної інформації дозволяє зробити перше припущення про головні теми, що зустрічаються у наративі суб'єкта.

Рефлексивна інформація, як вже зазначалося, представляє автора повідомлення і є найбільш суттєвою для розуміння його внутрішнього стану. Саме аналіз цього інформаційного плану дозволяє визначитися із емоційним станом автора наративу, його ставленням до подій, що представлені у когнітивному шарі, і, що найголовніше, рефлексивна інформація містить власне розуміння індивідом проблем, які приховані за зовнішньою структурою повідомлення. Тому, на наш погляд, ефективний аналіз наративного тексту неможливий без визначення його рефлексивних елементів. Останні можуть бути представлені в тексті наративу певними лінгвістичними засобами, а можуть потребувати спеціального вивчення глибинної структури повідомлення.

Нарешті, останній інформаційний шар – регулятивний відображає спрямованість автора наративу на іншу людину – слухача, психотерапевта, дослідника тощо. Його аналіз дозволяє визначити спосіб самопрезентації суб'єкта, тобто який образ себе прагне створити автор наративу в іншого – що саме приховати, а може, навпаки, виділити на перший план, на яких подіях або дійових особах наголосити, повернувши до них увагу реципієнта, підкресливши їх значення у тексті тощо. У зв'язку з цим, регулятивна інформація теж є

дуже показовою стосовно внутрішнього світу людини, яка її породжує.

Звичайно, запропонований вище шлях аналізу наративу є лише першим етапом даного процесу. Потребують подальшої розробки докладні процедури лінгвістичного, семіотичного та змістового дослідження наративного тексту, які б дозволили визначити ті функції наративу, що роблять його ефективним засобом організації, упорядкування та осмислення особистого досвіду.

Таким чином, текст як складне, багаторівневе семіотичне утворення не лише моделює взаємодію автора та реципієнта, відображаючи, з одного боку, задум автора, його комунікативний намір, з другого – програму комунікативно-пізнавальної діяльності того, хто його сприймає, а й здійснює вирішальний психологічний вплив на свідомість реципієнта, дозволяючи керувати процесами сприймання та розуміння повідомлення, впливати не лише на когнітивну, а й емоційно-смыслову сферу особистості.

Методи діагностики розуміння тексту

Розуміння тексту є важливою умовою продуктивності читацької діяльності, успішного засвоєння навчального матеріалу, загалом, розумового розвитку особистості. Для визначення рівня розуміння тексту читачем застосовують цілу низку методик. Розглянемо найпоширеніші з них.

Переказ змісту тексту. Це один із найрозповсюдженіших методів вивчення розуміння твору. Він базується на такому положенні: чим повніший переказ, чим більше переструктурований текст з винесенням на перший план головних його положень, тим краще читач зрозумів текст. Переваги цього методу полягають у наступному. По-перше, його надійність була підтверджена результатами багатьох досліджень. По-друге, застосування методу переказу дає змогу кількісно виразити результат розуміння тексту, застосовуючи

спеціально розроблені шкали. І, нарешті, тільки застосувавши цей метод, можна найбільш достовірно охарактеризувати глибину розуміння тексту. Виняток становлять повідомлення інструктивного типу, для яких надійним критерієм розуміння є виконання дій, зазначених в інструкції.

Для оцінки повноти розуміння навчального і наукового тексту, тобто адекватного засвоєння всіх його положень, як теоретичних так і фактологічних, нами була розроблена шкала помилок, яка включала найтипівіші помилки, що зустрічаються у переказах досліджуваних:

1. Синтаксичні, які включали: а) стилістичні; б) термінологічні (неправильне вживання термінів, пов'язане з неуважністю або недостатнім знанням термінології); в) помилки в передачі фактологічної інформації, в зв'язку з поганим її запам'ятовуванням.

2. Семантичні помилки, які включали а) помилки в передачі фактологічної інформації, пов'язані з її нерозумінням; б) неправильне розуміння термінів; в) неправильне розуміння теоретичних положень; г) неправильне розуміння головної ідеї тексту.

На основі розробленої системи помилок нами була створені шкали оцінки повноти та глибини розуміння тексту, яка представлені в Таблицях 1 і 2.

Однак метод переказу має і ряд недоліків. По-перше, повнота відтворення тексту може визначатися не розумінням твору, а запам'ятовуванням. Для того, щоб усунути цей недолік, обов'язково слід аналізувати характер переструктурування текстової інформації з винесенням на перший план переказу положень, що несуть основне смислове навантаження. Як правило, читач, який не зовсім глибоко зрозумів текст, але запам'ятав його, переказує зміст, не змінюючи структури вихідного повідомлення. Якщо ж читач не тільки повно переказав текст, а й змінив його структуру відповідно до смислової структури вихідного повідомлення, то можна

твердити, що йдеться саме про глибоке розуміння текстової інформації, а не запам'ятовування.

Таблиця 1.
Шкала оцінки повноти розуміння тексту

№ п/п	Передача змісту основних текстових елементів	Бал
1.	Повна безпомилкова передача	8
2.	Виклад текстового елемента із синтаксичною помилкою (б)	7
3.	Виклад текстового елемента із синтаксичною помилкою (в)	6
4.	Неповна передача текстового елемента, що не перекичує змісту	5
5.	Виклад текстового елемента із семантичною помилкою (а)	4
6.	Передача текстового елемента із семантичною помилкою (б)	3
7.	Передача текстового елемента із семантичною помилкою (в)	2
8.	Неповний переказ з перекиченням змісту текстового елемента	1
9.	Пропуск текстового елемента	0

Таблиця 2.

Шкала оцінки глибини розуміння тексту за показником його переструктурування

№ п/п	Види переструктурування	Бал
1.	Виклад змісту, який збігається із зовнішньою структурою вихідного тексту	1
2.	Виклад змісту, який не відповідає смисловій структурі вихідного тексту: а) із винесенням на перший план фактологічної інформації; б) із винесенням на перший план несуттєвих теоретичних положень	2 3
3.	Переструктурування, що відповідає смисловій структурі вихідного тексту	4
4.	Наявність у переказах узагальнень: а) окремих фактів; б) теоретичних положень; в) основної ідеї тексту	5 6 7
5.	Висновки: а) із фактологічної інформації; б) із теоретичної інформації; в) із змісту тексту в цілому	8 9 10

Базуючись на зазначених вище шкалах, можна оцінювати перекази тексту, враховуючи як повне та безпомилкове, так і глибоке його розуміння з урахуванням особливостей переструктурування та узагальнення текстової інформації. Шкала оцінки результатів переказу змісту тексту подані у Таблиці 3.

Таблиця 3.

Шкала оцінки результатів переказу змісту тексту

№ п/п	Передача змісту основних текстових елементів	Бал
1.	Повний виклад змісту тексту з відображенням його внутрішньої структури та з наявністю власних оцінок і узагальнень найсуттєвіших положень	10
2.	Повний виклад змісту тексту з відображенням його внутрішньої структури та з наявністю власних оцінок і узагальнень другорядних смислових елементів	8
3.	Повний виклад змісту тексту з відображенням його внутрішньої структури, але без власних оцінок та узагальнень	6
4.	Неповний виклад змісту тексту із частковим відображенням його внутрішньої структури та збереженням основних смислових елементів	4
5.	Переказ, що повністю відбиває зовнішню структуру тексту	2
6.	Неповний переказ, без переструктурування та з пропуском суттєвих елементів тексту	0

Недоцільно використовувати метод письмового переказу в роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Вони ще не вміють послідовно передавати свої думки у письмовій формі. Отже, може скластися ситуація, що дитина досить повно і глибоко зрозуміла текст, але із зазначених вище причин не може передати його зміст.

Постановка запитань до тексту. У цьому разі критерієм розуміння є правильні відповіді на запитання

щодо змісту твору. Цей метод дає змогу кількісно (тобто досить об'єктивно) виразити результати розуміння тексту. За допомогою запитань можна перевірити, як читач зрозумів слова, окремі речення, основні поняття, головну думку тексту.

Запитання до тексту можуть бути трьох типів.

Перший тип – закриті запитання. Їх пропонують читачеві після ознайомлення з текстом і до кожного з них дається кілька відповідей, з яких треба вибрати єдино правильну. За кожну відповідь читач одержує певний бал, який тим вищий, чим ближча вона до правильної. Найвищий бал читач одержує за вибір абсолютно правильної відповіді. Потім бали з кожного питання підсумовуються, і дослідник дістає кількісну характеристику розуміння тексту.

Другий тип – відкриті запитання. В цьому разі читачеві не пропонуються готові відповіді, він сам повинен їх сформулювати.

Останній тип запитань, проміжний між першими двома, – напіввідкриті або спрямовуючі запитання. Читачеві не дають готових відповідей на поставлені запитання, але все-таки обмежують свободу його вибору, спрямовуючи відповіді в потрібному напрямі.

Використання запитань третього типу дає найкращий ефект. Відповідаючи на закриті запитання, досліджуваній може вибрати правильну відповідь випадково. Крім того, при такому варіанті немає можливості вивчити такі активні сторони розуміння, як уміння самостійно аналізувати текст тощо. Другий варіант також має свої недоліки: між тим, що читач зрозумів, і тим, що він відповів може не бути повної відповідності.

Усі зазначені недоліки усуваються в дослідженні, побудованому на основі спрямовуючих запитань. Ці запитання, не підказуючи готової відповіді досліджуваному, охоплюють усе істотне в тексті й послідовно спрямовують увагу читача на ті чи інші сторони проблеми, що розглядається. Особливо доцільно

застосовувати спрямовуючі запитання, коли досліджуваними є діти, при роботі з якими недоліки перших двох варіантів методу запитань виявляються найяскравіше.

Щоб метод постановки запитань був ефективним і давав надійні результати, слід додержувати ряду вимог, більшість з яких стосується вибору запитань.

Запитання мають рівномірно охоплювати весь текст, на всіх його рівнях. Їх треба складати так, щоб перевірити розуміння слів, речень, уривків, тексту в цілому. Ця вимога особливо важлива для вивчення розуміння тексту дітьми або коли перевіряється розуміння іноземного тексту. Деякі читачі з низьким рівнем мовного розвитку можуть не зрозуміти значення окремих слів, що стане перешкодою і для розуміння тексту в цілому.

Важливо також дотримуватися певної послідовності запитань до тексту. Спочатку ставляться запитання, що потребують відтворення фактичного матеріалу, потім такі, що вимагають розкриття причинних та інших зв'язків і, нарешті, – узагальнення та систематизації всього змісту тексту. При застосуванні першого і другого варіантів методу треба уникати спрямовуючих запитань, що можуть підказати правильну відповідь. Запитання також мають бути зрозумілими досліджуваним. Для визначення ступеня складності запитань проводять попередні (пілотажні) дослідження.

Дослідник повинен також додержувати ряду вимог, що ставляться до самого оформлення запитань. Вони повинні бути точними, чіткими та лаконічними. Не варто повторювати в запитаннях словосполучення з тексту, оскільки досліджуваний може здогадатися, яке саме речення вибрати. Запитання слід будувати так, щоб на них можна було дати коротку й вичерпну відповідь.

Одним з варіантів даного методу є постановка запитань до тексту самими читачами. В цьому разі можна визначити характер діалогічної взаємодії читача з текстом та сформованість в нього основних прийомів

такої взаємодії. Запитання, поставлені читачами до тексту аналізуються за такою схемою.

* Структуруючі запитання, тобто запитання до змісту окремих фрагментів тексту. Вони не виходять за межі тексту і по суті є відображенням процесу структурування повідомлення, а не діалогічної взаємодії з ним. Головна їх мета – підбити підсумки прочитаного та утримати матеріал у пам'яті.

Наступна група запитань, на відміну від структуруючих, відбиває саме діалогічний характер взаємодії з текстом. До них відносяться:

* Запитання – роздуми, що включають:

- запитання-сумнів, наприклад, у правомірності тих чи інших висновків або положень автора;

- запитання поглиблення, які викликані незадоволеністю читача авторською аргументацією, що в свою чергу стимулює глибше розібратися у інформації, яка подається в тексті;

- запитання-заперечення, пов'язані з незгодою читача з висновками, роздумами, аргументами, оцінками автора;

- запитання-згода, які пов'язують зміст тексту з власними думками читача, його практичним досвідом або реаліями сьогодення.

* Рефлексивні запитання, які стосуються аналізу власного процесу роздумів, власного досвіду, знань (“Що я знаю про це?”), переосмислення понять під впливом змісту тексту. Сюди ж відносяться і практичні запитання, пов'язані з особистим досвідом, практичною діяльністю читача, можливістю застосувати отриману з тексту інформацію у реальній діяльності, спілкуванні тощо. До цієї ж групи належать запитання-узагальнення, які ставляться з метою підвести підсумок процесу читання, роздумів над текстом, проконтролювати себе тощо.

* Антиципуючі запитання, які фіксують читацькі гіпотези щодо подальшого розвитку змісту твору. До цієї ж групи належать запитання-припущення, які

виникають у читача в процесі сприймання та обмірковування авторської аргументації проблем, що викладаються в тексті.

Методика доповнення. Вона базується на здатності людини завершувати в процесі сприймання тексту неповну структуру. Наприклад, людина, яка знає українську мову, легко вставить пропущене слово "птахи" в таку фразу: "Восени ... відлітають у теплі краї". Досліджуваним пропонуються тексти, в яких треба вставити пропущені слова (як правило, пропускається кожне п'яте-сьоме слово). Ступінь розуміння тексту вимірюється кількістю правильно вставлених слів.

Перевага методики доповнення перед охарактеризованою вище методикою полягає в тому, що тут досліджуваний має справу із самими текстами, а не із запитаннями до нього, які він має прочитати і правильно інтерпретувати.

Методику доповнення застосовують також для визначення складності навчального матеріалу. Результати досліджень показали, що 44% правильних відповідей за методикою доповнення (правильно вставлених слів) свідчать, що даний текст можна давати учневі для вивчення тільки під керівництвом педагога. Коли ж досліджуваний правильно заповнив 57% пропусків, це свідчить, що такий текст він може опрацювати самотійно.

Узагальнення змісту тексту. Цей метод передбачає узагальнення змісту твору в одному реченні. Він базується на таких положеннях: щоб зрозуміти основну думку тексту (а саме вона має виражатися в цьому реченні), треба зрозуміти окремі фрагменти, деталі тексту, виявити суть, проаналізувати факти. На думку О.О.Леонтєва, вміння передавати головний зміст тексту свідчить про найвищий рівень його розуміння.

Слід зазначити, що поряд з позитивними характеристиками цей метод має і ряд недоліків. По-перше, навіть дорослі, досвідчені читачі досить часто не

можуть прийти до єдиної думки, яке ж саме речення найкраще узагальнює зміст тексту, тобто при визначенні головної думки твору завжди є елемент суб'єктивності. По-друге, в деяких текстах (наприклад, описових) неможливо узагальнити зміст в одному реченні.

До цієї ж групи методів належить і *тест розуміння Грея та Лірі*. Розробляючи його, автори виходили з того, що критерієм розуміння може бути здатність читача вибирати із серії тверджень, пропонованих йому, таке, яке в узагальненій формі передавало б зміст прочитаного. Показником розуміння вважається також наявність у читача уявлення про те, чого він у тексті не читав. Іншими словами, досліджуваному пропонують після читання тексту: а) упізнати із запропонованих йому на вибір резюме те, що найкраще підсумовує зміст прочитаного; б) упізнати резюме, зовсім не пов'язане з прочитаним.

Тест Грея та Лірі має ряд переваг – він не висуває великих вимог до освітнього рівня досліджуваних, легко сприймається, дає досить надійні результати. Однак і тут є ряд недоліків. По-перше, як і при відповіді на закриті запитання, він не дає уявлення про активні сторони розуміння. По-друге, не виключено можливості, що запропоновані варіанти відповідей не відповідають думкам досліджуваних щодо конкретного тексту.

Складання плану тексту. Цей метод подібний до узагальнення змісту тексту. Його можна вважати деталізацією попереднього методу: узагальнюється не тільки весь текст, а й його частини. Однак метод складання плану тексту дає дослідникові інформацію про володіння читачем провідними когнітивними операціями розуміння – структуруванням та переструктуруванням тексту, вмінням виділити його зовнішню та внутрішню структуру.

Для цього плани, складені читачами до тексту, аналізуються за схемою, поданою в Таблиці 4.

Таблиця 4.

Шкала оцінки результатів складання плану тексту

№ п/п	Типи планів	Бал
1.	План, що повністю відбиває внутрішню (сміслову) структуру тексту	10
2.	Неповне відображення внутрішньої структури тексту із збереженням найсуттєвішої інформації	8
3.	План, що повністю відбиває зовнішню структуру тексту	6
4.	Неповне відображення зовнішньої структури тексту з втратою основних положень	4
5.	План, на перше місце якого винесені другорядні положення	2
6.	План, у якому має місце невірне узагальнення смислових елементів тексту	0

Як видно з таблиці, найвищим балом оцінюються плани, які не просто передають зовнішню структуру вихідного повідомлення, а відбивають результати його переструктурування читачем. Якщо ж досліджуваний обмежився лише структуруванням текстового матеріалу, не виділивши основні його положення, то він й оцінюється нижче.

Методику складання плану тексту можна поєднати з методикою предикативного аналізу тексту, охарактеризовану вище.

Досліджуваним пропонується скласти план тексту, який потім аналізується відповідно до нормативної предикативної структури вихідного повідомлення.

Глибину розуміння тексту оцінюємо так. На основі аналізу планів, складених досліджуваними, виділяємо можливі види переструктурування текстового матеріалу, згруповані потім у шкалу. Відповідно до цієї шкали найнижчий бал дістає досліджуваний, який склав план

за абзацами, не відхиляючись від порядку розташування текстових елементів у зовнішній структурі вихідного повідомлення, але при цьому правильно визначив предикацію першого порядку. Якщо ж досліджуваний, хоч і склав план за абзацами, але не зрозумів головної думки повідомлення, він дістає нульовий бал. Оцінка за складання плану підвищується, якщо досліджуваний пере структурував основні елементи загального змісту тексту відповідно до його предикативної структури.

Найвищий бал виставляється, коли досліджуваний не тільки переструктурував зміст тексту відповідно до його смислової структури, а й узагальнив елементи предикації 2-го і 3-го порядків, сформулював своїми словами головну думку тексту.

Таким чином можна визначити рівні розуміння тексту:

I. – адекватне розуміння авторського задуму (виділено основну думку та інші компоненти загального змісту – предикації 2-го й 3-го порядків).

II. – досить повне та правильне розуміння (розкрито основну думку та загальний зміст з деякими неістотними неточностями в розумінні окремих положень, пропуском деяких другорядних текстових елементів).

III. – неповне та неточне розуміння (досліджуваний зрозумів основну думку та загальний зміст, але допустив пропуск смислових елементів і предикацій у цілому, перекрутив смисл ряду текстових елементів, порушив смислові зв'язки між ними).

IV. – нерозуміння авторського задуму (не встановлено основну думку, загальний зміст тексту, не виявлено розуміння окремих текстових елементів).

V. – нерозуміння тексту – (не виявлено основної думки, не засвоєно загальний смисл тексту).

За цією методикою можна також оцінити письмовий переказ тексту. В цьому разі оцінки за інтерпретацію тексту ставляться за трибальною системою.

Оцінка 3 – (адекватна інтерпретація) – передано мету повідомлення (предикація 1-го порядку) плюс не менш ніж основну тезу (1-й елемент) предикації 2-го порядку.

Оцінка 2 – основну думку передано не зовсім точно але передано основні елементи предикацій 2-го та 3-го порядків.

Оцінка 1 – (неадекватна інтерпретація) – передано більш ніж два елементи загального змісту тексту, але не викладено його основну думку.

Методика транспозиційного аналізу тексту. Ця методика базується на такій важливій властивості тексту, як його подільність. Суть її така: вихідний текст ділиться на відносно закінчені в смисловому відношенні уривки – речення, абзаци, надфразові єдності. Ці фрагменти тексту заносяться на окремі картки і пред'являються досліджуваному у перетасованому вигляді. Він повинен розмістити усі елементи тексту так, щоб відновити вихідний його зміст, з яким читач попередньо не ознайомлюється.

Методику транспозиційного аналізу тексту можна використовувати для оцінки повноти і точності розуміння тексту. В цьому випадку визначається ступінь відповідності складеного досліджуваними тексту зовнішній структурі вихідного повідомлення. В результаті можна виділити такі рівні повноти розуміння тексту:

1. Складання тексту, що повністю відповідає вихідному повідомлення (відсутність змін).

2. Побудова тексту, зовнішня структура якого мало чим відрізняється від вихідного (20% змін).

3. Створення тексту, зовнішня структура якого не збігається із зовнішньою структурою вихідного повідомлення (до 40% змін).

4. Складання тексту, зовнішня структура якого значно відрізняється від поверхової структури вихідного. В цьому разі зміни, зроблені досліджуваними,

призводять до порушення смислових зв'язків вихідного тексту та до втрати його цілісності.

Прийоми діалогічної взаємодії з текстом

Найбільш розповсюдженими прийомами діалогічної взаємодії з текстом, яка є необхідною умовою формування комунікативної складової читацької компетентності, є постановка запитань, висунення припущень щодо подальшого розвитку змісту, критичний аналіз прочитаного. Розглянемо їх докладніше.

Створення настановлення на діалог з текстом. Цей прийом повинен розпочинати формування вмінь здійснювати діалог з текстом, оскільки читачі здебільшого не сприймають автора твору як партнера, з яким можна вести діалог. Тобто, в них не сформована відповідна установка. Виробленню її сприяє обговорення тексту, спрямоване на виділення в ньому різних точок зору, героїв (особливо у художньому творі), що виражають ту чи іншу смислову позицію, знаходження суперечностей у поглядах, позиціях, представлених у тексті.

Постановка запитань до тексту. На значення запитань і відповідей на них у творчому розумінні повідомлення наголошували багато дослідників. Зокрема, М.М. Бахтін тлумачив смисл як відповідь на запитання. Х.-Г. Гадамер зазначав, що розуміємо лише тоді, коли розуміємо запитання, на яке текст є відповіддю. Тобто увесь текст ми сприймаємо як відповідь на справжнє запитання.

Отже, вміння ставити запитання до тексту, знаходити в ньому неявно виражені проблемні текстові ситуації та формулювати їх у вигляді запитань, шукати правильну відповідь на них сприяє активізації як комунікативної, так й пізнавальної складових читацької діяльності.

Вміння задавати аргументовані запитання – це та навичка, який слід навчати, оскільки більшість людей звикли ставити примітивні запитання, які потребують при пошуку відповіді лише невеликого напруження пам'яті. Прикладом таких запитань можуть бути : “В якому році?”, “Хто винайшов?” тощо.

Для формування вміння ставити запитання, які сприяють розвиткові мислення людини, формують когнітивну та комунікативну складові читацької компетентності можна використовувати цілу низку методів. Оглянемо деякі з них.

Метод взаємної постановки запитань. У цьому випадку учні ставлять один одному продумані запитання, а потім по черзі відповідають на них. Якщо учні засвоїли техніку використання таких запитань, вони далі починають спонтанно ставити їх у процесі читання будь-якого тексту. При цьому матеріал розуміється і запам'ятовується набагато краще, ніж при пасивному читанні. Однак слід звертати особливу увагу на характер таких запитань, слідкуючи, щоб вони справді сприяли розвиткові читацької діяльності. Наведемо приклади таких запитань.

- Наведіть приклад...
- Яким чином можна використати для...?
- Що станеться, якщо...?
- Що мається на увазі під...?
- У чому сильні та слабкі сторони...?
- На що схоже...?
- Що ми вже знаємо про...?
- Яким чином ... впливає на ...
- Яким чином ... пов'язане з тим, що ми вивчали раніше?
- Поясніть чому...
- Поясніть як...
- У чому смисл...?
- Чому важливо...?
- У чому різниця між ... та ...?

- У чому схожі ... та ...?
- Як можна застосувати ... у повсякденному житті?
- Який аргумент можна навести проти?
- Який ... є кращим і чому?
- Які можуть бути можливі розв'язки задачі?
- Порівняйте ... та ... на основі ...
- Що на ваш погляд є причиною ... і чому?
- Чи згодні ви з твердженням, що?
- Чим ви можете аргументувати свою відповідь?
- Як, на вашу думку подивився б ... на питання...?

Для формування вмінь ставити запитання до тексту Г.Г. Гранік, С.М. Бондаренко та Л.А. Концева пропонують спочатку давати учням тексти з прогалинами у тих місцях, де у читача може виникнути запитання. Така побудова тексту дозволяє сформулювати як ретроспективне запитання, що підсумовує прочитане, узагальнює сприйнятий матеріал, так й запитання-припущення про подальший розвиток змісту повідомлення. Поступово учні навчалися самостійно виділяти фрагменти тексту, які потребують уточнення, узагальнення або іншої роботи, що здійснюється за допомогою такого діалогу [Гранік, Бондаренко, Концевая, 1991].

З метою формування в учнів прийомів аналізу текстів, вмінь здійснювати його смисловий аналіз за допомогою різноманітних запитань, деякі дослідники використовували й ігрові методи. Так, американськими дослідниками була розроблена “гра з приводу читання”, яка передбачала оволодіння прийомами постановки запитань до тексту за спеціально розробленим сценарієм, у межах якого учні виконували такі ролі:

- людина, що ставить запитання стосовно слів з складною вимовою;
- людина, яка ставить запитання стосовно слів, значення яких йому незрозуміле;
- людина, яка обирає того, хто буде відповідати;
- людина, що ставить запитання щодо головної думки прочитаного тексту;

– людина, яка ставить запитання з огляду на те, про що йтиметься далі.

Робота над текстом починалася з обговорення всією групою заголовка оповідання, яке слід було прочитати. Після цього учням згідно з сценарієм роздавалися картки з ролями. Завданням дітей було сформулювати не просто запитання, а “гарні запитання”. Під останніми розумілися запитання, правильна відповідь на які, по-перше, допоможе запам’ятати в прочитаному найсуттєвіше, по-друге, такі запитання, на які важко відповісти, не задумуючись, водночас повторне прочитання тексту допоможе знайти потрібну відповідь.

Після того, як діти склали запитання, дорослі включали запитання, поставлені дітьми у раніше підготовлені тестові завдання, після чого відбувалося тестування, спрямоване на визначення розуміння учнями текстів. Завершувалася робота, згідно з сценарієм, критичним обговоренням тестових запитань і відповідей.

Завдяки такій формі роботи були створені умови для постійного включення дітей у доступну для спостереження діяльність, орієнтовану на розуміння смислу тексту в цілому. Це сприяло також підвищенню ефективності читання дітей, які брали участь у грі [40].

Метод читання та відповіді на запитання QЗРОС. Він був розроблений французькими дослідниками й спрямований на формування вмінь відповідати на запитання, що, у свою чергу, сприятиме швидкому схопленню основної ідеї тексту.

Суть цього методу полягає у тому, щоб під час читання та після закінчення його відповідати на такі запитання:

- Хто робить? (Qui fait?)
- Що? (Quoi?)
- Коли? (Quand?)
- Чому? (Pourquoi?)
- Де? (Où?)
- Як? (Comment?)

Цей метод застосовують й на курсах журналістики в США для того щоб з поля зору учнів не випав жоден аспект тексту, що вивчається, або події, що висвітлюється.

Висунення припущень щодо подальшого розвитку змісту тексту. Цей прийому також сприяє розвиткові вмінь вести діалог з твором. Для його відпрацювання слід поділити текст на відносно самостійні частини й запропонувати учням після читання окремого уривка висувати припущення щодо того, про що йтиметься далі. Можна також запропонувати після читання першого уривку скласти план розвитку змісту повідомлення. Такі завдання можна висувати індивідуально або пропонувати його групі, яка буде змагатися чиє продовження тексту найбільше відповідає змісту вихідного повідомлення. Після виконання даного завдання доцільно прочитати текст повністю та проаналізувати причини помилкових припущень.

Критичний аналіз прочитаного. Цей прийом передбачає виділення в тексті різних точок зору, їх аналіз та осмислення, а також висловлення власного ставлення до позиції автора.

Чіткому виділенню в тексті позиції автора щодо того чи іншого положення сприяють прийоми **висунення протилежної точки зору**, що спростовує авторську позицію або хоча б ставить її під сумнів, та **аргументації власних міркувань**. Завдяки цим прийомам і читача також формується вміння узагальнювати зміст тексту або окремих його положень.

Для того щоб читач навчився виділяти в тексті різні точки зору, можна запропонувати завдання на **складання “сценаріїв”** різних текстів. Суть цієї роботи полягає у наступному.

Читачам пропонується текст, в якому вони повинні видалити так звані “текстові ролі”, а також суб’єктів – носіїв цих ролей. “Текстова роль” – це умовне позначення точки зору, смислової позиції, яка представлена у творі тим чи іншим “героєм”,

“персонажем” – носієм цієї позиції. В художніх текстах такі персонажі чітко позначені, що ж стосується текстів нехудожніх (навчальних, наукових, науково-популярних) то тут для виділення “персонажа”, що є носієм певної смислової позиції потребується смисловий аналіз вихідного повідомлення.

Як правило, у навчальних текстах смислові позиції знеособлені або ж пов’язані лише з одним “персонажем” – автором твору. Тому навчальні тексти часто є “сухими”, нецікавими, повчальними. В наукових текстах “персонажами”, що несуть ту чи іншу смислову позицію, можуть бути або конкретні дослідники, до яких апелює автор, або ж наукові школи, напрями, які дотримуються певних поглядів, точок зору. Тому діалогічна взаємодія з науковим текстом потребує від читача окрім власне читацьких вмінь, достатньої теоретичної бази, яка сприяє орієнтуванню у наукових дискусіях, які ведуться автором наукового твору. З усіх нехудожніх текстів найбільш чітко вираженою є діалогічна структура науково-популярного тексту. Вона часто має зовнішнє вираження через “прив’язування” тих чи інших точок зору до певного персонажа. Саме тому такі тексти оцінюють як більш “живі”, цікаві і, як правило, легше сприймаються та краще розуміються читачами.

Після виділення “текстових ролей” читачам пропонується перебудувати текст таким чином, щоб він мав усі ознаки діалогу. Інакше кажучи, для кожного “персонажа” – носія певної точки зору треба знайти у тексті відповідний матеріал та подати його у вигляді репліки діалогу. Потім, залежно від характеру змісту повідомлення, “сценарію” слід надати вигляд або діалогу-згоди, або діалогу-дискусії, бесіди тощо.

В результаті виконання такої роботи читачі не лише навчаються бачити у тексті різні точки зору, реагувати на них, а й опановують різні способи діалогічної взаємодії залежно від цілей та завдань читання.

Виробленню не лише вмінь виділяти в тексті різні смислові позиції, але й включатися у діалог з твором та

вести його протягом усього процесу читання сприяє так звана “гра в текст”. Мета гри – розіграти текст за ролями, перебудувавши його таким чином, щоб він став діалогічним, тобто орієнтованим на читача, який зіставляє різні точки зору, смислові позиції, робить власні висновки, узагальнення та оцінки.

Гра проводиться за такою схемою. Спочатку учасники читають текст. На наступному етапі ведучий обговорює його з читачами, виділяючи відповідні “текстові ролі”. Далі учасники розподіляють між собою ролі та визначають групу експертів-інтерпретаторів, які зіставляють різні погляди, оцінюють їх, роблять висновки щодо найбільш обґрунтованої позиції. Ведучий стежить за тим, щоб гра не відхилялася від теми обговорення, представленої в тексті, допомагає учасникам гри формулювати висновки, узагальнення та оцінки. Ведучий може виконувати і роль автора обговорюваного тексту, що доцільно, оскільки він в такому разі не залишається поза грою, як сторонній спостерігач, а стає активним її учасником. Крім того, роль автора часто буває найскладнішою, і читачі не можуть впоратися з нею самотійно.

Наведемо приклад “розігрування” тексту, “У сутінки чужої душі” (автор Я. Коломінський), в якому йдеться про складність психологічного дослідження порівняно із дослідженнями у природничих науках, зокрема у фізиці, та аналізуються переваги та недоліки основних методів – спостереження, самоспостереження та експерименту.

Як вже зазначалося, мета “гри в текст” – розіграти текст за ролями таким чином, щоб його діалогічна структура була чітко відображена у “текстових ролях”.

Гра проводиться за такою схемою. Спочатку всі учасники читають текст. На наступному етапі проводиться його обговорення та виділяються текстові ролі. У тексті “У сутінки чужої душі” можна виділити такі ролі:

“Автор”, який відстоює точку зору на експеримент як найбільш ефективний метод дослідження психіки.

“Самоспостерігач”, який вважає, що лише сама людина може правильно розповісти про себе.

“Спостерігач”, який стверджує, що найкращий шлях вивчення психіки людини – спостереження за її поведінкою.

“Наївний читач”, котрий задає запитання типу: “Чому психологія складніша за фізику?”.

“Ведучий”, який організує гру, слідкує за тим, щоб вона далеко не відхилялася від теми, що обговорюється в тексті.

Кожну з перерахованих ролей можуть виконувати декілька учасників. До того ж колективне обговорення ролі сприяє формуванню вмінь діалогічної взаємодії з твором.

На наступному етапі учасники гри розподіляють між собою ролі та визначають групу експертів, які зіставляють різні погляди, точки зору, оцінюють їх та роблять висновки стосовно найбільш обґрунтованої позиції. У цьому їм, безперечно, повинен допомагати ведучий.

На четвертому етапі кожний учасник повторно читає текст й обирає ті фрагменти, які відповідали текстовій ролі, що виконувалася ним. Потім проводиться загальне обговорення тексту, що базується на його вихідних положеннях, які відповідають текстовим ролям. Учасники кожної групи ставлять перед опонентами запитання за темою обговорення, відстоюють свої точки зору, висувають контраргументи.

Заключний (рефлексивний) етап гри присвячений узагальненню результатів обговорення. Учасники роблять висновки, формулюють основні положення та головну думку тексту, оцінюють їх.

Критичний аналіз та оцінка прочитаного. Цей прийом діалогічної взаємодії з текстом спрямований на усвідомлення власного ставлення до проблем, що викладаються в тексті, вміння аргументовано відстоювати його. Однак більшість читачів утруднюються навіть з найпростішою оцінкою прочитаного. Вони, як

правило, обмежуються загальними висловлюваннями типу: “подобається – не подобається”, “простий – складний”, “цікавий – нецікавий”. Однак обґрунтувати навіть і цю досить просту оцінку, докладно пояснити, що саме сподобалося чи не сподобалося і чому, що викликало ускладнення, читачі часто неспроможні.

Для формування вмінь висловлювати своє ставлення до тексту можна запропонувати застосовувати метод письмового коментування тексту. Читачам пропонується впродовж читання записувати думки, що виникають. Спочатку це можуть бути найпростіші висловлювання, однак, по мірі оволодіння цим прийомом коментарі ускладнюються, формується вміння грамотно коментувати текст, усвідомлювати своє ставлення до нього, аргументувати власні оцінки.

Сприяє розвиткові вмінь критичного аналізу та оцінки прочитаного й метод, який дістав назву “Читання під власним кутом зору”. Наведемо рекомендації для його застосування читачами.

1. На початку слід визначити тему повідомлення та його головну думку. Тобто треба насамперед з’ясувати, про що йдеться у тексті.

При цьому слід звертати увагу на заголовок, підзаголовки, список літератури. Все це допомагає виділити основний зміст твору. В процесі перегляду тексту необхідно слідкувати за основною лінією розвитку основної ідеї тексту, відмічаючи, як вона розгортається та чим ілюструється.

2. Виділення найважливіших елементів: тон того чи іншого уривку, аргументацію, пояснення, фактичні відомості. При читання слід підкреслювати ключові слова, яскраві образи та приклади, які підкріплюють основну думку.

3. Аналіз структурної композиції уривку або усього тексту. Вона відображує намір автора та висвічує основні думки твору.

Для цього слід поставити такі запитання “Із скількох частин складається текст?”, “Яка їх

послідовність?”. Як правило, у добре написаному тексті кожний абзац містить якусь окрему думку. Треба виділити її та на основі цього скласти план усього тексту. При цьому слід не забувати, що структурувати матеріал потрібно вже під час першого читання.

4. Коментар тексту, виходячи із власної точки зору.

Спочатку слід визначити точку зору автора та дати їй оцінку. При цьому можна поставити такі запитання “Чи оригінальний автор у своїх поглядах?”, “Чи заслуговує він довіри?”, “Чи додає тон та стиль викладу щось позитивне до змісту?” тощо. Слід також з’ясувати, що справляє найбільший вплив – зміст твору, чи його форма та відповіді на запитання чи переконав вас автор, або ж здивував, викликав скепсис, недовіру, заперечення.

Таким чином формування прийомів діалогічної взаємодії з текстом має включати у себе такі завдання:

1. Створення установки на діалог з текстом.

2. Складання “сценарію” тексту, з розбивкою його на ролі та відповідні репліки.

3. “Гра в текст”.

4. Постановка запитань до тексту, що формує у читачів уміння здійснювати одну з найрозповсюдженіших діалогічних реакцій – “запитання – відповідь”.

5. Висунення гіпотез, припущень щодо розвитку змісту тексту.

6. Висунення протилежної точки зору, що спростовує авторську позицію або хоча б ставить її під сумнів, та аргументація власних міркувань.

Завдяки цьому прийому в читача також формується вміння узагальнювати зміст тексту або окремих його положень.

Розглянемо ще деякі технології, які сприяють розвиткові прийомів читання та розуміння тексту.

Метод візуалізації. Він спрямований на формування вмінь використовувати уяву в процесі читання. Створення образів, що виникають у ході

читання, пов'язування їх в єдиний ланцюг та додавання власних коментарів значно полегшує запам'ятовування і наступне пригадування текстової інформації.

Загальний принцип:

Слід розпочати з образів, що змальовані у тексті, щоб потім перейти до ідей, які ці образи передають та до загального смислу, тобто від форми – до змісту. Текст книги при цьому перетворюється мов би на сценарій з описом декорацій, з персонажами, розгортанням інтриги, планом дії по послідовною зміною сцен.

Конкретні рекомендації:

1. Текст слід втілювати у конкретні образи по мірі його читання. Необхідно точно фіксувати конкретні ситуації, емоції та настрої, які виникають в процесі читання.

2. Слід звертати увагу на картини, що послідовно виникають під час читання, та на їх поєднанні. Необхідно зримо відтворювати їх у тому порядку, в якому вони з'являються в тексті. Слід також думати про ідеї, які ці картини ілюструють.

3. Ідеї необхідно організовувати у цілісну структуру, виходячи з послідовності образів. Кожен з цих образів несе у собі одну або декілька ідей. Щоб видобути втілену в образі ідею, достатньо сформулювати її однією фразою. Слід також досліджувати переходи від одних ідей до інших.

4. Потім необхідно прокоментувати образи, що виникають під час читання та втілені у них ідеї. Такі образи відображують стиль автора та його особисту ментальність. Слід також визначити, наскільки оригінальним є автор, та сформулювати власну думку про сюжет твору та манеру письма. Така робота дозволяє “записати” текст одночасно в емоційний та інтелектуальний реєстри пам'яті, що значно підвищує продуктивність як запам'ятовування, так й подальшого відтворення інформації.

Цей метод є особливо дієвим при читанні художньої літератури та поезії. Однак його можна застосовувати при читанні й інших описових текстів, а також газет.

Метод SQ – 3R: Стратегія для серйозного читання. Мета цього методу – швидкий розвиток здатності до навчання. Інакше кажучи, оволодіння цим методом читання дає можливість вчитися краще, швидше та з більшою ефективністю. Він забезпечує пригадування 80% матеріалу через 8 годин проти звичайних 29%. Читання за цим методом перешкоджає забуванню матеріалу, загострює увагу на суті тексту, даючи можливість одразу виділяти основну думку твору та його структурну композицію.

Читання за цим методом передбачає виконання ряду етапів, які скорочено позначаються як SQ – 3R:

S (survoler) – швидко знайомитися.

Q (questionner) – ставити запитання.

3R (repetier) – робити помітки під час читання;

(reciter) – переказувати;

(revoir) – переглянути повторно.

Читання за методом SQ – 3R. Слід обрати цікавий текст або книгу. Важливо, щоб мотиви, які спонукають до читання, були якомога сильнішими – це сприяє більшій концентрації уваги.

Застосування методу.

- Швидкий перегляд тексту для виявлення його головної думки.

- Постановка запитань. Для цього слід трансформувати підзаголовки, перетворивши їх у запитання, а потім під час читання шукати на них відповіді.

- Слід робити відмітки під час читання, які виявляють структурну композицію тексту. При цьому треба намагатися знайти основні думки, які будуть відповідями на поставлені запитання.

- Переказ основних ідей одна за одною, зупиняючись в кінці довгих абзаців. При цьому слід робити короткі помітки.

- Повторний перегляд тексту, з акцентуванням уваги на основних думках та порядку їх викладу, тобто на структурі тексту. В результаті у читача повинен виникнути загальний профіль, який треба доповнювати суттєвими деталями. Після цього слід переглянути власні помітки, щоб у загальних рисах звірити їх з текстом, тим самим закріпивши засвоєння. Необхідно також звернути увагу на матеріал, який випав із пам'яті, та на матеріал, що запам'ятався.

- Формулювання власних коментарів та критичних зауважень. При цьому треба з'ясувати для себе, чи вдалося знайти відповіді на поставлені запитання, переконатися в тому, чи з'ясована точка зору автора. Слід також дати оцінку позиції автора, відштовхуючись від власних думок, з'ясувати, наскільки узгоджені позиції автора та читача. Не слід обмежуватися простою згодою чи незгодою з точкою зору автора. Требу спробувати сформулювати власну думку, аргументувати її. Це сприяє розвитку критичного та аналітичного мислення читача.

Як бачимо, цей метод поєднує у собі виконання когнітивних операцій читання та діалогічної взаємодії з текстом, забезпечуючи таким чином глибоке засвоєння текстової інформації. Однак, незалежно від методу, який кожен реципієнт обирає, виходячи із власних можливостей, цілей та мотивів отримання інформації, необхідно дотримуватися “золотого правила” – аналізувати, робити помітки, коментувати. Саме виконання цього правила зробить роботу з текстом продуктивною, такою, що не лише інформує, а й розвиває особистість.

Читання є одним з найрозповсюдженіших видів отримання інформації. Від його якості великою мірою залежить ступінь засвоєння людиною нової інформації,

через читання реалізується широкий спектр освітніх та виховних впливів на особистість. Загалом культура читання є невід'ємною складовою загальної культури особистості.

Ми розглянули основні психологічні особливості розуміння тексту як центральної ланки читання та характеристики письмового повідомлення, що великою мірою визначають ефективність взаємодії читача з текстом. Було також висвітлено основні методи визначення ефективності розуміння тексту та ті характеристики письмового повідомлення, що здійснюють вплив не лише на засвоєння текстової інформації, а й на інтелектуальний та особистісний розвиток читача.

Сподіваємося, що матеріал посібника сприятиме не лише ознайомленню читача з основними положеннями психології розуміння та психологічної теорії тексту, а й усвідомленню значення читання як невід'ємної складової розвитку особистості, її самоосвітньої діяльності та творення себе як автора власного життя, власної долі.

ЛІТЕРАТУРА

- Андреева Я.Ф. Формування в учнів старших класів прийомів діалогічного читання художнього тексту / Я.Ф. Андреева. Дис. ... канд. психол. наук. – К., 2002. – 189 с.
- Барт Р. Введение в структурный анализ повествовательных текстов Р. Барт // Зарубежная эстетика и теория литературы XIX – XX вв. : трактаты, статьи, эссе. – М. : МГУ, 1987. – С. 387–422.
- Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика / Р. Барт – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
- Барт Р. Лингвистика текста / Р. Барт // Новое в зарубежной лингвистике. – Вып. VIII. – М. : Прогресс, 1978 – С. 442 – 449.
- Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 502 с.
- Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин – М. : Искусство, 1986. – 424 с.
- Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист – М. : Едиториал УРСС, 2002 – 448 с.
- Блюменау Д.И. Проблемы свертывания научной информации / Д.И. Блюменау. – Л. : Наука, 1982. – 166 с.
- Бремон К. Логика повествовательных возможностей / К. Бремон // Семиотика и искусствометрия. – М., 1972. – С. 108 – 135.
- Брудный А.А. Понимание как компонент психологии чтения / А.А. Брудный // Проблемы социологии и психологии чтения. – М. : Книга, 1975. – С. 162 – 172.
- Брудный А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный – М. : Лабиринт, 1998. – 336 с.
- Бурлакова Н.С. Проективные методы: теория и практика применения к исследованию личности ребенка / Н.С. Бурлакова, В.И. Олешкевич. – М. : Институт общегуманитарных исследований, 2001. – 352 с.
- Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста / С.А. Васильев. – К.: Наукова думка, 1988. – 204 с.
- Васильева И.И. О значении идей М.М. Бахтина о диалоге и диалогических отношениях для психологии общения / И.И. Васильева // Психологические исследования общения. – М. : Наука, 1985. – С. 81 – 94.

- Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
- Венделанд А.В. К вопросу о композиционно-смысловой структуре учебного текста и ее влиянии на понимание А.В. Венделанд. – Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1970. – 293 с.
- Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
- Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. / Г.Г. Граник – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
- Гусев С.С. Проблема понимания в философии / С.С. Гусев, Г.Л. Тульчинский. – М.: Политиздат, 1985. – 192 с.
- Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Л.П. Доблаев. – М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
- Дридзе Т.М. Текст как иерархия коммуникативных программ (информационно-целевой поход) / Т.М. Дридзе // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М.: Наука, 1976. – С. 48 – 57.
- Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984. – 271 с.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
- Жорняк Е. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу /Е. Жорняк // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 3. – С. 95 – 124.
- Иванова Е.Ф. Психология мышления и памяти / Е.Ф. Иванова. – Харьков: ХГУ, 1990. – 79 с.
- Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до конца столетия: эволюция научного мифа / И.П. Ильин. – М. : Интрада, 1998. – 256 с.
- Каган М.С. Мир общения / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 320 с.
- Калина Н.Ф. Основы психотерапии / Н.Ф. Калина. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 272с.
- Калмыкова Е.С. Нарратив в психотерапии: Рассказы пациентов о личной истории / Е.С. Калмыкова, Э. Мергентайлер // Психологический журнал. – Том 19. – № 5, 1998. – С. 97 – 103.
- Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб: Питер, 2003. – 640 с.

- Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 1999. – 416 с.
- Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З.И. Клычникова. – М.: Просвещение, 1983. – 208 с.
- Козиев В.Н. Характеристика логической структуры текста / В.Н. Козиев // Особенности восприятия учебной информации взрослыми людьми : сборник научных трудов / Науч.-исслед. ин-т общего образования взрослых АПН СССР. – Вып. 1. – Л. [б.и.], 1973. – С. 83 –86.
- Копыленко О.М. Роль смысловой структуры текста в его понимании / О.М. Копыленко. – Дис. ... канд. психол. наук. – Алма-Ата, 1974. – 152 с.
- Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С. Костюк // Костюк Г.С. Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
- Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации / А.А. Леонтьев // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 18 – 36.
- Линдсей П. Норман Д. Переработка информации у человека: Введение в психологию / П.Линдсей, Д. Норман. – М. : Мир, 1974. – 384 с.
- Лобок А.М. Диалог с Л.С. Выготским по поводу письменной речи / А.М. Лобок // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 41 – 53.
- Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М. Лотман. – М. : Языки русской литературы, 1999. – 464 с.
- Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М. : Педагогика, 1974. – 239 с.
- Неволин И.Ф. О графическом изображении смысловой макроструктуры текста / И.Ф. Неволин // Вопросы психологи. – 1974 – №5. – С. 130 – 135.
- Неволин И.Ф. Познавательное чтение – ведущая форма непрерывного образования / И.Ф. Неволин // Новые методы и средства обучения. – №3. – М. : Знание, 1990. – С. 3 – 65.
- Новиков А.И. Семантика текста и ее формализация / А.И. Новиков. – М. : Наука, 1983. – 216 с.
- Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия. – К.: Изд-во КГУ, 1979.

- Рикёр П. Время и рассказ. – Т. 1. Интрига и исторический рассказ / П. Рикёр. – М; СПб : Университетская книга, 1998. – 313 с.
- Рикёр П. Герменевтика. Этика. Политика / П. Рикёр. – М. : АМИ-Изд. центр «Academia», 1995. – 160 с.
- Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизация реферирования / И.П. Севбо. – М.: Наука, 1969. – 135 с.
- Сидоров Е.В. Проблемы речевой системности / Е.В. Сидоров. – М.: Наука, 1987. – 220 с.
- Скрипник И.В. Психолингвистическая характеристика внутритекстового диалога / И.В. Скрипник. Дис. ... канд. психологических наук. – Киев, 1992. – 186 с.
- Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. — М. : Просвещение, 1966. – 422 с.
- Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е.Б. Старовойтенко. – М.: Академический Проект, 2001. – 544 с.
- Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 784 с.
- Тичер С. Методы анализа текста и дискурса / С. Тичер, М. Мейер, Р. Водак, Е. Ветер. – Харьков : Гуманитарный центр, 2009. – 356 с.
- Тодоров Ц. Поэтика / Ц. Тодоров // Структурализм “за” и “против”. – М., 1975. – С. 37 – 113.
- Тункель В.Д. Прием и последующая передача речевого сообщения / В.Д. Тункель // Вопросы психологии. – 1964. – №4. – С. 106 – 114.
- Чепелева Н.В. Психологія читання тексту студентами вузів /Н.В. Чепелева. – К.: Либідь, 1990. – 100 с.
- Чистякова Г.Д. Формирование предметного кода как основы понимания текста / Г.Д. Чистякова // Вопросы психологии. – 1981. – № 4. – С. 50 – 59.
- Шрейдер Ю.А. К определению глубинной семантики / Ю.А. Шрейдер // Философские проблемы психологии общения. – Фрунзе: Илим, 1976. – С. 105 – 115.
- Эткинд А. Содом и Психея: Очерки интеллектуальной истории Серебряного века /А. Эткинд. – М.: ИЦ Гарант, 1996. – 413 с.
- Bruner J. Car la culture donne forme a l'esprit / J.Bruner . – Geneve, 1997. – 174 p.

- Karakozov R.R. Narratives, Personal Sense, Chronotope & Identity
R.R. Karakozov // Activity Theory and Cultural
Historical Approaches to Social Practice. Fourth
Congress of the Cultural Research and Activity
Theory: Abstracts. – Aarhus, Denmark, 1998.
- Mattingly C. Narrative Suspense and the Lost Self / C. Mattingly //
Activity Theory and Cultural Historical Approaches
to Social Practice. Fourth Congress of the Cultural
Research and Activity Theory: Abstracts. – Aarhus,
Denmark, 1998.
- Thompson E. Some effects of message structure on listeners
comprehension / E. Thompson // Speech
Monographs, 1967. – №1.

Abstract. The manual covers theoretical and practical aspects of psychology of a text understanding and of main characteristics of a written message. Features of dialogical and narrative text structure is especially emphasized. Author determined basic methods of psychological analysis of messages and psychological diagnostics and features of its understanding.

The manual is addressed to teachers of psychology of higher educational institutions, graduate students, students, scientists in the field of theoretical and applied psychology, psychologists and other specialists who develop problems of understanding and interpreting text messages.

Keywords: text, reader, understanding, narrative, semantic structure of the text, reader's competence, methods of a text comprehension diagnosis.

На обкладинці: «Люди читають» («Читачі»)

© Public Domain (Unlimited Commercial Use)

Джерело: People reading on gray background by Gartus (Gartus's Clipart) [Зображення] [2009-04-25] . – Режим доступу :

<https://openclipart.org/detail/175877/people-reading>

Для нотаток:

Для нотаток:

Навчальне видання

ЧЕПЕЛЄВА Наталія Василівна

Текст і читач

посібник

Надруковано з оригінал-макета автора

Підписано до друку 08.06.15. Формат 60x90/16. Папір офсетний.

Гарнітура UkrainianSchoolBook. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 7.4. Обл. вид. арк. 5.2. Наклад 300. Зам. 89.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua