«ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ»

Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції

18-20 травня 2006 року

Міністерство освіти і науки України
Рівненська обласна державна адміністрація
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Національний університет "Острозька академія"
Рівненський державний гуманітарний університет
Художньо-педагогічний факультет

Присвячується 15-річчю художньо-педагогічного факультету

«ДУХОВНО-ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ»

Матеріали III Всеукраїнської науково-методичної конференції

18-20 травня 2006 року

Рівне – 2006

ББК 74.58+8840
УДК 379.82

«Духовно-творчий потенціал студентської молоді: психолого-педагогічні проблеми формування та реалізації»: Матеріали ІІІ Всеукраїнської науково-методичної конференції 18-20 травня 2006 року. – Рівне: РДГУ, 2006. – 204 с.

Редакційна колегія:

Руслан Постоловський – ректор Рівненського державного гуманітарного університету, Заслужений діяч науки і техніки, професор;
Владислав Вербець – професор, декан художньо-педагогічного факультету;
Андрій Сяський – професор, проректор з наукової роботи;
Анатолій Воробйов – професор, проректор з навчальної роботи;
Степан Шевчук – професор, директор Інституту мистецтв, зав. кафедри українознавства художньо-педагогічного факультету;
Володимир Виткалов – професор, зав. кафедри культурології художньо-педагогічного факультету;
Володимир Годовський – професор, зав. кафедри хореографії художньо-педагогічного факультету;
Володимир Богатирьов – доцент, зав. кафедри театральної режисури художньо-педагогічного факультету;
Микола Новоселецький – професор, декан факультету з довузівської підготовки, післядипломної і регіональної освіти;
Марина Малиняк – диспетчер деканату художньо-педагогічного факультету

Відповідальний за випуск – **Владислав Вербець**

Рекомендовано до друку Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного университету
(протокол № 11 від 30.06.2006 р.)

ISBN 966-7631-96-1

©Рівненський державний гуманітарний університет

СЕКЦІЯ І. ДУХОВНО-ТВОРЧІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДІ

Оксана Назарук, *кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії когнітивної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*

СОЦІАЛЬНИЙ ДОСВІД МОЛОДОЇ ЛЮДИНИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Молода людина проходить різні етапи онтогенезу і набуває своєчасні новоутворення, уміння взаємодіяти з оточенням, схильність до самоаналізу власних вчинків та емоційних переживань, здатність до саморозвитку. Цьому сприяє система освіти, спрямована на створення умов для розвитку самостійних особистостей. Зрозуміло, що система освіти – це своєрідна ієрархія, тобто кожна її ланка (дитячі садочки, школи, ПТУ, ВНЗ та ін. позашкільні установи) виконує важливі специфічні функції, скоріш за все без наявності якоїсь із ланок розвиток та становлення особистості не буде мати цілеспрямованого систематичного виховного і педагогічного ефекту.

Однією з найважливіших установ у житті людини є школа. Шкільна освіта охоплює такі етапи життя, інакше, періоди психічного розвитку дитини: молодший, середній та старший шкільний. Ці періоди становлення особистості достатньо насичені в афективному (емоційному) та когнітивному (пізнавальному) планах, тому впливають безпосередньо на смислову сферу особистості дитини, а значить, на майбутнє в цілому.

Людина протягом життя набуває соціального досвіду, враховуючи або незважаючи на який будує власний життєвий шлях. При цьому особистість має внутрішні сили (іншими словами – потенціал), що дозволяє їй самостійно приймати рішення й відповідати за них, обирати способи досягнення свої цілей, власне, особисто впливати на своє майбутнє, свою життєву історію.

На нашу думку, життєва історія людини – це об'єднаний цілісний погляд на власне життя, який складається з пам'ятних фрагментів (подій) та їхнього індивідуального інтерпретування.

Людина в тому ступені є особистістю, у якому вона має власну історію. У ній формуються події – вузлові моменти, поворотні пункти, коли в результаті прийняття рішень визначається подальше становлення особистості, зазначав Рубінштейн С.Л. [16]. За даними дослідників [5], [7], у спогадах дорослих людей про власне життя нараховується значних подій від 15 до 21, причому вони залишаються значними тільки протягом декількох років. Можна зазначити, що подійний ряд є рухомим. Досвід зазнає не стільки змін, скільки відбувається зміщення тих чи інших подій, і людина вводить до значних тільки потрібні у конкретний момент, необхідні їй для орієнтування в життєвому просторі та для підтримання власних прагнень. Це не означає, що відбувається заміна одного переживання іншим, скоріше за все слід говорити про поповнення новим досвідом вже утвореного світовідчуття. Це світовідчуття є частиною пізнання довкілля. Таким чином, важлива не стільки сама подія, скільки її переживання людиною. Таке своєрідне значуще (у ціннісно-смисловому сенсі) переживання можна вважати психологічною подією.

Феномен психологічної події, тобто своєрідного переживання значущості тієї чи іншої ситуації, випадку, полягає в тому, що це переживання того, що відбувається, спричиняє змістовні зміни в структурі особистості та ускладнює її емоційний, мислений і цілісний аспекти. Іншими словами, психологічна подія є значущим у ціннісно-смисловому сенсі переживанням, спричиненим зовнішніми або внутрішніми чинниками.

Поняття психологічної події як особливого феномену досвіду особистості трапляється у праці С. К'єркегарда "Повторення". Датський філософ писав, що для нього „... перетворилось у подію світового значення те, що, якби воно трапилося з іншим, то видалося б йому дрібницею" [19; 37]. На існування цього феномену вказано також як у теоретичних, так і в експериментальних працях вітчизняних та зарубіжних учених. Так, завдяки дослідженню А. Антоновського вдалося виявити, що „... важливим за своїми наслідками є суб'єктивне сприймання значення події, а не її об'єктивний характер" [Цит.: по 3]. У працях Н.А Логінової знаходимо подібне твердження: „Далеко не всі важливі зміни обставин викликають яскраві враження, більшість зовсім не впливає на психічний стан і не сприймаються суб'єктом життя як подія" [8; 245]. Така подія є переживанням, що має велике значення для людини і веде до змін у розумінні та поясненні навколишнього світу, себе в цьому світі.

На нашу думку, із „психологічною подією" мають багато спільного „автобіографічна подія" (Б.Г. Ананьєв, Н.А. Логінова, В.В. Нуркова, Т.М. Титаренко) та „життєва подія" (Т.Б. Карцева, С.Л. Рубінштейн), оскільки в основі – значуще переживання, зумовлене зовнішніми або внутрішніми чинниками, яке певним чином може вплинути на життєдіяльність суб'єкта та призвести до відповідних життєвих змін. Тому під значущою подією ми розглядаємо узагальнений варіант вищенаведених типів подій: автобіографічної, життєвої та психологічної. Таким чином, подія стає найважливішою тоді, коли значуще переживання впливає на особистість і призводить до певних змін у її життєдіяльності, а також стає невід'ємною частиною її автобіографічної історії.

Серед інших живих істот тільки людина має свою історію (С.Л. Рубінштейн). Однак від неї залежить, якою буде історія її життя. Їй самій доведеться надавати оцінку власним досягненням, здобуткам або промахам, недоробкам у будь-якому віці і протягом життя. Зрозуміло, що людині похилого віку вже неможливо змінити свій

життєвий шлях, проте це не стосується її історії. У молоді роки людина може, вийшовши з дитинства і вступаючи на шлях дорослості, переглянути свою життєву позицію й обрати своє майбутнє.

Юність – це вік очікувань, припущень власних досягнень у професійній та особистій сферах та вік реальної перевірки своїх можливостей і практичної реалізації задуманого. Людина цього віку вже має можливість перебувати в різному оточенні (коло спілкування значно розширюється), випробувати різні соціальні ролі, перевірити свої соціальні знання, нові або набутті на попередніх етапах її розвитку. Напевно, у людини цього віку не стає більше за певною тематикою подій, проте способів реагування на них та їхнього аналізу стає набагато більше. Це ми називаємо збільшенням життєвого досвіду.

Юнацький вік, на відміну від попередніх, відрізняється загальною стабілізацією особистості. Порівняно з підлітками, юнаки більше схильні приймати власне „Я", їхня самоповага збільшується, що впливає на становлення світогляду. На цьому етапі розвитку людини відбувається становлення моральної стійкості особистості, збільшується контроль за своєю поведінкою та виявом емоцій. Інтелектуальний розвиток супроводжується накопиченням та систематизацією знань про світ, а рефлексія стає тим ґрунтом, на якому будується розуміння себе та своєї ролі в навколишньому та збільшується здатність до інтеграції особистого досвіду.

Періодизація дитинства у вітчизняній психології здійснена за типом провідної діяльності (Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, В.В. Давидов). Цілісна діяльність дитини, специфічна для кожного її віку, і визначає ті зміни в психіці, які вперше в певному віці виникають, а також „... її ставлення до середовища, її внутрішнє та зовнішнє життя, увесь хід її розвитку в даний період" [1; 248]. За В.В. Давидовим [12; 10], у дітей старшого шкільного віку та юнаків (від 15 до 17-18 років) провідною є навчально-професійна діяльність, завдяки якій формуються пізнавальні інтереси та елементи дослідницьких умінь, а також професійне й життєве самовизначення. Самовизначення на цьому віковому проміжку є особистісним новоутворенням, яке характеризується усвідомленням себе в новій суспільно значущій позиції [6]. Це впливає на формування світогляду та особистого досвіду молодої людини, оскільки вже безпосередньо від неї залежить перетворення власного життя. Саме тому спрямованістю в юнацькому віці стає усвідомлення свого місця в майбутньому та вибір життєвого шляху, планів і перспектив на майбутнє.

У представників психодинамічного підходу, в основі якого – вплив людини на довкілля, – З. Фрейда, К. Юнга є своя „хронологія" розвитку людини [17], [18]. За З. Фрейдом, на "генітальній" стадії (віковий проміжок від 12 до 18 років) відбувається трансформація сексуальної енергії в різні прийнятні види соціальної активності. Підлітки „приміряють" різні соціальні ролі, вчаться встановлювати відносини з протилежною статтю, у них також закріплюється ідентифікація власного „Я". У юнацькому віці формується здатність „працювати й любити", тобто створювати щось корисне та цінне, зважаючи на власний досвіду.

К. Юнг віковий період з 8 до 20 років відносить до передпубертатної стадії, основними завданнями якої є розширення обсягу свідомості за рахунок навчання і поступове, хоча і неповне, досягнення автономії щодо сім'ї. Важливою складовою періоду є те, що дитина може багато в чому ототожнювати себе із сім'єю своїх батьків і відчувати свою залежність від них. Саме тому розвиток людини неможливо зрозуміти окремо від сім'ї, соціальної групи і культури, до якої вона належить. Майже з перших годин життя людини починається процес її соціалізації через встановлення зв'язків між індивідами і засвоєння соціальних навичок. Частково цей процес залежить від вроджених механізмів і пов'язаний із визріванням нервової системи, однак перш за все він визначається тим досвідом, який людина отримує протягом життя.

Це перекликається з теорією психосоціального розвитку Е. Еріксона [20], де життя людини поділено на кризові етапи. Ці кризові періоди супроводжуються певними переживаннями, які благополучно завершуються для людини або призводять до надбання нею негативних рис і таким чином визначають можливість розквіту особистості. Підлітки та юнаки (з 13 до 19 років) знаходяться на стадії, коли відбувається ідентифікація, тобто засвоюються зразки поведінки значущих для них інших людей. Цей процес припускає поєднання минулого досвіду людини, її потенційних можливостей і виборів, які вона повинна зробити. Негативною рисою, що може розвинутися при неправильній ідентифікації, є рольова плутанина, що призведе до неадекватного інтегрування людиною особистого досвіду і буде виявлятися в афективній, соціальній та професійній сферах. Тому дуже важливим є формування адекватного уявлення про світ і свою роль у ньому.

У літературі зазначається, що "кожен, хто вступає в життя, має набути необхідних знань і навичок, які в систематизованому вигляді він отримує в процесі навчання, закріплюючи й реалізуючи набуті знання та навички у своїй практичній діяльності. Лише в цьому випадку можливий саморозвиток особистості, її „саморух" [9; 17]. Крім того, саморозвиток особистості неможливий без становлення ціннісної системи особистості, яка формується на основі кількох шляхів [15]: первинна соціалізація у сім'ї, коли дитина вбирає цінності свого безпосереднього оточення, притаманні попередньому поколінню батьків (так передається ціннісна визначеність соціальних прошарків та груп, риси національного характеру); соціально організована система виховання, освіти і культури – дошкільні, середні та вищі навчальні заклади, позашкільні, освітні та культурні заклади, у більшості державно керована система гуманістичного виховного впливу для поширення цінностей, які вважаються основоположними для певного соціально-культурного простору; вплив різних формальних та неформальних груп, насамперед оточення ровесників, чиї цінності можуть відрізнятися від суспільно визнаних і сімейних (наприклад, культ сили й авторитарності в деяких групах підлітків); власний досвід, коли людина „випробовує" засвоєні ціннісні орієнтири на їх відповідність своїй індивідуальній визначеності у навколишньому.

Отже, особистий досвід людини будь-якого віку невід'ємною частиною її буття, джерелом знань, скарбницею особистого, який щодня або у важливі моменти життя надає їй сконструйовані власні смисли. Однак життя у своїх різноманітних виявах спонукає людину до постійного включення у певні обставини, які вимагають

мати відносно стійку позицію, і тільки завдяки особистій системі тлумачення людина підготовлена до того, щоб щодня успішно управлятися з новим досвідом. Така внутрішня робота відбувається протягом життєвого шляху людини з різними кінцевими результатами, навіть якщо з негативними (усвідомлення життєвих помилок) – це також набуття власного досвіду. Зрозуміло, що накопичувати досвід людина може усе своє життя, проте важливішим є співвіднесення досвіду з ідеалами, інтересами особистості, з пошуком сенсу життя.

На думку учених [2], [11], розуміння об'єктивної дійсності у кожної людини своє, оскільки кожна людина відображає ту чи іншу грань цієї дійсності. „Як „суб'єктивний образ об'єктивної дійсності", її розуміння завжди виявляється залежним і від особистості, що пізнає світ, від її конкретної суспільної суті, її спрямованості, від того, наскільки всебічно чи однобічно вона пізнала ті чи інші його предмети і явища" [4; 47-48]. За Г.С. Костюком, серед передумов, від яких залежить успіх розуміння людини тих чи інших нових для неї явищ, – її особистий досвід, який набувається нею в суспільних умовах її існування, в процесі її навчання і виховання.

„Процеси розуміння – різноманітні і своєрідні прояви активності особистості, спрямованої на оволодіння навколишньою дійсністю. Тому в них завжди якоюсь мірою виявляється особистість у цілому. В своєму протіканні вони і залежать від ступеня її розвитку, від індивідуальних властивостей, що вже склалися у неї" [4; 42]. Проблема розуміння хвилює багатьох учених, особливо на рівні текстів (історій), на рівні висловлювань. Знаков В.В. зазначає: „З позиції психології людського буття розуміння необхідно людині для того, щоб визначити, що вона є, яке місце займає у світі. У кінці кінців смисл нашого буття справді складається в розумінні, а головне призначення суб'єкта – шукати смисл життя, розуміти його. Розуміючи світ, людина повинна розуміти себе не як об'єкт, а усвідомити внутрішньо, з позицій смислу свого існування" [2; 13].

Розуміння є не тільки інтелектуальним процесом, воно завжди переживається особистістю. У переживанні, як відомо [1], [10], [14], міститься міра значущості й оцінки подій буття та емоційний аспект (позитивний або негативний). Важливо, щоб дитиною засвоювався позитивний емоційний досвід, оскільки чим більше позитивних надбань буде у неї, тим легше вона дорослою людиною здолає майбутні труднощі [13], [21].

Отже, важливим для особистості є її оточення, завдяки якому вона вчиться адекватно сприймати інших людей, трансформувати нові враження й важливі переживання до структури власного досвіду. Це може позитивно сприяти укріпленню внутрішньої впевненості адаптованої особистості в собі, яка може досягати поставлених цілей, вирішувати своє майбутнє, тобто повною мірою використовувати свій потенціал.

Джерельні приписи

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. –М.: Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
2. Знаков В.В. Как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. – 2000. – Том 21. – №2. – С. 7–15.
3. Карцева Т.Б. Понятие жизненного события в психологии // Психология личности в социалистическом обществе: Личность и ее жизненный путь. – М.: Наука, 1990. – С. 88–100.
4. Костюк Г.С. Про психологію розуміння // Питання педагогічної психології: Наукові записки. – К.: Радянська школа, 1950. – Т. II. – С. 7–57.
5. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования // Психология личности и образ жизни. – М.: Наука, 1987. – 224 с.
6. Кулагина И.Ю, Колюцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Сфера, 2001. – 464 с.
7. LifeLine® и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А.А. Кроника. – М.: Прогресс-Культура, 1993. – 230 с.
8. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2000. – С. 238–246.
9. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівник авторського колективу) та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. 1.: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
10. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. – Спб.: Речь, 2001. – 507 с.
11. Понимание как логико-гносеологическая проблема // Сборник научных трудов. – К.: Наукова думка, 1982. – 272 с.
12. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование / Под ред. В.В. Давыдова; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
13. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
14. Психологія / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Рад. шк., 1968. – 571 с.
15. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посібник / Ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К.: ІЗМН, 1996. – 792 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Спб.: Питер Ком, 1999. – 720 с.
17. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
18. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.
19. Шестов Л. Киркегард и экзистенциальная философия / Подгот. текста А.В. Ахутина. – М.: Прогресс-Гнозис, 1992. – 304 с.

20. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер. с англ. – 2-е изд. – Спб.: Ленато; АСТ; Университетская книга, 1996. – 592 с.
21. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника. – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

Лідія Мацевко-Бекерська, *кандидат філологічних наук, викладач української мови та літератури кафедри педагогіки педагогічного коледжу Львівського національного університету ім. Івана Франка*

ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ФАХОВОГО ПЕДАГОГА

Цікавою метафорою – „Попелюшка літератури" [4, 3] – послуговується Маргарита Славова для означення суті інтерпретаційного формату одного із найбільш складних явищ літератури. Власне дитяча література щораз помітніше кореспондується з інтересом дослідників, однак це відбувається класично і традиційно: передусім текст, а згодом його рефлексія з наступними аналітичними візіями. З одного боку, справді слід звернути увагу на похідні від „дорослої" літератури концепції дослідження тексту, адресованого дітям, з іншого – важливими й вагомими є саме об'єктивні чинники, що зумовили статус літературознавчих стратегій. Почати з візуальної термінології: дитяча література – „доросла література" або література для дітей – „література для дорослих", і пересвідчимося, що метафоризація терміна література відбувається традиційно („так прийнято"), хоча сам факт визнання дитячої літератури передбачає наявність опозиції.

Залежно від аналітичної домінанти розгортається і літературознавча риторика, у якій оприявнюються як загальнокультурні (естетична свідомість, центр чи маргінальність культури), так і психологічні (особа як творець і як споживач) або інтерпретаційні (через дидактичний чи своєрідно рецептивний аспект) категорії. Саме термінологія дозволяє найбільш чітко виявити актуальні на сьогодні шляхи простування дослідницьких технологій. Так, на думку Р. Гром'яка та Ю. Коваліва, „дитяча література – література, творена безпосередньо дітьми" [1, 203]. Засадничо іншою є позиція Е. Огар, яка вважає, що „терміном дитяча література можна позначати сукупність словесних творів художнього і нехудожнього характеру, адресованих дітям різних вікових категорій і створених з урахуванням специфіки дитячого сприйняття" [2, 9]. Одночасно із визнанням того, що термін „дитяча література" функціонує досить активно, позначаючи певний масив текстів, що конституює середовище розвитку і виховання дитини", О. Папуша переводить багатоаспектність явища в суто теоретичну площину, розглядаючи дитячу літературу „не як множину емпіричних фактів, об'єднаних навчальною і виховною функціями, а як специфічну модель літературної комунікації, де інтегруючим фактором виступає розповідний режим повідомлення"[3, 1].

За часів „попередньої педагогічної епохи" таке явище як дитяче читання було предметом пильного інтересу педагогів, письменників, видавців, авторів підручників, читанок, періодичної преси як для дорослих (завжди була наявна сторінка „для маленького читача"), так і для дітей. Сучасний стан дитячого читання є неконтрольований, неорганізований, ніким не коригується – справа віддана на самостійне вирішення батьками та всіма тими, хто має стосунок до розвитку дитини – не лише інтелектуального, але і психічного, емоційного, а далі – фізичного.

Останнім часом увиразнилися й активно розвиваються дві тенденції стосовно дитячої літератури:

– по-перше, на академічному рівні визріла констатація факту: дитяче читання є настільки важливим для формування повноцінної особистості, що надалі його не можна ані не помічати, ані свідомо ігнорувати;

– по-друге, поліграфічна галузь на досить високому технічному рівні насичує книжковий ринок, а тому факт присутності дитячої книги як окремішнього інтелектуального та естетичного явища сучасного полікультурного світу є незаперечним.

Закономірно постало питання – що ж становить собою феномен „дитячої літератури", і чому він перебуває на маргінесі методичного і загалом педагогічного зацікавлення. Окремі наукові праці, окремі монографії з проблем дитячого читання на пропедевтичному теоретичному рівні окреслюють категоріальне поле, у якому оприявнені деякі характерні ознаки дитячої літератури: це є масив текстів, який конституює середовище розвитку і виховання дитини (тут має бути референтивна картина світу, виховний потенціал, пізнавальність, доступність, вікова орієнтація – урахування особливостей мовного та ментального горизонтів певної читацької аудиторії, для якої існують психолого-педагогічні стандарти); це специфічна модель літературної комунікації, у якій інтегруючим фактором є розповідний режим повідомлення (тому не є важливим, чи події твору реальні, чи вигадані – важливою є лише форма викладу: розповідь про подію як таку); це фактор впливу на культуру загалом та дитячу субкультуру зокрема; це частина символічних форм, які створені з орієнтацією на дитинство і які стихійно та керовано ним привласнюються, тобто стають способом самоорганізації власного життєвого простору; ідеальна, віртуальна за своєю природою і має специфічні механізми формування культурно зумовлених сценаріїв поведінки людини та формою їх засвоєння; продукт субкультурності, який породжується в полі глибинних переживань дитини в ситуації діалогу з навколишнім світом, причому з боку дитини цей діалог має характерні ознаки (енергія дитинства, особливі духовні переживання та емоційна сила, особливе бачення світу); має особливу конвенційність, адже проектує ідеального читача, який має легко впізнавані риси, а також розраховує на „гру за правилами", бо літературна комунікація „дорослий – дитина" завжди відбувається за настановами саме дорослого (тобто можна говорити про момент насильства, інтелектуального чи оцінювального тиску на дитину); має певну особливість наративної стратегії – існують традиційні форми зображення події: усе відбувається „тут-і-