

ХУДОЖНЬО-СЛОВЕСНА ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ: ДІАЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ

З.В. Юрченко

*Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника,
кафедра педагогічної та вікової психології; 76000, м. Івано-Франківськ,
вул. Шевченка 57, +38 0342 596136 e-mail: dimaju@mail.ru*

Стаття присвячена психологічним аспектам діалогічного контексту художньо-словесного самовираження учнів, що актуалізує в них здатність до самопізнання.

Ключові слова: літературно-творчий процес, психологічні потреби, внутрішній діалог, самопізнання, самосвідомість.

Процес особистісного становлення учнів супроводжується, як відомо, прагненням, іноді підсвідомим, до самостійної літературної творчості (Л.Виготський, З.Новлянська, Н.Молдавська, В.Сухомлинський та ін). Самостійна літературна творчість (художньо-словесне самовираження) – це вільна від настанов та оцінок референтної групи (з числа однолітків, батьків, учителів тощо), вимог навчально-виховного процесу творчість “для душі”.

Однак аналіз наукових публікацій свідчить, що ґрунтовних психологічних досліджень глибинно-психологічних витоків дитячої самостійної літературної творчості впродовж останніх двадцяти років майже не здійснювалось. Така ситуація утруднює запровадження особистісно орієнтованого навчання, визначення психолого-педагогічних впливів, які б максимально враховували нахили дитини та посилювали мотивацію її навчальної діяльності.

Для нас важливо зрозуміти іманентну логіку дитячої літературної творчості, словесно-семантичну діалогову структуру та ціннісно-смысловий контекст, в якій вона перебуває. В цілому розв’язання цієї проблеми вимагає відповідей на такі питання: чи задовільняє літературно-творча практика потребу школярів у веденні внутрішнього діалогу як засобу самопізнання, самовизначення й пізнання світу? Чи є цей вид творчої діяльності засобом формування у дітей здатності до ведення внутрішнього діалогу?

У молодшого підлітка зароджується почуття індивідуальності і разом з ним потреба в прийнятті, підтримці цієї індивідуальності з боку інших, для чого вона має бути донесена до інших людей: виникає інтерес як до свого внутрішнього світу, так і до адекватного засобу його вираження. Саме підлітковий вік характеризується сильним злетом суб’єктивних почуттів, переживань інтимного характеру, зближенням уяви з теоретичним мисленням. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації у юності) словесної творчості пояснюється її

унікальними можливостями для зміцнення і розвитку індивідуальності, які саме вона здатна подарувати дитині – осмислити внутрішній світ своїх переживань і об'єктивувати його у власних творчих формах. У структурі мотиваційної сфери старшокласників на перше місце висуваються мотиви, пов'язані із життєвими планами учня, його світовідчуттям та самозначенням. Сутність захоплення літературно-творчою діяльністю у старшому шкільному віці полягає, на наш погляд, у тому, що художньо-словесна діяльність є для юного автора завуальованим, здебільшого неусвідомлюваним засобом особистісної рефлексії, оволодіння власним світоглядом та афективно-потребовою сферою.

Результати експериментального дослідження продуктів літературно-творчої діяльності (2511 робіт учнів 5-11 класів шкіл Івано-Франківської області), анкетування, бесіди, твори-мініатюри свідчать, що до провідних мотивів літературно-творчої діяльності сучасних школярів належать: прагнення самовираження, потреби в пізнанні світу й самопізнанні, самоутвердженні та осмисленні своїх взаємин з оточуючою їх дійсністю. Що стосується класифікації продуктів дитячої літературної творчості для виявлення її специфіки за жанровими ознаками, то тут нами були виділені чотири основні групи робіт: художні, публіцистичні, критичні, наукові. Найбільш поширеними серед них є художні твори (86,2 відсотків – 5-7 класи, 74,2 – 8-9 класи, 71,1 – 10-11 класи) різних жанрів. Специфіка художньої творчості учнів виявляється на рівні оволодіння образними засобами творення художньої дійсності, а також у виборі того чи іншого жанру в процесі розкриття тих чи інших тем. Так, наприклад, на жанровому рівні пріоритетними в молодшому підлітковому віці є казка (14%), байка (13%), загадка (9,8%); у старшому підлітковому – лірика (19,8%); у період ранньої юності – лірика (25%). За тематичною класифікацією були виділені наступні учнівські творчі роботи: філософські, релігійні, соціальні, патріотичні, героїчні, пригодницькі, фантастичні, любовні, еротичні, шкільні, містичні, про природу, дружбу, товаришування тощо. Аналіз динаміки тематичних пріоритетів у творчому доробку школярів показав, що від підліткового до юнацького віку в учнів різко зростає інтерес до тем любові, дружби, філософської, релігійної та соціальної проблематики. Стабільною є увага до тем природи, а інтерес до фантастичних, пригодницьких та героїчних, навпаки, у юнацькому віці інтенсивно падає.

Дитяча літературна творчість як художньо-естетична діяльність, у якій опосередковано виявляється динаміка формування потенційних особистісних цінностей, естетичних і етичних ідеалів, переконань і потреб у процесі вікового становлення особистості, далеко не досконала. Так, як свідчать результати нашого дослідження, більшість різножанрових літературних творів сучасних учнів 5-11 класів (казки, байки, етюди, вірші, п'єси, сценарії, пейзажні замальовки тощо) не має художньо-естетичної цінності. Втім, гуманістичні підходи щодо ролі в онтогенезі художньо-творчої діяльності не замикають її креативний потенціал на

якість кінцевих продуктів: у розвитку підростаючої особистості провідне значення має долучення до процесу емоційно насиченої, відносно вільної творчої діяльності без обмежень для експериментування з можливостями уяви, гри образами, здатності до метафоризації її виконавця в царині художньої реальності.

Важливою психологічною основою літературного розвитку в контексті нашого дослідження є процес, у якому спонтанний досвід самостійної літературної творчості учнів актуалізує їхню здатність мислити художньо-словесними образами – здатність до конструювання метафор.

Однак у прагненні знайти єдиний підхід до визначення об'єктивних критеріїв літературного розвитку учнів, дослідники – психологи, педагоги, методисти – зверталися переважно до процесу сприймання: через аналіз результатів відтворення сприйняття художніх текстів у письмових роботах учнів. Тобто, рівень розвинутої мислення художньо-словесними образами в психолого-педагогічній науці традиційно визначався через репродуктивну призму еволюції учня-читача. Зокрема, аналіз наукових праць у галузі психолого-педагогічного вивчення процесу літературного розвитку школярів за показниками читацьких здібностей (Л.С.Виготського, Л.Г.Жабицької, Н.Д.Молдавської, Є.А.Пасічника, М.О.Рибнікової, Л.А.Симакової, Н.А.Станчек та ін.) дозволив зробити висновок про те, що вікові можливості художньо-естетичного сприйняття творів літератури передусім обумовлені загальними психологічними закономірностями та індивідуальними параметрами розвитку особистості в онтогенезі.

Тому літературний розвиток як тривалий віковий і навчальний процес, впродовж якого відбуваються складні якісні зміни здатності мислити словесно-художніми образами, що сприяють проникненню юних читачів у сутність і розмаїття форм художньої умовності літератури як мистецтва слова, зумовлює багатоаспектність погляду на проблему його критеріїв. Такий погляд означає відмову від однобічного підходу до визначення показників зрушень у літературному розвитку учнів лише на ґрунті сприймання художніх творів. Адже здатність мислити словесно-художніми образами – це свого роду структурний зв'язок у динамічній системі художня творчість – художнє сприймання. І проявляється ця здатність як у читацькому сприйманні, так і у самостійній літературній творчості учнів.

Проте визначальні можливості показників самостійних літературно-творчих здобутків учнів як критеріїв оцінки літературного розвитку психологічною наукою ще не досліджувались. Тому в контексті нашої роботи цілком логічно окреслилось питання: чи можливо показники здатності до конструювання метафор у самостійній художньо-словесній творчості використовувати як критерії літературного розвитку учнів. Тим більше, що спонтанний, природний характер словесного самовираження гарантує спостереження механізму метафоризації у його відносно чистому вигляді, як вираження органічної потреби породження нового значення, знання, як вербалізацію внутрішнього світу і світовід-

чуття особистості, що розвивається. Іншими словами, нас зацікавила здатність учня на конкретному етапі вікового і літературного розвитку у словесних образах створювати інобуття дійсності шляхом осмислення предметів і явищ однієї категорії в термінах і явищах іншої та на засадах механізму домінанти смислу над значенням, за алгоритмом метафоризації.

Важливо було переконалися, що використання метафори як могутнього евристичного “знаряддя” уяви, мислення може бути критерієм літературного розвитку школяра в показниках розвинутої, повної відсутності або слабкій вираженості здатності до самостійної художньої творчості.

Загальна досліджувана вибірка в її віковій динаміці для з’ясування здатності до конструювання метафор охоплювала 180 учнів 5-х, 7-х, 9-х і 11-х класів шкіл м. Івано-Франківська та області. Для застосування порівняльного аналізу вони були поділені на дві групи – по 90 осіб у кожній:

Перша – учні, які систематично, впродовж певного часу (від одного до шести років) займалися літературно-творчою діяльністю. Більшість із них відвідували літературні гуртки, студії, друкували свої твори в шкільних стінних газетах, рукописних журналах. 16 із них мали по декілька публікацій в районній та обласній пресі. Друга – учні, які не виявляли інтересу до літературно-творчої діяльності.

Ми запропонували школярам виконати дві серії спеціальних завдань, розроблених нами за алгоритмом метафоризації [Див.: 5, С.11-12; 2, С.37].

Завдання виконувались упродовж місяця кожним досліджуваним індивідуально: в позаурочний час та в зручному для них режимі. Адже відомо, що ліміт часу й атмосфера змагальності, які закономірно виникають при груповій роботі досліджуваних, можуть блокувати потенційні творчі можливості учня.

У результаті виконання учнями завдань з конструювання метафоричних образів ми отримали 900 речень і 540 творів-мініатюр. Як свідчить аналіз виконання літературно-творчих завдань за показниками розподілу образів, категорія простих образів найчастіше використовується в процесі метафоризації учнями обох груп. Зокрема, це характеризує творчі роботи всіх школярів другої групи і більшості 5-х, 7-х класів першої групи. Адже ці образи більш доступні, звичні та адекватні рівню вікового розвитку учнів. Тому в роботах другої групи тяжіння до використання *простих образів* залишається домінуючим у процесі метафоризації від п’ятого (90–91% від загальної кількості образів) до одинадцятого класу (76–77%). Однак для учнів першої групи, які, на відміну від однолітків другої групи, систематично практикують літературно-творчі вправи, характерним було зростання активності у зверненні до складних і складених образів у виконанні літературно-творчих завдань обох серій. Так, вікова динаміка *складних і складених* образів, що виникали на ґрунті процесу метафоризації в учнів

першої групи, свідчить про зростання їхньої частки в загальному обсязі з 29-34% (5 клас) до 54-62% (11 клас). Відповідні показники в учнів другої групи були значно нижчими: від 5-10% у 5 класі до 23-24% в 11 класі.

При вивченні результатів виконання 5, 7, 9, 11 класами літературно-творчих завдань нашу увагу привернув характер співвідношення виразності й складності метафоричних образів у їхній віковій динаміці. Зокрема, встановлено, що специфіка взаємодії складності побудови й ступеня виразності метафоричних образів окреслюється таким чином:

1. У школярів першої групи з віком спостерігається як наростання складності в побудові метафоричних образів, так і якісні зрушення ступеня виразності цих образів. Так, кількісні показники метафоричних образів із високим ступенем виразності збільшуються з 3-5% (5 клас) до 49-54% (11 клас). При цьому високий ступінь виразності майже рівноцінно репрезентований як у *складних*, так і *складених* образах. Загалом вагома частина створених учнями цієї групи метафоричних образів належить до високого і середнього ступенів виразності: 45-49% – у п'ятикласників, 79-86% – одинадцятикласників. Відносно високі показники учнів цієї групи пояснюються певним досвідом діяльності у сфері творення ними власних словесно-художніх смислів. Хоча через виняткову складність розв'язання даної художньо-творчої задачі, втілення високого ступеня виразності у *простих* образах не набуває значного поширення.

2. Для всіх вікових категорій другої групи характерне різне зростання складності побудови метафоричних образів та їхньої виразності. Так, *проті* образи в їхніх роботах, загалом, зберігають тенденцію до низького ступеня виразності й лише неістотна частка із загального обсягу *складних* і *складених* метафоричних образів досягає з віком середнього та високого ступенів виразності. Більше того, загальний обсяг метафоричних образів з високим ступенем виразності з віком зменшується з 10-12% (5 клас) до 4-5% (11 клас); дещо зменшується й обсяг метафоричних образів із середнім ступенем виразності – з 18-21% (5 клас) до 11-15% (11 клас).

Отже, на прикладі першої групи виявлено, що з віком у дітей, які постійно займаються літературною творчістю “для душі”, поступово вдосконалюється механізм метафоризації. Цей механізм не так жорстко спрямовує змістовну інформацію, як механізм інтелектуалізації та раціоналізації. Адже процес метафоризації свідомості дитини певним чином перешкоджає утворенню стійкого стандартного фрейму – малорухливого контексту в сприйманні предметів та явищ дійсності. Новий смисловий контекст тут не дається дитині готовим, а може бути створений, відкритий у єднанні чуттєвого і логічного сприймання світу лише нею самою, в індивідуальному творенні нових словесних конструкцій – в акті конструювання метафор.

Аналіз результатів вивчення вікових особливостей здатності школярів до метафоризації дав змогу нам виокремити й запропонувати до-

датково до наявних критерій метафоризації як показник рівня літературно-творчих здібностей. Цей показник обчислюється за такою формулою:

$$P_{MT} = \frac{ma+mb+mc}{Ma+Mb+Mc} \times 100\%$$

де P_{MT} – показник здатності до метафоризації, який розраховується співвідношенням суми простих (ma), складених (mb) і складних (mc) метафор, що використовує учень у творенні художньої образності до максимально можливої суми означених метафор (відповідно Ma , Mb , Mc). Ця сума встановлюється експертами з числа досвідчених учителів-словесників і її максимальний показник дорівнює 100 відсоткам.

Отже, здатність мислити словесно-художніми образами не лише структуроутворюючий момент формування літературних здібностей, орієнтир літературної освіти у сфері сприймання образних аналогій художніх текстів. Ми переконалися, що за критеріями здатності до метафоризації, створення образності мовлення і конструювання нових смислів у самостійній художньо-словесній творчості також можливо оцінювати розвиток літературно-творчих здібностей особистості, визначати рівні її літературного розвитку:

– **низький**, коли дитина може створювати переважно прості, маловиразні метафоричні образи й лише інколи деякі з цих образів мають незначні ознаки самотності; її індивідуальний показник здатності (ПЗ) до метафоризації не перевищує 20%;

– **середній**, коли дитина вільно оперує простими метафоричними образами, серед яких досить виразно окреслюється частка самотніх образів з ознаками оригінальності; наявні поодинокі спроби оперування складеними і складними образами; ПЗ до метафоризації – від 20 до 70 відсотків;

– **високий**, коли до набутків низького і середнього рівнів літературного розвитку на ґрунті метафоризації додається здатність творити складні та складні образи, спостерігається свідоме прагнення встановлювати афективно-семантичні зв'язки, конструювати образно-асоціативні комплекси з ознаками цілісності; мисленнєвий процес включає не тільки операції аналізу, абстракції, порівняння та синтезу, але й у більшості невдалі спроби узагальнення і конкретизації, передусім актуалізується асоціативність як властивість мислення; ПЗ до метафоризації – від 70 до 100%.

Отже, здатність до конструювання метафор – системоутворюючий момент одночасно читацької і художньо-творчої стратегії літературного розвитку школярів. Самостійна художньо-словесна творчість забезпечує засобами метафоризації поступове якісне дозрівання здатності особистості до осягнення форм художньої умовності різної складності, утворює єдину платформу для смислової синхронізації актів творчості й засвоєння їхніх продуктів.

Визначення критеріїв літературного розвитку учнів підліткового та юнацького віку на ґрунті аналізу їхньої здатності до конструювання ме-

тафор доповнює загально визнані та раніше апробовані шкільною практикою критерії літературного розвитку.

Складність самопізнання, яке триває в підлітка й досягає своєї кульмінації в період ранньої юності, полягає насамперед у тому, що в ньому суб'єкт пізнання є одночасно і об'єктом пізнання. Проте цю складність самопізнання юному автору найкраще допомагають здолати ліричні жанри. Адже саме так розумів глибинне призначення лірики і М. М. Бахтін.

Отже, лірика виступає для учня-старшокласника культурно-історичним способом, за допомогою якого можна “об'єктивувати” себе і встановити із самим собою “діалогічні взаємини”. Та сама потреба в діалозі із самим собою, що спонукає в юності шукати інтимного друга, вести щоденник, знаходить своє виявлення у творенні власних недосконалих художніх смислів. Адже лірика віддавна утвердилась як загальнонародський, культурно-історичний спосіб пізнання, оцінки внутрішнього світу людини, глибин її душі. Ліричний суб'єкт безіменний, що дозволяє не асоціювати його інтимні переживання обов'язково з автором, адже вони в ідеалі є загальнозначущими для багатьох. Звісно, ліричний герой творів юних авторів переважно не відповідає художнім вимогам, що характеризують зрілу творчість, але суб'єктивно лірика надає можливість зростаючій особистості торкнутися своїм “Я” – “Я” загальнонародського, відчути себе значущою частиною суспільства, нації, людства в цілому. Адже “з середини себе самого внутрішнє життя не ритмічне і – ми можемо сказати ширше – не ліричне. Лірична форма привноситься із зовні і виражає не ставлення душі, що переживає, до себе самої, але ціннісне ставлення до неї іншого.” [1, с. 154].

Юнацькі вірші як особливий вид рефлексії і “самооб'єктивації”, що дозволяє “винести” себе назовні, пов'язані із сутнісними психологічними потребами віку, з усіма гранями самопізнання. Ліричний твір виступає одночасно і як засіб корекції, утвердження самосвідомості, і як орієнтувальна основа поведінки. Дійсно, юний автор немовби “програє” варіанти свого майбутнього, уявляє себе в різних ситуаціях, утверджується в моральних оцінках, узагальненнях, світогляді. Юнак (або юнка) суб'єктивно компенсує брак особистих життєвих переживань уявними образами-переживаннями, створеними його (її) фантазією, які сприймаються автором як особисті.

Потреба підлітка, юнака у спілкуванні починає переплітатися із потребою в усамітненні (в даному контексті – у спілкуванні із самим собою). Втомлюваність від надмірної, нецікавої індивіду інформації, від того, що у процесі контактів у школі, вдома, у колі однолітків доводиться постійно стежити за собою, стримувати свої почуття, грати певну роль, накопичується. Тому зростаюча людина відчуває бажання розслабитися, розібратися у самому собі, навести лад у своїй душі. І якщо поруч немає справжнього друга, з яким можна було б обговорити усі свої проблеми, починається діалог із самим собою засобами художньо-словесного самовираження, певним чином немовби роздвоюючи власне

Я. Отже, самостійна літературна творчість учнів у контексті вчення М.Бахтіна про діалог є засобом, а не самоціллю, тобто, не тільки способом формування особистості дитини, але й самим її буттям, її самобутністю [Див. 1].

Осмислення психологічної сутності внутрішньоособистісних витоків, мотиваційних основ художньо-естетичної діяльності, художньо-естетичних переживань людини, розуміння їх формування та можливостей розвитку в онтогенезі неможливе без використання надбань психоаналізу.

3. Фройд тлумачив і художній твір, і мистецтво в цілому, як лібідозно-танатосне утворення за участю художньої фантазії, які певним чином задовольняють несвідомі потяги. Митцями З. Фройд вважав тих, хто має особливо розвинену уяву та інтенсивні потяги – невротиків. Митці, створюючи художні твори, насамперед задовольняють свої власні підсвідомі потяги, знімаючи психологічне напруження. Саме тому художній твір виконує своєрідну функцію реалізації фантазій і приносить задоволення і тому, хто його створює, і тим, хто його сприймає (насамперед завдяки проникненню реципієнта у змістовну сутність художніх символів митця).

Отже, художня символіка, яка за своїм змістом співзвучна душевним проблемам реципієнта, сприяє компенсації розчарування, невдоволення від життя, виконуючи тим самим одну із головних функцій мистецтва; у такий спосіб нейтралізуються душевні конфлікти, здійснюється психопрофілактика патогенних станів, психотерапія. У стані творчого натхнення, за З. Фройдом, у голові художника образи-символи поєднуються як образи-сновидіння, тому він приходиться до висновку, що стан творчого натхнення – це стан “безумства” [2: 16, 74, 84]. І саме тому люди несвідомо прагнуть пережити в мистецтві ті чи інші стани, яких уникають в умовах реального життя, а звідси, за З. Фройдом, мистецтво – це лише психорегулятор, психотерапевт. Він не вважав художньо-естетичну діяльність сферою високої духовності, не вбачав духовної сутності у створенні й сприйнятті творів мистецтва.

Отже, беручи за основу розуміння мотивації творчості (у тому числі й дитячої) лише один, неусвідомлюваний пласт людської психіки, гіперболізуючи його, З.Фройд, на нашу думку, обмежує можливості інтерпретації всієї різноманітної конкретики мистецтва. Не можна погодитись і з його твердженнями про виключно важливу роль у творенні вищих цінностей людського духу сексуальних схильностей; що “началом” мистецтва, першопричиною його є дитяча сексуальність, яка перетворюється, сублімується у творчу енергію. Саме так трактується творчість Леонардо да Вінчі, зокрема, його шедевр “Джоконда”, який, за З.Фройдом, є продуктом сексуальних потягів малого Леонардо до матері [3: 202-203, 209]. Але його ідеї про підсвідомі механізми, психотерапевтичну, символічну природу мистецтва є безумовно цінними для дослідження мотивації художньо-естетичної діяльності взагалі та дитячої художньо-словесної творчості зокрема.

У шкільні роки зникає більшість дитячих ігор як таких, проте ігрове начало зберігає й утворює свої повноваження в дитячій літературній творчості. За влучним спостереженням З. Фрейда, зазначеним у роботі “Художник і фантазування”, “юнак, коли він припиняє грати, відмовляється всього лише від опори на реальні об’єкти; тепер він *фантазує*, замість того, щоб *грати*. Він будує повітряні замки, творить те, що називають “сни наяву.” [4: 130]. Відірвавшись від дитячої гри, уява, фантазія підлітка шукає опору і знаходить її у власних образах і уявленнях, реалізованих у здебільшого недосконалих творах. Ці образи виконують на екзистенційно-ігрових засадах словесно-художньої діяльності приблизно ту саму роль предметних, подійних опор, що й дитячі іграшки. Отже, добровільне перенесення своїх почуттів і бажань у сферу видимості, умовності власного твору є вільним і радісним самоподоланням, самообмеженням за правилами творчої самореалізації, вчить дитину жити у символічних світах. І відносно масове поширення (з досягненням кульмінації у юності) словесної творчості пояснюється її унікальними можливостями для зміцнення й розвитку індивідуальності в онтогенезі. Отже, підвищена емоційність, нестійкість підлітка, характерні для цього віку новоутворення разом із досвідом переживань зумовлюють те, що творча самореалізація дітей у вигляді малювання приблизно у п’ятому класі переходить у нову сферу – словесно-художню творчість. Образи уяви втілюють у підліткових творах якесь переживання, проте за умов їхнього переважно низького рівня художньої образності можуть і не викликати адекватне за силою переживання у тих, хто їх сприймає.

Дитина наділяє образи власної незрілої творчості особистими почуттями, очікуваннями, переносить на них свій душевний світ і творить при цьому насамперед власну особистість. Достатньо виражені вже ігрове начало, фантазія, уява забезпечують на ґрунті підвищеної емоційності ефект перенесення юного автора у створений ним образ.

Літературна творчість підлітків не тільки відображає розвиток їхньої самосвідомості, Я-концепції, але й певним чином визначає і мотиваційні аспекти творчості: вони хочуть пізнати себе у житті, у ставленні до людей, дати моральні оцінки оточуючим. Притаманними літературній творчості засобами самодослідження й пізнання інших людей, вона опосередковано немовби “обслуговує” цей відповідальний етап у розвитку особистості її носія – підлітка або юнака. Характерно, що в підлітків переважно осмислюються найпростіші усвідомлювані ними й до народження твору переживання, а в старших школярів у процесі творчості відбувається перетворення більш інтимних, складних, значущих для них і неусвідомлюваних до цього переживань і цінностей.

Зображаючи себе (й уявляючи), втілюючись у певних образах, юний автор звертається і до себе-реального, і до себе-майбутнього, бажаного або небажаного: відбувається свого роду гра з своїми можливостями, виявляється відкритість свідомості власної особистості.

Процес творення власних художньо-словесних смислів на органічних, ігрових засадах формує свідомість дитини як діалогічну,

самоспрямовану, самозамкнену й одночасно відкрити. Дійсно, лише “Я”, яке усвідомлює себе, може усвідомлювати і щось інше як окреме, що має незалежне буття. Адже в умовах ігрового переміщення, у позиції когось чи чогось незалежного, відмінного від себе – людини, предмета, тварини, все більше не збігаючись із собою в їх зображенні, зростаюча особистість може бачити, усвідомлювати себе ззовні. Отже, у самостійній словесній творчості, авторській позиції дітей розгортається діалогічна інтенція психіки (“Я” – “ТИ” – відношення).

Як бачимо, літературно-творча діяльність дитини – ще одне свідчення того, що людська психіка за способом народження і функціонування наскрізь діалогічна, літературно-творчий процес, як засіб самопізнання, дозволяє тимчасово суміститися (ототожнитися) з тим чи іншим образом. Такими образами в контексті нашого дослідження є для дитини створювані нею, здебільшого недосконалі, образи власних літературних творів. Ці образи-персонажі та образи-переживання – плід власних суб’єктивних пошуків емпіричної підпори для естетичних і етичних понять, що народжуються у свідомості дитини. При цьому, як і гра, ця творча діяльність спрямована передусім на себе саму, на свій іманентно-процесуальний людинотворчий смисл, а не на результат.

Література

1. Бахтин М. М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Сост. С. Г. Бочаров.– 2-е изд.– М.: Искусство, 1986.– С. 9-191.
2. Фрейд З. Толкование сновидений: Пер. с нем. – 2-е изд. – К.: Здоров’я, Сталкер, 1998. – 496 с.
3. Кереньи К., Юнг К. Введение в сущность мифологии // Юнг К. Г. Душа и миф: шесть архетипов: Пер. с англ. – М.-К.: ЗАО “Совершенство” – “Port -Royal”, 1997. – С.11-210.
4. Фрейд З. Художник и фантазирование: Пер. с нем. / Под ред. Р. Ф. Додельцова, К. М. Долгова. – М.: Республика, 1995. – 400 с.
5. Юрченко З. Ігрові методики розвитку художньо-словесних здібностей в учнів 5-11 класів // Практична психологія і соціальна робота.– 2000.– №2. – С.9-12.
6. Юрченко З.В. Літературні здібності учнів: психологічні резерви розвитку. Методичні рекомендації. – Івано-Франківськ: ІФОППО, 2003.– 56с.

*Стаття поступила в редакційну колегію 22.10.2009 р.
Рекомендовано до друку докт. психол. наук, професором Карпенко З.С..*

ART-VERBAL CREATIVITY OF PUPILS: A DIALOGIC CONTEXT**Z. V. Iurchenko***PreCarpathian National University named after Vasyl Stefanik,**Ivano-Frankivsk, st. Shevchenka, 57**tel. +380(342) 59-61-36: e-mail: dimaju@mail.ru*

The author reveals the main psychological aspects of pupils' literary self-expression and its dialogic context which actualizes one's self-knowledge capabilities.

Key words: *literary creativity, psychological needs, inner dialogue, self-knowledge, self-consciousness.*