

УДК 37.016 : 808.1

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ З ЛІТЕРАТУРНО ОБДАРОВАНОЮ ДИТИНОЮ В СИСТЕМІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Роксолана Жаркова

*Львівський національний університет імені Івана Франка,
вул. Туган-Барановського, 7, Львів, Україна, 79005*

Проаналізовано особливості та можливості співпраці вчителя початкової школи з літературно обдарованою дитиною. З'ясовано, що літературна освіта як освіта мистецька покликана виховувати етичні й естетичні пріоритети особистості засобами мови, розширювати межі особистісної реалізації дитини через усвідомлення свободи власної творчості. Простежено розвиток літературної освіти школяра від навичок читання, формування раннього досвіду читацької діяльності і дитячої літературної практики, вираженої у написанні художніх творів, зокрема казок.

Ключові слова: обдарована дитина, початкова освіта, література, читання, свобода, творчість, казка.

Парадигма науково-освітнього знання в сучасну епоху передбачає не лише передачу акумульованих знань і вмінь від вчителя учневі, а й процес двостороннього співробітництва у гносеологічних пошуках, позначених інформаційним взаємообміном й одночасним співпереживанням досвідів. Прогресування у другій половині ХХ ст. філософських засад *perpetual pedagogy* як постійної, вічної, а головне немоногосної педагогіки, а педагогіки відвертого діалогізму (або суголосся чи унісону того, хто навчає і того, хто вчиться) сприяє розвитку ідеї, що монолог учителя поступився місцем в освітньому вимірі ХХІ ст. повноцінному діалогу, здатному впливати на панорамний полілог. Найяскравіше це помітно в гумані(тари)стиці, під час вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу, зокрема, художньої літератури, яка в системі початкової освіти опрідметнилася як “літературне читання”.

Коло читання, навичка читання, досвід читацької діяльності і літературна діяльність – це ті змістові лінії, визначені компонентом початкової освіти в межах Державного стандарту [3], які має досягнути дитина молодшого шкільного віку, щоби поетапно розвиваючись у просторі мистецьких інтересів, відчутти художній смак, пізнаючи багатство жанрів і

стилів, форм і виражальних засобів. Однак вже на ранньому етапі ознайомлення школярів зі світом художнього слова помітний особливий інтерес дитини до прочитаного, прагнення поглибити і розширити здобуті знання, намір репрезентувати власні літературні вміння. Відтак, проблематика виховання особливої обдарованої дитини (Н. Бухлова, Г. Воронова, Є. Серапулова, О. Сігітов, Ж. Сташко, Н. Теличко, Д. Чернишова) у літературному контексті набуває важливості. Тому **метою статті є** проаналізувати особливості можливої співпраці вчителя з літературно обдарованою дитиною у початковій школі, зокрема, аспекти підтримки вчителем реалізації літературно-мистецького потенціалу дитини. Зазначимо, що в сучасній освітній системі України наявна “соціально-психологічна необхідність створення спеціальних програм розвитку обдарованих дітей у процесі навчання в школі” [10, с. 10].

Літературна освіта – це ще й мистецька освіта, яка покликана виховувати етичні й естетичні пріоритети особистості засобами мовної сугестії [5]. Оскільки в початковій школі фундаментальна здатність читати і пізнавати альтернативний світ віртуальної дійсності перебуває ще у становленні, то йдеться про літературну пропедевтику, адже “значущість уроків класного читання полягає в тому, що на них у комплексі вирішуються навчальні і виховні завдання: розширюються знання дітей про навколишню дійсність, минуле і сьогодення країни, формуються елементи світогляду, позитивні моральні якості, школярі розвиваються розумово і естетично, оволодівають основами самостійного набуття знань” [2, с. 9].

Молодший шкільний вік – час набуття активного досвіду спілкування з книгою. Читаючи, діти молодшого шкільного віку зазвичай сприймають буквально інформаційну складову (тренують навички читання букв й окремих звуків, складів, абзаців, переходять до швидкого читання тощо), що охоплює фабульно-композиційні елементи (подія – наслідок), оминаючи символічний простір тексту (яка?, чому?) подія – (який? чому такий?) наслідок). Цілісність читання порушується сприйняттям тексту як будови (зачин, основна частина, кінцівка), а не надбудови, в якій варто визначати причинно-наслідкові зв’язки між самими компонентами над-: над контекст, над тема, над ідея, над проблема тощо. Як переконливо зазначає В. Науменко, кожен читач повинен рости у своєму читанні до рівня “читання-спілкування”, яке відбувається між такими учасниками: читачем, художнім твором, автором. Щоб спілкування було успішним, читачеві треба зрозуміти автора та зміст його твору, а для цього варто налаштуватися на спілкування, на усвідомлення думок і почуттів співрозмовника; прочитати твір, формулювати запитання й шукати відповіді на них, мислити, уявляти, запам’ятовувати [9, с. 8].

Саме таке “читання-спілкування” є основою, на наш погляд, дитячої літературної обдарованості, яка ґрунтується на потребі емпатійної комунікації в рамках пізнання літературного твору. Таке співвідчуття чи співпереживання тексту у формулі “читач – художній твір – автор” у педагогічному процесі поповнюється ще одним учасником – вчителем. Саме він координує це “читання-спілкування” не є пасивним й мовчазним спостерігачем, а радше активним командним гравцем, що супроводжує дитину-читача в а-центричній моделі відчитування знаків у “безмежній грі” з текстом [4, с. 563].

Концепції Ж.-П. Сартра, концентровані у відомому есеї “Що таке література?” (1947) зводяться до міркування про те, що насправді “автор пише, щоб покликати до свободи читачів” [11, с. 51], але (і в цьому риторичність!) – чи можуть самі читачі відчувати горизонти і межі цієї (своєї) свободи? Не кожен читач здатен на інтерпретацію своєї текстової свободи, відтак не кожен читач готовий раціонально й емпірично здолати рухомі кордони видимого сенсу, щоби відкрити власну надінтерпретацію своєї надсвободи у прихованих сенсах. Читацьке ангажування в художній твір пов’язане з читацьким “зануренням” у канву тексту, тому таку готовність чи витривалість-у-шуканні-власної свободи-у просторі літератури можна назвати спробою надмірного читання, що кристалізувалася у читацьку компетенцію і формувала читацьку обдарованість.

Обдарована дитина – особлива у своєму психосоматичному вияві маленька особистість з внутрішньою творчою енергією, що й “визначає незалежність і нестандартність” її поведінки [10, с. 10]. Обдарований читач (талановитий, інформований, ідеальний (!)) – це читач, що виростав з читання/у читанні, формально: з книгою в руках, змістовно – з множиною книг у собі. Обдарований читач-учень пізнається вже у перших своїх кроках на літературному полі, він вирізняється вдумливістю, текстозаглибленістю, багатопитальністю. Учитель повинен відчувати дивергентне мислення такої дитини, всіляко сприяючи звільненню творчих здібностей, що репрезентовані передовсім, на наш погляд, певністю читацької свободи. Дослідники загальної проблеми обдарованості дитини вважають, що головні ознаки такої обдарованості – це “захоплення обдарованих дітей завданням, легкість розуміння навчального матеріалу, надзвичайні здібності до обробки інформації, висока швидкість розумових процесів, велика допитливість, високий рівень розвитку вербальних здібностей і мовлення, гнучкість мислення” [10, с. 14–15].

На підставі синтезу всіх цих ознак створюється цілісний образ дитини, яка прагне знань, а здобуваючи їх, вона розширює кордони своєї гносеологічної й екзистенційної свободи. Питання самоосвіти тут ключове, однак воно постійно корелює з питанням важливості й необхідності

психолого-педагогічного супроводу обдарованої дитини. Поняття “супровід” передбачає саме підтримку в дорозі (до знань і вмінь – до свободи), а не імператив контролю, що значно звужує відчуття свободи в дитини. Як би не намагалися вчені проаналізувати обдарованість, незаперечним є те, що саме супровід обдарованої дитини, співпраця з нею стимулює її дитячу обдарованість модифікуватися в особистісний талант.

Літературна обдарованість починається з дитячої спраглості читання і метаморфізується в доросле книжкове “споживацтво”, коли “замкнуте” фетишизування книги змінюється на “відкрите” спілкування з книгою: бажання дописати, змінити фінал, навіть дискутувати з книгою і її творцем. Як зауважує у своїх спогадах про перший-дитячий і не-перший-дорослий досвід(и) читання історичний романіст Роман Іваничук, їх “не конче всі перечитувати, книжками треба вміти користуватись” [7, с. 12]. Таке вміння користування книгами – ознака зрілого читача, однак, на наш погляд, коли таким, вищим рівнем літературної компетенції, володіє дитина, то це може свідчити про запоруку її обдарованості.

Формуючи навички читання у початковій школі, вчитель повинен показати дитині, що, окрім можливості “споживати мову”, вона має ще й можливість “споживати книгу” як готовий продукт людської мовної діяльності. Проте саме під час переходу від вироблення навички омовленого читання до вироблення навички усвідомленого читання дитина відчуває текстову бівалентність співприсутності: дорослий-автор комунікує з дитиною-читачем. Як доводить А. Бойчук, для свідомості дитини-читача характерне явище рецептивної трансгресії, яка “аргументується комунікативною стратегією тексту, що розгортається між герменевтичним ядром дитячої книги, яку створює здебільшого дорослий автор і рецепцією твору” [1, с. 14].

Оскільки коло читання дитини – це не що інше, як обмежений її віком і досвідом простір “споживання” книг у необмеженій свободі її літературних пошуків і знахідок, то першочергове завдання вчителя – допомогти розширювати вербально й мисленнєво це коло. Педагог, використовуючи визначену траєкторію циклічного руху, у співпраці з обдарованою дитиною має час від часу розмикати визначене коло читання (унікаючи вербально-мисленнєвих розривів і зсувів знаків та значень), переходити з таким учнем, за С. Воробйовим, на “індивідуальний освітній маршрут” [10, с. 17]. Цей маршрут визначатиме досвід читацької діяльності дитини, а на майбутнє – її готовність до літературної діяльності.

Плекання творчого мислення дитини у літературній площині не зводиться до формули “навчити дитину творчо мислити”, а до правила “спонукати дитину творчо мислити”. На уроках літературного читання в початкових класах, на нашу думку, варто застосовувати (як для визначення

обдарованої дитини серед інших, так і для підтримки інтересу обдарованої дитини до вивченого матеріалу) прийоми герменевтичної евристики в читанні художніх творів. Увага до малопомітних деталей у творі під час переказування, коментування, пошуку відповідей на запитання зможе не лише посприяти формулюванню гіпотез і генеруванню ідей учнями, а й досягненню поставленої цілі переходу з наперед визначеного кола на зигзагоподібний індивідуальний освітній маршрут. Як писав В. Сухомлинський, “уміння бачити, уміння помічати те, що на перший погляд не відрізняється нічим особливим, – це, образно кажучи, повітря, на якому тримаються крила думки” [12, с. 178]. Завдяки підтримці вчителя критичність літературного мислення допоможе учневі виробити у собі критичний раціоналізм незалежного підходу до тексту, а властива обдарованій дитині здатність до перенесення знань й умінь у нові ситуації – “розбудити” почуттями й емоціями власну творчу свободу – політ думки за новим освітнім маршрутом.

Літературна освіта вже в початковій школі передбачає літературну практику на загальних засадах психології творчості. Креативність дитини сприяє формуванню й актуалізації її над-Я, отже, вмільний добір вчителем різноманітних творчих завдань [10, с. 46–47] для обдарованої дитини тільки інтенсифікує цей процес. Окрім того, як зауважує психоаналітик С. Моргенштерн, автор інноваційних технік роботи з дітьми з використанням їхніх продуктів уяви, “дитина, якій вдається виразити свої конфлікти в художньому творі, вже досягла вищого рівня свого розвитку, оскільки вона може не тільки реалізовувати свої захоплення, а й сублімувати їх” [8, с. 129]. Координація вчителем творчих саморепрезентацій дитини допоможе їй через самопізнання і самовідкриття виховати у собі Я-потенціал, усвідомити власну значимість, у неоголошеній конкурентності з дорослим світом “найбільш повно реалізувати ідею власної грандіозності” [8, с. 129]. Така велич малого – перших літературних спроб учня – відображає потребу відповідей з дорослого світу на дитяче очікування. Вчитель, керуючись батьківською педагогікою повинен, пильнувати, щоби “дитина ніколи не залишалася самотньою” [12, с. 175] зі своїми очікуваннями, потребами, творчими поривами.

До прикладу, літературно обдаровані діти молодшого шкільного віку часто створюють казки, адже їм первісно “знайома форма казок” [8, с. 131], де закладено пласти (не-/ під-)свідомого символічного кодування. Проникливий педагог одразу ж проаналізує фабульну складову твору, намагаючись виявити здібності дитини у композиційній виразності, лексичному стильовому багатстві, у малюванні образів і створенні персонажних характеристик. Лише педагог-психолог спробує декодувати латентні текстуальні елементи твору, дозволивши дитині бути повноправним

автором, а собі – читачем-інтерпретаром, змістивши акценти в діалозі суб'єктів, позаяк після аналізу казки за її ключовими характеристиками “ми робимо висновки про конфліктний і ресурсний зміст казки і визначаємо перспективні завдання психологічної роботи з автором” [6, с. 33]. Аналіз поєднаних у дитячій особистості деструктивних і конструктивних елементів, втілених у її творінні, допоможе педагогу знайти методи і форми впливу на свідомість учня, спонукати його до подальшої пізнавально-творчої активності.

За підсумками досліджень казкотерапевтів Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєвої й О. О. Тихонової “характерною рисою авторських казок восьми- і дев'ятирічних дітей є актуалізована тема самотності і потреба мати незвичайного друга (або тваринка, або уявний персонаж) [...] можна говорити про переживання самотності не як про особисту проблему автора, а як про властиве даному віку [...] формується відчуття власної індивідуальності на фоні актуалізованої потреби в емоційно близьких взаєминах” [6, с. 57]. Отож літературна обдарованість дитини, зреалізована у практиці написання художніх творів (казок), може бути природним імпульсом про її потреби й бажання, комплекси і страхи. У такому контексті сам учитель має бути добрим інтерпретатором творчих проб своїх учнів, а головне повинен дати їм належну підтримку, а не фіксовану оцінку.

Отже, дитяча літературна обдарованість, яка виникла в надрах глибинного “читання-спілкування” з книгою на уроках літературного читання у початковій школі і трансформувалась у креативну потребу дитини самій будувати у просторі вербальності образ свого Я, виявляє усю сукупність внутрішніх сублімованих переживань особистості дитини. Бажання мати надійного співрозмовника, порадника, а головне – друга, з яким можна досягти плідної співпраці, спонукає дитину до діалогу з книгою, згодом дитина дорослішає у своєму читанні настільки, що змінює свою традиційну роль адресата на більш зрілу й бажану – роль адресанта, який прагне налагодити з дорослим світом комунікаційний зв'язок рівноправності й партнерства. Саме тому завдання педагога-супутника – показати рухомість визначених кіл на літературній площині, дати змогу обдарованій дитині відчутти динаміку росту її творчої свободи. Перспективи нашого дослідження вбачаємо в поглибленні аналізу проблематики співпраці педагога з літературно обдарованою дитиною через створення для неї індивідуального освітнього програмного “маршруту”.

-
1. *Бойчук А. Р.* Рецептивна трансгресія : літературний текст у дитячій свідомості : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. філол. наук

- : 10.01.06 – теорія літератури / А. Р. Бойчук. – Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2014. – 20 с.
2. *Волошина Г. П.* Особливості уроків читання та літературознавча пропедевтика у початковій школі : посіб. [для студентів та учителів почат. кл.] / Г. П. Волошина. – Умань, 2011. – 126 с.
 3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18 (594). – С. 5 – 39.
 4. *Деріда Ж.* Письмо та відмінність ; пер. з фр. В. Шовкун, наук. ред. пер. О. Шевченко / Жак Деріда. – К. : Вид-во Соломії Павличко “Основи”, 2004. – 602 с.
 5. *Жаркова Р. Є.* Е(сте)тика читання як засіб творення особистості / Р. Є. Жаркова // Особистість, суспільство, політика – 2015 : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції ; За ред. С. Терепищого, В. Грасимовича, О. Познія. – Люблін : Видавництво наукове WSEI, 2015. – С. 19–21.
 6. *Зинкевич-Евстигнеева Т. Д.* Проективная диагностика в сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Е. А. Тихонова. – СПб. : Речь, 2003. – 208 с.
 7. *Іваничук Р.* Серед повені книг: записки бібліофіла про книги і про себе / Р. Іваничук // Дзвін. – 2015. – № 10 (852). – С. 12–43.
 8. *Моргенштерн С.* Детский психоанализ : Структура личности. Характерология. Клиническая практика / пер. с фр. О. В. Колчановой: сборник работ / С. Моргенштерн ; вступ. ст. С. Г. Уваровой]. – К. : ПВНЗ “МИГП”, 2015. – 256 с.
 9. *Науменко В.* Художній твір як мистецтво слова. Робота над текстом у 3-му класі / Віра Науменко // Учитель початкової школи. – 2014. – № 4. – С. 8–12.
 10. Обдарована дитина. Психолого-педагогічний супровід / автор-упорядник Н. В. Бухлова, упор. Ж. Сташко. – К. : Шкільний світ, 2013. – 104 с.
 11. *Сартр Ж-П.* Что такое литература? пер. с фр. Н. И. Полторацкой / Жан Поль Сартр. – СПб. : Алатейя, 2000. – 466 с.
 12. *Сухомлинський В. О.* Батьківська педагогіка / В. О. Сухомлинський ; підгот. до вид. текст і напис. вступ. статтю В.Ф. Шморгун . – К. : Рад. школа, 1978. – 263 с.

Стаття: надійшла до редколегії 10.06.2016
доопрацьована 12.08.2016
прийнята до друку 26.08.2016

CHARACTERISTICS OF TEACHER'S COOPERATION WITH A LITERARY GIFTED CHILD AT THE PRIMARY EDUCATIONAL SYSTEM**Roksolana Zharkova***Ivan Franko National University of Lviv,
Tuhan-Baranovskoho Str., 7, Lviv, Ukraine, UA – 79005*

The article analyzes the characteristics and possibilities of the elementary school teacher's cooperation with a literary gifted child. Literary education as the art education is called to educate the ethical and aesthetic priorities of a personality by means of language, expand the boundaries of children's personal realization a child through the freedom awareness of their own creativity. The development of children's literary education is traced from reading skills, forming a circle to early experience of reading activity and children's literary practice, expressed in writing fiction, including tales. A circle to early reading, reading skills, the experience of reading activity – these are problematic issues of the literary education of primary school children.

In elementary school it is the basic literary propedeutics that prepares a child to a deeper level of reading. According to V. Naumenko, it is the reading-communication, which is the basis, in our view, of children's literary talent. A teacher supports this reading-communication, giving the child a freedom of reader's thought. Subsequently, the child is trained to use books, forms his personal circle of reading. Later, the student designs their own creative thinking in artistic area with the help of a teacher. So there is literary creativity, coordinated and analyzed by a teacher as a psychological expression of creative sublimation (by S. Morgenstern). Cognitive and creative activities are often designed in the form of a fairy tale where children's needs and desires, fears and complexes are hidden. Thus the teacher becomes a psychologist, works with gifted child literature, analyzing its creative achievements.

Key words: gifted child, primary education, literature, reading, freedom, creativity, a fairy tale.

