

Ш. Навчання і розвиток мислення учнів

Уже в 60-ті роки минулого століття у зв'язку зі зрослими потребами не просто мати працівника, що точно виконує інструкцію, а людину, здатну до *творчості*, починається активний пошук шляхів формування і творчого потенціалу учня. Виникає ряд педагогічних ідей, спрямованих на вдосконалення навчального процесу і, зокрема, уроку як його основної форми. Комбінований традиційний урок зазнає критики. В самій організації шкільного навчання вбачають причину, що зумовлює затухання творчих здібностей учнів [13; 15; 17].

У червні 1990 року в тодішньому Ленінграді під егідою ЮНЕСКО відбувається міжнародний семінар «Функціональна неграмотність і професійна некомпетентність як фактор ризику сучасної цивілізації», на якому була підкреслена недостатня ефективність шкільної освіти у розвитку учнів, переобтяження їх пам'яті, наводились, зокрема, цифри, які свідчать, що лише 2% дорослих, зайнятих у експерименті, виявили здатність творчого мислення, підкреслювалось, що у 98 випадках в ста школах не тільки не розвиває, а й губить творчі потенції людини. У той же час наводились відомості, що творчі якості в експерименті проявили 17% дітей 7-річного віку і 37% — шестиліток [15: 6].

На зустрічі міністрів освіти «великої вісімки» в Токіо (квітень 2000 року) обговорювалась програма переходу від індустріального суспільства до суспільства знання. Було підкреслено, що багатство суспільства у значній мірі визначається сумою знань, накопичених у суспільстві, і вмінням творчо їх використовувати [44: 16].

Закономірно, що проблемі розвитку творчого потенціалу учнів приділяється особлива увага в Законі України «Про освіту», в державній програмі «Освіта України ХХІ століття», в Національній доктрині розвитку освіти в Україні ХХІ століття, у документах, що стосуються викладання конкретних навчальних дисциплін.

Відомо, що проблеми розвитку творчих здібностей учнів, їх пізнавальної активності завжди були в центрі уваги педагогічних пошуків. На цьому шляху з'являлося немало цікавих знахідок, нерідко виникав досвід, що на перших порах був схвально зустрінутий педагогічною громадськістю, а потім інтерес до нього затухав, і він забувався, зрідка залишаючи в арсеналі педагогічної практики свої окремі елементи – коментоване письмо, опорні схеми тощо.

Проблемні ситуації, елементи дослідницької роботи, розвиток самостійного мислення – ці питання знайшли своє відображення у нових і новітніх програмах, що вводились і вдосконалювались у 70-80 роках минулого століття, а вже в 1990-му відбувався згаданий семінар, що відобразив стурбованість ЮНЕСКО тенденцією до зниження рівня шкільної освіти.

Проте, говорячи про проблему розвитку творчих здібностей учнів і аналізуючи цифри, що виражають затухання їх творчого потенціалу, необхідно звернути увагу на два аспекти, які між собою переплітаються.

По-перше, діти, які ще не мають навичок вирішення завдань певного типу, шукають їх розв'язок, ідучи по розумовій цілині, коли будь-яке рішення буде свідчити про творчість. Воно буде свіже, оригінальне, бо дошкільнята ще не знають традиційних, вироблених і перевічених практикою, в цілому уже відомих, а значить – нетворчих шляхів розвитку певних завдань.

А учні старших класів і дорослі люди мають вироблені стереотипи мислення, і їхня думка завжди прагне використати уже засвоєні шляхи і прийоми міркування, в результаті чого кількість оригінальних підходів у їх відповідях обов'язково має зменшуватись, а відтак цифри, про які говорилося у згаданій публікації про затухання творчих здібностей, відобразили закономірну тенденцію і не могли бути іншими.

В той же час ще в першій половині ХІХ століття відомим критиком була висловлена думка про шкідливість чисто раціоналістичного підходу її пізнавальному процесі для осмислення всього, що оточує дитину.

Коли пізнання зводиться лише до очевидного, всім доступного поняття, стверджує автор, – коли про мистецтво, знання, людину і її долю мовиться, як про щось побутове, це засушує в дитині джерела життя, не залишає нічого таємничого. В цьому вбачалась причина, що робить дітей не здатними мислити, перетворює їх у маленьких дідусів, у резонерів [3: 367-378].

Зіставляючи, як називає автор, дві пізнавальні сили людини – «рас судок» і «разум» [3:369], критик має на увазі просту розсудливість, що ґрунтується на очевидних наочних фактах і – здатність мислити, відкривати залежності, що не лежать на поверхні і вимагають проникнення в суть фактів.

У сучасних тлумачних словниках поняття розсудливості та розуму розглядаються як синоніми. Тому творчий акт і вирішення проблемних завдань, як правило розглядаються в одній психологічній площині. Проте заперечення проти їх ідентичності, коли йдеться про художню творчість і художнє сприйняття, ще в 70-ті роки минулого сторіччя знаходимо у Р. Ф. Брандесова [6:6-13]. На його думку, вирішення проблем на кожному кроці доступно логічному мисленню, в той час як «творче мислення, що веде до відкриттів, характеризується іншими шляхами [6:8]».

Враховуючи позицію окремих дослідників, що співставляють шаблонне і творче мислення, Р. Ф. Брандесов вважає, що справжній художній твір – завжди є творчим відкриттям і може бути сприйнятий такими шляхами мислення, які і ведуть до відкриття [6:8]».

Іншими словами, якщо художній твір – результат творчого мислення автора, то й сприйняття його має бути результатом творчого мислення читача. Лише так можна зрозуміти останнє твердження з цитованої роботи.

Тому, повертаючись до думки В. Г. Белінського про дві пізнавальні сили людини, згадаємо таке: вчителі і методисти вважають недоліком чисто раціональне, позбавлене емоційності сприймання художнього твору. Ми підкреслюємо неповноту чисто раціоналістичного тлумачення літературних образів, ситуацій тощо.

Тому можна розглядати виділене критиком поняття «рас судок» як шаблонну «просту розсудливість», що хоч і має своєю опорою закони логіки, проте не може замінити творчого мислення.

Таке розуміння виділених критиком понять підтверджується самим критиком, який далі підкреслює, що ця розсудливість у відповідній сфері є також іскра Божа, як і розум, – вона виділяє людину з усієї природи і виступає як ступінь пізнання. Але проста розсудливість не дорівнює розуму, зазначає критик, і коли вступає в його права, для людини гине все святе в житті і саме життя перестає бути таїною, а робиться боротьбою егоїстичних сил, азартною грою, у якій перемагає хитрий і безжалісний і гине невдалий або совісливий.

Розсудливість, продовжує критик, або те, що французи називають здоровим глуздом, здатна все перекласти на ясні, доступні і зрозумілі для кожного поняття, але знищує все те, що зрозуміле для людини лише завдяки силі «благодаті Божої, силі одкровення [3: 369]».

Розум також використовує мову певних понять, підкреслено далі, але уже розкриває нескінченне, те, що не підлягає чуттєвому спогляданню, і його визначення не сковують значення сутнісного мертвою нерухомістю простої розсудливості, а охоплюють «момент вічного життя загального і абсолютного [3: 369-370]».

З одного боку, у наведених міркуваннях критика неважко помітити прагнення дати характеристику образного і понятійного пізнання, про що свідчить і весь наступний зміст рецензії. Проте протиставлення очевидного і того, що приходить у пізнання як «внутрішнє духовне споглядання істини [3:370]» стосується свідомого та підсвідомого процесів у пізнавальній діяльності людини.

При цьому, як свідчить наступний зміст названої роботи, критик підкреслює творчий характер саме образного мислення, в якому проявляється те, що відкривається підсвідомо.

А тому його розуміння мислення як одкровення [3: 369], як внутрішнього споглядання істини [3:370] в цілому стосується саме таких параметрів пізнавального процесу, які проявляються в людській інтуїції, відбуваються підсвідомо.

Відтак думка про те, щоб у навчальному процесі не вбити Моцарта [13], має підстави для існування, як і згадана тривога, що була висловлена на семінарі ЮНЕСКО [15], бо інтуїції, підсвідомості в практиці школи фактично не надавалось значення.

Отже, виникає необхідність врахування свідомих та підсвідомих процесів у навчанні в їх пізнавальній єдності. Ця необхідність зумовлена тим, що «результативні навчання і творчість перебувають на рівні досвідомого, в той час як процес випробування, міркування та спілкування є свідомим... Таким чином, постає проблема: як захистити свободу досвідомого процесу в навчанні взагалі і в творчості зокрема. Свобода, що розглядається тут, є свободою від деструктивних ефектів навчального процесу, надмірного прив'язування до **прозаїчно свідомих реальностей і невротичних викривлень**. Оптимізація творчості полягає в тому, щоб надати свободу досвідомим функціям. Щоб творчий процес міг вільно оперувати двома ...системами: свідомим і несвідомим процесами [24: 276]».

Коротше: процес творчості відбувається у підсвідомості людини, і наше прагнення з допомогою символів, таблиць, схем, привести до буденно-прозаїчного виду ті особливості і закономірності пізнання, які відбуваються інтуїтивно, **суперечить природі пізнання, руйнує його творчий характер**, виключає з **пізнавального** процесу підсвідомість, інтуїцію.

Близькими до цих міркувань є положення й інших авторів, які вважають, що коли постає питання про джерела і механізми творчості, «тлумачення творчого акту як діяльності залишає за межами доволі суттєве – джерела творчості, що належать до галузі несвідомого [42: 32]». Їх думка збігається з позицією Альберта Швейцера, який підкреслював, що «всьяке справжнє пізнання відбувається в переживанні [49: 55]».

А І. О. Синиця вважає, що для розвитку інтересу не слід «захоплюватися різними шарадами, кросвордами і т.п. ... не слід покладати особливих надій на такі розважальні заходи» і додає, що для цього потрібен матеріал, який справив би велике враження на школярів, полонив би їхню увагу; підкреслює необхідність поєднання мислення й пам'яті в навчанні [40:31]».

І Маноха, і Брандесов, і Синиця при цьому позитивно оцінюють роль почуттєвої сфери у творчому розвитку учня.

Використовуючи названі положення, вважаємо доцільним розглянути окремі питання викладання літератури в школі під кутом формування творчого мислення учнів.