Стежко Ю.Г.

Київський національний університет ім. Т.Шевченка, Київ

МОВА ТА МИСЛЕННЯ: ВЗАЄМООБУМОВЛЕНІСТЬ

У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Тема вдосконалення системи освіти сьогодні є однією з найбільш злободенних. Ще у сімдесятих роках минулого століття вчені розвинених країн світу забили тривогу, вбачаючи в існуючій парадигмі освіти згубний вплив на цивілізаційний розвиток. Основна загроза бачиться у невідповідності існуючої системи шкільної освіти суспільним запитам на формування критично мислячої особистості. В академічному середовищі визріває розуміння потреби парадигмальних змін всієї системи освіти. Наразі усе виразніше проглядається далекоглядність В.Сухомлинського в оцінках шкільної освіти. “Вся система навчання в сучасній школі, -- пише він, -- страждає дуже серйозним недоліком: не вистачає розумового виховання -- спеціальної роботи, спрямованої на розвиток здібностей учня. Учень день у день, з року в рік повторює чужі думки, а своїх власних не виражає “ [5, с.359]. Зрештою, стало очевидним, що в сучасних умовах глобалізації зволікання з переосмисленням самої філософії освіти загрожує втратою позиції інтелектуальної нації, її європейського майбутнього.

Нагальною вимогою часу є підвищення рівня креативності особистості, формування критичного мислення, здатності до розв’язання нестандартних завдань. У цьому контексті актуалізується відома теза Е.Ільєнкова, яка знайшла відгук у багатьох працях теоретиків освіти, – “школа повинна вчити мислити”. Проте зрозуміло, що дану проблему неможливо розв’язати традиційними способами, -- потрібна зміна самого способу мислення. Вчити мислити в проекції на сучасність означає привести філософію освіти у відповідність сучасним запитам суспільства. І розпочати формувати критично мислячу особистість треба зі школи, оскільки, як відомо, майбутнє суспільства закладається у школі.

Ідея розвитку мислення у процесі діалогу ґрунтується на діалектичній єдності мови та мислення. Неправомірно говорити про розвиток мислення безвідносно до розвитку мовлення. Мова є тим “органом, який формує думку” (В.фон Гумбольдт), мислення обумовлене мовою, звідси й ідея дискусійної моделі формування критичного мислення, яка в різних теоріях називалась по-різному: “уроками мислення” (В.Сухомлинський), “сократівськими бесідами” (М. Бахтін), “рефлексивним навчанням” (Дж.Дьюи), “дослідницьким навчанням” (М.Ліпман) і т.п. Однак у всіх випадках методологічною основою визнавалося положення філософії про взаємозв’язок мислення і мовлення, про комунікативність як соціально-психологічний феномен, котрий містить усе духовне багатство людини, про спілкування як її іманентну потребу. Сказане бачиться орієнтацією освіти на дискусійну модель навчання -- діалогічну за формою та проблемну за змістом.

На сьогодні, на жаль, немає вітчизняних фундаментальних напрацювань по технологізації навчання мисленню. Однак є свідчення про плідність реалізації програми “Філософія для дітей”, розробленої вченими Монтклерського університету під керівництвом М.Ліпмана, що ґрунтується на діалоговому навчанні. Тому зробимо спробу бодай в якійсь мірі посприяти наповненню методики та методології розвитку мислення розробками вітчизняних теоретиків. Задля цього задамося питанням -- як стимулювати учня мислити не стереотипно, а творчо, як сформувати навички вербально розв’язувати конфліктні питання. Відповідь, як нам здається, криється в словах В.Сухомлинського: “... дитина за своєю природою допитливий дослідник, відкривач світу” [3, с.33-34]. Утім, чи варто покладатися тільки на природну допитливість? Звичайно, ні. Сутнісну рису дитини -- допитливість -- ще належить розвинути до рівня критичного мислення, і засобом його формування бачиться спілкування -- діалогічний взаємозв’язок “Я” та “Ми” -- як трансляція колективної думки в мислення особистості. Проте до практичного втілення уроків мислення вітчизняна школа не дозріла і не стільки через відсутність вітчизняних методичних напрацювань (можна було б запозичити закордонні), скільки через латентне несприйняття вчителями будь-яких інновацій, відсутність мотивації на самовдосконалення.

В усіх без винятку педагогічних доктринах провідна роль відводиться вчителю, насамперед його орієнтації на педагогіку співробітництва, створення “духовної спільноти”, колективу допитливих. Особливим чином це стосується взаємин вчителя з учнями, за яких “учитель повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів, разом з ними долати труднощі, переживати, радіти і засмучуватися” [4, с.12], -- установка В.Сухомлинського на створення належних психолого-педагогічних умов навчання мисленню у процесі діалогу.

Разом з тим на вчителя покладається відповідальність за створення умов для усвідомлення кожним учасником дискусії власного творчого успіху, не допускаючи акцентування уваги на його промахах. Завдяки цьому зростає самооцінка учня, а значить і мотивація до співтворчості в “співтоваристві допитливих” (Е. Шарп).

У колективному спілкуванні актуалізується співбуття його учасників, проявляється феномен синергії. Мова йде про те, що “у контексті такої спільності скооперовані елементи ведуть себе не так, як поза нею, тобто коли їх полишають на самих себе” [2, с.320], а, отже, посилюється творчий потенціал кожного учасника дискусії. Діалог бачиться синонімом співтворчості, взаємного збагачення його учасників.

Розвиток мислення проявляється у тому, що людина генерує ідеї, позиціонується щодо істини, рефлексуючи щодо думки інших учасників дискурсу. Поза колективною творчістю критичність мислення є неможливою, адже “ідея живе не в ізольованій індивідуальній свідомості людини, - залишаючись тільки в ній, вона вироджується і вмирає. Ідея починає жити, тобто формуватися, розвиватися, знаходити і оновлювати своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, тільки вступаючи в істотні діалогічні відносини з іншими чужими ідеями” [1, с.116]. За загальним визнанням, лише дискусія на актуальні теми стимулює колективну творчість.

У творчому процесі мають значення не тільки загальновизнані, однозначно визначені мислительні конструкції, а й дискусійні, ті, які вимагають узгодженості поглядів, оцінок і т.п. Тому значимою є думка опонента, його заперечення, сумніви. Дискусійні положення стимулюють критичність в судженнях, узгодження позицій, виходячи з власних уявлень і думки візаві у процесі колективного пошуку істини. Ознаками налаштованості усіх учасників дискусії на результативність є відкритість, творча цілеспрямованість, толерантність, здатність до самонавчання.

Однак ефективніть діалогу безпосередньо залежить від здатності вчителя створити відповідні психолого-педагогічні умови співтворчості. Конструктив у дискусію вносять позитивні “ми-переживання”, які, за В.Сухомлинським, можна назвати “емоційним пробудженням розуму” [3, с.125]. Тому першочерговим завданням педагога є створення умов позитивного прояву емоцій, спрямованість розв’язання суперечностей у русло вербалізованого виходу пристрастей, уникнення неприязні на грунті несумісності психотипів, розбіжностей у думках. Якомога повне врахування індивідуальних особливостей учнів -- запорука успішності дискусії -- передбачає володіння вчителем методикою діагностування особистості на предмет комунікативної сумісності, а при необхідності і здійснення психокорекції. Тому критерієм, за яким створюється група за інтересами, має бути толерантність, налаштованість на сприйняття думки інших учасників дискусії. Визнання власної думки апріорі єдино істинною живить внутрішню конфліктність особистості і провокує зовнішню агресивність. За безпідставною наполегливістю на власній думці, категоричністю в судженнях під приводом принциповості, як правило, криється догматизм мислення, моральне та інтелектуальне убозтво.

Вищим рівнем психолого-педагогічного супроводу дискусії з боку вчителя є забезпечення почуття успішності кожного учасника співтворчості, незалежно від його внеску у пошук істини, розуміння, що його думка сприяла досягненню істини. Це створить позитивну самооцінку, підвищить активність в дискусії.

Стосовно способу і рівня філософствування в дискусіях, то, гадаємо, правомірно виходити з того, що в молодшому шкільному віці учень здатний мислити ще на дофілософскому рівні, а в старшому шкільному віці -- на рівні морально-етичних і навіть філософських знань.

Таким чином, вважаємо, правомірно буде зробити висновок, що потенціал діалогу у формуванні критичного мислення криється у філософському розумінні особистості як феномену колективної взаємодії; на практиці -- в готовності вчителів до інновацій, глибокому розумінні людської сутності та вікової психології.

Література

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель. – 1983. -- 364с.

2. Лук’янець В., Соболь О. Філософський постмодерн. – К.: Абрис, 1998. – 352с.

3. Сухомлинский В. Избр. произв. -- К.: Рад. Школа. – 1980. -- Т.3. – 719с.

4 Сухомлинский В. Избр. произв. -- К.: Рад. Школа. -- 1980. – Т.4. – 670с.

5. Сухомлинский В. Избр. произв. -- К.: Рад. Школа. -- 1980. – Т.5. – 678с.