

ЛІТЕРАТУРА

1. Асоціація кіноосвіти і медіапедагогіки Росії. Российский общеобразовательный портал // <http://edu.of.ru/mediaeducation>.

2. *Баришполець О.* Чинники впливу засобів масової інформації на аудиторію / *О. Баришполець* // Соціальна психологія. – 2006. – № 6. – С. 153–163.

3. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.

4. Медіаосвіта в Україні. Програма спеціального курсу для середньої за-

гальноосвітньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mediaeducation.iatp.org.ua/page2.html>.

5. Медіаосвіта та медіаграмотність: підруч. / [ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко; за наук. ред. В. В. Різуна]. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

6. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 1 / [гл. ред. В. В. Давыдов]. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993.

7. Медіакультура особистості; соціально-психологічний підхід; навч.-метод.

зб. / *О. Т. Баришполець, Л. А. Найдьнова, Г. В. Мироненко та ін.*; [за ред. Л. А. Найдьнової, О. Т. Баришпольця]. – К. : Міленіум, 2009. – 440 с.

8. *Челишева І. В.* Перші кроки в освоєнні сімейної медіаграмотності / *І. В. Челишева* // Медіатека. – 2006. – № 3.

9. *Челишева І. В.* Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности / *Челишева И. В.* // Научно-популярное издание. – Таганрог : Изд-во Южного Федерального ун-та, 2008. – 184 с.

Стаття надійшла 10.10.2013 р.

УДК 371.32: 373.543: 159.955

Ольга СЛОНЬОВСЬКА

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – МОДНА ФІШКА ЧИ ЕФЕКТИВНЕ ЗНАРЯДЯ ВИХОВАННЯ І ЗДОБУТТЯ УЧНЯМИ ЗНАТЬ НА УРОКАХ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ?

У статті йдеться про доцільність запровадження критичного мислення на уроках української літератури в старших класах та методичні засади цього виду роботи.

Ключові слова: критичне мислення, дошукування художньої істини, чинна програма, шкільний курс української літератури.

О. Слоневская. Критическое мышление – модная фишка или эффективное орудие воспитания и получение учениками знаний на уроках гуманитарного цикла? В статье говорится о целесообразности введения критического мышления на уроках украинской литературы в старших классах и методические основы этого вида работы.

Ключевые слова: критическое мышление, дошукування художественной истины, действующая программа, школьный курс украинской литературы.

O. Slonovska. Critical thinking – fashion chips are effective tools training and knowledge obtaining pupils at lessons humanities? The article deals with the efficiency of the introduction of critical thinking during the lessons of Ukrainian literature in senior forms and methodical fundamentals of this kind of work.

Keywords: critical thinking, the search

of fiction permanent truth, official program, the school course of Ukrainian literature.

Мета: обґрунтувати необхідність застосування критичного мислення як методу на уроках української літератури у старших класах.

У наші дні в педагогіці й методиці гуманітарних дисциплін, зокрема української літератури, усе частіше звучить думка про необхідність розвитку критичного мислення старшокласників. Часто його розглядають чи не як своєрідну панацею від всеохоплюючого небажання читати й сприймати до серця запропоновані чинною програмою матеріали, насамперед, із літератури та історії, для оптимальної підготовки учнів до етапу зрілості, належного старту в доросле життя. До того ж одним із критеріїв оцінювання знань, усної чи письмової відповіді з літератури є те, "чи вмє учень у процесі аналізу твору усвідомлювати історичні умови, в яких жив і творив письменник, його світоглядні погляди і позиції, які ідеали утверджує; чи має навички аналізу художнього твору, виходячи з його жанрової специфіки... як висловлює свої судження про відображені в творі життєві явища, про вчинки і помисли персонажів, зокрема про духовну і моральну красу позитивного героя" [7, 192]. Зважаючи на той факт, що старшокласник повинен володіти задатками аргументації власних думок і висновків

текстом художнього твору, висловлювати своє ставлення не тільки до прочитаного взагалі, а й поведінки і вчинків персонажів, осмислення прочитаного ним має бути ґрунтовним і глибоким.

Проте критично мислити, виявляється, треба вчити насамперед майбутніх учителів, тобто студентів, а також допомагати осилити цей процес учителям-практикам під час курсів перекваліфікації. Що проблема не проста, нема жодних сумнівів. Учителів-самородків мало. Набагато безпечніше й легше сучасному педагогові покійно прямувати второваною стежкою, пливати за течією, адже, образно кажучи, найменший крок вправо-вліво "перевіряючими" завжди буде розцінено як переступ, а намагання вловити істину – як підсакування на місці, спробу вивищитися.

Утім ці зауваги не настільки суттєві. Йдеться про інше: поняття "критичне мислення" досі аж ніяк не стає прозорим, важливим, остаточно сформульованим. Коли ж починаємо прискіпливо аналізувати блок загальновідомих ознак критичного мислення, то рано чи пізно приходимо до крамольної думки, що вони стосуються або людського мислення взагалі, або більш доступного й у медицині та психології, давно чітко окресленого терміна "логічне мислення". Іншими словами, стає зрозуміло, що "критичне мислення" – така ж фата моргана, як загальновідомі літературознавчі нібито підвиди, а на ділі – привиди-фантоми насправді існуючого в єди-

ному варіанті художнього методу реалізму: "тендітний" або "рожевий" реалізм, виразним представником якого вважається В. Хоуеллс, що таврував начебто лише окремі факти й деталі, а не спосіб життя пануючих соціальних груп у цілому [6, 350], "критичний реалізм" (термін М. Горького) XIX століття, який нібито мертвою хваткою вчепився в горло капіталізму й таврував усі його пороки, а також більш уявний, ніж узагалі існуючий "соціалістичний реалізм" (термін теж запроваджений М. Горьким) тоталітарної епохи, функції якого насправді зводилися хіба що до улесливо-прислужницького вихвалання радянського способу життя і кричущого непомічання каральних засобів диктатури, яка насправді протрималася до початку 90-х років XX ст., тобто до розвалу СРСР.

Не секрет, що для розвитку будь-якої концепції (як хибної догми, так і прогресивного напрямку, методу) потрібні вже існуючі умови. Ними для застосування на уроках української літератури насамперед мали б стати новаторські літературознавчі розвідки й належне пероосмислення шкідливих оцінок в окремо взятій галузі фахівців минулих десятиліть (зокрема, таврування соціальної нерівності, ідеї приватної власності, на яку списувалися всі біди й прокляття класового підходу, ідеї перемоги комунізму в усьому світі, щастя, яке нібито приніс великий Жовтень, і єдино вірного вибору соціалістичного шляху з усіма його складовими) практично всіх художніх текстів материкових українських митців, написання або літературознавчі дослідження яких припали на значну частину XX століття. Ще одна умова – суттєве розвантаження обсягу шкільного курсу літератури, щоб протягом року учні старших класів мали право вивчати творчість усього 5–6 письменників, а також підбір укладачами шкільної програми літературних текстів високого художнього рівня з найменшою кількістю тих грубих огріхів, які стали вродженими плямами красного письменства тоталітарної суспільної формації з її бездумно принциповою орієнтацією на той таки ж горезвісний "соціалістичний реалізм".

Але ж ламання стереотипів є далеко не такою простою справою, як видається на перший погляд. Звичайно, у наш час навряд чи хтось з учителів або їхніх підопічних широким чином вважає, що Шевченкова Катерина – жертва соціальних умов або що Гриць Летючий (новела "Новина" В. Стефаніка) вирішив потопити власних малолітніх дітей, бо не знайшов іншого виходу зі скрутного становища. Проте пригадаймо, як тяжко торувало собі шлях критичне мислення в оцінці

нововведених творів навіть після проголошення незалежності України й відсутності цензурної небезпеки для сміливих літературознавчих висновків. У підручнику "Українська література" для 11 класу, виданого 1995 р., автори постійно баланшують між соціалістичним (класовим) баченням і усвідомленням реальної картини стану справ. Наприклад, аналіз драми Миколи Куліша "97" у названому виданні зводиться до того, що на боротьбу з голодом і глитаєм виступають дев'яносто сім незможників слобідки Рибальчанської. То ж тема драми "97" визначається в хибному руслі: відтворення героїчної боротьби найбіднішого українського селянства за краще життя в умовах голоду і розрухи після закінчення громадянської війни [8, 122]. Якщо розцінювати подібний висновок як істину, то прийдеться константувати, що автори навчальної книги або взагалі не читали тексту драми "97", не помічали, з якою натугою претяся до влади ледар і горлохвот Мусій Копистка, налаштовуючи малолітнього Василька проти батьків, руйнуючи сільську мораль, відверто нехтуючи віками встановленими правилами поведінки; як улесливо прислужує новому ладові голова сільради Серьога Смик, який у своєму цинізмі доходив до того, що не приховує радості, що тих 97 найбідніших, доведених до відчаю односельців, що підписалися за конфіскацію церковного золота, померли голодною смертю і тепер їм призначене на харчі, але зумисно запізно доставлене зерно, буде використано на посів, або злякалися мати власну думку на нововведений на той час у шкільну програму текст, іншими словами, проявити критичне мислення.

При цьому не можна обминути увагою й той факт, що почерпнути інформацію, власне покликатися на інше джерело, щоб зняти з себе персональну відповідальність, автори підручника могли і мали можливість, адже ще 1990 р. вийшов двотомник творів М. Куліша з чудовою передмовою Леся Танюка, де згадувалося про те, як вразило самого Миколу Куліша, що з ідеологічних міркувань трагедійний фінал його драми переробили [10, 23], а також було вказано вектор на правильне прочитання твору: "97" М. Куліша до сьогодні вражає правдивістю, відсутністю найменших компромісів і літературної штучності. То був реалізм нової проби, неприкрашена правда страшної доби – геть аж до замовчаного десятиліттями нелюдського голоду, до випадків людоїдства, спричинених трагедією знищеного села" [10, 10–11]. Саме в передмові до двотомника Лесь Танюк правильно наголошує, що

М. Куліш симпатизував сільській бідності, проте, на наш погляд, авторська позиція і художня правда таки вступають у протиріччя, навіть якщо призвідцями голоду в 20-х роках в Україні автор з ідеологічних міркувань вважав куркулів, а не радянську владу. Критичне осмислення змісту твору допомогло б чітко розставити крапки над "і".

Звичайно, шкільній програмі також годилося б відмовитися від тих літературних текстів, які завідомо не цікаві сучасним юнакам і дівчатам (до них можна легко віднести мало не всю давню літературу з її "моленнями", "ученнями", "хожденнями", численні унікально невдачі підібраних ліричних творів поетів XX ст., що їх наполегливо рекомендує чинна програма), а натомість запропонувати, для прикладу, вивчати і в класах із профільним, і в класах з академічним рівнем романи "Князь Єрмія Вишневецький" І. Нечуя-Левицького, "Апостол черні" О. Кобилянської, драму "Бояриня" Лесі Українки, романи "Дума про тебе" М. Стельмаха, "Людина і зброя" Олеся Гончара, "Я, Богдан" П. Загребельного, "Причини і наслідки" Ю. Щербака, новелістику Є. Гуцала, драму для одного актора "Синій автомобіль" Ярослава Стельмаха, а також щоденники "Думи мої, думи" та "Чибю" Остапа Вишні, мемуари Анатолія Дімарова "Прожити й розповісти", Ірини Жиленко "Номо feriens", доступні розумінню сучасних старшокласників, і їм особливо цікаву інтимну лірику та знакові ліро-епічні тексти Л. Костенко, М. Вінграновського, І. Жиленко, Б. Олійника, І. Драча.

Змістове переформатування шкільної програми автоматично змусило б сучасних літературознавців, а одночасно й авторів підручників прискіпливо перечитати високохудожні, але з різних причин роками обділені увагою твори, і дати їм належну оцінку. Закономірно, що й учень, не знайшовши у системі Інтернет та бібліотечних фондах того, що нині повсякчасно безсоромно використовується всіма бажаними як махровий компілят, і водночас маючи достатньо часу для уважного прочитання, осмислення й обговорення скрупульозно підібраних за вимогами початку третього тисячоліття високохудожніх творів на уроках (на кожен з романів шкільна програма мала би відводити щонайменше 5–6, а то й 8–9 годин), зумів би за умови детального колективного аналізу художніх текстів під час уроків і високоякісного підручника-критики виробити свою власну думку про героїв, епоху, учинки персонажів, зрозуміти авторську позицію та, найголовніше, отримав би нагоду стати умовним співав-

тором справжнього автора (за М. Бахтіним), навчившись накладати власний досвід, здобути з різних джерел суголосну інформацію (а для такого виду роботи молодь у зв'язку з масовою комп'ютеризацією має унікальну можливість) на описані в книзі події і конфлікти, робити належні умовиводи, висновки, підсумки.

Те, що якийсь митець узагалі не буде представлений у програмі загальноосвітньої школи, зовсім не означає, що його вилучили з української літератури. Та парадокс: на сьогоднішній день укладачі вже настільки переважали шкільну програму, кожного слухного разу додаючи й додаючи нові імена та твори, що студенти філологічних ВНЗ змушені повторно студіювати те, що недавно вже вивчали в школі. І що з того, що вчителі-практики й провідні методисти волають про те, що не варто впахати в шкільні підручники весь літературний процес, якщо в останні роки таке стало нормою й невдовзі має шанс набрати синдрому снігової лавини! А тим часом, якщо ми хочемо бодай якогось особистісного осмислення набутків національного красномовного письменства підрастаючим поколінням, то шкільний курс літератури мусить сповільнити оберти, а програма вилучити з обігу 2/3 свого нинішнього наповнення. В и л у ч и т и, а не замінити іншими письменниками й іншими художніми творами.

Утім, що ж таке "критичне мислення"? Не знайшовши належного визначення цього терміна в науковій літературі, а з окремих блоків ознак поняття збагнувши, що йдеться ні більше, ні менше, а власне всього лише про термін "логічне мислення", зміст якого, на щастя, більш зрозумілий, спочатку вдаюся до словникових визначень головного в названому словосполученні слова. Сучасний тлумачний словник значно доступніше трактує лексему "мислити", ніж "мислення", тому скористаюся тлумаченням саме її значення: "Мислити, -лю, -лиш, недок. 1. неперех. Міркувати, зіставляти явища об'єктивної дійсності, роблячи висновки. 2. неперех., розм. Те саме, що думати. 2. // з інфін. Мати намір, збиратися робити що-небудь. 3. перех. Уявляти собі кого-, що-небудь. *Мислити добро. Не мислити зла комусь*" [2, 525]. Як бачимо, синонімами до "мислити" словник насамперед подає слова "думати" й "міркувати". Останнє викликає в нас особливу цікавість, бо внутрішня його форма містить ключ до розуміння лексеми "мислити". Міркувати, як підказує внутрішня форма, а за О. Потебнею, внутрішня форма ніколи не хибить, – це користуватися вже існуючим еталоном,

тобто мати певну мірку, яку принагідно можна застосувати до когось, чогось, щоб належно оцінити, порівняти з подібним, виокремити серед інших.

Енциклопедія ж для увиразнення терміна "мислення" відводить значно більше від тлумачного словника місця розлогим науково-популярним тлумаченням: "МИСЛЕННЯ – процес опосередкованого і узагальненого пізнання людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних властивостях, зв'язках і відношеннях. Зароджуючись на чуттєвому пізнанні (див. *Відчуття, Сприймання, Уявлення*) і спираючись на нього, М. виходить за його межі. Мислячи, людина пізнає те, чого вона не може безпосередньо сприйняти і уявити, доходить до розуміння суті явищ світу, створює поняття про них і практично оволодіває ними... М., якщо воно правильне, відображає об'єктивну дійсність глибше й повніше, ніж чуттєве її пізнання. Критерієм його істинності є суспільна практика... Пізнання нового, безпосередньо не даного відбувається через розумові і в разі потреби – практичні дії, ряд мислительних операцій... Слово є могутнім знаряддям аналізу і синтезу об'єктів, абстрагування їхніх істотних ознак і узагальнення" [11, 142]. Судження (гіпотеза, припущення) лежить насамперед в основі процесу мислення. Якщо істинність судження виявляється сумнівною, процес мислення переходить до стадії обмірковування, яке в кінцевому результаті або призводить до визнання істинності судження, або хибності й, закономірно, заперечення його змісту. Умовиводи – також дуже важливі складники мислення, це ніби попередні висновки, своєрідні знакові точки. Щоб їх досягти, треба шляхом індукції (від окремого – до загального) або дедукції (застосування раніше зроблених висновків до нового, але подібного), а також у зіставленні й переході від складного до загального, від конкретного до абстрактного і, навпаки, виробити синтез суджень, тобто створити чіткі уявлення про те, що осмислено. У мисленні окремо взятої людини можуть переважати його різні складники, але жоден з них не є рисою особистісною. Примітивне й інтелектуальне, конкретне й абстрактне, науково-теоретичне, технічне, поетичне та ін. типи мислення – здобуток усієї людської цивілізації. Природні здібності кожного індивідуума реалізуються у випадку виникнення нагальної потреби за обов'язкової умови взаємодії окремо взятої людини та природного середовища, оточуючого цю людину соціуму з його мораллю, законами, правами, обов'язками, і взаємодії члена людського суспільства з на-

вколишнім світом.

Вид *homo sapiens* (людина розумна) – це, насамперед, людина мисляча, яка ще й здатна оформити й озвучити своє судження засобами мови. Проте самостійне, оригінальне мислення властиве далеко не кожному, навіть нашому сучасникові з вищою освітою. Більшість людей живуть у полоні стереотипів, мислять шаблонно. Безперечно, що навчити мислити незалежно, правильно й сміливо молоде покоління – справа похвальна але ж яка трудомістка й далеко не проста! У вітчизняній педагогіці цієї проблеми торкалися передові уми (О. Потебня, Л. Вигоцький, Г. Костюк, Т. Косма, О. Концева) ще мало не століття тому, але їхні на той час передові ідеї не втратили значення й досі, хоч науковий прогрес у галузі філософії, психології, педагогіки та медицини відтоді взяв не один новий рубіж.

Звернемо також увагу на лексичне значення залежного слова, тобто уточнюючої лексеми в словосполученні "критичне мислення": "Критичний, -а, -е, 1. Стосується до критики (у 1 знач.), // Який містить критику. // Який ґрунтується на науковій перевірці правдивості, правильності чого-небудь. 2. Здатний виявляти та оцінювати позитивне й негативне в кому-, чому-небудь; вимогливий" [2, 465]; "Критичний – 1) Пов'язаний з критикою" [9, 371]. З тлумачення перелічених ознак стає ясно, що будь-яка дія, якщо вона містить елементи критичності, у тому числі й так зване "критичне мислення", вимагає здатності належно розуміти проблему, уміти перевіряти її на правильність/хибність, вимогливо й всесторонньо розглядати складові, уміти аргументовано й принципово відстоювати свою думку, але водночас бути якомога об'єктивнішим в оцінюванні явища, дії, ситуації, проблеми, що розглядаються й обговорюються. Але, знову ж таки, усе це стосується логічного мислення, тому закономірно виникає питання, який сенс іменувати одне й те саме поняття різними термінами?

Тож щоб якось виплутатися з далеко не однозначної ситуації жонглювання термінами, тим більше, що поняття "критичне мислення" уже ввійшло в обіг, і нікуди від цього явища ні сучасним педагогам, ні психологам, ні методистам не дітися, найдоцільніше вживати його в значенні складової частини терміна "логічне мислення", адже останнє більш об'ємне за змістом і не завжди передбачає присутність критичного ставлення, тобто елементів недовіри до сказаного, наявність здорового скептицизму. До того ж у шкільній практиці варто використовувати поняття "критичне мислення" як синонім до всім зрозумі-

лої фрази "дошукування художньої істини" на матеріалі прискіпливого аналізу окремо взятого твору, образу, колізії, обговорення проблеми шляхом дискусії чи ланцюжка логічних умовиводів, то від систематичного практикування саме такого виду роботи справді можна очікувати належних результатів і, насамперед, не нав'язливого, не примусового, а натомість активного, цікавого й успішного процесу учіння.

Своєрідну пропедевтичну роботу в руслі критичного мислення варто розпочинати щонайпізніше в середніх класах, але, на жаль, невдалий підбір чинною програмою художніх творів аж ніяк не сприяє такому процесові. Про яке дошукування художньої істини можна вести мову під час вивчення творів "Сосонка" Олени Пчілки, "Планетник" Б. Харчука або О. Стороженка "Скарб", виховний потенціал яких завідомо нижчий нуля, як і феноменально низький рівень їхньої художності, чи оповідання "Сім'я дикої качки" О. Гуцала, що пропонується семикласникам, хоч адресоване і цілком доступне дітям молодших класів або й дошкільнятам? Занадто складні психологічно для учнів того віку, якому запропоновано ці оповідання, художні тексти "Дивак" Григора Пютюнника й "Федько-халамидник" Володимира Винниченка. Це твори про дітей, але аж ніяк не для дітей. Отже, ні проблемні запитання, ні створення при обговоренні й аналізі на матеріалі художнього тексту креативним учителем проблемних ситуацій, ні застосування інтерактивних методів у подібних випадках не гарантують не тільки успіху, а й появи окремих навичок критичного мислення. Найбільше, чого можна очікувати на уроках за такими творами, це учнівської відвертості: "Цей твір нецікавий, неправдивий!" "Мені таке читиво не подобається!", "Навіщо взагалі аналізувати подібні дурниці?"

Контингент нинішніх учнів не лише далеко не простий психологічно. Багато хто з них уже пережив свої перші життєві катастрофи, отримав від життя серйозні "бойові шрами" [4, 364]. Таким юнакам і дівчатам солоденька елейська водичка на уроках літератури остогидніша гіркого полину. Якщо ж учитель практикує шаблонні фрази, подає як взірць те, що при кричному підході взірцем вважатися не може, рано чи пізно настає момент спонтанного обурення підопічних, справедливого учнівського бунту, і тоді зарадити в біді подібному вчителю не зможе ніхто. Пам'ятаю, як під час уроку-лекції за біографією Івана Нечужа-Левицького вчителька, що тільки недавно почала працювати в ліцеї, узялася аналізувати творчий доробок цього класика, на особливе місце ставлячи повість "Ми-

кола Джеря" і до того ж вимагаючи цей твір обов'язково прочитати й висловити власну думку про взірцевого для тієї і навіть нинішньої епохи головного героя всім, хто хоче мати підсумкову оцінку з літератури "відмінно". Та під час наступного заняття сталося неймовірне: старшокласники розгромили їм запропонований ідеал уцент. Що ж і чому сталося? По-перше, педагогом не було враховано належного забезпечення позитивного спрямування учнів на критичний спосіб мислення. Також учителька належно не усвідомила, що перед нею колектив ліцеїстів із достатньо високим коефіцієнтом інтелекту, юнаки і дівчата, з попередніх класів навчені глибоко читуватися у запропоновані твори, доувяляти, узагальнювати, порівнювати літературних героїв з реальними людьми, бачити події іншої епохи з відстані й перекидати своєрідні асоціативні містки між художнім текстом і реальним життям, а під час бурхливого аналізу образу Миколи Джері з несподіваних ракурсів бачення його життя і вчинків, просто розгубилася. Тим часом діти цілком справедливо наголошували на тому, що Микола Джеря протягом двадцяти п'яти років жодного разу не навідався до своїх рідних, не приніс сам чи не передав через когось із своїх знайомих гроші на прожиття Немидорі, не поцікавився здоров'ям старенької матері, не потурбувався про придане для єдиної дочки. Аргументи окремих ліцеїстів були досить категоричними:

- Якщо Микола вирішив стати обронцем скривджених, то мусив розуміти, на яку небезпеку наражає своїх рідних. Навіщо ж тоді було одружуватися? А якщо одружився, то мав би хоч потай піклуватися про дружину й маленьку дочку.

- Мене вражає безсоромність Миколи Джері. За нього жорстоко побили батька, який незабаром помер, Микола залишив напризволяще стару матір і дружину з немовлятами на руках і жодного разу за двадцять п'ять років не відвідав їх, а на старість повернувся до дочки, яка прийняла батька не стільки з поваги, скільки з остраху. Такі стосунки не можна вважати нормальними. Та й те, що на схилі віку Джеря весь час бунтував людей проти пана, можна розцінювати дво-яко. З одного боку, треба вчити людей захищатися від гніту, а з іншого – не варто так гостро наражати їх на небезпеку, на переживання, на очікування панської помсти чи кари.

- Цей Микола Джеря такий, як мій дядько. Коли їхав на заробітки в Америку, назичив у людей купу грошей, а тепер не присилає кредиторам нічого, й уся наша родина його борги виплачує.

Тим часом дядько за океаном одружився, влаштувався на високооплачувану роботу, купив дорогий автомобіль, придбав розкішний будинок і живе для власного задоволення. Хіба подібних людей можна ставити за взірць?

Нинішні учні вмють зіставляти й порівнювати твори української і світової літератури. Та, на жаль, синтез прочитаного виявляється далеко не завжди на користь рідного красного письменства. Наприклад, коли при аналізі повісті М. Коцюбинського "Дорогою ціною" учитель зосередила увагу більше на образі Остапа, ніж Соломії, школярі активно взялися відстоювати художню істину, вдалися до порівняння цього художнього тексту з творами світової літератури:

- Набагато важливішим образом є Соломія. Це яскрава особистість. Порівняно із Соломією образ Остапа блідне. Наприклад, у нас виникає питання, чому, коли пан силою видавав Соломію за старого фурмана, Остап не підмовляв кохану дівчину тікати за Дунай, де не було кріпацтва, де можна було взяти законний церковний шлюб, а мовчки погодився з такою наругою над коханою? А ось коли пан вирішив Остапа віддати в москалі, парубок прибіг до Соломії нібито прощатися, але насправді спонукати кохану тікати разом з ним. Подібним до Остапа у творі є Іван Котигорошко, який втік у Бессарабію від жінки, яка його вдома часто біла, але сам собі ради дати безвольний чоловік не міг, тому й цим горе-мужем керувала вольова Соломія, заставивши його взяти участь у порятунку Остапа.

- У світовій літературі прекрасний лицар рятує прекрасну даму. А в повісті "Дорогою ціною" усе навпаки. Та найстрашніше те, що Остап не гідний ні такої жертви, яку заплатив за свою втечу, ні самої Соломії. В останньому епізоді він веде себе взагалі не по-чоловічому, не так, як мав би поводитись представник сильної статі.

Упровадження критичного мислення на уроках літератури в старших класах дає значно більший ефект, ніж його початки в класах середніх. Як метод, критичне мислення в педагогіці справді може бути продуктивним, але за умови розвантаження шкільної програми, прискіпливого опрацювання художніх текстів на уроках і вдома вчителем і учнями, застосування дискусії і проблемних ситуацій як рушійної сили на уроках літератури в шкільній практиці, розумного використання методу контрольованого читання. Усе інше – чергова балаканина, нововведення для нововведення без очікування результатів і практичної користі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества / Михаил Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпін'я : ВТФ "Перун", 2002. – 1440 с.
3. Вечные мысли о главном. Мудрость Востока. Мудрость России. Мудрость Запада / [авторы-составители А. Ю. Кожеников, Т. Б. Линдберг]. – СПб. : Издательский дом "Нева", 2005. – 592 с.
4. Эстес К. Бегущая с волками / Клари́сса Эстес. – К. : София, М. : Гелиос, 2001. – 496 с.
5. Коцюбинський М. Дорогою ціною / Михайло Коцюбинський // Вибрані твори. – Львів. : Каменяр. – С. 21–78.
6. Лесин В. Словник літературознавчих термінів / Василь Лесин, Олександр Пулинець. – К. : Радянська школа, 1971. – 486 с.
7. Наукові основи методики літератури / [за ред. доктора пед. наук, професора, член-кор. АПН України Н. Волошиної]. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
8. Непорожній О. Українська література. Підручник для 11 класу середньої школи / Олександр Непорожній, Іван Семенчук. – К. : Освіта, 1995. – 544 с.
9. Словник іншомовних слів. – К. : Вища школа. – 775 с.
10. Танюк Л. Драма Миколи Куліша / Лесь Танюк // Твори: у 2 т. – Т. 1: П'єси. – С. 3–35.
11. Українська радянська енциклопедія. – Т. 9. – К. : Головна редакція української радянської енциклопедії, 1962. – 568 с.

Стаття надійшла 16.10.2013 р.

УДК: 165.742: 37.011.3

Інна ЯЩУК

ІДЕЇ ОЛЕКСАНДРА ДУХНОВИЧА ПРО НАЦІОНАЛЬНЕ ВІДРОДЖЕННЯ НАРОДУ ЧЕРЕЗ ВИХОВАННЯ "НОВОЇ ЛЮДИНИ"

У статті проаналізовано спадщину О. Духновича в контексті проблеми; визначено складові обґрунтування ідеї народного виховання в її найбільш прогресивному розумінні; окреслені питання ролі школи в народному житті.

Ключові слова: національне відродження українського народу, суспільне життя, виховання дитини, гармонійний розвиток, педагогічна система, учителі, засоби впливу.

И. Ящук. Идея Александра Духновича о национальное возрождение народа через воспитание "нового человека". В статье проанализировано наследие О. Духновича в контексте проблемы; определены составляющие обоснования идеи народного воспитания в ее наиболее прогрессивном смысле; очерчены вопросы о роли школы в народной жизни.

Ключевые слова: национальное возрождение украинского народа, общественная жизнь, воспитание ребенка, гармоническое развитие, педагогическая система, учителя, средства воздействия.

I. Yashchuk. Alexander Duchnovyc

ideas of national renaissance people through education "new man". The article analyzes the legacy of O. Dukhnovych in the context of the problem; defines leading author's ideas of education of personality; determines the role of school in national life.

Keywords: national revival of the Ukrainian people, social life, upbringing of a child, harmonious development, pedagogical system, teachers, means of influence.

Meta: аналіз теоретичних і практичних засад виховання в педагогічній концепції О. Духновича, основ авторської системи виховання особистості.

Історія окремих феноменів освіти, зокрема процесу виховання дитини, є важливою складовою загальної історії педагогіки. Невипадково для нас бачиться цінним досвід Олександра Духновича – активного представника культурно-освітнього руху українців середини XIX століття.

Необхідність подібних розвідок підсилюється тим, що останнім часом зростає інтерес наукової та педагогічної громадськості до історико-педагогічних аспектів розвитку вітчизняної освіти, зокрема й її окремих феноменів, яким є виховання

молоді. Це пояснюється багатьма чинниками: напрацюванням нової методології науки, що дозволяє об'єктивно висвітлити явища, події, факти, переглянути й розширити традиційну проблематику досліджень, посилити їх прагматичну спрямованість з огляду на сучасні тенденції розвитку педагогічної теорії, підвищення її значущості у процесі підготовки вчительських кадрів тощо.

Спадщина Духновича О. В. охоплює різні сегменти: філософський, соціокультурний, просвітницький, педагогічний, мовознавчий, фітотерапевтичний. Ці складові в загальному або конкретному розгляді проаналізовані науковцями: Ю. Бачою, Л. Боботою, М. Мушинкою, М. Ричалкою, Д. Данилюком, М. Зимомрею, П. Федакою, В. Худаничем, П. Чучкою. Надзвичайно важливим для нас бачиться вивчення основи педагогічної концепції О. Духновича – питань виховання особистості.

Олександр Духнович став першим педагогом у Західній Україні, який чітко сформулював основні теоретичні і практичні засади української педагогіки, серед яких визначальна роль відводилася питанням виховання.

Український просвітитель сповідував наміри про збереження націо-