

УДК 378.147.026:159.955–028.43
DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-190-53-56

ФОКА Марія Володимирівна –
доктор філологічних наук, доцент,
доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9172-4642>
e-mail: glamorousmail11@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА В ПРОЦЕСІ ЛІТЕРАТУРНОГО НАВЧАННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Одним з пріоритетних освітніх завдань як середньої, так і вищої школи є розвиток критичного мислення. У концепції «Нова українська школа» критичне мислення входить до основних умінь учня [2, с. 12], а в законі «Про вищу освіту» визначено вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах [4, с. 24], що і є, іншими словами, вмінням критично мислити. У такий спосіб відповідна зорієнтованість сучасної освіти України ставить питання про технології розвитку критичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У закордонній освіті, зокрема в освіті США та Канади, напрямок критичного мислення розвивається вже півстоліття, і за цей час напрацьовано ґрунтовний науково-методичний доробок [1; 5; 8]. Натомість в Україні вивченням питань критичного мислення почали займатися лише на початку ХХІ століття [3; 6; 7], і дотепер воно залишається малодослідженим, а отже, і актуальним. Окремо постає проблема використання елементів критичного мислення в процесі літературного навчання, яке має стати невід'ємною його частиною.

Мета статті – розглянути технології розвитку критичного мислення студента-філолога в процесі літературного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогічному розумінні критичне мислення розуміють як здатність, зокрема, аналізувати, порівнювати, оцінювати, визначати проблеми, висувати гіпотези, обґрунтовувати рішення тощо. Усі ці вміння органічно активізуються при аналізі художнього твору, і правильний його хід максимально ефективно розвиває здатність критично мислити.

Візьмімо для прикладу Дж. Д. Селінджера, чиї твори написані за законами санскритської поезики, за теорією раса-дгвані. Кожен твір збірки «Дев'ять оповідань» містить одне головне почуття,

точніше, расу, що поступово навіюється читачеві. Для повного й глибокого аналізу твору варто насамперед ознайомитися з трактатом Анандавардгани «Дгван'ялока», де детально описано прийоми генерування прихованого смислу (дгвані). Зокрема, в оповіданні «Вуста чарівні та зелені очі» постає раса-дгвані огида, яка поступово розпалюється на тлі теми подружньої зради: огиду відчуває кожен з героїв любовного трикутника, хоча і не розуміючи цього до кінця: відразу до себе відчуває сивий чоловік за те, що має стосунки з дружиною товариша, можливо, йому обридла навіть коханка через її егоїзм; імовірно, зневажає себе Артур, бо не має сил відмовитися від свого кохання; обриду відчуває й дівчина, яка зраджує чоловіка, котрий кохає її. І все ж найсильнішу огиду відчуває читач: це почуття поширюється на Лі та Джоану, що перебувають у позашлюбних стосунках, і навіть на Артура, огида до якого межує з жалістю, і цим ще більше посилює відразу до сивого чоловіка й молодій жінки. Ситуація залишається невіршеною, і це також сприяє розквіту відчуття огиди.

Традиційно виділяють три етапи технології критичного мислення: виклик, де важливо збудити зацікавленість у студентів проблемою; осмислення, де діяльність студентів організована в такий спосіб, що вони досліджують, осмислюють та активно працюють; і рефлексія, коли підбиваються підсумки про важливість і функційність набутих знань.

Спробуймо визначити етапи технології критичного мислення на прикладі аналізу оповідання Дж. Д. Селінджера «Вуста чарівні та зелені очі».

Етап виклику. Пропоновані питання студентам:

1. Чи відрізняється Схід від Заходу (східна культура від західної / східне мислення від західного)? Яким чином?

2. Чи має вагомий вплив різниця між східним і західним мисленням і

світовідчуттям на літературу? Яким способом?

Етап осмислення. На цій стадії студенти аналізують твір. Для початку вони звертаються до трактату Анандавардгани «Дгван'ялока» (викладачеві пропонується обрати фрагменти для детального вивчення) в пошуках відповідей на питання:

1. Чи кожен твір має дгвані?

2. Якими способами поет вибудовує дгвані у творі?

У процесі ж безпосередньої роботи з оповіданням Дж. Д. Селінджера студенти концентруються на такому:

1. Як вибудовує расу-дгвані письменник?

2. Як працює раса-дгвані огида на головну ідею твору?

У такий спосіб аналіз оповідання Дж. Д. Селінджера «Вуста чарівні та зелені очі» дає змогу порівняти східну й західну поетику, визначити функціонування східних прийомів у творі американського письменника. Під час аналізу студенти обґрунтовуватимуть свої рішення, відстоюватимуть свою думку.

Закріпити набуті знання можна запропонувавши студентам самостійно проаналізувати на вибір ще одне оповідання зі збірки «Дев'ять оповідань».

На заключному етапі осмислення ефективним видом роботи стане написання есе на тему: «Творчість Дж. Д. Селінджера: між Сходом і Заходом».

Етап рефлексія. Метод дискусії є одним з продуктивних шляхів щодо можливості та важливості застосування набутих знань у майбутніх дослідженнях. Ключовим стане питання: як ви думаєте, чи застосовується принцип раса-дгвані іншими західними письменниками? І відповідь на нього приведе до висновку, що кожен високохудожній твір побудований відповідно до основного закону санскритської поетики: він містить прихований смисл.

Одним з ефективних методів розвитку критичного мислення в процесі аналізу художнього твору є уведення порівняння його з відповідною кіноекранізацією. Як правило, ставлення вчителів-словесників до кіноекранізацій є кардинально протилежним: одні, сприймаючи кіно як заміник твору, категорично забороняють учням переглядати фільми, в основу яких покладена книга, а інші, намагаючись увести кіно на урок, неминуче стають перед загрозою перетворення заняття на своєрідні кіносеанси. У сучасних умовах ігнорувати

кіноекранізації на уроках/заняттях літератури є методичним упущенням, адже кіно є одним з провідних видів мистецтва, чому сприяє розвиток телебачення та Інтернету, що робить його загальнодоступним, а високий технологічний процес – видовищним. Водночас застосування правильних технологій при перегляді певних епізодів кіно відкриє учням художній твір повному, дасть змогу подивитися на нього з іншого ракурсу, а отже, глибше відчути.

Для прикладу, візьмімо п'єсу В. Шекспіра «Гамлет». Хрестоматійним є уривок «Бути чи не бути...». Цей монолог є самозаглибленням героя, що сповнений сумнівами й болючими питаннями. Звернення героя до себе схоже на потік свідомості: одне питання породжує інше, одна думка приводить до іншої. Гамлет стоїть перед складним вибором: чи боротися зі злом чи ухилитися від цієї боротьби? Пошуки відповіді приводять до думок про смерть, яка, з одного боку, може подарувати забуття, а з іншого – лякає невідомим. Тож вибір стає очевидним: він полягає у боротьбі, яка знаменує помсту за батька, встановлення правди й викриття зла. На цьому шляху боротьби головна небезпека – сумніви, які не дають діяти.

Цікавим є рішення режисера К. Брана у втіленні цієї ключової сцени у своїй екранізації «Гамлет» (1996 р.). Гамлет, як і в п'єсі, заходить у кімнату в замку, куди його викликали. Він озирається, зупиняється та бачить себе в дзеркалі в повний зріст. Як відомо, дзеркало – символ самопізнання, правди, просвітлення, і режисер обіграє це. Головний герой дивиться собі у вічі і протягом свого монологу поступово наближується до свого відображення, прагнучи знайти відповіді. Камера бере спочатку загальний план (на весь зріст), далі другий середній план (до колін), перший середній план (до пояса) і нарешті крупний (фокус на обличчі). Гра з планами (від загального до крупного) є виявом поступового наближення до правди, істини, до її відкриття, де повне осягнення постає тоді, коли глядач бачить лише обличчя героя в дзеркалі, тобто бачить саме просвітлення. Знаковим є і те, як посередині монологу Гамлет дістає кинджал – символ боротьби. Його відображення стає втіленням його душі, тож глядач у таку сокровенну хвилину самопізнання зазирає в душу головного героя, переживає разом з ним і вірить йому.

Визначимо етапи технології критичного мислення в процесі аналізу уривку «Бути чи

не бути...».

Етап виклику. На першому етапі пропонуємо студентам для обдумування такі питання:

1. Що краще: прочитати літературний твір чи подивитися кіноекранізацію?

2. Чи завжди кіноекранізація повністю відповідає книзі? Чому режисери часто «відходять» від художнього твору у своїх кіноінтерпретаціях?

Етап осмислення. Цей етап складається з двох основних частин: аналізу літературного уривку та відповідного кінофрагмента. Аналізуючи монолог головного героя «Бути чи не бути...», студенти мають дати відповіді на такі ключові питання:

1. Які питання турбують Гамлета?

2. «Бути чи не бути?»: у чому полягає суть проблеми?

3. До якого висновку приходять герой у своїх роздумах?

Після аналізу уривку п'єси студентам пропонується переглянути відповідний кінофрагмент екранізації «Гамлет» режисера К. Брана і подумати над такими питаннями:

1. Чи вповні відповідає кінофрагмент проаналізованому уривку літературного твору?

2. У який спосіб режисер передає самозаглиблення героя? Чому цей спосіб можна назвати ефективним?

На етапі закріплення можна написати есе на тему: «Питання «бути чи не бути» як першорядна проблема в трагедії В. Шекспіра».

Етап рефлексія. На обговорення виносяться такі питання:

1. Чому режисери звертаються до літератури як матеріалу для кіно?

2. Як ви думаєте, чи кіно може замінити книгу?

Відповіді на ці питання переконують у тому, що кіно й література – це два різні види мистецтва, які не можуть бути взаємозамінними, а органічно взаємодіють між собою.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Відповідно до завдань вищої освіти формування критичного мислення студента-філолога має стати одним з пріоритетних завдань. У процесі літературного навчання критичне мислення ефективно розвивається під час аналізу художнього твору, продуманий хід якого здатен максимально активізувати вміння аналізувати, порівнювати, оцінювати, визначати проблеми, висувати гіпотези, обґрунтовувати рішення тощо. Проведене

дослідження не вичерпує всіх теоретичних і практичних аспектів проблеми технологій розвитку критичного мислення, що й становлять перспективу подальших розвідок.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / Наук. ред., передм. О. І. Пометун. К.: Пляяди, 2006. 220 с.

2. Нова Українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України; група упорядників: Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калішнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян; за заг. ред. М. Грищенко. 2016. 34 с.

3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / За заг. ред. О. І. Пометун. К.: Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

4. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.14 р. №1556–VII // БАЛАНС-БЮДЖЕТ: спецвипуск. 2014. № 35–36, 1 вересня. С. 4–67.

5. Темпл Ч., Стіл Дж., Мередіт К. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів» (Підготовлено для розвитку критичного мислення): Посібник I-IV. Науково-методичний Центр розвитку критичного та образного мислення: Інтелект, 1998. 32 с.

6. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. 2007. № 9–10. С. 3–11.

7. Тягло О. В. Критичне мислення: навч. посібник. Харків: Основа, 2008. 192 с.

8. Халперн Д. Психологія критичного мислення. СПб.: Питер, 2000. 512 с.

REFERENCES

1. Krouford, A., Saul V., Met'uz, S., Makinster, D.; Pometun, O. (Ed.) (2006). *Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv* [Technologies for the development of students' critical thinking]. Kyiv.

2. *Nova Ukrain'ska shkola: Kontseptual'ni zasady reformuvannia seredn'oi shkoly*. (2016). [New Ukrainian school: Conceptual principles of secondary school reform]. Kyiv.

3. Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyj urok. Interaktyvni tekhnologii navchannia*. [A modern lesson. Interactive learning technologies]. Kyiv.

4. Pro vyschu osvitu: Zakon Ukrainy vid 01.07.14 r. №1556–VII (2004) [On higher education: Law of Ukraine of 01.07.14. №1556–VII].

5. Templ, Ch., Stil, Dzh., Meredit, K. (1998). *Metodychna sistema «Rozvytok krytychnoho myslennia u navchanni riznykh predmetiv» (Pidhotovleno dlia rozvytku krytychnoho myslennia)*. [Methodological system «Development of critical thinking in the teaching of various subjects» (Prepared for the development of critical thinking)].

6. Terno, S. (2007). *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia: dosvid eksperymental'noho doslidzhennia*. [Methods of development of critical thinking: the experience of experimental research].

7. Tiahlo, O. V. (2008). *Krytychne myslennia*. [Critical thinking]. Kharkiv.

8. Halpern, D. (2000). *Psihologija kriticheskogo myshlenija*. [Psychology of critical thinking]. St. Petersburg.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ФОКА Марія Володимирівна – доктор філологічних наук, доцент, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія літератури, порівняльне літературознавство, літературний переклад, методика викладання англійської літератури.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

FOKA Mariia Volodymyrivna – Doctor of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Linguodidactics and Foreign Languages at Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: theory of literature, comparative literary studies, literary translation, methods for teaching literature.

Стаття надійшла до редакції 07.11.2020 р.

УДК 378. 4:78 (436)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-190-56-62

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва та методики музичного виховання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>

e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО РОЗУМІННЯ МУЗИКИ УЧНЯМИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку музично-педагогічної освіти України, запровадження Концепції художньо-естетичного виховання молоді (2004 р.), значна увага приділяється музично-естетичному вихованню школярів засобами музичного мистецтва. Тож цілком закономірно, що формування здатності до розуміння музики учнями різних вікових груп є актуальним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними та зарубіжними науковцями, з-поміж яких: Л. С. Аристова, Е. Б. Абдуллін, Г. С. Дідич, Д. Б. Кабалевський, А. В. Козир, І. М. Левицька, Л. М. Масол, М. А. Михаськова, Г. Ю. Ніколаї, О. М. Олексюк, Г. М. Падалка, Е. П. Печерська, Н. М. Попович, О. Я. Ростовський, Т. А. Смирнова, М. О. Ткаченко, В. Ф. Черкасов, різною мірою досліджено та розкрито ті чи ті питання формування здатності до розуміння музики учнями початкової школи. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження названих авторів, уможливує усвідомлення особливостей формування

здатності до розуміння музики учнями початкової школи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні процесу формування здатності до розуміння музики учнями початкової школи під час спілкування з творами музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для з'ясування будь-якої категорії дослідження доцільно визначити сутність її основних понять. За такого підходу відповідно до тематики нашого наукового пошуку на особливу увагу заслуговує аналіз дефініції «здатність», що асоціюється з поняттями мати здатність, бути здатним, опанувати і володіти. Мати здатність і бути здатним потрактовується як характеристика особистості, яка може, уміє здійснювати, робить що-небудь, виконує, поводить себе певним чином. До того ж «здатність» асоціюється з спеціальними знаннями та ґрунтовним засвоєнням будь-якої дії й вправним її виконанням. З позиції нашого дослідження «здатність» інтерпретується як спроможність оволодіння елементарними знаннями з музичної грамоти та застосування їх у процесі інтерпретації творів музичного мистецтва в певних видах музичної діяльності.