

№ 1–2 2022 (107)

Видається з жовтня 1999 року
Реєстраційне свідоцтво:
серія KB №23669-13509 PR
від 9 листопада 2018 року
ISSN 1562–529X
Передплатний індекс: 22863

ЗАСНОВНИКИ:

Харківський національний
університет радіоелектроніки

Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

Харківський регіональний інститут
державного управління Національної
академії державного управління
при Президентіві України
Приватна фірма «Колегіум»

РЕДАКЦІЯ

Ю. Д. БОЙЧУК,
головний редактор
Л. О. БЕЛОВА,
заступник головного редактора
О. П. КОТУХ,
відповідальний редактор

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ

Україна, 61166, Харків,
просп. Науки, 14. ХНУРЕ
тел.: +38 (093) 688–43–30,
+38 (057) 702–08–30
E-mail: newcollegium.journal@gmail.com
<https://nure.ua/branch/zhumal-noviy-kolegium>

Затверджено вченою радою
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди,
протокол №7 від 24.06.2022

**Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
з педагогічних наук, категорія "Б"**

**Видається за сприяння
Ради ректорів вищих навчальних
закладів Харківської області
та Харківського університетського
консорціуму,
за підтримки Департаменту науки
і освіти Харківської обласної
державної адміністрації**

НОВИЙ Колегіум

НАУКОВИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

РЕДАКЦІЙНА РАДА

- В. І. АСТАХОВА, доктор історичних наук, професор, Україна
В. С. БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН
України, член-кореспондент НАПН України, Україна
Л. О. БЕЛОВА, доктор соціологічних наук, професор, Україна
В. О. БОГОМОЛОВ, доктор технічних наук, професор, Україна
Ю. Д. БОЙЧУК, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент
НАПН України, Україна
Т. О. ДОВЖЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, Україна
В. А. КАПУСТНИК, доктор медичних наук, професор, Україна
О. Е. КОВАЛЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, Україна
Т. В. КРУТСЬКИХ, доктор фармацевтичних наук, професор, Україна
А. І. КУЗЬМІНСЬКИЙ, доктор педагогічних наук, професор, член-коре-
спондент НАПН України, дійсний член Міжнародної слов'янської акаде-
мії освіти імені Я. А. Коменського, Україна
С. Є. ЛУПАРЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, Україна
О. О. МАТВЕСЬВА, доктор педагогічних наук, доцент, Україна
С. В. ПАНЧЕНКО, доктор технічних наук, професор, Україна
Л. Є. ПЕРЕТЯГА, доктор педагогічних наук, професор, Україна
В. С. ПОНОМАРЕНКО, доктор економічних наук, професор, член-коре-
спондент НАПН України, Україна
Н. О. ПОНОМАРЬОВА, доктор педагогічних наук, професор, Україна
В. П. САДКОВИЙ, доктор наук з державного управління, професор,
Україна
В. В. СЕМЕНЕЦЬ, доктор технічних наук, професор, Україна
Є. І. СОКОЛ, доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАН
України, Україна
В. В. СОКУРЕНКО, доктор юридичних наук, професор, член-кореспон-
дент Національної академії правових наук України, Україна
Т. О. СТРЕЛКОВА, доктор технічних наук, професор, Україна
МАРК БРАУН, професор, директор Національного інституту цифрового
навчання, Дублінський міський університет, Ірландія
ТЕРЕЗА ЯНИЦКА-ПАНЕК, професор PUSB, Державний університет
Стефан Баторій в Скерневице, Польща



ЗМІСТ

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО

Пономарьов О., Черемський М. Вчитель, який не ставить оцінок. До 90-ї річниці від дня народження Шалви Олександровича Амонашвілі 3

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ЗАЛУЧЕННЯ, МОТИВАЦІЯ, ТЕНДЕНЦІЇ:

XX міжнародна науково-практична конференція, Харків, 11 лютого 2022 р.,

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

Лук'янова Л. Освіта дорослих: суспільна відповідальність, інвестиція в майбутнє.	14
Астахова К. Деякі методологічні засади розуміння проблеми освіти дорослих: відмова від колишніх парадигм ...	17
Бакіров В., Дейнеко О. Освіта дорослих у цифровому суспільстві.	19
Астахова В. До питання про місце й роль додаткової освіти в національних освітніх системах.	25
Кочубей Н. Освіта дорослих у контексті теорії поколінь.	28
Войно-Данчишина О. Кадрові колізії коронавірусного періоду: тренди корпоративного навчання.	31
Белова Л., Бульба В. Стратегічні пріоритети та практичні завдання підготовки управлінської еліти в Україні. .	37
Іванова О. Підготовка докторів філософії як складова неперервної освіти: проблеми та перспективи.	42
Левчук В. Післядипломна освіта в сучасному класичному університеті: тенденції, перспективи.	44
Дорошенко Г., Калініченко Л. Індивідуалізація програми підвищення кваліфікації як основа професійного зростання викладача.	46

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ

Бойчук Ю., Козлов А., Науменко Н., Гриньова М. Порівняльний аналіз активності здобувачів вищої освіти під час навчання в асинхронному режимі з дисципліни «Фізичне виховання» в умовах карантину та військового стану.	50
Пономарьова Н., Боярська-Хоменко А., Жерновникова О., Масич В., Олєфіренко Н. Методична підготовка майбутніх учителів як складова формування готовності до професійної педагогічної діяльності.	56
Коренева І., Левченко С. Предметно-мовне інтегроване навчання (CLIL) іноземних студентів в процесі довузівської підготовки.	64
Лапузіна О., Северин Н. Значимість ролі педагога у формуванні полікультурної гуманітарно-технічної еліти глобалізованого світу.	68

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Іонова О., Лупаренко С. Специфіка навчання рідної мови у вальдорфській школі.	77
Котух Є., Любчак В., Мартинова Н., Страх О., Рябокiнь М. Налаштування міждисциплінарних зв'язків між математичними дисциплінами у контексті якісної фахової підготовки майбутнього спеціаліста з кібербезпеки. .	85
Серєда Г. Щодо питання про міжкультурну комунікативну компетентність у професійній освіті.	91
Леонов В. Полімувні технічні пристрої — основа проблемного викладання фізики.	97

ЛІТОПИС

Перші Всеукраїнські Прокопенківські читання «Освіта збереже Україну». 103

ІНФОРМАЦІЯ

Звернення колективу ХНПУ імені Г.С. Сковороди до всіх українців: Допоможімо відновити Музей Григорія Сковороди!	105
Анотації.	107

Мова видання — українська, російська, англійська.
Художник обкладинки О. Дербілова.
Виконавець комп'ютерної верстки В. Тарасенко.
При використанні матеріалів журналу посилання на «НК» обов'язкове.
Точка зору редакції може не співпадати з точкою зору авторів.
Підп. до друку 25.06.2022. Формат 84×108/8. Папір офсетний.
Друк на ризографії. Умов. друк. арк. 9,7. Облік.-вид. арк. 9,2.
Тираж 300 прим. Зам. № 114. Ціна договірна.
Частина тиражу розповсюджується безкоштовно.

Адреса редакції: Україна, 61166, Харків, просп. Науки, 14, Харківський національний університет радіоелектроніки.
Тел. (057) 702-08-30. E-mail: newcollegium.journal@gmail.com
Оригінал-макет підготовлено і тираж надруковано в ПФ «Колегіум», 61093, Харків, вул. Іллінська, 57/121, тел. (057) 703-53-74. Свідоцтво про держреєстрацію: серія КВ № 16592-5064ПР від 23.04.2010.

© «Колегіум», 2022.



УДК 37.01(036)

DOI:10.30837/nc.2022.1-2.77

Специфіка навчання рідної мови у вальдорфській школі

*Олена Іонова,
Світлана Лупаренко*

Реалізація Концепції «Нова українська школа» спрямована на формування у школярів ключових компетентностей для життя. Провідною з визначених компетентностей є спілкування рідною мовою. Це передбачає вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів); здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ (у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час); усвідомлення ролі ефективного спілкування тощо.

Пошук нових підходів до розв'язання проблеми вдосконалення мовної освіти, навчання школярів рідної мови потребує аналізу підходів до вирішення цієї проблеми в зарубіжній педагогіці, зокрема у вальдорфській школі, яку ЮНЕСКО визнало школою ХХІ століття.

Аналіз психолого-педагогічних джерел доводить, що світоглядні, філософські, психолого-педагогічні, дидактичні

засади вальдорфської школи обґрунтовано Р. Штайнером — творцем антропософії та фундатором першої вальдорфської школи (м. Штуттгарт, Німеччина, 1919 р.) [7–9]. Теорія та практика вальдорфської освіти широко досліджуються сучасними зарубіжними науковцями (Х. Альбрехт, В. Вембер, М. Глеклер і В. Гебель, Е. Дюфорт, Ф. Карлгрен, Е. Краніх, Х. Риттельмайер, Т. Рихтер, М. Титтманн та ін.) [1, 6, 10].

Вітчизняними вченими узагальнено науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки (О. Іонова), визначено шляхи адаптації вальдорфських ідей у вітчизняній освіті (Л. Литвин), розкрито соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності вальдорфських шкіл (О. Мезенцева), висвітлено різні проблеми та шляхи їх вирішення у вальдорфській школі, зокрема розвиток пізнавальної активності дітей (С. Лупаренко), збереження фізичного та психічного здоров'я

учнів (С. Гозак, О. Лукашенко, О. Пердерій), естетичного виховання (О. Іонова, В. Новосельська), формування інтелектуальних умінь (В. Партола) школярів тощо [2–5, 11].

Проте проблема навчання рідної мови учнів вальдорфської школи у вітчизняній науковій літературі висвітлена недостатньо.

Водночас у деяких джерелах висловлюються необґрунтовані думки про вальдорфську школу — як «школу мистецтв» або «школу праці», а отже, найбільш придатну для хворих дітей; як «школу, в якій прекрасна атмосфера, але нічому не вчать», тобто вальдорфська школа приділяє другорядну увагу засвоєнню учнями знань і вмінь.

Це однобічний погляд на проблему. У вальдорфській школі йдеться про співвіднесення освітнього процесу з людиною як цілісною істотою, тобто про цілісний гармонійний розвиток дитини — її мислення, культури почуттів і емоцій, вольової активності, соціальної мобільності. Саме тому у вальдорфській школі глибокі та міцні знання мають таку же цінність, як і творчість, здібності, індивідуальне розуміння, самостійність, ініціативність школярів. Це підтверджується даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень якості навчальних досягнень школярів, зокрема PISA (якості сприйняття інформації, читання, розуміння текстів) [11].

Мета статті — виявлення особливостей навчання рідної мови учнів вальдорфської школи.

Вальдорфська педагогіка є системою виховання й навчання, що спирається на образ людини, представлений Рудольфом Штайнером в антропософії (від грець. *άνθρωπος* — людина та *σοφία* — мудрість, тобто вчення про духовну основу світу й людини) [7–9]. Створена Р. Штайнером антропософія заклала міцний духовно-науковий фундамент у різні галузі знання й людської діяльності (медицина, фармацевтика, лікувальна педагогіка, архітектура, соціологія, екологічне сіль-

ське господарство, театральне мистецтво тощо). Водночас найбільшу популярність ім'я Р. Штайнера отримало у зв'язку з широким розповсюдженням освітніх закладів, насамперед вальдорфських дитячих садків і шкіл, що працюють на антропософських засадах.

Як невід'ємний складник вальдорфської освіти навчання рідної мови концептуально базується на низці ідей і положень, основним з яких є цілісний підхід до особистості. Згідно з цим підходом психічна структура людини виявляється в єдності та врегульованій взаємодії мислення, емоційно-почуттєвої сфери та вольової діяльності. Три складники психіки (душі) тісно пов'язані з усією тілесною організацією людини: розумова діяльність переважно спирається на нервово-почуттєву систему; емоційно-почуттєве життя — на ритмічну систему (систему органів дихання та кровообігу), вольова активність — на систему обміну речовин та органів руху.

Вальдорфська педагогіка виходить із того, що всі три психічні сфери (мислення, почуття, воля), спираючись на відповідні фізіологічні системи, необхідно підтримувати й розвивати з раннього дитинства, однак об'єктом пильної уваги в перші сім шкільних років має бути розвиток переважно емоційно-почуттєвої сфери, фізіологічна основа якої — ритмічна система (система органів дихання та кровообігу). Такий підхід запобігає відокремленню людини від світу, дозволяє вдихнути життя у процес навчання та створити умови, завдяки яким дитини може відчувати себе як мікрокосм, а навколишній світ — як макрoантропос.

Зрозуміло, що в реалізації означеного підходу навчання рідної мови має пріоритетне значення. У зв'язку з цим, поряд із навчальними цілями (оволодіти літературною мовою, засвоїти граматичні, орфографічні й пунктуаційні навички, уміння; навчитися вільно викладати свої думки та передавати свої почуття в усній і письмовій формі; отримати уявлення про відмінні риси рідної мови, її розвитку

тощо), перед навчанням рідної мови висуваються й цілі, спрямовані на цілісний (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий) розвиток дитини [1, 6].

Гпецифіка вальдорфської школи відбивається й у чіткому співвіднесенні навчального змісту з віковими особливостями дитини: освітня програма будується з урахуванням змінювання структури свідомості з віком, яке є закономірним процесом, пов'язаним із поступовим посиленням відчуття «Я» особистості й не залежить від індивідуальних талантів і здібностей. Проте зміст навчання, який відповідає природним ступеням сприйняття, приносить оптимальну користь усім дітям, оскільки сприяє найкращому засвоєнню навчального матеріалу й розвитку психіки учня. Так, час навчання в 1–8-х класах заключає в собі поступове перетворення образно-розумової свідомості маленької дитини в більш зрілу свідомість підлітка. Старша (9–12-і класи) є періодом розвитку самостійного абстрактного причинно-наслідкового мислення. І завданням школи є адекватна відповідь на питання й потреби, які народжує кожний вік.

З огляду на це в освітній програмі різних ступенів навчання робляться певні акценти. Так, у початкових класах, окрім розвитку мовлення, навчання письму й читанню, виробки мовного відчуття, значна увага приділяється розвитку здатності слухати та співпереживати. При цьому навчання дітей рідній мові здійснюється дбайливо й без поспіху, оскільки процес набуття вмінь і навичок письма й читання майже для всіх дітей є достатньо складним. Це пов'язано з переходом дитини від мовлення, що належить природно акустичній галузі (звуків), до фіксації мовлення при письмі, де воно потрапляє до не властивої йому галузі — оптичної. Саме тому уроки читання йдуть за уроками письма, де сильніше задіяна діяльність волі (тілесна моторика). Вправи руки в переписуванні зміцнюють і диференціюють мовний центр, сприятливо впливаючи на формування інтелекту.

Підкреслюючи у вивченні прямого та опосередкованого мовлення (5-й клас) відмінності у висловленні власної думки та у повторенні чужої, привчають мати свою точку зору, спонукаючи дитину перехідного віку по-різному висловлювати емоційне забарвлення почуттів (надії, здивування, захоплення тощо), розвивають в учнів почуття стилю. Складання ділових паперів, листів, написання творів, викладів поглиблюють цю роботу, допомагають школярам належним чином вrostати в культуру суспільства. Вивчення поезики, метрики у старших класах, надаючи учням уявлення про художньо-образну організацію мови, допомагає їм навчитися майстерно будувати речення.

Загалом курс рідної мови на початковому та середньому ступенях навчання побудований так, щоб дитина до 9-го року життя внутрішньо-душевеним чином переживала мовлення; між 9 і 10-м роками через заняття граматику в дітях поступово розвивалося відчуття правильності мовлення, потім у 11–12 років — відчуття краси мовлення, її естетичне переживання й у період статевого дозрівання — відчуття тієї сили, якою людина може оволодіти завдяки мові. Йдучи у вивченні граматики спочатку від побудови речення, потім слова, складів і, як підсумок, до букв і звуків, привчають дітей до цілісного бачення світу.

Знайомлячи учнів старшого ступеню з орфографічними та структурними відмінними рисами рідної мови, з її розвитком, виникненням діалектів, народною поезією, полегшують процес вивчення іноземних мов, сприяють розумінню процесу змінювання мови та виникнення нових, складання особистої думки про поетичне мовлення, формують художнє відчуття, збуджують інтерес до читання. Вивчення розвитку світової літератури веде до узнавання й розуміння процесу змінювання мотивів, структурних та стилістичних рис у літературі як традицій свого часу. Загальні уявлення про тенденції історії світової літератури, її видатні витвори, власна участь у театральних постановках

спектаклів із світової класики закладає передумови володіння учнем чітким діловим стилем й високою здатністю до художнього вираження.

Характерною особливістю вальдорфської освіти є також міжпредметна інтеграція та залучення у вивчення рідної мови художньо-естетичного елементу. Неформальне включення в навчальний процес як обов'язкових компонентів художнього, поетичного й музичного сприйняття навчального матеріалу, оживлення його кольоровими і звуковими переживаннями викликають у дитини душевні рухи. Учень починає, з одного боку, емоційніше ставитися до кольорово-звукового розмаїття, а з іншого — краще розуміти й відчувати істинне й хибне, прекрасне та потворне, моральне й аморальне у світі.

З огляду на це основним методом навчання школярів до статтєвого дозрівання у вальдорфській школі є художньо-образне викладання, яке йде назустріч образно-розумовій свідомості дитини й відповідає на її потреби емоційно пережити все, з чим вона стикається у своєму оточенні. Викладання через художні образи як шлях «пізнання серцем» захоплює і збагачує емоційне життя дитини, відпрацьовує й шліфує її почуття. Художнє засвоєння навчального матеріалу сприяє якісному розумінню, що більш важливо, ніж просто кількість засвоєних знань. Якісно зрозумілий матеріал вкорінюється глибше свідомого — на емоційному рівні, отже, міцніше, що має особливе значення й для розвитку пам'яті. Художні заняття надихають учнів, викликають бажання вчитися, пробуджують і виховують моральні та соціальні якості людини, сприяють розвитку її творчого начала.

Так, значний художній елемент вводиться в навчання рідної мови на початковому ступені, а саме: декламація й рецитація дитячих рим, маленьких і великих віршів; малювання форм та малювання рідкими фарбами. Зокрема, вправи в декламації й мовленні сприяють розвитку пам'яті, правильному відчуттю мови — чіткої, повнозвучної, з відповідною інто-

нацією. Загалом поезія має найважливіше значення в навчанні рідної мови. Саме в поезії суть мови розкривається просто, ясно, художньо та водночас глибоко й повно, торкаючись потаєних пластів людської душі. Незалежно від змісту, що осягається інтелектом, поезія звернена до внутрішнього світу людини, її емоцій і почуттів.

Значну роль відіграє малювання форм, що передує безпосередньому введенню букв і за допомогою якого діти вчать переживати форми, з яких складаються букви (прямі та криві в їх різноманітному сполученні). Учні малюють форми на дошці й у зошиті, описують їх руками у повітрі та викладають із мотузочок, ходять і бігають по різних формах. Як наслідок пробуджується інтерес до власне форми, що відділена від предмету. Усе це допомагає дитині зображати букви, виходячи не лише з уявлення, але з динаміки почуттів і бажань.

Ще однією галуззю художніх занять, що безпосередньо пов'язані впродовж перших двох навчальних років з уроками рідної мови, є малювання рідкими фарбами. Система вправ така, що учні не займаються копіюванням й зображенням предметів, а сприймають фарби в їх суті, відчуваючи «кольорову перспективу». Інтенсивне диференційоване сприйняття червоного як наближення та синього як віддалення (що веде до відповідних душевно-внутрішніх рухів) досить важливе для усвідомленого читання. Перший жест — наближення, занурення в написане — веде до узнавання знаків і слів; другий — віддалення, встановлення дистанції — робить можливим розуміння смислу прочитаного.

У введенні букв використовується «малювальне письмо», тобто йдуть від начального образу букви (на кожену букву вчитель створює зоровий образ) до символу, а від нього — до букви. Це дозволяє звести до мінімуму негативні наслідки навчання письму, що часто супроводжується значним функціональним і емоційним напруженням, підвищенням тривожності тощо,

сформувати гарний почерк, а головне, не лише навчити дітей деякій культурній техніці, а залучити їх до мистецтва читання, розвинути почуття мовлення й звуку.

Граматика у вальдорфській школі зростає з живого, творчого поводження з мовою як результат «художнього розуміння» (Р. Штайнер). Художній підхід до вивчення мови дозволяє дітям самим приходити до нових, часто дивовижних висновків, пробуджує бажання робити відкриття в чудовому світі мовлення, надає задоволення від власних зусиль. Основоположна теза вальдорфської педагогіки «від діла і дій до осягнення й розуміння». Тому вчителі не користуються для тренування або закріплення граматичних знань окремо підібраними реченнями або словами «на правило», а беруть закінчені уривки з літературних творів, щоб у дітей не виникало почуття, що граматику й орфографію — це щось, що існує окремо від прочитаних книжок і розмовної мови. Тобто рідна мова та література в навчальній програмі вальдорфської школи тісно пов'язані, і мова художньої літератури є головним засобом, за допомогою якого в учні розвивається тонке відчуття мовлення як найважливіша основа для розвитку всіх інших умінь і навичок в царині рідної мови.

В організації навчання особливої уваги заслуговує ритмічна побудова освітнього процесу, тобто планування навчальних року, тижня, окремих уроків з урахуванням природних психофізіологічних людських ритмів (дихання, запам'ятовування й забування, сну й неспанья, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності). Зокрема це стосується викладання рідної мови «епохами» (циклами «поринання») — великими (2–4 тижні) навчальними періодами (між якими — 2–3-місячна перерва, впродовж якої вивчаються інші основні предмети) — у формі «головного уроку» — щоденного першого зведеного уроку, який має таку основну структуру: ритмічна частина; основна частина; оповідання. Так, за-

вдання ритмічної частини — настроїти дітей, ніби музичний інструмент; допомогти школярам зосередитися, заспокоїтися, «виговоритися», що сприяє концентрації уваги, дисциплінованості дитини без особливих зусиль з боку вчителя.

У 1–3-х класах ритмічна частина складається в основному з рухливих ігор, гри на флейті, співів, а також мовних вправ, віршів, фольклорного матеріалу, що вимовляється всім класом та супроводжується відповідними жестами й різними ритмічними рухами. Зовнішні жести і рухи перетворюються у внутрішні й стають переживаннями. Таким чином, учитель впливає на дітей і ритмом, й інтонацією, і темпом (прискорення — уповільнення), паузою, артикуляцією тощо. Із 4-го класу поступово зникають ігри та інтенсивні ритмічні рухи, усе більше місця посідають вірші й мовні вправи, які пов'язуються з настроєм року, календарними святами, навчальним матеріалом (новим у цей час є рецитація канонам). На середньому та старшому ступенях навчання ритмічна частина, як і раніш, залишається надто важливою для уроків рідної мови та літератури, проте й на інших предметах (зокрема природничо-наукових) учитель рецитуює з класом вірші, ілюструючи в образній формі матеріал, що вивчається.

Не менш важливе значення у вальдорфській школі надається 10–15-хвилинному оповіданню наприкінці «головного уроку» відповідно до «провідної теми» кожного класу, а саме: оповідання казок (1-й клас), байки та легенди (2-й клас), вибрані уривки зі Старого Заповіту та розповіді про тяжкі людські долі, різні ремесла (3-й клас), уривки з народних оповідей (4-й клас), міфи давньосхідних культур, антична міфологія (5-й клас), середньовічні балади, сцени з Нового Заповіту (6-й клас), балади романтичного періоду (7-й клас), біографії видатних людей (8-й клас), класична література (із 9-го класу).

Так, для дитини-першокласника казка є проміжним ланцюжком, своєрідним

переходом від дитячої мрійної свідомості до більш дорослого ступеня — образно-розумової свідомості. Для розвитку мовлення учні наступного дня переказують почуту напередодні казку, при цьому вчитель виправляє помилки в мовленні, добиваючись того, щоб діти говорили правильно й красиво, а також могли точно передати інтонацію, ритм, синтаксичну побудову та стилістичні особливості казкового мовлення.

У другому класі матеріалом для оповідання є, з одного боку, байки, з іншого — легенди про святих. Ці два жанри надають дітям можливість пережити дві протилежності: людські пристрасті, недоліки, пороки, що персоніфікуються різними тваринами в байках, та подолання цих негативних рис людьми через свої внутрішні зусилля. Більш глибокому проникненню в навчальний матеріал сприяє інсценування байок і невеличких п'єс із життя святих.

У 9–10-річному віці (3-й клас) дитина починає замислюватися про своє місце в житті та переживати кризу, відчуваючи себе відділеною від світу, з яким раніше відчувала повну єдність. У дітей цього віку з'являються сумніви в тому, що раніш здавалося надійним і непохитним. Перекинути місток до дитини, яка індивідуалізується, можуть перекази текстів зі Старого Заповіту, завдяки яким учні узнають, що людина — це не випадкове явище у світі, вона — вінець творіння, створений за взірцем і подобою Бога. Непорушні закони Старого Заповіту можуть підтримати дитину, яка сумнівається, й дати міцну опору. Багато дітей у цей час схильні занадто заглиблюватися у свої проблеми, і дуже важко переключити їхню увагу на навколишній світ та інших людей. Таким засобом можуть бути розповіді про важкі долі, що викликають співчуття, жалість, розуміння, а також оповідання про різні ремесла, сільсько-господарські, будівні та інші роботи. Ці два напрями є прикладом двох стилів у мові: велично урочистої мови Старого Заповіту та протилежної їй, народної мови

селян, ремісників, робітників. Це закладає основу вивчення стилістики. При переказі учнем історій учитель слідкує за тим, щоб дитина вмiла простежити причинно-наслідкові зв'язки, а також додержувалася того стилю, в якому був розказаний сюжет. Індивідуальній роботі, спрямованій на розвиток мовних здібностей, сприяє також постановка спектаклів.

У четвертому класі учні починають вивчати історію та географію рідного краю, тому матеріал для оповідань пов'язаний із цими темами — билини, народні героїчні сказання, історії з елементами слов'янської міфології, уривки з літописів тощо. Діти цього віку більш впевнені в собі, вони з радістю, живістю й водночас із зростаючою серйозністю прагнуть усьому навчитися. У цей час вони вмiють точно описувати те, що спостерігають, особливо це пов'язано з вивченням краєзнавства, учінням про тварин та учінням про людину.

Щоденне оповідання є важливішим елементом морального виховання школярів. Образи казок, легенд, міфів, саг, сказань тощо, впливаючи на емоції дитини, не примушують її, як повчання або авторитарно викладені цінності, ззовні внесени моральні закони. Вони впливають на розвиток душі дитини, її сумління, власну моральну волю. З огляду на це величезне значення в оповіданні має живе, образне, хвилююче й надихаюче слово вчителя. Дуже важливо, щоб педагог не читав, а саме розповідав, звертаючись до груп дітей із різними темпераментами, тоді оповідання торкається особисто кожного учня.

Особливо наголосимо на тому, що вищеозначеним не обмежується вивчення рідної мови. До нього безпосереднє відношення мають ритмічна частина та оповідання наприкінці «головного уроку» у вивченні інших предметів, історії, що розповідаються на інших уроках, твори на історичні, географічні, природничо-математичні та інші теми; оформлення робочих зошитів з усіх навчальних дисциплін тощо.

Установлено, що принциповою особливістю навчання рідної мови у вальдорфській школі є цілісний підхід, відповідно до якого психічна структура людини виявляється в єдності розумової діяльності, емоційно-почуттєвої та вольової сфер.

Реалізація цілісного підходу у процесі навчання рідної мови передбачає: висунення перед навчальною дисципліною як навчальних, так і розвивальних цілей; чітке співвіднесення змісту навчання з віковими особливостями дитини; міжпредметну інтеграцію та залучення у вивчення рідної мови художньо-естетичного елементу; ритмічну побудову навчального процесу.

З'ясовано, що вальдорфська школа виховує особистість з індивідуальним розумінням, самостійним і відповідальним діянням, із розвинутою культурою пізнавальної діяльності, творчими здібностями. Це підтверджується даними міжнародних незалежних порівняльних педагогічних досліджень якості навчальних досягнень школярів, зокрема PISA (якості сприйняття інформації, читання, розуміння текстів).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів висунутої проблеми. Перспективним вважаємо вивчення питань упровадження вальдорфського досвіду навчання рідної мови в діяльність Нової української школи.

Література

1. Дюнфорт Э. Грамматическое строение языка как произведение искусства : [пер. с нем.]. Москва : Парсифаль, 1997. 320 с.
2. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки». К., 2000. 35 с.
3. Іонова О.М. Реалізація ідей Штайнер-педагогіки в освітньому процесі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди // Новий колегіум. 2019. №4. С. 80–85.
4. Іонова О.М., Лупаренко С.Є., Партола В.В. Тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2021. Вип.50. С.75–86.
5. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2008. 20 с.
6. Титтманн М. Образ человека в науке о языке / Обучение в вальдорфской школе : [пер. с нем.]. Москва : Парсифаль, 1995. С. 5–17.
7. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики : [пер. с нем.]. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.
8. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики : [пер. с нем.]. Москва : Парсифаль, 1995. 256 с.
9. Штайнер Р. Антропология и педагогика : [пер. с нем.]. Москва : Парсифаль, 1997. 128 с.
10. Hüttig Albrecht (Hrsg.). Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorschulen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2019. 391 S.
11. Ionova O., Luparenko S., Partola W., Gres O. Waldorf Approaches to Organization of the Pedagogical Process and Their Influence on the Quality of Education of Ukrainian Junior Schoolchildren // The New Educational Review. 2018. V.54. Iss.4. Pp. 135–145.

10.06.2022

Відомості про авторів:

Іонова Олена Миколаївна — доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; +380506901494, elenaionova25@ukr.net; Orcid.org/ 0000-0002-9306-5553; Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?hl=ru&btnA=1&user=2aHHrA8AAAAJ&cstart=20&pagesize=20>; Scopus Author ID: 57188574064

Лупаренко Світлана Євгенівна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; +380636901951, email: svitlana.luparenko@gmail.com; Orcid.org/0000-0002-3111-5340; Google Scholar: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=Lg4dfucAAAAJ&hl=ru>; Scopus Author ID 57207916711