

5. Демель М. [1986] Трыбуна Професоров. Конечность популяризованя ведзы о культуже физычней. Выхованне Физычне и Хигиена Школьна, нр 4.

6. Демель М. [1976] Выхованне физычне в школе в сьветле ориентации аксьёлогиных. Крытыка и пропозыцые моделёвею [в:] Культура физычна и сполеченьство (ред.) Кравчык З., Варшава.

7. Демель М., Хумен В. [1970] Роля школы в выхованню до рекреации физычней. Студия Педагогичне ХХ.

8. Крабовски Х. [1997] Теория физычней едукацы, Варшава.

9. Кравчык З. [1987] Культура физычна в сьвядомосьци сполечней и способе жыця. Культура Физычна, нр 11-12.

10. Мика С. [1984] Псыхология сполечно, Варшава.

11. Оконь В. [1992] Словник педагогичны, Варшава.

12. Осиньски Вю [1996] Зарыс теории физычного выхованя, Познань.

13. Пшецлавски К. (ред.) [1978] Час вольны дзеци и млодзежы в Польсце, Варшава.

14. Рускин Х. [1994] Мит и жечывистосьцю Спур о кшталт выхованя физычного в школах. Культура Физычна, нр 1-2.

15. Чайковски К. [1976] Выхованне до рекреации, Варшава.

Л.В.Кужільна

ПОЛІСТИЛІСТИЧНА МОДЕЛЬ СВІТУ ЛІНИ КОСТЕНКО

У даному дослідженні представлений лінгвостилістичний аналіз полістилістичної моделі світу "великого морального Тексту" однієї із талановитіших поетес другого етапу українського національного відродження в українській літературі ХХ століття Костенко Ліни Василівни.

В пропонуваному дослідженні представлений лінгвостилістичний аналіз полістилістичної моделі світу "великого морального Тексту" однієї із талановитіших поетес другого етапу українського національного відродження в українській літературі ХХ століття Костенко Ліни Василівни.

The investigation specifies the linguo-stylistic analysis for world polystylistic pattern of "great moral Text" made by one of the most talented poetesses of the II-nd stage of Ukrainian national revival in Ukrainian Literature of the XX-th century Kostenko L.V.

Полістилістична модель світу у творчості Л.Костенко не була предметом спеціального дослідження ні вітчизняного, ні світового літературознавства. А саме такий підхід дає можливість: а) з'ясувати ракурси бачення поетом світу; б) розкрити трагедію, драму, гармонію "внутрішньої" людини; в) дати концепцію "української душі" поетеси.

Саме ці моменти важливі як для вчителя, філолога, так і учня сучасної школи.

Світ Л.Костенко, поданий засобами полістилістичного лексикону, не розглядається через антиномію подія/життя, їй чуже розуміння поезії як “лютні”, що несе гармонію в світовий хаос, або як надреального містичного вогню, що горить в лампаді.

Поезія – рідна сестра моя.

Правда людська наша мати [1,34].

Це всеохоплююча екзистенційна тема Л.Костенко. І своїй Музі вона знайшла стилістично контрастний еквівалент “печальної”, “в легеньких сандаликах”, “плащик ледь прип’ятий на плечі”, “чоло шляхетне і ясне” [“Ти знов прийшла, моя печальна музо” - 78]. Поетеса повертає поезію в життя заради самої поезії:

Поетам всіх віків була потрібна Муза

А жінці хто потрібен, якщо вона - поет?

Хіба дві жінки ми – подужасм що зграю

Проблем і протиріч, що жалять кожду мить?

Я в неї на очах, розтерзана, вмираю, -

Що ж їй робити, бідній? – лиш руки заломить [79].

Свій внутрішній світ розширює до останніх меж світу реального:

Я дерево: я сніг: я все, що я люблю

І, може це і є **МОЯ найвища сутність** [10].

Л.Костенко - поет життя як побуту, життя як екзистенції, буття. Мистецтво, за визначенням поетеси, - це “печаль”, почуття:

Душа іще нічим не осинилась.

І розум був іще кошлатий... Бр-р!

Сліпого духу зарості дрімучі,

Печерна тінь у потолоччі трав,

Він ще себе питаннями не мучив,

Не каюся, не сіяв, не орав.

У груди сарні вскіплював стрілу.

І твердо спав, упоравши ведмедя.

.....
Та в ніч, коли зацвів гіркий мигдаль,

Погладив раптом рябомизу самку

І перший в світі винайшов печаль [348].

Для поетеси характерне бачення світу крізь множину часткових деталей і ракурсів, яке парадоксально сполучається з лірико-динамічним

його перетворенням, з побудовою моделі світу за випадковими і миттєвими асоціаціями. Полістилістична модель Л.Костенко – це делокалізована предметність. Її світ знаходиться в стані коловороту вихорів. Речі зриваються зі своїх місць і проривають межі своєї локалізації. Вони дуже часто виплюснуті із цих меж у простір свідомості поета, в котрому все можливо: будь-яке чудо сполучень. Цей потік свідомості, який творить, а не “підпадьомкає в житах”, організований двома силовими лініями: з одного боку – константами світосприйняття поета (зумовили формування полістилістичного лексику), а з другого – це єдність світу, причому єдність різного, розкіш низького і високого. Світ єдиний як взаємопослання вічного і життєвого, розкішний навіть у своїх буденних і низьких іпостасях. Сприйняття неперервне і захоплене, котре, за свідченням поета, слугувало їй сенсом пошуків незримой німої суті “в сутінках понять” [18,6]. Поетеса переборює реалізм буденної свідомості, яка ієрархічно класифікує буття, одухотворює світ зі всіма його “випадковими рисами”, оскільки будь-яка деталь на вибір може бути використана як свідчення стану, котрим охоплена вся переміщена дійсність. Її муза - антипод категоричної музи:

Того не можна. І того не слід
Пласка як дошка. Голос – наче блямба
Маслакувато загуливши світ,
Танцює ритуальні танці штамп
Сама собі насвистує в свисток.
Сама собі цензура і журі.
І клаца кастаньєтами кісток
І ритми вибива на кобурі [177].

Конструктивним принципом організації світу делокалізованої предметності, світу, в котрому поет виявляє екзистенцію буденності, слугує метафора, в сфері полістилістичного лексику вона стає стилістичним контекстом, гармоніюючи емпіричні явища, які потрапили в світле поле авторської свідомості, неживі предмети і абстрактні поняття.

В її моделі структурування змістів і їх стилістичне кодування здійснюється наперекір “рутинним мовним зв’язкам, в яких зафіксувалась буденна свідомість:

Оголеними нервами
угадуєш слова
нестачу мікрвольта
і зайвий міліграм
Душа з очима снайпера
в трагічній німоті,
Здасться, все вже знайдено

І знову - ні, не ті! [194].

Поетеса трансформує стилістичні форми сполучуваності відповідно до образу світу, який зміщується ліричним поривом.

Мелодія її поезії народжується із перебоїв різних змістових рядів: її інтелектуалізм ліричний, а прозаїчність – одухотворена. Ерудиція поета стихійна, велика кількість ведених асоціативним ходом словесних тем із сфери літератури, історії, філософії, техніки виливаються нею поспіхом, захлинаючись в непередбачені семантико-фонологічні зближення, які відкривають у звичайних словах нові кути змісту:

Що ви ськали у слові?

В слові ж тільки сонця [158],

в мелодійний матеріал вона перетворює і знижені “світи” типу:

Демагогій ослові підкидають сінця:

Він жус, ремигає. Він од гніву кишить

Він нас перемагає аргументом копит

.....

Сяду в тиші пароплава, щоб подалі відплив

З вулканічної лави постанов-інвектив [158].

Крупинки прози, позбавлені поетичної багатозначності, стають “високими атрибутами” ліричного переживання, з’являючись в місцях найсильнішого поетичного напруження. Скажімо, такі:

Незбагненна це тонкість:

Кожен критик буй-тур

Оголошено конкурс -

Сотий тур кон’юктур [158], або

Не свистіть на мене, дядьку міліціонере!

Я ж не пішоход, що переходить в неположеному місці.

Я просто хочу, щоб до наступної ери

З кожного сьогоднішнього злочину

не виросло завтрашніх двісті [156].

Міське просторіччя, як бачимо, використовується в контексті авторської мови як засіб експресивного перетворення денотату в аурі “вихореподібного” світу – світу, якому перифразу до поетизму складають розмовні вирази і професійні терміни, побут – фантазмагорійний, а думка струмує між деталлю і екзистенційною темою

А слово-струм. А слово-зброя.

А віще слово-вічове [542].

Таким чином, “я все, що я люблю”, єдність різного, розкіш низького, побут і буття, делокалізація дійсності – це інваріанти, які характеризують полістилістичну модель світу Л.Костенко. Це теми, через призми котрих поет бачить світ, вчитуючи їх в кожний рядок своїх віршів:

Дешевий успіх - це мана
Самозаслуханого бевзя
Шляхетна муза обмина [543].

Неможливо встановити їх ієрархію: вони переплітаються, взаємопроникають, створюючи образ світу в його напружено-гармонійному, драматичному, трагічному чи комічному існуваннях, а також задаючи стилістичний контрастний принцип його втілення.

При проєкції на певну множину віршів дані інваріанти постають як набори функцій, що допускають багатоманітні реалізації. Кожний об’єкт світу Л.Костенко досягає шляхом включення в різні тотожності і антиномії “своєї” інваріантної теми – силового поля, яке перетворює броунівський хаос дійсності в динамічну рівновагу реальності поетичної

Чутки, плітки, патетика, промови
Апофеоз дрімучої гризні
Колись напишуть спогади про море,
ті, що тепер сидять на купині [546].

Еквівалент поетичної /мовної/ влади – формула “я все, що я люблю” /співвіднесена з інтенціональним компонентом ідеального тексту поета/ – служить фактором єдності різноликого світу, обумовлює його делокалізацію. Оволодіння світом до його екзистенційних глибин (“такий туман, аж піють сірі півні. Людина йде з туману у туман” – 547), при яких і реальні об’єкти і буття в цілому перетворені особистістю поета, ототожнюються ним з буденною дією:

Цитринове сонце, смарагдовий ліс!
Заломлене літо крізь тисячі лінз.
Моя душа у цьому літі - як скалка сонця в хризоліті [539];
Мені сниться мій храм. Мені сняться золочені бані.
У високому небі обгорілої віри хрести.
Мені холодно тут. Та, принаймні, ніякої твані.
Глибина, вона що ж? – потойбічна сестра висоти [198].

Розвиток теми “будень і буття” в творчості Л.Костенко – поліфонічний і зводиться до двох взаємопов’язаних варіантів. Перший із них містить результати ціннісної орієнтації поетеси, яка вибирає об’єкт творчого моделювання. Л.Костенко це поетеса життя. Вона рефлексує над глибинними зв’язками буття і одночасно в світлому полі її свідомості

знаходяться безкінечно малі моменти буденності. Скажімо такі:

Так часом тяжко, що мені здається,
Що серце в грудях вже не б'ється.
Що залишилась по мені
Лиш тінь від мене на стіні
І ця печаль прискіплива, як слідчий
І ця строфа, оголена, як відчай
І дикий хміль, примерзлий до воріт
І на криниці необбитий лід [212].

Вони – це ступінь осягання науки життя. Таємна мова природи приходить до розуміння поетеси лише в перемозі нею поверхових явищ дійсності і виході в міжсвітовий простір існування істини:

Не любить слово стимулів плечистих,
Бо п'є натхнення тільки з рік пречистих [551].

Розвиток даної теми в іншому ракурсі актуалізує різноманітні способи текстового співвіднесення, перетину і взаємопереходу поверхового і глибинного зрізів дійсності. Екзистенційні теми відкрито входять в текст, розсипаючись множиною частковостей і деталей.

“Будень і буття” як категорії світовідчуття, які втілюють когнітивний компонент індивідуальної моделі світу, реалізуються в контекстах, в яких /а/ суб'єкти-об'єкти і елементи простору реального світу проєктуються на різні прошарки універсуму – від зовнішнього дискретного до глибинного континуального, /б/ реаліям приписується функція зв'язки, містка від актуального світу до можливого.

Простір Л.Костенко концентрує в собі “синтагматику” і “парадигматику” всього світу: він не тільки відображає деякий фрагмент реального простору /степ, дорога/, але є згустком всього видимого світу /Всесвіт/, одночасно співвідносячись ще з однією референтною галуззю – біблійним прасвітлом:

Хтось на людей нацьковує юрму [543];
Мені здається, музика - космічна.
Найбільш космічна із усіх мистецтв.
Я часом думаю, що музика походить
ще з позивних із космосу крізь хаос

А особливо – скрипка і орган
В його акордах чути кроки Бога [540].

В предметах і явищах, які знаходяться в стереопросторі перехресних мовленнєвих потоків, виявляється структура, відмінна від структури їх

корелятив в реальному світі. На них лежить відбиток приналежності до одкровенень буття:

Ой, скільки люду збіглося на Парнас!

Таке розвели тирло, мені з моім коником,
ніяк і підступитись [534];

Я втомлена, як квіти восени,
котрі вже часом хочуть залишитися лише

В далекій пам'яті дощів... [535];

Кожне покоління відкорковує своє шампанське

Кожне покоління вип'є свою чашу.

Але чому вони повинні пити ще й нашу?!

Причому вона ж і не наша,

це ж нам залишена чаша [536].

Їх семантика /"подвійне значення"/ формується в процесі полілогу різних світів:

Ми гості бджіл. Посидим на бенкетах у кріслах пнів

На покуті проваль, Попович Женя, Мефістофель в кедах.

І мавки в шортах. І моя печаль [180];

Бо тут боги – як втілення надії,

А на Олімпі – пристрастей людських [455].

Л.Костенко постулює єдність модельованого нею багатолікого і різнорівневого світу. Фактором такої єдності у поета виступають прозово-буденні об'єкти, котрі або є засобом виявлення деяких ірреальних сутностей

Кричить гілля. З облич спадають маски.

Зі всього свігить суть усіх речей.

І до віків блаженка приналежність

переростає в сяйво голубе.

Прямим проломом пам'яті в безмежність

уже аж звідти згадуєш себе [90],

або включаються в силове поле надсвітових явищ фатуму і доли:

В підніжжі Туги – остраху ковток

Вібує трос і блищать на сонці дуги.

Прощай же, радосте, бо я беру квиток.

Беру квиток на шпиль самої Туги.

Там холодно. Там високо і сніг.

Там чорний Всесвіт наляга на плечі

Там крижаної піфії триніг

Куриться димом білої хуртечі [194];

Небо глухо набрякло грозою

Вигинаються пензлів хорти
Чорним струсом палеозою
Переламано горам хребти [223].

“Єдність багатоманітного” світу осмислюється поетесою як через розщеплення єдиного об’єкту на протилежні сутності, так і через синтез /отоотожнення/ протилежностей шляхом їх делокалізації в єдине ціле.

В першому випадку поет динамізує об’єкт, фіксуючи його крайні межові прояви на шкалі високе/низьке. Так утворюються антиномії зблиснула/вихопила ніж; вся в гірляндах, індійська жриця/ряхтіла, печаль/зима, на перехресті котрих породжується семантика об’єкта:

Ми виїхали в ніч. І це була шаленство
Збиралось на грозу. Ми виїхали, в ніч
Притихлі явори стояли безшелесно
І зблиснула гроза – як вихопила ніж!
Осліплені на мить, ми врізались в пітьму [89];
Та пам’ятаєш, ти прийшов із пристані
Такі сади були тоді розхристані
І вся в гірляндах, як індійська жриця,
Весна ряхтіла в іскорках роси [305];
Сюди колись приходили чернички,
Блакитну воду брали із глибин
Мені приснились їхні силуети
Сама печаль, і профіль ЯК ЗИМА [326].

Якщо мова іде про людину, то в світі, розщепленому авторською інтенцією, її поведінка варіюється при переході із одного простору в інший:

Зозулин гай і вовчі крутояри,
І ми з гори йдемо у вечоровий час.
А десь танцюють дружки та бояри --
Дуднить земля, туга, як тулумбас.
Медові зорі в небі прокидаються
Тополі білим листям лопотять [308].

Екзистенційна сутність виявляється в зіставленні різних висловлювань – самооцінки своєї і чужої думки:

Не жалкуй за мною.
Я мічена. Мене кожне лихо згребе [313].

У другому випадку поетеса поєднує різне – і на просторовому рівні, і шляхом повторної еквівалентності об’єктів. Характер просторової

транспозиції виражає ієрархію цінностей поета всього світу – верх і низ – як однаково гідні творчої уваги сторони життя суміщаються на одній площині:

Коли в лісах ревли і ще буй-тури і –
Дажбогу сонце приміряло німб,
І люди чорноліської культури,
жили, співали, сіяли свій хліб [428].

Ці світи нерідко взаємопроникають:

Мені легко: що вже аж трудно
Мені страшно: забуду пароль
Мене кличе суворо і трубно

Мій обов'язок, мій король [313];

складаючи гармонійну модель, яка в унісон розгортається:

Ось наші ночі серпень вижне,
Прокотить вересень громи, і вродить небо
Дивовижне скляними зорями зими!
Ізнову джміль розмружить квітку,
І літо гратиме в лото.
І знов сплете на спицях плітку
Сторукий велетень – Ніхто [310].

У вторинних тотожностях, викликаних інтенцією до всеєдності, моделюються такі шляхи їх досягнення:

- ототожнення реальних відчуттів і чисто вербальних стереотипів:

Дощ полив, і день такий полив'яний
Все блищить, і люди як нові [92];

- метонімічне співвіднесення об'єктів, яке приводить до взаємообміну їх ознаками, функціями:

Де обрій піниться отарою, - колега коника й вола [94];
І цілий світ, і ось така дрібничка –
Димок туману в пригорщах долин,
І кухлик той, і та в яру криничка [326].

Символізація дійсності шляхом виявлення у реальних об'єктів двійників:

Ти розплітаєш мислі і косу [286];
Твій вирій тут. Тут сонце тобі гріє.
Тут наше сонце зорями густе [398];
Знялися і пішли. У нас нема адреси
І цвинтарів нема. Ми вітер. Ми туман [404].

Тема “розкіш низького”, конструюючись на змістову структуру тексту як аксіологічна домінанта індивідуальної моделі, виявляється в

різномісних трансформаціях як найнижчих об'єктів /денотатів і слів/, так і контекстів, аурі.

Трансформація прагматична полягає у зміні авторського ставлення до завідомо нецікавих об'єктів. В її світі вони підносяться в розряд вищих цінностей, викликаючи відповідну рефлексію /розкіш, задимленість, зачарування/ і витісняючи звичні буденні цінності:

Ми з ним облазили всі кручі і всі байраки.

Грунтознавство осипалося під ногами,

Орнітологія каркала на тополях [393];

Ці торгаші і їхні кралі!

Ці фіжми, фраки у кареті

О болю мій, я бачу в залі

Одне обличчя, друге, третє! [231].

Естетична транспозиція зв'язана з перетворенням хаосу в гармонію, зовнішній дисгармонії мови, невпорядкованості природи вона знаходить поетичний еквівалент із світу мистецтва і релігії:

І горизонт з плечима дискобола

Шпурнув у небо пурпуровий диск [450];

А он – задушена покрученим корінням,

Кричить верба, як жрець Лаокоон [431];

І Божа мати плакала сльозами

Та допоможіть нести ж йому той хрест! [364].

Міжсвітове розщеплення об'єкту на дві іпостасі викликає функціональну транспозицію: реаліям приписуються символічні функції:

Коли Ви навіть осліпли, то Ви не те щоб осліпли, а так.

Ви просто не бачили деяких прикрих речей

І коли Ви косу чесати сідали собі на ослінчик,

Стояла на півобличчя темна вода очей [388].

Буденним подіям /явищам/ приписується екзистенційна значущість:

Вони не те щоб просто так мовчали, -

Вони себе з живущих виключали,

Вони робились білі, як стіна

Вони все розуміли, вибачали,

Але мовчали, тяжко так мовчали,

Неначе в них вселився сатана [387].

Вони ціннісно урівнюються з ідеологемами вищого порядку:

Коріння наше болить у нашій землі

Я вийшла із цього саду.

Наді мною нема господаря.
Мені дорога лише земля, з якої я расту,
Я стою одиноко, але в промерзлих суцвіттях
Передчуваю свої перші справжні яблука [213].

“Делокалізація дійсності” як спосіб світобачення, що стає фактом індивідуальної моделі світу, коли рука поетеси – володарка /”я все, що я люблю”/ є тим магічним кристалом, котрий об’єднує розрізнені риси буття, персоніфікуючи буденність і виявляючи екзистенційні образи на поверхні звичайного світу.

Стратегію створення поетесою мозаїки своєї полістилістичної моделі із шматочків розкритої за принципом делокалізації реальної дійсності, можна визначити термінами контамінації, перетворення, підстановки і переміщення.

Контамінація різносутнісних об’єктів – споконвічна функція Музи поета. Вбираючи в себе світ, вона поміщає його денотат в контекст людських звичок і почуттів:

А вже земля древлянська рве на собі вогненні коси!
А вже язик пурпуровий у миснику лиже тарілку [415];
Та я ж вдихаю повітря, яке болить його криком [413];
А молодик зійшов – сторопів [413].

Перетворення одного об’єкта в інший виявляють основні типи міжсвітових співвідношень в моделі світу Л.Костенко – перехрещення стихій мистецтва і природи, рівноцінних за міцністю свого впливу на світ:

Хапай своє життя, звірято повногруде!
Розкручуй карусель цвітастих слідничок!
Минулого нема. Майбутнього не буде.
Є скрипка, є життя. І ти на ній – смичок [403];
Струмуння між духом і речовинністю:
Пісні є старовинні, старе вино душі...
Ми протяг золотий в історії держав
Ми – мідний листопад, гортанний клекіт болю.
З’явились, як приснились, і слід по нас процах [404].

Підстановка одного денотату на місце іншого – результат одномоментної фіксації світу, який знаходиться в стані “колообігу”, об’єкт, вихоплений променем індивідуального світосприйняття, замінює звичний на даному відрізьку простору предмет, в свою чергу знесений потоком делокалізації в інші світи:

Ставить осінь на землю свою золоту жирандоль
І ковтаючи сльози, одягши на плечі сукману,

перемотує літо на чорні катушки тополь,
шеє голим полям нескінченну сорочку з туману.
Тихо строчать дощі... [320];
Останні айстри горілиць зайшлися болем
Ген килим, витканий із птиць, летить над полем.
Багдадський злодій літо вкрав – багдадський злодій
І плаче коник серед трав – нема мелодій [321];
На оболонях верби у болонях,
Туман: туман-нейлонові плащі,
А коло хати пелехатий сонях
Пасе траву в блакитному дощі [341].

Цим же фактором пояснюється і переміщення просторів усередині дійсного світу за принципом взаємозаміни верху і низу:

Чужі приходять в час твоїх шедрот,
А я прийшла у час твого смутку.
Оце і є усі мої права
Уже й зникало сонце за горбами –
Сад шепотів пошерхлими губами
Якісь прощальні золоті слова [342].

У сфері міжсвітових контактів категорія духу транспонується в реальний простір, розшаровується на множину матеріальних частин:

А може, спомин – це далекий вирій,
Де вже посмертно гріється душа?
То де ж вона зігріється вже зараз?!
До кого ж вона крильми припаде?
Ярину вб'ють, Наталка вийде заміж,
Катруся десь в Ельзасі пропаде.
Верба усохне, і спилують грушу.
Зелене море зроблять із Дніпра.
Ще брат живий, та він глухий на душу
Є братова, але вона стара [397].

Л.Костенко – поет-деміург, який ставиться до світу як до свого творення ("моє творіння, пригадай мене"). Подобою використаного полістилістичного лексикону поета виявляється як весь матеріальний простір, так і множина його ликів. Представлений в її віршах світ такий же єдиний і одухотворений, як і схвильований, і натхненний, і всеохоплюючий був його творець в момент творення.

Таким чином, з'ясування полістилістичної моделі світу Л.В.Костенко дає інструмент для з'ясування естетичних категорій

трагічного, драматичного, гармонійного, комічного-метапораболи душі людини. Це дає вихід до інших наук: етносоціології, етнології, історії, національної культури, що робить дослідження вагомим і важливим для літературознавчої науки.

Література:

1. Костенко Л. Вибране. — К.: Дніпро, 1989. Далі за цим виданням, вказуючи в дужках сторінку.

Г.П. Поліщук

ПРОБЛЕМА КОНТРОЛЮ І ОБЛІКУ ЗНАТЬ УЧНІВ У ПРАКТИЦІ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ 20-Х РР. ХХ СТОЛІТТЯ

В статті розглядаються методи контролю і учета знань учеников в 20-е годы прошлого столетия. Из материалов, исследованных нами, можно сделать выводы, что в рассматриваемый период в украинской школе формировалась новая система методов контроля и учета знаний учеников. Она объединяла методы как индивидуального, так и массового контроля знаний учеников.

Особое место принадлежит методам контроля орфографических умений и навыков, потому что остро стояла проблема грамотности населения Украины не только школьного возраста, но и взрослых.

The article deals with the methods of control and registration of pupils' knowledge in the twenties of the last century.

Our research has led us to the conclusion that the new system of methods of control and registration of pupils' knowledge was being formed at the time in the Ukrainian school. It united both methods of individual and mass control of pupils' knowledge.

Special emphasis was made on the methods of control of orthographically habits and skills, because the problem of literacy of the population of Ukraine (both schoolchildren and grown-ups) was very urgent.

Проблема контролю і обліку знань учнів була і залишається актуальною для практики загальноосвітньої школи.

Її корені знаходимо у дослідженнях науковців 20-х рр. ХХ століття. Педагогічна практика відмовилась від старих методів і шукала нових шляхів вирішення проблем контролю, обліку та оцінювання знань.

Як вказує Н.В. Басова, педагогічний контроль — це спосіб отримання інформації про якісний стан навчального процесу [2, 247]

Найчастіше контроль пов'язують з системою спостережень і перевірки. Всі дослідники і науковці визначають необхідність контролю для виявлення навчальних досягнень учнів, розкриття причин слабого засвоєння ними змісту освіти, корекції процесу учіння.

Більшість дослідників називають компонентами контролю перевірку (виявлення знань, умінь, навичок) та облік (фіксацію результатів

оцінювання у вигляді балів).

В „Українському педагогічному словнику” С.Гончаренка говориться, що оцінка (відмітка) – визначення й вираження в умовних знаках – балах, а також в оцінювальних судженнях учителя ступеня засвоєння учнями знань, умінь та навичок згідно вимог шкільних програм, рівня старанності і стану дисципліни. Оцінювання здійснюється у процесі повсякденного вивчення вчителем результатів навчальної роботи учнів на уроках і вдома, а також за результатами спеціальної перевірки знань, умінь і навичок: усної, письмової, графічної, практичної. При оцінюванні враховується повнота, усвідомлення і міцність засвоєння найважливішої наукової інформації, яка передбачена програмами й фактично вивчена на уроках чи інших видах навчальних занять: знання й розуміння зв’язків і взаємозалежностей між вивченими явищами, законами, закономірностями і правилами, вміння користуватися набутими знаннями для правильного пояснення конкретних фактів і явищ реальної дійсності, самостійність суджень [6, 245].

За Ш.О.Амонішвілі оцінка – це специфічний вид активності, самостійної діяльності, що підпорядкована головній меті – стимулювання і спрямування всього процесу навчання і виховання учнів. [1, 35]

Здійснення контролю в процесі навчання – це складова, яка входить в оціночну діяльність.

Контроль повинен використовуватися при застосуванні стимулюючої оцінки, що слугує для визначення успіхів і досягнень учнів у навчальній діяльності, дозволяє своєчасно виявити помилки і недоліки, надати учневі допомогу у ліквідації прогалин у знаннях.

Постійний контроль із паралельним використанням стимулюючої оцінки на всіх етапах здійснення навчально-пізнавальної діяльності привчає учнів завжди готуватися до занять. Це сприяє оволодінню певною сумою знань, умінь і навичок з подальшим їх удосконаленням відповідно до стандартів освіти, опануванню нових методів і прийомів, змушує обирати раціональні шляхи вирішення поставлених пізнавальних завдань.

Українські дослідники: Г.Ващенко, І.Гоголь, Г.Ігнатова, Є.Ігнатєв, О.Тищенко, П.Шостак та багато інших одноставно констатували нагальну потребу створення нової системи методів контролю і обліку знань учнів. Вони обґрунтовували наявність такої пильної уваги до цього питання значущістю останнього для правильної побудови всієї шкільної роботи з учнями.

М.Заріцький в системі навчання велике місце відводив обліку знань. Ним були виділені три завдання обліку: наукове, об’єктивне, дидактичне.

Дидактичне завдання полягало в прищепленні учням важливих організаційних звичок (оцінка явищ, „безсторонність” думки про

товаришів, уміння відмежовуватись від особистих рахунків) та вмінні створити навчальний комплекс (мовленнєві акти, відомості з педагогіки, психології).

Наукове завдання мало за мету встановлення причинних зв'язків і закономірностей, які потрібно накопичувати під час навчання.

Об'єктивне завдання передбачало особистісний підхід до кожного учня, врахування його спадкових, фізичних та психологічних аспектів розвитку [8,84].

Визначаючи завдання обліку, М.Заріцький не виокремлював функції контролю.

Його думку поділяв В.Сильченко: „... облік не відокремлюється від усього педагогічного процесу, а вводиться, як один із моментів його, що тісно пов'язується з навчальним планом”, ремствує з приводу відсутності однастайності у системі контролю та обліку знань у національній школі, безсумнівним вважає її наявність у школі та необхідність постійного пошуку нових методів. Тільки за такої умови школа досягне успіху у справі постановки справді об'єктивного, науково обґрунтованого обліку знань учнів [11, 26]. У структурі обліку актуальними вважав час, ступінь інтенсивності зусиль, витрачених за цей час, наслідки виконаної роботи. Облік трактував як один із методів, що передбачає постійне спостереження, вивчення учня в різні моменти, фіксацію отриманих даних у громадсько-політичному житті, загальному розвитку, засвоєнні знань, формуванні трудових навичок.

П.Шостак акцентував увагу на важливості поєднання в обліку праці учнів таких двох моментів: засвоєння знань на теоретичних заняттях та вміння застосовувати їх у житті. „Треба, щоб діти усвідомили, що під час обліку їхня виробнича робота серед оточення матиме більше значення, ніж теоретична підготовка”, - підкреслює дослідник. [13,28]

В.Ковальський, розглядаючи доцільність використання системи відміток для обліку класної роботи і оцінки знань, констатував її негативний вплив на учнів. Він акцентував, що зазвичай педагог змішує поняття успішності, обдарованості, і сам процес шкільної роботи, а відмітки помилково вважає мірилом обдарованості [9,86]. Оцінюючи знання за Ковальським, потрібно розмежовувати:

- 1) процес роботи, процес набуття знань;
- 2) набуття навичок як результат роботи, тобто успішність учня в тій чи іншій роботі;
- 3) обдарованість, тобто наявність спадкових або набутих властивостей нервової системи, що надають процесу роботи і навичкам особливі відтінки.

Охопити вказані моменти оцінки не можуть. Вони більше підходять під мірило успішності роботи, але тоді зайве їх повсякденне

використання як для оцінки процесу роботи, так і його результатів. Процес роботи складний і не просто поділяється на складові частини, які можна було б оцінити. А результат роботи повинен представляти собою певний елемент мозкової діяльності. Констатування наявності цього елемента і є оцінкою успішності роботи. Отже, оцінити складний процес роботи, що складається з ряду стадій, оцінками – неможливо. При застосуванні оцінок для встановлених навичок педагога вчиняють суб'єктивно. Оцінки виражають не стан навичок, а вплив учителя, тому і не можуть мати ніякої практичної цінності [9,88].

В.Ковальський зазначає, що експериментальна педагогіка і царини знань, що її торкаються, повинні ставити перед собою питання про знаходження об'єктивних критеріїв оцінки [9,89]. На його думку, оцінки повинні показувати дійсну об'єктивну картину, бути основою для наукових висновків про цінність тих чи інших способів впливу на учнів, визначати доцільність застосування того чи іншого методу.

Для правильного, точного і повного обліку праці і оцінки знань за В.Ковальським, вчитель повинен використовувати клас, крім оцінки знань, для вивчення особистості. При цьому потрібно уникати змішування впливу колективу на окремих індивідуумів; не можна виділяти роботу окремої особистості, викликаючи її до дошки на тривалий час або довго питаючи з місця; в класі робота повинна розподілятися між учнями більш-менш рівномірно. При оцінці учні повинні працювати природно, як на звичайних уроках і не повинні знати, що їх оцінюють і проводять спостереження над ними.

Педагоги 20-х років робили спроби всебічного аналізу методів контролю та обліку знань учнів.

Вони звертали увагу на облік не лише формальних знань, а й тих практичних навичок, які необхідно засвоїти учням, розглядали методи індивідуального та масового обліку, що склалися з виконання учнями домашніх, контрольних робіт, спостереження, опитування, облік та формування орфографічних навичок.

В.Сильченко, І.Гук, О.Тищенко, І.Кудаковцев, І.Гогодь, Г.Ігнатова, розглядають методи масового та індивідуального контролю та обліку знань учнів. Найголовнішими з методів індивідуального контролю та обліку знань учнів вважали індивідуальне повторення, індивідуальний експромт, поточні письмові та усні завдання, періодичні контрольні роботи, домашні роботи.

Розглянемо підходи дослідників 20-х рр. до методів індивідуального контролю та обліку знань докладніше.

1. Індивідуальне повторення, що полягає у повторі матеріалу, що вивчали напередодні, у формі бесіди. В.Сильченко наголошував, що це не опитування для оцінки, а лише повторення.

2. Індивідуальний експромт проводиться без попередження учнів, метою якого було привчити учнів регулярно працювати, повторювати і не запускати роботи. Вчитель мав можливість глибше вивчати учнів, уточнити вдаль підбору навчального матеріалу.

3. Поточні писані й усні завдання: „диктура”; розв’язування задач певного відділу; граматичне й стилістичне спостереження за певним завданням; усні оповідання, складені на основі набутих знань, домашні роботи. Ці завдання мають практичне призначення – їх з часом використовують під час звітності за виконану роботу як дописи до газет, журналів, доповіді на зборах. Особливо актуальним для української школи 20-х рр. ХХ ст. був метод обліку та формування орфографічних навичок, тому що йшла активна робота з освоєння елементарної грамотності не тільки учнями шкіл, але й великої кількості дорослого населення.

Погляди на методи обліку знань з орфографії відбивали різні, часто протилежні, точки зору: заперечення необхідності виправлення помилок; ресстрація, а потім застереження помилок; виправлення помилок різними способами.

І.Кудаковцев підкреслював необхідність виправлення помилок, яка давала можливість учням впізнати свої хиби і досягнення, що формувало стимул і зацікавлення у праці. Повної чіткості у необхідності виправлення помилок надавав останній етап роботи з формування орфографічної грамотності – робота над помилками. І.Кудаковцев, І.Гоголь, Г.Ігнатова дотримувалися думки про те, що слід пояснювати помилки через визначення правила написання слів і фраз, виправляти їх та примушувати опрацьовувати своє завдання ще раз без помилок.

Ще одним дієвим методом контролю знань з орфографії називали диктування, або „диктуру”. Автори вказували чотири його типи: перевірочне, пояснювальне, творче та вільне [5,78].

Перший тип диктанту застосовувався для перевірки та набуття орфографічних навичок і не вважався дослідниками ефективним способом навчання.

Пояснювальний диктант передбачав детальний усний розбір важких слів та фраз і запис вчителем або кращим учнем на дошці і рештою учнів за зразком до зошитів.

Автори вважали, що сприйняття за допомогою слуху, зору, моторики міцніше, найдовше запам’ятовується і легше пригадується. Через те цей тип диктанту рекомендувався для набуття орфографічних навичок.

Творчий диктант передбачав розгляд нового правила і придумування та запис слів та фраз на вивчене правило. Цей спосіб давав можливість формування орфографічних навичок та набуття теоретичних знань з граматики. Даний метод вважався за найкращий у контролі орфографічних знань.

Характеризуючи вільний диктант, дослідники абсолютно заперечували його, вважаючи дуже низьким загальний рівень елементарної грамотності учнів. Підкреслювали, що ефективність його може зрости за умови підвищення рівня елементарної грамотності.

4. Періодичні контрольні роботи давалися з попередженням, щоб діти могли підготуватися. Їх мета – проконтролювати засвоєння пройденого матеріалу.

5. Самооблік учня, де учень фіксував виконане, він перевіряв свої знання, привчав себе уважніше ставитися до роботи. Самооблік давав можливість ознайомити з результатами праці батьків.

6. Робочий зошит, де учень виконував вправи, робив записи, вирішував задачі.

7. Щоденник учня був своєрідним сповідальником школяра, де все вписано щиро, без страху контролю. Дитячий щоденник мав цінність для обліку роботи учнів.

До методів масового обліку праці учнів дослідники відносили:

1. Щоденний облік праці з окремих дисциплін, який відбивав порядок вивчення кожної окремої дисципліни із записом місяця, числа, теми і завдання.

2. Щоденник ланки, де позначалося виконання конкретних завдань з навчальної та громадської роботи.

3. Облік за комплексом.

В.Сильченко окремо виділяв облік у молодшому концентрі. Він проводився за такою схемою: вчитель давав питання учням, пропонуючи відповіді будувати у формі оповідань. Учень синтезував весь матеріал і порівнював з планом-схемою; короткий звіт про опрацювання питань із мови, математики; виконання контрольних робіт; як синтез усієї облікової праці – проведення ранку із інсценізаціями, декламаціями, співами; перевірка вчителем усіх форм роботи за комплексом.

4. Триместровий облік: 1) у молодшому концентрі проводився так, як і за комплексом; 2) учитель систематизував попередні обліки, складав характеристики учнів і групи, писав звіт; 3) зібраний матеріал за триместр передавався груповій комісії, яка робила висновки; 4) керівник читав звіт на педраді, ланкова рада звітувала учкому; 5) триместр закінчувався звітом керівника і ланкової ради перед батьківськими зборами і ранком молодшого концентру.

Триместровий облік у старшому концентрі кожен предметник проводив самостійно. Давав на повторення матеріалу два-три дні. Матеріал поділявся на підтеми, що висвітлювали триместрову тему. Облік мав такі етапи: 1). доповіді ланками з доповненнями відповідей один одного; 2). контрольні роботи; 3). систематизація реальних наслідків за триместр; 4). оцінка кожного учня товаришами та вчителем; 5). передача відомостей

вчителем передавав керівникові групи, останній скликав групову комісію, читав з учнями характеристики, оцінюючи кожного; 6). конференція групи з усіма викладачами де читався звіт про виконання робочого плану; 7). педрада засвоювала висновки групових комісій; 8). загальні збори школи – звіт завідувача, форпосту, учкому, гуртків і майстерень; 9). збори батьків у групах та загальношкільні.

5. Облік за рік. Форма така ж, як за триместр

Підсумовуючи проаналізоване, можна зробити висновок, що українська школа в двадцять роки послідовно йшла шляхом принципового підходу створення цілісної системи методів контролю і обліку знань, враховуючи реальні обставини розвитку національної освіти. Складовими її стали: щоденний контроль та облік за предметами; облік і оцінювання теоретичних знань та рівня сформованості практичних навичок і вмінь.

Отже, працівники української школи, незважаючи на окремі недоліки, так організовували контроль і облік знань учнів, щоб він сприяв своєчасному виявленню прогалин у їхніх знаннях; повторенню і систематизації матеріалу; встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу, використання отриманих знань для здобуття майбутньої професії.

Література

1. Барна М. Оцінювання навченості учня: термінологія та методологія // Рідна школа. – 1999. – №12. – С.34-39.
2. Басова Н.В. Контроль в учебном процессе // Басова Н.В. Педагогическая и практическая психология. – Ростов-на-Дону, 1999. – С.247-288.
3. Бойко А Випереджаючи час // Управління освітою. – 2000. – №25. – С.10
4. Ващенко Г.Г. і Ігнат'єв Є.І. Наслідки тестів „загального розвитку”, переведених у чотирьох групах полтавських шкіл // Шлях освіти. – 1927. – №2-3. – С.69-77.
5. Гоголь І. Ігнатова Г. Засоби обліку та набуття орфографічних навичок // Радянська школа. – 1930. – №1. – С.74 – 81.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 372с.
7. Гук І. Облік праці. // Радянська освіта. – 1926. – №7-8. – С.78-83.
8. Заріцький М. Облік шкільної праці. // Шлях освіти. – 1925. – №9. – С.83-92.
9. Ковальський В.В. Учет классной работы и оценка знаний. // Шлях освіти. – 1925. – №11. – С.86-110.
10. Кудаківцев І. Проблема виправлення писемних праць. // Радянська освіта. – 1928. – №5. – С.36-40.
11. Сильченко В. Облік праці в трудшколі // Радянська освіта. – 1929. – С.20 – 26.

12. Таран В. Шкільна виставка // Радянська освіта. – 1925. – №11. – С.21-29.

13. Тищенко О. За робочий щоденник. // Радянська освіта. – 1929. – №9. – С.28-31.

14. Шостак П. Про виробничий принцип обліку // Радянська освіта. – 1929. – № 9. – С. 21-26.

А.С. Чумак

ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВНИЙ ПІДХІД ДО УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ ПРИ ПРОВЕДЕННІ ЗАНЯТТЯ З РУЧНОЇ ХУДОЖНЬОЇ ПРАЦІ

В статті досліджується потенціал уроків трудового навчання в реалізації особистісно-орієнтованого підходу до виховання сучасних школярів. Автор підкреслює цілеспрямованість використання з цією метою комп'ютерних технологій.

In article the potential of lessons of labour training in realization of personally oriented approach to education of modern schoolboys is investigated. The author emphasizes expediency of use with this purpose of computer technologies.

Метою ручної художньої праці є гармонійний розвиток особистості, виховання любові до праці, прекрасного та й загалом до всієї спадщини Української національної культури. Діти повинні бачити в простих речах матеріали, які після обробки матимуть своє побутове значення. Таким чином, ручна художня праця цілеспрямовано впливає на розвиток індивідуальних творчих здібностей особистості. Посилення навчання з продуктивною працею, яка повинна мати кінцевий результат, створює умови розвитку естетичного та художнього смаку, абстрактного розумового та технічного мислення.

У наш час створені умови для розвитку і відродження народних ремесел. Сучасні програми з трудового навчання розкривають горизонти для творчої роботи над художніми виробами. В пояснювальних записках до програм з трудового навчання наголошується 40%^ю можливості використання варіативних програм. Варіативна частина програм загальноосвітніх шкіл представлена різноманітними видами художніх ремесел. Загально відомо, що заняття художніми ремеслами створює умови творчого ставлення до праці, а в першу чергу до розробки об'єкту праці. За умови використання сучасних педагогічних технологій зростає якість знань та умінь за рахунок активізації пізнавальної діяльності учнів та зацікавленості під час виготовлення виробів. Це пов'язано з можливістю самостійної роботи над розробкою технології проведення робіт, вибором матеріалу, інструментів та інших чинників, які викликають потребу в роботі. Крім того, соціально-педагогічний підхід пропонує установа

на особистісно-орієнтоване керування процесом творчого розвитку здібностей школяра. У своїх дослідженнях К.Ю. Цируль звертає увагу на те, що: "Навчання праці допомагає загальному розвитку тим, що вимагає руху тіла, діяльності м'язів і тим самим сприятливо діє на здоров'я учнів" (4,56). У праці найповніше розкриваються якості особистості, її інтереси, здібності. Створюються сприятливі умови для творчого підходу до справи. Робота з різноманітними матеріалами, надає можливість школярам з початкової школи мати уявлення про геометричні фігури, тіла, які вони використовували під час виготовлення власних виробів. У процесі роботи над виробами потрібні були фізичні зусилля для виготовлення того чи іншого виробу. Тому матеріали, які використовуються під час виготовлення виробів, не вимагають великих фізичних зусиль, а інструмент досить простий і, в залежності від діяльності, має доволі обмежене використання. З фізичним розвитком учнів, з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей ускладнюються завдання, вправи, прийоми роботи і об'єкти праці. Це повинно бути пов'язано, в першу чергу, з особистісно-орієнтованим підходом до кожного школяра.

Провідні педагоги К.Ю. Цируль, Н.В. Касаткін, Н.П. Столл'янський тощо, зробили вагомий внесок у створення вітчизняної системи трудового навчання. На сьогоднішнє трудове навчання вимагає від школярів знань з різноманітних дисциплін, які викладаються в школі. Під час проведення занять як з технічної, так і з ручної художньої праці необхідні знання з математики, фізики, біології, хімії та інших фундаментальних дисциплін. Особливої уваги заслуговує робота з комп'ютерною технікою. Використання комп'ютера для розробки моделей створює можливість швидко і якісно виконати поставлене вчителем праці завдання. При використанні комп'ютерних навчально-контролюючих програм можна за короткий термін надати знання та провести оперативний контроль їх якості.

Використання сучасних педагогічних технологій у проведенні занять в майстернях сприяє особистісно-орієнтованому підходу до формування і контролю знань кожного учня. Працюючи з ЕОМ, школяр має можливість отримати знання, які виходять за межі програми і необхідні для виконання поставленого завдання. В учня зникає необхідність працювати з літературою в бібліотеці.

Працюючи над виробом, учень має можливість за допомогою графопроектора розробити форму, орнамент, виявити послідовність виготовлення об'єкту праці, економлячи за рахунок роботи в майстерні навчальний час. Крім того переносячи на папір розроблений виріб, він не повинен користуватися машиною, а креслити самостійно з використанням олівця, лінійки, гумки та інших креслярських інструментів. Такий підхід до проведення занять з використанням комп'ютера сприяє розвитку

координації рухів, окомору.

Проте, необхідно зауважити, що завдання, які поставлені школярам, повинні бути сформульовані відповідно до конкретної умови; не мати повної інформації, яку школяр повинен відшукати сам; завдання мають бути особистісно-зорієнтовані на кожного учня; робота має носити самостійний характер; школярам необхідно надавати певну ступінь вільного пошуку інформації під час виконанні завдання.

Такі умови сприяють формуванню навичок дотримання технологічної дисципліни, точного виконання вимог завдання, а також активізують пізнавальну діяльність школярів. Підґрунтям завдань, а вони можуть носити як теоретичний, так і практичний характер, можуть бути: розробки орнаментів, форми виробів, пристосувань для роботи, запитання про будову інструментів, розробки технологічних карт та іншої документації, яку буде використано в процесі роботи над певним виробом, під час виконання технологічних операцій.

Досить цікавими є розроблені за допомогою ЕОМ роботи, де використовують тирсу, дрів, кісточки плодів та інші матеріали, які у своєму поєднанні створюють мозаїчні панно. Виготовлені в процесі ручної художньої праці вироби можуть задовольнити смак будь-якої людини і прикрасити інтер'єр холу школи, класу, аудиторії. Мозаїчні панно, виготовлення яких займає чимало часу, потребують матеріалів самого різного походження. Тому протягом року учні добирають необхідний матеріал, який використовують для даного виробу.

Для створення художніх виробів з відходів потрібен не досить складний інструмент: ножиці побутові, для різання металу, клей та основа для виготовлення панно. Сюжети можуть бути різної тематики. Сам задум повинен бути творчою ідеєю самого виконавця. У своїх дослідженнях Л.Д. Ронделлі звертав увагу на те, що „...Справжня дитяча творчість не обходиться без допомоги дорослого” /1,123/. Діти повинні використовувати свої знання, вміння та навички, розвивати фантазію, створювати художньо-осмислені композиції, розвивати задатки творчості, зауважуючи на розвиток особистості в процесі ручної художньої праці взагалі. Л.Д.Ронделлі наголошує, що „у дітей пам'ять в пальцях” (1,123). Тому значення ручної художньої праці досить вагомим в процесі розвитку особистості, а програми з художньої ручної праці, повинні мати продуктивний, творчий характер і основний акцент повинен бути на розвитку самостійності, розкритті здібностей особистості.

Розглядаючи зміст особистісно-орієнтованого підходу до проведення занять з ручної художньої праці, яка складається з основних провідних компонентів: інформаційно-теоретичного, гностичного, проєктувального, конструктивного, організаційного, комунікативного, - створюються умови для визначення таких критеріїв проведення занять:

а) сформувати потребу в учнів в оволодінні знаннями, практичними навичками та вміннями для удосконалення власної майстерності; б) знати теоретичну та практичну суть занять з ручної художньої праці; в) розвивати бажання досконало володіти азами вибраних ремесел; г) розвивати та вдосконалювати художні та естетичні здібності, що забезпечують можливість емоційного переживання та оцінки творів декоративно-ужиткового мистецтва; д) удосконалювати свій художній та естетичний світогляд; е) вміти самостійно виготовляти вироби декоративно-ужиткового характеру; є) вміти оцінювати власний виріб та визначити його вжиткове призначення та вартість.

Спостерігаючи за проведенням занять з ручної художньої праці при особистісно-орієнтованому підході виявлено зацікавленість до відвідування занять. Покращилась дисципліна школярів, якість знань учнів. Заняття з використанням комп'ютерної техніки стали більш інформативними.

Література:

1. Ронделли Л.Д. Народное декоративно - прикладное искусство. - М.: Просвещение, 1984. - 143 с.

2. Савченко А.Я. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников. Автореферат дис. ... доктора педагогических наук. - К., 1992. - 182с.

3. Цируль К.Ю. Ручной труд в общеобразовательной школе. - С-Петербург.: Издание Картографического Заведення А. Ильина, 1894. - 258с.

І. А.Кравцова, Л.Р.Шпачук

ВАЛЬДОРФСЬКА ШКОЛА У СВІТЛІ ОПТИМІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті порушується питання про один із ефективних напрямів навчання рідної мови у сучасній початковій школі. Автори подають різноаспектну характеристику особливостей навчання і виховання у Вальдорфській школі, наголошують на її перспективності та доцільності у сучасній дидактиці.

The article deals with one of the most effective directions of teaching of the native language at a contemporary school. The authors give us different perspectives of peculiarities of learning and upbringing at Vuldorphsky school.

They pay attention to its prospects and make an accent on its expediency at Modern Didactics.

У вітчизняній педагогічній науці та практиці, особливо в останні роки, все чіткіше звучить заклик до зміни методик викладання з метою розвитку творчої основи в дитині. Освітяни розуміють, що лише

збільшення обсягу навчального матеріалу або кількості годин у навчальних планах при загальному великому завантаженні учнів може розвивати тільки репродуктивні здібності дітей. Розвиток креативності, здорових і красивих душевних якостей можливий лише за умови, якщо у вихованні й навчанні зробити дійсно конкретні кроки в напрямі зміни підходів до педагогічного процесу.

Вальдорфська педагогіка сьогодні – це міжнародний культурно-освітній рух.

Вальдорфська педагогіка є однією з різновидів втілення ідей “вільного виховання” і “гуманістичної педагогіки”. Вона може бути схарактеризована як система самопізнання і саморозвитку індивідуальності за умови партнерства з учителем, у двосності чуттєвого і надчуттєвого досвіду духу, душі і тіла.

В основі вальдорфської педагогіки лежить найцікавіше антропософське вчення про індивідуальність людини, основні компоненти якої – тіло, душа і дух. Р. Штайнер писав про чотири могутніх галузі цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію і моральність, які можуть гармонійно поєднуватися.

Завдання вальдорфської школи в тому, щоб впровадити тривалого часу розвивати здібності, а не збирати знання; її кредо – це відмова від влади над дітьми.

Головне завдання вчителя вальдорфської школи – допомогти дитині в її духовному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та закріплення її індивідуальності.

Однією з головних передумов успішної реалізації гуманістичних ідей вальдорфської педагогіки в сучасній вітчизняній школі є організація науково обґрунтованого, системного впровадження вальдорфських підходів і технологій, завдяки чому Штайнер-педагогіка, виступаючи як основа для педагогічної творчості, може бути адаптована до існуючої системи освіти і національної духовної культури.

Специфікою вальдорфського освітнього процесу є те, що в кожному його елементі діяльність учителя з організації навчально-пізнавальної діяльності учнів нерозривно й органічно пов'язана з організацією інших видів розвивальної діяльності, їх розумного сполучення та чергування. Єдність навчально-пізнавальної та інших видів розвивальної діяльності дітей, тобто єдність мотиваційної, навчальної, виховної, розвивальної функцій освіти, забезпечується в Штайнер-педагогіці, по-перше, особливостями змісту навчання, які відбиваються в навчальних планах і програмах, по-друге, специфікою форм і методів, яка полягає в тому, що вони одночасно орієнтовані на організацію, стимулювання та мотивацію розвивальної діяльності учнів.

Характерною і принциповою рисою вальдорфської (Штайнер-)

педагогіки є те, що в основі всього педагогічного процесу лежить цілісний образ людини, що дає можливість зв'язати дитину зі світом і світ з учнем. Це запобігає відособленню людини від світу, дає змогу вдихнути життя в процес навчання та створити умови, завдяки яким дитина може відчувати саму себе як мікрокосм, а оточуючий світ як макроантропос.

У зв'язку з цим перед навчанням рідної мови, яка займає в Штайнер-школі одне з провідних місць в освітній програмі, вальдорфська педагогіка ставить дві основні мети. По-перше, в процесі навчання учень повинен оволодіти літературною рідною мовою. Набути граматичних, орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок, навчитися вільно викладати свої думки, передавати свої почуття як в усній, так і письмовій формі, одержати уявлення про орфографічні та структурні відмітні риси рідної мови, її розвиток, виникнення діалектів тощо. По-друге, рідна мова, як і всі інші дисципліни, повинна бути дієвим засобом виховання дитини, дидактикою та методикою відповідати на внутрішні потреби учнів, які знаходяться на певному ступені розвитку. Виходячи з цього, під час навчання рідної мови вчитель повинен звертатися до цілісної сутності дитини в її мисленні, відчуванні, волі, розвивати пізнавальні здібності, культуру почуттів, моральні й соціальні якості, зміцнювати волюву активність. На звертанні до цілісної природи людини й будується процес навчання рідної мови у вальдорфських школах.

На початковому етапі навчання, окрім розвитку мовлення, навчання письма, читання, вироблення мовного почуття, Штайнер-педагогіка розвиває здібності слухання й співпереживання, що досягається через живе, образне оповідання вчителя. Вправи з декламації та мовлення сприяють розвитку пам'яті, правильному відчуттю мови – чіткої, повнозвучної, з відповідною інтонацією. При цьому слідкують за тим, щоб не мовлення регулювалося диханням, а щоб дихання – мовленням, оскільки від правильності мовлення побічно залежить правильне формування органів грудної клітини. Спонукаючи учня перехідного віку по-різному висловлювати емоційне забарвлення почуттів – надії, здивування, захоплення тощо, розвивають у школярів почуття стилю. Складення ділових паперів, листів, написання творів, викладів поглиблюють цю роботу, допомагають учням належним чином вrostати в культуру суспільства. Вивчення в старших класах поезики, метрики, даючи школярам уявлення про художньо-образну організацію мови, допомагає їм навчитися вміло будувати речення.

У цілому курс рідної мови на початковому та середньому ступенях навчання побудований так, що дитина до дев'ятого року життя безпосередньо, душею переживає мову; між дев'ятим і десятиєм роками через заняття граматикою в неї розвивається відчуття правильності мовлення, правильне граматичне відчуття, потім, у 11-12 років, почуття краси мови, її естетичне сприйняття і в період статевого дозрівання – відчуття тієї сили,

якою людина може опанувати завдяки мові. При вивченні граматики, йдучи спочатку від структури речення потім слова, складів, і як підсумок, до букв і звуків, привчають дітей до цілісного бачення світу. Художньо оформлюючи заняття граматику, сприяють обережному пробудженню свідомості дитини, формуванню її мовлення, піклуються про здоровий розвиток конституції учня, оскільки суто інтелектуальний розгляд граматичних правил може викликати серйозні функціональні розлади, виявлення яких може настати значно пізніше – через 15-20 років.

Ознайомлюючи школярів старшого ступеня з орфографічними та структурними відмінними рисами рідної мови, з її розвитком, виникненням діалектів, народною поезією, полегшують вивчення іноземних мов, сприяють процесу змінювання мов і виникнення нових, формуванню власної думки про поетичну мову, художнього почуття, викликають інтерес до читання. Вивчення розвитку світової літератури веде до узнавання й розуміння процесу зміни мотивів у літературі, її структурних і стилістичних рис як традицій свого часу. Загальні уявлення про тенденції історії світової літератури, про її видатні твори, власна участь у театральних постановках спектаклів зі світової класики формують активність учнів, закладають глибокі здібності до художнього висловлення.

Найважливішу роль у навчанні рідної мови у вальдорфській педагогіці відіграє поезія, в якій сутність мови розкривається просто, ясно, вишукано і разом з тим глибоко й повно, торкаючись прихованих пластів людської душі. Незалежно від змісту, який осягається інтелектом, поезія звернена до внутрішнього світу людини, що лежить за порогом свідомості.

Взагалі, рідна мова і література в навчальній програмі вальдорфської школи тісно пов'язані. Вчителі не користуються для тренування або закріплення знань окремими підібраними реченнями або словами “на правило”, а беруть закінчені уривки з літературних творів, щоб у дітей не виникло почуття, що грамика й орфографія – це щось таке, що існує окремо від розмовної мови та книжок, які вони читають. Отже, мова художньої літератури є головним засобом, за допомогою якого в учнів розвивається тонке відчуття мови. А саме формування відчуття мови і є найважливішою основою, на якій можна розвинути всі інші уміння й навички в царині рідного мовлення.

Ставлячи перед собою завдання розвитку цілісної психіки людини, її інтелектуальних і емоційно-вольових якостей та здібностей, вальдорфська школа спирається у вирішенні цієї проблеми на адекватні форми і методи викладання.

Так, грамика у вальдорфській школі не постає перед дітьми як суха наука, в якій дитина ставиться перед фактом існування тих чи інших граматичних правил, а виростає з живого, творчого підходу до мовлення, як результат “художнього розуміння”, кожний граматичний закон

подається як прояв мудрості мови. Базуючись на головному дидактичному принципі: “від виконання до осягнення, від дій до розуміння”, поступово, з використанням ігор, театралізованих сенок учитель підводить учнів до самостійного виведення цих законів. Це дає змогу дітям самим приходити до нових, часто дивовижних висновків, пробуджуючи тим самим бажання роботи “відкриття” в чарівному світі мови, викликаючи задоволення від власних зусиль.

З огляду на це при формуванні граматичних знань учителі прагнуть того, щоб терміни (поняття, визначення) з’являлися тоді, коли граматичне явище стане добре відоме дітям, тобто вони певною мірою його переживуть. Для цього кожне явище розглядається по можливості з усіх боків з опорою на той зв’язок, який існує між синтаксичними, морфологічними поняттями та цілісною природою людини.

Щоденне оповідання є найважливішим елементом морального виховання школярів. Образи казок, легенд, міфів, сказань тощо, справляючи сильне враження на дитину, не присилують її, як повчання або авторитарно подані цінності, зовні привнесені моральні закони. Вони впливають на розвиток душі учнів, їхнє сумління, емоції, почуття, власну моральну волю. Важливо, щоб педагог не читав, а саме оповідав, тоді його розповідь торкається особисто кожного учня. Саме від учителя, досконалості його мовлення залежить усвідомлення дітьми того, що мова – це не просто логіко-граматична структура із звуків, літер, слів, речень тощо, а істота, як людина, повна життя, багатозначна, різноманітна.

Література:

1. Іонова О. Навчання рідної мови у вальдорфській школі // *Рідна школа*. – 1999. – № 6. – С. 60–62.
2. Штокмаер К. (Штаймер Р.) *Матеріали к учебным программам вальдорфских школ: Пер. с нем.* – М.: Парсифаль, 1995. – 416 с.
3. Огарева Е. *Методические материалы по русскому языку и литературе* // Альманах «Педагогика свободы». – 1995. – № 3. – С. 42–77.

Т.Ф. Калініченко

ВАЛЬДОРФСЬКА ПЕДАГОГІКА ЯК ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ

В статті розкриваються особливості впровадження вальдорфської педагогіки в систему роботи сучасної традиційної школи України. Автор розглядає дану педагогічну технологію як один із варіантів особистісно орієнтованого підходу до організації

воститання подрастаючого покоління.

This article reveals peculiarities of introduction of Waldorf pedagogy into the system of work of modern Ukrainian traditional school. The author considers this pedagogic technology as a variant of personally oriented approach to organization of upbringing of youth.

У сучасній системі освіти України успішно працюють школи вальдорфської ініціативи, комплекси, центри вільного виховання, групи дитячих садків, недільні групи різної форми власності (найчастіше – приватної). Вивчення досвіду роботи таких навчальних закладів, кожен з яких має свої специфічні риси, показало, що в них створені організаційно-педагогічні умови для розвитку здібностей учнів і формування їхньої готовності до вільного вибору своєї життєвої позиції.

Концепцію вальдорфської педагогіки було розроблено Р.Штайнером з позицій необхідності «натхнення педагогіки» як умови розвитку всіх сфер соціального життя суспільства. Його послідовниками вона була визначена як найпрогресивніший духовно-науковий напрям ХХ століття. Подальшому розвитку основних її положень присвятили свої роботи Ф.Калгрен, К.Ліндберг, Е.Штокмайер та інші. Особливості адаптації вальдорфської педагогіки до сучасних умов освіти в Україні і Росії розкрито у працях О.Іонової, А.Піського.

У вальдорфській педагогії обґрунтовано, що реалізація права на вільний розвиток дозволяє більш повно розкривати можливості підростаючої людини, що впливає на моральне вдосконалення суспільства. Р.Штайнер писав: «Виховання не допускає того, щоб над істотою, що вступає у світ, відбувалося яке-небудь насильство, але ця істота залучається до співпереживання проблем сучасного їй суспільства» [5,68]. Основне положення його системи вільного виховання полягає в тому, що «вихідну точку» всіх вчинків треба шукати в самій людині, оскільки напрямок самореалізації людини обумовлюється її індивідуальними задатками. Тому повна свобода прояву особистості можлива лише за умови визнання її самобутності і самоцінності.

В основі вальдорфської педагогіки лежить розуміння людини, як багаточленної сукупності (що складається з фізичного тіла, ефірного тіла, астрального тіла, ментального тіла, духу-«Я») та визнання ритмічності людської природи (семирічний ритм розвитку людини, ритми року, тижня, дня). Робота шкіл вальдорфської ініціативи організовується відповідно до цих концептуальних ідей.

Так, ритмічність реалізується в різноманітних формах і методах виховної роботи з учнями, у змісті навчальних предметів. За аналогією з природними ритмами розроблений розклад уроків і прогулянок, ритм-структура уроку, ритм проведення виховних заходів. При складанні планів роботи шкіл вальдорфської ініціативи враховуються осінній, зимовий, весняний і літній настрої людської душі і те, який рід діяльності їй у даний

момент найбільш співзвучний (у книзі Р.Штайнера «Антропософський календарь души» докладно розписаний кожен тиждень року). Виходячи з цього, й організується робота школи: літо – пробудження активності, осінь – активна діяльність, зима – осмислення отриманих знань, весна – непродуктивний час для навчання. Саме тому у весняний період особлива увага приділяється процесу душевно-духовного споглядання, відчуження школярами світу та усвідомлення власного «Я» у ньому.

Щотижневе планування навчально-виховної роботи з учнями погоджується з ритмом тижня. Р.Штайнер указував, що в понеділок людина схильна тільки сприймати інформацію, тому учням пропонуються уроки нових знань і складання плану діяльності на наступний тиждень. У вівторок доцільно відтворювати отримані знання. Діяльна активність дитини зростає в середу, тому в цей день організуються різні ігри, акції; четвер – день високої інтелектуальної активності, учням пропонуються предметні і комплексні олімпіади, громадські огляди знань. У п'ятницю підводяться підсумки життєдіяльності колективу класу, проводяться години спілкування, розважальні ігри, оздоровчі екскурсії. Субота і неділя – дні відпочинку і відновлення сил, дні спілкування з родиною.

Ритм навчального дня побудований таким чином, щоб забезпечити повноцінний розвиток усіх здібностей учнів, включаючи їх у різні види діяльності. У структурі дня передбачені інтелектуальні заняття, уроки художньо-практичної діяльності, години вільного спілкування і фізичної активності. У першій половині дня проводиться «основний урок» (1,5 години) і уроки практичної діяльності: музика, живопис, евритмія. Друга половина дня використовується для організації фізичної праці: рукоділля, робота в майстернях, на пришкольній ділянці, уроків фізичної культури.

Аналіз системи роботи вальдорфських шкіл дозволив нам виявити, що представники Штайнер-педагогіки реалізують у своїх школах відомий у науці принцип природовідповідності в навчанні і вихованні. Ми вважаємо, що цьому принципу (зокрема, тронічності процесу засвоєння знань) підпорядковується і «основний» урок. Поняття «тронічності» включає такі етапи: етап відчуження знання, етап діяльного освоєння й етап інтелектуального «присвоєння» його. Перша частина уроку (відчуження) – ритмічні рухи з проговоренням різних текстів; друга частина (освоєння) – розвиток мовлення учнів, проведення навчальних досліджень, спостереження; третя частина (присвоєння) – передбачає фіксування отриманого знання в рукописних підручниках. Вважаємо за необхідне відзначити високу активність учнів на уроках у школах (класах) вільного розвитку. Пояснюємо це тим, що природний шлях до наук не тільки потужний, але і цікавий для всіх учнів. Навчально-виховний процес, заснований на описаних вище ритмах забезпечує цілісний розвиток школярів.

Сприймавши ідею тронічності навчального процесу, педагоги

вальдорфських шкіл (класів) «включають» у пізнавальну діяльність усі почуття дітей, забезпечуючи через активне відчуження гармонійний рівномірний розвиток емоційно-почуттєвої, інтелектуальної та вольової сфери особистості школярів. Розумовий розвиток відбувається через самостійне осмислення навколишніх образів, через колір, звук, рух, творчу діяльність школярів. Навіть математика вивчається в активному русі: удари, стрибки, рухливі ігри, практичні дії по переливанню, поділу, викладанню різних предметів і речовин. Наприклад, всі одиниці виміру усвідомлюються дослідницьким шляхом, а не теоретично. Емоційно-почуттєві та вольові якості особистості вдосконалюються у моральній, художньо-практичній, трудовій діяльності. Так, глибоко проживають школярі світ, коли ліплять із глини, грають на музичних інструментах, в'яжуть гачком, займаються пластикою, ремеслами. Тому у таких школах немає учнів, що не вміють малювати, співати, танцювати, декламувати, творити щось своє. Учителю, виходячи з розуміння людської природи дитини, допомагає вихованцям прожити етапи становлення сучасного їй світу в такому порядку, як розвивалася культура, соціальні відносини, цивілізація в цілому, відкриваючи власні можливості.

Принциповим для вільного виховання учнів, на наш погляд, є положення про єдність авторитету та творчу співпрацю педагогів, учнів і їхніх батьків. Життєдіяльність вальдорфських шкіл організовується на основі співробітництва, що здійснюється в різних формах шкільного самоврядування. Виникаючі під час навчально-виховного процесу проблеми обговорюються на щотижневих учительських конференціях. На них реалізується колегіальне керівництво школою, у якому рівноправно беруть участь усі працівники школи. Конференція поділяється на педагогічну й адміністративно-організаційну частини. На педагогічній частині конференції обговорюються питання дидактики, заслуховуються звіти про поточну виховну роботу. За оцінкою Е.Краніха, ця частина «є органом самоконтролю, де педагогічний досвід усіх зводиться воедино» [2,10]. Для поточного керівництва школою терміном на один рік обирається комітет. Крім того, вирішення окремих питань щодо організації життя школи доручається окремим групам педагогів та батьків. Таким чином, усі працівники і батьки учнів вальдорфської школи беруть безпосередню участь у управлінні її діяльністю.

У сучасній системі освіти України визнана педагогічна ефективність роботи вальдорфських шкіл. В Одесі були відкриті дві приватні вальдорфські школи «Астр» і «Ступени» (наприкінці 80-х років). Пройшовши навчання на Міжнародному семінарі вальдорфської педагогіки і переконавши батьків у прогресивності вільного виховання дітей, педагогічні колективи цих шкіл викупили будинки дитячого садка і колишнього інтернату з метою створення нових освітніх установ. Сьогодні в цих школах навчається до 200

учнів і працює близько 30 учителів. Існують школи на батьківські кошти і спонсорську допомогу закордонних колеґ-кураторів (школи Фінляндії і Швейцарії). В умовах державної освітньої системи функціонує Дніпропетровський Центр вільного виховання і вальдорфські класи в СШ 108 м. Кривого Рогу. Особливість їх роботи в тому, що зміст навчальних програм істотно відрізняється від державних. На базі СШ 122 м.Кривого Рогу також у 1993 році були створені класи вільного розвитку особистості «Інсайт», в організації роботи яких ми брали безпосередню участь.

Українські вальдорфські школи не повторюють повною мірою систему роботи європейських шкіл, однак, ідеї вільного виховання школярів реалізуються як у приватних вальдорфських школах, так і в класах вальдорфської ініціативи, що функціонують на базі традиційних загальноосвітніх шкіл.

Література:

1. Калґрен Ф. *Воспитание к свободе*. - М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. - 272 с.
2. Краних Э. *Свободные вальдорфские школы*. - М.: Парсифаль, 1993. - 40 с.
3. Ионова Е. *Вальдорфская педагогика: теоретические и методологические аспекты*. - Х.: Бизнес-Информ, 1997. - 300 с.
4. Пинский А. *Предисловие к русскому изданию книги Ф.Калгрена «Воспитание к свободе»*. - М.: Московский центр вальдорфской педагогики, 1993. - 272 с.
5. Штайнер Р. *Духовное обновление педагогики*. - М.: Парсифаль, 1995. - 256 с.
6. Штокмайер Э. *Материалы к учебным программам вальдорфских школ*. - М.: Парсифаль, 1995. - 416 с.

В.А. Яковлева

ОСОБИСТІСНО – ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СПІЛКУВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ

Личностно-ориентированный подход к организации общения подростков в школах-интернатах. Речь идет об особенностях организации общения подростков в школах-интернатах, от которых в значительной степени зависит гармоническое решение противоречий между стремлением подростка к свободе и его социальной природой – потребностью в признании и потребностью общения, а также о факторах, влияющих на отношения в классном коллективе.

The individually – oriented point of view organization juvenil relations in the school. The article deals with peculiarities of juvenile relations in children's. Harmonious decision of contradictions between a person's aspiration to the freedom and his social nature such as the necessity in recognition and the need of