

ПЛЯНУВАННЯ КУРСУ

ЗАВДАННЯ: Показати умови, що уможливлюють правильне планування курсу в школі та планування програм цього курсу.

ЗМІСТ: Література в системі шкільного навчання — ступень автономності предмету.

Умови планування програми: підготовка аудиторії й бюджет часу.

Програмова структура курсу: закінченість курсу та його окремих розділів, тематичний розподіл матеріалу, планування окремих лекцій, розклад.

Навчально-виробничі наради.

Література в системі шкільного навчання

З'ясувавши об'єкт літературної аналізи, ми переходимо до планування курсу в масовій школі. Ступінь автономності предмету

Плянуючи, треба насамперед зосередити увагу на самостійності цієї дисципліни. Ми вже говорили, що про автономність окремих дисциплін не може бути й мови, бо вони всі підпорядковані загальній цільовій настанові нашої школи й виконують певні окремі її функції. Звичайно, в навчальних планах, відповідно до щойно названих функцій, шкільні предмети розподіляються на три категорії. Перша — дисципліни загального циклу, друга — дисципліни загально-технічні й третя — дисципліни спеціальні. Останні, звичайно, виконують виключно технічні функції, а передостанні — допоміжні попереджають собою ці технічні функції й служать за підготовчу базу для предметів спеціальних та разом з ними несуть виробничі принципи.

До першої категорії зараховують разом з літературою й мовою, і суспільствознавство. І ось ці саме предмети звуть дисциплінами загально-освітнього характеру. Проте, треба підкреслити, що цю назву навряд чи можна визнати за правильну, бо й математика, що входить у склад загально-технічних пред-

метів, дисципліна так само загально-освітня, як і курс фізики, або хемії. Було б доцільно вважати, що перша категорія дисциплін виконує не тільки загально-освітні функції, але й функції соціальні і через те всі належні сюди дисципліни слід назвати за функціональною ознакою дисциплінами суспільними, а не загально-освітніми. Такий розподіл має не лише формальний характер; він, безперечно, повинен відбитися й на поставі цих дисциплін. Зокрема література й мова, хоча дисципліни суспільні, але мають свої особливі цільові настанови і через те програми їх будуватимуться своєрідно, не так, як програми суспільствознавства. Проте, про автономність предметів, а в тому числі й літератури, не може бути й мови, бо вони підпорядковані цільовим завданням школи. І крім того, література щодо інших предметів соціального циклу є дисципліна співпідпорядкована, вона тісно зв'язана з язиком, цебто з культурою мови школяра, його навичок до публічних промов. Література тісно зв'язана і з суспільствознавством, що з'являється соціально-економічною базою, на якій розгортається в праці з літератури відповідний літературний стиль тої чи іншої класи. Отже, про самостійне значення, про автономність літератури, як і інших предметів в наших школах, не можна й думати. Вона виконує суспільні функції в залежності від того чи іншого типу школи й виконує ці функції не самостійно, а разом з суспільствознавством. Увесь цей цикл предметів тісно зв'язаний в одну цілість, і кожний з них по-своєму розв'язує одну загальну проблему: література розв'язує проблему про відношення мистецтва до дійсності й вона намагається підкреслити взаємини між базою й надбудовою, розшифрувати літературний стиль тої чи іншої класи, а головним чином, звичайно, літературний стиль наших днів та встановити соціальні функції літературних явищ. Щоб література могла краще виконати свої соціальні функції, треба так спланувати її курс, щоб найактуальніші питання, тісно зв'язані з суспільними функціями класи-будівника, були у центрі уваги. З цього ми робимо висновок, що його пропонує багато методистів: планувати курс літератури треба ретроспективним способом, цебто виходячи з сучасних літературних явищ, переходити до творів так званих класичних, завдяки чому учні одержать орієнтацію в сучасних художніх процесах глибшу, ніж у процесах дворянського періоду російської імперії. На жаль, у значній частині шкіл ми бачимо картину цілком протилежну: література класична витискає собою сучасну літературу, через що суспільні функції предмету зменшуються. Разом з тим, треба підкреслити, що окрім суспільних функцій література має й функції допоміжного характеру. Вона є не лише один з факторів, що виховує комуністичний світогляд шкільної аудиторії, але й один з факторів, що організує мову цієї аудиторії. Цю роль можна поділити на дві частини: на процес технічний і на процес структурний.

композиційний. Технічний процес мови характеризується її лексичною будовою, морфологією, синтаксою, виразними жестами мови, її образністю. Структурний процес включає в собі навички будувати найтипівіші соціально - цінні мовні жанри й насамперед пляну, тези, конспекту, газетного допису, статті, рецензії, реферату, протоколу, доповіді. Такі мовні жанри в теперішній час найчастіше зустрічаються й соціально найпотрібніші. Працюючи над мовою, шкільна аудиторія набирає навички до таких жанрів. Отже, коли культивується структура й технічні процеси мови, то література може виконати свої допоміжні функції до цього процесу; вона служить за матеріал для вправ на культивування мови. Докладніше про облік цього матеріалу й порівнення його з іншими говорить в „Методиці рідної мови“ автора цих рядків, а тут треба коротко відзначити лише допоміжну роль розглядуваних процесів.

Вивчаючи художні явища, багаті на свою лексику, різноманітні щодо синтактичної структури, школяр мимоволі привчається краще побудовувати свою мову, він засвоює найяскравіші й найвиразніші мовні жести, завдяки чому й мова школяра стає різноманітніша й виразніша. Є цілий ряд окремих засобів, що культивують на базі художньої творчості мову учнів. Про ці засоби ми тут не говоримо, бо вони належать до методики мови.

Умови плянування курсу

Отже, плянуючи навчальні пляни з певного предмету, треба орієнтуватися в загальній системі шкільних занять і точно визначити роль даного предмету, в нашому випадкові—літератури, в цій системі. Тільки після того можна розпочати плянування курсу, при чому, треба взяти до уваги передумови, що уможливають плянування, а в першу чергу врахувати підготову учнів, тим більше, що вона буває дуже неоднакова.

Не можна плянувати курс, не вивчивши перш за все підготовки учнів. Дуже часто вступаючи з соціалістичної школи, діти переходять до різних шкіл, що потребують неоднакової підготовки і через те деякі з них сильно відстають від інших своїх товаришів. Викладачі фабзавучів, на основі ряду іспитових даних, як і на підставі своєї праці в школі з колишніми семирічниками, цілком певно заявляють, що в такій то семирічці педагогічний персонал справді працює над своїми учнями й дає їм можливість продовжувати за наміченою програмою своє навчання в середній школі, в такій то семирічці учні дуже відстають, а в такій—справа стоїть зовсім погано. І ось цю саме неоднаковість підготовки треба насамперед врахувати, щоб сплянувати курс. В процесі цього плянування, в залежності від підготованості, може змінитися не лише обсяг

знань, але й сам розподіл матеріалу. Там, де учні підготованіші, можна з мови, наприклад, почати вже з конспекту, а потім проробляти тези, зовсім пропустивши пророблення пляну, бо праця з ним засвоєна вже раніше. Наявність певних знань з літератури дає змогу застосовувати соціологічну методу з перших початків навчання, а іноді при недостатній підготові довгий час доводиться розглядати лише описи певних художніх явищ та літературну термінологію. І лише тоді, коли ці явища будуть засвоєні, можна перейти до їхньої соціологічної аналізи. Отже, підготованість аудиторії мусить, насамперед, урахувати викладач, плянуючи свій курс.

Бюджет часу Далі плянування курсу залежить безперечно від кількості відведених для нього годин у системі навчання. Треба мати на увазі не лише загальне число годин, призначених на даний предмет, але й ту диференціацію, що повинна бути між мовою та літературою—двома окремими предметами, що механічно формально з'єднуються в один курс. Ця диференціація знов таки залежить від підготовки. Якщо школярі досить підготовані до засвоєння знань з „мови“, якщо вони можуть ясно викладати свої й чужі думки й орфографічно правильно записувати їх, то „мові“ відводиться значно менше число годин, ніж літературі. Перерозподіл годин не можна ставити в залежність від погляду окремих викладачів, бо не таємниця, що деякі з них більше захоплюються „мовою“, а інші намагаються зосередити увагу на літературі. Залишаючи в стороні цю суб'єктивну оцінку різними викладачами „мови“ й „літератури“, як окремих предметів викладання, все ж треба рекомендувати точнішу диференціацію годин між цими двома курсами, як і диференціацію годин між класами, цебто роками навчання, бо кожний рік навчання мусить включати в собі суму знань і навичок з того чи іншого предмету закінчену, циклічно оформлену. Було б великою помилкою переносити, наприклад, з одного року в другий, скажім, з „мови“ засвоєння навичок конспектувати книгу або статтю, і таким чином розподіляти працю з одної теми між двома роками навчання чи семестрами. Треба, щоб кожний рік навчання мав у собі закінчений цикл знань і навичок. Це треба мати на увазі, встановлюючи бюджет часу школи й плянуючи свій курс.

Програмова структура курсу

Закінченість курсу та його розділів

Плянування програми курсу треба підпорядковувати таким вимогам. Насамперед, програма повинна мати закінчений характер. Досить часто можна зустріти таке явище: програма, скажім з курсу математики, побудовується з таким розрахунком, щоб цей курс піоготовляв учнів до дальшого навчання у вищих навчальних закладах, а через

те в даній школі цей курс своєї питомої закінченості не має. Безумовно, таке явище дидактично цілком неправильне—програма з кожного предмету, а зокрема з літератури, повинна мати закінчений характер. Якщо ми будемо програму вивчення літературного стилю тої чи іншої кдаєси, то ми повинні передбачати, що в наслідок пророблення програмового матеріалу учні повинні створити собі суцільне поняття, що виникає як вислід їхньої самостійної праці під керівництвом викладача. Далі ця закінченість повинна бути властива не лише цілому курсові, всій програмі з літератури; цієї закінченості ми повинні досягти й проробляючи окремі розділи цього курсу. Знов таки у практиці шкільного життя можна спостерігати таке дидактично неправильне явище, коли, скажімо, у другому році навчання викладання літератури припиняється всередині якогонебудь розділу, наприклад, розділу про літературний стиль просвітянства, а наступного року учні починають вивчати другу половину того ж розділу про літературний стиль просвітянства. В протилежність такій незакінченості, завдяки якій у вагу учнів не можна сконденсувати на одному явищі, мусить бути своєрідна закінченість, циклічність у проробленні літературного матеріалу. Цю закінченість треба застосувати як до цілого курсу, так і до окремих років шкільного навчання. Але й тут треба говорити про окремі дрібніші розділи, пристосовані до триместрів або семестрів у залежності від того, який поділ існує в тій чи іншій школі. Закінченість ця—одна з основних вимог до побудови програми, а ця вимога спричиняє собою своєрідну циклічність у розподілі цього матеріалу.

Так, приміром, можливо, що з царини літературних явищ на першому році навчання в першому триместрі треба буде ознайомити учнів з аналізом літературних персонажів, з умінням спочатку усно, а потім і на письмі будувати літературні характеристики.

Другий триместр можна приділити на аналізу вже не поодиноких літературних персонажів, а окремих соціальних явищ у художніх творах. У третьому триместрі з'ясовується авторове ставлення до відтворених фактів і подається характеристика цих фактів. Кожний триместр мусить мати певну цільову викінченість; триместр має включити певний цикл знань і вмінь і всі ці цикли треба розмістити послідовно. При тому дана послідовність зумовлюється виключно дидактичними міркуваннями. Отже, виходить, що можна говорити про соціологію творів лише тоді, як школярі матимуть досить сталі навички до аналізу окремих явищ літературних творів. Дане дидактичне правило треба неодмінно не тільки знати, але й користуватися ним, будуючи свої робочі плани. Нарешті, треба ще відзначити техніку розподілу матеріалу. Насамперед треба вказати на завдання, поставлені перед літературою в окремих триместрах. За вказівкою на ці завдання

йде потрібний для пророблення матеріал. Далі зазначається тип праці, потім строки й нарешті, джерела. Ось мінімум тих вказівок, що, безумовно, повинні знайти собі місце при побудові навчальної програми.

Такий розподіл матеріалу найчастіше зустрічається й дидактично найправильніший. Він веде від легшого до труднішого. В процесі його пророблення переважає індуктивний спосіб думання, в наслідок якого учень під керівництвом викладача підходить до певної синтези, із цієї синтези в своїй дальшій праці робить потрібні висновки. Ці висновки робляться й в окремих усних та письмових працях і в контрольних запитаннях до даної теми. Інколи ці висновки роблять для того, щоб використати їх, як матеріал для пророблення наступного циклу. Таким чином, поруч з індукцією, тут має місце й дедукція (висновки), поруч з синтезом тут має місце й аналіз. Таку побудову матеріалу можна якнайбільше рекомендувати.

Проте, поруч з таким розподілом можна зустріти й концентричний розподіл матеріалу. Цей розподіл полягає в тому, що програмовий матеріал так само ділиться на окремі теми, але ці теми матимуть однотипову номенклатуру. Припустім, що в одному році навчання проробляються такі мовні жанри: плян, тези, інформаційна доповідь, а наступного року проробляється теж плян, але вже пристосовано до складніших літературних явищ. Коли раніше ми говорили, наприклад, про плян окремих літературно-критичних розвідок або науково-популярних заміток, то в наступному році навчання мова йде вже про плян наукової статті, науково-популярної брошури, про плян прослуханої лекції, цебто тут трактується питання про плян складнішого типу. Якщо мова йде про інформаційну доповідь, яку проробляється в одному році навчання, то в наступному можна говорити знов таки про доповідь, але вже не про інформаційну, а про таку доповідь, де висловлюється власні думки того чи іншого школяра й документально мотивуються. Те саме можна сказати й про тези. Подібний розподіл матеріалу, коли в першому році навчання подаються відомості менш складного характеру, а в наступному ці самі відомості поглиблюються й поширюються, зветься концентричним розподілом матеріалу. Досить часто у програмі можна зустріти, наприклад, вчення про речення, розподілене по таких концентрах: вчення про просте речення—в першому центрі, вчення про розгорнене речення—в другому центрі й, нарешті, вчення про складне речення—в третьому центрі.

Порівнюючи два типи розподілу матеріалу—концентричний та циклічний, для сучасної школи доводиться рекомендувати циклічний тип, бо він установлює між окремими темами та циклами більший органічний зв'язок і причинову залежність, ніж це має місце при концентричному розподілі того самого матеріалу.

Тематичний роз- поділ

Найзручнішим плануванням вважають таке, яке ґрунтується на тематичному розподілі курсового матеріалу. Такий тематичний розподіл цілком відповідає і щойно вказаному принципу закінченості тих чи інших знань та навичок у певному році навчання. Так, наприклад, літературу можна розподілити на окремі теми, подібні до таких: елементи художніх творів, класова природа цих елементів, літературний стиль, класова природа літературного стилю, літературний стиль у його історії, класова природа стилю в історичному розрізі, боротьба літературних стилів, класова природа цієї боротьби. Тут ми наводимо лише один з варіантів тематичного розподілу. Цикл перший включає в собі визначення елементів художнього твору та їхню соціологічну суть; цикл другий говорить про літературний стиль та його природу; цикл третій—про історію літературних стилів. В свою чергу ці цикли деляться на дрібніші теми, пристосовані до пророблення протягом менших періодів—семестри, або триместри. В процесі такого планування утворюється не тільки програма праці, але навіть такі робочі пляни, що дають змогу розгортати навчання планоно, уґрунтовуючи кожний наступний цикл попереднім, і по всіх темах чіткіше концентрується увага учнів на окремих явищах літературного життя, що безперечно істотно потрібно з дидактичних міркувань.

Таке тематичне планування властиво й є програмою цілого курсу, але було б доцільно поруч з розподілом програмового матеріалу по темах та з обліком у програмі всього курсу, на основі врахування підготовки учнів та бюджету часу, урахувати й те, що кожна тема подає досить докладну характеристику з настановою на ті основні завдання, що їх слід проробити в педагогічному процесі. До кожної теми треба ставити контрольні запитання, якими могли б користуватися учні, повторюючи пророблену працю з даного предмету. Ці контрольні запитання дадуть можливість глибше засвоїти пророблену тему. Запитання мають мати такий характер: з одного боку вони прив'язуються до певних тем, вичерпують їхній зміст, а з другого боку це повинні бути питання синтетичні, що дадуть змогу розглянути пророблення цілого циклу тем, підвести підсумки того чи іншого розділу курсу. Разом з цими запитаннями викладач повинен дати окремі теми для контрольної письмової й усної роботи, при чому, ці теми повинні мати актуальний характер і орієнтуватися не тільки на суму академічних знань, що їх набуває школяр, але й на практичні навички, потрібні для шкільного життя цієї школи.

Цілком природно, що ці всі теми проробляється насамперед, на основі навчальних посібників обов'язкових для всіх школярів, а подруге, на основі окремих підручників, або літературно-художніх фактів, що трохи виходять за межі програми. Ми гово-

римо це головню про так зване позашкільне читання учня. Мало дати списки рекомендованої літератури, якими учень зміг би самостійно користуватися, проробляючи той чи інший матеріал. Йому треба дати точнішу характеристику цього матеріалу, окремих книг, рекомендованих авторів. Що правда, ця характеристика не повинна бути дуже докладна, повна, не повинна підказувати, позбавляти учня змоги самостійно добитися тих чи інших знань від рекомендованої книги. Тут не можна дати якогось одного рецепту, як треба писати характеристику для того чи іншого підручника чи навчального посібника. Це залежить від дуже багатьох умов і, насамперед, від автора та від такту викладача. Тут треба тільки підкреслити, що подібна характеристика повинна бути чітка, повинна учневі допомогти розібратися в рекомендованому матеріалі.

Побудова „лекцій“

Виходячи з двох метод, що домінують у нашій шкільній практиці, доводиться по-різному плянувати окремі „лекції“ – години праці зі школярами. Якщо в школі навчання проводиться лекційним способом, то тут потрібно, плянуючи окрему лекцію, мати на увазі цілий ряд важливих моментів, насамперед, викладач з'ясовує учням основні завдання лекції, пояснює їм її цільову настанову та методи здійснення. Далі викладач розподіляє питання, що їх треба проробити на окремі теми або частини; до кожної частини викладач ставить дватри питання, що допомагають учневі розібратися в темі, причому перше, ніж поставити ці питання, подається потрібний для їх пророблення матеріал. Ось цей саме матеріал, під кутом зору поставлених викладачем питань, учень намагається самостійно розв'язати. Після закінчення пророблення тої чи іншої частини, викладач знову ставить питання, але вже контрольного характеру. Отже, тут навчання провадиться по окремих частинах лекції. І, нарешті, в наслідок цього пророблення відбувається синтез проробленого матеріалу. Тут спочатку даються керівні питання, на основі яких робиться згадана синтеза. Отже, праця над матеріалом йде індуктивним способом під безпосереднім керівництвом викладача: спочатку аудиторія розглядає окремі питання, на яких основана вся тема, а потім наприкінці розв'язуються поставлені на початку лекції питання й робляться потрібні узагальнення. Коли синтез буде дана, то учневі пропонується дедуктивним способом перевірити розв'язання тої чи іншої проблеми. Або сам викладач добирає окремі контрольні питання, або учні самостійно підшуковують відповідний матеріал, що перевіряє досягнену синтезу. Крім того, доцільно, щоб прикінцеву частину „лекції“ було підсумовано якнайяскравіше й при тому поглиблено. Це підсумування й поглиблення повинен взяти на себе викладач.

Отже, плянування окремої лекції, як ми тут навели, говорить про те, що в школі не може бути чисто лекційної методи. Попередня лекція вияснює керівні моменти, за якими самостійно йде

пророблення тої чи іншої частини теми, далі — контрольні запитання до проробленої частини, а потім синтеза розв'язуваних окремих проблем, або іншими словами, розв'язання загального завдання, поставленого на початку лекції. Потім, ілюстрації до цієї синтези, які подають учні, і підсумування лекції, яке робить сам викладач. Така звичайна концепція лекційної роботи. Часто - густо таке плянування лекції звуть не лекційною методою, а методою класного навчання.

Переходячи до структури окремих лекцій за лабораторною системою слід підкреслити кілька основних моментів, на яких базується самостійна праця учнів. Поперше, тут подається певне завдання школяреві вже не в усній формі, а в писаній і зазначається не лише завдання, але й матеріал для його пророблення й методи цього пророблення. Насамперед, учневі дається завдання, яке часто звуть нарядом. Наряд своєю структурою розподіляється на кілька окремих елементів. Спочатку пишеться тема лекції, потім зазначається час, на який треба орієнтуватися в процесі праці над даною темою, потім йдуть вказівки на завдання даної лекції, далі йде плянування самостійних робіт учня. В цьому плянуванні відзначається розподіл запропонованих тем на ряд окремих підтем. В свою чергу, ці підтеми часто мають керівні питання, користуючись якими учень мусить провадити свою самостійну роботу. До кожної підтеми в мало - підготованій аудиторії подається потрібний матеріал для її пророблення. Для підготованої аудиторії можна обмежуватися матеріалом на цілу тему. Після того, як буде з'ясовано способи пророблення даної теми, учням пропонують написати ту чи іншу працю, при чому тему для цієї праці подається в тому ж завданні. Треба подбати, щоб теми для письмової контрольної праці зв'язувалися не так з окремою підтемою, як з цілою темою. Це зрозуміло, бо на підставі даної письмової праці викладач перевіряє, до якої міри учень проробив цілу тему. Разом з тим, досить часто в завданнях підкреслюється окремі питання, що їх висвітлюватиметься на конференціях після самостійного пророблення учнями теми.

Такий звичайний тип завдання. Це завдання в свою чергу супроводиться такими моментами. Спочатку, роздаючи завдання, викладач веде невеличку інструктивну розмову, в якій характеризує поставлене завдання, методу праці над його розв'язанням і потрібний для цього матеріал, а далі в процесі самостійної праці учня викладач веде консультацію і, нарешті, наприкінці він проводить конференцію, на якій обмірковуються окремі моменти, зв'язані з проробленим питанням, виправляються помилки, що їх допустили окремі учні, розв'язуючи поставлену перед ними проблему. Разом з тим, на цій конференції викладач підсумовує всю роботу й може поглибити й поширити ті знання, які набули школярі в процесі пророблення даної теми. Практика

шкільного життя, проте, говорить про застосування лабораторного пляну у вкороченому вигляді без конференції і навіть без вступних інструктивних розмов. Завдання-наряди в надрукованому вигляді роздаються на руки учням. Вони проробляють цю тему в окремих кабінетах-лабораторіях (для багатьох шкіл це лише пишна назва звичайної кляси); тут відбувається консультація й „приймання тем“, цебто контрольної праці; тут відбувається її індивідуальне зараховання. Така трансформація лабораторної методи, звичайно, не може дати потрібних наслідків: тут нема ні поширення, ні поглиблення, ні синтези всієї проробленої праці. Нарешті, замість суспільного контролю й висловлення кляси, буде звичайне індивідуальне зараховання.

Такі дві основні форми плянування структури окремих робіт зі школярами. Було б, проте, великою помилкою думати, що всі лекції з окремих предметів треба будувати виключно або за лабораторною, або за лекційною методою. З указаних вже раніше причин лекційна праця повинна чергуватися з лабораторною, але не витискати її; вона може бути, крім того, потрібна для підсумків та завдань. Треба мати на увазі, що лабораторне навчання потребує окремих кабінетів по спеціальності (мова, література, математика та інші) і значного числа посібників для пророблення тої чи іншої теми. Треба, щоб кожний школяр мав окремий комплект книг для розроблення того чи іншого питання. Лабораторії повинні бути відкриті для праці протягом довшого часу; досить часто по школах фабрично-заводського учеництва й навіть по семирічках буває, що ці кабінети-лабораторії бувають відчинені протягом 6-8 годин, при чому в них завжди вартують викладачі, що дають належну консультацію.

Розклад Техніка складання розкладу так само має велике значення в навчальному житті школи. Коли дана школа орієнтується на лекційну методу праці, що супроводиться розмовами, то скласти розклад зовсім не трудно, якщо викладачі не залишаються повсякчасними „гастрольорами“. Відповідні години закріплюється за викладачами тої чи іншої групи, при чому для годин тих предметів, які трудно засвоюються й потребують уважнішого ставлення до себе, відводяться, звичайно, не останні години, а перші. Доцільно, щоб при шости годинах навчання на день було не шість предметів, а тільки три, або іншими словами, треба рекомендувати, щоб кожний предмет мав не одну годину, а дві. Тільки при такій умові учні зможуть зосередити свою увагу на розв'язанні певної проблеми й не розкидатимуться на розв'язання шістьох проблем протягом одного дня. Зрештою, таке становище не потребує якогонебудь спеціального з'ясування, а через те ми перейдемо до техніки складання розкладів по тих школах, де вживається лабораторна метода навчання. Тут ми зустрічаємо розклади „вільний“—„рухомий“, та „стабільний“—„непорухний“.

Щодо вільного розкладу, то тут мова йде головню про кабінети та вартування в цих кабінетах, що бувають відчинені для шкільного навчання протягом принаймні шістьох годин. Школярам даються певні теми з ряду предметів вони можуть самі собі вибирати кабінет, вони можуть протягом шістьох годин просидіти в одному кабінеті, розв'язуючи задане питання, зв'язане саме з роботою цього, а не іншого кабінету. Інші можуть ці шість годин, приділені для навчання, розподілити між двома, або й трьома кабінетами. Розклад „вільний“, перехід з кабінету до кабінету також вільний і розв'язання тої чи іншої проблеми залежить у даному випадку від волі учня. Що правда, такий „вільний“ розклад іноді веде до переповнення окремих кабінетів, тоді як інші кабінети залишаються пусті. Але таке становище ще не є загрозою; загрозою є становище інше — при вільному розкладі, що зв'язаний з частою міною кабінетів, з шумом школярів, не завжди правильно можна виховати здібність до плянової праці. Через те, що школярі ще не мають твердо зафіксованих навичок до систематичної праці та до того ж праці самостійної, вони мусять, насамперед, придбати тверді навички до праці над джерелами, набути навички до впертої праці. Через те, в цей „вільний“ розклад деякі школи вносять ряд серйозних коректив. Перш за все, початок кожного року має принаймні 2-3 місяці твердого непорушного розкладу; особливо це має місце на початку кожного курсу. При такому твердому „непорушному“ розкладі й під безпосереднім керівництвом самого викладача, протягом усього педагогічного процесу учень набуває не лише знання, але головним чином вміння працювати над тим чи іншим питанням, вміння самостійно обходитися з книгою, звертатися до джерел, щоб розв'язати ту чи іншу проблему, вміння індуктивним способом робити певні висновки. І, нарешті, він привчається до систематичної праці. Лише тоді, як викладач відчує, що та чи інша група набула вже потрібні навички для самостійної праці, можна перейти від „стабільного“ розкладу до розкладу „рухомого“. При тому періоди праці з тої чи іншої дисципліни розподіляється так, щоб окремі групи учнів могли працювати по кабінетах впродовж 3-4 годин над якимнебудь одним питанням, а не розпорошували свою увагу протягом одного дня по трьох кабінетах та щоб вони не концентрували увагу лише на одному кабінеті, бо це фізіологічно шкідливо для недозрілого організму учнів масової школи.

Отже треба вводити відповідні корективи в цей „рухомий“ вільний розклад, і ці корективи повинні забезпечити учневі можливість переходити в самостійній праці від одного предмету до другого не стихійно, а пляново, всякий раз під керівництвом викладача. Учні не слід лишати на призволяще, бо вони можуть помилково обрати собі не той кабінет, який їм в даний момент потрібний.

Навчально - виробничі наради

Хоча питання про навчально - виробничі наради безпосередньо не належить до плянування курсу, але, проте, воно все ж таки до певної міри зв'язане з оцінкою від учнів методи пророблення предмету та розподілу його програмового матеріалу. Коли раніше ми говорили про облік праці учнів і при тому рекомендували давати досить докладну характеристику учня з початку щодо окремих предметів, а потім на підставі цих окремих предметів давати його загальну характеристику, то в навчально - виробничих нарадах робиться характеристика пророблення окремих курсів, як і загальної постави викладання у даній школі. Ось через те, треба говорити про навчально - виробничі наради, що можуть вплинути на побудову програми й на методу реалізації цієї програми.

Що ж таке навчально-виробничі наради, який характер вони мають, хто повинен бути ініціатором цих нарад і який їхній склад? Сважемо кілька слів про останнє питання. Навчально-виробничі наради, звичайно, відбуваються по роках навчання, вони скликаються або наприкінці навчального року, або наприкінці семестру. В склад цих нарад увіходить увесь колектив учнів та викладачів даного курсу. Сюди запрошуються представники громадських, професійних та комсомольських організацій. На порядку денному ставиться обміркування життя школи, не лише навчального, але й побутового боку. Щоб така нарада відбулася планоно й поділовому, треба швидко і досить уважно підготуватися до неї. Цю підготовку повинні провадити як викладачі, так і учні. Викладачі, представники методичних комісій, найчастіше їхні керівники, складають справоздання перед зібраним колективом про підсумки праці та накреслюють найближчі її перспективи. В підсумках зазначається пророблення програмового матеріалу, метода пророблення цього матеріалу, з'ясовується ступень засвоєння його учнями, дається загальна характеристика як педагогічного персоналу, так і учнів. Найяскравіше треба підкреслювати трудову дисципліну, порушення цієї трудової дисципліни та їхні причини, а потім зупинити увагу на тому, яким чином буде поставлено педагогічний процес протягом найближчого триместру, або в наступному році, і як саме цей педагогічний процес буде забезпечений педагогічним складом та навчально-допоміжними установами. При тому в прикінцевій частині, звичайно, досить уваги треба приділити й цим самим навчально-допоміжним установам, що обслуговують ті чи інші предмети курсу. Окрім такої доповіді керівника методичної комісії школи й після неї йде співдоповідь представника учкому або навчально-академічної організації, представник якої так само відзначає способи, щоб поліпшити роботу й з особливою уважністю відзначає окремі прориви на цьому шляху й ті заходи, якими можна було б

у найближчому часі зліквідувати ці прориви. Далі розгортаються дискусії. В цих дискусіях, як свідчить практика шкільного життя, насамперед повинні брати участь самі учні, а викладачеві слово можна давати тільки наприкінці цих дискусій перед прикінцевим словом. Від керівника зборів у значній мірі залежить, в який бік будуть скеровані висловлювання школярів та викладачів. Треба подбати про те, щоб критика та самокритика, що розгортаються на цих зборах, були здорові й допомагали б, кінець - кінцем, загальному педагогічному процесові школи, допомагали б поліпшити побутові умови життя школярів.

Після прикінцевих слів доповідачів іде резолютивна частина. Звичайно, проєкт резолюції повинен бути складений заздалегідь, і на зборах вносяться лише потрібні корективи. Можуть фігурувати дві пропозиції: одна від методичної комісії, друга від учком. Ці пропозиції бувають тоді, коли на навчально-виробничій нараді бувають не доповідь та співдоповідь, а доповідь та проти-доповідь. Проте, можна таке явище визнати за паталогічне, бо воно свідчить тільки про наявність нерозуміння з боку двох шкільних колективів єдиного педагогічного процесу. Воно також свідчить про те, що вплив викладача в учкомі нікчемний, а часом і зовсім відсутній. Таке явище може свідчити й про інше, а саме про те, що представники учкому не беруть участі в цикловій предметовій комісії та в методичних комісіях школи, бо коли б вони брали тут активну участь, то, безумовно, могли б у процесі шкільної роботи, не чекаючи навчально-виробничої наради, ставити на порядку дня ті питання, що хвилюють школу й поволі ліквідувати хиби, які зустрічаються в шкільній практиці. Тільки таким чином, тільки при такій органічній участі педагогів у праці учневих організацій, як і при участі учнів у праці предметових та методичних комісій можна розгорнути на виробничих нарадах здорову критику й лише тоді ці наради дадуть серйозну користь для педагогічного процесу. Зокрема, у аналізі педагогічного процесу на цих навчально-виробничих нарадах відводиться значну увагу й окремим предметам, в тому числі й літературі. Ось чому було доцільно згадати про ці навчально-виробничі наради в курсі методики літератури.

СИСТЕМА МЕТОДИЧНИХ СПОСОБІВ

ЗАВДАННЯ: Ознайомити з системами та способами вивчення літератури в школі.

ЗМІСТ: Система навчання: комплексова й предметова. Методичні способи: пасивні та активні. Основні елементи активних методів: інструктаж процесу праці, облік, типи робіт.

Система навчання

Комплексова система Розглядаючи систему навчання з літератури, треба насамперед підкреслити, що поруч з предметною системою тут виступає й комплексова, що, проте, останніми роками поволі відходить у царину минулого. При комплексовій системі література, як окремий предмет, втрачала своє значення, вона виконувала тільки службову роль щодо стрижневої теми, довкола якої групувалися різні предмети. Щоб ілюструвати це явище, наведемо одну з відомостей проф. Кагарова в його статті „Плянуння комплексового викладання в Німеччині“, „Вопросы комплексной системы“, сборн. 2. 76 стр., що характеризує практику комплексової роботи в тій країні. Він бере центром одного з комплексів тему „Гроші“.

Комплекс цей, точніше плянування матеріалу — дуже характерний для німецької школи, де всі предмети залишаються самостійні й лише своєрідно плянують свій матеріал, підпорядковуючи його певним темам громадського характеру. Отак підпорядковуючи, однак, не поєднують навчання в органічно-єдиний педагогічний процес, бо окремі предмети підпорядковуються спільній темі лише механічно.

У центрі цього комплексу є тема „Гроші“, усі інші предмети підпорядковано цьому стрижневі, в кожному по-своєму трактується ця сама тема. Так, на лекціях релігії розробляються притчі про багатого й бідного Лазаря, про багатого юнака й недбайливого раба; на лекціях з рідної мови розглядають твори художньої літератури, де сказано про багатство та бідність, про скупість та марнотратство: на лекціях з політекономії трактують

питання, зв'язані з видами грошових систем, з грошовим обігом, забезпеченням грішми, підвищенням цін; на лекціях з природознавства говориться про властивість видобування й оброблення благородного металю; на лекціях з математики обчислюють відсотки, валютні операції тощо; нарешті, на лекціях з історії кажуть про перехід від натурального господарства до грошового, від первісних форм розвитку грошового господарства до сучасного грошового обігу в Європі, зокрема в Німеччині. Ось така загальна система комплексового навчання, де згруповано поодинокі предмети навколо головної теми — „Гроші“.

За таким комплексом будувалося й тепер подеяких школах побудовується навчання зокрема в масовій школі профосу. Тільки тут стали на шлях комплексування не всіх дисциплін навколо окремої теми, але окремих їхніх циклів, головню циклу гуманітарного з суспільствознавством, літературою й мовою. Ось саме ці три предмети, як загальне правило, комплексуються й кожний з них утрачає свою самостійність. Усіх їх підпорядковують єдиному суспільствознавчому стрижневі, і всі вони плянують свій матеріал залежно від суспільствознавчих тем; до того ж літературні твори відіграють роль ілюстративного матеріялу, а стилістичні та граматично-орфографічні роботи це лише механічний додаток до цієї суспільствознавчої теми. У наслідок того педагогічний процес зливається в одну цілість не органічно, а механічно. Щоб ілюструвати це явище, наведемо одну з типових побудов окремої лекції.

Тема комплексу	Підтема	Матеріал спостережень	Що спостерігати	Роботи, зв'язані з спостереженням	Методи навчання
Наш край	Машина в сільському господарстві	Вірш Рибачького «Песня Кузнеца»	Наказовий спосіб дієслова	Написати опис роботи на млині, вживаючи наказового способу	Лябораторна лекція

Ось ще один із прикладів: комплекс у російській школі на тему „Ленін, як проводир ВКП і світового пролетаріату“.

Структура комплексу така:

1. Літературний матеріал для класного читання

1. Сейфуллина — „Мужицкий сказ о Ленине“.
2. Колосов — „Тринадцать“.
3. П. Орешин — „Ленин“.

2. Літературний матеріал для читання вдома

1. *Жаров* — „На смерть Леніна“.
2. *В. Инбер* — „Пять дней и ночей“.
3. *Кирилов* — „Шаги“ (вірші).

Зауваження до літературного матеріалу:

1. на підставі літературного матеріалу визначити, як змальовується діяльність Леніна, її характер, як уявляли ленінову діяльність широкі кола трудящих мас. „Ленін—проводир ВКП(б) і світового пролетаріату“.

2. Елементи прозаїчної мови: яскравість та чистота. Провінціалізми, їх припустимість; відшукати провінціалізми в оповіданні Сейфулліної „Мужицкий сказ о Ленине“.

3. Прикметник, його ознака та відміна. Повна й коротка форма прикметника. Прикметники дієприкметникові та займенникові.

4. Правовис називного відмінку прикметників жіночого й ніякого роду (ая, яя, ое, ее), завдання з книги Удальцева № 144. Родовий відмінок однини — ого, его; знахідний і орудний відмінки жіночого роду однини — ую, юю, ою, ею; орудний та місцевий відмінки чоловічого роду однини — ом, ем, ым, им, завдання № 142, 143; правовис прикметників типу „медвежий“, завдання № 149.

5. Індивідуальні твори на задану тему.

Наведену тут схему розглядають на базі окремих літературних творів, що їх дають як для клясного вивчення, так і для хатнього читання. Далі, крім літературного матеріалу, в цей комплекс залучається всебічне вивчення прикметника, потім — ряд моментів з ортографії й, нарешті, твір на задану тему, при чому, тема, звичайно, стосується головних засад даного комплексу. Наведений приклад — приклад не винятковий, а типовий; він досить наочно виявляє, що тут до одного педагогічного процесу прихильники комплексової побудови навчання (комплекс будь-що-будь) намагаються включити й літературні твори, і явища граматичні разом з ортографічними і, нарешті, явища стилістичного характеру, що сприяють розвитку усної й писаної мови. До того ж усі ці явища зв'язані поміж себе лише механічно, органічного зв'язку поміж ними нема ніякого; фактично тут не один педагогічний процес а принаймні три: літературно-ілюстративний, граматично-ортографічний і стилістичний, і кожен із цих педагогічних процесів досить відокремлений, а тому має самостійне значіння.

Наведені тут комплекси, безумовно, типові для нашої сучасної школи. Вони заповнюють собою робочі плани і установ соцівиху й установ профосу. Скрізь по школах бачимо таблиці з перехресними горизонтальними й вертикальними лініями, в клітинах яких так і рябують ці комплекси. Лінії я гори-

горизонтальна вказує тему, літературний матеріал для пророблення цієї теми. Далі за ним розміщено матеріал граматичний, орфографічний, стилістичний. Такий горизонтальний перекрій комплексу. Якщо цю горизонталю ще трішки продовжити й укласти на ній строки для пророблення даного комплексу, а також джерела, надто для вправ граматично-орфографічних і стилістичних, то горизонтальний перекрій комплексу цілком закінчений. Так, наприклад, якщо береться тема „підліток на селі“, то за літературний матеріал беруть твір „Перший раз“ Бордуляка, на зв'язані з ним стилістичні вправи — плян оповідання, його виклад; у граматичній частині треба проробити, наприклад, дієслово теперішнього часу, у правописі — дієслівні флексії, на решті, вказується джерело — хрестоматія „У боротьбі“ і кількість часу для пророблення теми — 4 години. Від цього горизонтального перекрою переходимо до перекрою вертикального. Якщо в першому має бути єдність суспільствознавства, то в другому — єдність дидактична, послідовність у проробленні окремих споріднених явищ. Так наприклад, у тій шпальті, де розглядається дієслово теперішнього часу, підчас пророблення наступної теми, в тій самій шпальті має бути, звичайно, знову про дієслово, про його майбутній час, або про минулий. У наступних темах за дієсловом, звичайно, мають бути так звані дієприкметникові та дієприслівникові форми. У шпальті стилістичних вправ — складання пляну до оповідання, далі, мабуть за цим самим пляном, його конспектування, або реферування й нарешті, можливо, тезування твору. Як би ми мали тут справу з характеристикою того або іншого літературного персонажу, то за тою характеристикою з дидактичних міркувань ми мусіли б поставити характеристику не поодиноких літературних персонажів, а цілої соціальної групи, відтвореної у даному літературному творі. Далі треба було б сказати про ставлення самого автора до відтворюваних літературних персонажів, цебто пропонувати учневі витлумачити на основі літературного тексту соціальну природу автора даного твору, точніше — тої соціальної категорії, що її представником він є. Така послідовність повинна бути в кожному пункті щойно вказаного перекрою, а що ці пункти на пляні, графічно відображеному, чергуються у вертикалі, то природньо, що й перекрій цей зветься — вертикальний перекрій комплексу.

Отже, кожний комплекс має два перекрої: один горизонтальний, де вказано тему комплексового стрижня й складові частини цього самого комплексу, як літературного, так і граматичного й стилістичного характеру; у вертикальному перекрої насамперед відзначається послідовність у способах літературної аналізи, граматико-орфографічних вправ і у вправах стилістичного характеру. Двобічність перекрою можна ілюструвати таким прикладом, узятим з робочого пляну одної з харківських шкіл учеництва.

Т е м а	Література	Розвиток мови	Грам. ортогр. мат.	Підручник	Години
Селянин у капіталістичних умовах.	Васильченко „Мужичья арифметика“	Ознайомлення з діялогом та монологом	Теперішній та майбутній час дієслова. Правопис закінчень	„Шляхами життя“	4
„	Винниченко „Голод“	Переклад на прямої мови на прями й навпаки	Минулий час дієслова	„	4
„	Побут селянства в капіталістичних умовах			Самостійна письмова праця	2

У наслідок комплексового пророблення окремих питань увага учня, природньо, зосереджується на суспільствознавчому стрижні. Стилiстичні та граматично-ортографічні навички залишаються на боці, а деякі знання, зокрема з економгеографії цілком виходять з поля зору школяра й через те учнівська продукція не досить задовільна. Позначається загальне зниження рівня знань, брак будь-якої систематики, відсутність уміння систематично читати книги й дуже недостатня ортографічна письменність. Що правда, все це не залежить, звичайно, від комплексової системи в тому її вигляді, як оце щойно зазначено, але комплексова система являє з себе один з найголовніших чинників, що уповільнюють темп підвищення культурного рівня школяра.

Досить авторитетні методичні органи починають вже поволі переходити від такого комплексування предметів до їх відокремлення, а це гостро потребує вже систематичних знань і по лінії літератури. Отже, з цього спільного комплексу передусім усувається центральну суспільствознавчу тему; далі цей органічно нез'єднаний педагогічний процес розпадається на два самостійні процеси; з них у першому пророблюються явища літературні, а в другому — граматично-ортографічні та стилістичні. Що правда, і цей поділ трохи штучний, бо вивчення літературних творів, природньо, збагачує лексику школяра й привчає його правильно будувати мовні акти; проте, все ж обидва ці педагогічні процеси, кожний по-своєму, спрямовані до одної суспільствознавчої

мети. Там, де говориться про літературу, мається на меті, щоб школяр набув уміння аналізувати літературні твори, щоб зумів орієнтуватися в соціальних явищах. Там якраз є аналіза співвідношень поміж соціально-економічною базою та ідеологічною надбудовою; там головний економічний чинник і чинники похідні зумовлюють літературні способи й з'ясовують їх з соціального погляду. Тут, у царині мови, суспільствознавчий стрижень полягає в самому, призначенні цих навичок, які конче треба прищепити школяреві в його мовному акті. Самими мовними жанрами: від пляну до доповіді, від кореспонденції до газетної статті — виявляється вже, що основний стрижень для всіх цих навичок суспільствознавчий; якийсь інший стрижень притягти сюди вже не слід. І література і мова підпорядковуються спільній меті школи — дати цілком культурну людину. Озброїти її знанням та навичками, потрібними для орієнтування в літературному процесі, знанням та навичками для користування мовою, як знаряддям соціалістичних взаємин. Аналогічному соціальному завданню, звичайно, підпорядковуються й інші предмети. Тепер якраз виявилася тенденція звільнити літературу від підлеглого становища щодо суспільствознавства, поділити комплекс на два самостійні педагогічні процеси й пройняти їх моментами соціальними, що є органічною частиною кожного педагогічного процесу.

На російській конференції викладачів мови та літератури, що відбулася в лютому 1928 р., один з представників російського Наркомосу (Епштейн) уже зазначав, що в шкільній практиці тепер зовсім хибно розуміють комплексування; воно зводиться до механічного об'єднання окремих предметів, згрупованих навколо тої чи іншої теми соціального характеру.

У тезах доповіді другий представник російського Наркомосу (Пістряк), досить певно кажучи про патологічні явища комплексування, заявив: „звідси випливає потреба з'ясувати, що комплексовість не тільки не руйнує існування окремих предметів і не підпорядковує один предмет другому цілком, як це іноді виходило на перекрученій практиці проведення комплексовості, але навпаки, — потребує самостійності предметів, що залежать один від одного в загальній цільовій настанові школи й від проблизаного в ній освітнього матеріалу“.

Таке твердження стало за основу структури вивчення розглянутих тут предметів. Література відокремилась у самостійний курс. Мова відокремилась від літератури й включила в себе елементи головно стилістичні, підпорядкувавши цим останнім синтактичні явища. Через це утворився своєрідний комплекс, в якому основним стрижнем є фразеологія, цебто вивчення того чи іншого мовного жанру, що найчастіше зустрічається в соціальному житті. Комплекс цей має тенденцію перетворитися на окремий предмет, що в офіційних програмах Наркомосу звичайно має назву техніки мови, а іноді стилістики. Відокремившись від

цього загального комплексу, література стає цілком самостійним предметом, підпорядкованим вже не суспільствознавству й не „мові“, а лише загальній цільовій настанові даного типу школи. Щодо інших предметів, а зокрема до мови, то вона відіграє тільки співпідпорядковану роль, а з суспільствознавством лише координує вивчення таких суспільних явищ, що характеризують взаємовідношення мистецтва до реальної дійсності. Сама ж література, ставши відокремленим предметом, має свої власні методологічні настанови, має самостійний матеріал, що послідовно розподіляється за дидактичним принципом. Отже, тут нам доводиться мати справу вже з літературою, як з окремим предметом і в залежності від того плянувати потрібний для пророблення даного курсу програмовий матеріал. Центром цього програмового матеріалу є літературний стиль класи, про що теж ми вже говорили раніше.

Методичні способи

Пасивні методи Які ж методичні способи треба вживати здійснюючи курс літератури в масовій школі профосу? Відповідь на це питання вже дана в узasadненні завдань школи, що дає не тільки технічні знання, але й виховує громадські почуття в своїх учнях. Крім того, сама методологічна настанова літературного предмету говорить про активні методи праці, в центрі яких лежить самодіяльність учнів, критичне ставлення до перероблюваного матеріалу й самостійні висновки з цього матеріалу. В протилежність даним активним методам праці, існують ще методи пасивні — догматичні. Проте, і ці догматичні методи в школі іноді доводиться використовувати, але основну роль мають, безумовно, методи активного характеру.

Розглядаючи спочатку пасивні методи навчання, мусимо з'ясувати собі насамперед їхню соціальну природу. Ця природа легко викривається вже із самої назви цієї догматичної методи, що іноді зветься також монастирською, проповідницькою. Подібно як в монастирі, або в церкві проповідник пропонує вірним ті чи інші догмати й говорить, що їх треба прийняти без ніякого критичного ставлення до них, а тільки на віру, так і викладач в старій феодальній школі був своєрідним пастирем, а його аудиторія паствою, отарою. В цій школі, заснованій на принципі авторитарності, цілком природньо було бачити відбиття цієї авторитарності й в методах вивчення різних дисциплін. Основна характерна риса цих метод полягає в тому, що учням подаються певні правила та ілюстрації до цих правил. Ці правила викладачі „віщували“, а учні мусіли на віру, без критичного до них ставлення, засвоювати ці правила. Тут не було основного принципу педагогіки — виховувати думання школярів, виховувати

їхню самодіяльність. При такій догматичній методі навчання школярі могли тільки механічно сприймати, ті чи інші знання, які подавалося їм у готовому вигляді, і це механічне сприймання вело за собою „зубріння“ підручників і відповідання викладачам по даних підручниках. Така догматична метода вивчення була властива масовій школі не тільки в феодальні часи, коли ця метода виникла, але й за часів панування буржуазії, зокрема в тих школах царської Росії, що ними керувало міністерство народної освіти — орган дворянства.

Чи можна в теперішній час зовсім відкидати догматичну методу й не припускати її застосування в школі? Догматику, як систему засвоювання матеріялу, безумовно, сучасна радянська школа повинна рішучо відкинути, але тільки, в окремих лекціях доводиться звертатися й до догматичного передавання матеріялу учням. Це застосування догматизму, що втілюється в лекціях, буває часто спричинене або трудністю матеріялу, подаваного аудиторії, або відсутністю матеріялу, на базі якого самі школярі могли б, за допомогою критичного ставлення до нього, прийти до належних висновків. Так, наприклад, лекційним способом доводиться побудовувати вивчення літературного стилю теперішньої еміграції, бо школярі зовсім не мають потрібного матеріялу, щоб характеризувати цей літературний стиль. Через те цілком природньо, що викладач у цьому разі мусить, окрім загальної характеристики літературного стилю емігрантів, дати й ряд ілюстрацій з їхніх творів. Проте, і в цьому разі догматична метода виступає в досить зміненій формі й переключається до певної міри в методу активну, бо тут передусім викривається соціальна метода еміграції, її суспільна психологія, зафіксована в певній ідеологічній концепції й з цього вже робиться висновок про літературний стиль. У процесі праці, що йде за лекцією-розмовою, кількома запитаннями від аудиторії, докладно вичерпується ця тема.

Ось другий приклад. На початку праці з літератури, коли говориться про зумовленість літературних явищ, викладач, звичайно, мусить сам пояснювати учням Плеханівську формулу про відношення мистецтва до дійсности й цю формулу ілюструвати низкою прикладів. Самому школяреві викрити соціальну природу того чи іншого художнього явища, використовуючи п'ятичленну формулу Плеханова, буває дуже й дуже важко: для того потрібно мати відповідні навички. Отже, цілком природньо, що на початку вивчення доводиться досить часто застосовувати догматичну методу. Її вживають також і тоді, коли підсумовується певний пророблений розділ курсу. Тут так само ми маємо лекцію, але в даному разі засновану вже на критичному вивченні. Окремі елементи її менше всього можна назвати догматичними, тим більше тому, що наступні запитання учнів і відповіді викладача зовсім знищують догматизм. Проте, і цю підсумкову лек-

цію наші методичні посібники часто-густо звуть лекцією догматичного характеру.

Отже, підсумовуючи все сказане про догматичну методу, доводиться говорити про те, що таку методу систематично застосовувати в радянській школі не можна, але, в деяких випадках з указаних вище міркувань, її все ж доводиться використовувати. Прихильники догматики, щоб уgruntувати свої погляди, висказують такі міркування: лекційна метода значно економічніша на час — де на пророблення окремої теми при активній методі треба витратити щонайменше 6—7 годин, то догматична метода потребуватиме не більше 2 годин. Там, де є багато груп, що потребують значних кадрів викладачів для свого обслуговування, досить часто говорять про неминучість лекційної системи, бо цю систему можна розрахувати на аудиторію не в 20—25 людей, а на кілька десятків слухачів. Якщо ми погодилися б, з огляду на зазначені міркування, з лекційною методою, то це значило б, що ми згори відрікаємося перемагати труднощі, що стоять на шляху активізації метод викладання й здаємо позиції радянської соціалістичної школи.

Активні методи

Від пасивних метод викладання переходимо до активних метод. Вони вимагають від викладача особливого напруження, особливої чіткості в його керівництві самостійною працею учнів і насамперед, — виховання культури їхнього думання. Ці активні методи, в протилежність до пасивних, виникли спочатку всередині молодшої буржуазної школи. Буржуазія, борючись з феодалізмом, будуючи своє буржуазне буття, потребувала активних працівників, що могли поперше критично ставитись до навколишніх явищ, а подруге, на базі цього критичного ставлення створювати суспільні культурні цінності, потрібні для молодшої буржуазної класи, що виходить на історичну арену. Цілковито природньо, що й шкільні методи цієї класи базувалися на активності, а в старих передреволюційних методиках ці активні методи звали евристичними, дослідницькими, лабораторними. В буржуазній школі треба було насамперед готувати потрібних дослідників, щоб розвивати промисловість, торгівлю й будувати свою буржуазну державу. З заводських лабораторій, де вживалися дослідницькі методи праці, їх перенесли до вищої буржуазної школи й в школу масову, що в протилежність дворянській школі була вже поза межами відання міністерства народної освіти й підлягала органі буржуазії — міністерству торгівлі та промисловости. Поруч з університетами та гімназіями утворювалися вищі технічні школи, комерційні інститути, комерційні, реальні та торговельно-промислові школи. І ось тут, в цих буржуазних школах в передреволюційні часи застосовували активні методи, про які ми говоримо.

В практиці шкільного життя розмежовують ці методи на дві окремі категорії: евристичні, в центрі яких стоїть лекція-роз-

мова під безпосереднім керівництвом викладача, та лябораторні, де центр праці переноситься з класи до кабінетів, до лябораторій, додому й де нема безпосереднього керівництва викладача. Безумовно це керівництво й тут є, але воно обмежене, а саме воно виявляється тільки в поставі теми, в указанні метод її пророблення та матеріалів, потрібних для того, в консультації під час процесу праці над темою й, нарешті, в підсумуванні наслідків праці учнів над запропонованою темою. В дальшому викладі методу лекцій - розмов ми будемо звати методом класного навчання, а методу лябораторну зватимемо методом самостійних робіт учнів над тою чи іншою темою виучуваного предмету. Остаточно встановленої термінології ще нема.

Треба відзначити, що ці активні методи, покликані до життя господарськими функціями буржуазії й оформлені в суспільній педагогіці, перейшли в спадщину й до радянської педагогіки. Тут тільки активні методи набули іншої суспільної функції: не тільки „розвивати“ підлітка, давати йому активне сприймання світу, але навчити його змінити цей світ на засадах соціалістичної реконструкції.

Переходимо до характеристики двох категорій щойно названих тут активних метод навчання.

Щодо методи класного навчання, то тут треба розуміти таке навчання, коли під орудою вчителя учні не дістають готових відомостей, але самі, аналізуючи відповідний мовний матеріал, доходять тих чи тих висновків. Роля вчителя — тільки скерувати й координувати працю школярів. Колишню догматику в сучасному шкільному навчанні заступає метода індуктивна, що втоншує розумові здібності учнів, виховує в них хист спостерігати мовні факти й дає їм потрібні навички, щоб самостійно виводити ті чи ті правила з розгляненого матеріалу. Отже, класне навчання в сучасній школі зовсім не подібне до класного навчання в колишній школі. Там панувала схоластика, правила сприймалися в готовому вигляді, а матеріал наводилося тільки для ілюстрації тих правил. В сучасній радянській школі колишню схоластику заступає безпосереднє керівництво вчителя працею школяра. Учень, виконуючи певне завдання цієї аналізи, самотужки доходить того чи іншого висновку. Викладачеві доводиться тільки ухвалювати або заперечувати зроблені висновки. У разі, коли ці висновки неправильні, учневі доводиться, звичайно, проробити знову цю роботу. Але цього треба уникати. Викладач мусить, керуючи класним навчанням, давати потрібний матеріал, щоб непомітно для школярів скеровувати в певний бік їхні розумові здібності для того, щоб зміцнити правильність їхніх навичок до аналізу й в результаті цього процесу досягти вміння правильно робити потрібні висновки.

Щодо самостійної праці, то тут, звичайно, ніхто не стане заперечувати вчителевого догляду та координування праці школярів;

тільки тут вони вільніші, бо, одержавши певне завдання й потрібний для його викладання матеріал, вони цілком самостійно, поза безпосереднім керівництвом учителя, провадять відповідну аналізу й роблять з неї висновки. Учителеві доводиться лише контролювати ці висновки та консультувати учнів, що звертаються до нього в процесі праці. Коли в методі клясового навчання ми маємо безпосереднє єднання вчителя з учнями, коли тут вони перебувають один з одним віч-на-віч, то в другому випадку, в методі самостійної праці такого єднання нема—учень звертається до викладача тільки тоді, коли йому конче треба; у процесі своєї роботи він може зовсім не користуватися з учительських порад і робити висновки самостійно.

Оце дві основні методичні тенденції, що домінують в сучасній школі. До аналізу двох цих метод нашої праці ми й приступаємо. Попереду спинімося на методі клясного навчання. Основне завдання цієї методи в тім, щоб привчити учня до самостійного спостереження над літературними фактами, до вміння користуватися індуктивною метою й на базі цієї індукції робити відповідні висновки, а потім ці висновки перевіряти дедуктивно. Так, ці дві основні властивості людського думання—це наріжний камінь клясного навчання. Їх будують звичайно так: учитель для пророблення дає певну тему. У попередній розмові з учнями вчитель, повідомляючи про головні завдання шкільної праці, ставить перед учнями низку питань, що позначають віхи цієї праці, а далі подає матеріал, потрібний для спостереження над літературними явищами, в результаті чого повинні бути попередні висновки. Ці висновки, одержані через індукцію, треба вважати лише попередніми. Вони являють з себе робочу гіпотезу, яку треба ще перевірити низкою інших фактів, що їх школярі добирають самостійно, зрідка лише за допомогою самого вчителя.

Цю перевірку проводиться вже шляхом дедукції. І тільки в разі, коли ця перевірка дасть позитивні наслідки, лише тоді можна говорити про остаточні висновки—їх формулювання й фіксацію в шкільних зшитках. Після цього формулювання треба ілюструвати ці висновки, що роблять самі учні цілком самостійно в тому ж самому зшитку. Учителеві лишається тільки проконтролювати ці ілюстрації.

Який же педагогічний процес відбувається в цьому клясному навчанні? Тут ми маємо діло з індуктивною метою, з умінням за допомогою індукції доходити певних висновків (робоча гіпотеза), до вміння перевіряти ці попередні висновки (дедукція). Тут увесь матеріал аж до самої перевірки, звичайно, проробляється усно й тільки вислід—остаточні висновки—записується у зшиток разом з матеріалом, що ілюструє цей вислід. Отже, крім усної праці, ми маємо ще письмову роботу. Цей процес, розрахований на самостійність шкільного навчання і не має нічого спільного з колишньою клясною працею догматичного характеру.

Переходячи до методи самостійних робіт, до методи завдань, треба насамперед зазначити провідні моменти цього педагогічного процесу. Але, поперше, треба сказати, що цей педагогічний процес, як найскладніший, має йти слідом за низкою класних робіт, що прищеплюють потрібні навички до самостійної праці під безпосереднім наглядом самого вчителя. Усі оці навички кладеться в основу методи самостійної праці учня. Роботу розподіляється за такими стадіями: учень одержує від учителя певну тему, чітко сформульовану; слідом за наведеною темою вказується основну мету пророблення даної теми. Ця вказівка конче потрібна, щоб бути за провідну нитку всіх самостійних робіт учня над даною темою. Вказівка на мету праці повинна в достатній мірі заступити те безпосереднє еднання поміж учнями та вчителем, що має місце в класному навчанні. Слідом за цими двома елементами завдання звичайно вказується основні віхи самостійної праці. Інакше кажучи, дана тема розподіляється на низку підтем і до кожної теми подається потрібний для пророблення матеріал, далі указується метода пророблення цього матеріалу та орієнтаційний строк на цю роботу. Одержавши таке завдання, школярі, здебільшого індивідуально, зрідка групами, опрацьовують самостійну роботу на задану тему. Що правда, коли трапляються труднощі, вони можуть звернутися до вчителя за потрібною консультацією. Проте, вчитель ні в якому разі не повинен давати готових відповідей на запитання, поставлені в темі; він повинен тільки вказати ті методи шукання правильної відповіді, які учень мусить покласти в основу пророблення даного матеріалу. Таким чином, консультація має рідше методичний характер, ніж характер шкільного навчання з підлітками. Їй така консультація не повинна, звичайно, перетворюватися на навчання згаданого типу. В наслідок самостійно виконаного завдання учень, або невеличка група учнів, коли навчання групове, передають свою роботу, зафіксовану у зшитках, на контроль викладача. Та на цьому ще не скінчено працю на дану тему. Після перевірки вчитель в класі робить підсумки, зазначає хибі й досягнення не тільки формального характеру, а й методичні, і, нарешті, в своїм прикінцевім слові він підсумовує процес пророблення даної теми й з'ясовує висновки, зроблені з матеріалу, що був поданий на опрацювання. Робота в класі зветься конференцією.

Такі основні методи шкільної праці. Не розглядаючи докладно практики цих метод, вважаючи, що вона досить відома широким колам читачів, ми мусимо зробити лише кілька практичних зауважень. Коли йде мова про лекцію - розмову, то вона, звичайно, побудовується „евристичним“ способом, цебто дається значна кількість запитань, на які учні повинні дати безпосередні відповіді. У деяких викладачів кількість таких питань протягом одної академічної години доходить до 30—40, і безумовно така ж

або ще й більша кількість відповідей. Що ж ми маємо в результаті? Стається своєрідне „шарпання“ учнів, переключення уваги аудиторії з самостійних робіт учнів, з глибокого обміркування цих робіт на задані їм у класі питання. Через численність цих питань, цілком природно, і відповіді мусять бути уривчасті, стилістично недбайливі. Досить часто можна спостерігати такого роду явища: ці питання викладач ставить тільки тоді, коли він вже звернувся до окремого учня, тут викладач тільки до одного скеровує своє запитання. Це дидактично неправильно, треба питання ставити цілій класі й лише тоді, коли вона їх сприйме, трохи обміркує, тільки тоді можна вимагати докладної відповіді на них, втіленої в розгорнене речення, а не в недбало-побудовану уривчасту відповідь. Кожний педагог повинен дбати про те, щоб мова школяра будувалася пляново, без ніяких хиб, а численність питань не тільки не культивує мовні жанри, а скоріше спричиняє протилежний процес. Крім того, надмірна кількість питань, як ми щойно зазначили, переключає увагу учнів від самостійної праці до окремих відповідей на запитання викладача. Отже, природно, що число питань треба обмежувати. Якщо тему розподіляється на 3—4 підтеми, то до цих підтем треба подати по 2—3 директивні питання, що дали б можливість орієнтуватися в цих підтемах, та 3—4 контрольні питання, на які учень повинен вже безпосередньо відповісти. Отже, слід ставити щонайбільше—12—15 питань. Від додержання цього правила якість роботи значно підвищується.

Та окрім цих практичних зауважень треба розглянути ще кілька основних моментів, властивих педагогічному процесові при активних методах праці. До таких моментів належать: інструктаж, планування навчання, типи робіт, облік та характеристика.

Основні елементи активних метод

Інструктаж

Говорячи про інструктаж, треба насамперед підкреслити такого роду явища, що спостерігаються в школі. Припустім, що навчання йде за лабораторною методою і всі теми, починаючи від першої й кінчаючи останньою, проробляються даною методою. Така настанова на одну методу цілком хибна—треба сполучати рівнобіжно лекційну методу з лабораторною. Це сполучення треба проводити в такій послідовності: спочатку навчання з літератури йде лекційним порядком, при чому цей спосіб розподіляється на такі стадії—лекції, лекції з наступною розмовою, класне навчання, де лабораторна праця відбувається під безпосереднім наглядом викладача. і лише опісля, коли учні звикнуть орієнтуватися в літературному матеріалі, розуміти сам процес літературного розбору.

його методи, лише тоді можна переходити до самостійного вивчення шкільного курсу. В цьому разі ми говоримо про „лябораторку“. Отже, інструктаж шкільного навчання можна поставити тільки при таких умовах на твердий ґрунт. Під безпосереднім впливом викладача учні втягаються в працю, яку можуть продовжувати вже без нагляду свого „літературного“ керівника.

Зрештою можна ще відзначити перехідний період такого інструктажу. Щоби перехід до „самостійної праці“ не був такий різкий, треба давати завдання додому, при чому для самостійного виконання цих завдань в процесі інструктивних розмов можна ставити окремі віхи, що були б за орієнтацію для праці. Крім таких інструктивних віх, природньо, повинні мати місце й контрольні запитання, що дають можливість перевірити чи правильно переробляють учні запропоновані їм від учителя проблеми. І лише після цього перехідного періоду можна приступити до проведення вказаної вище лябораторної методи.

Як часто треба практикувати такий інструктаж?—чи на початку кожного навчального року, чи навіть частіше, проробляючи кожний новий розділ? Все це залежить, безперечно, від підготовки тої чи іншої аудиторії, від її вміння працювати та від педагогічного такту викладача. Але все ж можна встановити деякі стабільні принципи. Було б доцільно кожний новий тип праці розпочинати з розгорненого інструктажу, при чому тривалість цього інструктажу може бути або більша, або менша, бо міра цієї тривалости кожного разу залежить від „місцевих умов“, про які ми щойно казали: від характеру теми та від умов дидактичного характеру.

Процес праці Ці ж такі „місцеві умови“ диктують і методичний характер праці над даним літературним твором, і через те нема можливости дати якісь єдині керівні вказівки для усіх шкіл. Все ж треба відзначити кілька окремих моментів цієї праці й насамперед звернути особливу увагу на те, чи правильно учні розуміють дану від викладача тему. Найдокладніше з'ясування цієї теми дає можливість точніше орієнтуватися в тому матеріалі, на базі якого пророблюватиметься дана тема. В шкільній практиці часто-густо зустрічаються помилки в роботах учнів тільки тому, що вони тему або не зовсім зрозуміли, або зрозуміли хибно. Це залежить, безумовно, й від самих школярів і в ще більшій мірі це залежить від керівників шкільного навчання. Щоби не скеровувати своїх учнів неправильним шляхом, треба звернути особливу увагу на правильне й точне з'ясування даних для пророблення проблем, і далі на характер того матеріалу, що подається для їх пророблення. Крім того, треба рекомендувати учням дбайливіше підходити до планування своєї праці, щоб до створення того ескізного плану, що служитиме за керівні віхи для їхньої самостійної праці. Було б

великою помилкою підкреслювати, що плян може бути стабільний, незмінний — в процесі праці він, безперечно, може змінитися в залежності від прочитаного школярем матеріялу, бо це читання поглиблює тему, поширює її й безумовно може змінити планування всієї його праці, що є синтезою прочитаного матеріялу. Таким чином, ескізний плян — це тільки робочий плян, що перестане грати свою роль тоді, коли працю буде виконано. В нашій шкільній практиці часто зустрічаються випадки фетишизації цього пляну, досить часто навіть зустрічається вказівка, що його треба складати перед початком праці й суворо додержуватися кожного його пункту, а іноді навіть рекомендують складати цей плян після того, як закінчено роботу. Іншими словами, плян — ніщо інше, як аналіз вже готової, закінченої роботи. Така явище безперечно треба із школи виживати, як дуже шкідливе, бо саме слово плян говорить про попереднє планування праці, а не про аналіз закінченої готової роботи.

Після плану треба зупинити увагу на критичній аналізі матеріялу, рекомендованого для пророблення тої чи іншої теми. Ця критична аналіза спочатку може йти так: викладач ставить окремі питання, що вичерпують з одного боку зміст усього цього матеріялу, а з другого боку, скеровують увагу школяра на потрібне комбінування цього матеріялу, щоб мати змогу правильніше відповідати на задану тему. Проте, питання останнього типу можна задавати тільки на початку праці, бо вони по суті самим своїм змістом підказують потрібну відповідь, а таке підказування потрібне лише тоді, коли школяр не встиг ще набути належних навичок до самостійної праці. Далі, після висновків, зроблених при аналізі проробленого матеріялу, треба рекомендувати висновок цих висновків. Це вивірення може відбуватися між двома групами, якщо праця має груповий характер. Коли ж вона одна особна, то тут окремим школярам доведеться порівнювати свої висновки з висновками інших своїх товаришів, і лише після обміркування різномірних висновків деякі учні можуть зовсім переробити наново увесь матеріял. Хоча при тому стається деякий час затримка в роботі, але це дає можливість її поглибити й набути глибші навички аналізувати літературні процеси. Таким чином, після вивірення висновків та порівняння їх між собою, йде прикінцева частина, що дає відповідь на те вирішене проблеми, яке дали учні.

Облік

Нарешті приходимо до обліку праці. Облік праці тісно зв'язаний з методом праці. Найпоширеніше його можна поставити при лабораторному плані навчання, менш яскравий він буває при лекційній системі. Проте, навчання того чи іншого характеру повинно привести не тільки до одержання знань та навичок школяра, але й до урахування цілого ряду інших явищ, наприклад, до самодіяльності праці, до вміння застосовувати розв'язання тої чи іншої проблеми, до практики. П

це все ми вже говорили в нашій першій лекції, коли обмірковували характеристику учня. Безперечно, ця характеристика конче потрібна; її треба робити в процесі уважного спостереження всього процесу праці. Тут треба підкреслити особливе значіння репетиторіумів. Що таке репетиторіум? Це повторення або всього курсу, або його окремих частин. У даному разі ми говоримо, звичайно, про повторення окремих частин курсу. Коли вище ми говорили, що весь курс розподіляється на окремі розділи або цикли, при чому кількість циклів в кожному році доходить до 2—3, то, безперечно, наприкінці такого циклу треба поставити репетиторіум, що був би повторенням проробленого матеріалу. Цей репетиторіум ставиться таким чином: у класі пропонують для пророблення окремі питання (2—3), що дають змогу встановити, до якої міри окремі учні орієнтуються в тому матеріалі, що вони проробили. Проте, процес цього обліку під час розмови про задане питання дає можливість спостерігати, до якої міри окремі учні засвоїли той чи інший матеріал. і повинен дати не тільки облік засвоєння окремих знань, але, щонайголовніше, вміння орієнтуватися в питанні, вміння практично поставити те чи інше питання. Репетиторіум закінчується підсумковою лекцією викладача, в якій не тільки підводяться підсумки проробленого матеріалу, але він поглиблюється й поширюється. Постійне чергування таких різних родів навчання призводить до кращого засвоєння проробленого матеріалу й дає так само можливість урахувати міру цього засвоєння, цебто виконати й контрольні функції.

Далі ці функції виконують письмові роботи. При тому, ці роботи треба розмежувати таким чином: одні з них повинні мати місце під час пророблення окремих тем — „тематичні письмові роботи“, а другі — роботи „підсумкові“ до окремих циклів тем. Треба відзначити, що потрібно чергувати легші теми з труднішими. Так, наприклад, перший тип робіт, що йде за інструктажем, повинен вести за собою плян усних відповідей. Такий плян треба скласти якнай докладніше (складний плян), далі — конспект, потім тези, далі можна звернутися до реферування й, нарешті, зачитати доповідь. Таке дидактичне розташування праці дає можливість сполучити вивчення літератури з технікою мови й в цьому разі не лише письмової, але й усної. Проте, слід підкреслити, що захоплення письмовими роботами, яке ми спостерігаємо в теперішній час по наших школах, не зовсім доцільне, бо зосередження уваги на письмових роботах позбавляє нас можливості пляново розвивати техніку усної мови. Викладач повинен повніше й гармонійніше розподіляти відведений для його праці час між мовою усною та письмовою. В результаті цих всіх робіт треба виявити найповнішу характеристику здібностей учня, вміння його орієнтуватися в питаннях і викладати продукцію своєї праці.

Типи робіт

Проробляючи цей курс, крім спеціальних способів літературної аналізи, треба ще загострити увагу на типі робіт усних і письмових. Цілком природньо, що ці роботи тісно зв'язані з окремими методами, які практикуються в шкільній праці. Лябораторний плян має одну настанову, один тип праці, а плян класного навчання має зовсім іншу методичну настанову й до певної міри відмінні типи праці. Проте, можна зробити деякі узагальнення. Перш за все з цих узагальнень слід зазначити, що усні відповіді повинні попереджувати відповіді письмові. Це поперше. А подруге, ці усні відповіді повинні попереджувати загальні запитання, звернені до цілої класи, і лише після того окремі учні можуть давати відповідь на ці питання. Окрім цих двох елементарних дидактичних засобів, треба звернути увагу на таке основне твердження: всі ці усні й письмові роботи викладач повинен перевіряти не тільки з погляду змісту й правильності відповідей, але й з погляду логічного та стилістичного. На жаль, на останні два роди робіт в наших школах звертають зовсім недостатню увагу, а іноді навіть недбало ставляться до відповідей учнів. Від них вимагають швидкої й короткої відповіді, звичайно не розгорненої в певну синтактичну єдність, завдяки чому терпить і логіка і стилістика відповіді. Отже, відповідь повинна бути докладна й довга, і окрім правильності змісту від неї треба вимагати послідовності розгортання змісту відповіді, правильності синтактичної й лексичної побудови та чіткості. Цей мінімум вимог особливо треба застосовувати при репетиторіюмах (лекційна система), що закінчують собою пророблення окремого розділу курсу й при конференціях (лябораторна метода), що закінчують пророблення тої чи іншої теми. У цьому разі й репетиторіюми і конференції виконують однакову роль — перевірити, чи правильно засвоїли учні пророблений матеріал і як швидко вони в ньому орієнтуються. Але, поруч з цим вивіренням, треба постійно стежити за формою шкільних відповідей, треба спостерігати, чи не буде учень в процесі його мови відхилятися від основних моментів теми, чи не звертатиме він найбільше уваги на дрібниці з проробленої теми, а не на її головний зміст, чи досить пляново розгортається мова тих учнів, що беруть участь в обговоренні. Разом із тим треба відмічати чи вкладається думка в правильну синтактичну форму й чи досить вона виразна. Природньо, що ці вимоги пристосовані до мови учня, змінюють методу навчання, яка, звичайно, вживається в наших школах. Замість окремих дуже частих питань і надто стислих відповідей, від учнів вимагають докладних, плянових, закінчених відповідей на 3—4 основних питання до кожної підтеми.

Переходячи до письмової мови, треба перш за все підкреслити, що в даному разі синтактичне думання учня стає глибше, інтенсивніше. Досить часто говорять, що в письмових роботах, окрім думання змістового, досить видатне значіння має й думання цілком

формального характеру—синтактичне думання. Через те письмові роботи вживають лише тоді, коли після успішної практики відповідей учень утворить потрібні навички до усної мови. Щодо своєї трудності письмові роботи розподіляються звичайно на такі категорії: спочатку допоміжні, що полягають у різних записках, у зшитках або в чернетках відповідей з того чи іншого предмету. Усі ці допоміжні замітки, звичайно, заносяться до зшитків без певного напруження учня, коли його синтактична увага присипляється, а через те ці замітки хибують на значну кількість стилістичних недоладностей. Ці хиби може виправляти в класі викладач, час від часу заглядаючи до зшитків окремих учнів. Але, окрім цих допоміжних робіт, треба зупинити увагу на роботі процесуальній та контрольній. Перші виконуються в процесі роботи над тою чи іншою темою й не мають контрольних функцій, а другі замикають собою пророблене питання й таким чином служать для контролю. До цих робіт треба ставити такі вимоги—насамперед вимоги до педагога: тема робіт повинна бути чітка, правильно сформульована і, крім того, з'ясована шкільній аудиторії, треба проробити інструктаж про методу виконання роботи. Далі ставляться вимоги, і знов таки до викладача, щодо виправлення помилок. Існує єдине правило: треба не тільки орфографічні, але й стилістичні помилки замінити правильною транскрипцією, або стилістично правильним виразом. Наприкінці кожної роботи треба писати докладно її рецензію; в цій рецензії слід оцінити, чи правильно трактується дана тема, чи послідовно розгортається її трактування, чи добре побудовано виклад. І крім того, треба в тій самій рецензії зазначити, які типові, а не випадкові помилки властиві даному учневі й при тому помилки не тільки орфографічні, але й стилістичні. І, нарешті, треба в рецензії зазначити, яким чином школяр може виправити свої помилки. Можна заперечувати проти такої докладної рецензії, доводячи, що викладач не має досить часу для такого докладного виправлення шкільних робіт. Проте, якщо викладач не захоплюється кількістю письмових робіт, то він може, ба навіть мусить, погодитися з неминучістю такої дріб'язкової рецензії, бо вона дає можливість учневі скоріше виправити свої огріхи та помилки. І, нарешті,—видача письмових робіт. При тій видачі проводиться попередня розмова. Завдання її ось які: викладач показує типові для даної аудиторії помилки, розглядає їх, накреслює способи виправлення цих хиб і робить загальну оцінку всіх робіт. Індивідуальні хиби кожний учень виправляє, керуючись докладною рецензією, написаною наприкінці його роботи. Такі основні типи письмових і усних відповідей учня з літератури