

6982/3
ПЕДАГОГІЧНО-ОСВІТНЯ БІБЛІОТЕКА Ч. 3.

А. ВІВЧАРУК і А. КАРПОВИЧ

ПРАЦЯ УЧИТЕЛЯ

В І. КЛАСІ ВСЕЛЮДНОЇ ШКОЛИ

КРАКІВ

1940

УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО

10
ПЕДАГОГІЧНО-ОСВІТНЯ БІБЛІОТЕКА Ч. 3.

А. ВІВЧАРУК і А. КАРПОВИЧ

11.564.
Львів. Бібліотека
АН. УРСР

ПРАЦЯ УЧИТЕЛЯ В І. КЛАСІ ВСЕЛЮДНОЇ ШКОЛИ



70932/3

КРАКІВ

1940

УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО

4421.2,01

Накладом „Українського Видавництва”, Краків, Кармелітська 34/II.
Друк: „Нова Друкарня Денникова” під наказною управою, Краків.
Verlag: »Ukrainischer Verlag« G. m. b. H. Krakau, Karmeliter-
strasse 34, II.

Druck.: »Nowa Drukarnia Dziennikowa« Kommissarische Ver-
waltung Krakau, Orzeszkowagasse 8.



I. ПРЕДМЕТОВА І ГЛЮБОВА СИСТЕМА.

Предметова система.

Предметову систему примінюється тепер майже по всіх школах. Важливість її в тому, що при щоденній шкільній праці лекції поодиноких предметів виступають ясно і є опрацьовані незалежно від себе. З початком шкільного року ділить учитель цілість научного матеріалу з означеного предмету на низку одиниць (місячних, тижневих, щоденних), при чому кожна така лекційна одиниця логічно в'яжеться з попередньою та черговою лекцією. В наслідок цього на означений день припадає така тема з означеного предмету, що впливає зі систематичного курсу, не дивлячись на те, які не були б то теми інших лекцій, опрацьованих у тому дні.

Прикмети й недостачі предметової системи. Ясно, що предметова система має свою безсумнівну вартість, хочби тому, що сьогодні вона прийнята майже загально і то не лиш у старших, але й в нижчих класах вселюдньої школи. В першу чергу її дійсна вартість у тому, що учень засвоює собі відомості з кожної ділянки знання систематичним способом, та що вчитель знає в кожній хвилині, що опрацьоване вже з означеного предмету і що залишається ще опрацьовувати.

Одне лиш питання: чи ця метода погоджується з психологією дитини? Відомо, що психіка дитини інакша ніж психіка дорослої людини, що вже є на відповідному ступні умового розвитку; різняться і під кількостевим оглядом і під якимось. Доросла людина здібна до творення абстракцій, дитина оперує конкретними (наявними) поняттями; доросла людина спосібна у певному життєвому явищі відрізнити ділянки: історичну, соціологічну, географічну, природничу — дитина не має тої змоги: для дитини певне життєве явище творить цілість, що її дитина не вміє заналізувати, викремлюючи елементи, які в ній виступають.

Тимчасом у предметовій системі дитина стрічається не з цілостями, лише з їхніми частинами, нічим не пов'язаними

між собою. Одного дня дитина вчиться чогось з географії, історії, з української мови, рахунків; теми лекції не є пов'язані зі собою; дитина опрацьовує на кожній лекції якусь частину різних життєвих явищ, але ніодно з тих явищ не виступає перед дітьми як цілість. Наслідок такий, що дитина старається затамити поодинокі подробиці, але не переживає того; має відомості з поодиноких ділянок знання, але нічим не пов'язані зі собою; тому й не зуміє вихіснувати тих відомостей у майбутньому житті, бо засвоїла собі їх без зв'язи з природними ситуаціями, з відповідними пережиттями.

До недавна вважали, що головним завданням школи є дати дитині як найбільше відомостей, тому і цю систему вважали зовсім достаточною: діти справді вміли багато. Тепер видвигаємо на перший план інші завдання школи в царині навчання: хай дитина вміє менше, але те, що вміє, хай зуміє практично примінити; хай здобуває відомості не присвоюючи їх пам'яттю, лиш переживаючи ситуації, в яких ті відомості є необхідні. Нічого дивного, що предметова система не може нас вдоволити.

Безпредметова (гльобальна) система.

З таких саме передпосилок виходить безпредметова система, яку звать також гльобальною.

Дитина не є спосібна аналізувати явища, що їх переживає, та вирізнявати елементи, з яких вони складаються — тому гльобальна система усуває зі шкільної практики шкільні предмети. Навчання полягає на тому, що діти пізнають, опрацьовують та переживають життєві явища, які трапляються в дійсності, що в ній діти живуть і що їх можуть безпосередньо обсервувати. Коли діти опрацьовують якесь явище, напр. «свято весни в нашій школі», вони говорять про те, як уладжують свято весни, читають про те, пишуть, рисують, співають, виконують весняні забави і т. п.; значить теми всіх лекцій, що їх опрацьовують одного дня чи навіть одного тижня, впливають з головного предмету, себто з явища, що його опрацьовують. Так твориться природний осередок зацікавлень, довкола якого групується заняття з різних ділянок праці. Дитина не відчуває, що тут іде про предмети шкільної науки; зрештою для неї це зайве. Опрацьовуючи якийсь осередок, дитина засвоює собі деякі відомості (географічні, історичні, природничі) про те життєве явище. Крім того вчиться говорити, читати, писати, рахувати, рисувати і т. п. — все принагідно, у зв'язку з головною

темою, що є осередком зацікавлення. Не перероблює тут систематично поодиноких шкільних предметів, бо ці предмети не виступають окремішно; перерібка научного матеріалу в обсягу поодиноких ділянок знання відбувається епізодично (фрагментарно) — то значить — знайомимо дітей з деякими фрагментами (епізодами) з поодиноких ділянок, а саме з тими фрагментами, які природно вяжуться з головною темою. Коли якась ділянка праці — напр. рахунки — не лучиться природно з осередком зацікавлення, що його опрацьовується, учитель залишає цю ділянку, отже впродовж того часу, коли опрацьовує даний осередок, рахунки взагалі не виступають; зате при іншому осередку буде нагода більше вихіснувати рахунки так, щоб було можна опрацювати научний матеріал з того предмету в цілості.

Прикмети й хиби гльобальної системи. Як бачимо, гльобальна (безпредметова) система дає учителеві повну свободу у плянуванні й організуванні праці. Для вителя гльобальна система важча, бо вимагає від нього знання психіки дитини та середовища, в якому дитина живе. Рівночасно мусять учитель здобутися на чимале зусилля і так зорганізувати працю, щоб постійно щиро зацікавити дітей актуальністю теми і щоб при тому чогось навчити їх: щоб вони засвоїли собі передбачену у програмі скількість відомостей та щоб навчилися справно висловлюватися — в мові, письмі, читанні, рахунках, рисунках і т. п. З погляду дитини ця система куди краща ніж предметова, бо при гльобальній системі дитину не нудить роздріблювання знання та перероблювання його в поодиноких предметах; дитина переживає поодинокі явища, не послуговується виключно пам'яттю. Для старших дітей, під психічним оглядом більше зближених до старших, гльобальна система була б шкідлива, бо діти не діставали б упорядкованого, усистематизованого знання (з географії, історії, природи і т. д.). Затє для молодших дітей (у віці до 10—11 років, зокрема ж для 7- і 8-річних) ця система є найраціональнішою формою організації дидактичної праці. Знання, яке дається дітям в тому віці, у вищих клясах систематизується, себто порядкується, поглиблюється та поширюється.

Вислів у гльобальній системі. У нижчих клясах необхідно навчити дітей, як висловлюватися, себто навчити їх техніки читання, писання, говорення, рахування, рисування і т. п. Дитина, яка переходить до 5-ої кляси — де почина-

ється систематична праця над поодинокими предметами — мусить уже опанувати елементарну техніку читання, писання. Не буде то неможливе, бо щоб дійти до справності в якійсь ділянці праці, необхідно довго в ній вправлятися; напр. чим більше дитина читає, тим краще вміє читати. Все таки стрічаємо тут одну поважну трудність, яку треба взяти під увагу при організації навчання гльобальною системою. Кожна ділянка вправ у вислові має свій систематичний курс, згідно з яким слід переводити прави. В деяких ділянках (як спів, чи рисунки) той курс є мало виразний, зате в інших виступає ярко вже від 1. класу. Напр. при навчанні рахунків у 1-й класі необхідний систематичний курс: перше необхідно опанувати додавання, щойно опісля множення, не навпаки; те саме відноситься до читання, писання і навіть говорення. Організуючи навчання, необхідно дбати про те, щоб теми лекцій рахунків, читання, писання були вповні звязані з темами інших лекцій, — щоб впливали з головної теми; рівночасно вважати, щоб лекції рахунків годилися з курсом цього предмету. Гльобальна система розв'язує ці труднощі.

Гльобальні методи в навчанні. Гльобальна система виступає в різних методах т. зв. гльобальних. Туди належить т. зв. «спільне навчання», яким послуговуються в Німеччині, бельгійська метода осередків зацікавлення, англійсько-американська метода проєктів та метода комплексів, що її донедавна вживали в СССР.

Кожна з цих метод в основі побудована на безпредметовій системі, але вводить деякі зміни й різниці. Зрештою цих метод ще не випробовано так основно, щоб можна було ввести їх до всіх шкіл в цілому.

Годі поручати виключне примінювання гльобальних метод. Програми передбачують означений час для вивчення поодиноких предметів і цих обмежень треба триматися; з огляду на те годі розп'янувати працю цілком довільно. Учитель муситиме рахуватися з існуванням шкільних предметів більше ніж при гльобальних методах. Ця форма праці, дуже зближена до гльобальних метод (зокрема до методи спільного навчання) є по суті перехідною формою між предметовою і безпредметовою (гльобальною) системою. Це називається концентрацією.

II. РЕАЛІЗУВАННЯ ЗАСАДИ КОНЦЕНТРАЦІЇ.

Суть концентрації. Концентрація — це одна з форм організації дидактичної праці в школі. Її суть можемо звести до таких прикмет, що висупають у ній:

1) концентрація не усуває предметової системи, лише поважно її обмежує, так що зближує організацію навчання до гльобальної системи;

2) спільні теми в'язуть різнородні заняття дітей, групують їх довкола осередків зацікавлення;

3) один з предметів навчання дає осередки зацікавлення і через те стає головним предметом, до якого примінюється лекції з інших предметів.

Насувається питання, який предмет має стати головним у першій класі? Щоб на це відповісти, необхідно застановитись, яка є роля поодиноких предметів шкільної науки у навчанні.

Роля поодиноких предметів у навчанні. Між предметами навчання, з якими стрічаємось у щоденній практиці, можна помітити різниці. Одні предмети обхоплюють річевий матеріал, що виступає як явища природничі (наука про природу), часові (історія), простірні (географія), мовні. Мовні явища на нижчому поземі годі вважати окремим предметом (мовознання, яке у школі називають граматиною). Цю групу предметів називатимемо річевими предметами. Інші предмети не мають власного річевого змісту, але формально схоплюють річевий зміст з вище згаданих річевих предметів. Той чи інший річевий зміст (напр. з природи: перші весняні квіти) можемо схопити словом, письмом, рисунком — цебто йде тут про схоплення мовне (словне і письменне), схоплення краскою, формою, числом і рухом. Цю групу предметів (мову, спів, рисунки, роботи, рахунки, руханку) зватимемо формальними або технічними предметами. Без сумніву, кожний предмет технічної групи дістає з часом свій власний зміст; напр. в рисунках виступить теорія перспективи, у співі — теорія музики, в рахунках — теорія чисель-

ного укладу. Та цей зміст є наскрізь абстрактний; на нижчому ступні народньої школи виступає він у такій примітивній формі, що не може дати теми лекцій у 1-ій класі. У цій класі уявити собі лекцію співу в 1-ій класі, якої темою було б якесь питання з теорії музики. Співаючи пісні, діти зазначають собі деякі засади музики, але принагідно, практично. Бачимо, що річевий зміст, який опрацьовується на всіх лекціях у школі, дадуть нам лиш предмети річевої групи; виходить, що осередки зацікавлення, які є головними темами в якомусь часі, можемо черпати лише з географії, природи та історії. Заняття на лекціях інших предметів необхідно приміняти до тем лекцій з історії, географії, природи — як головних предметів.

Надрядний і осередний предмет у 1-ій класі. У 1-ій класі між окремими предметами шкільної науки нема історії, природи ані географії; головним предметом є там рідна мова. Мова як предмет у нижчих класах не обіймає окремого річевого змісту; є вона лиш мовним (словним або письменним) охопленням змісту з інших предметів. Тому, що той матеріал поміщено у програмі української мови, говоримо, що головних тем (т. зв. осередків зацікавлення) дає нам українська мова, яку вважатимемо головним предметом супроти інших предметів.

Українська мова є головним предметом, бо дає річеві теми для інших предметів, а сама не бере річевих тем з інших предметів. Перестає бути головним предметом, коли виступлять окремо річеві предмети (історія, географія, природа), цебто щойно в вищих класах. Практично є українська мова головним предметом у 1-ій та 2-ій класі; у 3-ій та 4-ій класі історія та географія виступають як окремі предмети, тимто українська мова частинно або й цілком перестає бути головним предметом, у класах 5-ій до 7-ої взагалі годі її вважати головним предметом. Зате у всіх класах вселюдної школи є українська мова осередним предметом, в якому сходяться нитки, що вяжуть усі шкільні предмети. Основою є мова — збірний твір народу, відбитка ступня культурного розвитку; йде тут про дуже важні культурні зв'язки між поодинокими предметами як ділянками людського знання. Осередним предметом є українська мова у всіх класах.

Як головний предмет у 1-ій класі, українська мова дає змогу зорганізувати навчання на засаді концентрації; (без головного предмету концентрація неможлива). У класах

5.—7. де українська мова перестає бути головною, а іншого (одного) головного предмету нема, мусимо зрезигнувати з концентрації, обмежуючись до кореляції.

Примінення засад кореляції. Кореляція полягає на тому, що береться під увагу різnorodні зв'язки між поодинокими предметами і таким способом вихиснується відомості про якусь річ чи явище, які діти здобули на лекції одного предмету, при навчанні інших предметів. Коли навчання зорганізоване згідно з концентрацією, виступає в ньому і кореляція, і то в найкращій формі. Тому, коли говоримо про концентрацію в 1-ій і 2-ій класі, не будемо згадувати про кореляцію.

Підбір осередків зацікавлення. Осередки зацікавлення, на яких будують ціле навчання, мають бути фрагментами дійсності, що окружує дитину. З обсягу тої дійсності можемо вирізнити такий матеріал:

1) географічні теми: події з життя дитини дома, поза домом та в школі. Прояви життя по дорозі з дому до школи, в полі, в городах, на майданах і т. п.

2) природничі теми: зрозумілі для дитини прояви життя і помічення про стан погоди і життя звірят та рослин з найближчого оточення;

3) історичні теми: свята, що їх організує школа.

»Світ казок і байок« не творить окремої ділянки, лиш є фантастичним світом, в якому стрічаємо явища, які виступають у часі та у просторі, крім того природничі явища.

Насувається питання, як переробляти цей научний матеріал. Можна б його переробляти по черзі — окремо всі історичні теми, окремо географічні, окремо природничі; та було б це змагання опановувати предмети систематично, була б це предметова система, непідхожа до навчання на тому рівні. Той матеріал слід опанувати іншим способом — засвоюючи принагідно деякі річеві відомості, які виступають у тому матеріалі, у зв'язку з переживанням деяких актуальних явищ. Очевидно історичні теми можна опрацьовувати лиш у зв'язку з актуальними подіями.

Також природничі теми виступають у черзі, яку легко передбачити — згідно з порами року. Укладаючи по черзі географічні теми, беремо за основу дорогу з дому до школи — отже простір. Але на кожному просторі виступають різні природничі явища, кожне з них може виступити в різ-

них місцях того простору; значить: ті площини (географічне і природниче, подекуди й історичне тло) перетинаються та витворюють деякі життєві явища, чи комплекси явищ. Нічого дивного, що деякі теми повторюються, бо деякі явища (напр. з життя якогось звіряти) будемо обсервувати в лісі, в полі, дома — осіню, весною і т. д. Така тема, навіть повторена вдруге чи втретє, буде складовою частиною іншого життєвого явища, яке будемо опрацьовувати в даному часі.

Час необхідний для опрацювання одного осередка зацікавлення. Час, призначений на опрацювання одного життєвого явища, не може бути за довгий, бо це буде дітей нудити, але й не за короткий, щоб могли як слід опрацювати те явище. З практичних оглядів вигідно розплянувати кожний осередок на один тиждень; тоді зможемо спавдити, чи опрацьовуючи один осередок, зужили ми на поодинокі години стільки часу, скільки вимагають програми. Тому, що в деякі тижні випадають вільні дні та що поодинокі осередки вимагають більше або менше часу, годі кермуватись виключно календарними тижнями; на поодинокі осередки може припадати по 7, 8 чи 9 днів, або навпаки — по 5, 4 або й 3 дні.

Проект укладу осередків зацікавлень.

Цикль:

Тижневий осередок:

- | | |
|--|--------------------------------------|
| I. Витаємо школу: | 1. Перші дні в школі.
Пізнаємося. |
| | 2. Організуємо працю в класі. |
| II. Наші батьки працюють, а ми їм помагаємо: | 3. Наш дім. |
| | 4. Домашні звірята. |
| | 5. Поле. |
| | 6. Пасовище. |
| | 7. Ліс. |
| | 8. Дари осени. |
| III. Осінні свята: | 9. Листопад. |
| | 10. Церковне свято (празник). |
| IV. Готуємося до зими: | 11. Наша страва. |
| | 12. Наш одяг. |
| | 13. Звірі й птахи. |
| V. Ідуть Свята: | 14. Перед святами. |
| | 15. Свята. |
| | 16. По святах. |

- | | |
|-------------------------|-----------------------------------|
| VI. Тепер страшна зима: | 17. Поможім птахам. |
| | 18. Наші зимові забави. |
| | 19. Уважаймо на своє здоровля. |
| VII. На провесні: | 20. Чи то зима чи не зима? |
| | 21. Вертають птахи. |
| | 22. Перші квіти. |
| VIII. Весною рай: | 23. Перед Великодними Святами. |
| | 24. Весняна праця дома. |
| | 25. Весняна праця в школі. |
| IX. В травні: | 26. В полі. |
| | 27. Над річкою. |
| | 28. В лісі. |
| X. Прощаємо школу: | 29. Чого ми навчилися. |
| | 30. Прощаємо школу — йдуть ферії. |

Напрямні будови тижневих лекційних плянів. Коли вже вчитель устійнив собі низку циклів та осередків тижневої праці, він мусить опрацювати тижневі лекційні пляни. Поодинокі пляни мусять поважно різнитись між собою, тому на цьому місці подаємо лиш загальні напрямні, що їх у практиці не все можна буде примінити. Йде нам про те, щоб читач глибше застановився над цими напрямними та згармонізував теоретичні основи з практичними можливостями.

Поділ тижневого осередка праці на денні одиниці. Коли маємо означений осередок денної праці, мусимо застановитись над тим,

1) що будемо опрацьовувати кожного дня і на кожній лекції,

2) який матеріал переробимо з поодиноких предметів.

Що до першої точки — треба змагати, щоб кожна лекція мала власну тему, власне обличчя. Це помітно облегчить працю вчителів та дітям, які повинні коли не знати, так хочаб вичувати, що в тому дні робили, про що вчилися. У виняткових випадках важко буде означити тему денної праці — зрештою учитель все мусить зясувати собі, що робитиме в означеному дні, яку назву міг би дати праці, проєктованій на цей день. Це дасть йому змогу ще краще повязати поодинокі лекції та зробить працю дітей живішою

і цікавішою. Те саме можна сказати про виразне засування теми кожної лекції.

Шкільні предмети та ділянки шкільної праці. Коли застановимося над другою точкою (який матеріал маємо переробити у зв'язку з поодинокими осередками зацікавлення), мусимо перш за все засувати поняття «шкільного предмету». Шкільні програми ділять матеріал на шкільні предмети, але не ригористично, бо 7-річна дитина не здібна до абстракції, не вміє вирізнити в якомусь явищі матеріал географічний, природничий і т. п. — не здібна систематично опанувати матеріал згідно з тими ділянками. Тому працю в 1-ій класі організуємо так, щоб поодинокі заняття з поодиноких лекцій зливалися зі собою і творили цілість. На кожній лекції виступить інший рід занять, якими діти опрацьовують поодинокі життєві явища, що є осередком праці в тому тижні — і рівночасно здобувають відомості та вироблюють вмілість. Тому в 1-ій класі не будемо говорити про предмети, лиш про ділянки праці, які виступають у навчанні. В деяких випадках поняття ділянки праці буде ідентичне з поняттям предмету (як у співі), в інших — як в українській мові — поняття предмету обійматиме кілька ділянок праці: говорення, читання, писання.

III. ДІЛЯНКИ ПРАЦІ.

Щоб легше ввєлімінувати ділянки праці, пригадаймо собі, що основним завданням праці дитини у школі є:

- 1) засвоїти собі деяку скількість відомостей з поодиноких ділянок знання,
- 2) опанувати техніку вислову.

Відомості засвоюють собі діти безпосередньою чи посередньою обсервацією (на прогуляках, ілюстраціях) та від учителя. Прогулька й гутірка — це дві ділянки праці, на яких діти засвоюють собі знання. У вищих класах діти черпають чимало знання з підручника. На всіх інших лекціях діти закріплюють предметове знання, здобуте на прогуляках і в гутірках, та схоплюють його в різні форми: говорять про те, читають, рисують, роблять щось з паперу, патичків, плястеліни і т. п. (практичні заняття), рахують речі, що виступають у тому річєвому знанні (рахунки), бавляться (руханкові вправи). Опрацьовуючи річєве знання в різних формах, діти опановують рівночасно деяку елементарну техніку вислову: мовою — устною та писаною, вязаною та не-

в'язаною — спів, форму, краску, число і рух. З того впливає основна низка ділянок праці, посвячених техніці вислову: розмова, писання, читання, спів, рисунок, арифметика, практичні й руханкові вправи. Коли вирівнюємо введені тим способом ділянки праці зі шкільними предметами, поданіми у програмах, устійнимо такі ділянки праці в обсягу поодиноких предметів:

в українській мові:

- 1) говорення: а) гутірки, б) розмови,
- 2) читання,
- 3) писання,

в рисунках:

- 4) а) рисунок з пам'яті, б) рисунок з уязи,

у практичних вправах:

- 5) а) ремісничі заняття, б) заняття з обсягу культури буденного життя,

у співі:

- 6) спів,

в арифметиці:

- 7) рахунки,

в руханкових вправах:

- 8) рухові гри й забави.

Не стрічаємо тут прогульок, але цю ділянку треба вважати складовою частиною української мови, себто предмету, який у першій класі дає фактичний матеріал.

Говорення: гутірки й розмови. В обсягу »говорення« вирізняємо дві основні форми розмови: плянову і свободну. Коли опрацьовуємо з дітьми новий зміст, буде це плянована розмова, коли ж зміст вже відомий, а звертаємо увагу в першу чергу на мовну сторону — буде це свободна розмова. Пляновану розмову називаємо також гутіркою, свободну — просто розмовою.

Різницю бачимо і в методі праці. Розмову, в якій хочемо подати дитині відомості, ведемо пляново: учитель обдумує подрібний плян лекції, знає від яких моментів зачинати розмову з дітьми, які елементи підкреслити в лекції та до якого висновку дійти. Змістом таких лекцій буде фактичний матеріал, тому учитель може легко передбачити, що з того матеріалу вже відоме дітям, отже що може стати вихідною

точкою лекції, опісля які нові подробиці з того матеріалу слід ввести до лекції, щоб у висліді діти опанували той матеріал. Тому основною формою таких лекцій є оповідання учителя, яке він перериває питаннями до дітей та яке відповіді дітей доповнюють. Ті питання будуть торкатись матеріалу, який діти вже знають. Коли ж матеріал дітям не відомий, з питань треба зрезигнувати і заступити їх готовим оповіданням. Кількісне відношення питань до оповідання залежить від кількості відомого матеріалу у відношенні до невідомого.

Крім того виступає ще й інша форма розмови, в якій діти висловлюються самохіть. Щоб це було можливе, необхідно витворити відповідний настрій, крім того розмова мусить торкатись фактичного матеріалу, вже відомого дітям. Коли про якесь явище, чи якусь річ висловлюється кількох учнів, вводимо до поняття про те явище, чи річ нові елементи і тим поглиблюємо та закріплюємо фактичний зміст. Як бачимо, такі лекції говорення помагають також дітям краще опанувати фактичний матеріал, але їхнім головним завданням є опанування мови, техніки володіння мовою. Підчас розмови про якусь річ мусить учитель в першу чергу виловити та усунути з мови дитини мовні похибки. Є це завдання дуже поважне і не легке — головню тому, що кожна дитина крім мовних недочетів, питомих тому вікові та середовищу, має ще й деякі індивідуальні прикмети й похибки в мові. Ті індивідуальні похибки належать до різних категорій мовних явищ (семантика, флексія, складня і т. д.), тому учитель не може не лиш усунути тих похибок, але навіть виловити їх. Ці похибки можливо усувати лиш принагідно, а не систематично (напр. спершу в доборі слів, опісля у флексії). Все таки учитель мусить в поодиноких періодах звертати зокрема увагу на поодинокі категорії мовних похибок, щоб таким способом зробити свою працю в цьому напрямі подекуди пляною. Діти і навіть дорослі засвоюють собі бездоганну мову під впливом оточення, найчастіше підсвідомо — тому треба дати дітям добрий приклад. Чим краща мова учителя та чим більший його авторитет, тим скоріше будуть діти засвоювати собі правильні мовні форми. Крім того треба звернути увагу на поведінку учителя при усуванні мовних похибок дітей. З одного боку хочемо, щоб дитина говорила багато і часто; з другого боку, щоб говорила поправно. Коли занадто часто поправляти мову дитини, це не заохочує дитину забирати голос; зо-

крема не вільно переривати дитині тоді, коли вона оповідає щось з життя, цікаво. Коли перериватимемо тоді дитині та змушуватимемо її поправляти вимову, вона взагалі втратить охоту говорити. Це небезпечне зокрема, коли дитина оповідає зміст. Що правда, не є це типова праця для І-шої класи, але вона подекуди виступає. Перший раз мусить дитина віддати зміст своєю мовою; поправляти її — це відібрати дитині єдиний засіб усного вислову (іншого дитина не має) та взагалі змогу висловлюватися. Щойно коли дитина передає той самий зміст вдруге і втретє, вона може і повинна висловлюватися як найбільш поправно.

Темою плянкової розмови все буде фактичний матеріал, який візьмемо з осередка тижневої праці. Така розмова буде часто лекцією, яка введе дітей у тижневу працю, вихідною точкою до тижневого осередка праці; тому вона мусить бути темою звязана з осередком тижневої праці. Зате темою вільної розмови буде якесь мовнє явище (усунення мовної похибки).

Що правда і при цьому оперуємо якимсь фактичним матеріалом, себто говоримо про якесь явище чи річ і справжня мета лекції — поправа мови — є непомітна для дітей. Але розмова є свободна; тому нераз трапиться, що підчас розмови діти зачнуть висловлюватись на іншу тему, звязану з першою темою. Напр. ми почали розмову про військо — опісля розмова перейшла на військові коні, на коні до праці, на роботу хлібороба. Є це природне явище навіть між старшими людьми; та для учителя є важне на тій лекції не лиш те, про що говориться, але і як говориться — отже мовні явища. Коли йде про фактичний матеріал, тема лекції розмови не все буде покриватися з темою тижневого осередка праці; покривається вона з нею в одній частині — в тій, від якої почали ми лекцію розмови.

Навіть у лекціях співу, рисунків та практичних і руханкових вправ, які тематикою безпосередньо вяжуться з темою осередків тижневої праці, є деякі переступлення поза обсяг тижневої праці. Напр. у звязку з тижневою темою »Поможім птичкам!« співаємо нову пісеньку про пташок, але опісля повторяємо давніше вивчені пісні, які тематикою не мають нічого спільного з осередньою темою.

Є воно так тому, що на лекціях з технічних ділянок праці мусимо вести деякі вправи систематично, щоб виробити у дітей деякі призвичаєння. Систематичний курс кож-

ної з тих ділянок мусимо погодити з укладом осередків — відтіля походять деякі зміни у сторону систематичного курсу тої ділянки праці. Очевидно, та систематичність повинна бути відома лиш учителяві; для дитини кожний рід праці повинен виступати лиш у звязку з опрацюванням осередньої теми. Це буде зокрема важне в ділянках: читання, писання і рахуванків, себто в ділянках, де систематичний курс найважніший.

Читання. Читання — це ділянка шкільної праці дитини, в якій дуже виразно виступає систематичний курс. Коли вчимо дітей у I-ій класі читати, мусимо згори передбачити, в якому порядку маємо переходити з дітьми ті найтрудніші елементи мови — звуки й букви; не можна робити того принагідно, бо тоді не дійшли б ми до ніяких вислідів. Ту чергу букв або слів і речень, що виступає в навчанні елементарного читання називаємо систематичним курсом. Ця черга мусить бути виразна, тому важко погодити її з порядком осередків тижневої праці. Напр. звук «щ» помістимо на кінці черги звуків, що їх діти пізнаватимуть у довгій аналізі слів і речень — мабуть у лютому чи березні. У нашій мові розмірно виступає не багато слів, де той звук виступає, як напр. «щепа». Та годі впроваджувати це слово в лютім, коли дітям важко думати про щепи. Тому мусимо добирати такі слова, які мали б потрібні букви з огляду на передбачений порядок букв і з другого боку були б змістом зв'язані з осередніми темами. Треба узгіднити систематичний курс ділянки «читання» з чергою тижневих осередків праці.

Мусимо ствердити, що донедавна це питання легковажили в науці елементарного читання. Учителєві йшло в першу чергу про те, щоб в означеній черзі «переробити» технічну сторінку читання, зате не цікавився, на якому фактичному матеріалі відбувалася та праця. Не перечимо, що питання, як дитина опановує техніку читання, має і тепер першорядне значіння; але наука читання мусить бути так організована, щоб дитина цікавилася тим, що читає. Читанка в I-ій класі — це ділянка, яка дає дитині найменше переживань, найменше нагоди проявити енергію, а вимагає дуже поважної праці, якої реальної потреби дитина здебільша не бачить і не розуміє. Доросла людина знає, що техніка читання — це дуже важний засіб, який дозволить нам дальше пізнати дійсність. Зате 7-річня дитина не бачить ані не відчуває тої потреби. Тому мусимо дитину зацікавити тою

працею, дати їй сурогат милого вражіння. Мусимо до вправ у читанні дати текст, який своєю темою зацікавив би дитину в даній хвилині та з даному середовищі. Тому годі казати читати в зимі про цвітучі маки, або у великому місті — про ліс та дикі звірята. У тексті, який дитина читає, мусить дитина знайти оповідання про те, що вже говорила, співала, рисувала. Праця дитини над опануванням техніки читання буде куди легша, коли тема, яка виступає в тексті, буде дитині відома, близька, коли дитина пережила її.

Коли йде про науку читання, обмежилось до того, що підкреслимо найбільш суттєві річи. —

Знання читання залежить від трьох основних моментів:

1) від розуміння, що букви — це знаки, символи, що відповідають звукам,

2) від здібності, аналізувати більші комплекси думок (напр. оповідання) на менші елементи, які в дійсності не виступають (речення, слова, склади, звуки) та розуміння, що при допомозі букв можна ці елементи представити письмом,

3) від уміння складати ці елементи у більші комплекси думок.

Коли йде про перший момент, завданням методи буде так покермувати працею дитини, щоб вона підсвідомо вичула, що букви відповідають звукам, а групи букв словам, які мають позамовний конкретний зміст. Буде це завданням т. зв. підготовного періоду, на який програми передбачують 6—8 тижнів. В тому часі мусимо як найчастіше підсувати дітям видруковані або написані слова, у зв'язку з предметами, що відповідають змістові тих слів. Говоримо про kota, тоді рисуємо kota і підписуємо під ним »кіт«; на шафі приклеюємо напис »шафа«, перед кожною дитиною уміщуємо на лавці ім'я та прізвище дитини. Цим способом поможемо дитині вичути зв'язок між тими значками та між особами, річами і функціями — довести до розуміння, що букви — це елементи нашої мови.

Щодо другого й третього моменту, а саме при аналізі та синтезі мови — в цьому випадку треба собі вияснити, чому сьогодні закинено синтетичні методи (декуди й заборонено) в навчанні початкового читання. Знаємо, що аналітичним способом можна поділити кожную думку на окремі дрібні частини; при чому найменші будуть мовні звуки, букви в письмі. При навчанні читання, мусимо в першу чергу пізнати ці найдрібніші частини; отже пізнати звуки — це

вміти аналітичним способом відокремити їх з більших речень, слів та зповоротом складати ці звуки в більші речення (вискази). При покористуванні синтетичними методами починали науку читання з найменшими дітьми, подаючи їм найдрібніші складові частини (букви), які діти складали в звучні частини, вискази, речення. Однак така дрібна частина, як саме буква (звук), буває для дитини зовсім чужим, далеким і незрозумілим поняттям; то ж і праця дитини, щоб пізнати й підпорядкувати своєму розумові ці частини та зложити їх в окремі речення, опирається виключно на вивчення на пам'ять цих частин, у чисто механічний спосіб. Тому теж з огляду на психологію дитини така система навчання не є добра. Зате аналітичні методи зовсім інакше навчають: на основі цих методів дитина сама відокремлює з більших і зрозумілих думок окремі речення, вискази, слова та звуки аж до найдрібніших букв; щойно тоді, як вона добре вже пізнає та вичуває, що саме слова зложені з таких дрібних часитнок, починає складню слів і речень дорогою синтези. Аналітична метода (суцільна) поділена на дві частини: словна та складена з речень; спирається на однакових основах (с у ц і л ь н і й) — подаючи дитині зразу повну думку, яку з черги дитина аналізує (а н а л і т и ч н и й) та знову ділить на окремі малі частини. При цих методах синтетичний спосіб пересувається на дальший час, як уже сама дитина вправиться в аналізуванні цілості. У цих обох методах підставою навчання буває аналіза, при чому діти аналізують наперед більші цілості думок, наприклад — деяке оповідання, і відокремлюють з його окремі речення; з черги речення на слова, слова на звуки й співзвуки — в письмі букви. Цей спосіб однаковий при обох аналітичних (словаречення) методах; з цією тільки різницею, що при методі аналізу слів менше уваги присвячується на аналізу цілості та подільбу на речення; отже цим самим дещо скорше приходимо до подрібної аналізу висказу (при чому слово є підставою подрібної аналізу), знов же при методі ділення речень більша увага припадає на аналізу речень, і тоді речення буває підставою подрібної аналізу. Рисунково при обох методах виступає 4 ступні аналізу:

- | | | |
|------|---------------------------------|-----------------|
| I. | ступень: збірна думка - речення | |
| II. | „ | речення - слово |
| III. | „ | слово - звуки |
| IV. | „ | звуки - букви. |

Метода аналізу слова переходить з I-го та II-го ступня до III-го й IV-го, як до основного свого завдання; зате метода аналізу речення задержується довше при II-му ступні й переходить теж до III-го та IV-го ступня. Унаслідок цього синтеза при методі словної аналізу виступить скорше, ніж при методі аналізу речення. Тому саме ця метода подільби речення — безсумнівно — з точки погляду психології дитини, є доцільніша; дає дитині більше часу витворити собі в своїм умі вичуття й розуміння, послугуючи продовж довшого часу більшими засобами (цілість, речення), які можна поділити на дрібніші. Дитина підготовляє себе до розуміння суті аналізу; синтеза — ступінь праці дуже важкий — приходить на чергу при методі речення на кінці, багато пізніше, як при методі слова. Метода поділу речення відсуває на дальше цей момент, на якому сперта наука читання й писання, пізнавати букви, і тому теж дитина має більше часу підсвідомо вичути значіння аналізу, дуже важкої в науці. Одночасно при допомозі цих обох метод (слова й речення) треба відповідно використати час підготовки дітей на пізнання в дальшій праці понять: слово й речення. При методі подільби слова треба в часі підготовки вибрати з розмови та речень деякі основні слова до чергової аналізу. Але ці слова треба так вибрати, щоб у них були потрібні нам при навчанні звуки й самозвуки; і саме такі букви, про які буде навчання продовж деяких чергових тижнів праці. Ці слова діти самі відчитують, переписують (відзеркалюють) і виразно вимовляють, пр. про kota; діти бачать нарисованого kota й підпис під рисунком »кіт«; цей підпис діти відчитують — голосно вимовляють, відтак його переписують. Діти — властиво — не пишуть цього слова, тільки перерисовують деякі чертки (»відзеркалення«). На основі відповідно добраних слів (пр. котик, лисення, собачка) діти вичувають, що деякі звуки й букви повторюються, та в цей спосіб підсвідомо вичувають подільбу, яку потім при подрібній аналізі тих самих слів поглиблюємо та вияснюємо дітям так, щоб вони могли ці слова поділити на окремі складові частини. Те саме діється при методі подрібної аналізу речення. Одначе при цій методі треба добирати не окремі слова, але цілі речення; такі саме речення, в яких є деякі слова, що мають у собі потрібні нам пізніше букви. Такі речення, що в них деякі слова повторюються, вказують дітям спосіб поділити ці речення; поділені на слова — дитина легко пізнає подрібну аналізу цих слів. Треба підчеркну-

ти, що відповідний добір речень і слів та відповідне зіставлення цілості дещо трудніше для вчителя, ніж подібна праця з висказами при методі слова. З огляду на те кожний вчитель мусить пильно добирати відповідний матеріал до науки вже в часі підготовки.

Зокрема важне дидактичне домагання — відповідно підготувати тижневий поділ навчань. І так години, призначені на читання, треба примінити до інших тижневих занять так, щоб ці години не були початком, ані тижневої, ані теж щоденної праці. При назначуванні годин науки треба мати на увазі, що треба скоріше вчити та що дитина краще приймає; пр. яким засобом будемо покористуватися та чи способи всі маємо догідні. Тимто техніка читати є багато трудніша для дитини, як усі інші технічні способи навчання; тож годину на читання треба назначити по інших годинах науки. Річевий зміст опановують діти в часі годин прогульок і балачок; цей зміст запам'ятовують собі на всіх інших годинах, але ніколи на годині читання, писання та рахунків. Тому ці три ділянки навчання треба завжди назначити на кінцеві години науки в тижні та щодня. Врешті треба знати, що такі години найкраще — зогляду на добро дітей, назначити по годинах балачок, співу, рисунків, практичних і руханкових годин; за виїмком таких годин читання, писання та рахунків, в часі яких повторюється вже відомий (з попереднього тижня праці) річевий матеріал; такі години можна назначувати на початок тижня.

Писання — це окремий як читання, діл праці, що дає спромогу дитині висказуватися й тому в дечому подібний до рисунків і практичних занять. Але дитина мусить краще пізнати спосіб — як писати; тимто це навчання дає менше задоволення, ще й тому, що його треба більше систематично й в скорішому темпі переводити. Це теж уподібнює писання з читанням. Вправи писати можна поділити на 3 основні роди, а саме: каліграфічні вправи (гарне письмо), взірцеві вправи (ортографія — писати без похибок) і вправи висказувати свої думки в письмі (стилістичні письменні вправи); в першій класі на першу чергу прийдуть каліграфічні вправи, потім початкові ортографічні вправи та щойно по вивченні цих обох вправ — легкі стилістичні вправи. Отже в I-ій класі діти будуть: 1) писати (відзеркалювати — відрисовувати) деякі знаки (образи), що разом творять слова або речення (але про це дитина ще не знає); 2) писати слова або речення з тим, що

дитина знає вже, що ці чертки, або знаки творять разом деякі думки та їх можна розділити на букви, при окремій узглядненню форми букв; 3) записувати речення й слова з часу лекції мови й читання, щоб запам'ятати собі графічну форму письма; 4) (початкове) записувати свої спостереження та думки. В часі всіх тих чотирьох точок діти повинні писати про де що, — а саме про те, що було в програмі праці на цілий тиждень основною темою науки.

Вірші. Навчання віршів не треба призначувати на окрему годину; тому теж учитель не повинен обмежуватися до таких лише віршів, які діти мають навчатися на память. Учитель послуговується віршами при кожній нагоді, при голосній балачці, рисунках і т. д., щоб краще зілюструвати свій предмет навчання. Дотого діти дуже люблять вірші; але вірші треба при навчанні так добирати до властивої теми, щоб вони розбуджували в дітей більшу охоту до праці, краще зацікавлення наукою. Вправді нелегко вишукати так багато різних віршів (приказок, приповідок), однак добрий вчитель вибере собі довільну кількість віршів у різних збірниках, читанках, або в кожному числі „Малих Друзів” і Бібліотеці для найменших „Моя книжечка”.

Рисунки. Шкільна програма ділить рисунки на: рисунок з уяви (творчий) і з пам'яті (відтворчий). Ціль лекції рисунків — навчити дитину висказуватися при допомозі форми й краски, бо це причинюється до умового розвитку дитини. Зокрема дитина, що часто рисує, доходить до деякої вправи в орудуванні олівцем, крідкою, пензлем; пізнає лінії, краски і т. д. У першій класі на рисунки треба призначити годину, в часі якої діти будуть ілюструвати деякі частини з казок, або відтворювати з пам'яті деякі предмети чи дрібні події, зв'язані з обробленим матеріалом тижневої праці. Рисунок з уяви (ілюстраційний) розбуджує дитячу уяву, тому теж учитель так веде науку рисунків, щоб дитина „бачила перед своїми очима” той предмет, який має нарисувати; тимто головну увагу треба спрямувати на зміст рисуку. Зате при рисунках з пам'яті (відтворчих) дитина має нарисувати деякий (або більше) предмет, який вона бачила або завважила; тому учитель перед рисунками обговорює докладно (призначений) намічений до рисування предмет, щоб дитина, рисуєчи, наглядно вичувала, які форми цього предмету має виразніше, основніше підчеркнути. З цього бачимо, що в такий спосіб треба головню вироблювати в дітей техніку рисування (при

рисунку з уяви тяжче це зробити). І тому теж оба роди рисунків можна зв'язати з кожним осередком тижневої праці. Однак ілюстраційний рисунок заслуговує на частіше використання, в першу чергу по годинах голосної балачки. На одну таку „лекцію” ілюстраційного рисунок присвячується 10—15 хвилин часу, знов же відтворчий рисунок займатиме пересічно під години в I-ій класі, як правильний рід заняття в тому відділі праці.

Практичні заняття. У цих заняттях є два роди праці, зближені до себе, що злучені з ручною роботою дитини: праця зв'язана з культурою щоденного життя та початкові рукодільничі праці. В перших заняттях з обсягу культури щоденного життя дитина буде навикати до праці; в других (рукодільних) навчитись справностей, намічених у програмі. То ж треба би ці оба роди вправ впроваджувати систематично (наче тільки систематична праця дає певність витворити собі навичку та довести до справності); однак це суперечило би з основою праці — примінити окремі лекції до головної теми; адже не будемо робити кошиків у зв'язку з головною темою „Весняних днів”, „Тарасового торжества”, але цю працю (робити кошики) мусимо підпорядкувати з іншим головним завданням. Вправи практичних робіт ділимо: а) на вправи в праці, яку вперше діти виконують (зв'язані темою з головним шкільним заняттям); б) контрольні — як саме діти виконують свої роботи (у зв'язку з культурою щоденного життя), їх не треба темою зв'язувати з головними напрямками. Напр., у праці, практично зв'язаній з головною темою „Наука та здоров'я” — діти будуть піском посипувати хідник перед школою (тема вправ), деколи 2—3 рази в тиждень повторюючи цю працю; учитель контролює, чи діти справно це роблять (контроль праці). Це повторюємо частіше в чергових тижнях, щоб діти навикали до практичних робіт (тут посипувати піском хідники). Практичні роботи треба вміло добирати та на початкові призначувати $\frac{1}{2}$ години, деколи цілу годину науки, а на контрольні вправи 5—10 хвилин часу.

Спів. На годинах співу учитель добиратиме такі пісні, що часто лучаться з головною темою праці. Діти вчаться співати (розспівовувати) та пізнавати головніші черти музики, що зв'язані з співом (вищий і нижчий тон). Але співати треба: а) виразно, б) чисто й в) ритмічно (вправи слуху, голосу, ритміки, віддиху). Інакше скажемо: при співі, зокрема в I-ій класі, треба зважати: „про що співаємо” та „як співає-

мо". Дуже важне теж, щоб учитель добирав такі пісні, що їх діти знають з години балачки, руханки, прогульок; тоді дитина пригадає собі краще ці моменти та запам'ятовує, а головно цікавиться своїм предметом.

Рахунки. Завдання рахунків в І-ій класі (загально в школі) вивчити дітей: а) добре числити (зрозуміти чергу чисел), б) вправитися виконувати назначені програмою рахункові ділання. Чергу чисел треба вчити дітей на основі обсервації дійсности та чергування чисел — пр.: люди, звірята, предмети (скільки одних і других?). В науці рахунків обов'язує сьогодні такий напрям, що наказує впровадити в І-ій класі нові числа на примірах: два пера, два образи, два вуха і т. д. В предметовій системі добирали ці „двійки” на те, щоб на їх приклади впровадити деякі арифметичні поняття, та пізніше їх як не потрібні відкидали. Покористовуючися поняттям двійок (як дійсности) кладемо побіч себе деякі два предмети, але такі, що злучені з головною (осередочною) темою, і тоді дитина запізнається зі значінням двійки. Знов же при навчанні арифметики — справности в рахункових діланнях — є такі труднощі, як при навчанні читати. З огляду на те треба це навчання вести систематично. Тимто зміст задач і рахункових прикладів — які буде вчитель разом з дітьми розв'язувати, щоб виробити в дітей рахункову техніку, — незавжди йдуть в парі зі змістом річевої теми. Добре буде, хочби тільки в початках науки рахунків, злучувати змістовно рахунки з осередочною темою; чергові приклади можна поступенно залишувати від головної теми.

Руханка — це початкові тіловиховні вправи та забави. В І-ій класі не передбачує програма окремих тіловиховних вправ, тільки разом з забавами. Але в кожній забаві виступають і деякі вправи тіла (рук, ніг, хребта і т. д.), тому ці забави треба так добирати, щоб змістом лучилися з головною працею (зокрема ті, що на черговій годині вперше мають місце) та причинювалися до розвитку організму дитини. Це подібне до практичних робіт, зокрема робіт, зв'язаних з культурою щоденного життя.

Прогульки. Крім названих відділів шкільної праці вводимо ще в програму час на прогульки. Це має дуже велике значіння, саме тому, що дитини в І. класі вчиться не з підручника, бо таким вона не знає ще покористовуватися, тільки набирає початкового знання або від свого вчителя (інших стар-

ших людей), або внаслідок того, що бачить довкола себе. Дитина живе в оточенні дійсності, але те ще не вказує, що вона добре спостерігає своє оточення. Тому треба дитині допомогти спільно підходити та пояснювати собі всі явища, навчатися читати з відкритої книги життя. То ж прогулянка це вихідна точка до кожного осередка тижневої праці; матеріал, що його дитина в часі прогулянок схоплює, буде основою різних вправ і шкільних завдань. Однак при такій темі, як пр. „Хата й річка“, не треба організувати окремої прогулянки. Врешті не треба вести дітей на прогулянку в часі непогоди. В таких випадках учитель використовує до своїх лекцій або на зібраних речових матеріалах, обговорюючи деякі картини чи моделі з відомого шкільним дітям оточення. Вести дітей на прогулянку треба якнайчастіше, зокрема тоді, як будемо в годині науки пояснювати дітям суттєві матеріали з нашого спільного життя, цебто життя — школа й дитина. Основне завдання прогулянок — безпосередньо схопити з життя такі моменти, серед яких предмет шкільного навчання легко може сама дитина спостерігати; тимто спостереження того, що діється на шкільному майдані, теж буде деяким родом прогулянок.

Які години призначувати на лекції окремих точок праці в тижневій програмі навчання?

По вичерпанні основних точок навчання можемо перейти до теми, якими саме основами треба руководитися при назначуванні тижневої програми праці. І так на початок треба призначувати такі лекції, з яких дитина схоплює новий основний зміст. Це будуть прогулянки й балачки. На другому місці будуть лекції технічного утривалення та поглиблення змісту з попередніх годин науки. Це: рисунки (зокрема рисунки з уяви), спів, забави, практичні вправи, (що вперше їх вводимо) і балачки. При цій нагоді треба теж у годині рахунків з'ясувати дітям деякі початкові рахункові поняття, в читанні — нові речення або слова, у письмі — писати речення та слова, зв'язані з основною та головною темою. Зате лекції утривалювання способів як читати, писати, говорити, рахувати (з пам'яті) і години практичної праці, треба призначувати на третьому, кінцевому місці. Такі основи обов'язують головню при назначуванні тижневої програми, зокрема при праці на кожний день. Такий розподіл годин на шкільну науку був би найкращий, однак кожний вчитель може собі свою тижневу програму менше або більше змінювати. Але ще

треба пам'ятати, що ціла програма мусить іти впарі з загально-принятими теоретичними основами навчання та що на кожний „предмет” шкільної науки треба передбачити відповідну кількість годин, яку саме кількість назначує програма. Цих основ не треба в цілій ширині використовувати в перших, початкових днях науки, одначе в чергових треба йти вже вказаними шляхами.

Намічення праці на цілий шкільний рік.

У закінченні цього розділу треба ще додати про деякі вказівки щодо намічення праці на шкільний рік, або іншими словами: поділ наукового матеріалу. Це тяжке завдання, одначе на основі готових тижневих, місячних, або на іншу пору зладжених програм, легко передбачити цілість цілорічної праці в школі. Поділ праці треба оперти на двох ступнях: а) I. ступень: виділити з цілого матеріалу навчання — вказаного на шкільний рік з усіма передбаченими предметами, — деяких більших, але окремих матеріялових цілостей; б) II. ступень: розвинути ці групи матеріалів на окремі тижневі праці. У практиці мусить учитель перед початком праці в I. класі по точному запізнанню дитини з середовищем і научною програмою та пізнанню прикмет душевного життя сьомірочної дитини, це зробити: а) усталити собі чергу осередків тижневої праці на цілий рік; ці осередки підпорядкувати під окремі цілості; б) назначити чергу, в якій треба оброблювати научний матеріал на годинах читання, писання та рахунків; в) першу окрему цілість осередків поширити на окремі приділи научного матеріалу на всіх ділянках шкільної праці; г) перший осередок з першої цілості розвинути подрібно — або назначити подрібну програму тижневої шкільної праці. По скінченню першого тижня праці: д) розвинути подрібно другий осередок з першої цілості осередків. Зчерги: е) опрацювати другу цілість і чергові, як у точках в, г, д. По викінченні кожної чергової, окремої цілості — в такий самий спосіб розвивати чергові цілості осередків.

IV. НАУКОВІ ПОМІЧНІ СЕРЕДНИКИ В I. КЛЯСІ

Не треба доказувати, яке велике значіння має в нашій вчительській (дидактичній) праці відповідний добір і таке саме вихіснування наукових помічних середників. То ж і нічого дивного, що вчитель, організуючи свою працю на основах концентрації, мусить призадуматися про научні помічні середники.

Це будуть: а) знаряди, якими дитина працює, б) матеріали, зужиті дітьми при виконуванні праці, в) тексти, з яких учаться діти. Про ці всі середники немає потреби подрібно писати, це виходило би поза обсяг цього розділу. Зате треба звернути окрему увагу на найважливіші, найчастіше використувані помічні в науці середники та як треба покористовуватися цими засобами. Головні середники це шкільні підручники, читанки.

Завдання шкільних підручників у I. класі

Шкільна дитина й вчитель влегшує собі працю при помочі своїх підручників. Одначе за висліди навчання відповідає вчитель, — тому підручник у I. класі буде його головним помічним засобом, що йому влегчує працю. Цікаве теж питання, в яких відділах праці треба в першу чергу покористовуватися підручниками? Тимто в I. класі, як діти не вміють ще читати, зовсім не треба вживати початкової читанки. Але також і в годинах співу, рисунків, практичних і тіловиховних вправ відпадає потреба вживати підручники. Натомість у цих ділянках праці, в яких діти змушені опановувати техніку висказуватися (свій поступ) в систематичний спосіб, треба вживати підручники. Отже при науці читати, писати, рахувати потрібні в I. класі такі початкові підручники: а) буквар до науки читати й писати, б) рахунки для першої класи — підручник до науки арифметики.

Буквар — перша книжечка для I. класу.

Завдання букваря — дати вчителеві (та дитині, що вчиться) багато текстів до читання й писання, головню до читання. Про те, що в навчанні читати є два систематичні розподіли, було сказано в попередньому розділі; ці розподіли: уклад букв — звуків, — отже підбір мовних і формальних частин і уложення осередків тижневої праці, — або уложення головних тем. Але хоч не легко ці оба уложення разом злучити; тимто приготовуючи собі праці на час лекції читання, треба: 1) зберегти чергу, в якій запізнаються діти з буквами, словами та реченнями; 2) під оглядом річевої теми йти згідно з осередком тижневої праці. Можна би теж обійтиса без букваря, одначе не кожний вчитель має спромогу, час і обставини, конечні до цього. Тому переважаюча частина вчителів покористовується букварем і цим самим не мусить поборювати всі труднощі, з якими впорався вже автор букваря.

Які це труднощі? Автор, укадаючи буквар, мусів: 1) підобрати собі чергу основних точок, на яких основане навчання читати — отже: речення, слова і букви, або тільки слова та букви; при чому зберігав таку чергу букв, в якій діти мають пізнавати ці букви; 2) уложити собі чергу головних тем, до яких треба підпорядкувати окремі лекції читання. Уложення черги мовних частин (звуків — букв) легке; одначе ніхто не буде вчити дітей на першій годині науки таких співзвуків, як: ль сь, дз, дж, ю, я. На початок навчання треба вжити чисті звуки, які теж відповідають легким у писанні буквам, зокрема такі ще звуки, що часто повторюються у великій скількості слів. Зновже уложення черги осередків головних тем спричинює більші труднощі для автора. Саме головні теми — осередки звязані з скупченням більшої уваги шкільної дитини будуть зовсім інші для міських дітей та ще інші для села, зокрема в літі, або взимі, як паде сніг, або вже нема снігу. Безперечно, що головні є ціхи в цих усіх випадках, питомі для кожного середовища, кожної околиці та пори року; одначе все те, що питоме, тимсамим і не надто цікаве. Отже вчитель, поборюючи всі труднощі, звязані з тереном, розбіжними обставинами, не може виключно оперти своєї науки на букварі та поданих темах, але мусить доповнити собі навчання ще своїми власними, актуальними, місцевими темами. Це теж буде получене з деякими труднощами, одначе вчитель може використати з подрібного змісту букваря заподану в букварі відповідну скількість слів і речень. Але

автор, що редагував буквар, мав на думці й те, щоб кожний учитель не тільки йшов сліпо по його вказівкам, але теж і сам продумував над найкращими середниками до навчання дітей на основі техніки укладання тем. Учитель не буде викидати букваря з години навчання, тільки його доповнювати; отже буде на основах, поданих у букварі, вчити діти читати (підставових) основних частин, речень і слів. Тексти треба такі подавати, в яких виступають деякі думки, краще з невеличкого оповідання, як з окремих описів. Основні слова, які будуть діти аналізувати, треба так підбирати, щоб у цих словах букву, яку хочемо відокремити, дитина могла добре відчути. Інші вказівки, як підбирати тексти до науки читання, подані у зв'язку з деякими прикладами методичних вказівок.

Правильний підбір рахункових задач у I. класі

Книжечка „Рахунки до першої класи” подає матеріал до вправ. Ці вправи треба так добирати, щоб дитина, перероблюючи їх:

а) зрозуміла суть чисельного укладу та арифметичних вправ;

б) утривалювала собі добре в пам'яті спосіб послуговуватися арифметичними вправами.

Ці вправи поділені на задачі зі змістом і приклади без змісту. До вправ, щоб дитина зрозуміла деяке рахункове ділення треба вживати виключно задачі зо змістом; зате до вправ, як утривалити рахункову техніку, крім задач зо змістом, ще й прикладу без змісту. Але зміст задач треба також примінити до головних тем; про це сказано в попередніх розділах. Окреме питання: чи підручник з задачами й змістом може передавати такі задачі, які своїм річевим змістом були би примінені до осередочних тем? Ні, тому, що автор підбору задач не міг передбачити, в якій черзі річеві теми вчитель буде опрацьовувати. Найкращим підручником до рахунків у I. класі буде збір самих прикладів без річового змісту. Однак при цьому вчитель не повинен обмежуватися до цих тільки прикладів; найкраще використати ці приклади в цей спосіб, щоб під голі числа підкласти річевий зміст.

На таких примірах:

$$1) \quad 3 + 1 = 4$$

$$2) \quad 2 + 2 = 4$$

$$3) \quad 1 + 3 = 4$$

може вчитель уложити та звязати з осередком науки „На толоці” такими реченнями: 1) пасеться 3 корови, потім прийшла ще одна: скільки всіх корів разом? 2) батько привіз в одному дні з луки 2 фіри сіна, а в другому теж дві: скільки він привіз фір разом? 3) на оборі була одна дівчинка, прийшло ще 3 хлопців: скільки всіх дітей разом? Це все таке легке, що вчитель в I. класі може довільно злучувати навчання рахунків з кожним осередком тижневої праці.

Які зшитки найкращі в I. класі

Зшитки це матеріал, який зуживає дитина в часі своєї праці в школі. Зшитки необхідні в науці писати, рахувати та числити. Цікаве питання: чи дитина має писати (рисувати) на зшитку, чи на окремих картках? В перших початках праці найкраще буде писати (вчитися писати) на окремих картках; ці картки збере разом учитель і з них переконається, які поступи продовж деякого часу поробили діти. З кінцем наміченого часу перегляне ці картки не тільки сам учитель, але теж радо будуть переглядати їх і діти та їх батьки. Дитина в перших початках не вміє обходитися з зшитком, нищить, плямить сторінки та знеохочується й тратить охоту до чистої та естетичної праці. Картка завжди буде нова, чиста; дитина одержує її від учителя на кожній лекції. Зшитки найкраще впроваджувати від півроку, до писання й рахунків, і то виключно на те, щоб дитина вправою в писанні (рисунок) закріплювала собі способи (техніку) відповідного ділу праці. У цих зшитках діти писали би що деякий час деякі вправи „на чисто”, а на лекціях, в яких впроваджуємо нові елементи письма, або нові рахункові поняття, будуть писати на окремих картках. Це звязане з другим питанням, а саме: чи різні вправи (в писанні, рисунках, рахунках) мають діти виконувати на одній картці, чи на трьох окремих? Отже в I. класі, зокрема в перших початках науки, як нема ще між окремими родами вправ виразної різниці, бо всі вправи зливаються в одну цілість, тимто й в підборі та числі карток теж не треба робити різниці. Дитина може зовсім добре на тій самій картці писати слова, рисувати образки, писати числа; тимбільше, що в понятті дитини взагалі те все є образками (написане слово, число, образок — рисунок) і дитина не пише, тільки рисує й букви й числа. Тому ці праці дитини треба так трактувати, як працю з рисунків. Щойно по деякому часі дитина сама

вичує та зрозуміє різницю поміж образочком, числом і буквою; та тоді вже можна дати дітям окремі картки, або зшитки до писання й рахунків. Одначе побіч зшитків далі остануться картки як поміч, уживана кожного дня на всіх лекціях. Такі картки треба робити з сірого паперу, однакової величини, без ліній; навіть пізніше впроваджені зшитки кращі без ліній, щоб не звязувати з одної сторони свободи дитини, та з другої — виробити в дитині штуку (здібність) писати на папері без ліній; це в житті потрібне, але чомусь сьогодні закинене.

Інші наукові помічі в I. класі

Про інші наукові помічі, якими дитина в I. класі буде послуговуватися, небагато скажемо. Уважаємо, що на деякі — у звязку з цим питанням — сам учитель дасть собі відповідь. Головні питання — це: 1. Чим дитина має писати, рисувати? — Відповідь: Такими знаряддями, при яких зуживає найменше своїх зусиль, енергії. Одначе й тут треба зважати на естетичну сторінку, пр. вуглик до писання треба по деякому часі викинути та дати на його місце краще, більше естетичне приладдя. 2. Як зорганізувати закупно наукових помічних річей (картки, пера, чорнило, крейда і т. п.) та як з їх користати? Учитель мусить так цю працю зорганізувати й бути певним, щоб подумана та підготовлена лекція внаслідок цих недостач не пішла на марне. Отже краще буде, як в школі є всі потрібні приладдя та вчитель ними диспонує.

Вкінці треба памятати, що найкраще вивяжеться вчитель з усіх своїх педагогічних обовязків і діти з цього якнайбільше скористають, школа та громадянство, — якщо вчитель не буде мати під своїм наглядом багато господарчих і адміністраційних справ.

ЗМІСТ :

	стор.
I. Предметова і глобальна система	3
Предметова система. — Прикмети й недостаті предметової системи. — Безпредметова (глобальна) система. — Прикмети й хиби глобальної системи. . .	3—6
II. Реалізування засади концентрації	7
Суть концентрації — Роль поодиноких предметів у навчанні. — Надрядний і осередний предмет у I-й класі. — Примінення засад кореляції. — Підбір осередків зацікавлення. — Час необхідний для опрацювання одного осередка зацікавлення. — Проект укладу осередків зацікавлення. — Напрямні будови тижневих лекційних плянів. — Поділ тижневого осередка праці на денні одиниці	7—12
III. Ділянки праці	12
Говорення: гутірки й розмови. — Читання. — Писання. — Вірші. — Рисунки. — Практичні заняття. — Спів. — Рахунки. — Руханка. — Прогулька. — Які години призначувати на лекції окремих точок праці в тижневій програмі навчання? — Намічення праці на цілий шкільний рік	12—25
IV. Наукові помічні середники в I. класі	26
Завдання шкільних підручників у I. класі. — Буквар перша книжечка для I класі. — Правильний підбір рахункових задач у I. класі. — Які зшитки найкращі в I. класі? — Інші наукові помічі в I. класі	26—30
Зміст	31

Педагогічно-освітня бібліотека:

Роман Батько: Методичний провідник до «Букваря». (З загальними заввагами про методику початкового навчання). 8 ^о , ст. 20	1.50
	Ціна
Д-р Улян Карпенко: Початкове навчання рахунків. (Ме- тодичний провідник до «Рахунків для І. кл.»), 8 ^о , ст. 12. .	0.80
І. Ющишин - І. Петрова: Вчіть неписьмених. Методич- ний poradник для тих, що пояснюватимуть неписьменним буквар «До Сонця». 8 ^о , ст. 16	1.—
А. Вівчарук і А. Карпович: Праця учителя в І. класі вселюдної школи. 8 ^о , ст. 32	1.50
Українське дошкілля. Підручник для виховниць української шкільної дівчор в дитячих садках, захистах, сиротинцях і т. подібних установах, 8 ^о , ст. 112	3.50

ДРУКУЮТЬСЯ:

І. Герасимович: Праця учителя в школі.	
„ „ Праця освітника поза школою.	

Книжки замовляти на адресу:

«УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО», Краків, Кармелітська 34/II.



0,90 (1987)

6760

ПЕДАГОГІЧНО-ОСВІТНЯ БІБЛІОТЕКА Ч. 3.

А. ВІВЧАРУК і А. КАРПОВИЧ



ПРАЦЯ УЧИТЕЛЯ

В І. КЛАСІ ВСЕЛЮДНОЇ ШКОЛИ

КРАКІВ

1940

УКРАЇНСЬКЕ ВИДАВНИЦТВО