

Міністерство освіти і науки України
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

**НАУКОВИЙ ДОРОБОК УКРАЇНСЬКИХ
ГАЛИЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ ПЕРШОЇ
ПОЛОВИНИ ХХ СТ.
З ПРОБЛЕМ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ
МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

ХРЕСТОМАТІЯ

(Упорядники Т.К.Завгородня, І.В.Стражнікова)

Івано-Франківськ – 2017

ББК 74в06
УДК 37.011.31:37.013.76

Науковий доробок українських галицьких педагогів першої половини ХХ ст. з проблем розвитку культури мовлення особистості: хрестоматія / Упорядники Т.К.Завгородня, І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2017. – 100 с.

Рецензенти:

Слюсаренко Н.В. – доктор педагогічних наук, професор (м. Херсон)
Шоробура І.М. - доктор педагогічних наук, професор (м. Хмельницький)

У хрестоматії упорядниками розкриваються погляди українських галицьких педагогів на питання формування культури мовлення особистості. Їх статті, конспекти уроків, тексти літературних творів надруковані переважно на сторінках галицької педагогічної преси, сьогодні стали вже бібліографічними раритетами.

Матеріали хрестоматії будуть корисними студентам педагогічних спеціальностей, аспірантам, докторантам, викладачам, які займаються проблемами розвитку мовленевої культури особистості та питаннями історії розвитку освіти в Україні взагалі, а також і більш широкому загалу читачів, які цікавляться історією української освіти.

ББК 74в06
УДК37.011.31:37.013.76

© Т.К.Завгородня, І.В.Стражнікова

«Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її,
цінити за її багатство й красу,
дивитися на неї як на щось живе, що розвивається,
змінюється, вдосконалюється в особняках
і в цілих поколіннях <...>»
[Я.Кузьмів. Мовні вправи //
Шлях виховання й навчання. - 1932. –
Ч.1. - С.25-31].

ВСТУПНЕ СЛОВО

У сучасних умовах євроінтеграції, глобалізації, мовної політики в світі однією із найважливіших ознак розвитку цивілізації суспільства є культура мовлення кожної людини. Формування особистості з високим рівнем комунікативної компетенції вимагає й Національна доктрина розвитку освіти в Україні. Все це актуалізує пошуки шляхів розв'язання проблеми «багатомовності» та, як зазначається в документах Ради Європи, «мультилінгвізму». А це, в свою чергу, вимагає посилення уваги до формування культури мовлення і не тільки іноземних, але й рідної мов.

Тому сьогодні перед викладачами вищої школи постає надзвичайно відповідальне завдання - допомогти майбутнім фахівцям різних спеціальностей стати конкурентоспроможними, здатними знайти місце на ринку праці, творчо реалізувати набуті у вищому навчальному закладі знання та практичні уміння. Але для цього необхідно оволодіти багатьма компонентами (вони різні у кожному виді діяльності). Але фахівці любої професії, які працюють в колективі, повинні на високому рівні володіти спілкуванням. Саме цей компонент – один із важливих і в педагогічній діяльності. Як засвідчує досвід роботи у ВНЗ педагогічно грамотне спілкування усуває у вихованців негативне емоційне напруження (страх, невпевненість); воно має викликати радість, бажання спільної діяльності.

Оптимальне педагогічне спілкування - це спілкування, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації студента, творчого характеру діяльності, для формування його особистості, забезпечує сприятливий психологічний клімат, попереджає створення психологічних бар'єрів, дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні та професійні якості викладача.

Одним із найбільш важливих компонентів педагогічної майстерності є культура мовлення, яка стає найважливішим показником духовного багатства педагога, його культури мислення і могутнім засобом формування особистості. На думку В.О. Сухомлинського, слово має лікувати, а не бути батоном. Разом із тим слід наголосити, що викладач, незалежно від того, який

предмет він викладає, має володіти всіма тонкощами мовленнєвої культури. Поняттям «культура мовлення» прийнято окреслювати передусім дотримання кожним носієм правильної літературної вимови, лексичних і граматичних норм, усталеного в літературному мовленні наголошення слів. Взагалі словосполучення «культура мовлення» чи «мовленнєва культура» застосовується у трьох значеннях: 1) ознаки та властивості мовлення, що свідчать про його комунікативну досконалість; 2) сукупність навичок і знань людини, що забезпечують доцільне застосування мовлення з метою спілкування; 3) галузь лінгвістичних знань про мовлення як сукупність і систему її комунікативних якостей. Водночас слід наголосити, що мова і мовлення не тотожні. Мова - система мовних знаків, оброблених у мовній практиці, за якими закріплений загальноприйнятий зміст. Розкриваючи поняття «висока культура мови», С.І. Ожегов зазначає: «...це вміння правильно, точно і виразно передавати свої думки засобами мовлення. Правильним мовленням називається те, в якому дотримуються норм сучасної літературної мови... Але висока культура мови полягає не тільки в дотриманні норм, вона полягає ще й в умінні знайти не тільки точний засіб для вираження своєї думки, але і найбільш дохідливий (тобто найбільш виразний) та найбільш доречний (тобто придатний саме для цього випадку і, отже, стилістично виправданий)».

Мовлення - це мовна діяльність окремих індивідуумів, у якій мова знаходить конкретне практичне застосування. Ці дві категорії доповнюють одне одного. Якщо мова - система засобів спілкування, то мовлення - реалізація цієї системи. Мовлення створюється за правилами мови. Найважливішими суспільними функціями мовлення є: спілкування (побутово-розмовний стиль); повідомлення (діловий і науковий стилі); вплив (публіцистичний і художньо-белетристичний стилі). Сутність поняття культура мовлення полягає в тому, що це мовленнєва майстерність, вміння вибрати стилістично доречний варіант виразно і дохідливо викладати думку. Культура мовлення будь-якої інтелігентної людини, передбачає високий рівень загальної культури і любов до рідної мови. Лінгвіст Б.Н. Головін у праці «Основи культури мови» виокремлює такі компоненти культури мовлення: багатство, розмаїтість, точність, логічність, виразність, граматична правильність.

Розв'язанню проблеми формування мовленнєвої культури особистості, обумовленої необхідністю реформування сучасної української школи, може сприяти творче використання ідей досвіду її реалізації в масовій практиці наших попередників міжвоєнного періоду. З цієї точки зору важливо ознайомити студентів педагогічних спеціальностей різних рівнів акредитації,

всіх, хто займається науково-пошуковою роботою краєзнавчого спрямування, з тими творчими здобутками, які були накопичені нашими попередниками. І особливо позитивним є використання в навчальному процесі першоджерел, написаних українськими галицькими педагогами переважно у 20-30-х роках ХХ ст., які практично і сьогодні недоступні не тільки студентам, а й викладачам, якщо вони спеціально не займаються цією проблемою. Тому укладачі запропонували в хрестоматії оригінали творів з проблеми, конспекти уроків, тексти літературних доробок галицьких вчителів, які вони писали з метою розвитку усного мовлення з паралельними рекомендаціями конкретних письмових завдань для виконання, що, безперечно, не могло не впливати на розвиток і писемного мовлення.

Хрестоматія складається зі звернення до читача, текстів наукових статей галицьких педагогів міжвоєнного періоду з проблеми формування культури мовлення особистості; зразків тем для самостійного виконання за дальтонівською методикою; висловлювань галицьких педагогів (1920-1930-х рр.) про форми, методи, прийоми і засоби формування культури мовлення учнів; прикладів літературних творів галицької вчительки Івонни Петрів рекомендованих учням народної школи з метою розвитку культури мовлення; даних про галицьких педагогів, які цитуються.

НАУКОВІ СТАТТІ ГАЛИЦЬКИХ ПЕДАГОГІВ МІЖВОЄННОГО ПЕРІОДУ З ПРОБЛЕМОЮ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

І. Велигорський

Українознавство

В останніх часах у навчанні живих мов звертається пильну увагу на культурознавство <...>

Чого ж учити, щоби дати образ культури якогось народу? У Франції, ще перед війною, проф. Сорбони Louis Cazavian вчисляв сюди крім мови й літератури контакт з даним краєм, пізнання його національного життя, духа, обичаїв, способу праці, промислу і т. ін. Науку про культуру точно означили німецькі вчені: К. Боюнга, М. Прейц (Preitz), Ф. Панцер, В. Гофштетер і ін.

Останній вимагає, щоб зазнайомили молодь з землею й мешканцями, рідною й звичною, расою й народом, доісторичною й ранньоісторичною людиною на рідній землі, осередками й сільською хатою; вона повинна пізнати домашню й воєнну старовину, розвій господарського й суспільного життя, розвій права й державного устрою, релігію, вірування й перекази, обичаї й звичаї, мову, мистецтво, музику, театр, коротко все, що в'яжеться з життям рідної нації. Само собою й історію та історію письменства, хоч їх осібно не вчисляє.

Німецькі іспитові приписи ще в р. 1918 вимагали від учителів рідної мови крім знання мови й літератури, ще й знання старинностей, історії, землі, філософії, історії культури й мистецтва, наскільки це потрібне, щоб зрозуміти поета, з користю допомогти науці й з'ясувати учням увесь зв'язок з культурою <...>

Наука про культуру має ще й вищі цілі: пізнавши різниці й спільноти культур, дійти до синтетичного погляду на людську культуру взагалі та при допомозі пізнання чужої культури поглибити свою власну культуру <...>

У змаганні з позитивізмом відродилася й фільольогія, бо звернулася більше лицем до життя та ставила собі ціллю зглибити духа часу й народу, себто через букву дійти до розуміння духа, а крім мови й літератури огорнула вона ще й усе, що розуміємо під духовною культурою. Не лиш навчання, як це було в добі позитивізму, але, й це головне, виховання й освіта стають завданням школи. Навчання із цілі стало засобом виховання, а тут головну роль грає рідна культура. Це вихідна точка виховання, це наука життя на матеріалі рідної культури. До того ж веде активізація науки. Ціль — створити людину нового типу, а на основах національної традиції самостійну, приготовану до життя людину чину, що вмела б черпати з минулого, дивитися розумно на теперішність з вірою в майбутність та з охотою до чинної співпраці в будові кращого Завтра. Дорога до цієї цілі — це школа праці, активна школа, що вчить молодь не тільки слів, але дає й зміст їй та вчить її самій собі творити зміст життя. Отже освіта має давати

погляд на світ і життя та відповідати дійсним потребам народу. Таке тяжке й відповідальне завдання може виконати лиш наука рідної мови й письменства, понята в найширшому значінні, то значить, все те, що входить в обсяг українознавства. Майже всі методики годяться в тому, що це не має бути особний предмет навчання, лиш об'єднання всієї шкільної науки. У цій концентрації не йде про те, щоби в певному часі методичною одиницею навчання був той сам матеріал на всіх предметах шкільного навчання, але щоб пристосувати до життя, зреалізувати той сам ідеал виховання. У навчанні рідної мови щойно створюємо особну методу. Не надається для навчання рідної культури метода клясичних мов, бо «давня культура вже завершена, а рідна є в стадії творення».

Досі не говорилося в нас виразно про пізнання рідної культури, бо думалося, що це самозрозуміле, щоб молодь знала життя довкруги себе. Швидко переконалися, що найперше треба пізнати докладно свій нарід, а це зродило науку про рідну культуру. Крім традиційної літератури й науки про мову ціллю навчання рідної мови має бути зрозуміння сучасного життя та приготування учнів до нього. Тому пізнання рідної культури повинно бути не особним предметом у поділі годин, але основою навчання взагалі та осередком виховання. Окрім л і т е р а т у р и, якої треба так вчити, щоби з неї пізнати повний образ життя українського народу, треба ще й звернути увагу на м о в у, бо вона — зеркало культури, й на і с т о р і ю м о в и та розвій л і т е р а т у р н о ї мови, не лишаючи й г о в о р і в. Життя слів та їх значення (семазіольогія) незвичайно виховне. Ф о л ь к л ь о р, е т н о л ь о г і я, е т н о г р а ф і я, а р х е о л ь o г і я — зближають нас до давнього й сучасного життя на українській землі. Н а р о д н я п о e з і я та народне мистецтво ведуть нас у життя нашого народу, але очевидно не відчитуванням лише народних пісень та огляданням давніх народних строїв по музеях, а через живий контакт із селом, як цього жадає Зузанна Енгельманн... М у з и к а, м а л я р с в o, o р н а м e н т, а р х и т e к т у р a, н а р o д н e п р a в o, в і р у в a н н я (мітольогія), п а л e o г р a ф і я і т.ін. відтворять нам повний образ душі українця, його погляд на життя й світ, його думання, психіку й світогляд, розвій суспільного, господарського та політичного життя.

Задля зреалізування тієї цілі, обміркування засобів, потрібні добрі підручники й консеквентна, об'єднана, свідомо праця всіх учителів української мови.

Українська школа. - 1934. - Ч. 19. - С. 2-15.

І. Велигорський

Мова й правопис

Мова, як звуковий вигляд змісту нашого духа, як живий устрій (організм), що живе в устах живих істот, безнастанно змінюється, бо зміна — се життя, застій — се смерть. Правопис — се часова умова між членами нації, щоби

звуки живої мови передавати на письмі умовними знаками. Правопис — се мертві значки живих звуків. Між живим змістом і мертвою формою не може бути згоди. Тому між мовою та правописом мусить бути різниця, бо се впливає з їх суті. Зміни, що відбуваються у мові, віддзеркалюються і на письмі, але зараз безпосередно і не всі та недокладно, бо письмо — се неточна відбитка звуків живої мови.

Ми всі знаємо, що зміни відбуваються підчас говоріння, а не підчас писання. Але тому, що се таке звичайне, ми вдоволяємося часто змінами, що вже відбилися на письмі, а не стараємося дібратися до живої мови та мішаємо мову з правописом, звук з буквою.

Один примір — за тисячу — покаже нам убожество письма супроти мови. Він нас навчить, що крім змін, які вже завершилися та перейшли до письма, є ще величезне число різниць між мовою та правописом, що їх на письмі тяжко означити, а вони таки є та мають великий вплив на звуковий вигляд нашої мови. Речення: «Се моє останнє слово» можемо виразити на всі лади, відповідно до особи, настрою, вдачі, положення, обставин і т.д., ч говоримо байду, чи грозимо і т.д., далі залежно і від того, яке слово наголосимо. Таким обом повстане довбезний ряд різних висказових способів, а на письмі стоять собі лише 4 мертві слівця, що нічим не зражують темпа, тому, наголосу, рухів і т.д. тої особи, що се сказала. Словом: письмо передає недосконало звуки нашої мови.

Авжеж таки значіння — безмірне, бо слова проминають, письмо остає — казали римляни, а наші люди кажуть: «Що затягнені пером, не витягнеш волом». Хто говорить, впливає лише на обмежений круг слухачів, а хто пише, впливає не лише на всіх грамотних сучасників, але й на майбутніх людей, що вмітимуть читати. Дивно воно, але сі малі мертві значки дають вічне життя хвилиним живим звукам.

Якби не письмо, скарби творчого людського генія марно пропадали б і ми мусили би все наново починати. Ми нині не знали би, щ жили та як жили наші предки, як вони боролися за рідний край та які заповіти вони нам полишили.

Звідки беруться різниці між мовою і письмом. ... можемо віддати письмом всього, що ми чуємо. А в тім, наш зір більше вишколений, як наше вухо, тому ми не все чуємо, бо сього треба вправи. Що ми не вміємо всіх слухових вражень передати письмом, можна переконатися, коли кілька людей буде записувати ті самі говірні тексти. Кожний з них інакше запише, бо кожний інакше їх чув і йому здається, що він їх найвірніше передав письмом. Далі, зорові враження сильніші, докладніші, тому письмо більше втискається в нашу зорову пам'ять і ми пишемо так, як ми бачили, хоч інакше говоримо. Деякі слова, як наприклад, конь, родь, ледь і т.п. від IX-XIX ст. писалися в нас однаково, а вимова їх звучала різно, залежно від околиці. Бачимо, що не пишемо, як говоримо, бо тоді було би стільки правописів, скільки письменних українців, бо кожний інакше говорить. Говоримо: книшка, клатка, жапка, вилигдень, ду-дому, пупулудни, на-убіт, хліп, діт, на книжці, прозьба, лехто,

прутко, счастье, чоловіком і т.д., а пишемо: книжка, кладка, жабка, Великдень, додому, пополудні, на обід, хліб, дід, на книжці, просьба, легко, прудко, щастя, з чоловіком і т.д. Якби ми писали як говоримо, то се був би фонетичний правопис. Тимчасом пишемо й етимологічно, бо зважаємо на історію та походження слова.

Як не пишемо так, як говоримо, так і не говоримо, як пишемо. А причина цього лежать в тому, що мова скорше змінюється, як письмо, бо букви в порівнянні з вимовою менше змінилися за 2000 літ, як їх вимова. А далі, що всі народи, як прийшов час закріплювати твори їхнього Духа письменно, переняли азбуку для себе від чужих народів. І так в західній Європі прийнято в основі латинську азбуку, а в східній — східні азбуки. <...> минувши те, що сі азбуки для тих народів вже се були вистарчаючи, ся неvistарчальність ще побільшилися ще побільшилася, коли прийшлося свої звуки віддавати чужими буквами. А при тому ще не взято під увагу розвоєвих прямувань в мові. Рівнож перейнято багато непотрібних букв. Розуміється, що чужими буквами можна було лише приблизно передати свою вимову. І тепер, треба довгих студій, щоби через ту чужу лушпину дібратися до рідного зерна. Українці, як і східні словене, переняли первісну основу знаків письма з грецької мови через церковно-словянське письменство з Болгарії би була т. зв. Кирилиця, яку потім перероблені в зразок західної латинки в т. зв. «гражданку» <...> світське письмо. Творець словянської азбуки переняв усі знаки (26) грецької азбуки і <...> їх знаками (в, ж, ц, ч, ш, щ, в, а.....), яких не мала грецька азбука, а чого <...> лиця, що мала вже 43 букви <...>

Український правопис побудований на основі традиційно-історичний, етимологічній і фонетичній.

Відповідно до того, яка основа перемагає, мамо етимольогічні (історично-традиційні) та фонетичні правописи. Виключно історичний правопис мають мови англійська та французька. В нас переважає фонетична основа, хоча виключно фонетичного правопису не має жодна мова на світі. Найбільше фонетичний правопис має фінська мова. При першому написанні ще не було великої різниці між мовою і письмом, «бо треба піднести, що перші словянські апостоли, якщо вони взагалі винайшли словянську азбуку, писали первісно фонетично так, що ми нині ще мусимо подивляти їх тонкий слух і добре чуття до різних звукових осібностей словянської мови» (І. Франко: Етимологія і фонетика, Коломия 1894). Чим далше, то різниця між мовою і письмом більшає, бо кожне нове покоління говорить інакше, але рідко інакше лише.

Найбільше причинилася до консерватизму й традиції в письмі — друкарська штука. Внаслідок поширення друкарської штуки люди діставали книжки скорше, як колись рукописи, більше читали, як самі писали, а тому призвичаювалися до написаного, а через те правопис костенів, оставав позаду мови. І взагалі люди до написаного мають більшу шану, а се мабуть походить ще з тих часів, коли читати й писати вміли лише духовні та право давці. Люди призвичаювалися дивитися на написане, як на яку святість, якої не можна було

змінити. Старалися вірно переписувати, хоча багато дечого не розуміли та інакше говорили. Сеї плутанини повно в давніх пам'ятках, а що переписувачі милилися й до письма проскакувала їх вимова, то ми нині вдячні їм за ті їхні помилки, бо як всюди вчимося з помилок, так і тут з тих помилок пізнаємо вимову (живу мову) тих часів.

Різниця між мовою та правописом виринає ще й з тої обставини, що ми говоримо між двома віддихами, творить цілісність (синтезу) без жадних перерв, пр. «ятамзарасприйду», а пишемо розкладаючи висказане на складові частини (ми аналізуємо): «я там зараз прийду». Білі значки існують лише на папері, в мові їх нема, бо тут панує безконечний ряд звуків т.зв. перехідних, а те, що ми пишемо, се лише поодинокі точки тих рядків, се лише символи (знаки). Німецький мовзнавець Герман Павль (PavI) прирівняв мову до лінії, а азбуку до числа. І дійсно. Мова се звукова хвиляста лінія, яка відповідно до наголошеної частини, то підноситься, то опадає, але ніколи не переривається. Ся тяглість в мові має вплив кінець (визвук) і початок (назвук) слова, прим. «з» перед «п» переходить в «с» і т.д.

Сими замітками хочемо звернути увагу, що мусять ути різниці між мовою писаною та говореною. Усунути різниці не вдається, бо ніколи мертва буква не віддасть вірно живої мови. У самих лише т.зв. головних культурних мовах начисляють 95 голосівок, а 128 шелестівок. Тому й тяжко вимагати від правопису, щоби він задоволив усі потреби живої мови. Правопис має служити лише практичній потребі.

Життя і знання. — 1930. — Р.ІІІ. — С.188-189.

А.Домбровський

Нові методи навчання в першій класі

*Спроби дальтонської методи в Кракові,
метода Кожішка Юнгбавера в Чехії*

...Кілька десятків з кількох десятків сімейств з ріжними соціальними звичками й домашніми поведінками, з зародками ріжних моральних цінностей, що їх оглядали вже в домашнім життю — і кожде з цих дітей вносить в шкільну кімнату частину цих всіх надбань домашнього виховання, а кожде дорожить ними, вважаючи їх своєю нероздільною, недоторкаемою власністю.

З таким ріжнородним матеріалом доводиться вчителєви працювати, доводиться будувати однородну будівлю нового шкільного сімейства, такого сімейства, котрого кождий член зумів би колись жити й працювати для великого сімейства — народу, зумів би пожертвувати для народу особистим щастям, а в потребі й життям.

Підходити до цеї малої громади з такими цілями — річ не легка. Треба найти для всіх дітей однорядність цінність, і з цеї вийшовши, помало й обережно зводити кінці до одного осередка.

Такою одновартісною цінністю є діточі, безжурні ігри й забави. Від них треба виходити, бо при забавах всі діточі серденька б'ють в один такт, всі очка сміються однаковим блиском, всі бажають одного: радості. Шкільні ігри стають першим зіллянням різнородних елементів в одноцілу єдність, стають засновинами великого шкільного сімейства...

Дім і школа — це два свіги дуже ріжш, дуже далекі від себе. Ріжні не тільки оточенням, але й життєм, устроєм, почасті й завданням. Дім дає дитині много приємних споминів, пережить, радостей, ласкавостей. Там заспокоює дитина свій голод тілесний і душевний, отже два душевні стани, які дитину вповні вдоволяють. Дім, це місце повної свободи думок, а до певної міри й рухів дитини; це асиль, в котрім шукає захисту по ріжних неприємних пригодах. До дому втікає перед своїм переслідувателем і ховається за плечима мамусі навіть тоді, коли знає, що з рук мами чи тата спіткає єї строгійша кара, ніж би спіткала з рук переслідователя. Можна сказати сміло, дім сотворений не для чого іншого, а для дитини, для її радості й щастя...

Школа стоїть у повнім противенстві до дому. Такий устрій школи, як наша теперішня, нічим не нагадує дитині рідної хатки. Не дбає теперішня школа о заспокоєнне фізіологічних, ні душевних потреб. А коли й дбає о душевні потреби, то о такі, на які в маленькій діточій душі нема місця й зрозуміння, а вчителеві доводиться впихати їх насильно, щоби вдоволити бажанням програм; не дає свободи в рухах, а противно обставляє дитину сотками не підходячих до віку дітей приписів, норм, форм, ще й грозиться карами за спроневірєння традиційній шкільній карности; не оказує дитині родительської старанливости й любови, бо не школа для дітей, але діти для школи, для окраси шкільних мурів, для слави статистики, а що гірше, й так буває, для слави самих педагогів.

Дитина, як незнайко, але думаючий незнайко, визначується вродженою цікавістю до всього, що спостерігає, що чує й чого не розуміє. Дім, як знає й як хоче, все одно, правдиво чи видумано, цікавість ту заспокоює, дитину вдоволяє.

Школа — чи входить вона в інтереси діточих зацікавлєнь? Чи старається може ці зацікавлєння вихіснувати для уприємнення й улегшення тяжкої шкільної праці? Чи, може, входить в круг діточих зацікавлєнь це, що ось тут стіл, коло стола столець, з правого боку шафа, з лівого таблиця... А може цікавить це дитину, що слово «мама» виговорюємо два рази, що склад «ма» складається з двох звуків *м - а*... А може справляє дитині приємність сидженне з заложеними руками...

Як бачимо, межи домом і школою находиться прірва — пропасть нічим не виповнена. Перейти цю пропасть не дуже-то легко; не одній дитині доводиться двічі й тричі завертатися... Многі родичі зовсім не зважуються пустити дитину на цю пробу.

На щастя надія вступає в наші серця. Прірва заповняється; повільно заповняється, але певно.

— Живемо в віку дитини, — каже Олена Кей у своїм творі «Століття дитини»; правдивість її слів підтверджує педагогічна література цілого світу, яка в останніх трьох десятиліттях видала більше творів, як цілі попередні століття, а число читачів цієї літератури з десятків тисяч перейшло на мільйони. Розвинулася нова галузь педагогічного знання: досвідна педагогія, яка стає науковою лабораторією для розслідування всіх чинностей діточої душі в різній віці, різних соціальних клас, в різній зовнішній оточенню.

На основі здобутків педагогічних наук педагоги-практики уліпшують старі або уводять нові методи, які працю дітей і вчителів улекшують і уприємнують. Оті новітні педагоги змінили методу навчання в цілій школі, переходячи від вербалізму й пам'ятевої науки до чинної, досвідної, творчої праці, а в першій класі зокрема уводять нові способи навчання й поведення з дітьми, які наближують життя у школі до життя домашнього, родинного. Много визначних педагогів, як: Гансберг, Кремер, Фогель, Лай, Майман, Екгарт, Ветекамер, Монтесорі, Паркгурст, Патек, Кожішек, Юнгбавер, Шіmek і много інших уводять в шкільні кімнати нові способи навчання, перетворюють шкільні кімнати, в котрих до тепер дітей навчано, на шкільні робітні, в котрих діти під проводом і наглядом учителів здобувають знанне власною працею й досвідами.

Під теперішню пору висувається на перший плян метода дальтонська, яку увела в місті Дальтоні в Англії учителька п.Паркгурст. Дальтонська метода здобуває собі щораз більше прихильників і наслідувачів між всіми народами у всіх державах. Але метода ця, як це й сама авторка заявляє, надається тільки для вищих клас, від четвертої почавши. Все ж таки прихильники цієї методи пробують увести її і в нижших класах, а навіть в першій році навчання. Між іншими роблять такі проби й польські учителі в Торуню, Варшаві й Кракові. Ось як приновляє дальтонівську методу навчання в першій класі учителька Амайзенівна в школі М.Конопніцкої в Кракові:

Учальня: одна стіна перемінена внизу на шкільну таблицю, при котрій може рівночасно працювати 15 дітей. Понад таблицею розвішені різні образи з підписами (для пізнішої помочи при читанню). Праця в школі узгляднює активність і заінтересованне дітей, осередок і сучасність. Засаду концентрації придержується від самого початку.

Через 4 місяці узгляднює програм навчання розговори на основі обсервації, проходів і прогульок, ліплення, витинання, укладання патичків, рисовання, оповідання байок і повісток, пісоньки, гри й забави, все в тісній злучі з розговорами як логічний вплив одної чинности з другої.

Діти приносять часто матеріал для розговорів, зібраний на прогульках, як: цвіти, камінчики, мотилі, хрущі, каштани, ягоди і под. Школа достарчує живі окази, наприклад, рибки, жаби, ящірки, слимаки, птички і под. Діти з правила обсервують дійсні предмети. Спостереження виповідають сміло, іноді дуже вмістно, часто ставлять запити. Потім ліплять, рисують, витинають предмети, про які розговорювали.

Потакій чотиримісячній підготовці, якої цілею було формування зміслів, переповідань своїх і чужих переживань, вправи рухів м'язових – приступається до навчання читання й писання. На протязі чотирьох місяців висказували свої думки, свої спостереження і виображення за допомогою модельовання, рисования й живого слова, а тепер приступають до висказування думок при помочи писаного слова...

Завдання першої кляси є подати дітям в найлекший, найпрístupнійший спосіб, з затратою можливо найменшої енергії і часу, пізнання букв і техніки лучення як засобу до відчитування чужих думок і реєстрування своїх. Таку легку, приступну, зрозумілу й приємну методу поширює в Чехії учитель, визначний педагог і поет Й.Кожішек...

Кожішкова метода, як і дальтонська, є концентрична. Все навчання, всі предмети містяться в однім предметі: початкове навчання, в яким кожда слідуєча дисципліна впливає з попередньої: наприклад, діти оглядають і розговорюють о козі; слідує о козі якась казка, співанка, модельовання або рисования; складання кози з патичків і перечислювання: кільки треба патичків на ноги, кільки на тулів (кільки на цілу козу), кільки треба на ноги для двох кіз, кільки треба на передні, кільки на задні ноги, кільки разом і под. При повторюванню в клясі можна вживати образів, які нагадають дитині те, що бачила на дійснім предметі.

Само навчання читання розділяється у Кожішка на: приготовне читання, яке впливає так само з розговорів, замічувань і забав, як і інші чинности, і починається в перших тижнях навчання, як тільки учитель пізнає учеників, а ученики запам'ятають імена і назвиська дітей співтоваришів так, як їх щодня відчитує учитель зі свого списку, і властиве читання звукове, яке приходить дитині без труду, як природний розвиток приготовного читання...

При обговоренні цієї методи я звернув увагу найбільше на саму технічну справу, на справу прямування до вивчення самого читання. Про виховну частку годі в цей спосіб говорити, бо вона залежна в значній мірі від матеріялу, який учитель підбере, від способу, як цей матеріял подається, себто від педагогічної зручності вчителя та відповідної пори й настрою, коли їх подається. Моральний бік методи представила М. Підпрямка в кількох оповіданнях: «Із шкільних радостей», які я постараюся видрукувати в однім із наших видавництв.

Кожішек поклав в основу своєї методи ось які чинники:

1. Зарівнання прізви між домом і школою, створення шкільного навчання на пізнаннях діточого світа: байках, казках, оповіданнях, співанках, забавах, себто на всім тім, що діти люблять, що дає нам радість, сповняє серденько щастям.

2. Свобідне, повне родительської любови відношення учителя до дітей, свобідне домашнє відношення і повне довір'я дітей до особи вчителя.

3. Зачинати працю від того, що діти добре знають. Діти, наприклад, ще в дошкільному віці представляють свої думки й пригоди рисунками, які тільки вони розуміють і годні відчитати. Так і в школї треба починати навчання від

попереднього представлення думки рисунком, а щойно тоді відчитання цієї нарисованої думки. Кожішек так і називає таке читання наслідним, то значить, що діти читають після записання того, що попередньо самі утворили.

4. Привчання дітей від самого початку до розумного читання шлостей і то шлостей пережитих. Ця звичка заставляє дітей вглублятися в зміст читаного: вони стають уважними, вглубляючимися читачами.

5. Затруднювання зору, пам'яті й справності рук в скоршім темпі, а слуху в повільнішим, що згідне з дослідями пед. лабораторій, які ствердили, що зорові спостереження при читанні (запримічування слів, складів, букв) посту-пають скоршім темпом, ніж їх звук і злука.

В наслідок того ученик пізнає наперед вигляд букви в скороченім підписі учиться дану форму писати, рисувати чи моделювати, а щойно пізніше пізнає даний звук, коли фонетично для тої чинности достаточо підготовлений. В цей спосіб розділюється трудности; ученик не потребує рівночасно запам'ятовувати і вигляд, і звук, і злуку, і писання — як це робиться при інших методах.

6. Фонетична підготовка змряє до того, щоби ученик пізнав звуковий склад слова зглядно мови; починається єї з перших днів навчання, але знов роздільно, окремо від інших чинностей. При дальшім навчання, при лученню й читанню, здобутки фонетичного знання стають прямо неоцінімі.

7. Дитина не годна задержати довго уваги на зложенім предметі, яким є, наприклад, звукове читання готового письма (пізнавання букв, звуків, зв'язування звуків у склади, складів у слова й речення), розкладати їх і знов складати у принагідні цілости, яких не пережила й не розуміє. Тих складних чинностей Кожішкова метода уникає, віддаючи провід власним думкам дитини, які вона лиш реєструє графічними зображеннями.

8. Через безустанні розговори, спостетріганне, думанне, висказуванне й графічне представлювання думок навчається дитина порядкувати свої думки, а це причиняється в дальшій науці до вироблення гарного, гладкого, живого барвного стилю.

9. Приготовне читання розвивається у звукове в короткій дорозі приблизно таким способом, як розвивалося воно в життю людства від правіків (на протязі цілих тисячоліть), отже відповідає зовсім умовому розвитку шестирічної дитини, який дуже подібний умовому рівневи людей з низшою культурою; виходить все із досвіду, поступає від знаного до незнаного, від понять близьких до дальших, від конкретних до абстрактних, від простих до зложених, но мірилом всіх чинностей буває все степень душевних сил дитини, його психольогія, а не посторонні чинники, як програми і побажання властей, візитаторів, батьків чи хоч би самих учителів.

А ще й тим цінна ця метода, що виключає шабльон, лишає учителям і учням свободу творення, що дозволяє кожного року, в кожду пору, в кожній обставині дібрати найвідповідніший матеріал, а теж винаходити все нові улекшені, більш понятливі способи представлювання.

Правда, метода ця вимагає і від дітей і від учителя много творчої праці, много творчого напруження, вимагає від учителя безнастанного слідження за поступом і розвитком учеників, пізнавання їх бажань і нахилів, а це трохи чи не найцінніша прикмета методи.

*Шлях Виховання и Навчання. - 1928. - Ч. 6. - С. 15-16;
Ч. 7-9. - С. 11-15; Ч. 10. - С. 10-12;
Ч. 12. - С. 10-14.*

Я. Кузьмів

Синтетичне навчання

...Всі новіші педагогічні напрямки ставлять собі завдання — виховати дитину до життя в суспільності. В цьому процесі три чинники звертають на себе увагу — дитина, життя, суспільність. Сучасна психологія вспіла вже переконати виховників, що саме дитина, не що інше, мусить творити вихідну підставу й осередок виховної праці, що її вроджені нахили, прямування, зацікавлення мусять бути тою підставою, на якій, як на скалі, мусить опертися кожна виховна праця, якщо вона має бути доцільна й успішна. Знова ж сучасна фшософія, в першу чергу прагматична, за предмет і ціль своїх дослідів бере людське життя. реальне, дійсне життя, що об'являється в творенні, в праці, в чині. Тому, якщо виховання має приготувати дитину до життя, воно не може поминути активности й самочинности, творчої праці дитини; воно мусить виходити від життя й до того ж життя знова дитину підготовляти й спрямовувати. Одначе одиниця не дасться подумати незалежно від громади, від суспільної групи. Повне життя можливе тільки в групі, зорганізованій на підставах співжиття, співпраці, співтворчости. Тому й на оцих підставах мусить бути зорганізована праця в школі, якщо дитина має бути вихована до життя в суспільності.

В чому вся суть синтетичного навчання? Трудно це подати в кількох словах; характеристичні риси синтетичного навчання можна з'ясувати, виходячи з критичного перегляду недомагань традиційної школи... Головні підстави, на яких спирається синтетичне навчання, можна згрубша схопити так (головно в відношенні до 1-го віддлу):

1) За підставу зайнять приймається не погляд дорослих і права логіки, до яких дотепер старалися за всяку ціну нагинати діточі розуми, тільки поставу дитини до життьових з'явищ. Тому-то зайняття дітей охоплюється не в чисто логічній формі, але в формі психологічних і життьово практичних цілостей. Звідси не доземий, але поземий порядок матеріялу навчання, що потягає за собою заперечення поодиноких предметів навчання й заступлення їх рядом проблем (тем), що охоплюють суцільно й органічно відомості з ділянки різних окремих предметів.

2) Теми до окремих зайнять береться з найближчого окруження дитини й, спираючися на засаді суцільности, поступенно, в міру розвитку дитини, поширюється круг зацікавлень, так, що через родинний дім, школу, село, місто, повіт, країну переходиться до цілої рідної країни, держави. Овид

природно поширюється, охоплюючи явища все далі, все більше зложені. Через те програма навчання не може бути постійна й однакова для всіх шкіл. Вона мусить мати динамічний характер, брати на увагу як найширше потреби й питоменності оточення, відповідати вимогам розумного регіоналізму.

3) Підстава виходу в навчанні не лежить у навчальному матеріалі, тільки радше в тих явищах і переживаннях, що чуттєво й життєво дитині найближчі й щойно по тому їй доходить поступово до систематичної науки. Тому синтетичним навчанням можна з успіхом користуватися в нижчих відділах; в міру того, як діти розвиваються, форма занять повинна поступово ставати все ясніша, докладніша, подрібніша, щоби в вищих відділах перейти в синтетичне навчання.

4) Щоби це досягнути, учитель уже з самого початку так керує заняттями, цілою працею, щоби висунені теми й питання впливали з потреб і зацікавленнь дітей, а притім усе ж таки були між собою перш усього поземно й скільки змоги також доземно в логічному зв'язку. Це ясне. Щоби постава дітей до опрацьовуваної теми була активна, мусить бути природне, не штучне зацікавлення, отже тема мусить бути життєва, взята з найближчого, знаного дитині оточення. Тому вчитель мусить усебічно пізнати оточення, пізнати психіку дитини, її бажання, зацікавлення, її потреби на місці, в даних обставинах. Опрацьовуючи тему на все нових підставах різних наукових предметів, мусить уважати, щоби перехід від одної форми занять до другої був природний, не накинений, не витворений штучно. По всебічній опрацьованні теми треба зібрати вислід і тут же нав'язати нитки, що лучили би її з черговою темою. Все ж таки тямити би одно, що при синтетичному навчанні річ не в тому, щоби опанувати матеріал, зложений логічно і тільки логічно, скутий сухими дидактичними засадами. Не в тому річ. Синтетичне навчання в своїй суті ґрунтується на тому, що воно охоплює хоча й зложені явища життя, та все ж таки психологічно прості й близько психіці дитини і тому саме їй доступні та легкі. Однак рівночасно при виборі тем і їх опрацьованні мусить бути лад і порядок, якась система, якась мета, але не в матеріалі, не в відомостях, тільки в виборі тем, епізодів, що їх узяті з життя, в способі опрацьовування, так, щоби дитина підсвідомо громадила й приготувляла матеріал для майбутньої систематичної праці, скоро тільки ступень її розвою на це дозволить.

5) Тому й синтетичне навчання не є методою — в вузькому значенні слова: це скоріше спосіб організації занять. В межах цієї організації занять можна використати різні методи навчання й виховання, отже методу Декролі, методу проектів, а якщо справа в навчанні письма — довільну знану і випробовану методу; конкретно в наших умовах — або перший, або другий варіант програмів, хоча цей другий куди краще сюди підходить. Тому й синтетичне навчання охоплює не тільки саме навчання, але також, і то в першу чергу, виховання в найширшому розумінні.

6) Якщо так, то відомості й умілості, отже й читання, писання, рахування, рисування і т. п. ніяк не можуть бути цілком самі в собі, тільки з а с о б о м

до досягнення цілі: розвинути дитину так, щоби приготувати її до життя в суспільності. Тому навчання читання й писання може початися тоді щойно, коли дитина відчує їх потребу.

Отже синтетичне навчання, це не метода — в вужчому розумінні слова — тільки відповідна організація зайнять із дітьми в початковому навчанні, сперта на явищах, епізодах, реальних життєвих цілостях, узятих із найближчого оточення дитини. Таке поставлення справи має свою підставу в психології дитини, в її поставі до оточення й життя, в її потребах. Через те дитина стає, так сказати би, обоніж посеред життя, посеред живих людей, різних звань, посеред суспільних явищ і встанов. Вона, щоправда, не пізнає в чистий науковий спосіб законів, що керують життям і його об'явами, однак зовсім слушно. Психологічні дослідження виказали недвозначно, що в тому віці (до 8 літ) права нашої логіки, логіки дорослих, дитині так добре якби зовсім чужі. Тому вповні вистарчає, коли в тому віці дитина зустрінеться з життям і його проявами не в систематичний спосіб, але принагідно, епізодично, пізнає їх підсвідомо, призбируючи так матеріял до систематичної праці в вищих відділах. З того приводу синтетичне навчання ставить своїм завданням не логічне охоплення відмостей, не п о д а в а н н я їх у менше чи більше готовій формі, тільки впровадження дитини в світ оточуючих явищ при допомозі відповідно зорганізованих зайнять, розуміється, життєвих, конкретних, що знані й близькі їй, що промовляють до її почувань.

При такому поставленні справи сходиться зовсім на другий плян систематичне опрацювання чи подавання відмостей із того чи іншого предмету, на перше ж місце виступають охоплені як цілості епізоди життя, близького і так добре знаного дитині...

При синтетичному навчанні вибрана тема становить вісь, коло котрої групуються в природний спосіб відмості з різних предметів і вмілостей. Тему опрацюється не пів години, тільки кілька чи кільканадцять днів, часом навіть 2-3 тижні, залежно від багатства призбираного матеріялу, зацікавлення дітей, їх умового розвитку. Опрацюємо її всебічно, так сказати би, зі становища різних предметів, тільки що ті відмості, що належать до різних предметів, існують тільки для вчителя. Для дитини вони зливаються в одну цілість, близьку своїм походженням, багату змістом, таку, що промовляє до її почувань. Тому кожен тему охоплюємо під оглядом мовним, чисельним, простірним, плястичним, часовим і руховим. Плян зайнять розпадається в своїй основі на дві частини: вражіння й вислів. Чинники, що викликають вражіння, можуть бути різні: 1) зміслові (обсервація, прогульки, оглядання, завважування), 2) р о - з у м о в і (порівнювання, асоціація, призадум, застанова), 3) ч у т т е в і (переживання) і 4) в о л е в і. Враження, здобуте на котрій-небудь зі зазначених вище доріг, прямує до вислову в мові, формі, числі, руху...

Порядок, у якому окремі форми вислову наступають по собі, довільний... Найтяжче отримати з темою вислів при допомозі числа й руху (рахунки, руханка), а вже зовсім поза межами теми остає наука релігії, якої звичайно

вчить окремий учитель і яка йде своїм шляхом. Хоча деколи й тут удається нав'язати нитки поміж наукою релігії й опрацьовуваною темою (наприклад, при темі Різдво, Великдень). Як багато часу треба на ту чи іншу форму вислову, це в головних рисах у тижневому вимірі передбачує тижневий розклад часу на окремі зайняття. Одначе діти найрадше хотіли би рисувати, ліпити, співати, вирізувати, тому вчитель поволі й обережно мусить їх заправляти й до інших форм вислову. Головно можуть повстати поважні браки в рахунках і читанні; для того в віденських школах уведено окремі години, призначені на змеханізування, добуття вправи в численні й читанні. А все ж кожне навчання вимагає призадуми й інтелігентного, вмілого, передуманого проводу з боку вчителя; в ще більшій мірі відноситься це до синтетичного навчання...

Вислів може прибрати різні форми: при допомозі мови, форми, числа й руху. З боку теми відповідають тому чотири різні охоплення теми: мовне, плястичне, чисельне й рухове. Це так, як у житті. Те саме (чи, кажучи точніше, таке саме) переживання інакше сприйме й висловить письменник при допомозі слова, інакше маляр чи різьбар, ще інакше композитор чи співак, а ще інакше артист, а знов інакше охопить його вчений, наприклад, математик, кожний при допомозі інших засобів, кожний видвигне на перше місце інші елементи, а всі разом причиняться до всебічного охоплення й висвітлення проблеми чи теми, що їй на ім'я: життя в його невичерпаних проявах. Подібно й тут. Якийсь епізод, якусь хвилину життя з усім його динамізмом стараємося розглянути й пізнати всебічно, не на те тільки, щоби – згідно з правами дівочого думання – знайти в нім самім сенс і вияснення, але поступенно також тому, щоби віднайти в нім ті під ставові елементи, що то з них на степені систематичного навчання прийдеться будувати систему знань. Не треба хіба додавати, що при всебічнім опрацьовані теми вже на цім степені навчання зарисуються в дітей менше або більше виразно зазначені типи сприймання й вислову. щоправда, змагаємо до того, щоби кожна дитина могла пережити висловити в можливо різній формі, можливо всебічно, а це тому, щоби, охоплюючи ту саму тему в різних формах, дати кожній дитині нагоду – відповідно до її типу – висловитися перш за все в формі їй найбільш відповідній. При такім поставленні справи, можливо, кожна дитина при кожній темі найде щось, що їй найбільше відповідає. <...>

Теми в засаді складаємо в загальних зарисах на цілий рік ізгори. Знаючи загальну скількість робочих днів у році й скількість тем, що мають бути в тому часі опрацьовані й приблизно скількість матеріялу, що його охоплює кожна тема, визначаємо на початку тільки загально скільки часу (днів) треба буде на опрацьовання кожної теми. Повна сума днів, потрібних на переведення всіх тем, може займати найвище до 75% усього часу, що його маємо до диспозиції; решта часу припаде на непередбачені, а потрібні поширення тем, додаткові теми, змеханізування деяких чинностей і т.п. Подрібний розклад матеріялу робимо щойно в рамках окремих тем. Коли вже викінчуємо одну тему, тоді знаючи дальшу тему й те, що можемо й бажаємо в ній опрацьовати

(себто, що з програми поодиноких предметів бажано до неї влучити, чи точніше, яким партіям програми відповідає те, що дає нам тема), тоді приступимо до подрібного розкладу зайнят у рамках теми. <...>

Опрацювання кожної теми зачинається в засаді від р о з м о в и або на прогульці, чи при нагоді обсервації, спомину, або безпосередньо потім. Розмова є основою й вихідною напрямою різнорідних чинностей, вправ і задач; вона також до певного степеня нормує їх наступство по собі. Для того на здобуття матеріалу для розмов, на їх підготування, на технічну сторону їх переведення, на доцільне витискання всего, що вони дають, треба звернути дуже пильну увагу. Це може й найбільше характеристична і водночас найтрудніша та практично найважча до виконання сторінка синтетичного навчання. Найважнішими джерелами, що з них черпаємо матеріал до розмов, є: 1) переживання дітей, причім термін «переживання» треба розуміти дуже широко (завважування, обсервація, спогад, приадума, постанови, бажання і т.п.) і 2) лектура, знова ж у широкому розумінні терміну (оповідання, книжка, рисунок, серії образків, пісня...). З обох цих джерел треба вміло й доцільно користати, висуваючи на перше місце раз одно, раз друге, то знов оба поруч, залежно від зацікавлень дітей поставлених нами цілей. <...>

Щоби навчання будило зацікавлення дітей 7-8 літніх, мусить воно виходити від того, що знане, що близьке, що ж и т т є в о просте, але таким є саме те, з чим учень щоденно зустрічається в житті, що його безпосередньо лкружає, що йому поправді знане, але знане як ц і л і с т ь; зробити це «знане як цілість» «знаним у частях і подробицях», себто шляхом аналізу розбити епізод-цілість і навчити доглянути елементи, це саме й завдання навчання на тому степені. Одначе тут уже обоніж увіходимо в ділянку нової психології. <...> Кожний такий епізод є чимсь у собі замкненим, скінченим, але все ж таки повним динаміки, а проте чимсь чудесним, самовистарчаючим, що – в розумінні дитини – само себе достаточо вияснює. Сума цих епізодів – це ціла дійсність, що окружає дитину; в самому ж осередку цеї дійсності, згідно зі засадою егоцентризму, знаходиться дитина сама зі своїми потребами й браками. Цю дійсність дитина оцінює не об'єктивно, тільки з огляду на користь або шкоди, які вона їй приносить. <...>

Так отже вихідною підставою має бути проблема, епізод; він має бути початком знання. Чи кожний епізод? Якщо ні, то який саме? Якщо навчання кінчалось би на пізнанні епізодів (оскільки це з огляду на їх нескінчене число було би можливе), так тоді ясна річ, що кожний епізод був би однаково вартісний. Одначе навчання не кінчається на пізнанні епізодів; воно має з часом переродитися в систематичне навчання, себто таке, де вже річ не в пізнанні й виділюванні елементів, тільки в тому, що, виходячи від елементів і спираючися на них, як на загальних заложеннях, аксіомах, будуємо цілу систему знання згідно зі засадами єдності, розчленування й тяглости. І саме початкове навчання має на ціллі довести дитину до вмілости виділювати, винаходити елементи в складних цілостях, викривати, як одні й ті самі елементи повторяються в різних цілостях, себто дати дитині відчути потребу

системи, збудованої на вище обговорених засадах. Щоправда, в початковому навчанні ці елементи не виступають ще виразно, однак дитина вже тут повинна їх в і д ч у т и й змагати до їх відкриття. Тому не кожний епізод, не кожна тема, яку беремо зі світа, що окружає дитину, може бути вихідною підставою в навчанні, тільки така, котра своєю життєвістю, практичністю, може дитину зацікавити, побудити до ділання, спрямованого на здобуття знання. <...>

Так отже цей степень початкового навчання не може бути чимсь остаточним, що собі само вистарчає; його мусить проникати вища засада, засада наукової системи. Чому ж конче виходить від епізодів, групувати відомості довкруги тем? А ось тому, що наука, як така, дитини не займає. Однак у неї є свої зацікавлення, є гін до розшуків і питання в справах близьких і життєво-практичних, а ці близькі й життєво-практичні справи – це саме епізоди, теми. Все ж таки сенс епізодів закладається в тому, щоби на них не затримуватися, тільки їх розложити, відслонити в них проблеми, загадки, які єдино ведуть до науки, до знання. Вже в епізоді мусить пробиватися майбутня система, знана для вчителя, закрита поки що ще для учня, однак епізод мусить остати епізодом, якщо навчання не має перемінитися в н а к и д у в а н н я основ наукової системи. Для того завдання початкового навчання замикається в тому, щоби, виходячи з епізодів-тем, що інтересують учня з огляду на свою життєвість, практичність, при допомозі аналізу цих епізодів довести учня до в і д ч у т т я елементів, із яких вони складаються. <...> Щойно наукова система розділяє цю життєво-практичну одність поміж різні науки, менше чи більше від себе відділені, оперті кожна на питомих собі заложеннях та основних елементах. На степені початкового навчання цього поділу на наукові предмети ще нема; нема мови, граматики, рахунків, історії, географії, природи і т.д., існує тільки нерозчленована поки що одність. Учень має тільки передчувати те розчленування, шукати його, до нього звільна наближатися. І це саме на цім степені навчання. Учень має дійти до того, щоби відчув потребу розчленування, однак вихідною підставою для нього є цілість, нерозчленована одність знання. І в тому значінні початкове навчання має синтетичний характер, є синтетичним, або, як це пропонують інші, природним навчанням.

Синтетичне навчання, хоча на перший погляд таке просте й легке, є в практичному переведенні незвичайно складне й трудне. Дуже легко поповнити дві засадничі помилки – або за скоро перейти до систематизування в цей спосіб, що, вибираючи з епізодів елементи, накидаємо їх учням і жадаємо від них пасивного повторювання, як це трапилося одному з найбільших педагогів, Песталоццю, або ж знов залишитися при епізодах і – замість учити учня штуки обсервування, аналізування й відкривання проблем – ідучи за його запитаннями, заспокоювати його поверхову цікавість хоча би й найбільш цікавими оповіданнями про елементи наук, як це радив помилково Руссо, що разом із своїм Емілем блукав по епізодах життя. В дійсності ж синтетичне навчання в чистому своєму вигляді є одною з найбільш складних і

практично трудних до переведення форм навчання, що їх знає сучасна дидактика...

*Шлях Виховання й Навчання. – 1933. – Кн. 1. – С. 6-13;
Кн. 2-3. – С. 65-80.*

А. Княжинський

Доповняльна українська лектура у народній школі

На вступ до моїх міркувань дві завваги:

1) Коли говорю про доповняльну лектуру, то розумію ту те все, що учень читає поза шкільним підручником; отже однаково доповняльну обов'язкову лектуру, якщо її визначить учитель, і доповняльну надобов'язкову, так звану приватну лектуру, що її читає добровільно сам учень;

2) Брак програми навчання української мови у всенародній школі, що його заступаємо з конечности паліятивним, не завжди вистарчальним способом, пристосовуючи вимоги навчання української мови до міністеріяльної програми для польської мови, міг би викликати побоювання, чи, трактуючи це питання, не робимо чогось такого, чого саме не передбачила згадана програма. Отже не тільки «цілі навчання» польської мови, отже з конечности й української мови, вимагають доповнення читанки іншою лектурою, але й виразно про це говорить програма, коли подає матеріал для кожної класи зокрема. Не буду проходити цих постанов програми, що є в руках кожного вчителя, але зверну увагу на де-які важні моменти:

а) вже у програмі для III кл. говориться про обов'язок читати поза підручником короткі книжечки, часописи;

б) у програмі V-ої й дальших клас виразно говорить автор її про тематику, яку годі було б виснувати з коротких читанок у підручнику;

в) у програмі VII-ої кл. згадується вже великі цілості, хоч обов'язково читається тільки частини деяких творів;

г) в цілій програмі бачимо виразно розмежовану тематику лектури (для II і III та для V, VI й VII кл.).

Отже з цього висновок: підготовляючи канон лектури для всенародної школи, не йдемо в розріз із інтенцією програми.

Після цих завваг перейдемо до самої теми.

Потреба увести в програму навчання доповняльну лектуру виправдана кількома важними вимогами, що їх можна розглядати: а) з погляду психіки учня, б) з погляду потреб суспільного середовища, в) з погляду загальних культурних потреб, врешті г) з погляду потреб середньої школи.

Перша вимога уводить нас у проблему психіки учня всенародної школи. На загал учень переживає в час свого побуту у всенародній школі два важні доби психофізичного розвитку, отже так звану добу об'єктивізму й добу – чи радше початок доби – негоції. І в одній і в другій добі зацікавлення дитини звернене поза неї, поза її особу. Цей момент є найважливішою квестією в нашому міркуванні. Шкільний підручник так близько «зростається» з учнем,

що він вважає його неначе частиною своєї істоти й через те зменшується цікаві вість учня до нього, до його змісту. Він – це є учень – мусить однак вийти поза себе, бо цього домагається його душа. Якщо йде про другу добу розвитку дитини, це є добу негоції, то брак зацікавлення шкільним підручником часто перероджується у відразу до нього. І в одному й у другому випадку віддаль між учнем і підручником може зменшити, а навіть її усунути відповідно дібрана доповняльна лектура.

Друга вимога – це потреби суспільного середовища – уводить нас у складний процес суспільного життя, що в ньому знайдеться учень, покінчивши школу. Коли б оставити цього учня із самим підручником, то напевно учень у це життя середовища не вніс би нічого нового, й нехтуючи всіма мудрощами підручника, поставив би себе поза скоби цього життя. Давні форми цього життя всеціло ним володіли б, він мусів би примірити себе до зразків людей попереднього покоління, чи й загалом попередніх поколінь. В такому разі не могло б бути й мови про постійний поступ цього середовища.

Третя вимога доповнює другу. Коли б учня оставити тільки з байдужим для нього підручником, тоді тільки випадково й незалежно від школи він узяв би в руку книжку чи часопис. Школа отже мусить не тільки призвичаїти його до книжки, часопису чи журналу, але – що більше – мусить навчити його читати, чи – скажімо виразніше – «вчитати» увесь зміст книжки, часопису чи журналу. «Вчитати» зміст – це значить побачити в ньому те, чого не бачиться, обсервуючи цей зміст крізь окуляри духовности середовища, чи – ще більше – віку дитинства, - побачити в ньому широкі овиди, що їх не бачить природно дев'яти-, десяти- і т.д. – літня дитина, що їх не бачить навіть старша консервативна людина середовища. А треба тямити, що ці невидні для очей дитини чи консерватиста овиди манять учня всенародньої школи: його душа рада побачити «залізні стовпи, що підпирають небо». Кермування добром лектури під цим оглядом може багато доброго зробити для культурного піднесення загалу, що для нього замкнені з конечности ворота середньої чи високої школи. Голод друкованого слова найкраще може виробити всенародня школа.

Остання вимога не менш важна від попередніх, хоч тільки незначний процент учнів всенародньої школи переходить у середню й її кінчить. На жаль, ця вимога практично не заспокоєна, бо її розгляд завжди гальмували емоційні моменти, це є поспільне обвинувачення вчителів усенародньої й середньої школи. Треба ж однак передати середній школі такого елева, що вмів би й хотів би читати, а не тільки відробляти «шкільну панщину». Тоді й середня школа зможе підвищити свої вимоги та сповнить і своє моральне зобов'язання супроти високої шкли і – що важніше – супроти культури.

Думаю, що ці міркування переконують читача про вагу доповняльної лектури й після них можна буде природно перейти до дальшої проблеми, це є до добору доповняльної лектури. В цьому доборі лектури треба кермуватися саме вимогами, що про них була мова вище. З першої вимоги впливає потреба пізнати духовність даної класи й окремих учнів. Лектура, що

нехтувала би ці моменти, стане нецікава, томлива, нудна. Цей індивідуальний добір неможливий з погляду шкільного підручника, зате єдино можливий саме в доповняльній лектурі.

Дальше: лектура мусить рахуватися із психікою середовища; інше духове обличчя, інше зацікавлення має місто, інше село, ба – навіть окремі міста й села мають різну психіку й різну сферу своїх зацікавлень. Цього моменту не можна теж легковажити, але й рівночасно не можна його й переоцінювати, щоб не культивувати духового партикуляризму, але навпаки причинитися до вирівнювання культурного шляху цілої етнічної спільноти. Цим робом увійшли б ми вже у третю вимогу, що поставить нас віч-на-віч супроти многогранної проблематики сучасного життя й многогранних вимог культури. Через те не можна обмежуватися до певної або певних тільки проблем, але навпаки, треба поставити перед учнем найбільше проблем і їх розв'язати в цьому вимірі, в якому дозволяє це зробити його ум.

Остання вимога стоїть також у тісному зв'язку з попередньою. Що зробимо для заспокоєння попередньої, те зробимо теж для дальшої будови душі учня в середній школі. Та поза тим для середньої школи треба ще зробити одну важну працю. Треба повести учня далеко поза рідний край, за море, а головно повести його в минуле своє й чуже, не лякаючись давнього Риму, Греції чи інших земель античного світу.

Поза цим основна вимога в ділі добору лектури: не давати до рук учневі без вартісних, банальних і перестарілих змістом книжок!

Та тепер мабуть читачі розведуть руки і скажуть: «звідкіля взяти такі твори?»...

Та цьому бракові можна зарадити; ось кілька порад:

- а) використати те все, що надається на лектуру;
- б) переддагувати багати вартісних творів на шкільні видання; з них чимало є таких, що не могли здобути апробати через одне, два, три речення, – доречі – зайві для тексту;
- в) спонукати наших письменників дати дітворі відповідну лектуру;
- г) постаратися про апробату не апробованих досі творів;
- д) зладити переклади з чужої літератури, або навіть, коли є старі під оглядом мови, наново їх перекласти.

Безумовно – це велика і відповідальна праця, але дуже вона важна й варта цього, щоб урешті нею поважно й доцільно зайнятися.

На кінець кілька методичних завваг, з цим застереженням, що вони не вичерпують питання методичного розгляду доповняльної лектури:

- а) розглядати лектуру в цілості, а ніколи читаючи частинами;
- б) не обмежуватися до пляну (диспозиції) й передачі учнями змісту;
- в) увійти поважно в тематику;
- г) не ігнорувати «приватної» лектури учнів, не екзеквуючи її, але й не трактувати її, як шкільний ригор, відпитуючи учня (мовляв: «Побачимо, чи ти це читав?»). В ділі цієї лектури треба придержуватися вимоги: шанувати особистість учня, отже перепитати його, але вибрати з читаної лектури

найцікавіші моменти (на розгляд цілості не буде часу) й їх розглянути з учнем у клясі: цим робом можна зацікавити тією книжкою й інших учнів;

д) дораджувати індивідуально лектуру, позичаючи книжки з бібліотеки.

Якщо йде про саму бібліотеку, прослідити її містоту й найвартісніші книжки зробити доступними учням, зате усунути з обігу без вартісні, банальні, чи перестарілі твори.

Коломийський Відділ нашого Товариства піднявся великої праці розгляду поставлених тут проблем і вимог, і Шановні Товаришки й Товариші повинні відповісти на поставлені нижче питання анкети, якої матеріал допоможе нашому Відділові тим краще виконати задумане діло, чим більше його буде.

АНКЕТА

1. Чи діти тамошньої школи люблять читати?
2. Котрі діти (вік, пол., стан і т.п.) найбільше люблять читати?
3. Якого напрямку книжки (історичні, описові, фантастичні, пригоди і т.п.) цікавлять дітей найбільше?
4. Котрі автори (книжки) найбільше почитні?
5. Чи діти воліють читати повісті, короткі оповідання, поезії, новелі чи драматичні твори?
6. Чи добре було б зладити список лектур, що містив би всі твори, дозволені Міністерством В. і П. з означенням:
 - а) для якого віку дітей даний твір надається;
 - б) роду твору;
 - в) напрямку твору;
 - г) ступня зацікавлення дітей одним твором;
 - д) видавництва;
 - е) ціни твору...

Учительське Слово. – 1939. – Ч. 11. – С. 77-80.

В. Пачовський

Українознавство у вихованні молоді

(Скорочено)

І. Завдання українського шкільництва

На культуру кожної нації складається духовний доробок поколінь, до якого належить релігія, мистецтво і філософія, що творилися на терні якогось краю, де мешкає дана нація. Український народ в останніх десятиліттях став повновартним, бо може виказатися повним духовим доробком, який становить його питому культуру. Він має свою національну релігію передісторичного та історичного часу, має мистецтво, що проявляє в усіх об'явах, отже мистецтво слова, тобто поезію і красне мистецтво, — мистецтво тонів — отже національну музику, — мистецтво краски і ліній — отже своє національне малярство; мистецтво тіла — отже національне різьбарство; мистецтво гармонійно замкненого простору — отже свою національну архітектуру. Новіші досліди проф. Мірчука і Чижевського виказали свій доробок в ділянці

найвищої духової культури, тобто українську філософію (Гляди: Дмитра Чижевського Нариси історії філософії на Україні, видано в Празі 1931 р.).

Тому українські учителі мають усі засоби виховати національно молодь, якій можуть впоїти гордість за свою національну культуру, що є свідомством нашої рівновартності з державними націями...

...ми, Українці, уважам хребетним стрижнем школи пройняті національним духом науку українознавства, в якого склад входить мова, література, історія, плястичне мистецтво, музика українського народу та географія земель, заселених українцями.

Ми вповні свідомі того, що українське свідоме покоління виховує тільки школа з українською мовою навчання, але пройнята наскрізь національним духом не зі становиська боротьби і ворожнечи до сусідів, а зі становиська любови рідного краю.

Тому школи з українською мовою, які понижують, занедбують або нехтують науку українознавства — уважам за ненаціональні установи, бо вони сповняють своє завдання недостаточно.

Приватні школи, удержувані коштом родичів або удержувані зі збірок народу, мусять сповняти свою ціль, тобто виховати покоління, якого нарід потребує, дати йому такі моральні і духовні цінності, аби воно для них було готове до найбільших жертв. Такими цінностями є національна самопошана, особиста гідність і духовна гордість на приналежність до української нації, яка є рівновартна культурою з іншими державними народами.

Коли школа з українською мовою навчання не має того хребетного стовпа, то вона виховує безхребетну інтелігенцію, яка в хвилі бурі і натиску готова до зміновіховства, як безхарактерна, здібна до ренегатства не тільки свого народу, але і держави...

Учителі української мови повинні подбати, щоб українська література не стала тільки предметом, доповняючим до польської мови й літератури. Учителі історії повинні перетворити у своїх викладах матеріял згідно до вимог рідної історії для українських дітей — а не читати свої виклади з польських підручників, або казати читати уступ за уступом ученицям і переповідати з прочитаного, що з прочитаного польського підручника вони запам'ятають, а по півгодини такої науки учні сидять і позіхають. Щоб такі промахи не закралися до шкіл з українською мовою навчання, мусить українське вчительство перевести повну ревізію свого навчання і доповнити свої засоби у вихованні молоді в національному дусі. Вона має нове покоління, свідоме своєї ролі в змаганнях своєї нації; вивести покоління «не паралітиків з блискучими очима», великих духом, а силою малих — по словам Лесі Українки. А має виховати нове покоління, що замінить чутливість і пасивність та змінчивість через недостачу національного світогляду — на твердість, рівновагу і активність в повній вірності ідеї нашого життя в кожному ділі й на кожному кроці...

А ми поставмо свої постуляти для виховання української нації на весь ріст без огляду на приналежність наших земель до якихось держав і без

огляду на нашу розсіяність у різних сторонах світу на земному гльобі, щоб перший педагогічний з'їзд своєю максимальною програмою став проломовою подією у вихованні державно-творчого покоління.

II. *Наука української мови й літератури*

Зачинаємо від науки української мови й літератури. Про їх значення не потребуємо говорити, бо про це стільки було бесіди в наших часописах та журналах, що немного нового вдалося б мені сказати. З учительської практики відомо мені, що в гімназіях псують собі учні мову латинськими і грецькими конструкціями, а у вселюдних польськими, так, що учні в двох перших роках після приходу зі села орудують краще українською мовою, як після укінчення гімназії. Учитель мусить дбати про чистоту і знання мови, тому повинен учням збагачувати народню мову новотворами, нагинати їх до дієслівного вислову, щоб оминали віддієслівних іменників, творених на зразок польської мови, оминати дієприкметникових конструкцій та не вживати страдального стану чужого українській мові....

Як 25-літній учитель української мови й літератури та історії й географії в різних наших землях та в таборах полонених за границями можу служити тільки загальними увагами оживлення науки після теперішньої програми, що змінила гімназію на виділову школу. Але зате мушу поставити постуляти науки української літератури на весь ріст рубом без огляду на обставини, маючи на оці тільки повагу української культури. Ці уваги можна пристосувати до вищих кляс гімназії, тобто до майбутніх ліцеїв, де прийдеться вести вищий курс української літератури.

В історичній методі українознавства витворюється небезпека, що твори письменства будуть вибиратися не після теперішнього їх значення, але після літературного й історичного огляду. В кожній літературі є твори, які грали велику роль в розвою письменства, але теперішньому поколінню нічого не говорять. Мусимо тямити, що і в найвищих клясах шкіл маємо виховати не істориків літератури, але образованих громадян, спосібних до позитивної праці. Треба звернути увагу, що кожний такий антиквізуючий твір, як «Патерик Печерський», твори Дмитра Тупталенка, «Труби словес проповідних» Л.Барановича, більшість творів Ів. Вишенського, Могильницького «Скит Манявський» або Устіяновича «Мість верховинця», чи Барвінського «Скошений цвіт» і т. д., не будять ніякого інтересу серед нового покоління.

Тут отже приходимо до найважливішого закиду проти історизму в історії літератури. Стає перед нами питання на увесь ріст: чому ми читаємо поему й оцінюємо її як твір мистецтва? Яка ж має бути наша ціль? Треба нам нагострити своє почуття до всіх тонкостей: пізнати змісл стилю поеми, почуття форми взаємин поміж змістом і формою, а вкінці найглибший змісл поеми, щоб молодь перейняла через твір мистецтва найглибшу ідею, бо ніде не виступають людські характери, людські типи так ясно і прозоро перед очима, як у великих творах поезії. Цього немає ані в житті, ані в історії, де все замотано, закрито, затемнено. Ніде отже не виступають так ясно, як в поезії,

великі питання життя перед очі молоді, з якими то питаннями вона змагається. А тільки висока поезія видвигає до рішення ось які великі проблеми; Жінка й мати: «Катерина» і «Наймичка» Т. Шевченка, одиниця й колектив: («Ворог народу» Ібсена і «Мойсей» Ів. Франка), чоловік і жінка («Макбет» Шекспіра і «Сонце руїни» В. Пачовського), жінка як самостійна особистість («Царівна» Кобилянської і «Нора» Ібсена), стара і молода генерація («Люборадські» Свидницького і «Батьки і діти» Тургенева), революційний спротив проти насильства і неправди («Хиба ревуть воли як ясла повні» П. Мирного і «Нуждарі» Віктора Гюго, Есхіла «Закутий Прометей» і Шевченка «Кавказ»), границі самооборони («Фата Моргана» Коцюбинського і «Розбійники» Шілера). Проблематика шукання правди («Фауст» Гете, «Пер Гюнт» Ібсена і «Марко Проклятий» Стороженка). Трагедія мистецької особистості ("В пущі" Лесі Українки, творчість Труша). Трагедія генія («Затоплений дзвін» і творчість Шевченка та Гоголя). Ці всі питання повинні розібрати учні в класі, сперечатися, поріжнитися в поглядах і вияснювати собі взаємно, залежно від того, чи котрий із учнів є розумового наставлення, чи романтик, кермуючи осуди чуттям і містиккою, чи гармонійний класик, якого ідеалом є простота і тиха велич. Так підчас таких лекцій формується в кожного власний світогляд. Отже найкращими засобами до виховання молоді є поеми, які писані *sub specie aeternitatis*, без огляду на час і місце — твір мистецтва говорить сам за себе, є сам для себе окремих світ.

Але для Українців, як недержавної нації, опріч творів вселюдського зміслу треба виводити твори державно-творчого змісту з красного письменства. Ось ряд творів того роду з красного письменства: Краса чи сила рішає в житті? (Винниченко); Релігія прометеїзму чи релігія терпіння? («В катакомбах» Лесі Українки); Мрійливість і демагогія чи праця реальна? («Над Чорним Морем» Левицького); Шкідливість політики винародовлювання («Люборадські» Свидницького); Щастя одиниці лежить у праці для суспільства («Іван Вишенський» Франка). Чи революція розв'яже суспільне питання? («Фата Моргана» Коцюбинського). Проблема землі в житті народу (Стефанік: «Земля і Сини»). Містика прив'язання до землі (Кобилянська). Земля — основою величі України (Самчук: «Волинь»). Чи гасло «мистецтво для мистецтва» відповідає вимогам зросту народу? (Вороний: «Молода Муза», 1906 р.). Чи гасло «бунт для бунту» є деструктивне для конструкції держави? (Чупринка). Де майбутність: у націоналізмі чи в інтернаціоналізмі? (Твори по обох боках кордону). Потуга рідної пісні єднає віти одного народу («Марія» Стефаніка). Боротьба європейського індивідуалізму і східного колективізму, освітлена українською творчістю (Твори по обох боках кордону) і т. п.

Але треба учителям пам'ятати, то в пересаднім історизмі, застосованім до літератури, не раз великі твори бувають тільки зареєстровані за браком часу без того, щоб їх зміст та ідея затронули душу молоді — і так з того вичислювання всіх творів не вийде ніяка користь. Тому найкраще в історії літератури ступати по верхах і перескакувати малі таланти, що служать шумові дня, бо їх твори вмирають разом зі смертю автора. На многогранних

творах геніяльних талантів можемо виказати цілу скалю ідей, що грають, як ріжнородність красок у різанім кришталі.

Українці видали в мистецтві — трійцю генієв слова, як Поляки. Проти Міцкевича, Словацького і Красінського — можем вивести автора «Слова о полку Ігореві», Миколу Гоголя і Тараса Шевченка. Коли автор «Слова» являється генієм державної думки України, Микола Гоголь глузує з Росії московською мовою, щоб її розсадити (хоч несвідомо), то Шевченко будує модерну Україну: «Ти смієшся, а я плачу!» — каже геніяльний Тарас до Гоголя. І це для молоді найкраща інтерпретація, далека під поглядів Липи, творених в чорнилі однобокого націоналізму. Але молоді треба дати ряд аргументів, що і Шевченко і Гоголь є дійсними геніями, як був генієм автор «Слова»...

Та взагалі українська література зискує, якщо її прирівняємо до літератур європейських народів — тоді побачимо, що всі течії європейської творчости слова найшли відгомін в українській літературі, хоч і були дещо припізнені. Тому можна висунути ряд тем, що ілюструють ті взаємини або спільність мотивів. Ось вони: Мотив Марка Проклятого в українській літературі і «Агасфер» Евгена Сю, Флігенде Голендер Вагнера, «Фауст» Гете; «Слово о полку Ігореві» і «Пісня про Ролянда»; «Людові оповідання» Марка Вовчка і людові оповідання Жорж Санд; Сентименталізм оповідань Основ'яненка і Річа-дсона; Жіноче питання Жорж Санд і Кобилянської, «Скупар» Молієра і «Хазяїн» Тобілевича; Камоєнс і Шевченко в історії своїх народів; Золя і Франко — в своїх повістях; Многранність поета Віктора Гюго і Івана Франка; Вартість рідної літератури проти блиску світової. «Слово о полку Ігореві» модерний стилем твір проти нудної епіки світової слави літератур середньовіччя. Тим робом охороним українську літературу від понижаючої ролі не с а м о с т і й н о ї л і т е р а т у р и і не потребуєм її класти у зависимість від польської, бо наша література старша і має такі твори в добі своєї державності, до яких Польща мусила кілька сот літ доростати, якби взяти тільки «Слово о полку Ігореві» або «Слово» Ілляріона.

Коли хтось береться з огляду на значіння в літературі конче читати якийсь твір часової, а не вічної вартости, то треба його о ж и в и т и актуалізацією, наприклад: нудну «Марусю» Квітки, або солодкаві оповідання Марка Вовчка, чи Федьковича, або тенденційні повісти ів. Франка...

Як учитель перед клясою стоїть, як порушується, як горять його очі, — звук його голосу, ритміка і мельодія його мови будуть рішати, щоб учні переживали і зворушили свої душі, бо наука мови зв'язана з особою учителя. Але до літератури треба долучити надбання у к р а ї н с ь к о ї філософії тим більше, що і твори Сковороди в'яжуться з літературою, а змістом можуть цікавити, і діяльність філософа Юркевича в'яжеться з «Хмарами» Левицького. Тому треба вивести український світогляд на основі лектури уступів з книжки Чижевського: «Нариси з історії філософії на Україні».

Найвищий ідеал теперішньої Європи, до якого вона хоче піднятися дорогою виховання повновартної особовисти в поколіннях, є той український ідеал внутрішньої гармонії як найвищий ідеал етичної свідомости, який був ідеалом Сквороди, Гоголя, Юркевича, ідеалом українського духа, злеліяного елітою старовинної української культури.

Перший Український Педагогічний Конгрес у Львові (1935). - Львів, 1938. - С. 89-113.

І. Петрів

Лекції зв'язані одним осередком заінтересовання

Новітні методи навчання кладуть велику вагу на т.з. «осередок заінтересовання», який повинен в'язати різні ділянки одного предмету, або лекції різних предметів одного дня в одну сконцентровану цілісність.

Новітні педагоги виходять із висновку, що в дитячій психіці духові чинності не діють відокремлено, - вони діють рівночасно і тому чи то почуття, чи спостережливості не можна вправляти для них самих, а тільки в сполучі з активністю розумової думки, волі й свідомости. З тією метою педагог А. Декролі приймає методу осередків заінтересовань, яка концентрує всі вправи довкруги однієї ідеї, яка може бути зачерпнута з програми навчання або актуальних випадків.

Подаю приклад одного циклу лекцій (призначеного на один ранок цілоденної школи, або на один вечір вечірньої школи), побудованого на спільному осередку заінтересовання. Цей цикл складено й пристосовано до навчання української мови за зразком, поданим у педагогічному журналі Департаменту Освіти провінції Квебек у Канаді «Л'інструксіон Публік».

Кляса друга

Осередок заінтересовання: Регуляція вуличного руху.

П'ять півгодинних лекцій.

- 1) Обсервація вуличного руху в місті.
- 2) Словникові вправи, диктант або запис нових слів з поясненнями.
- 3) Опрацювання читаного матеріалу.
- 4) Вилучення з читанкового тексту слів, що означають дію.
- 5) Малюнок.

Виходимо з дітьми на вулицю.

Учит.: Підемо цим пішоходом аж на ріг вулиці. Не вибігайте на їздню.

Учень: Там авто може вбити.

Учень: І мотоцикл може забити.

Учит.: Їздня є для возового руху.

Учень: Я знаю, по їдні їдуть вози.

Учит.: Для перехожих є пішоходи (іноді кажемо – хідники).

Учень: О так, ми є перехожі, ідемо пішоходом.

Учень: Їздню також, як треба перейти на той бік.

Учит.: Тоді треба добре уважати.

Учень: Я знаю, треба дивитися на світла.

На розі вулиці діти обсервують вуличний рух.

Учні навипередки: Тепер можна перейти на той бік. Так, тепер є зелене світло. – Авта стоять, бо для них червоне світло, - О, а тепер для нас червоне. – Авта їдуть, для них зелене. – А на цій другій вулиці авта стоять, бо для них червоне.

Учит.: Ці вулиці перетинаються. Кажемо, що вулиці перехрещуються. Це є перехрестя.

Учень: Я знаю, це так виглядає як хрест.

Учні: Уже зелене, ходім на той бік.

Учит.: Ходім. Туди підемо на друге перехрестя і вернемося до школи.

На другому перехрестю вчитель звертає увагу дітей на сам світлофор.

- Як називається цей стовп із світлами?

Учні не знають української назви.

Учит.: По-українському називається світлофор. Пригляньтеся добре, як виглядає світлофор. Як він нам дозволить, перейдемо на той бік.

Опрацювання словникового матеріалу.

Учит.: Розкажи, де ми були і що бачили?

Учень: Ми були на вулиці. (Учитель рівночасно записує слова, які хоче, щоб учні запам'ятали). – Ми йшли пішоходом. По їзді їздили авта, автобуси, мотоцикли. На перехрестю ми стояли й дивилися. Там був світлофор. Світилися світла – раз червоні, раз зелені. Як було зелене, то ми перейшли на той бік... і т.д.

Учитель записав на таблиці: вулиця, пішоход (пішохід), їздця, ріг вулиці, перехрестя, світлофор, вазовий рух, перехожі, вуличний рух.

Опрацювання читанкового матеріалу.

Учит.: Прочитаю вам віршик Завадовича про мудре око.

Учень: О, я люблю віршики Завадовича. Вони такі легенькі.

Учень: Я знаю Завадовича «Наша Коломийка».

Учень: Ми читали вже багато віршиків і казок Завадовича.

Учит.: Тепер вам прочитаю ще один його віршик.

МУДРЕ ОКО

- Що то, матінко, за око

На стовпі отам високо?

Просто дивиться на мене

Раз червоне, раз зелене.

- Теє око, любий Гнатку,

Допильновує порядку:

Як лише червоне гляне,

Все, що йде і їде – стане,

Як же зробиться зелене,

Ніби кличе:»Йдіть до мене!

Вільна вам усім дорога,

Ні при чому тут тривога».
- О, та й мудре тее око
На стовпі отам високо!
Цих спиняє, тих пускає
І порядку доглядає.

Учень: Я знаю, я знаю, це світлофор.

Тепер учитель накаже індивідуальне тихе читання. Після того наступає перевірка зрозуміння тексту. Міркування на основі тексту.

Які особи виступають у цьому віршику? Де вони розмовляють? Про що питався Гнатко? Як мама пояснила червоне світло, а як зелене? Прочитай, що каже зелене світло? Скажи інакше «ні при чому тут тривога» як Гнатко назвав світла? Як розумієш, що це око порядку доглядає? Поясни, як світлофор регулює рух на вулиці. Чому потрібний такий порядок?

ГраMATика. Вилучення з тексту віршика слів, що означають дію.

Учит.: Учора ми пізнали слова, що означають дію. Сьогодні ми спробуємо вибрати з цього віршика всі слова, що означають якусь дію. Читайте тихенько цей віршик, а як натрапите на слово, що означає дію, запишіть у зшитку. Напишіть найперше:

Слова, що означають дію (записуйте одно слово під одним).

Діти записують:

дивиться
допильновує
і т.д.

Відчитай слова, які ти записав. Тепер у другому стовпчику напиши ці самі слова, але так, ніби ти сам тепер виконував це.

Учень: Я не знаю, як.

Учень: Я знаю. Світлофор «дивиться», а я «дивлюся». Світлофор «допильновує», а я «допильновую».

Учитель контролює записи дітей та справляє похибки. При цьому перевірює, чи діти розуміють.

Учит.: Як би так світлофор умів говорити, що він розказав би вам про себе? От Юрко є тепер світлофор і він розкаже вам, що він робить.

Юрко: Я дивлюся раз червоним оком, а раз зеленим. Я допильновую порядку і т.д.

Малюнок.

Діти намалюють світлофор і покольорують, або намалюють довільну ілюстрацію до віршику «Мудре око».

У Рідній Школі можна б уже корисно лучити одним осередком заінтесовання теж окремі предмети українознавства. Центральним предметом є рідна мова і з нею можна дуже добре лучити навчання історії та географії України. Нпр., на основі образів чи ілюстрацій поговоримо з дітьми про Володимира В. На лекції української мови проробимо оповідання або вірш

про Володимира Вел. З географії поговоримо про Дніпро або столичне місто Київ, а все те пов'яжемо особою князя або випадками його часів.

Подаю цю лекцію як тему до дискусії щодо застосування цієї методи в Рідній Школі.

Учительське слово. – 1957. - №4-5. – С. 7-8

І. Юцишин

Драматизація в школі

...Драматична творчість дитини повинна зайняти дуже поважне місце в життю дітей, але тільки з тим змістом і з тими формами, котрі близько душі дитини і стоять у взаємному відношенні з усею складною й многосторонньою працею школи. Це положення зв'язане з тим значінням, котре має в життю дитини забава, і з тими особливостями дитячої психіки, котрі найбільше проявляються в забавах дитини.

Згідно з новішими дослідями дитячі забави вважаються природною школою фізичного, інтелектуального й морального розвитку, правдивою школою життя.

Трохи парадоксально, але глибоко правдиво висловив ту думку знаний дослідник забав звірів і людей К.Гросс: «Змисл існування в молодих літах заключається в забаві»... А далше: «Звірятка бавляться не через те, що вони молоді, але й молодість дана на те, щоби вони бавилися». В забавах проявляється й одна з центральних особливостей дитини: и стремління до наджиття, її пристрасть до перевтілення. «абави маленьких дітей, — говорить Вундт, — в більшості - перевтілення дитини в старших: хлопці представляють козака, візника, рільника, моряка; дівчата — маму, кухарку, сидуху і т. д.»... Її притягає не тільки переживання радості наджиття, але й зворушення своїм перевтіленням глядача, приневолення його сміятися або плакати, радіти або негодувати.

Самостійні драматичні забави дітей є найпростішою формою їх драматичної творчості. Вже в забавах маленьких дітей дошкільного віку ми зустрічаємо окремо або разом ті або інші елементи драми: монолог і діялог, міміку й жести, грім у широкому значенні цього слова (переодягання, бутафорії в вигляді шабель, луків, мішка жебрака, кошика кухарки; приправу вусів і фарбування лица на подобу індійців і т. д.) і сцену хоть би в вигляді поперевертаних крісел, що мають представляти валку. З літами драматичні забави ускладнюються, збагачується гра і діялог, обстановка забави стає також складніша. До забав, що діти знають їх із спадку й наслідування (ловецькі, воєнні й промислові забави), прибуває втілення розказаних їм байок або вчитаних ними пригод (сценки з Робінзона) або пригоди серед дикунів. Значно пізніше переходять діти до гри готових п'єс або до своєрідних інсценізацій вчитаних уривків. Одним словом, дитяча драматична творчість, оскільки її старші не заковчують своїм вмішуванням, переходить знаний шлях розвитку, при чому вихідна точка цього шляху — драматичні забави — більше або менше покривається з історичними коріннями драматичного

мистецтва різних народів. Найпростіші й найдавніші форми драматичної творчості дитини знаходять собі незвичайно близьку аналогію в народних драматичних забавах, обрядах і піснях, таких як, наприклад, хороводи, весільні й похоронні пісні, веснянки, купальні пісні й обжинкові або народні побутові пісні.

Про це все належало б згадати всім тим запальчивим театралом, що спокушуються починати драматичну працю з вистави складних п'єс навіть уже в дитячих садках із дітьми дошкільного віку, при чому їх вистави виблискують усім антуражем сучасної театральної техніки, — сценою з рампою і старанно вималюваними кулісами, прекрасно виконаними костюмами, різного рода сценічними ефектами і таким грімом лиця, якого міг би позавидувати правдивий театр. Найелементарніше знання психології дитини скаже нам певно, що все це — «от лукавого».

Кожний дитячий вж має свої права й свої особливості, і коли говорити про вік 8-11 літ, то необхідно рахуватися з його нескладною психологією, котра вимагає простого, навіть примітивного представлення і примітивного переживання, котра ставить вище звичайних маріонеток і «Діда Панаса» понад усі красоти «дитячих» спектаклів офіційних театрів, спектаклів надмірно складних, що незвичайно томлять більшість дітей того віку.

Треба рахуватися також із тим з'явищем, що в своїх свобідних драматичних забавах дитина цього віку з її живою уявою по більшій частині не шукає декорацій і реальної обстановки і волисть задоволення натяками й символами замість натуральної сцени: ліжко легко переміняється в неї на корабель, поперевертані крісла в стадо або в валку; вона п'єє неіснуючий чай або горілку і кривиться від гіркоти уявленого ліку; і тільки 12-14 літні підручки виходять із під чаруючої влади дитячої фантазії і вимагають обережного й поступового переходу від символів до простого здорового реалізму — в декораціях, костюмах, обстановці й бутафорії.

Виложені тут факти й погляди, що торкаються самостійних дитячих драматичних забав, дозволяють зробити ряд важних висновків. Коли гра взагалі, а драматична зокрема, займає таке поважне місце в життю дітей, коли прямування до наджиття, до перероджування являється з основних особливостей дитячої природи, — то, очевидно, школа й виховання не мають права ні проходити мимо цієї особливості. Ні, тим більше, викреслювати з дитячого життя і з програми виховання все, що має з нею яке-небудь споріднення. Навпаки, використати педагогічно драматичний інстинкт дитини, визначити драматичній творчості дітей те становище в школі, на яке ця творчість заслугує по своєму значінню для дитини, — це завдання педагогії, основаної на психології...

Ось через що сучасна педагогічна думка вводить на місце перестарілого й вузького поняття шкільного театру новий термін, що більше відповідає сутті справи і зв'язаний із поняттям драматичного мистецтва фільмольогічно й історично. Коли основною суттю драматичного мистецтва являється діяльність, виведення сього або того образу чи сюжету через матеріал живої

особистості людини (актора), то під драматизуванням або драматизацією в школі належить розуміти всі форми представлення в особах – від драматичних забав до правдивої художньо сценічної діяльності, з одної сторони, і від імпровізації до відібрання готової п'єси – з другої.

Таким чином, драматизація виразно означає не тільки те, що звичайно зв'язується з поняттям шкільного театру, т.є. старанно підготовлену виставу зі сценою, декораціями, бутафорією, костюмами, гримом, але й такі твори, котрі відбуваються без попереднього наміру, без усякої підготовки, в котрих учасники – діти можуть свobodно, по-творчому передавати даний текст; котрі відбуваються де хочете (в вільному від лавок кутику кляси, на дворі, в коридорі, на леваді, в лісі і т.д.) і без помочі зверхних засобів, що допомагають сценічній ілюзії (без декорацій, сцени, костюмів і т.д.). Зате з поняття драматизації виключаються рішучо такі твори, як малювання, ліплення, музика і т.д. Рисунки, малярство, ліплення, музичні ілюстрації можуть тільки підбичовувати драматизацію, але ніколи не повинні стати її ядром.

Праця в ділянці драматизації має величезне значіння в усій широкій царині виховання, головно естетичного виховання.

Драматизація як окрема ділянка естетичного виховання розвиває здібність розуміння плястичного образу подій, плястичного відчуття життя взагалі і себе в цьому життї, відтворювання життя в діяльності і через діяльність; драматизація як ділянка мистецького виховання, мистецької активності допомагає створенню нової «вимовної» людини, людини активного переживання та яркого вираження свого «я» в «життї» й праці. Драматизація є найкращою школою естетичного виховання, бо вона органічно об'єднує рисунок, малярство, плястику, музику, живе слово й драматичне мистецтво.

Значіння драматизації в вихованню не обмежується самими тільки естетичними моментами. Вона дає дитині велику скількість різнородних практичних привичок і відомостей, знайомить її з природою і пожитком предметів окржаючого світу. Дитина в своїх драматичних забавах шиє, ріже, рубає, місить тісто, замітає підлогу, білить, торгує і т.д. Перше знання життя черпає дитина з наслідуваних і драматичних забав.

Драматизація розвиває і вправляє в творчому змислі найрізнородніші спосібності й функції: мову, інтонацію, уяву, пам'ять, зіркість, увагу, асоціацію, технічні й мистецькі спосібності (роботи коло сцени, бутафорії костюмів, декорацій), руховий ритм, плястичність і т.д., та через те розширює творчу особистість дитини.

Драматизація розвиває емоціональну й афективну сферу, тим самим обогачує й вигладжує особистість; розвиває симпатію, спочуття, моральне почування, виховуючи спосібність перевтілюватися в других, жити їх життям, відчувати їх радість і горе.

Драматизація як метода навчання дає дитині активне, правдиве добування знання, що відповідає прагнучій чинів природі дитини. Живий і яскравий образ, глибоке й радісне переживання ставить вона на місце сухого

засвоювання. Замість односторонньої праці розуму вона притягає до праці всю особистість дитини; розум, почування, уява, воля беруть участь у складному творчому процесі драматичної діяльності...

В спробі класифікації основних форм драматизації належить взяти під розвагу чотири рішучі фактори: біологічний, соціологічний, психологічний та історичний.

Біологія й соціологія вияснюють джерела походження драматизації, а психологія й історія оправдують шлях її генетичного розвитку в історичній перспективі.

Опираючись на біологічних і соціологічних підставах походження драматизації, можна ствердити, що драматизація в своєму історичному розвитку переходила в усіх народів від найранших віків аж до найновіших часів чотири етапи: імпровізацію, інсценізацію, драматичну композицію, і наостанок, драматизацію, що від часів Шекспіра й Мольєра перейшла безпосередня в найвищий ступінь театрального мистецтва.

Релігійні обряди з танцями й піснями (наприклад, «Купало») належить зачислити до інсценізації; обжинки й весільні забави – це імпровізація; монументальні епопеї (наприклад, «Слово о полку Ігоревім») належать, без сумніву, до вищої категорії драматичної композиції, а наостанок наш славетний «Вертеп» - це вже драматизація в повному цьому слова розумінню, що дала безпосередній почин народній драмі.

Ті ж самі етапи розвитку ми можемо обсервувати в драматизації дітей. В перших роках свого духового життя 3-7 літ, вони все імпровізують, в віці від 8-11 літ дітям припадає найбільше до вподоби інсценізація, на вершку дитинства, 11-14 літ, коли духові сили починають уже сягати по «трансцендентальне», діти віддають залюбки примітивним драматичним композиціям; по 14 літах притягає вже дітей «сцена», «шкільний театр», вони прагнуть уже сценічної діяльності, драматичного мистецтва...

Бажаю також звернути увагу читача на великого значіння національний елемент у драматизації в школі, що в епоху найтяжчого нашого політичного поневолення та змагання ворожих сил до денационалізації нас у кліщах офіційних наукових програмів, може відіграти велику роль у боротьбі за збереження національного «я» в малих дітей. – Головний матеріал драматизації в школі – переважно глибоко національний: народні образи, пісні, байки, оповідання, сцена з побутового життя і т.д. Це матеріал, що своїм духовим змістом в'яже дитину з життям, мислями й змаганнями її предків з перед соток і тисячі літ, роказує про минуле рідного народу; сцени ж із сучасного побутового життя, географічні ілюстрації, збагачуючи знання про український нарід і його землю, викликають у дитячій душі і серцю тривалу симпатію і любов до цього народу та його землі. От тут-то й спочивають міцні зав'язки патріотичних почувань малого громадянина. Систематичне плекання їх у ділянці драматизації в школі – невідхильний обов'язок кожного українського народнього вчителя!

Шлях Виховання й Навчання. – 1927. - № 9. – С. 4-12.

Основи навчання

Міністеріяльні програми навчання в загальних школах домагаються в праці учительства много елементу творчого — а головно жадають від нього вроджених педагогічних здібностей, якими би воно розвивало у дгтей самостійність як найголовнійшу прикмету людського духа. В слід за тим шкільні власти від кількох літ ведуть на учительство нагінку та примушують його до вишукування нових метод навчання...

Щоби признати яку-небудь методу чи то спосіб навчання доцільними треба....:

I. а). Провірити і запізнатися з уровнем психічного розвою і з психічним станом дітей, яких маємо навчати.

б) Викликати у дітей відповідний настрій, який потрібний при навчанню того або іншого предмету.

Настрій залежний від заінтересовання дітей до даного предмету чи якого-небудь знання. Заінтересовання є тісно зв'язане з віком дітей і психічним розвоєм. Викликати відповідний настрій, значить природне заінтересовання дітей звернути на цей предмет, яким бажаємо дітей займити. Цей предмет має стати змістом їх природного заінтересовання.

II. а) Науку оперти на конкретних зображіннях – а таку науку зовемо поглядовою.

б) Фрмою навчання повинна бути форма геврестична. Вона служить головно до вироблення у дітей самостійности. Належить добирати як найбільше питань, що жадають від ученика зусилля в ціли доброї розв'язки поставленого йому питання. Це зусилле зростає в міру зросту духових сил ученика і є найгарнішим виложником доброго навчання.

Психічний розвій ученика залежить не від скількості праці учителя, але від якості праці. Пам'ятати треба, що учитель розвиває духа ученика, а зусилля самого ученика є тим елементом творчим і будуєчим.

Учитель і його форми навчання творять обставини, що достарчають ученикові матеріалу, які заставляють його до ужиття певного зусилля в ціли поборення труднощів розв'язки даного йому питання. Зусилле ученика було і є цим дорогим жемчугом, цею остаточною метою в навчанню кожного учителя. Над викликанням безперервного ланцюга свідомих зусиль в психічним розвою ученика працювали колись наші попередники і нас заставило наше знанне працювати всіми засобами знаних метод і форм навчання.

III. а) Уміло примінити правила асоціації.

б) Докладної знайомости способу асиміляції дітей.

в) Свідомого панування над духовним багатством учеників, яких навчаємо.

На основі цих даних учитель обов'язаний викликати з скарбниці душі ученика зображінне давно набутое, відновити його і до його нав'язати нове зображінне.

Нав'язанне може відбутися на основі часової стичности, або на основі інших зображень до його подібних.

Докладне знання, як діти асимілюють, дозволяє учителеви на відповідний добір примірів.

IV. Провіщення, чи діти зрозуміли.

V. Новоподаний матеріал утревалити.

Ось так представляється нарис навчання в загальних школах. Та попри це учитель повинен студіювати психологію. Він повинен знати всі процеси психічної натури, щоби міг збагнути думки і переживання вихованців в цей момент, коли їх навчає. Добре учити зуміє лише цей учитель, який зуміє так думати і так переживати – як думають і переживають ученики під час його навчання.

При оцінці учителя не беремо під увагу цього, що даний учитель вже навчив і що діти уміють – а беремо під увагу, як він того чи іншого навчив та якими методами він це досягнув.

Кличем сьогоднішньої хвилі є, щоби подавати науку в якнайприступнійшій формі, а науку зробити милою і приємною. Школа для дітей має бути домом радості і сміху. Подекуди ми це досягнули. З різних сторін чуємо нарікання, що через це діти менше уміють, чим давніше. Усе по часті правда, але причина лежить не в способі навчання – і подавання нового матеріалу, а в тому, що ми замало звертаємо уваги і мало присвячуємо часу на утре валення новонабутого матеріалу.

Належить тому тій часті навчання присвятити більше часу, а від дітей жадати точного звіту письменно і устно з усього того, про що в школі училися. Тоді, коли молодіж вповні присвоїть собі набуте – належить приступити до подання нового матеріалу...

Шлях Виховання й Навчання. – 1928. – Ч. 1. – С. 13-15.

І.М.Ю. <щшшш>

Нові наукові програми в народних школах

...В будову нових наукових програмів лягли такі головні основи:

1. В и х о в н і. — Вони мають на меті не переінтелектуалізування шкільної молоді, ні перевантаження її масою знань, але розбудження при допомозі навчальних процесів її духових сил та виховання на активних, творчих і корисних громадян.

2. Психологічні. — Науковий матеріал приноровлено з великою дбайливістю до психічних можливостей дитини. Тим чином стають програми викональні.

3. Середовище. — Школа не сміє відбігати від життя. Вона має зв'язувати свої навчально-виховничі процеси з життям і повертати працю учня лицем до життя його середовища.

4. Гнучкість. — В'яжеться вона тісно з начальною вимогою приноровлювання наукових програмів до віку й психічного розвитку дитини та до середовища шкільної молоді. Інтелігентний учитель скористає радо з

кожної нагоди, щоби виявити свою самостійність у зложенні індивідуального програму для своєї школи чи класу; але при тому мусить він глибоко передумати, яким конкретним змістом виповнити закреслені програмою рамки. Тут саме розкривається широке поле для реалізації живих ідей регіоналізму та використання місцевих цінностей у шкільному навчанні.

5. Практичне й господарське наставлення. — Наука цінна для людини з двох мотивів: для пізнання чистої, безінтересовної правди та як засіб для досягнення вищих суспільних цілей. Через науку пізнає людина не тільки сили механічного світу, але й основні правди біології. При порушенні господарських справ, справ практичного значення скеровуємо увагу до людини й її суспільних змагань і тим чином підготовляємо підстави під майбутню суспільну діяльність вихованка.

6. Саморозвиток і самовиховування учня. — Найпопулярніше гасло новітньої педагогіки видвигало все на перший план вимогу самостійного розвитку фізичних і духових сил учня («школа праці»), до незалежного добування знання, можна би сказати, до незалежного випрацювання його в можливому засягу не тільки вдома, але головню в школі. Час уже скінчити з наукою, що спиралася тільки на визначуванні й пояснюванні домашньої праці учня та її перевірці. Головну увагу треба звернути на самостійну працю в школі в ділянці всіх наукових предметів. Обмежено доцільно дидактичний матеріал та скорочено години домашньої праці. Учень повинен засвоювати не багато наукового матеріалу, але зате ґрунтовно; повинен працювати поза школою не довго, але методично й свідомо.

7. Зацікавлення. — Є воно тим духовим чинником, що будить активне й незалежне відношення учня до науки. Визнання ваги того чинника вплинуло на засяг та впорядкування наукового матеріалу, як і дидактичні вказівки до програмів від 1-ої класу народної школи аж до останньої класу гімназії. Відсіля систематику й конструкцію кожного предмету приноровлено до потреб і психологічних можливостей молод. Задля того деякі ділянки науки перенесено на вищі літа, щоби могли будити зацікавлення; деякі в означених класах поширено, інші знов скорочено або й зовсім викинено. Але програм кожного предмету становить через народню й середню школу одну цілість, що через відкриті ворота зацікавлення повинен увійти в духову скарбницю учня.

8. Свобода метод. — Нові програми науки всіх предметів оставляють учителям повну свободу вибору методи, але зате підкреслюють виразно основні підстави дидактики й методики. При тій свободі вказують йому на небезпеки якоїсь одної виключної методи, що могла б охопити цілість науки, вказують на різnorodність методичних чинників, що природно насуваються в різних ділянках даного наукового предмету. Ті різnorodні методичні заходи проблизкують у всіх наукових предметах та мають одну спільну підставу. Хто, по вистудіюванні програмів, пізнав її, той не розгубиться на псевдометодичних манівцях.

9. Програмова вісь. — Окремі ділянки знання треба в'язати з собою. Програми вшанували вповні цю основну педагогічну вимогу. Науку в

найнижчих клясах народньої школи треба спирати на пізнанні середовища дитини. Тим чином із науки про середовище зроблено немов би програмову в і с ь; довкола неї скупчуються всі наукові предмети. Вона є підставою виходу й пов'язанням. У старших клясах, де кожний предмет науки мусить жити окремим своїм дидактичним життям, важну роль грає й далі в'язання, що скупчує й концентрує. Тут виступає ширше охоплене середовище в матеріальному й духовому розумінні — «Польша й її культура». Учитель, реалізуючи програми й розвиваючи в своїй практиці їх наставлення, повинен зрозуміти й вичути вагу цієї ділянки, але й також — її межі! В реалізуванні програмової осі виступить у найнижчих клясах народньої школи методичне право концентрації, а в вищих к о р е л я ц і ї в прямуванні до досягнення дидактичних завдань науки.

10. Антропоцентризм і гуманізм. — При навчанні всіх наукових предметів (найбільше, може, природничих), належить усе скеровувати думку й увагу учня до людини та її суспільних інтересів. Попри пізнавання етичних і філософічних правд, прав механіки фізичного й біологічних тайн живого світу, треба все порушувати справи практичного значення, господарські й суспільні вимоги громадянства та скеровувати увагу молоді до людини й тим чином підготовляти підстави під майбутню діяльність вихованка. Наука кожного предмету (найбільше, може, природи й географії), повинна бути зв'язана з наукою про людину й громадянство. Утилітаризмові, хоча не сміє він панувати безконкурентно в усіх процесах навчання й виховання, треба признати належне йому належне місце в процесах навчання й виховання, треба признати належне йому природне місце в завданнях школи.

11. Громадянсько-державне виховання. — Науковий матеріал усіх предметів перетиканий густо суспільними елементами, що ведуть простим і натуральним шляхом до громадянсько-державного виховання. Ведуть до того згадані вже вище «гуманістичні» заложення, що скриваються глибоко в програмах навіть не гуманістичних предметів. Якщо ж згадаємо про гуманістичні предмети, то ще міцніше й виразніше зарисується в програмах шлях, що веде до тої самої цілі. Тут треба спеціально зазначити ту зміну, що повинна сягнути глибоко в навчання рідної мови. Відсунення на дальший плян мовної й естетичної аналізи при читанні літературних творів, в'язання їх пізнанням культурного підлога, то значить із життям народу в дану епоху, міцна кореляція науки рідної мови з наукою історії, отже передовсім із працею й боротьбою народу промощує шлях глибокому й органічному в'язанню з тою наукою суспільно-громадянських справ. Вони ведуть у простій лінії до виховання людини в громадянсько-державних чеснотах.

Методика і шкільна практика:

Додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». — 1933. - С. 133-136.

Середовище й програми навчання в народних школах

...Першим складником середовища, в якому приходить людина на світ, є родина й рідна хата. Від батька й матери дістає дитина в завдатку означені психофізичні елементи до дальшого незалежного індивідуального розвитку. В процесі розвитку в перших роках остає дитина під переможним впливом батьків — їх світогляду, емоціональних виявів, етичних поглядів на світ, вірувань, звичаїв і поведінки. Всі ці елементи першого духового життя засвоює молоденький людський паросток через завважування, наслідування й мову... цей наймогутніший чинник людського духового розвитку.

Соціальною приналежністю до означеної суспільної групи доповняє цей розвиток та надає йому, так мовити б, специфічну суспільну закраску. Інакше розвиватиметься дитина заможного інтелігента, купця чи ремісника, а ще інакше дитина великоміського робітника, пролетара. Велике значення має й географічно-територіальне середовище. Інша психіка й умовини розвитку в великому місті, інша в провінціальному містечку, та ще інша на селі.

Головним тереном нашої мережі шкільного виховання й освіти є українське село. Тут саме треба нам студіювати психологічне й соціологічне середовище, в якому виростає й виховується вся більшість українського народу. Ця більшість творить етнічну, національну й соціальну масу нашого села; вона поповняє також невеликі кадри нашого м'янства, робітництва й фабричного пролетаріату...

Отже виховання мусить бути сперте на середовище, як органічне життя спирається на землі.

Школа, спираючи свою працю на середовищі, не ставить собі в сфері духової культури гальванізацію. Коли б так було, так це була би не школа, але дивна якась установа, що перепинювала б духовий і культурний розвиток народу. Завдання школи тут зовсім протилежне. Нав'язуючи до скарбів культури середовища, повинна вона двигати своїх школярів на щораз вищі й досконаліші шаблі духової й матеріальної культури.

Головно торкається це питання матеріальної культури, народнього господарства. Нав'язуючи до місцевих економічних і господарських умов, школа повинна переродити всю психіку й душу нашої дитини, щоби вона змогла, не зриваючи зо своїм середовищем, рідним селом і краєм, двигнути себе й рідну землю на вищий, новочасний щабель економічного життя. Дитина мусить і повинна в школі й через школу позбутися анархічної ідивідуалізації й набратися спільнотних чеснот. Мусить зрозуміти, що далі примітивне господарювання, одіичене по батьках і дідах, що полягає на продукуванні тільки найпримітивніших сирівців селянського господарства, не є ще національним господарством. Повинна дитина винести зо школи ясне розуміння, що національне господарство — то рільництво, і промисл, і торговля, і власний народній капітал, і своя фабрика зо своїм фабрикантом і зо своїм робітником.

На найближчому середовищі повинна дитина пізнати, що затримує ріст матеріальної культури, а що причиняється до піддвиження народнього господарства. В школі саме й через школу мусить дитина, подібно як у сфері духової, так і матеріальної культури, спершись на вартостях середовища, переродитися й виховатися на нового й творчого громадянина. В усьому процесі навчання, при всіх предметах науки повинні висунутися на чоло ті вартості середовища, що допомагають дитині засвоювати критерії нового відчуття, думання й праці.

Свої виховні цілі реалізує народня школа, як і взагалі кожна наша школа, через своє засадниче ідеологічне наставлення, через свого найвищого духа та через навчання окремих предметів.

Рідна мова. — У розважуванні питань середовища в вихованні при навчанні окремих предметів вибивається на перше місце початкове становище справа навчання р і д н о ї мови в народній школі. Рідної мови дитини, рідної мови її батьків, рідної мови соціального середовища, з якого вона вийшла, до якого вона біологічно й психологічно належить та яке має повне право жадати від школи задоволення його освітніх і виховничих потреб...

...історична підготовка дитини в першому щаблі науки на матеріалі середовища повинна й мусить відбуватися на рідній м о в і шкільної дитини...

Справжня наука історії як предмету, виділеного з посеред інших ділянок навчання в народній школі, починається щойно на II-ому програмовому щаблі, т. є. в V-ій класі. В першій стадії шкільної науки, отже в класах I-IV включно, переходить дитина вступну підготовку до цієї науки. Вона відбувається передовсім на годинах, посвячених формально навчанню польської мови. Але ця підготовка мусить бути свідомо й систематична з виховно-освітніх мотивів. Бо тут ходить про витворення в дитині зацікавлення життям суспільного середовища, ширшого, ніж родина й школа, середовища, де дитина вродилася й жиє. Те ширше суспільне середовище (район), з котрим дитина безпосередньо поки що мало зустрічається й котре по тій причині для неї трудно доступне, має стати предметом її зацікавлень, поки стане ним ціла держава як організаційна одиниця, вища в відношенні до громади, повіту й воєводства. Саме при тій вступній підготовці повинна дитина засвоїти собі ясні абстракційні розуміння часу й простору, бо в них тільки можуть відбуватися історичні процеси.

Але підготовка підставових розумінь до науки історії може тоді тільки дати певні досягнення, витворити ясні уявлення, що «щось міняється в житті людей», оскільки за кожним разом відбуватимемо на підставі к о н к р е т і в, що взмисловлюють дитині переміни в суспільному житті. Найкращими тут конкретними будуть культурні твори в місцевості дитини, що характеризують так теперішню, як і минулі епохи. Ці конкрети має дитина порядкувати й порівнювати зо собою, щоби шляхом природних споріднень прийти до розуміння, що «тепер щось інакше, а давніше інакше виглядало». Немає що й казати, що тут труднощі будуть поважні. Для того, щоби перебороти ті труднощі, радять програми «обговорювання історичного матеріалу з погляду

на потреби сучасності (актуалізація) в'язати з історичними образами, вказаними в програмі найважливіші історичні події даної місцевості й району.

Географія й природа. — Географія й природа не виступають у найнижчих клясах (I-ій і II-ій) першого щабля народньої школи як окремі наукові предмети. Вплітають їх як джерельний матеріал для концентричного предмету народньої школи — р і д н о ї м о в и. До обсервації з'явищ, до збагачування уявлень та помножування мовного словника заправляємо дітей I-ої й II-ої кляс саме на матеріалі природи й географії. Щойно в III-ій клясі з'являється географія в зв'язку з природою як окремий науковий предмет на корелятивних підставах.

Географія й природа належать саме до тих типових наукових предметів, що в їх навчанні права й вимоги середовища повинні зайняти чолові місця. Для того й мусять бути інші програми науки тих предметів для великого міста, а інші для маленького містечка чи села та, розуміється, різні для різних регіонів, околиць чи місцевостей держави. Справедливо завважує автор програмів науки географії й природи для III-ої кляси, що учитель, спираючися на основних зразках, повинен усе «кладати програм, що відповідав би, безумовно, місцевим відносинам», бо «основною темою шкільної праці в III-ій клясі, з погляду інтересів географії, є зазнайомлення дітей із найближчою околицею й засвоєння на тому матеріалі деяких елементарних відомостей і географічних уявлень». Теми, що торкаються людської праці, треба подавати, як знання про речі. Треба прямувати до того, щоби дитина завважила людське зусилля, вложено з кожну, хоча би й найменшу, річ та розбудити свідомість залежності між працями людей у різних середовищах. Розумно реалізована ця вимога програмів має величезне виховне значення головно з огляду на сільську дитину. Навчаючи дитину про ближчі й дальші райони, що сусідують із її рідним селом та повітом, ми розбуджуємо в дитини свідомість кровних, культурних і господарських зв'язків із рідною землею, рідним народом і цілою державою. Тим чином ми ослаблюємо селянський партикуляризм і сепаратизм та розбуджуємо приспаний віками патріотизм; виробляємо переконання в необхідності гармонізувати свою працю й свого села з тисячами таких людей, як ми, і тисячами таких сіл, як наше.

Навчаючи сільську дитину про інші околиці й райони рідного краю чи держави, головно про ті, що мають іншу господарську структуру — райони промислові, гірничі, фабричні — треба впоїти в неї переконання, що кожна людська праця важна й корисна, що тільки рівномірна сума всіх ділянок людської праці складається на цілість здорового національного господарства. От так привчимо ми нашого селянина цінити не тільки свою, але й кожна людську працю. Він повинен позбутися консервативного фальшивого погляду, неначе він і тільки він як продуцент сільсько-господарських багатств є одинокою, першою й останньою підставою життя народу чи держави. Повинен зрозуміти, що він ні найліпший, ні найважливіший, а просто має своє призначене акордове місце в симфонії народнього господарства.

При навчанні географії й природи більше, ніж при навчанні інших предметів, треба розвивати в молоді позитивну, чинну й творчу любов до свого середовища, свого рідного краю, свого народу. Треба засвоювати для свого середовища дорогоцінні надбання сучасної техніки, науки й мистецтва та підносити його на вищі щаблі духової й матеріальної культури. Треба розбудити в дитині свідомість, що вона, працюючи колись, як дорослий громадянин, над піднесенням духової й матеріальної культури свого середовища, рідного краю й народу, вкладає тим самим свою скромну, але таку необхідну цеглину в будівлю цінностей своєї державності й цілого людства. Треба розпалити в сільській дитині на рідному її середовищі святий вогонь бажань і переконань, що праця, поступ і спільнотні змагання повинні стати гаслами її майбутнього життя. Своєю чинною любов'ю повинна дитина в майбутньому охопити не тільки своє власне господарство, але й усі рідні культури, економічні й інші встанови свого села, повіту а там і краю.

Рисунки, спів, руханка й практичні зайняття. — Навчання тих предметів у народній школі, чи буде воно подумане в порядку концентрації чи кореляції з іншими предметами, чи як окремих навіть предметів у вищих класах, повинно виходити з природних зацікавлень учнів та спиратися на спостережливий й уявливий матеріал середовища. Тут справа не в структурі методики тих предметів, але дидактичного матеріалу. Програми науки тих предметів указують конкретно цей матеріал. Він ніде й ніколи не виходить поза середовище дитини й школи. Отже середовище з усіма його природними, господарськими, духовими й культурними багатствами має стати джерелом натхнення й матеріалу в науці рисунків, шву, руханки й практичних зайнять. Саме в навчанні тих предметів повинні яскраво виступити національні елементи в дидактичному матеріалі. В рисунку й практичних заняттях елементи плястичного національного мистецтва, в співі мистецькі мотиви народної музики (пісні), а в руханці фізичні й духові чинності людського середовища.

Методика і шкільна практика:

*Додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». —
1933. - С. 159-182.*

А. Домбровський

Голосне читання необхідне

Дівчина-сусідка, учениця VI кл. дівочої школи З...бірає кожного дня до знайомих сусідів з проханням: виробити задачу. Прийшла й до мене. Я не відмовив, але теж не написав, тільки перепрацював з нею тему, а після того заставив написати працю в моїй приязності. Тема була: «Праця й заслуги польської еміграції в Лондоні» на основі читанки.

Заставляю дівчину прочитати потрібний матеріал. Читає тихо. Прошу, щоб читала голосно, бо я теж хочу запізнатися з матеріалом. Не хоче, отягається, врешті заявляє, що не вміє голосно читати. Довідаюся, що в школі

не читають ніколи голосно, тільки все тихо. Врешті удалось мені вговорити дівчину, почала читати голосно. І що ж то за читання було... монотонне, без наголосів, стогнане, а кожне трудніше слово немилосердно й дивовижно перекручено. Одним словом, не вміє дійсно читати — підтвердила моє признание.

Я там не дуже вірю в те, щоб у школі не читали ніколи наголос, зате набрав переконання, що читають дуже мало, аж надто мало.

З того часу почав слідити за читанням дітей різних шкіл, хлоп'ячих і дівочих і дослідив, що в багатьох школах голосне читання зійшло на дальшій плян, навіть надто далекий. А в висліді того: невміння читати. Один хлопець, теж зо VI кл. школи А... читав мало що ліпше від дівчинки зо школи З. Мама цього хлопця заявила, що не знає, що хлопцеві сталося: коли був у III і IV кл., читав дуже гарно, а тепер зовсім забув читати... А на свідощті має з мови «добре».

Не оспорюю вартости тієї ноти. У відношенні до ставлених вимог вона може бути справедлива. Коли хлопець по тихім читанні сяк-так переповість зміст, зорієнтується в обставинах, часі, окружений в якому діяння відбувається, має деяку вправу в будуванні письменних опрацьовань, знає головні основи правопису й граматики, і *коли не ставиться при цьому вимоги гарного, зрозумілого, логічного читання* — може одержати нотку: добре. Інше діло, коли до клясифікаційних чинників доложимо й поставимо на провідному місці: *гарне, виразне, зрозуміле, логічне читання*. В такому випадку треба б ноту обнизити і то нижче достаточної. Таку обнижену ноту мусів би дати обом згаданим вище школярам і багатьом іншим стороннім послухач, бо ж кожний оцінює знання мови найперше по читанні як заснови всяких інших знань мовознавства.

Діти працюють теж багато дома: читають лектури, вчать історії, землепису, природи, але вся та наука відбувається знов таки при помочі тихого читання. Виходить, що голосне читання виперто з третього ступеня народньої школи майже в цілості. Застановитися б, чи справді голосне читання при навчанні взагалі таке малоцінне?

На мою думку, так воно не є. Коли маємо навчити гарно, зрозуміло, логічно читати, то такого читання можемо навчити тільки голосним читанням, при чинній допомозі вчителя. Як переконуючий аргумент може нам послужити примір рецитаторів, акторів, бесідників і ін., які свої партії завчають тільки вголос.

Може хтось сказати: гарного читання повинні ми навчити на середньому ступені. Правда, та й не дуже. На середньому ступені дитина навчить до певної міри гарно читати. Коли ж не вправляється далше в гарнім, голоснім читанні, то по якімсь часі забуде гарно читати. На середнім ступені оперували діти словами переважно знаними, часто вживаними. На третім ступені з'являється надмірна кількість слів до тепер незнаних, невживаних. Це надмірне багатство нових слів утруднює теж гарне, голосне читання. Щоб опанувати ці нові слова в читанні (їхній зміст, визвук, наголос, примінення)

мусить дитина конче прочитувати даний матеріал голосно. За голосним читанням при великім багатстві нових, рідко вживаних слів промовляє ще й цей мотив, що тоді працює рівночасно й сильніше, ніж при тихому читанні, слух — а це дуже пособляє пам'ятевим функціям, що знов при *навчанні мови не може бути байдужне*. Коли приглянемося нашій студіюючій молоді, то завважимо, що таки більша частина цієї молоді завчає партії вголос. Думаю, що ця молодь оцінила вже вартість обох способів читання й вибрала для завчання той, що дає ліпші висліди.

Чув теж від учителів думку, що не стає часу на голосне читання. Не кажу, що так не є: словникові вправи, стилістичні вправи, граматичні вправи, правописні вправи — на все те треба посвятити багато часу. Але все ж таки треба найти відповідну кількість часу на вивчення гарного, голосного читання. Забрати половину часу з тихого читання, от і все. Тяжча є справа в школах нижчезорганізованих, де один учитель вчить підряд два відділи. Там справді залишається дуже мало часу на голосне читання навіть на середньому ступені. Залишається там одинока рада: завести зо два рази в тижні по кілька мінут хорально г о читання. Нехай ніхто не лякається того, що це перестаріла метода, що «програми» не передбачують такого методичного поступування. Таке дає добрі висліди, а це головне; кожна метода приємлива, коли дає добрі висліди. Хоральне читання є безуслівно добрим працівним і дисциплінуючим засобом: вирівнює темпо читання, перестерігає правильного наголошування й перестанкування, врешті барвного голосу, виявляє, що читач розуміє зміст читаного. Я вживаю деколи хорального читання навіть у шостій класі й зовсім не відчуваю, щоби цей спосіб не відповідав новим програмам і методам.

Друге діло з матеріалом для хорального читання. Для такого читання надаються найліпше гарні поезії, байки, оповідання з живою акцією. В наших шкільних читанках (а ще зокрема в тих для української мови) такого матеріалу дуже мало. Нема теж матеріалів у драматичній формі, що так дуже пособляють навчанню гарного, голосного читання. Багато є гарних підручників для навчання мови (польської), але всі вони дуже однобічні. Автори не брали під увагу всебічних чинностей учителя при навчанні мови, як теж і того, що в багатьох-багатьох випадках шкільний підручник є одинокою книжкою, з якої дитина навчається мови.

Для наших шкіл з українською мовою навчання нема ще нових підручників. Пора вже, щоб зібрався гурток педагогів, випрацював плани читанок та зібрав потрібні матеріали. При тій праці можна покористуватися досвідами, осягненими при праці з польськими читанками й оминати чимало помилок.

Учительське Слово (Методика й шкільна практика). – 1937. -Ч. 7. – С. 46-48.

Навчання стилю в народній школі

Навчання стилю не творить якоїсь виокремленої ділянки між предметами навчання в народній школі. Навпаки, стиль хоча є невіддільною частиною рідної мови, не залишається під самотнім її впливом, Навчання кожного предмету починається до його розвитку; кожний вияв дитячої думки при кожному предметі навчання, коли тільки не ведений на поспіх, коли не обмежується до вивчення готового, коли дає змогу дитячій думці зрватися з припону, виявитися по своєму розумінні, коли дається дітям змогу й нагоду оформлювати свої думки своїми власними, але не запозиченими, вивченими словами — це є навчання стилю, усного стилю. Він переходить при нагоді в письмений стиль, коли лишить дітям доволі часу ці думки записати, але не за диктатом.

Стиль є отже сумою всего навчання в усіх класах народньої школи. Правильно кажуть педагоги, що по стильових працях можна пізнати й осудити способи всего навчання.

Письмений стиль засновується на мовних проявах, себто на уснім стилі. Початком усного стилю є вже перші розмови з дітьми при вступі до школи. На бесіди з дітьми першої класи присвячується дуже багато часу. Але успіх не все пропорціональний до затрати часу. Причина в тому, що для бесіди вибирається теми, далекі від дитячих зацікавлень або ведеться розмова сухим, офіційним нецікавим способом. Щоби бесіди з учнями I-ої і II-ої класи давали бажані висліди, щоби прямували до головної цілі — розвитку мовних сподібностей, порядкування думок, як заснови письменого стилю, треба при всяких бесідах, значить, плянових і принагідних, триматися педагогічних і методичних засад, які можна сформулювати в таких вимогах: 1. Учитель повинен знати соціальні відносини батьків та оточення, серед якого зростала і виховувалася дитина та до тих відносин добирати бесіди. 2. Позволяти на індивідуалізування бесід, а щойно під кінець зводити їх до узагальнювання. Така методична поведінка бажана особливо в містах, де до тої самої класи ходять діти різних станів, які не все можуть порозуміти вияви радостей, домашніх порядків і звичаїв своїх товаришів, що живуть у відмінних соціальних умовах. 3. Зводити бесіди до тем, усім дітям однаково цікавих і зрозумілих. Не виходити передчасно поза оточення дітей. 4. Керуватися настроями, часом зовнішніми й внутрішніми услів'ями, що спричиняють зацікавлення. 5. Кожну бесіду по змозі внагляднювати дійсними предметами, рисунком, малюнком, драматизацією, моделюванням, бо тільки те має приступ до дитячої душі, що перейде через її змисли, що дитина пережила на яві або в уяві; тільки про те говоритиме, що в душі засіло менше або більше ясним образом. По бесіді дитини пізнаємо нариси цього образу, а по пізнанні докидаємо до нього потрібних красок, щоби викликати вдоволення та заохоту творити нові образи. 6. Менше балакучих дітей визивати на бесіду відповідними запитаннями, добиратися до їхнього заспалого мовного центру,

осмілювати. 7. Попри то балакунів не спиняти в бесіді, коли вже почали говорити, бо спинювання знеохочує їх, викликає душевну депрсію. Балакучість є виявом унутрішньої потреби, через те не було би це педагогічно, коли б ми цю добру прикмету діточої душі невідповідною педагогічною поведінкою гасили. Коли йде нам про те, щоби спинити їхню балакучість, треба їм обіцяти, що покличемо їх до говорення, але аж тоді, як вислухають уважно оповідання інших дітей. 8. Учитель повинен озброїтися у відповідну терпеливість, вислухувати всіх із зацікавленням, а бодай удавати зацікавлення, коли бесіда дійсно нецікава й не зв'язана нічим із темою. Ніколи не ганити, не виявляти знетерпеливості. навіть тоді, коли бесідник перерве на часок нитку, що зв'язувала думки всіх учнів в одну цілість. 9) Бесіда вчителя повинна бути гарна, поправна, цвітита одним словом, стильова...

Метою навчання стилю є: довести знання рідної мови до такого рівня, щоби діти вищих років навчання здатні були придбані знання логічно порякувати в цілості, щоби знаменем тих цілостей, які називаємо діточою творчістю, був власний, суб'єктивний погляд на зміст, відчуття стильової краси та краси мови, вислову й образности. Сама фразеологія без логічного зв'язку зі змістом праці не буде ще стилем, не може вдоволити ні в спокоїти сумління учителя.

Тут мушу завважити, що підготовку до стилю належить так повести, щоби вона зневолила дітей творити, але не копіювати. Навіть репродукційний стиль не може бути копією, переповіданням чи описом; повинен бути виявом пережитих думок, досвідів і уявлень, хоча би це мало піти тільки по лінії реєстрації цього пережиття.

Умовою доброго стилізування є: 1. Вміння завважувати об'яви суспільного життя в різнім оточенні й різних місцях, наприклад, вдома, в школі, на вулиці, на обійстю, на пасовиску, при роботі, забаві, в будень, у свято, в читальні, театрі. 2. Вміння завважувати й заключувати про життя природи в різних порах року в різних місцях: у городі, саді, пасіці, на полі, в лісі, лузі, на ставі, болоті, річці.

Навчання підглядати суспільне життя й природи та заключування й порівнування є найважливішою складовою частиною виховання та основою стилю. Методичним засобом для плекання зміслу підглядання є плянові, коротші і довші клясові прогульки та переживання спостережень і вражіннь при помочі драматизації, наслідувань, рисунків, малюнків, моделювань.

Невміння підглядати й заключувати є ознакою недорозвинення інтелекту, ознакою злого виховання. Дальшою умовою доброго стилізування є вибір теми.

На стильові праці можна вибирати тільки такі теми, які дитина може зрозуміти, уявити собі, які досвідчила, переживала — з найближчого оточення дитини.

На репродукційний стиль надаються найкраще такі теми: життя в школі; наші забави на павзах (на одну стильову працю одна забава). Що робили ми в клясі? Наші малюнки. Як збіраємося до дому? Як ідемо до дому? Наша

прогулька (в поле, ліс, над ріку, до ставу). Як бавлюся вдома? Як помагаю мамі (татові) в роботі та багато-багато подібних легких тем, які дитина на основі свого досвіду й пережиття може в кількох реченнях пережиту дію переповісти й написати.

На вільний або так званий продуктивний стиль надаються в початках подібні легкі теми: Наш котик (песик, коровка, коник). Як бавиться моя сестричка (братчик)? Як бавимося в лісі (на пасовиську)? Як рубають дрова? Як замітають хату (вулицю)? Як садять бульбу (капусту, щепи)?

По тих перших спробах вільного стилю можна приступити до опрацювання тем із суспільного життя (на 5-тім році науки): розмови при полагодуванні щоденних господарських та домашніх потреб: 1. в сусіда, коли йдемо за якою позичкою — плуга, борони, коня, насіння, муки, хліба, грошей; 2. в ремісника, коли замовляємо чоботи, одяг, знаряд, обстановку; 3. в торговлях, коли йдемо за якою покупкою; 4. товариські розмови в гостині у своїх, у чужих, у читальні, на вечірках, при роботі, пряденні, шитті.

Тепер наступили б тяжчі теми зі споминів давніше пережитих: Моя пригода... Пригода на вулиці. Як я господарила замість мами? Що оповідав брат (тато) про війну? Як ми бавилися вдома, як нікого не було? Що робимо сумерком? Що оповідають вечером? Рух на вулиці в ярмарковий день. На базарі. На залізниці. В трамваї. На похороні. На відпусті. На святій вечір. Як ми колядували на «Рідну Школу»? Звичаї на свято коляди в давних слов'ян. Віра наших предків. Як присвоювали звірят?

Народні повір'я: Про русалок, лісовиків, болотяників, водянників, лісовиків, мавок, чарівниць та інші.

До найтяжчих тем належить переміна оповідної форми казок і байок на форму пряму, драматичну та писання листів. Їх належало би вводити щойно на 7-ому році навчання. Листи мусять виходити з дійсної потреби, а не як вірці.

По написанні стильової праці повинна кожна дитина перечитати свою працю вільно, уважно, слово за словом та поправити так стилістичні, як і граматичні й правописні помилки, а потім щойно переписати до окремого зшитка. Давання для читання й поправлювання стильової праці сусідові (товаришові-ці) не має для навчання ніякого педагогічного значіння. Зате велике має виховне й навчальне значіння читання на голос у класі кількох праць, склясифікованих учителем за найліпші, середні й слабші, а учні хай вслухуються та оцінюють їх стилістичну вартість. Таке оцінювання праць викликає в дітей бажання дочекатися тої хвилі, в котрій і їхню працю признають товариші за найліпшу та заохочує до інтенсивної праці...

Вдатність стильового твору дитини залежить від чотирьох чинників: 1. Від уміння порядкувати свої думки, себто від усного стилю, який плекаємо безпереривно впродовж усього навчання в народній школі. 2. Від засвоєння гарних висловів та вміння вживати порівнянь. Ту прикмету засвоює дитина через читання гарних творів мистецької й народньої літератури пі умілим проводом учителя та при уснім стилі. 3. Від психологічної підготовки

стильової праці. Психологічна підготовка повинна розбудити думки, покликати до чину ідеомоторизм, викликати спомини й допомогти в переживанні тих споминів; викликати відповідний настрій, який зміцнить і підсилить одушевлену творчість. 4. Від помічних методичних засобів: а) приятельського відношення вчителя до дітей, б) драматизації, в) співу, малюнку і моделювання...

*Методика і шкільна практика:
Додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». –
1932. - Кн. 1. - С. 1-5.*

А.Домбровський

Наука стилю в народній школі

...Виходячи з положення, що інтелігенцію чоловіка піпзнався по способі думання і спосібності вияви цих думок, стараються педагоги чинної школи повести виховне навчання так, щоби вихованок по скінченню народної школи був випосажений як найбільшим засобом інтелігенції, то є щоби умів не тільки дивитися, але також спостерігати й помічати, судити й заключувати, відчувати й відтворювати та перетворювати — себто переживати, а врешті переказувати свої відчуття другим усно або письмово. При тім переказ той повинен бути живий, барвний, теплий, у викінченій, бездоганній формі. Йдучи даліше, стараються розбудити творчого духа, який в білшій або меншій мірі приспаний в душі кожної людини-дитини, а розбужений в відповідний спосіб, може проявитися в пізнійшій життю не послідними плодами духової чи фізичної творчости.

Для розбудження естетичних почувань викликуєся в діточих душах образи пережитої в уяві стильової теми, якими діти ілюструють і украшують письменний стиль. Так украшені стильові праці стають те тільки свідоцтвом уміння висказувати свої думки письменно, але також свідоцтвом для артистичних почувань і нахилів...

Стиль дитини повинен бути **в і л ь н и й, т в о р ч и й, і н д и в і д у а л ь- н и й** — а з цього заключенне, що стилю не можна виучувати, як, наприклад, математики чи природи. Навчати стилю можна тільки способом наводячо-порівнюючим, помагаючи дітям їх власні думки розвивати, порядкувати й з'вязувати в цілість. Зв'язковим чинником мусить послужити діточа психіка, витворена природними впливами соціяльних умовин, серед яких дитина виростає, засоби пізнань і дослідів так з області живої природи, як і техніки, народня культура, з якою діти на кождім місці стикаються, а яка в народній школі повинна найти почесне місце в продовж всего виховання.

Ціль стилю не кінчиться на тім, щоби дитина потрафила свої думки упорядкувати і письменно представити, але йде даліше — наука стилю впливає на розвій всіх душевних чинностей **ч о л о в і к а**, себто образує й виховує всі душевні спосібности, формує **ц і л о г о ч о л о в і к а**. Она має навчати спостерігати життя людей і природи у всіх ділянках і проявах,

дивитися не тільки очима, але й душею бо тільки тоді найде при обсервації якоїсь дії, особи чи природи за кожним разом щось нове, цікаве, тільки тоді навчиться в даних обставинах заключати і формувати висновки...

Вдатність продукційного стилю залежить в значній мірі від знакомости осередка, в якому дитина проживає. Отже й тут будемо поступати від осередка найліпше дітям знаного і любленого, поступаючи поступово до дальших, менше знаних і байдужних. Почнемо від пасовиська, зарінок, лугів, вигонів, вулиці — де діти звичайно бавляться, відси перейдемо до: хати, саду, обійстя, школи, шкільного подвір'я, склепу, читальні, далі до гаю, ліса, млина, ставу, річки і под. По тім слідували б різні народні звичаї й обичаї святочні й обрядові, а накінець теми дальші з околиці та з того, що діти читали або чули від других, а що годні собі уявити та в уяві пережити.

До стильових вправ належать також різні листи, ділові письма, а врешті переведення казки або недовгого оповідання на драматичну форму. Ці послідні вправи удаються аж в найстарших клясах.

Що до якості й кількості тем, то набрати їх можна й на сотні. Та пам'ятати треба, що тема не повинна бути накинена волею учителя чи яким-будь пляном або програмою. Тему приносять діти самі до шкільної кімнати враз зі своїми переживаннями і увеселеннями. Вистарчить учителеви посидіти кілька мінут в клясі перед наукою й послухати, о чім діти весело, з зацікавленням розговорюють, а вже певне й виміркують, яку тему обробити на стильову працю. Буває правда й так, що учитель сам підсуває дітям відповідну тему, но при тім мусить уважати, щоби тема була цікава, дітям знана, відповідала порі року, або річниці якоїсь події, або щоб була зв'язана з якоюсь біжучою важною подією місцевої чи світової ваги.

Щоби товариші-ки лекше зорієнтувалися в доборі тем, наведу по кілька тем із різних областей, починаючи від найлекших.

На пасовиську: Наша забава на пасовиську. Як билися корови. Що робимо, коли надходить буря. По чім пізнаємо, що зближається буря. Пригода з гусьми і под.

На зарінку, в лузі, над річкою: Що робимо на зарінку (в лузі над річкою). Як купаємося. Що робимо по купелі. Купання коней. Ловлення риби. Будування млинка. Як ми слідили за лисицею. Як ми гнали за роєм. Як збирали ягоди. Як убили гадину і т. п.

В хаті, саді, на обійстю: Як бавимося, коли нема старших вдома. Як я варила обід. Вареники розварилися. На черешні Трясення слив. Зривання яблук. Наші нові коні. Їдемо по сіно. Наше телятко. Кормлення курей. Малі курятка і под.

Школа, шкільне подвір'я, шкільний город: В клясі перед наукою. На павзі. Під час науки. Що робимо в шкільним городі. Обриваємо порічки. Пересаджуємо деревця. Копаємо грядки.

Кооператив, торговля, читальня: Що є в нашім кооперативі. Чому купуємо в кооперативі. Що я купував в торгівлі. Торговля мішаних товарів.

Торговля нафти. В торгівлі перед святами. В торгівля в свята. В читальні вечером.

В гаю, в лісі, на полонини: Як ми ходили по май. Збирання ягід. Забави в гаю (лісі). Як я був сам в лісі. Вівці на полонині. Як ми відганяли вовка. На полонині в вечір і под.

В млині, олійні: Як я молот пшеницю. Що розказували в млині. Що робить мельник. З чим ми йшли до олійні, а з чим вертали і под.

Народні звичаї святочні й обрядові: На св. вечір. Як ми колядували. Як святять у нас воду. Як святять у нас паски. Як бавимосся на великдень. Перед весіллям. Як у нас сватбуують. На вечерницях (досвітках). Похорони (сватба) у давних Славен. Свято коляди у давних Славен. Які пам'ятки із давними знаходяться в нашій селі?

Прогульки й подорожи: Наша прогулька на брацьку могилу. На брацькій могилі. На могилі незнамого стрільця. Прогулька на Підлиську гору. Як ми йшли до Крехова (Почаєва і под.). моя пригода в дорозі. Що було на ярмарку і под.

Теми виховні і бажання: Як поводяться люде, коли входять до чужої хати? Як поводжуся в клясі? Як розмовляю з купцем в склепі? (у ремісника...). Як іду зі школи? Як ведуся вдома? Що би я хотів робити по скінченню нар.школи? чим би я хотів бути (і чому?).

Для тем патріотичних дають нагоду різні місцеві обходи історичних подій і пам'ятних днів, як також шкільні патріотичні свята.

Подані мною темати, це лиш маленька дрібка з цього, що можна ви хіснувати для навчання стилю навіть з сірої буденщини нашого села. Подібних тем можна начислити сотки, а навіть тисячі. Кожда навіть найдрібніша подія, пригода – пережита дітьми, дає добрий матеріал для стилю. Головна річ, щоби тему в школі сумлінно опрацювати і щоби учитель не накидав дітям непотрібно ту або другу тему, яка не викликає у дівочій душі заінтересовання і зацікавлення, яка не стоїть у зв'язи з подіями біжучих днів, або подіями народного життя.

Діти люблять оповідати. Коли тільки трафиться їм якась пригода, побачать якусь пригоду або почують о якійсь прогоді від других, то вже ротик не вмовкає, вже нема кінця оповіданням. Одно поперед другого преться, щоби скорше розказати; одно другому перебиває бесіду, справляє неточности; кожному здається, що ліпше бачив, ліпше знає, ліпше розкаже. Но всі дівочі оповідання є поверховні. Вони розказують тільки те, що схопили зором, слухом чи дотиком. О душевних відчуттях мовчать або представляють їх одним словом: утішився, налякався. Мовчать о душевних відчуттях навіть тоді, коли находилися в самім осередку події, як головний єї предмет чи підмет.

От і завданне вчителя дібратися до тих душевних переживань, видобути їх із дна діточої душі, передати другим дітям і враз з другими дітьми цілу подію ще раз пережити, викликати відповідний настрій, значить – розбудити душу й зневолити єї до творення. Осягнемо це переповіданням події,

підпомагаючи іноді відповідними запитами, порівняннями, драматизацією або перефантазованням. Все це устне приготування до письмального стилю.

При устній підготовці письмального стилю зверне учитель увагу на дві важні речі; на логічний, причино-вий порядок думок, в якому по собі слідує, і на красу мови. Тому треба, щоб мова й оповідання вчителя були красиві, цвітисті, навіяні поетичними порівняннями, якими так ясно уквітчена наша народна й штучна поезія...

Всі стильові праці мусить учитель сумлінно перечитати, а завваж ані похибки граматичні, правописні й стильові випише до окремого записника. Ті похибки на годині граматики обговорює й дає вяснення. Поправляння стильових праць відмінним чорнилом не дораджується, щоб численними поправками не підорвати в дітей довір'я до власних сил і охоти до дальшої праці. Коли ж практикується де поправляння стильових праць відмінним чорнилом на стильовім зошиті, тоді дораджуються педагоги класифікувати двома нотами – окремо із стилю, а окремо з правопису, бо часто трапляється, що праця, стильово бездоганно випрацьована, буває засіяна безчисленними граматичними й правописними похибками, або відворот...

*Шлях Виховання й Навчання. – 1928. –
Ч. 4. - С. 5-9; Ч. 5. – С. 4-8.*

Д. Козій

Деякі психологічні моменти завдання домашніх письмальних праць

Основна тенденція перемін, що відбулися й відбуваються в сучасній педагогіці, йде по лінії гасла: від предмету навчання — до душі дитини. У зв'язку з тим і від підручника, що його роль в останніх часах помітно зросла, вимагаємо, щоб він позбувся «схоластичної» закованості, щоб у руках учителя набрався відповідної гнучкості через пристосування його до природи дитячої душі.

Може ніде не відчувається так потреба тієї гнучкості, як у ділянці домашніх письмальних праць, особливо в таких предметах, як рахунки чи грамика, що систематичним підбором тем, здається, накидають учителеві форму завдання та звільняють його від потреби самостійно — чи з допомогою учнів — формулювати завдання. Тут учителеві важко оборонитись від спокуси, щоб не піти по лінії найслабшого опору, вдовольняючись самим тільки вказанням тієї чи іншої теми та не турбуючись тим, як зареагує на неї учень та з якою психічною настановою буде до неї братись.

Можна мати сумніви щодо доцільності такого завдання. Насамперед така форма завдання відштовхує учня, бо вона накинена, психологічно невмотивована. Учень не знає теми, не має часу над нею задуматись, не в силі схопити її зв'язку з лекцією та з тими проблемами, що на лекції обговорювались. Учитель не подбав, щоб уловити психологічний момент зацікавлення, що повинно було зародитись у молоді в часі лекції і від нього

перекинути моста до тієї праці, що її учень має виконати вдома. Такого моста можна буде перекинути, коли залишимо досить часу на завдання, щоб учень міг познайомитися з темою, докладно прочитати її, а головне – повторити її своїми словами. В основі праці американського педагога Йоакама «Поліпшення шкільного завдання» (польський передлад у «Бібліотеці перекладів педагогічних творів», т. 31) цілком слушно поставлена вимога, щоб завдання не робити з поспіхом, щоб учитель не підходив до завдання з тією думкою, що завдання ясне для учнів, навпаки, він мусить раз-у-раз допускати можливість різних неясностей, а тому повинен залишати досить часу на запити учнів.

Треба сказати, що ми надто часто схильні не рахуватися з труднощами, прихованими в письменному сформуванні тем. Скільки то зайвих мук, тривог і пониження зазвч не один з нас у своїх шкільних роках, коли не міг виконати рахункового завдання! А тим часом головна трудність таких завдань була, може, не в чому іншому, тільки саме у важкій, «вайлуватій» мові наших підручників. Буває й так, що проста, нештудерна мова друку не в силі розворушити думку читача тоді, як ті самі слова, висказані з відповідною інтонацією, відразу осягають ум слухача. От тому при завданні письмених праць учні повинні мати змогу почути тему в живій мові, а крім того також змогу звертатись з запитом в сумнівних справах.

Щоправда, треба рахуватися з тим, що дитина дуже часто боїться чи соромиться признатись, що вона чогось не розуміє. Переломити той страх чи сором, підбадьорити, осмілити дитину, щоб вона відкривала свою душу, не таїла своїх сумнівів, непевностей, вагань, - це надзвичайно вдячне завдання виховника. Коли думка в молодій голові розворушиться, коли учні будуть допущені до свободних запитів, тоді вони самі зможуть усувати заздалегідь непоборні труднощі, що могли б знеохочувати в часі праці. Йде власне про те, щоб усувати – і то з допомогою самих учнів – непоборні труднощі, а не всякі труднощі взагалі, бо поборювання труднощів самими учнями має теж своє виховне значення.

Допущення учнів до виміни думок при завданні домашніх письмених праць має велике значення для самого вчителя, бо допомагає йому зорієнтуватись, котрі завдання відповідні, а котрі не відповідні й чужі для психіки даного віку. Добір тем у підручнику може не раз викликати застереження.

Оцінити вартість тієї чи іншої теми з погляду психології дитячого чи молодечого віку можна тільки тоді, коли зробимо учнів активними співучасниками завдання, що й матиме немаловажний вплив на відношення учнів до предметів навчання. У практиці ця вимога мусить – видима річ – зустрітись з різними труднощами, але це в ніякому разі не звільняє від обов'язку серйозно потрактувати її.

*Шлях Виховання й Навчання. – 1939. –
Ч. 1. - С. 50-51.*

Мовні вправи

Свобідне й поправне висловлювання своїх думок, ось одна із цілей, які – по думці програмів – маємо досягнути, навчаючи мови в народній школі. Ціль дуже важна, бо чи ж може бути що важніше, як навчити дитину кожен свою думку висловити так, щоби другі її зрозуміли; до того ж – висловити в поправній формі, добираючи слів і зворотів, прийнятих у літературній мові. Нічого дивного, що в подрібній програмі для поодиноких відділів – вимога «мовні вправи» покладена чи не на першому місці. Як засоби, що ведуть до цієї цілі, намічено, між іншим: 1) розмови про предмети з найближчого оточення дитини, 2) описи образків, 3) свобідне переповідання коротких (а згодом щораз довших) казок та оповідань, 4) розмови про події й враження зі щоденного життя, 5) короткі та й прості описи предметів і звірят зі найближчого оточення і т.п. Докладніше, що й у якій мірі підпадає під кожен з вичислених вимог – про це інформують програми. Однак, здається, не підлягає сумнівові, що найважливіші – це так звані вступні мовні вправи. Приходячи перший раз до школи, діти – особливо ті, що не ходили до шкільки – попадають у зовсім нове, дотепер їм цілком незнане середовище. Не знають, що зі собою почати, кудю повернутися, не то, щоби розмовляти, свобідно говорити. До того ж як же часто лякали їх нетямущі батьки, мовляв: «Чекай, підеш ти до школи!» Недовір'я, нове оточення, все це онесмілює дітей, в'яже їх рухи, заціплює їм устонька. А тут – найважливіша річ: осмислити їх, спонукати, щоби свобідно висказували свої думки, виявили весь свій засіб спостережень і відомостей, бо ж відома річ: праця виховника має (і мусить – якщо хоче бути успішною) зачатися саме там, доки в менті вступу дитини в школу дійшов дотеперішній природний розвій. Ані ближче, ані дальше; бо в першому випадкові праця дитини буде залегка, не вимагатиме від неї майже жадних зусиль, і дитина не матиме нагоди розвиватись; в другому ж – ставлятимемо дитині завеликі вимоги, жадатимемо від неї надмірних зусиль, а це рівно ж не причиниться до розвою дитини, а ще вбиває його. Отож працю зачинати би там, і тільки там, доки її дотепер довела рідна хата чи захоронка. Отож і питання. Сучасна психологія випрацювала й усе вдосконалює наукові методи пізнання психіки дитини, що вступає в школу, дослідження скількості й якості її зображень і понять, багатства її мови, засобу слів, зворотів, форм тощо. Такі досліди добрі, якщо приноровлені до даного середовища й якщо не оперується ними механічно; вони дозволяють бодай загрубша зорієнтуватися в новому маретіялі. Все ж таки треба тямити, що метода тестів мабуть ніколи не зможе нам дати всего, не дозволить сягнути до первісного джерела діточої душі. І що найважливіше: кожної діточої душі зокрема! Тут більше підходить інтуїція, вчування, свобідна, нічим не в'язана розмова. Підкреслюю: с в о б і д н а , що пливе зі серця й до серця доріжку знаходить. Діти – особливо ці малі з 1-го відділу – це митці в інтуїтивному відчуванні, хто з ними щиро говорить й сердешно відноситься до них, а хто тільки вдає, підходить, до них із вивченими прийомами, бо якось підійти мусить, щоби сповнилась така й така

вимога програмів. А що тоді часто-густо трапляється, про це між учительством і пози ним кружляє безліч правдивих і видуманих сміховинок, і що так гарно зобразив Б.Липкий у нарисі під заголовком «Найкраща метода». Так отже виходить, що заки зачнемо дітей учити, треба їх пізнати, а пізнати їх найкраще в часі свobodної розмови на теми дітям близькі і ...знані, про це все, що їм дороге. Тому-то кращі методики поручають як найдовше вести з дітьми 1-го відділу свobodні розмови, давати їм заняття щозмога зближені до їхніх домашніх занять, отже: рисунки, моделювання, вирізки, ліплення, клеєння, багато свobody і руху... Тоді перехід із дому до школи не буде так гострий, тоді діти не лякатимуться школи, тоді поступатимуть згідно зі своєю вдачею, тоді буде змога пізнати їх вдачу, тоді оповідатимуть без боязни про свої радощі й смутки, сподівання й досягання, клопоти й невдачі. Тоді також можна пізнати засіб їх уявлень і понять, слів, зворотів і мовних форм та...зачати доцільну й систематичну виховну працю саме там, доки її довела природа й оточення. І найважніше! Дитина пізнає, що шкільні заняття – це продовження домашніх, що тут не морочать їй зразу ж голови «високими мудрощами», не пхають з першого дня в руки такого тендітного інструменту, як перо, тільки розмова йде про все їй близьке й знане і – маючи про що говорити – говорить багато, говорить так, як знає і вміє. А це перша річ, щоби дитина мала про що говорити та й говорила. Завдання вчителя так керувати розмовою, щоби, виходячи від знаних річей, доходячи до нових (бодай частинно), нав'язуючи до неясних уявлень, доводити до їх ясности, виразности, повноти. Бо певна річ, якщо задовольнитися тільки на переказанні того, що діти знають, то, без сумніву, було би це марнуванням дорогого часу, хоча – нікуди правди діти – часом, особливо в самих початках, треба й цим вдовольнитися, а й у дальшій праці все треба зачинати від ствердження й з'ясування знаного, як що до скількості, так що до якості й на тім щойно будувати дальше. Бо може ніде так, як саме тут, треба тямити про вказівку великого вчителя Песталоццо: «Кожна лекція дев'яти десятиями мусить стреміти в попередній і тільки одною десятою вибігати вперед, у нове». Це значить: коли кожна нова розмова в знаному вже уявленні роз'яснить одну подробицю, докине одну тільки нову риску, але на правду роз'яснить, на правду докине й навчить дітей так обогачену думку передати іншими словами (в старших відділах також евентуально письмом), так тоді ціль лекції осягнена, розвиток дитини хоча на один мальнекий крок поступив уперед, дарма, що дитина в цій лекції не навчилася ні одної нової букви, ні одного нового получення чи того там з того «видимого» знання. Не навчилася! Зате вона навчилася завважувати й думати, навчилася дібрати для думки найбільш відповідне слово, а слово виразити в відповідній формі. Вона розвинулася умово – а це найважніше; бо коли дитина розвинена, то читати й писати навчиться вже скоро. Коли ж дитина умово не розвинена, коли в неї немає ясних уявлень ні понять, коли її розвиток не йшов шляхом: предмет – уявлення – поняття – слово, тільки навпаки, так тоді хоча механічно засвоїть собі штуку читання, за зоровими з'явами слів чи речень, не буде в неї

предметів чи думок, вона читатиме механічно, але не розумітиме прочитаного. Така дитина навчиться писати, але не матиме, що письмом виразити, бо думки в неї бігтимуть наче п'яний вулицею: тут учипиться плота, там стовпа, а там обірветься та й упаде; така дитина на мотовилі механічно втовкмачених їй слів, за якими не криються ясні поняття, тягнутиме себе безуспішно з туманности понять, наче той Мінхгавзен, що сам себе за гиру хотів витягти з болота. Глибока думка Гетого остає все правдивою: «Де бракує нам понять, там до послуг слова стоять».

Так що ж його робити, щоби оминати таких прикрих і немилих наслідків? Один, мабуть, остається шлях, угорі вже зазначений. Зачинати нашу виховну працю там, доки її вже довела природа й рідна хата. Щоби знайти цей початок, треба пізнати дитину. Пізнати її можемо не тоді, коли вона безповоротно й «чемно» сидить у лавці, але тоді, коли вона в школі чує себе як удома, свobodно, коли в своїх повних руху й життя заняттях, достроених до її вдачі й потреб виявляє спонтанно своє ціле «я», коли балакає вільно про те, що її вже знане. От і тут, у тім «знанім» - лежить підстава: вчитель нав'язує до цього, підсуває все нові предмети (згідно з розвитком зацікавленнь) і, доставивши так відповідного матеріялу, зачинає розмови, балачки, керує ними згідно з обдуманим пляном. Одна тут обов'язує засада: повести діло так, щоби діти мали що переживати, бо тоді та й тільки тоді матимуть, що розповідати. Оточення – не тільки сам добір матеріялу навчання, це також співтовариші дитини, це також – і в значній мірі – сам учитель і його особовість. При тому тямити би: шлях до слова веде тільки через предмет – уяву – поняття, а там уже й слово-назва, та наостанок граматичне оформлення. Ніколи навпаки. Ось тут і вся вага відповідно ведених мовних вправ, у першу чергу вступних мовних вправ. Беручи під увагу всю народню школу – прямуємо до того, щоби дитина опанувала мову до того степеня, щоби могла свої думки виразити в прийнятій загально літературній мові, в такій граматичній формі й такому логічному сформуванні, щоби всі її розуміли. Але не забуваймо, що заки дитина зможе висловлювати свої думки, мусить уперед мати що висловлювати...

Одного не забувати: програма – це не якийсь незрушаний канон, це тільки канва, на якій індивідуальний хист і вмiлiсть учителя зумiє виткати найрiзномороднiшi взори – вiд зовсiм примiтивних i невдатних аж до найбільше майстерних, мистецьких. Рiч у способi виконання. Мистецтво – це талан, вроджений, якого засвоїти не змога. Зате вмiлiсть – рiч, яку засвоюється досвiдом, вправою, практикою i при задумою. Тому нiколи не довiряти, собi; коли вмiємо вести розмову в товариствi, так це ще не значить, що мусимо вмiти вести розмови з дiтьми. При всiх вроджених завдатках треба багато працi; вiд теоретичних мiркувань до практики, вiд практики – знова до теорiї...

Подуманi так, як зазначено вище, мовнi вправи повиннi довести до того, щоби учень мiг свobodно й поправно висказувати свої думки. Але... Як же воно буває на дiлi? На дiлi – ростуть нарикання, що школа не вчить нi читати,

ні писати, ні говорити, що сучасні учні переважно говорять фатально, що навіть зі середніх шкіл виходить чимраз менше добрих бесідників, а пишуть - ...! Де ж причина зла? Програми, як ми бачили вище, в порядку, теоретичні заложення – також. А тим часом та поправність і свобідність вислову лишає дуже багато до бажання і то не тільки в нижчих відділах, де ще можна би знайти оправдання, але й у вищих, нераз уже по цілих роках праці в тому напрямі. Якщо так, то школа не сповняє свого завдання, ціль зазначена програмами навчання мови – не осягнена. Які чинники впливають на це? Виключаючи такі чинники, як програми й деякі інші, про які безцільно було би говорити під сучасну хвилю, остає ще один чинник: учитель.

Говорять, що на мовні вправи не вистарчає часу. Воно може й правда по части, що при сучаснім роздрібленні програмів навчання на багато окремих предметів на саме навчання мови часу неначе замало, особливо у вищих відділах. Однак, коли вистарчає часу на різні інші вправи: граматичні, правописні, словникові, так тоді й на мовні вправи не повинно його бракувати. Позатим слід завважити, що мови вчимо не тільки на лекціях, призначених виключно на навчання мови, але при кожній нагоді, отже й на годинах усіх інших предметів.

Однак буває й інакше. Хоча програма виразно зазначає, що перші тижні, ба, навіть місяці, треба призначити переважно на вступні мовні вправи й підготовчі вправи до властивої науки читання й писання, то дуже часто вчитель недооцінює значіння цих вправ, обмежує розмови або й зовсім їх занедбує, поспішаючи приступити як найшвидше до більше «реальних» справ, властивого читання й писання; мовляв, шкода часу на новомодні видумки. І так нераз під кінець вересня, коли зустрінеться таких двох учителів, можна почути приблизно таку розмову:

«А як там ваші?»

«Як?! Уже пишуть *a*, рахують вже до 5».

«Що? То Ви хіба бавитеся в ті новомодні розмови?! Мої вже пишуть усі голосівки, *m*, *n*, а рахують уже 7... Бо я, бачите, ті всі видумки, казки, байки, поговірки, плястеліну, те все... (згірдливи рукою). В мене нема забави, як робота, то робота». А як при такому темпі «роботи» стоїть справа з умовим розвитком дітей, не трудно вгадати. Доводилось раз побувати на такій лекції: була розмова про тата (але в повнім того слова значінні розмова!) дуже коротенька, де вчитель учився говорити, не діти (бо він сам: говорив найбільше); потім діти вчилися писати «ю». Навчимося писати ю. Ось так: «один менше зеро то є ю (1 – 0 = ю)». Що се є? Повторіть усі! Напишіть! (Діти вже, бачте, вміли писати цифри та й знаки арифметичних ділань і тому зоровий образ звука ю зреалізувало на 1 – 0). Щоправда, дуже «оригінальний» спосіб унагляднювання й нав'язування нового й незнамого до знаного. Та це тільки виїмки. На загал, згідно з програмами навчання, від першого відділу ведеться розмови про предмети з найближчого оточення дитини. В першому відділі ці перші розмови з дітьми полягають у тому, що питаємо їх про їх імена, ймена батьків, рідні, а там переходимо згодом до інших предметів.

Однак як же часто поступаємо тут з місця дуже необережно. Коли дитина відповідає нам гладко про все, що її питаємо, вдоволяємося цими відповідями й на тому перестаємо. Діти не питані не відзиваються, вважаємо, що все в порядку. Та бувають також діти, що навіть у часі, коли розмовляємо з іншими, все мають щось цікаве сказати, все хочуть говорити, якийсь час глядимо на це крізь пальці, потім повчаємо, а вкінці таки прямо заявляємо, що вільно їм говорити тільки тоді, коли їх визвемо до відповіді, що школа – це не дім і таке інше. Це в наших очах некарні діти, балакуни, дійсна морока. Але водночас від тих, що мало коли говорять, приймаємо відповіді все, навіть без оголошення, що більше, заохочуємо, щоби говорили. І ось уже є дві мірки. Але скоро вже, дуже скоро, ці наші заохочування стають голосом «вопіючого во пустині», бо навіть і ті, що ще так недавно мали тільки цікавого розповісти, запитати, набирають переконання, що дійсно школа – це не дім, що говорити можна тільки на команду (встати 1, руки опустити 2, говорити 3), що «пан», то не батько... Потухають такі цікаві до тепер очка, стулюються ротики, застигає на місці ум, кляса стає «карною» і чекає на команду, щоби зачинати працю накинену зі зовні, кінчити... Про свобідне говоріння в такій клясі не може вже бути й мови.

Та цим реєстр помилок не вичерпується. Буває також і так, що ведемо мовні вправи, дозволяємо дитині говорити, однак ніколи не дамо їй навіть одного речення докінчити. Від нехтування мовою поадаємо в другу крайність: надмірну вразливість на поправність мови й вимови, очевидно літературної. Прикмета сама собою дуже гарна й пожадана, та менше пожаданий, особливо в початковому навчанні, степе́нь інтенсивности цієї прикмети. Бо ось хочемо відразу, за одним махом, викоринити всі похибки вимови й мови дітей: і тому кожний висказ дитини, кожне слово справляємо, кожне речення перебудовуємо і так передистельоване кажемо повторяти поодиноким учням, цілій клясі. А вислід?.. Дитина набирає переконання, що ця шкільна мова якась така різна від домашньої чи взагалі позашкільної, що не їй нею говорити. І замокає. Замоккає, бо бачить, що це понад її сили. А причина? Наші надмірні вимоги, вимоги не достосовані до позему умового розвитку й сил та спроможности дитини.

Однак не тільки говорити так, як говорять дорослі, хочемо навчити дітей; хочемо часто в і д р а з у й навчити їх думати так, як думають дорослі. Ось розказуємо дітям якусь казку чи байку, розказуємо планово, поволі, виразно, підкреслюємо те, на що звернути увагу... Так що ж! Діти переповідають, і те, що ми вважали за найважливіше, збувають двома-тьома словами, а то й зовсім пропускають, зате широко розказують друго- й третьорядні подробиці. Подібно при передаванні змісту читанки, складанні диспозиції. Дивуємося, спинюємо дітей, пригадуємо, вставляємо цілі ланцюги помічних питань, а вкінці переповідаємо ще раз і ще раз самі. Діти тільки повторяють. Що ж дивного?! Наша казка, її зміст, або спосіб оповідання, або й одно й друге, чи зміст читанки не підходять у цілості під рівень умового розвитку дітей, і тому вони їх розуміють по-своєму, вибирають із них те, що

їх (не нас) цікавить. А коли ми по-своєму вперто поправлятимемо дітей, вони читанку чи казку вивчать на пам'ять і передадуть вірно й точно зі всіма новими словами й зворотами, але... не скористають із неї ні трощечки. Вони її не засвоять, і скоро перейдуть до другої казки чи читанки, забудуть усі вивчені механічно звороти й слова та й не вживатимуть їх у розмові. І не програма тут винна! Програма виразно зазначає, щоби при переповіданні полишити дітям свободу у виборі передаваних подробиць та й що до форми, в якій їх діти передають. Бо вірне засвоєння змісту річ маловажна, саме ж головне – це вправа в свobodному оповіданні того, що дитина пізнала чи пережила і так, як вона це пережила та й разом із тим опанування мови і ясна річ, що переживання дитини не є та й не можуть бути такі, як дорослого. Тому програми передбачують парафрази оповідань, дороблювання іншого закінчення, зміну одного мотиву, а вкупі з цим, зміну цілої дальшої акції. Коли ж діти це роблять самочинно (передають так, як вони це бачать, переживають), беремо це за зле й справляємо, щоби конче було так, як ми це собі уплянували, як ми це бачимо, переживаємо. А кілько на це марнується дорогого часу! Та й не стає його потім на інші важні речі.

Самі негативні риси – скаже хто, - а як же воно має бути, як?! Питаєте про шаблон, про готову лекцію? От у тому-то й річ, що готового шаблону, який можна би було при норовити однаково добре все й усюди, немає та й не може бути. Є тільки загальні позитивні вказівки, які подано на вступі, та й декілька негативних, вибраних отак навгад. А ці позитивні – ось вони ще раз:

Читайте програми й інтерпретуйте їх духа, не букву; маючи все на оці ті обставини, які є в даній школі; що більше, маючи на оці індивідуальність кожної дитини. Не забудьте, що лектура (не наслідування!) добрих методичних підручників також щось варта.

Пізнайте дитину, яку маєте не тільки чогось навчити, але перш усього розвинути, виховати. Це вдається тоді, коли вам не будуть чужі основи загальної психології й перш усього психології дитини. Однак помилявся би той, хто думав би, що вистане лектура Домбровського, Клепареда чи Реска. Це тільки початок. Відкрийте очі й уха, збирайте факти, порівнюйте, досліджуйте, заключаєте – не при столику серед стирки книг, але в житті, в часі лекції і на перервах, на подвір'ї й на прогульці, всюди, де потоком кипить молоде життя.

Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її, цінити за її багатство й красу, дивитися на неї як на щось живе, що розвивається, змінюється, вдосконалюється в особняках і в цілих поколіннях, а тоді пізнаєте, що треба виполовати конче, а що може остати без шкоди для літературної мови.

Шлях Виховання й Навчання. – 1932. – Ч. 1. – С. 25-31.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок тем для самостійного виконання за дальтонівською методикою

Відділ ІV. Тема 22. — Час виконання — 15-25 травня 1933.

І. У к р а ї н с ь к а м о в а

Коло улиїв літає багато пчіл, літом у хаті є багато мух, у купинах — муравли — жах є багато муравлів, — вечером або перед дощем літають хмари комарів. Є ще багато хрущів, метеликів і т.д.

Ті всі дрібні, переважно крилаті звірятка зачисляємо до одної громади комах.

1. Злови яку-небудь комаху і переконайся, кільки в неї ніг, які крила, писочок, очі, яка в неї будова.

2. Нарисуй одну комаху й підпиши частини її тіла.

3. Поясни, чому не бачимо мух, пчіл, метеликів і т.д. малих, тільки відразу великі?

4. Напиши задачу в формі листа на таку тему:

а) Які є роди комах і які в них частини?

б) Будова тіла в комах і збирання поживи.

в) Які переміни переходять деякі комахи?

г) Яку користь маємо з одних комах, а яку шкоду з других?

5. До опрацювання задачі буде помічне оповідання 77 «Комахи».

6. З того оповідання виписати незнані слова, пояснити й навчитися.

7. Навчитися гарно читати й запам'ятати зміст.

8. Граматика: розбирати речення, зложені на розвинені, в них пізнати частини мови й подумати, як вони називаються.

Додатково: написати з того оповідання головні гадки.

Джерело: [6].

Додаток Б

Конспекти різних типів уроків

Додаток Б.1

Конспект уроку з граматики в 4-ім класі народної школи

(Подається за текстом статті Гриця Здріля «Познайомлення з відмінками іменника» зі збереженням мови оригіналу).

До лекції приготовлено сім образків. Їх зміст представляє сім відмінків.

Осінь. — В пам'яті дітей ще свіжі переживання з часу збирання овочів. Започаткуємо розмову на цю тему. Діти з радістю висказують свої пригоди. Позволяємо їм виговоритися. Хтось запропонував заспівати пісню про збір овочів: її вже перед тим діти навчилися; інший знову порадив уладити забаву в краски та зривання овочів. Цю забаву зложили діти самі на конкурсі. Життя кипить! У межі часі згадує хтось про це, як діти нищать овочі й заходять до чужих садів. Це поспувало веселий настрій. Хлопці посумніли. Неоден із них мав на сумлінні подібні гріхи. Не моралізуємо, але по меншій перерві, в котрій, оскільки витворили ми відповідну атмосферу, наступило каєння, йдемо далі.

Показуємо образок ч. 1. — «Хлопець іде до школи попри пліт і сад». Діти обговорюють його зміст. Догадуються самі, що дальше буде. На образку ч. 2 видніє паркан, сад, книжки хлопця. Діти вже знають, де дівся хлопець. Запитуємо дітей: «Чиї це книжки лежать під парканом?» Х л о п ц я. Цікавить їх тепер, що буде дальше. Подають різні здогади. Вони справджуються. На образку ч. 3 бачимо господаря, що приглядається хлопцеві. Запитуємо: «Кому приглядається господар?» — Х л о п ц е в і. Четвертий образок мало змінений. Тут лише запитуємо: «Кого бачив господар?» — Х л о п ц я. Потім приступаємо до образка ч. 5. Тут грозить господар: Х л о п ч е!

Акція іде дальше. Хлопець злізає скоро з дерева й тікає. В цім моменті надбігає пес і біжить за ним. Тут запитуємо: «За ким бежить пес?» За х л о п- ц е м. На 7-ім образку бачимо епілог: Пес покалічів хлопця та подер на нім одяг. «На кім подер пес одяг?» — На х л о п ц е в і.

З черги наступає оповідання й надання цілій серії образків спільної назви.

Тепер повинні відбутися граматичні вправи. Мають вони характер забави. Одна сторона кляси переповідає зміст подій й завдає питання в такій черзі, в якій наступають по собі образи, а друга відповідає. Записуємо це на таблиці:

1. Хто йде до школи? — Х л о п е ц ь.
2. Чиї книжки лежать під плотом? — Х л о п ц я.
3. Кому приглядається господар? — Х л о п ц е в і.
4. Кого побачив господар? — Х л о п ц я.
5. Як крикнув господар? — Х л о п ч е.
6. За ким біжить пес? — За х л о п ц е м.
7. На кім подер пес одяг? — На х л о п ц е в і.

Запитуємо тепер кілька завдали ми питань і кілька разів іменник «хлопець» змінив своє закінчення. Об'яснюємо дітям, що для скорочення можна питати лише самими займенниками. Діти вправляються в тім.

Розпочинаємо другу забаву. Один хлопець виходить на середину кляси, другий завдає питання, а третій відповідь. Хлопець із середини кляси старається відгадати, хто говорить.

Інша забаву може полягати в цім, що котрийсь із учнів запитує про поодинокі образи, інший дає відповідь, а ціля кляса показує відповідну кількість пальців. Хто змилить, провадить забаву далше. Таки вправи роблю все при пізнанні нового іменника, а діти за кожним разом охочо їх виконують.

Іншим разом можна з успіхом використати замість методи індукційної дедукційну методу. Завдаємо тоді дітям у відмінковім порядку серію питань, а учні на підставі своїх відповідей складають оповідання, що їх найбільше цікавить (Такою методикою користував і проф. д-р Огієнко в своїй «Початковій граматиці з української літературної мови»).

Одна і друга метода буде корисна, оскільки використовуємо в них актуальні зацікавлення дітей».

Джерело: [4].

Додаток Б.2

Конспект уроку І. Петрової «Навчання граматики в II-гій клясі (Один лекційний день)»

В першій і другій клясі цілий шкільний день становить одну цілість (правило концентрації). У першій клясі не в'яжемося зовсім з розкладом занять, а в другій клясі тільки до деякої міри. Постараюся подати зразок одного дня навчання в другій клясі, бажаючи в науці мови засвоїти дітям якийсь граматичний елемент.

Осередковим предметом навчання є мова й тому мови вчимо на всіх лекціях. Стараємося добирати такі теми до всіх лекцій, щоб даний граматичний елемент повторявся найчастіше. Хочу ввести дітей у розуміння, що при переченні вживаємо іншої форми іменника.

Осередком зацікавлення цілого шкільного дня буде купно й продаж.

На пешій лекції веду з дітьми зовсім свобідну розмову про купно й продажу. Треба звернути думки й уяву дітей саме в той бік; треба розбудити в них зацікавлення.

Не маю вже о л і в ц я.

Котрий із вас піде купити мені о л і в е ц ь? А знаєш ти, де купити? По кілька платити за о л і в е ц ь? Нема в нашій кооперативі кращих о л і в ц і в? По кілька?

Що скажеш, коли прийдеш до склепу? Як відповість крамар? Не забудеш, що маєш купити? Якщо крамар не матиме олівця за 15 гр., то візьмеш олівець за 8 гр. Иди! (Хлопець дістав гроші і пішов).

Стараюсь тепер використати це зацікавлення для лекшого переведення нової лекції.

А цікаво, чи він купить о л і в е ц ь, чи не купить о л і в ц я. Діти, граємо в заклад! Напишу на таблиці —

Купить о л і в е ц ь!

Не купить о л і в ц я!

Слова «олівець», «олівця» написали коліром.

Хто з вас скаже, що він купить о л і в е ц ь, нехай піднесуть пальчики. А хто каже, що він не купить о л і в ц я? Побачимо, хто виграв.

Тим часом вийміть зшитки й пишiть із таблиці.

В класі напруження — очікування. Може, стільки часу вистане, щоб хлопець повернув. Ми виграли з а к л а д — кричить частина дітей.

Котрі виграли з а к л а д? Котрі не виграли з а к л а д у?

Напишу вам: Одні виграли з а к л а д. (Слово «заклад» — коліром). Другі не виграли з а к л а д у. (Слово «закладу» — коліром).

Тепер треба затесати цей о л і в е ц ь! Хто з вас має н о ж и к? Я маю н о ж и к. Івась має н о ж и к. Ти не маєш н о ж и к а, Владку? — Владко не має н о ж и к а!

Запишу вам і це: Івась має н о ж и к, а Владко не має н о ж и к а. (Слова «ножик», «ножика» — коліром).

Я маю ось таку с т р у г а в к у. В нашiм склепi нема с т р у г а в к и? Де можна купити таку с т р у г а в к у? Кiлько коштує? Жаден із вас не має с т р у г а в к и? Яке приладдя можна купити в нашiй кооперативi і по кiлько? Ч о г о не дiстанемо в нашiй кооперативi? Що купуємо в молочарнi? Ч о г о не дiстанемо в молочарнi?

Перечитайте з таблиці. Може ви, діти, що завважили? (Слова написані коліром). Погляньте добре, яка різниця є в тих словах? (Раз є «олівець», другий раз «олівця» і т.д.). Коли кажеш «олівець», а коли «олівця»?

Учитель спирає в реченнях предмети і каже дітям переписати ці речення з таблиці та доповнити їх. Це буде використання пізнаних форм.

На другій лекції влаштовує учитель забаву в склеп із приладдям. На цій лекції використовуватимем пізнані граматичні форми й таблицку множення в тому обсягу, що вже діти його опанували й <...> до нової лекції.

Скажiм, діти опанували першу четвертину таблички множення й частину другої. Товари в склепi матимуть такі ціни, що на них могли діти повторити знаний матерiал.

Діти жадають товарів. Купець подає ціну (наприклад, 5 пер по 3 гр.), обчисляє, а діти платять паперовими грошівками. Діти жадають і таких товарів, що їх у тому склепi нема. Купець відповідає — Нема у мене к н и ж о к і т.п.

Учитель хоче піддати новий тест до розв'язання і каже: «<...> нові товари прийшли до вашого склепу. Зшитки по 7 гр. Ще таких у нас не було. — Продавай, крамарю! Івасю, купи мені дві такі зшитки. Почисліть, скільки йому дати грошей. Цікаво, чи зможете порахувати, скільки крамареві належиться?»

Діти застановляються й розв'язують тест при допомозі д о ч и с л л ю в а н н я та висказують у формі м н о ж е н н я.

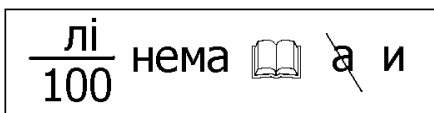
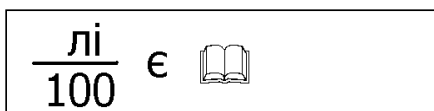
Опісля подають діти самі тести до розв'язання й кожний записує свій рахунок.

Цей лекційний день можна закінчити прогулянкою на торг (якщо школа в місті), або до місцевої кооперативи. Тут ведемо розмову так, щоб усе виступали новіщі граматичні форми.

Якщо не сприяє в той день погода, влаштуємо на руханці забаву в ярмарок. Діти ходять парами. Кожна пара порозумівається, чим буде на ярмарку. В одній парі стоять М. і К. — М. буде п е т р у ш к а, К. буде м о р к в а. Інша пара ц и б у л я й ч а с н и к. Інша качка й г у с к а і т.п. Одна пара пристає до другої й одна дитина з першої пари питає: Що хочете купити — м о р к в у чи п е т р у ш к у? Одна дитина з другої пари відповідає: Куплю м о р к в у, але не треба мені п е т р у ш к и. Дитина, що вибрала моркву, йде з нею в парі, а двоє, що осталися, творять нову пару. Обидві пари мусять знова придумати для себе назви товарів.

Рівночасно торгують кілька пар, і тому вчиняється гамір, неначе на ярмарку. Роля вчителя обмежується тут до того, що він контролює правильність забави й уважає на правильне вживання пізнаних граматичних форм.

Руханка займе половину лекційної години, другу половину використовуємо на втривалення форм п е р ш о г о й д р у г о г о відмінка йменника (без подавання граматичних термінів) при допомозі ребусів.



Діти відгадують ребуси й перерисовують їх у своїх зошитках. Дома підпишуть під кожним ребусом, що він означає (розгадки).

«На столі є к н и ж к а».

«На столі нема к н и ж к и».

В цьому ребусі дуже добре виступає різниця закінчень, бо треба «А» перекреслити та дати «И». Також дуже добре виступить перечення, якщо в ребусах слова «Є» і «НЕМА» надрукуємо або напишемо коліром.

Джерело: [12].

Додаток Б.3

А. Домбровський

Конспект лекція репродукційного стилю

в IV-ій класі дівочої школи ім. В. Грінченка у Львові

На тему лекції призначено було вірш із Читанки для IV-ої класи під нагоовком «Ж у р а в л і».

Ціллю лекції було написання стилістичної праці на основі розбуджених почувань, споминів, драматизації та витворених ситуацій, себто на основі зацікавлення змістом і ходом лекції.

Сама пора, кінець листопада, не дуже була пригідна для цієї лекції. Мені треба було вжити настроєвої психологічної підготовки, яка не належить до легких методичних підходів.

Психологічна підготовка. — Сумно-невесело в нашій країні. Сонечка не видно, сховалося за хмари; вже кілька тижнів не оглядали ми його розсяяного личка. Деревя стоять чорні, безлисті. Пташки не співають, навіть веселі горобчики не літають громадами, не розвеселяють нас своїм цвірінканням; ні мушок, ні метеликів не видно. І жабки не скачуть, не чути їхнього кумкання й рахкання.

Осінь. Суміш, глуха, пізня осінь. Густі, сиві хмари нависли низько над землею й дишуть на неї холодним, ледяним подихом, неначе сердяться за те, що опустіла.

Психологічна типізація. — А ще недавно було в нас гарно, ясно. Ще недавно купалися жовто-золоті та рожево-червоні листочки дерев у яроко-золотих, хоча вже холодних соняшних проміннях. Ще недавно долітали до нашого слуху з піднебесних висот жалісні голоси відлітаючих птиць: тих дрібних, що сірими й чорними бистрими хмарками перелітають понад нашими селами й містами, й тих великих, що довгими ключами тягнуть на південь, у вірей ясний.

Перелітають понад нашим рідним краєм та прощаються з ним — бо це їхній рідний край, і вони тут родилися, й їх викормила, зростила свята наша земля.

Перелітають понад нашими селами й містами та немов дякують нашим людям, нашим дітям за те, що не чинили їм кривди, що охороняли їхні гнізда, їхніх діточок.

Відлітають та неначе обіцяють, що з весною знов повернуть, а з ними й тепле сонічко, життя нове поверне. Відлітають і немов оправдуються, що не з охоти, а поневолі залишають рідний край.

Недавно ще бігали діти по лугах, парках, збирали барвисті листочки, тішилися ними; заглядали в небо, водили зором за громадками відлітаючих пташок, простягали до них ручки; прощали їх.

Нав'язання. — Чи пригадуєте собі ту золоту ранню осінь? Бачили може, відлітаючі птиці?

(Діти оповідають про те, яких відлітаючих птиць бачили).

Котрі птиці летіли ключами? Як відзивалися журавлі? Повтори ще раз відзиви журавлів, але наслідуй їхній голос, так, немовби ти сам був журавель.

(Дитина наслідує вдатно голоси журавлів).

У вашій читанці є вірш «Журавлі». Перечитаємо його.

Діти читають.

(На стильову працю вибирається уступ дітям знаній, щоби не треба було давати жадних пояснень, бо всякі пояснення розбивають думки, замрячують настрої. І цей уступ був дітям знаній. Прочитано його для того, щоб увести дітей у нову ситуацію, в ситуацію образка, що при цьому уступові, й як підготовку до нової методичної допомоги — драматизації).

Погляньмо на цей образок, що при віршові... «Що бачити на ньому? Що ще?»

Погляньте ще раз на образок: «Чи це оба хлопчики?» (Хлопчик і дівчинка). — «То певне сестричка й братчик?» — «Хто показує на журавлів?» — «Як ви думаєте: Чи сестричка мовчки показувала, чи при тому може й говорила що?» — «Що вона могла говорити, показуючи на журавлів?» — Відповідь: «Поглянь, уже відлітають журавлі!» — «А може вона говорила що інше, може говорила слова з пісні, може навіть співала?»... — «Ви певне знаєте пісню про відлітаючих журавлів... я пригадаю вам слова цієї пісні:

«Видиш, брате мій, товаришу мій,
Відлітають сірим шнурком журавлі в вирій.

Кличуть: кру-кру-кру,

В чужині умру!

Заки море переличу,

Крилонька зітру».

«Що значить: крилонька зітру?... Чи може птиця летіти, коли попусуються в крилах летівки?»...

Багато птиць із стертими крилами залишається, відбивається від стада, багато не долітає до цілли – гине в дорозі...

Ту пісню співали наші Січові Стрільці, як ішли до бою. Вони мушили також переходити тяжку дорогу серед граду куль і трійливих газів. Ту пісню співали на похоронах тих стрільців, що стерли крилонька, що не дійшли до цілли, що впали в бою... їхня доля подібна до долі журавлів!

«Може котра дівчинка потрапить сама заспівати цю пісню?...» Зголошується одна дівчина й співає.

Тепер представимо собі відлет журавлів, подібно, як є на образку в книжці. Мартиняк уміє сама співати., то буде за дівчинку. — «Хто хоче представляти хлопчика?»

Зголошується хлопчик. Вони виходять обоє на середину кляси; хлопчик сідає на землю, дівчинка за ним клякає й показує рукою на ключ журавлів. Журавлів представляли крайні діти в лавках, ставши на сидженнях лавок з піднесеними руками, неначе крилами. Інші діти сиділи в лавках. Журавлі починають летіти. Махають повагом крилами, немов у такт пісні. Мартиняк

співає: «Видиш, брате мій...» Від слів: «Кличуть: кру-кру-кру» співають тихенько ті діти, що сидять у лавках (що не є за журавлів).

По драматизації наступила реасумція всіх чинностей учителя й дітей як безпосередня підготовка до писання.

Пригадайте собі все те, що ми нині в школі робили: що я говорив, що ви говорили, що читали, що представляли, що хто представляв.

Діти кілька хвилин думають, потім зголошуються до говорення.

Кількоро дітей переповідає хід і зміст лекції. Після того взиваю дітей до писання.

Тепер діти напишіть усе те, що ви в школі чули, що робили, що бачили. Хто хоче, може нарисувати образок до змісту. Напишіть наперед дату, а після того в другій лінії наголовок: «Журавлі», або «Відлет журавлів», або інший, відповідно до того, що хто напише.

По написанні визвав дітей, щоби прочитали уважно й поправили.

Діти писали пів години. Нижче подаю кілька зразків написаних праць. Не є то вибрані зразки, найкращі, тільки випадкові. Я зовсім не знав дітей, не знав, котрі ліпші, спосібніші, а котрі менше спосібні. Казав читати працю першій-ліпшій дитині й від тих, що читали, забрав праці.

Стороцук. — «Журавлі». — Пан оповідали нам про осінь, що пташки відлітають, лист на деревах жовкне, комашок нема, метелики не літають. Потім читали ми віршик «Журавлі». Представляли, як журавлі відлітають до вірею. Як дівчинка показувала хлопчикові, як відлітають журавлі. Дівчинкою була Мартиняк, а хлопчиком Рудницький. Журавлями були дівчатка й хлопчики».

Стрілецький. — «Журавлі». — Ми представляли в школі відлет журавлів: хлопець і дівчина вийшли на середину, а кількоро дітей стали в ключ. Дівчинка співала пісню «Видиш, брате мій», а хлопець дивився на журавлів. Мені дуже сподобалося представлення.

Сушко Марія. — «Відлет журавлів». — Як настане осінь, деякі птиці відлітають до вірею. Приміром журавлі, летять до вірею гарним ключом. Вони дуже сумно крукають. Мені журавлів дуже жаль. Журавлі летять, а деякі журавлі не мають сил і їх чекає смерть, бо вони можуть впасти в море. Так перебувають дорогу журавлі.

Чікало Надія. — Пан оповідав про осінь, ми читали вірш «Журавлі» і співали пісню. Потім Мартиняк з Рудницьким пішли на середину. Мартиняк була сестричкою, а Рудницький братом. Сестра співала "Видиш, брате мій». Кільканайнять дітей повставало на лавки і рухали руками, ніби-то летіли журавлі і кликали: кру-кру-кру.

Любов Рожанська. — «Журавлі». — Ми читали віршик «Журавлі». Приглядалися ми образкови і описували його. Потім ми співали, а на кінці представляли образок з віршика: «Журавлі»; вибрали Мартиняк за сестричку, а Рудницького за братчика і кілька дітей за журавлів.

Поправи цієї стильової праці я не переводив, бо була вже відпустити дітей до дому, та й не входила вона в програму лекції. Її переведеться на годині граматики.

З тої причини й приложені тут діточі праці залишено зі всіма стилістичними й орфографічними помилками.

ПРИМІТКА РЕДАКЦІЇ: Протоколярне звітання зі зразкової лекції
Джерело: [3].

Додаток Б.4 Конспект «пробної лекції» з української мови для 1 класу школи вправ

(Конспект "пробної лекції" з української мови для 1 класу школи вправ був підготовлений ученицями V курсу учительської семінарії СС Василянок у м. Станіславі Ольгою Мицько і Ольгою Павліською. Урок мав відбутися 15 жовтня 1930 р.).

Предмет: українська мова.

Ціль: утривалення букви «Х».

Лекцію розпочну вступними чинностями, на які зложаться: молитва, спів і відчитання виказу вчашання та записання неприсутніх. За нав'язання послужить мені повторення попередньої лекції, а іменно розговор про хату та читання слів з книжок. Скажу на 1, 2, 3 виняти українські книжки й отворити там, де є нарисована хата, скажу їм придивитися образки. Спитаю, що бачать діти на образку? На чім сидить мама? Що тримає мама в руках? Що вона робить? (*Шие*). На кого дивиться тепер? Що робить тато? Як бавить тато дитину? На що вказує дитина ручкою? Як говорить дитина, вказуючи на хату? Як каже дитина, вказуючи на родичів? Де се діється — в місті чи на селі? По чім ти пізнала, що це є на селі? Чим покритий є дах? Як зоветься інакше солом'яний дах? (*Стріха*). Що висить вздовж під стріхою? (*Кукурудза*). Чому? (*Вона сохне*). Які звірята видиш на подвір'ю? Що роблять курочки? По сім розговорі скажу дітям дивитися в книжку і показувати пальцем. Сама дуже поволі буду читати голосно:

то хата

мама і тато

Опісля діти будуть читати хором і поодинокі. Сама буду поправляти похибки. Дома скажу відписати на домову задачу дві лінійки, писані на долинні. Опісля скажу замкнути книжки і на 1, 2, 3 сховати їх під лавку.

II. Заповім дітям, що уложимо собі слова, що зачинаються буквою х. Нехай діти вишукують такі слова: *хата, Хима, Хома, ху! хе, хе! ха! ха!* Слово вибране укладають на лавці, а одна учениця на таблиці. Уложені слова відчитують діти поодинокі, а опісля хором. Перерва, виповнена співом «Я лисичка».

Потім наступить диктат слухово-зоровий. Найперше виголошу слово «хата», а відтак скажу придивлятися, як я буду писати. Відтак напишу це на таблиці і скажу його відчитати. Скажу прочитати ще другій учениці з таблиці «хата», а потім хором повторять «хата». Скажу дітям на 1, 2, 3 виняти українські зшитки. Опісля закрию написане слово на таблиці і скажу дітям написати те слово в своїх зшитках. Під час писання буду переглядати, як діти

пишуть. По написанню відкрию слово «хата» й скажу справити похибки в зшитках. В подібний спосіб переведу диктат інших слів, як: *муха, ухо*. По кождім слові буду в подібний спосіб переводити поправу. На сім лекцію закінчу!

Джерело: [10].

Додаток Б.5

Загадки при навчанні письма

(Завваги, зразки лекцій у 1 кл.)

Читання і писання — це при навчанні мови все ще найважливіше. Може тому, що ці вмілості найбільше помітні з зовні. Однак сучасна школа не може на тому зупинитися. Навчаючи читати і писати, сучасна школа мусить не тільки збільшувати відомості, але теж розвивати ум дітей, учити їх думати. Бо тільки тоді навчання буде виховне.

Засоби до того можуть бути дуже різnorodні. Учитель добирає і стосує їх залежно від рівня умового розвитку дітей. Один з таких засобів, що попирають розвиток думання в дітей, це загадки, що їх діти і так дуже люблять. І саме цей момент слід би належно використати.

Відколи можна стосувати загадки в навчанні? Очевидно – від першої кляси і то вже навіть зараз у перших днях науки. Дедалі можна загадки стосувати частіше. Не треба додавати, що інакші загадки даватимемо дітям у I-ій клясі, інакші в дальших клясах. Також залежно від віку дітей відмінне буде методичне поступування. Кілька прикладів вияснить це.

Загадки в перших днях навчання чи взагалі в тому часі, коли діти ще не вмюють писати, треба зв'язувати з розмовами. Вони маюють дітей розцікавити, дати при тім їм нагоду розвивати думання. Можна їх теж використати, щоб зв'язати в одно різні роди занять чи щоб увести врізnorodнення.

Отак, наприклад, у підготовному очерку ведемо розмову про те, що дітям найближче, отже про домашні звірята. Зупиняємося на котикові. Діти оповідаюють кожне про свого котика, про свої пригоди з котиками, про звички котів, тощо (совобідне висказування думок). Можна теж долучити короткий віршик про котика.

І тут місце теж на загадку. Але є одна трудність. Коли, скажемо, загадку, то напевно одне-двоє дітей відгадає таки зараз, скаже голосно, і всі решта вже не потребують думати. Отак методичний підхід, виховний у своєму заложенні, тратить свою вартість. До того ж загадку зараз таки слід використати для дальших цілей. Щоб виминути оці від'ємні сторінки, стосую таке поступування.

Повчаю дітей, що скажу їм загадку, а хто відгадає, той не казатиме нічого, тільки нарисує (картки, олівці вже наперед роздані) те, що собі придумав. Після того проказую загадку:

Вдень сидить на печі,
Довгі вуса має,

в ночі всюди ходить,
і миші лапає. Що це є?

Діти відгадують кожне про себе, потім рисують котика.

Якщо бажаємо перейти тепер до рисування, можемо віддати дітям думку нарисувати, як кіт спить на печі, як ловить миші або й інші сценки з життя котика.

Певна річ, що загадку можна оформити теж в інший спосіб:

Має вуса, лапки, любить молоко,
любить також миші. Вгадайте: хто то?

До інших тем доберемо теж відповідні загадки. Коли розмова буде про песика, прокажемо загадку може таж:

За дня спить у буді та мало що чує,
В ночі зате бреше, подвір'я вартує.

Деколи загадку можна оформити так, що діти, щоб нарисувати те, про що мова в загадці, мусять рисувати цілу картину. Коли говоритимемо про осінні вітри, можемо дати таку загадку:

Рве сніпки зі стріхи, дерева згинає,
а часом то й шапку з голови скидає.

Щоб нарисувати «вітер», діти мусять рисувати цілу картину.

Коли діти вже вміють писати (бодай стільки, щоб написати потрібне при відгадці слово) — можуть замість рисувати писати. Опрацьовуючи, наприклад, букву «п», можемо збудувати лекцію так. Діти пізнали вже «п», писали «пес» (гляди: «Моя перша книжечка»). Хочемо застосувати писання з пам'яті для вправи й утривалення. Проказуємо загадку про пса (гл. вище текст чи теж іншу), а діти, відгадуючи, записують на карточках чи зшитках. По написанні переводимо провірку (контролю): пишемо «пес» на таблиці; діти порівнюють і справляють.

Інший приклад:

Діти пізнали вже букву «в». Для втривалення і вправи наступну лекцію оформлюю ось як:

Тема: творення нових слів зі знаних елементів.

Ц і л ь: розвиток думання, писання з пам'яті.

З а с і б: розв'язування загадок.

Перебіг лекції:

1) учитель задає загадки,

1) писання з пам'яті,

2) провірка.

По короткій, якщо треба, розмові учитель повчає: скажу вам загадку, а хто відгадає, не говорить нічого, тільки напише; хто не знає, як написати, той нарисує. Потім проказує загадку:

На гумових колесах
само їде скоренько,
як побачиш — з дороги
уступися швиденько.

Що це? Коли діти вже напишуть, учитель доручає відчитати кільком учням. Що ти написав? Авто. Напиши те саме на таблиці! Тепер учитель пише сам на таблиці «авто», доручає порівняти і поправити, евентуально ще раз написати (Діти, що рисували, підписують рисунок).

Якщо діти пишуть слабо, учитель заслонює кусником картону напис на таблиці, потім в і д с л о н ю є одну букву за одною, діти у себе показують букви пальцями; евентуально справляють (аналіза).

Скажу вам ще одну загадку:

Кріси й кулі мають,
ворогів проганяють. — Хто це?

Діти пізнали основне слово «вояк» (гл. «Моя перша книжечка»), тепер пишуть «вояки». Поступування як повище.

Скажу ще одну загадку:

Живе у лісі, вівці пориває,
зимою часом на людей нападає. — Хто це?

Діти пишуть «вовк». Дальше поступування як попередньо.

Майже при кожній букві, а бодай що якийсь час, можна стосувати подібні лекції. Тільки що загадки прийдеться укладати вчителеві самому.

Деколи загадки можна вжити, щоб спонукати дітей запитати про нову незнану букву.

Отак починаємо розмову про сніг (гл. «Моя перша книжечка»). У висліді даємо загадку:

Паде щось з хмари
Як пух біленьке.
Вгадайте: що то?
Але скоренько!

Діти починають писати і попадають на букву «г». Не знають, як її записати, питають. Учитель скоро пише «сніг», діти копіюють. Дальше поступування в тому випадку, як при всіх нових буквах. Певна річ, що з отого поодинокого випадку не можна робити норми.

Джерело: [14].

Додаток Б.6
Зразок лекцій української мови в отриманих 3-ому й 4-ому відділах
народної школи

Я. Кузьмів

Обидва відділи складаються звичайно з більше річників; тому в отриманих відділах можна вести навчання на різних рівнях, наприклад, 3-го й 5-го, 4-го й 6-го і т. п. Під кінець шкільного року, коли діти, навіть ці наймолодші, в кожному річникові мають уже за собою майже цілий рік праці в даному відділі, найлегше організувати навчання на дещо вищому рівні. В даному випадку поведено саме навчання в 3-ому відділі на рівні 4-ої класи, а в 4-ому відділі на рівні 5-ої класи. Згідно з цим заложенням визначено працю. В 3-ому відділі розглядали діти серії образків і на цій підставі складали оповідання; в 4-ому відділі пізнали зміст читанки при допомозі тихого читання та вирізнявали місце, час події й головні особи. В обидвох відділах покладено головний натиск на словникові вправи; це саме й той момент, що дві різні в обидвох відділах частини сполучає в цілість.

З початку лекції 4-ий відділ дістав тему тихої праці: перечитати потихо оповідання під назвою «В таборі під Хотинном», зазначити незнані слова, виписати їх на таблиці, розважити, де й коли це діється, які важніші постаті виступають. До того роду читання, що учні відразу, читаючи, вишуковують і групують деякі відомості, треба класу поступінно звичаювати. Тільки тоді можливо поручати вишукувати відповідь відразу на 2-3 питання.

З черги займаємося 3-ім відділом. По черзі відкриваємо чотири образки вибраної серії; учні розглядають кожний, звертаючи все увагу на добір слів і зворотів, щоб можливо найточніше віддати словом те, що представлено на образку. Учні називають кожний образок, згодом цілу серію й складають оповідання. Залишаючи всі чотири образки на стіні, поручаємо 3-ому відділові на тиху працю написати оповідання на основі обговорених образків і дати йому заголовок.

Голосну працю з 4-им відділом зачинаємо від вияснення незнаних слів, залишаючи на боці механічне переповідання змісту як таке, що мало причиняється до розвитку розуму, переходимо до обговорення й зложення відповідей на поставлені з початку лекції питання.

Перше питання: Час акції. Коли це діється? Учні подають відповіді, а щоб не бути голословними, вишуковують ті місця з тексту, що на них оперли своє твердження й відчитують їх голосно. Щоб скоро найти потрібне місце, мусять раз і другий перебігати очима цілий текст (тихе читання) і відповідне місце відчитати вголос (голосне читання). Одно й друге (тихе й голосне) читання при такому поставленні справи має свою ціль, до чогось воно служить, перестає бути механічним читанням для читання. Інші учні справляють помилки, вишуковують інші, часом і більше відповідні місця, аргументують, усталяють відповідь.

Друге питання: Де це діється? (місце акції). Спосіб переведення подібний, як це представлено вище, тільки тут попадаємо на чимало слів-синонімів. У різних реченнях зустрічаємо слова: імла, мрака, туман. Учні вишуковують ці речення, читають її уголос, порівнюють і на цій підставі доходять до висновку, що всі ці слова — це синоніми, їхній позамовний образ — майже оден і той самий.

З черги переходимо до третього питання: Головні постаті. Учні вичисляють: козаки, турки, Сагайдачний, Дорошенко, Полтавець. Зупиняємося на останньому, що про нього широко розказано в цьому оповіданні. Учні знов вишуковують і читають уголос усі ці місця тексту, що з них можна щось доні і про. Полтавця. З різних фрагментів пробуємо зложити цілість: відтворити історію його життя: як він попав на Січ, потім у турецький полон, як там побісурменився і вкінці, користаючи з ранньої мряки, перебіг із турецького табору до своїх і приніс важні відомості про постанову ворога. Коли вже постаті, Полтавця зарисувалася виразно, пробуємо перевести оцінку його поведінки й найти мотиви, чому він перебіг на бік козаків і чи цей його крок змив достаточо його попередню провину (відступство від своєї віри). Стараємося на все найти відповідне опертя в тексті; знову нагода ще раз і ще раз читати текст, хоча все для іншої ціли. Зміст читанки вповні вже опанований.

Постать Полтавця поволі стає симпатичною учням; чи не можна дати на домову вправу описати його життя?

Поки 4-ий відділ записує тему в своїх зшитках, переглядаємо оповідання, що їх склав 3-ій відділ і поручаємо 1-2 дітям відчитати, порівняти, справдити.

Лекція, що тривала повних 45 хвилин, закінчена.

Джерело: [8].

Додаток Б.7

І. Лобай

Лекція по Дальтон-пляну

1. М і с ц е лекції. — Лекція відбулася в народній женській школі ч. XVII ім. Марії Конопницької в Кракові...

2. О с н о в и методи. — Одним з новіших напрямів сучасного навчання є дальтонська лябораторійна метода. Основателькою цієї методи є американська вчителька Г. Паркгерст. Метода ця приняла свою назву від міста Дальтону в Північній Америці, де її в 1919 р. названа вчителька ввела в шкільну практику. Приймається вона загально головно в вищих клясах. Полягає вона на у с п і л ь н е н н і дітей і на с к о о п е р у в а н н і їх до спільної праці з учительством та частинно також і з батьками. Метода ця видвигає особливо на перше місце с а м о н а в ч а н н я у ч н я. Так отже ідея кооперації, свобода дитини, самостійна праця і пошанування індивідуальности учня — це ті головні основи, на яких спирається дальтонська метода.

3. Кляса і діти. — ...В клясі багато живих цвітів. Численні кольорові таблиці й образи на стінах доповняли декорацію. На традиційнім підвищенні з кафедрою стояла таблиця, сперта на чолову стіну кафедри, а на ній на поздовжних пасках багато карток, величини трохи побільшеної поштівки. Картки поділені на дві часті: в горішній часті був кольоровий рисунок, наприклад, дому, диму і т. п., або природний показ, чи зроблений з бляхи (жаба), а в долішній напис, наприклад, «дим» (графікою) — д — «дим» (друком)..

Учителька, спокійна і зрівноважена, панувала над акцією навчання і працею дітей; ця рухлива суспільна громада йшла за волею вчительки. Спокій і рівновага, з якою вона вела лекцію, не покидали її аж до кінця. Вона зовсім не бентежилася несподіваними гістьми-госпітантами. Свідома свого завдання, прямувала певно до назначеної мети. Успішність її виховничої праці засвідчував досить високий рівень інтелігенції дівчаток. Приємно вражав гостей її полотняний робочий плащ.

4. Л е ц і я. — Ціла лекція складалася з чотирьох методичних частей:

А) Перед дітьми стояла велика клітка з білим кріликом. Діти підходили до клітки й описували крілика. Вчителька розвела розмову про життя й пожиток із крілика. Дівчатка поправляли собі взаємно стилістичні помилки в мові. Одна дівчинка розказала байку про крілика. Розмова закінчилася гарним віршиком і драматизацією.

Б) Дівчинка роздала своїм товаришкам дощинки, що служать за підставки до ліплення фігурок з пластиліни. Дівчаткам порученовиліпити з пластиліни крілика. Учителька ліпила також фігурку крілика і на своїй фігурці показувала, як належить її формувати, а дівчаткам на їх фігурках сама не поправляла. Чинні при тім були всі майже змісли дівчаток. Виліпленням фігурки крілика покінчилася друга часть лекції.

В) Опісля виходили дівчатка громадами (громадянський чинник) до таблиці з лінолею, розвішеної здовж стіни, і там кожна рисувала своєю крейдою крілика. Рисунки виходили різні під оглядом викінчення, але всі дівчатка рисували. Втіхи при праці було дуже багато. Рисунок повторювали діти на своїх зшитках у лавках.

Г) По скінченні рисунку виходили дівчатка до таблиці, що стояла при столі, і тут довільно вибирали собі картки з завданнями праці... Пізнані слова й букви вписували дівчатка до своїх зшитків для вправи вдома. Ніяких букварів у тій школі не вживають, як не вживають їх і в інших краківських школах, де ведеться навчання новими методами. І дійсно, в тих школах буквар перепиняв би тільки працю дітям і спинював би розвиток самостійної праці.

Так закінчено лекцію.

Отримані картки з назвою школи віддають дівчатка по скінченій праці учительці. Учителька складає їх до картонових течок, осібно для кожної учениці. На зверхній стороні течки вгорі є видрукована назва школи, нижче виписане ім'я і прізвище учениці, ще нижче видруковані всі малі букви азбуки, а на кінці всі великі букви. Учениці, що пізнали і вивчилися якусь букву,

вписує учителька на течці. Так працюють дівчатка зовсім індивідуально. Неприязність учениці кілька днів у школі, наприклад, через хворобу не перепиняє зовсім праці. Учениця по повороті до школи працює далі. По пізнанні всіх букв читають дівчатка малі книжочки зnanого видавництва: «Для тих найменших»

Відвідуючи краківські ніколи, я переконався, що до введення нових метод навчання не треба перебудовувати ані шкільних будинків, ані не треба якихсь надзвичайних матеріальних засобів. Поступ у вихованні, нові напрями в навчанні — то учитель, його фахова підготовка, міцна і свідомо воля; віра в поступ і добру справу та невсипуща активність. Словом, школа — то учитель, його особовість. Активність створює поступ. Ніщо може так не перепиню поступу, як недоцінювання себе і своїх сил у процесі вселюдського поступу. Думаючи про скриті енергії людської душі, викриті психологом Альфредом Адлером, повинен учитель розвивати в себе волю до чинів і прямування до поступу. Почуття міцної волі й радісна вчительська душа мусить сотворити нове життя в народній школі. Бажання того нового життя мусить зродитися передовсім в учительських душах, а його викладником буде праця в школі і спільнотна співпраця на учительських конференціях, які повинні перетворитися в осідки дальшої освіти й осередки творення нових педагогічних думок і нових виховних досягнень.

Джерело: [15].

Додаток Б.8

О.Саєвич

Лекція української мови в I-ім відділі¹

1. Нижче подана лекція — це не еляборат чи конспект, тільки стенографічне звітлення з дійсно відбутої лекції, яка тривала 22 хвилини (предметом другої частини лекції були ручні роботи). В звітленні подано всі питання, а з діточих відповідей тільки ті, які вимагали додаткових питань або осібної поведінки, щоби дальшу розмову повести туди, куди вимагав плян, передбачений учителькою. Рівно ж подано мильні відповіді, однак характеристичні для діточого думання.

Властива ціль лекції — вправа в писанні цілих речень. Тому темою лекції була розмова про місто й село, звернення уваги на характеристичні різниці, щоби на тлі цієї розмови виділити такі речення, які діти вже можуть написати. В цей спосіб те, що діти писали, не було їм накинене зі зовні, подиктоване вчителькою, тільки був це вислід їхньої праці, їхніх переживань, і зміст писаних речень був їм уповні знаний, був їх духовою власністю. Щоправда,

¹ Лекція переведена в I відділі школи вправ Учительської Дівочої Семінарії С.С.Василянок У Яворові; стенографував Я.Кузьмів.

вступна розмова забрала дещо часу, але діти при тім багато навчилися (наука про речі), головню ж розвинулася їх здібність спостерігання, порівнювання, висловлювання своїх думок. А це саме й головна ціль (формальна) навчання в І відділі, не механічне засвоювання букв і слів. З тих причин і подаємо цю лекцію як одну із багатоможливих відмін ведення зорових і слухових диктантів у 1-ому відділі.

2. Звідки прийшла ти до школи? (З дому). Де є твій дім? (Брак відповіли). Де ти живеш, на селі чи в місті? Як зветься те містечко? (Діти хором повторяють назву містечка). Може, котра з вас живе на селі? (Я в місті, я в місті, я...). Що бачиш у своїм містечку, коли йдеш дорогою до школи? (Сніг.) Що ще? (Сани.) Що ще? (Діти надумуються й то одно, то друге навипередки говорять: корови, авта, дерева, церкву, халупи (хати — поправляє вчителька). Є ще щось більше, як хати? (Діти подають: дерева, колія, школа, церква...) А ті високі доми, як зовуться? (Кам'яниці — всі вигукують хором). Котра з вас мешкає в кам'яниці? (Я, я, я ні, я в халупі...) В хаті — справляє вчителька. А котра живе в такім малім домі? Як зветься такий малий дім? (Халупа). — Такий малий дім зветься хата, ха-та. Чим покриті дахи кам'яниць? А чим покрита твоя хата? (Я не знаю). Хто був у неї і знає? (Я.) Чим покрита її хата? (...ой, ой... я забули ага, гонтами!) Скажи цілим реченням! Вже знаєш, чим покрита твоя хата? (гонтами). Скажи цілим реченням! А чим покрита твоя хата? А твоя? А чим покриті кам'яниці? Ще є один такий великий дім у нашім містечку, де більші діти ходять до школи; хто знає? (Брак відповіли). Гімназія! (Я знаю, я). Хто з вас пере ходить коло гімназії, коли йде до школи?

Відслонює фотографічну знімку (більших розмірів) зі загальним виглядом на містечко. Покажу вам рисунок; хто пізнає, де є гімназія? (Ми маємо таке вдома!) Тому, що діти схоплюють і пізнають тільки цілість, а не вирізняють подробиць, учителька резигнує з відповіді на завдане питання й приступає до аналізу образця-знімки. Поглянь добре — й скажи, що бачиш на тім образці? (Церкву, доми, кам'яниці). По чім пізнаєш, що це кам'яниці? По чім ще? Що ще бачиш? (Дерево.) А ще що? Що це є? А це? А це? (Вказує на баню церкви посеред дерев; одна дівчинка відповідає: «підпенька»! Де? А що це є? (Вказує на хрест на бані; інші діти: то баня церкви). Вже знаєш, що це є? Скажи цілим реченням! Чи це є місто, чи село? По чім пізнаєш, що це місто? (Є церква!) Також на селі є! (Є багато домів, хати). Чи такі, як на селі? По чім ще пізнаєш, що це місто? (Є багато кам'яниць). Які є кам'яниці? А які хати?

(Діти вже змучені. Образець приміщуємо на стіні. Наступає коротка перерва: руханка). Встати! Покажіть, як високі хати! (Діти простягають руки вперед-вділь, тримаючи долоні на висоті пояса). Покажіть, як високі кам'яниці! (Діти простягають долоні на висоту рамен). Покажіть ще вищі кам'яниці! (Долоні на висоті вершка голови). Покажіть, як висока церква! (Діти стають навшпиньки й простягають руки як можуть високо вгору). Покажіть ще раз, як високі хати! А церква! А кам'яниці! Сісти!

З чого збудовані кам'яниці? (З цегли.) А ще з чого? (Без відповіді). Котра бачила, як мурують кам'яницю? Хто мурує? Чого то ще крім цегли потребують

мулярі? (Дерева). Часом і того треба; а ще чого? Покажіть рукою (вказує на образець) і скажіть, що це є! (То місто).

Напишу на таблиці, а ви читайте потихо, кожна для себе! (Пише: То місто. — Вказує на поодинокі склади, а діти читають їх у думці, тихо). Ще раз! Прочитай голосно, Н.! Прочитай М.! Прочитайте всі! Іди покажи «То»! Покажи «місто»! Погляньте добре, що написано! (Заслонює напис). Напишіть це в своїх зшитках! Що маєш написати, Н.? (Місто). Але ти ще щось опустив? (Мовчанка; — я знаю!) Що? (То). Повторіть усі, що пишете! Пишіть! (А кілька разів написати?) Тільки раз!

Діти пишуть. Учителька звертає увагу на правильну поставу при писанні. Потім відслонено напис на таблиці. Погляньте на таблицю, потім у свої зшитки й порівняйте, чи маєте так само, як на таблиці. Коректа збірна, в разі потреби індивідуальна.

Хто з вас був на селі? Як воно називається? Може знаєте, як називаються поблизькі села? (Я була в К., ми їздили до Н...) Розкажи, як те село виглядає? Чи ті хати великі? Чим покриті? Чи вони муровані? (З дерева). Чи тут є де намалюване село? (Є, є, а о-там!) Покажіть рукою. (Вказує на образець, що представляє село) і скажіть, де село! (Там село). Пише на таблиці: «Там село»; дальша поведінка подібна, як у попереднім випадку, з тою різницею, що ще виникла потреба аналізу слова «село» на звуки.

Де тут намалюване місто? А де село? Вказуйте рукою й говоріть! Діти вказують рукою й рівночасно говорять: «Тут місто, там село». Ще раз! Учителька пише те речення на таблиці, діти в зшитках. (Відпис).

Лекцію перервано піснею «Наша хатка невеличка, тільки сіни і світличка, та вона нам веселенька, бо в ній господарить ненька».

Джерело: [7].

Додаток В

Навчання української мови в четвертому класі

(Проект розкладу матеріалу)

В. Ярмів

...невідомо, яке становище української мови посеред інших предметів навчання. Чи це предмет осередній, співосередній, чи звичайний предмет навчання? А далі: чи можна всі ці чинності й вимоги, що їх ставляє програм до польської мови як гуманістичного предмету, застосувати живцем і без решти до української мови та й їх реалізувати, якщо обов'язуючі підручники зложені так, що крути, як хоч, а не добудеш (з малими виїмками) того, чого треба, чого жадає програм?

В таких умовах лишається одно: видобути з підручника й поміщених у нім читанок усе, що тільки дасться, йдучи за тими загальними вказівками, що їх дав програм. Згідно з тенденцією програмів випадає висунути на перше місце розмови й тісно з ними зв'язане писання й читання. Однак четверта кляса

в нижчеорганізованих школах має реалізувати також найважливіші елементи матеріалу навчання другого щабля; тому згодом у четвертій класі треба щораз більше висувати на перше місце читання та й уже до него нав'язувати писання й розмови, словникові, правописні й граматичні вправи. Подрібно поодинокі діли обніматимуть:

1. **Розмови.** — Згідно з програмом, розмови вчителя з дітьми — щодо змісту — повинні мати за тему: а) події щоденного діточого життя й оточення (очевидно, тільки такі, що мають у собі виховні вартості), події в класі й школі, зайняття й звичаї: нині й давно, забави тощо; б) розмови для введення в лектуру читанок або в зв'язку з лектурою, себто: залежно від змісту читанки розмова може попереджати її читання або її доповняти, поглиблювати, завершувати (розмови про переживання дітей у зв'язку з лектурою); в) розмови при розгляданні й називанні образків і цілих їх серій; г) складання описів, оповідань, змістів перечитаного тощо.

2. **Ч и т а н н я.** — Механічну вправу в читанні дитина вже повинна була винести з попередніх клас, головню з 1-ої й II-ої: III-я, ще більше IV-а класа має цю вмлість утривалити, поглибити, словом, навчити читати поправно, виразно й плавно та й звертати увагу на знаки перепинання. Цю вмлість має виробити особливо голосне читання: підготовляти до того повинно тихе читання, якому припадає ще й друге — не менше важне — завдання: навчити охоплювати зміст перечитаного. З читанням лучуться цілий ряд чинностей, як от: читати ролями, інсценізувати, складати плян, вирізнявати постаті, події, картини тощо.

Наведені нижче в розкладі матеріалу читанки на поодинокі місяці — подані тільки прикладово. Залежно від місцевих обставин, від потреб корелювати матеріал із української мови з матеріалом інших предметів навчання — поодинокі читанки можна пересунути або заступити іншими.

3. **П и с а н н я.** — В цій ділянці програм передбачує: а) переписування вартних під виховним або правописним оглядом речень; писання з пам'яті; писання зо слуху слів і речень, вартних під правописним оглядом;

б) складання й записування коротких оповідань; спроби легких описів; записування подій у класі (збірне); писання листів до знаних людей;

в) правописний матеріал: окрім утривалювання матеріалу, опрацьованого в попередніх класах, треба опрацьовати зазначений у розкладі правописний матеріал на поодинокі місяці, доповнюючи його — залежно від місцевих обставин — особливо в тому, в чім місцева говірка різниться від літературної мови й вимови;

г) взвичаювання й вправа в гарному й виразному писанні букв, слів, речень.

4. В зв'язку з розмовами, писанням і читанням:

а) **словникові вправи:** вияснювання незнаних чи незрозумілих слів і зворотів; вияснювання слів і зворотів, ужитих у переносному значенні; називання предметів, з'явищ і їх прикмет: називання чинностей і їх прикмет; називання різних відтінів простірних і часових відношень усе в зв'язку з

завваженнями з досвідом дітей; даліше звичаювання дітей послуговатися літературною мовою. Всі ті роди словникових вправ треба переводити систематично впродовж цілого року, при кожній нагоді; приділення поодиноких родів вправ на поодинокі місяці значить, що в означеному часі, залежно від призбираного мовного матеріялу, треба особливо докладно опрацювати саме цей рід словникових вправ і потім стало до нього повертати та й доповняти.

б) граматичні вправи мають усе ще принагідний характер і полягають на збиранні відповідного мовного матеріялу (прикладів), висвітленні мовного з'явища і введенні терміну; по опрацюванні одного мовного з'явища, повертаємо — для вправи — стало до цього при кожній нагоді (відповідний приклад у читанці, в письмених вправах, у діточих висказах тощо).

В практичному виконанні всі вирішені вище роди вправ тісно лучаться й переплітаються одні з одними. Розмова достарчає матеріялу до писання чи до словникових, або граматичних вправ, або вводить у зрозуміння читанки; читанка дає нагоду до розмови, до правописних, граматичних чи словникових вправ тощо. До того ж матеріял із обсягу української мови, оскільки можна, повинен корелювати з матеріялом навчання з обсягу інших предметів.

Подрібно розклад матеріялу виглядати може так:

Вересень.

1. Р о з м о в и. — Свобідні оповідання дітей у зв'язку з переведеними феріями (праця, поміч у праці дорослих, забави, пригоди). Розмова в зв'язку з початком нових зайнять у школі і спроба зорганізувати клясову громаду, налагодити збірне життя. Розмови в зв'язку з читанками.

2. Ч и т а н н я. — а) Матеріял: До праці. Нероба. Їжак і заяць. Пожар. Вересень. б) Обговорювання змісту читанок — вирізнювання подій.

3. П и с а н н я. — а) Переписування і писання з пам'яти (наприклад, обжинкові пісні); писання зо слуху для повторення правописного матеріялу з III-ої кляси. Записування подій у клясі (збірно), наприклад, перший день у школі, заложення клясової громади. — б) Правописний матеріял: Писання імен власних (наприклад, при записуванні старшини клясової громади). Вживання крапки, питайника. окличника (!).

4. С л о в н и к о в і в п р а в и. — а) Вияснювання незнаних і незрозумілих слів і зворотів, б) Звичаювання дітей до слів, форм і зворотів літературної мови.

5. Г р а м а т и ч н і в п р а в и. — Повторення про речення і поділ речень за змістом: оповідні, питайні і приказові речення; викликові речення — подання термінів...

Джерело: [9].

Додаток Г

Вислови галицьких педагогів міжвоєнної доби про форми, методи, прийоми і засоби формування культури мовлення учнів

«Пізнайте мову, якої вчите, навчіться любити її, цінити за її багатство й красу, дивитися на неї як на щось живе, що розвивається, змінюється, вдосконалюється в особняках і в цілих поколіннях, а тоді пізнаєте, що треба виполювати конче, а що може остати без шкоди для літературної мови» [Я.Кузьмів. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. - 1932. - Ч.1. - С.25-31].

«При завданні письмених праць учні повинні мати змогу почути тему в живій мові, а крім того також змогу звертатись з запитами в сумнівних справах» [Д. Козій. Деякі психологічні моменти завдання домашніх письмених вправ // Шлях навчання й виховання. - 1928. - Ч.4. - С.4-8].

«Допущення учнів до виміни думок при завданні домашніх письмених праць має велике значення для самого вчителя, бо допомагає йому зорієнтуватись, котрі завдання відповідні, а котрі не відповідні й чужі для психіки даного віку» [Д. Козій. Деякі психологічні моменти завдання домашніх письмених вправ // Шлях навчання й виховання. - 1928. - Ч.4. - С.4-8].

«Шлях до слова веде тільки через предмет – уяву - поняття, а там уже й слово-назва, та наостанок граматичне оформлення» [Я.Кузьмів. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. - 1932. - Ч.1. - С.25-31].

«Свобідне й поправне висловлювання своїх думок <...> маємо досягнути, навчаючи мови в народній школі» [Я.Кузьмів. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. - 1932. - Ч.1. - С.25-31].

«<...> Тихе й голосне читання мусять стало переплітатися, одне одно доповняти, з тим, що зправила тихе читання буде йти поперед голосного та й що вимоги будуть постійно степенуватися» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17].

«Дитина, творючи речення, мусить перечитати поодинокі слова (і по кілька, разів!), зрозуміти їх і тільки тоді зложити розумне речення» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17.]

«Її (першої лекції) завдання зводяться до того, щоб добути з читаного тексту ті чи інші п о о д и н о к і відомості. Учні можуть читати текст, щоб висловити: а) незнані слова, б) синоніми, в) порівняння, г) описи, розмови, д) потрібний матеріал до граматичних вправ, е) правописних вправ, є) зложити плян, ж) схопити провідну думку, з) найти матеріал до розв'язки якогось

питання тощо» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17].

«<...> Треба учнів навчити, дати їм потрібні вказівки і сяку-таку вправу, поки можемо жадати самостійної праці на годинах тихої науки» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17].

«<...> Читаючи написане доручення й виконуючи його, діти вправляються саме в тому, що творить вагу тихого читання – р о з у м і т и !» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17].

«У житті саме частіше читаємо тихо, щоб добути потрібні відомості. Читаючи тихо, читаємо скорше, бо відпадає потреба замінювати зорові знаки на голосові, а тому й більше уваги можна присвятити саме зрозумінню тексту <...> Саме тихе читання має на меті: а) навчити охоплювати зором (і «думкою») відразу цілі слова, згодом більші цілості, б) зрозуміти можливо всебічно текст, в) в той спосіб підготувати й уможливити голосне змістове читання» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17].

«<...> Метода тестів мабуть ніколи не зможе нам дати всего, не дозволить сягнути до первісного джерела діточої душі. І що найважливіше: кожної діточої душі зокрема» [Я. Кузьмів. Мовні вправи // Шлях виховання й навчання. - 1932. - Ч.1. - С.25-31].

«Дитина, творючи речення, мусить перечитати поодинокі слова (і по кілька, разів!), зрозуміти їх і тільки тоді зложити розумне речення» [Я. Кузьмів. Тихе читання // Учительське слово. - 1935. - Ч.2. - С.13-17].

«Розмова достарчає матеріялу до писання чи до словникових, або граматичних вправ, або вводить до розуміння читанки; читанка дає нагоду до розмови, до правописних, практичних чи словникових вправ <...>» [В. Ярмів. Навчання української мови в четвертій класі (проект розкладу матеріялу)// Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.6. - С.89-98].

«Словникові вправи: вияснювання незнаних чи незрозумілих слів і зворотів; вияснювання слів і зворотів, ужитих у переносному значенні; називання предметів, з'явищ і їх прикмет: називання чинностей і їх прикмет; називання різних відтінів простірних і часових відношень усе в зв'язку з завваженнями з досвідом дітей; дальше звичаювання дітей послуговатися літературною мовою» [В. Ярмів. Навчання української мови в четвертій класі (проект розкладу матеріялу)// Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.6. - С.89-98].

«Залежно від місцевих обставин, від потреб корелювати матеріял із української мови з матеріялом інших предметів навчання – поодинокі читанки можна пересувати або заступати іншими» [В. Ярмів. Навчання української

мови в четвертій класі (*проект розкладу матеріалу*)// Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.6. - С.89-98].

«З читанням лучуться цілий ряд чинностей, як от: читати ролями, інсценізувати, складати план, вирізнявати постаті, події, картини тощо» [В. Ярмів. Навчання української мови в четвертій класі (*проект розкладу матеріалу*)// Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.6. - С.89-98].

«<...> Ми самі загирюємо прегарні і великі скарби нашої мови тим, що вдоволяємося вже, коли дитина оповість точно з книжки і знає, яка є з цього наука» [І. Петрів. Методичні переведення уст. 8. Любов до рідної землі (*Читанка для вищих клас вселюдних шкіл V класа*) // Шлях виховання й навчання. 1928. – Ч.10. – С.7-10].

«<...> Учитель у вселюдній школі мусить уважати душу дитини за *tabula rasa*. Ті запам'ятані терміни, які є в душі дитини, треба перевірити, чи дитина розуміє їх як слід, та аж тоді розширити новими відомостями світогляд дитини» [Д. Петрів Як учити природу у вселюдній школі // Учитель. – 1925. - Ч.2. - С.74-85].

«Можна з успіхом використати замість методи індуктивної дедуктивну методу. Завдаємо тоді дітям у відмінковім порядку серію питань, а учні на підставі своїх відповідей складають оповідання, що їх найбільше цікавить (Такою методикою користувався і проф. д-р Огієнко в своїй «Початковій граматиці з української літературної мови»)» [Г. Здріль. Познайомлення з відмінками іменника // Учительське слово. - 1935. - Ч.10. – С.149-151].

«<...> Незвичайно важною річчю при навчанні рідної мови є те, щоби діти пізнали твори усної словесності свого села чи околиці. Бо як вони потраплять читати писані твори, то поезію свого села в скорій мірі знають і відчують сильно майже всі» [М. Пушкар. Збирання творів народньої усної словесності при допомозі учнів і виховно-научне значення такої роботи // Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.1. - С.1-5].

«Плянуючи збірку усної словесності при допомозі учнів, не треба забувати, що деякі роди тої творчості (пісні – обрядові, весільні, приказки, легенди под.) знають краще дівчата, як хлопці» [М. Пушкар. Збирання творів народньої усної словесності при допомозі учнів і виховно-научне значення такої роботи // Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.1. - С.1-5].

«Користи <...> збирання усної творчості народу при допомозі учнів немаловажні. Їх багато.

1) Дитина пізнає легко й природним способом скарби духової культури свого села чи міста, зацікавиться ними й почне їх цінити й шанувати.

2) Пізнає докладніше мову свого середовища, звичаї, обичаї, дійде легко до розуміння говору, а там і літературної мови.

3) Відновиться (до деякої міри) усну творчість чи там любов до неї. В наслідку та любов переходить із роду в рід.

4) При питанні, хто склав те все, дитина пізнає, що то є твір, писаний званою одиницею – поетом, а що таке словесний твір.

5) При збиранні й евентуальному обговорюванні усної творчості діти звернуть увагу на красу творів і розширять свій кругозір змістом того, що пізнають; зачнуть порівнювати, допитуватися, як із тим деінде, дехто з них може зажадати книжки про усну словесність.

6) Діти, а далі й старші, почнуть краще співати, викидаючи безвартні «новомодні» пісеньки і вертаючи до своїх рідних (як вертають поволі до рідних танців).

7) Любов до рідної пісні, мови й звичаїв заповнить трохи духову порожнечу й матеріялізм села, що звичайно доводить до нерозуміння голящої забави, товариського пожиття, а навіть організаційного життя» [М. Пушкар. Збирання творів народньої усної словесності при допомозі учнів і виховно-научне значення такої роботи // Методика і шкільна практика: додаток до часопис «Шлях виховання й навчання». - 1935. - Ч.1. - С.1-5].

Додаток Д

Приклади літературних творів галицької вчительки Івонни Петріві рекомендованих учням народної школи з метою розвитку культури мовлення

І.Петрів

ДЕЩО ПРО НАЦІОНАЛЬНИЙ ОДЯГ

Не знаю, чому так трудно переконати наше молоде жіноцтво, що український національний одяг, якщо він має бути на правду національним, мусить бути видержаний у своїй правдивій формі й чистому стилю.

І не тільки сам одяг, але й зачіска, яка завершує стиль українського національного одягу.

Як загальній національний одяг українське жіноцтво прийняло полтавську ношу. Не буду її описувати, бо вона добре znana всьому жіноцтву з численних вишивок та ілюстрацій. Цей власне одяг у чистій своїй формі чомусь трудно приймається серед українського жіноцтва в Бельгії. Українська народня ноша, з яких околиць вона не походила б, не знає короткої по коліна спіднички, не знає запаски з френзлями, не знає модерної зачіски, ані циганського блискучого намиста. В полтавському одягу сорочка вишита на уставках (чи пак на приямках), а по цілому рукаві легко розкинені мотиви –

вишивки. Жупан не знає ніякої вишивки. Часом прикрашений в рогах полів або довкруги зубчастою лямівкою іншого кольору. Звідки у нас взяли жупани суто вишивані маленькими намистинками, не тільки оба переди але й плечі? Я насправду не знаю. Цей жупан появився спершу в під львівських селлах після першої світової війни, а потім поширився далше. Він ніяк не підходить до полтавського одягу. А вже найбільше псує стиль модерна зачіска і модерні мешти. Жінки після сороківки не повинні накладати на голову вінка, бо це не робить їх молодшими, а навпаки підкреслює їх вік. Зате добре вив'язана хустка зробить їхню постать достойною. Найбільше треба звернути увагу на довжину спіднички при виступах на сценах і на підвищеннях. Голі ноги аж до колін при національному одягу роблять неприємне вражіння, а ще гірше, якщо жінки сильної будови. Довша спідничка виструнчує і підвищує фігуру жінки.

Цих кілька завваг прийшло мені на думку, коли я побачила в одному міжнародному пресесійному поході кілька наших жінок в українських ніби одягах. Соромно мені стало, що показуємо перед народами культурного світу таку неестетичну суматору бинд, намиста, френзлів і аж до болю спотвореної нашої вишивки. А так гарно можна було зарепрезентувати наш прекрасний, гармонійний в лініях, полтавський, тобто національний одяг. Чи хоч би чистий галицький одяг, який складається з білої сорочки вишитої на уставках, низенькому ковнірці і дудах, вовняної спіднички в дрібні квіти, запаски з такої самої матерії, але іншої краски, або білої з легкою вишивкою долиною і корсетки з оксамиту без вишивки. Волосся заплетене в одну або дві коси, спущені по плечах, при короткому волоссі над чолом вузька стяжка.

Молодиці вив'язують голову хусткою.

В жодному випадку не на циганський спосіб. На ногах при обох одягах чобітки до колін, а спідничка має сягати около 30 см. від землі. В ніякому випадку не можуть бути видні коліна, бо наш національний одяг репрезентує «гідність і достойність української жінки».

Джерело: [1].

Іванна Петрів

ВЕЛИКОДНІЙ СПОМИН

Легенький і п'яний запах молодого лісу, на провесні наповняв село Чорнушовичі, село моєї першої учительської праці. Перші кроки, як перші весняні пуп'янки, несміливі і соромливі. Перші мої знайомства з селом зблизька, віч-на-віч. Примітивізм, нужденне, босе життя, а для мене, дев'ятнадцятьлітньої дівчини, воно овіяне чаром Шевченка, Марка Вовчка, Панаса Мирного, Івапа Франка. Шукаю і собі серед цих вузеньких селянських нив, під чорними задимленими стріхами, цієї русалки-музи, що шепотом чарівних слів навіть нужду змінює в поезію. Поезія українського села... І справді, я знайшла її... Я знайшла її в часі мого першого Великодня на селі. Тоді я зрозуміла душі цих людей з-під задимлених стріх.

Великий піст. Змарнілі аскетичні обличчя і очі, звернені в сторону старої церковці і зітхання глибокі, якими дише розкаяна душа селянина. О, яке це все інакше, як сьогодні!

Страсний тиждень... Здавалося мені, що ці похилені людські постаті страждають разом з Христом, що кожна з них двигав важкий Його хрест. Ні пісні, ні сміху, ні лайки не чути в селі. Здавалося, навіть діти припишкли, звинувачившись в клубочки на приспі, зогрітій весняним сонцем. Тільки дівчата, як ніхто не бачив, тихенько підспівували «Галю», «Жучка», «Зельмана». Чомусь завжди збиралися вони на цих зрізаних пнях дерев, що лежать напроти моїх вікон. Чи не хочуть вони співом заманити мене до себе?

– Добридень, дівчата! – вітаю їх з мого вікна.

– Слава Ісусу Христу, – поправляють мене.

– Слава на віки, – відповідаю засоромлена.

– Що це за пісні співаєте?

– Гагілки, прошу пані, пригадуємо собі. В неділю у нас під церквою гагілки. Пані прийдуть?

– Хочу їхати на Великдень до Львова, до родини.

– Шкода, а ми хотіли, щоб Ви подивилися на наші гагілки.

Одна з них, найсміливіша, підійшла до мого вікна, а всі за нею та з-поза плечей заглядали цікаво на мою кімнату.

– О, як у вас гарно, – сказала чорноока Маруся, з равдивее стрічкою на чорному волоссю.

– Зайдіть у хату, прошу.

Я розкрила широко двері й дівчата, витираючи чоботи в передсінку, ввійшли несміливо до кімнати.

– Прошу, розгостіться.

Балачка зразу не клеїлася, дівчата соромилися, а я не знала, від чого почати розмову. Яюсь щасливо я пригадала собі писанки.

– Умієте, дівчата, писати писанок?

– Та трохи вміємо – відповідають скромно.

От і розговорилися. Про краски, про писальне, про креслення на писанках.

– Цього тижня будемо писати писанки, зайдіть до нас.

– А може б так краще до мене, – сказала я. – У мене вигідніше, а ввечір засвітимемо велику лампу.

Це равд моя перша стріча з сільськими дівчатами. Договорилися. Не забуду ніколи цих кілька вечорів над писанками. Давалося мені, що з цих примітивних душ виходить який творчий чар. З-під їхніх рук виходило справжнє мистецтво в квітистих мотивах Поділля. Скільки почуття гармонії і краси. Хто не бачив, не повірив би, що це праця сільських дівчат. Тут зайво було б вводити науку мистецтва. Вона тільки викривала це природне уподобання і відчуття ладу між лініями та красками. Щойно тут я зрозуміла, що равдивее мистецтво не може бути вивчене й набуто, воно мусить бути Богом дане, вроджене.

У Страсний Четвер я хотіла їхати до Львова, до родини, але вночі упав такий сніг, що залізничний рух здержано, і я залишилася на селі. Дівчата трохи посоловіли. Сніг, зимно, болота. Як же буде з гагілками? Ніхто не бачить їхніх нових сорочок з розкішно, в чорно-червоні рожі, вишитими в уставками, нових шалонових спідниць та оксамитних корсеток, з одним не запхнутим гудзиком на грудях. Треба буде загорнутися в велику зимову Хусту.

– Горімі їм серця, дівчата – кажу до них. – До неділі буде тепло й соняшно. Кінчаймо з писанками. Я остаюся з вами на Великдень.

– Але?! – скрикнули здивовано й наче радісно всі враз.

Я відчула, що вони мені раді, я собі їх здобула. Укладаємо плян на неділю. Зле кажуть, нема що укладати, воно вже складене десь перед віками, пригадуємо собі тільки, що, коли й як.

Велика П'ятниця. Шукаю слів у своїй голові, щоб передати те, що я відчула у ту Велику П'ятницю на селі. Тільки село, таке справжнє, незманіроване село зможе так глибоко відчувати трагедію великої П'ятниці. Ще сьогодні бачу ті налити слізьми очі жінок і поважні, задумані чола чоловіків підчас виношення плащаниці. Школа шукати слів, не знайду. Це треба самому пережити й відчувати.

Великдень! Мій перший Великдень на селі. Воскресня Утренья. «Христос воскрес із мертвих...» Перші дзвони. Радість! Неописана, сонячна, барвиста радість. Яка зміна в душах цих людей! Це не удаване, ні накинене. Ні, воно природне, з глибини незіпсованого, чистого віруючого серця. Це справжній Великдень!

Дівчата дзвонять дрібненько своїм молодим безжурним радісним сміхом. І я радію разом з ними, але моя радість якась інша, якась отесана. У моїй радості нема цього природного переживання, цієї первісної краси.

Гагілки. Вихром кружляють хороводи дівчат. Мої шкільні дівчатка стоять на боці, мабуть жалко їм стало, що я, їхня учителька, пішла між «дівок», а їх на сам Великдень покинула. Іду до них, обступили мене 7 кругом. Ми почали й собі виводити дитячі гагілки.

Гей, гей! Літа мої, літа молоді! Де вас сьогодні шукати? Сьогодні й Великдень якийсь інший, не такий...

І я вже не та, що колись...

Джерело: [11].

ВЕЛИКДЕНЬ РОМЧИКА

– Мамо, чого плачеш? Так гарно на дворі й сонечко світить. Дивися, вже лози зацвіли над річкою, а ти плачеш? Ну, вже не плач, я хочу, щоби ти не плакала, – шебетав шестилітній Ромчик і заглядав в мамині заплакані очі.

– Тоді, Ромчику, також лози цвіли й сонечко гріло, – сказала мама, й ще рясніші сльози покотилися з її очей.

– Коли тоді? — запитав Ромчик.

– Тоді, як від тата вернувся наш лист, а на ньому була дописка: «пропав без вісті».

– Чому пропав без вісті ?

– Не знаю, дитинко. Не знаю, не питайся. Молися. Сьогодні Велика П'ятниця. Стань ось тут зо мною перед іконою Розп'ятого Христа й молися.

– Добре мамо, але не плач вже, бо я не можу молитися, як ти плачеш.

Ромчик зложив руки до молитви, вп'явив оченята в хрест на стіні й молився:

– Богородице Діво радуйся... але верни мені тата. Богородице Діво й Отче наш.

– Мамо, мені мішаються Богородице Діво й Отче наш.

– Бо ти не думаєш про Бозю.

– Я думаю про тата, чому пропав без вісті? – Мамо, а коли Великдень?

– В неділю.

– А нащо Великдень, мамо?

– Бо Христос воскрес. Христос помер, був уже в гробі й встав живий. Воскрес.

– То не помер, бо став.

– Його замучили, Він помер і воскрес.

– А нащо воскрес?

– Щоб показати людям, що він Бог. Не муч мене Ромчику.

Ромчик замовк, а по хвилі запитав :

– Мамо, а де тато пропав без вісті?

– На війні. Ще в нашому краю під Вродами.

– А давно ?

– Уже п'ять років, дитинко.

– А Христос довго був в гробі?

– Три дні.

Ромчик задумався.

– Мамо, тато воскресне. Бог помер і вже воскрес, бо він Бог. Тато не помер, тато пропав, то може вернутися до нас, ні? Тоді у нас буде Великдень.

* * *

В неділю одягнула мама Ромчика в новенький одяг і повела Ромчика до церкви. З церкви вийшли люди, процесією і з пан-отцем тричі окружили

церкву. Пан-отець благословив хрестом закриті церковні двері, задзвонили дзвони, а люди повними грудьми заспівали: Христос воскрес із мертвих.

– Мамо, в Україні теж тепер дзвони дзвонять? Мамо, треба ждати, щоб поїхати до дідуся?

– Не знаю, молися, дитинко.

– Мамо, чому ти нічого не знаєш?

– Не знаю, дитинко, молися.

– А як молитися, мамо?

– Молися так: Ісусе, верни мені татуся, дай нам Україну.

– Я щодня так молюся, а чому Ісус мене не слухає і не дає мені ані татуся, ані України?

– Ромчику, сьогодні Христос воскрес. Молімся гаряче, цілим серцем. Підемо разом до св. Причастя. Не говори в церкві, будь поважний.

– Мамо, але ти вже не плач, я буду молитися за татуся. Мій татусьо також Роман називається?

– Так, Ромчику.

– Як я виросту й піду на війну, я не дам себе пропасти без вісті. Я їм втікню й вернуся до Тебе. Не плач.

Мама всміхнулася крізь сльози. Сонце вийшло з рожевого світанку на божий день. В убогій скитальській церковці зачинається Богослужба. Мама з Ромчиком увійшла до церкви, Ромчик сів на кріслі побіч мами, зложив рученята до молитви й синіми великими очима вдивився в ікону Божої Матері.

– Мамо, а Божа Мати померла? — запитав тихенько.

– Бог взяв її до неба.

– Може й татуся Бог взяв до неба, то чому плачеш?

Мати мовчала. Пан-отець співав рівним спокійним голосом і нові надії вступали в серця людей. Ромчикова мама помолилася, але за кожним «Христос воскрес» нові сльози нависали на її очах.

Люди приступали до св. Причастя - Ромчик вхопив маму сильно за руку й з дитячим страхом приступив до ступнів престола. Серденько тьохкало в його груденятах, а він молився: «Боже, верни мені тата, верни тата... тата... дай Україну... тата... Україну».

Ромчикові здавалося, що Ісус говорив до нього: Будь спокійний, молися!

Мама вже не плакала. Люди виходили з церкви. Перед церквою віталися з празником Воскресіння, ставали гуртками, розмовляли.

Вийшов і пан-отець, привітався з Ромчиковою ммою.

– Чи ви читали новий наш журнал? Там вас розшукують, – сказав пан-отець.

– Хто? Маєте може журнал з собою? — запиталася мати.

– Прошу читайте.

Мати читала. Хтось хоче з нею особисто бачитися в дуже важній справі. Хто такий? Адреса: ..., Брюссель... Треба 70 франків на дорогу, а де їх взяти? - З ким залишити Ромчика? Що це такого важного?

– Їдьте, – радив пан-отець. Їдьте зараз завтра. Ромчика возьму до себе. Є у вас гроші?...

Скитальці живуть як одна родина. Гроші в гурті знайшлися, й пані Олена їде завтра до Брюсселю.

* * *

Пані Олена віднайшла за адресою помешкання п. Н. Перед кількома тижнями він перейшов кордони з рідного краю, через Німеччину забрив аж сюди. Він передав п. Олені зімгятий, брудний листок. Пані Олена розгорнула. То блідла, то червоніла. Пізнала письмо свого мужа. Він пише: «Найдорожча Галю! Будь спокійна, ховай сина, молися і жди! Твій на завжди Роман».

Пані Олена тричі читала листок і не вірила своїм очам. Невже ж Ромчикова молитва...?

Пан Н. розказав пані Олені багато-багато про пана Романа й про других, що в лісах Батьківщини з крісами стоять.

* * *

Ромчик натерпеливо ждав повороту мами. Перед вечором мама вернулася й ще від порога крикнула радісно :

– Ромчику, тато воскрес!

– А я не казав? – Тепер у нас Великдень, правда мамо?

Джерело: [2].

Іванка Петрів

РОЗКОЛЕНА ПАСКА

– Розкажіть казку з України, бабуню.

– Що ж вам розказати, діти мої?

– Про Великдень, бабуню.

– Це ж не казка й не сон. Це ясна й свята правда. На Великдень у найбільшого з нас було радісно на серці. Тоді нам до щастя треба було так мало, так мало. Ет, що ж вам говорити, ви цього не зрозумієте ніколи. Зросли в достатках, коби вам навіть зірку з неба зняв, ви не відчуєте щастя. – Ідіть дітоньки спати, шкода часу.

– Ні, бабуню ні! Розкажіть, розкажіть.

– Так слухайте. Колись на нашій Україні було гарно й радісно. Як настав Великдень, то здавалося, що небо відкривається над нами. Тепер на цій нашій широкій Батьківщині сіра важка ослизла буденщина. Так, як це буває у довгу слоту. Хоч як стараються червоні харцизяки цю буденщину роз'яснити, вона завжди остає ослизла червоно-сіра буденщина. Позаводили вони якісь нові свята, то жовтнева революція, то перший травня, та те все якесь чуже, штучне, холодне, мертво, відірване від нашої святої віри, від наших рідних звичаїв.

Знаєте, дітоньки, християнські празники тісно в'яжуться з нашими прапрадідними звичаями. Вони не відривають народу від його вікових радощів, від його уподобань і його вдачі...

– Чого ви задумалися, бабуню?

– Думаю, чи розумієте мене. Ви ж виховані на чужині...

– Відчуваємо серцем, бабуню. Розкажіть. Так гарно слухати...

– Гей, де ділися ті радощі-веселощі, як я ще дівчиною під церквою гагілки виводила? – А таких писанок, як моя покійна тітка писала, ніхто на світі не втне. А такої паски, як моя мама – царство їй небесне – пекла, треба було зо свічкою шукати. Нас дітей було в хаті шестеро, так кожному ще по пасочці з цукром і родзинками...

– Чому ви знова задумалися, бабуню?

– Прийшло мені на думку, як одного разу на Великдень мій чоловік – нехай з Богом спочиває – запряг коні, вистелив віз високо, по середині для мене, зо заду в полукішку для дітей. Передо мною кіш зо «снідами». Я сиджу горда й пишна у своїй новій хустці, що такої другої в селі не було. На колінах у мене в коші паска, заквітчана барвінком. Я її берегла, щоби – не дай Боже – не погнетилася, не обтовклася. Бо ж то й краса була...

Церква була в другому селі... Господарі один за одним гнали возами на перегони, щоби першому під церквою з паскою стати, урожай заворожити. В одному місці дорога окружувала стрімке узбіччя. Мій чоловік, щоби випередити других, пустив коні навпростець вділ по узбіччю. Коні рванули без стриму, дітиська зверещали, я випала з воза, паска покотилася з горба вниз, а малі пасочки за нею. Діти верещали скільки сили в горлі й судорожне трималися полукішка. Бистрі коні рвали мов сполохані, чоловік не мав сили їх спинити. На самій долині віз перекинувся й діти разом з усіми снідами висипалися з воза.

Я штигулькаючи допленталася до них, а коли побачила паску, заголосила мов по покійнику. Паска з боку заломана, а по середині розколена на двоє. З чим я тепер стану перед другими хазяйками?

Мій чоловік поглянув на паску, почіхався в голову й сказав:

– Та вже не дивуюся тим малим пасочкам, що покотилися вниз, але тобі, стара паско, не соромно?

Він сказав це з таким щирим заклопотанням, що я крізь плач засміялася.

Другі вже давно були в церкві. Мені припало останнє місце з паскою. Я, Настя Пилипиха, перша хазяйка в селі, на сам Великдень остання. Хто ж побачить мою широку аксамітну спідницю й велику хустку в турецькі квіти? Та все забулося, як тільки пан-отець зтягнули перше «Христос Воскрес», як вдарили перші дзвони.

Заглянули сусідки, що в мене паска розколена, стали в один голос віщувати нещасливий рік. Я до самої провідної неділі плакала й молилася, щоби відвернути лихо.

Кажіть, що хочете, а лихо нас таки не минуло. На другий Великдень дзвони вже не дзвонили. Аж застогнала свята землянька, як скинули з нашої

дзвіниці всі дзвони. Вони ще в останнє захлиснулися металевим стоном і замовкли.

Чортові сини навіть святої Великої П'ятниці не пошанували. Святу плащеницю подерли й викинули в болото. Церкву закрили а пан-отця з родиною повезли кудись.

Це був останній Великдень для моєї мами. А мені остався спогад про розколену паску.

Джерело: [13].

Словник

іншомовних діалектних і маловживаних слів, які зустрічаються в текстах

Авдиця (аудиця) — вистава, вщвцання.

Агенда — перелж видів діяльносп.

Анальфабет — неписьменний.

Апперцепця — сприйняття.

Атракця — притягування, звернення.

Баня — купол церкви.

Бібулка — грубий обгортковий папір.

Виднокруг — небосхил, небокрай.

Вислів — вираз.

Вислід — результат, наслідок.

Витичні — напрямні.

Браки — недолжи, вади, хиби.

Вселюдна школа — початкова школа.

Виховники — вихователь

Галузка — плочка.

Гутірка — розмова.

Дараба — гшт.

Дефтяда — свято.

Диктат — диктант.

Диспозиця — план.

Достосований — пристосований.

Духовий — духовний.

Евентуально — можливо, варіативно.

Екзукувати — карати.

Елев — учень, школяр.

Емеритура — право на одержання пеней.

Заложення — основи.

Замилування — інтерес.

Захоронки — дошкільні заклади.

Зібрання — складання.

Змисли — уміння.

Зошитки — зошити.

Интелггентни — розумовий.

Интелігенці\я — розумовий розвиток.

Квестія — рівень, умови, обставини.

Кляса — шкільний клас.

Карність — дисципліна.

КонклюБІя — висновок.

Конкрет — наочність.

Консеквенція — послідовність.

Конюгація — сполучення.
Лектура (лектура) — читання, матеріали до читання.
Лекція (лекція) — урок.
Лежата (лежети) — лижі.
Лучені класи — одночасні заняття з учнями різних класів.
Личиться — поєднується.
Міт — міф.
Наросток — суфікс.
Наука — навчання.
Научний матеріал — навчальний матеріал.
Негація — негативне сприйняття.
Некарні — недисципліновані.
Обсервація — спостереження.
Овид — горизонт.
Овоч — плоди дерев та кущів, насіння.
Одиниця — особистість.
Опінія — дискусія.
Осібняк — особа.
Основи навчання — принципи навчання.
Пайдократія — влада дітей чи молодих людей, що не мають життєвого досвіду; відсутність порозуміння між поколіннями.
Перемінка — шкільна перерва.
Перехресниця — кросворд.
Питайник — знак питання.
Питоменість — задатки, передані по спадковості
Позір — увага.
Получення — результат арифметичної дії.
Прелігент — викладач, лектор, доповідач.
Прогулька — прогулянка, екскурсія.
Пуделка (пуделко) — коробка.
Радирка — гумка для стирання.
Рамена — плечі.
Реасумція — узагальнення.
Реляція — повідомлення.
Реченець — термін, строк.
Робітні — шкільні майстерні.
Руханка — гімнастика, фізичні вправи.
Середник — посередник.
Скупчити — об'єднувати.
Спіchnити — відпочити.
Супонувати — полегшити.
Сурдут — сюртук.
Тло — основа, середовище, оточення.
Уздібнення — здібності.

Утривалити — закріпити.

Ферії — канікули.

Хосен — заслуговує на увагу, має значення, користь.

Ціхи — складові частини, розділи, стадії.

Числити — лічити.

Школка — дошкільний навчальний заклад.

Штука — мистецтво.

Короткі відомості про авторів, що цитуються

Велигорський Іван (1889-1955) народився на Городенщині. Після закінчення Коломийської класичної гімназії з українською мовою навчання декілька років студював у Віденському університеті слов'янську філологію (1912-1914). Під час першої світової війни був мобілізований до австрійського війська; після війни був вчителем української приватної гімназії «Рідної Школи» у Чорткові. 1923 р. захистив у Відні докторську дисертацію про початок української літератури в Галичині. Далі д-р І. Велигорський працював в українських гімназіях «Рідної Школи» у Городенці, Станіславі, Яворові, де 8 років був директором української гімназії ім. О. Маковея. Наукове значення мають його праці з мовознавства. З приходом радянської влади залишився працювати директором в Яворівській гімназії, яка була перетворена в десятирічку. Під час другої світової війни деякий час працював перекладачем у Кракові, згодом переїхав до Австрії, Німеччини, і нарешті до Канади, де працював у провінційному міністерстві освіти. Помер у Торонто. [Див.: Вертинюк Е. Д-р Іван Велигорський // Історико-мемуарний зб. / Зредаг. Михайло Марунчак. - Нью-Йорк; Торонто; Вінніпег; Городенщина. - 1978. - С. 603-605].

Домбровський Августин (1880-1979). Після закінчення Тернопільської вчительської семінарії (1901) вчителював в школах Галичини, приймав активну участь у роботі товариств «Просвіта» та «Взаїмна Поміч Українського Вчителства». Під час існування ЗУНР — шкільний інспектор і посол до Української Національної Ради. Після закінчення першої світової війни вчителював на За-карпатті. З 1927 по 1939 рік працював директором початкової школи товариства «Рідна школа» у Львові. Разом зі своєю дружиною, пистменницею Марією Ленерг, більш відомою під псевдонімом Марія Підгірянка, склав «Український буквар» для 1 класу і «Буквар для неписьменних». Автор статей на педагогічні теми. В 1929-30-их роках редагував «Учительське Слово». У 1940 р. був депортований радянською владою. [Див.: Стельмахович М. Г. Августин Домбровський // «Просвіта»: Історія, постаті, чин. - Івано-Франківськ, 1993. - С. 59-63].

Княжинський Антін (1893-?). Учитель галицьких гімназій, освітній діяч. Автор статей на філологічні й педагогічні теми, книжок «На длі СРСР», «Дух нації» (1958). 1945-1955 роки провів у радянських тюрмах, після звільнення емігрував до США.

Козій Дмитро (1894-1978). Навчався у Станіславській українській гімназії, закінчив Львівський університет. Вчителював у гімназіях Яворова. З 1962 р. - вчитель та вихователь школи ім. Ю. Липи (Торонто, Канада).

Кузьмів Ярослав (1897-1945). Після закінчення гімназії та учительської семінарії присвятив себе учительській професії. З 1924 р. працював у приватній школі ім. Б. Грінченка у Львові. Приймав участь у виданні педагогічного часопису «Учительське Слово», деякий час був членом його редакційної колегії, друкувався також на сторінках часописів «Шлях виховання й навчання» і «Рідна Школа». Я.Кузьмів був активним членом товариства «Просвіта», входив у комісію по боротьбі з неписьменністю. Велике місце у творчій спадщині Ярослава Кузьміва займали проблеми національного виховання. Його педагогічний доробок був присвячений питанням організації дошкільного виховання, психологічним засадам побудови навчально-виховного процесу у школі, структурним компонентам процесу навчання, методиці викладання української мови тощо. [Див.: Завгородня Т. «Виховати творчого, працелюбного і продуктивного громадянина»: Педагогічна концепція Ярослава Кузьміва. - Івано-Франківськ: Плай, 2001. - 87 с.].

Пачовський Василь (1878-1942). Поет і драматург, один з провідних представників літературного угруповання «Молода муза». Після закінчення Віденського університету вчителював у гімназіях Станіслава й Львова, викладав українську мову і літературу, історію і географію. У роки першої світової війни працював у австрійських таборах українських полонених. У 1920-1929 роках був викладачем Берегівської гімназії (Закарпаття). Після повернення до Галичини жив і працював у Перемишлі і Львові. Серед педагогічних праць В. Пачовського особливе місце займає його доповідь на Першому Українському Педагогічному Конгресі (1935), де, спираючись на власний педагогічний досвід, він відстоював ідеї національного виховання. [Див.: Завгородня Т. Василь Пачовський про вивчення української літератури в школі // Дивослово. - 1999. - №6. - С.37-38].

Петрів Денис (1889-1944). Управитель народної школи ім. Маркіяна Шашкевича у Львові, автор численних праць із дидактики (загальної теорії навчання в народних школах та методики викладання окремих предметів). Активний член «Просвіти», товариства «Взаїмна Поміч Українського Вчительства» і його друкованих органів «Шлях виховання й навчання», «Учительське Слово» [Див.: Завгородня Т. Денис Петрів — галицький педагог // Обрії. - Івано-Франківськ. - 2000. - № 1. - С. 14-16].

Петрова (Петрів) Іванна (1892-1971). Після закінчення вчительської семінарії працювала в народних школах Львова (1918-1944): друкувалася на сторінках газет «Діло», «Наш час», педагогічних часописів «Шлях виховання й навчання», «Учительське Слово» тощо. Велику увагу приділяла боротьбі з неписьменністю («Як учити неграмотних», 1934; у співавторстві з Іваном

Ющишиним — «Вчпъ неписьменних», 1938). Основна тема педагогічного доробку Іванни Петрів — виховання й навчання у початковій школі. Їй належить буквар «Моя перша книжечка» (1937), створений спільно з О. Рожанською. Разом зі своїм чоловіком Д. Петрівим випустила методичний посібник для вчителів «Зразкові лекції природи в III класі...» (1925). Приймала постійну участь у роботі товариства «Взаїмна Поміч Українського Вчительства». У 1944 р. емігрувала спочатку до Німеччини, невдовзі до Бельгії, де, зокрема видала книжку «За душу дитини». 1954 р. переїхала до Канади і активно працювала у жіночому католицькому русі, була редактором «Сторінки Ліги Українських Католицьких Жінок» у щотижневику «Наша мета». [Див.: Завгородня Т.К. Іванна Петрів і її внесок у розвиток дидактичних ідей Галичини // Шлях освіти. - 2000. - № 3. - С. 48-51].

Ющишин Іван (1883-1960). Після закінчення Тернопільської учительської семінарії довгий час (27 років) працював вчителем у сільських школах, де проявив себе не тільки як видатний педагог-практик, але й науковець, авторитетний освітній діяч. З 1911 р. очолив редакцію журналу «Учитель». Велике значення мав розроблений І.Ющишиним «Проект на зміну державного закону від 14 мая 1869 р.» (1913). 1915 р. був заарештований і разом з іншими українськими патріотами засланий у Сибір. Після звільнення і повернення в Україну 1917р. брав активну участь у процесах українського державотворення: 1918р. при гетьмані П. Скоропадським працював у Міністерстві освіти, де завідував Відділом Народного Шкільництва. З початку 20-х років ХХ ст. до другої світової війни був директором школи та вчителем у с. Лисичинці. Одночасно продовжує науково-педагогічну та організаційну діяльність, редагує часопис «Учительське Слово» і додаток до нього «Шлях виховання й навчання» (що потім став окремим виданням), друкується на сторінках інших педагогічних журналів, продовжує наполегливо працювати у товаристві «Взаїмна Поміч Українського Вчительства» (секретар), її Педагогічно-Наукової Комісії (голова). Ющишин відіграв значну роль у підготовці та проведенні Першого Українського Педагогічного Конгресу (1935). Після 1939 р. працював у Львівському міському відділі освіти, у час німецької окупації — у відділі освіти Української Центральної Ради. Після війни деякий час був співробітником Львівської наукової бібліотеки, але у 1947 р. зазнав репресії і потрапив на спецпоселення в Кемеровську обл. Повернувся до Львова у 1956 р. [Див.: Ступарик Б., Михайлишина Р. Педагогічна концепція Івана Ющишина. - Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 1998. - 87 с.].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вісті. - Бельгія. - 15. 10. 1952.
2. Голос Христа човеколюбця. Голос малого Ісуса. Сторінка для дітей. – С.15-17.
3. Домбровський А. Лекція репродуктивного стилю /А. Домбровський // Методика і шкільна практика: Додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». – 1932. – С.5-8.
4. Здріль Г. Познайомлення з відмінками іменника: Лекція граматики в IV класі народної школи / Г. Здріль // Учительське слово. – 1935. – Ч. 10. – С. 149-151.
5. Кузьмів Я. Мовні вправи / Я.Кузьмів // Шлях виховання й навчання. - 1932. - Ч.1. - С.25-31.
6. <Кузьмів Я.> Дальтон-план у сільській школі / <Кузьмів Я.> // Методика і шкільна практика: Додаток до «Шлях виховання й навчання». – 1933. – Ч. 2-3. – С. 57-61.
7. Методика і шкільна практика: Додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». - 1932. - Кн. 1. - С. 12-14.
8. Методика і шкільна практика: додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». – 1935. – Ч.6 – С.85-87.
9. Методика і шкільна практика: додаток до часопису «Шлях Виховання й Навчання». – 1935. – Ч.6 – С. 89-98.
- 10.Музей освіти Прикарпаття // ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ). - № 131.
- 11.Наша мета - Торонто, Канада. – 12 квітня 1948.
- 12.Петрів І. Навчання граматики в II –ій класі: Один лекційний день / І. Петрів// Методика і шкільна практика: Додаток до «Українського слова». – 1935. - Ч.1. – С.5-8.
- 13.Світло (Канада). - Травень 1956.
- 14.Учительське Слово (методика і шкільна практика). – 1932. – Ч.1-2. - С. 1-3.
- 15.Шлях Виховання й Навчання. – 1931. – Ч. 10. – С. 397-399.

ЗМІСТ

ВСТУПНЕ СЛОВО	4
Наукові статті галицьких педагогів міжвоєнного періоду з проблем формування культури мовлення особистості	
<i>І. Велигорський. Українознавство</i>	7
<i>І. Велигорський. Мова й правопис</i>	8
<i>А. Домбровський. Нові методи навчання в першій класі</i>	11
<i>Я. Кузьмів. Синтетичне навчання</i>	16
<i>А. Княжинський. Доповняльна українська лектура у народній школі</i> ...	22
<i>В. Пачовський. Українознавство у вихованні молоді (Скорочено)</i>	25
<i>І. Петрів. Лекції зв'язані одним осередком заінтерювання</i>	30
<i>І. Юцишин. Драматизація в школі</i>	33
<i>Д. Петрів. Основи навчання</i>	37
<i>І.М.Ю. <щипин>. Нові наукові програми в народних школах</i>	38
<i>І. Юцишин. Середовище й програми навчання в народних школах</i>	41
<i>А. Домбровський. Голосне читання необхідне</i>	44
<i>А. Домбровський. Навчання стилю в народній школі</i>	47
<i>А. Домбровський. Наука стилю в народній школі</i>	50
<i>Д. Козій. Деякі психологічні моменти завдання домашніх письмених праць</i>	53
<i>Я. Кузьмів. Мовні вправи</i>	55
ДОДАТКИ	
Додаток А. Зразок тем для самостійного виконання за дальтонівською методикою	61
Додаток Б. Конспекти різних типів уроків	62
Додаток В. Навчання української мови в четвертому класі	78
Додаток Г. Вислови галицьких педагогів міжвоєнної доби про форми, методи, прийоми і засоби формування культури мовлення учнів	81
Додаток Д. Приклади літературних творів галицької вчительки Іванни Петрів, рекомендованих учням народної школи з метою розвитку культури мовлення	84
Словник іншомовних діалектних і маловживаних слів, які зустрічаються в текстах	93
Короткі відомості про авторів, що цитуються	96
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	99

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Науковий доробок українських галицьких педагогів першої половини ХХ ст. з проблем розвитку культури мовлення особистості: хрестоматія / Упорядники Т.К.Завгородня, І.В.Стражнікова. – Івано-Франківськ: НАІР, 2017. – 100 с.

Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman.
Умовн.друк.арк. _____
Наклад 500 прим.

Підписано до друку

Івано-Франківськ,
Височана, 18, Видавництво «НАІР»
(0342) 50-57-82, 050 433 67 93

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виробників і розповсюджувачів видавничої продукції № 4191 від 12.11.2011 р.