

ПЛЯНУВАННЯ КУРСУ

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

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

Умови планування програми: підготовка аудиторії й бюджет часу.

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

Навчально-виробничі наради.

Література в системі шкільного навчання

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

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

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

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

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

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

Умови плянування курсу

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

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

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

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

Програмова структура курсу

Закінченість курсу та його розділів

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

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

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

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

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

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

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

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

Тематичний роз- поділ

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

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

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

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

Побудова „лекцій“

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Навчально - виробничі наради

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

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

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

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