

ШКІЛЬНА РАДА УККА
Нью Йорк

Е. ЖАРСЬКИЙ
голова Шкільної Ради

ШКОЛИ УКРАЇНОЗНАВСТВА

Цілі — Завдання — Виховна праця

Нью Йорк, 1965

EDUCATIONAL COUNCIL — UCCA
P. O. Box 391 — Cooper Sta.
New York, 10003

Звичайно на питання „Хто виховує?” відповість звучить: дід, школа, батьки, учитель (хоч для учителя залишають функцію „навчання”), рідше згадається ще декого. Правда, дід і школа це одні з важливих „виховників” — проте це не єдині „виховники”.

Треба згадати, що й у ході історичного розвитку педагогічної думки до поняття „виховника” підходили по різному й по різному його розуміли. Первісно „виховником” вважали особу, яка займалася наглядом над розвитком дитини. Але згодом, з поширенням педагогічних горизонтів і думок, поширилося й поняття „виховника”, з’ясовано абстрактність цього поняття, обсяг якого охоплює широкий круг осіб, предметів, речей актуального виховного стану, ситуацій і т. ін.

Безперечно першим виховним кругом, своєрідним виховним полем, в якому виступає найбільша інтенсивність та частотливість виховних впливів — це родина, родинний круг; в родинному крузі самі батьки найбільше впливають на перші виховні стани, ситуації, в яких „виховується” дитина. Але з кожним днем, тижнем, роком — це „виховне поле” чи виховний круг, в якому перебуває дитина, постійно змінюється; в парі з тим постійно змінюються і виховні стани та ситуації, змінюється довілля. З родинного довілля переходить дитина в довілля садочка, школи; виховний круг дитини поширюється з братів, сестер на нових товаришів шкільної праці чи забави, з батьків — на учителів і т. ін. Все те є в постійній акції й постійно впливає на „виховання” дитини, постійно її „виховує”. Не можемо теж забувати й про позашкільний та позародинний круг виховного поля, які також впливають на „виховання” дитини, „виховують” її.

Така різnorodність виховних впливів поширює й круг „виховників”, виявлення яких і їх поділ натрапляє на різні перепони класифікаційного характеру. У кожному випадку такий поділ буде все залежний від такої чи іншої точки погляду.

Щоб лиш частинно здати собі справу із того, який обширний є круг „виховників” — наведім їх перелік, спертій на поступенному поширенні виховного поля дитини і взаємному відношенні дитини до довкілля.

I. Первинний ступінь

а. Індивідуальні виховники:

1. Виховники з природи речі, звичаю і закону — це батьки, і тим чи іншим способом пов'язані з ними особи, напр.: ближчі й далші члени родни, прислуга в родинному довіллі тощо;
2. виховниками в подібному змислі є хресні батьки, прибрані батьки, які піклуються дітьми, якщо справжні батьки не мають до дітей жодного відношення;
3. виховники з обмеженим піклуванням: управителі різних виховних заведень, фахові учителі різних ступнів (садочок, дошкілля, нижчі, середні, вищі, фахові й ін. школи), фахові майстри й інш.;

б. Збірні виховники:

І тут виховні дії переводять посередньо чи безпосередньо, але їхні дії підпорядковані певним збірним нормам, визначеними догматичними, законними, професійними чи традиційними приписами. Будуть це:

4. родина, як суспільна, законна інституція;
5. церква;
6. школи в різnorodних проявах;
7. організації молоді;
8. держава (зокрема обов'язкове чи необов'язкове військово виховання).

II. Вторинний ступінь

в. Індивідуальні співвиховники:

9. у широкому значенні — товариші й приятелі, сусіди, робітники, урядники (які з уряду чи професії дають різні поучення, поради й ін.), спортові тренери й всі ті, що тим чи іншим способом контактуються з молоддю;

г. збірні співвиховники:

Буде це різnorodне культурне довкілля, як:

10. театр, кіно, концерти, радіо, телевізія; публічні виклади, прелекції і т. п.; музеї, бібліотеки, вистави; література (в загальному), преса, видання, пропаганда, рекляма; життя в організаціях молоді, різні їх виступи, торжества, свята; спорти, гри, мандрування, поїздки й ін.

д. співвиховні предмети:

11. предмети, що ними будь-яким способом послугуються збірні співвиховники (книжки, підручники, різnorodні допоміжні навчальні засоби, забавки, знаряддя тощо);
12. біологічне середовище (безоглядні, інтенсивні впливи): клімат (помірований, тропічний і т. ін.); положення (висота над рівнем моря, ландшафт—гірський, височинний, низинний); гідрографічні умови (степ, пустиня, оаза; ріки, моря, судноплавання; острів, фйорд; захмареність, опади й ін.); фльора, фавна (культурне сільське господарство з своїм рослинним і тваринним світом; первісне господарство (джунглі);
13. соціальне довкілля:
політична форма довкілля (одно національна держава, різнонаціональна держава; форма правління — монархія, диктатура, авторитарна держава, обмежена чи чиста демократична форма, „народні республіки”, колонія, централізація, федерація й ін.); економічна форма господарства: видобувна, перерібна, торговельна форма, хліборобство, індустрія (важка, легка промисловість, ступінь автоматизації праці); професійне довкілля: урядники, чи вільні професії, робітники й ремісники й ін.; форма осель: положення, розсів, вид оселі, міста; будови оселі; історичне довкілля: історичні будівлі, залишки, мистецькі добра й ін.; суспільна структура: вбоге, заможне міщанство, селянство, аристократія, пролетаріят й ін.; віровизнання, звичаї, традиція, світогляд, вимоги, потреби й ін.

Таке широке виховне поле дитини витворює безліч різnorodних виховних станів, ситуацій, положень, які постійно впливають на вихован-

ця, на його розвиток, на його психіку, структуру. Ці виховні впливи є дуже різnorodні, свідомі й несвідомі, намірені й ненамірені, доцільні й недоцільні, однонапрямні чи різнонапрямні, додатні і від'ємні і т. п.

Школа українознавства звертає бачну увагу на ці всі впливи й відповідно до цього організує й планує свою працю.

Щоб зрозуміти працю школи, як виховної інституції — пригадаймо, що термін „школа” (гр. „схоле”) первісно мав означати „дозвілля”, а згодом свобідне і довільно улажене в часі й просторі дозвілля — зняття вільної людини (не невільника) в час дозвілля; опісля розуміння цього терміну пересунолося в напрямі дозвілля в розмовах філософів з їх учнями, а врешті означало місце, на якому відбувалися ці розмови (тому й „схольдзейн” значило „навчати”, „викладати”): згодом означало прихильників вчення якогось філософа.

З такого довільного сполучення вчителів та учнів витворилися обопільні устійнення певних напрямних праці та обов'язків; учителі навчали за певною оплатою; матеріял навчання набрав певного традиційного змісту, що його учні мусіли опанувати; устійнилася певна форма подавання цього змісту, яка згодом не відступала від прийнятих основ навчання. Це все вимагало й відповідної підготовки вчителів, з певним опануванням матеріялу навчання та техніки навчання. Згодом устійнилося поняття, що школа з відповідно підготовленими вчителями має давати молодому поколінню освіту за устійненими формами, в устійненому часі, у визначеному місці. **В старинному понятті „школа” тільки вчила; було це лиш навчання; виховання було виключене зі школи та лежало виключно в руках родини, роду, суспільства.**

Хоч сьогодні ставимо школі зовсім інші завдання — проте з тих часів залишилися й по гаші дні такі прикмети школи, як: досягнення певної цілі, певний об'єм знань та відомостей; зате змінилося поняття школи, як місце виключного „подавання” знань та відомостей, а поставлено далеко ширші вимоги. Родина, рід чи суспільність не все могли задовільно сповня-

ти свої виховні завдання, тому й перекинено цей обов'язок на школу. Школа має отже виконати незвичайно важливе завдання: вчити, навчити й виховати. Успішне й задовільне розв'язання цієї проблеми — було, є й буде постійно актуальним та постійно вимагає глибокої уваги.

Збірне навчання

Навчання може відбуватися поодиноким або збірним. Поодиноким навчання — тобто навчання однієї особи — примінюється сьогодні тільки у виняткових випадках; зате загальним явищем є **збірне навчання**, коли рівночасно навчаємо більшу кількість учнів. В педагогічній літературі можна знайти деякі слова критики під адресою збірного навчання (труднощі в пізнанні індивідуальності кожного учня зокрема, — учитель не може узгляднити в повній мірі зазначених між учнями різниць і мусить у відношенні до всіх поступати однаково, — утруднення контролю праці й розвиваючих змін поодиноким учнів й ін.); проте збірне навчання має багато додатних прикмет, з яких треба підкреслити такі:

а) збірне навчання поменшує видатки, пов'язані з навчанням, а тим самим є доступним для широких мас, в парі з чим підносить умовий, культурний та моральний рівень суспільства;

б) збірне навчання приготує до життя в суспільстві; в класі зустрічаються учні різних суспільних прошарків; виховне значіння збірного навчання доволі велике, бо в учнях виховується „дух класу”, спільне змагання, спільна допомога, виховується розуміння потреби карності й з'єднання одиниці з збірністю, серед якої, і в якій буде жити; витворюються дружні зв'язки, з учня на учня переносяться погляди, вартості й товариські форми та ін.;

в) збірне навчання створює можливість для збудження здорового суперництва та співпраці;

г) збірне навчання привчає учня працювати більш самостійно та полагати на своїх власних силах;

г) спільна праця цілої класи дозволяє на глибше і всесторонніше опрацювання матеріалу навчання.

Виховання

Школа українознавства організує збірне навчання. Але саме навчання не є єдиною ціллю школи, вона переняла на себе функції виховання, формування. Ці функції є з собою так злучені, що кожна з них впливає на інші та їх формує. Тому й навчання, організоване школою керується її виховними завданнями, які — на перший погляд — мали б охоплювати тільки тих, що користають з цього навчання, тобто учнів.

Але в дійсності виховні й навчальні функції школи охоплюють не тільки молодь; молодь є лиш безпосереднім предметом дій школи. Посередньо обсяг дій школи охоплює також родичів і дім, а то й ще даліше довкілля. Шкільні правильники, точний розподіл годин, вимога додержуватися точности і порядку (в книжках, працях учня, поведінці, убранні і т. ін.) ставить перед родичами, домом чи довкіллям певні вимоги, до яких і вони мусять примінитися. Школа поширює певні ідеї, ставить перед учнями певні цілі; — ці ідеї та цілі поширюють учні і поза школу, вони переходять і на всю суспільність.

Школа українознавства, як важливий орган української суспільности, виконує свою працю планово і доцільно зорганізованим і систематичним способом. Школа українознавства є тим важливим місцем, в якому куються хрустальні характери молодого покоління, свідомого своїх завдань і своєї місії; це місце, де молоде покоління вивчає і пізнає неоцінену вартість тисячлітніх надбань українського народу, де присвоює собі ці вартості і де вчиться розвивати їх для добра українського народу. Це й є головні напрямні праці школи українознавства, завданням якої в першій мірі є створювати й організувати свідомі, доцільні виховні впливи, дії, процеси. Але створення й зорганізування свідомих та доцільних вихов-

них впливів, дій, процесів, чи інших пов'язаних з тим справ — школа українознавства може перевести в життя лише тоді, коли **вся українська громада** допоможе їй своїм трудом, своєю жертвенністю, своєю постійною моральною допомогою. Лише тоді можемо мати бажані чи намічені висліди, якщо заіснує **одностайність виховних дій, одне свідоме спрямування** у праці всіх наших виховних інституцій — **РОДИНИ — ШКОЛИ — ЦЕРКВИ — МОЛОДЕЧИХ ОРГАНІЗАЦІЙ** — всієї громади.

Зв'язок з українським громадянством

Школа українознавства не виповнила б вповні свого завдання, якщо б не дбала про постійний зв'язок з українським громадянством, а головне з батьками. Бо може виникнути такий погляд, що коли школа українознавства є зорганізованою інституцією, яка має заступати батьків в їх педагогічних функціях, тоді батьки щораз більше будуть почуватися звільненими від тих обов'язків. Їх зацікавлення школою не будуть відноситися до її навчальної та виховної функцій, а будуть звернені тільки в тому напрямі, щоб школа видала „добре” свідощтво.

З другого боку як батьки, так і зацікавлене школою громадянство не все хоче брати до уваги того, що і між старшим і молодшим поколінням мусить заходити різниця в поземі життя і мислення, та що школа, у своїх намаганнях піднести наступні покоління на вищий рівень культури, також мусить змінити свій спосіб поступовання; не беручи цього до уваги — ставляться до школи негативно та намагаються спаралізувати її зусилля.

Тому й завданням школи бути постійно в контакті з батьками, суспільністю та інформувати їх постійно про свою працю, намагання. Особливо важливі **шкільні батьківські комітети**, які повинні існувати при кожній школі; на спільних зібраннях можна вияснити не одне непорозуміння та придбати для школи жертвенних працівників з батьківських кол.

Впарі з тим звернім увагу на ще одну про-

блему: якщо суспільство бачить у школі головно навчальну іституцію, а недобачує її виховних завдань (наслідки старих поглядів, будьтоби школа „мала вчити”), тоді школа, як виховна інституція, мусить звертати увагу на цілість життя молоді, мусить використовувати заінтересування молоді і спрямувати їх у відповідне русло.

Загальні основи програми

Факт, що школи довгий час примінювали цей самий добір предмету навчання, вважаючи, що цей добір відповідає даному станові культури, довго не викликавав, серед дидактиків, сумнівів в їх доцільності. Традиція вплинула на те, що такі програми навчання стали конвенціональними; довгий час ніхто й не призадумувався над тим, чому такі, а не інші предмети мають виповняти програму навчання.

Якщо ж поставимо питання, чому добираємо такий а не інший добір змісту навчання — тоді при будові програми шукаємо за **основами**, на яких вона має спиратися. Відповідаючи на це основне питання не мусимо покликуватися тільки на шкільну традицію, але можемо шукати й інших обоснувань.

В кожній програмі треба узглянути **життєвий характер, психологічну сторінку та її культурну основу**. Життєвий характер програми вимагає, щоб добір матеріалу науки мав певні вартості для приготування до життя. Будова програми мусить теж узгляднити і те, щоб добирати такий матеріал навчання, який відповідав би психічному розвиткові дитини. Культурна основа вимагає такого добору змісту, щоб вихованець міг познайомитися і переняти культуру своєї епохи і свого народу. Спеціальна структура шкіл українознавства, особливість їх завдань та дій в діаспорі — кладе на зміст програм особливі вимоги. Культурна основа, як основа національного виховання, є тут видвижена на перше місце. Виховання мусить тоді мати два обличчя: з одного боку треба навчити вміти користати з уже існуючих культурних дібр, а з другого вміти співдіяти в їх розвиванні. Про-

грама мусить отже бути побудована так, щоб дозволяла як на пасивну, так і на активну участь в національній культурі, щоб давала можливість поступенного вrostання в національну культуру і щоб привчила до співпраці над її розвитком.

Програма шкіл українознавства.

1. Традиція й сучасність.

Наша шкільна традиція сягає глибоко в минулі століття, і на ній спираються, в основному, програми шкіл українознавства. Але наш сучасний стан ставить школи українознавства в зовсім особливе положення і перед школою українознавства стають особливо важливі питання.

Серед нас усіх постійно вириває клопотання про те, щоб з нашої молоді вирости люди, які зуміли б не лише задержати існування української громади на досягнутому вже рівні, але й запевнили б їй дальший розвиток, дальший поступ. Щоб добитись цього, замало "вродитися українцем" чи бути членом такої або іншої української організації, треба ще бути творчим, активним членом спільноти, треба пізнати і зжитися з її життям, традицією, історією, з її культурним надбанням, треба глибоко й основно їх в собі засвоїти.

2. Формування нового покоління.

Завдання шкіл українознавства не замикається тільки пізнанням та вивченням такого чи іншого українознавчого предмету, запам'ятуванням тих чи інших історичних дат, прізвищ, творів чи дій; тут має відбутися ще й інший, дуже важливий процес, що відбувається саме на підложжі витворених українським народом культурних дібр; на цей процес має складатися не тільки розуміння й вживання уже культурних надбань, але й витворення нових дібр, а що найважливіше — **ф о р м у в а н н я** нових поколінь на існуючій культурі для активної та творчої в ній участі. І якраз цей скомплікований процес є саме тим безнастанним зусиллям, що змагає до реалізування найвищих вартостей у діях ук-

раїнської спільноти. Релігійні, моральні, пізнавальні, естетичні ідеали стають тими завданнями, що спонукають до безупинної праці на національному, культурному ґрунті. Це своєрідна реалізація української культури, її розвивання наростаючим поколінням. Тут наче взаємно переплітаються два світи, які витворюють нову людську особовість; одним із тих світів є українська культура, другим — індивідуальність вихованця. Глибоко засвоєна українська культура має формувати його, виробляти духово, творити членом свого народу, впроваджувати в коло загально-українських вартостей. Цілий цей процес можна назвати процесом духової асиміляції, при чому не тільки українська культура асимілює вихованця, але й він сам асимілює українську культуру. Коли культурні впливи будуть так глибоко засвоєні, що врешті стануть особистим світом вихованця, тоді забарвлюються вони його індивідуальністю, стають його власною культурою, його власним скарбом. Заразом це й основа національного виховання.

42

3. Школа характерів.

Велика кількість цінних і різnorodних культурних дібр, що їх придбав український народ впродовж довгих століть — це в руках виховників першорядні чинники виховання характерів, це тривала основа формування особовості, невичерпне джерело духової поживи для розвитку і закріплення психічно-інтелектуальних, релігійно-моральних, естетичних, суспільних, національно-державних прикмет. Ця спільна духова пожива, що її одержує наша молодь у школах українознавства має зцементувати її в одну свідому громаду, а рівночасно має забезпечити тяглість і спосібність у дальших діях, постійно підіймати на висоти ідеалу сильного характером, національно свідомого й корисного громадянина-українця.

Збудований в душах молоді спільний фундамент почувань, думок і змагань дозволяє краще пізнати й розуміти один одного, краще співдіяти тоді, коли цього вимагатиме добро народу, держави.

4. Основні закладки.

Це наші основні закладки. Вони й є основою програми навчання й виховання шкіл українознавства. Їх ціллю є з'єднати в одну гармонійну цілість два чинники, якими є з одного боку — високоартістичні й різноманітні культурні добра та світлі традиції українського народу, а з другого — українська молодь, яка має присвоїти їх собі із зростаючою дозою активності, самостійності й творчості, молодь позначена високоартістичною індивідуальністю, що на цій цілості вибиває своє виразне п'ятно для добра українського народу.

Це не статистична ціль, а — динамічна. Всі вартості, поняття, ідеали, які кермують життям старшого покоління — це для молодшого покоління тільки матеріял, при допомозі якого розвине воно свої власні поняття, власні ідеали, власні директиви поступовання. Цей динамізм є пов'язаний з постійним умовим неспокоєм нашого вихованця; в нього все зростає невдоволення з того, що він вже здобув і тому постійно змагає до того, щоб добути більше знання, щоб поширити свої горизонти.

Якщо англійський емпіризм чи американський прагматизм спирають життєві основи програм навчання на індивідуальному у т и л і т а р и з м і — то ми на головне місце видвигаємо добро українського народу. Школа українознавства має дати українській молоді не тільки певний обсяг знання; школа має виховати і зробити цю молодь повноцінним членом народу, має виховати не тільки ум але й серце та здібність діяти для добра народу.*).

5. Реалізація програми.

Це й головна основа програм навчання й виховання. В тому аспекті й побудовано програми шкіл українознавства. У них зміст навчання подано в дуже загальний спосіб. Він поминає подробиці наукового матеріялу, а подає тільки основні проблеми, які треба опра-

*) Гляди: „Програми навчання і виховання”, вид. Шкільної Ради УККА, Н. Й. 1958 р.

цювати у шкільному навчанні. Це р я м к о в а п р о г р а м а яка подає тільки напрямні лінії навчального прицілу. Виповнення тих загальних рамок відповідними п о д р о б и ц я м и — це вже справа у ч и т е л я, який р е а л і з у є програму. Він, учитель, укладає змісти навчання, він упорядковує відомості які має подати учням, він і контролює працю учня, а контролюючи дії своїх вихованців контролює рівночасно й самого себе. Це все робить не механічно, а продумано, за певним критерієм. Бере до уваги в и х о в а н ц я, стан його фізичного й психічного розвитку, хід його умової праці й раціонально приготує до затримання раніш відомих відомостей, до засвоєння нових і практичних їх використання. Одне слово — він о р г а н і з у є навчання. Він архітект цієї величавої будівлі, ім'я якої — гармонійно і всесторонно вихований член української спільноти.

УКЛАД ЗМІСТІВ НАВЧАННЯ І ФОРМУВАННЯ

1. Послідовність.

Хоч програма навчання подає змісти навчання і формування, проте не все знання подаємо відразу. Деякі предмети навчаємо раніше, інші пізніше. Подавання і порядкування відомостей відбувається головню з огляду на учня, його умову працю та його духові асиміляційні спроможності. Без цієї духової "асиміляції" культурних дібр, без засвоєння їх учнем так глибоко, щоб стали вони справжнім особистим світом і добром учня — навчання зводиться до механічного передавання вже упорядкованих відомостей. Кожна тема, кожне заняття має формувати його, має виробляти духові диспозиції учня, має виховувати.

2. Основні й вторинні змісти.

В межах матеріалу кожного предмету є о с н о в н і змісти, які випереджують в т о р и н н і змісти. Основними змістами будуть ті змісти, які є доконче потрібні для розуміння наступних. Якщо б учень не мав перших, тоді наступні були б для нього незрозумілими. В тому випад-

кові основні відомості є психологічною умовою для розуміння вторинних, наступних, змістів. При шкільному навчанні все змагаємо до того, щоб задержати психологічний порядок основних і вторинних змістів; основні відомості вимагають простих і легких умових дій та скріплюють ум в його спроможностях сприймати більш скомпліковані процеси мислення і змісти.

3. Уклад змістів і психіка дитини.

З тим пов'язаний і дальший уклад змістів навчання та формування: вони мусять узгляднювати психіку дитини, а в зв'язку з тим відрізняти прості, некомпліковані змісти від зложених, легкі від важких (для кожного розвиткового ступня), ближчі заінтересуванням учня і йому більш зрозумілі від дальших, менш зрозумілих. Тому наукова систематика якогось предмету не все мусить бути узгляднена при укладі змістів навчання і формування. Що при такому укладі можуть постати певні часові прогалини — зовсім зрозуміле. Але шкільне навчання — з огляду на свої головні формувальні завдання — числиться з тим, що воно не може вичерпати цілоти змістів даного предмету, не може накопичувати матеріялу; учень має присвоїти собі найважливіші змісти, не багато — але основно, бо всезнайство духа не скріплює, не підносить його на висоти.

4. Упорядкування різних знань.

Крім укладу змістів навчання і формування в межах одних знань висувається ще проблема укладу змістів різних знань і їх значення для формування особовости.

В своїй основі дитина не наводить різниці між різними предметами, між різними ділянками знань. Для неї весь світ явищ творить одну велику нероздільну від себе чи між собою цілість. Шкільне навчання розложене на поодинокі предмети, може довести до того, що в умі дитини ці поодинокі частини вивченого знання поодиноких "предметів" не будуть з собою пов'язані, і дитина не зуміє скористати з них. Насувається питання "як" учитель має оперувати

науковим матеріалом, запропонованим програмами, щоб розбудити в учнях живу здібність різного комбінування набутого знання, і вмілість гнучкого ним оперування.

В школі українознавства всі "предмети" мають одну загальну й основну тему: рідний край в різних аспектах. Це й означаємо головним поняттям "українознавство". Рідна мова, історія, природа рідного краю, його культура — це все створює органічну нероздільну цілість. В повному своєму виді ця цілість виступає на нижчих ступнях навчання; тут учитель з о с е р е д ж у є навчання кругом одної проблеми, теми, пов'язує змісти навчання і формування в одну цілість.

5. Проблема сукцесії й координації.

Розв'язання цього питання на вищих ступнях навчання є й досі важливою проблемою модерної дидактики. На американському терені розв'язання цієї проблеми має натуралістичний характер і є націхований утилітаризмом; зате в європейських краях переважають гуманістичні моменти, націховані ідеалізмом. Згадаймо найважливіші спроби розв'язання цього питання.

А. Метод проєктів поминає навчання "предметами"; учні добирають собі ті чи інші завдання, ставлять проблеми практичного значіння (тому теж звана методом „проблем”) і в процесі їх виконання набувають відповідного практичного знання (зародки цього методу сягають ще 1824 р. в пов'язані з практичним підготуванням інженерів). Характер методу наскрізь практичний; справжні дії, виконувані учнями, мають безоглядну перевагу над теоретичним знанням.

Б. Метод осередків зацікавлення запропонований О. Декролі, виходить з залогів підготування дитини до життя; мусимо дати дитині зрозуміти власне життя й життя інших людей. Добитися цього можна тоді, якщо навчання буде зосереджене довкруги зацікавлення та дій дитини, які впливають з її життєвих потреб (потреба поживи, оборона перед небезпекою, потреба збірної праці й т. ін.). Програма навчання охоплює спершу потреби самої дитини, опіс-

ля поширюється на інші живі твори та на умози довкілля і т. ін. Тим способом доокруги певної життєвої потреби дитини стзорується "осередок зцінтересування", у висліді чого зникає поділ відомостей на поодинокі предмети.

В. Школа Дж. Дюї, виходить з заложення, що виховання — це по суті саме суспільне життя дитини; тому й школа має дитині зорганізувати це життя. А що життя дитини не є таке саме як дозрілих, тому й навчання треба звести до як-найбільшої простоти. З цього й випливають кон-секвенції для влаштування шкільного навчан-ня: вона не може послуговуватися традиційним поділом на предмети, але такими простими й типовими заняттями, які найдемо в колисці на-шої цивілізації, а які фабричний промисел ви-елемінував з домів. Ці заняття творять ядро нав-чання; вони є джерелом для різних теоретичних відомостей і дозволюють виконати гасло "вчи-мося діянням".

Г. Метод комплексів також не узглядноє тра-диційного поділу на предмети й кладе в основу навчання реальні проблеми, черпані з життя. Охоплюють вони по черзі життя і працю в родині, в околиці де живе учень, господарство рідного краю, держави, світу. Відповідно уло-жена програма навчання вводить учня у щораз то новіші сфери життя.

Г. Половинно розв'язано також тенденцію не відокремлювати предмети навчання і в тих випадках, коли кілька більш-чи-менш з собою споріднених предметів вивчається в широкому аспекті під одною спільною назвою; так напр. історію, географію, та інші, з ними споріднені, предмети, вивчаються як предмет "суспільних студій" ("sochel stadić"), фізика, хемія, біологія як "саснс" і т. п., і мають цілісний характер навчання.

Ці методи мають реалістичний характер і свої проблеми черпають з природної і культур-ної дійсності; темами є дійсні ситуації, взяті з життя людини, а для їх розв'язання вимага-ється активної дії учня. В певних відмінах цієї реалістики проявляються і суспільні тенденції, проте вони є лиш додатками до справжньої реалістики.

Д. Суто с у с п і л ь н і напрямні проявляє проєкт Б. Отто. Зразком навчання є для нього умовне співжиття людей. Зустрічаючися з собою, люди передають один одному свої думки, повчають себе, критикують і доповнюють свої односторонні досвіди. Такі зустрічі відбуваються і учні різних клас впродовж одної лекційної години денно, та переводять розмови — дискусії на довільну, всім інтересну тему.

Е. П с и х о л о г і ч н и й характер має навчання австрійської школи, головню в проєкті К. Лінке. Основу для навчання добачує він у психологічних прикметах дитячого ума, які сприймають спершу цілість життєвих явищ, щоб згодом виділити різні ділянки життя. Цей процес є основою для відрізнєння "життєвих ділянок" від "предметних" в яких хоч і виступають певні реальні речі, проте зовсім інакше охоплює їх ум дитини. Так напр. вугілля може належати до різних ділянок життя коли знаходиться в копальні, на складі, в кухні, на фабриці і т. п. Якщо ж розглянемо його з точки зору хемії чи мінералогії — тоді приналежний він до "предметної ділянки".

Є. А в д и т о р і я л ь н и й метод спирається на продукції та виступах учнів перед кількома класами чи перед цілою школою. Кожна класа є поділена на групи ("чоти") для виконання певних завдань; одна група працює над якоюсь теоритичною проблемою, друга — розробляє проблему в лябораторії; час до часу кілька клас чи груп, а то й ціла школа, лучиться в аудиторіяльній праці для обговорєння вислідів, дискусії, для продукції тощо. Аудиторіяльна праця є тут наче злучником різних змістів навчання й старається охопити цілість навчання; насправді це праця синтетична, яка змагає до вторинного об'єднання вислідів шкільної праці з різних окремих ділянок.

Ж. "Снайський план" — систему клас давньої школи перемінює у систему груп, в яких збираються учні різного віку і статі. З шкільними класами зникають і обов'язуючі програми навчання, як також не обов'язує вимога однакового поступу в навчанні. В групах панує повна свобода руху; група рішає про добір змістів;

право групи дозволяє робити в групі тільки те, чого бажають всі спільно з виховником, і що дає запоруку співжиття. Учні працюють свobodно і самостійно, індивідуально чи спільно в гуртках, зложених з кількох учнів, при століках, які можна легко переносити.

Свобідна розмова — що нею керує учитель, а запитання йдуть по лінії вибраних дітьми — є основою для устійнення проблем, для викликання у дітей жадоби ставити нові питання і шукати відповіді. Що півріччя відбувається перегляд шкільної праці, при чому учні самі устійнюють іспитову проблему, як також устійнюють хто це має зробити.

Побіч цієї свободи та самостійности, єнайський план примінює ще й різnorodні, ясні, в одній площині сформовані "педагогічні ситуації", і творить курс, кружок, групове навчання, працю у верстаті. Дає це учням можливості виявити свої здібності, заінтересування, як також привчає до групової співдії і життя в гурті.

Єнайський план охоплює не тільки школу й учнів, але й їхніх батьків, так, що дім і школа, батьки, вчителі й учні творять один органічний гурт, школу-родину, в якій кожний почувається нерозірвано пов'язаним як з суспільністю, так і її конкретним, біжучим життям.

6. Метою тих всіх заходів є так zorganizувати навчання, щоб учень не мав "пошуфлякованого" за поодинокими предметами знання, але щоб увесь процес створив одну загальну цілість. Ставить це перед учителем великі вимоги. Свої виховні завдання сповняє він краще тоді, коли має опанований весь матеріал, а не виключно поодинокі "предмети".

7. Концентрація і кореляція.

Для кращого розуміння постійно актуальної проблеми слід пригадати, що раніше, майже до кінця XVIII ст., навчання проходило за предметами, від одної дисципліни до другої; також і класи мали суто предметний характер. Цю "предметність" навчання виключається вже в початках XIX ст., і протиставиться "кон-

центраційне" упорядкування матеріалу і предметів, яке звертає увагу на вік учня. Місця раніших "предметних кляс" займають "вікові кляси". Навчання охоплює рівночасно кілька предметів, а їх зміст добиралося — в загальному — для якоїсь загальної ідеї. Герbart та його наслідники такою провідною ідеєю вважали моральність та релігію; кругом цієї ідеї концентрувалося все навчання, ця ідея мала пов'язувати рівночасно всі предмети в одну "концентричну" цілість. Так зрозуміла концентрація відноситься головню до самого змісту навчання, а не до умових дій учня. Їх завданням витворити певний світогляд спертий на волі й почуттях. Основою для концентрації є отже справа виховання, а її осередком виховний ідеал. Але не тільки релігійно-моральний ідеал вважали череном концентрації; згодом аналогічну концентрацію уложено на підложжі державного виховання і до нього підбирали відповідний матеріал.

Інший вид прибирає концентрація при пов'язанні з собою кількох наближених предметів (математично-фізичних, історично-мовних і т. п.). Р і в н о б і ж н а к о н ц е н т р а ц і я узглядноє одну якусь проблему, що її розробляється на кожній годині (напр. тему "ріка" розглядають на географії, з географічної точки зору; на лекції історії — з історичного боку.

Проте такі концентрації є досить обмежені та односторонні.

З критики "концентрації" виринула ідея "кореляції", тобто взаємне співвідношення між собою змістів навчання; основою для лучення різних змістів навчання є випадкові зміни при навчанні; вона не є постійно така сама, як при концентрації, де визначає її цей осередок, який організує зміст навчання. Сполуки, якими користуються при кореляції можуть мати характер часових або простірних відношень певних знань, собі противних, або подібних; відомості можуть лучитися з собою причиново (відношення надрядности, підрядности, наслідків).

Останньо виринає побажання охоплювати проблеми навчання "цілісно" й не відмежовувати предметів один від одного.

ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ І ФОРМУВАННЯ

Кожна праця дає тоді відповідні успіхи, якщо її відповідно зорганізується. Також і праця учителя та учня, тобто навчання, формування та вивчення, вимагають відповідної організованості. Без відповідного зорганізування праці учня — тобто без відповідного порядку та улаштувань пов'язаних з самою працею навчання й вивчення — важко добитися успішного формування його духа, його особовості.

Упорядкування занять учня дозволяє йому краще обоснувати і зрозуміти набуте знання, краще вправляє його ум, привчає до систематичності й обережності мислення, до творчості, самостійності й т. п. Тим самим відповідна організація навчання має великий вплив.

В загальному організація навчання охоплює такі проблеми:

1. порядок і розклад праці протягом шкільного року, тижня, дня,
2. подрібну побудову плану навчання, і виховання,
3. побудову поодинокі шкільної лекції.

В школах українознавства, в наших умовах, праця школи відбувається — на превеликий жаль — по суботам, і вся праця мусить бути дуже економічно розложена а кожна година як-слід використана. Тому й учитель мусить звернути пильну увагу на відповідне уложення плану навчання та формування.

1. План навчання і формування.

Учитель школи українознавства сумлінно виконує свої навчальні та формувальні завдання, відповідно розплановує ці всі вартісні добра українського народу, які мають формувати учнів. На планування складаються такі мотиви:

- а) виховні мотиви: безпланове навчання доводить до того, що учні звикають до несистематичної праці, яка прибирає доривочний характер, в парі з чим, і само нав-

чання дуже від'ємно діє на формування характеру учня;

б) навчання без пляну може довести до випадкового добору матеріялу, а це викликає хаос в навчанні й праці учнів, що не впливає додатньо на формування особовості учнів;

в) нестача пляну може викликати прогалини в знаннях учнів; деякі важливі підформувальним оглядом частини матеріялу можуть бути зовсім пропущені;

г) без пляну можуть поставати для учнів значні втрати часу, темпо навчання змінюється недоцільно, раз зашвидко переходиться великий обсяг матеріялу, раз надто поволі;

г) без пляну учитель може виявитися безпорадним підчас лекції, якщо не знає, що має даліше робити; це підриває його авторитет і привчає легковажити шкільну працю.

Відповідно й дбайливо виготовлений плян дає вчителеві змогу краще використати дидактичну інвенцію та інтуїцію. Тоді лекція є більш інтересна, жива, діє на учнів дуже сугестивно. Нераз в часі самої лекції виринають проблеми, яких згори годі передбачити; проте в рямцях запланованого — вчитель може дозволити собі на інвенційне потрактування лекцій, що дозволяє йому довільно примінитися до потреб учнів.

2. Напрямні планування.

а) Плян навчання і формування залежний у великій мірі від програм. В програмі різні частини матеріялу, визначеного для навчання, можуть мати або однолінійний напрям або можуть пробігати в кількох рівнобіжних напрямках.

Однолінійний напрям находимо в частинах матеріялу тих предметів навчання, які наступають по собі в часовому порядку (напр. в історії чи географії). Зате в матеріялі української мови маємо кілька рівнобіжних напрямків: лектура — мова. При лектурі треба узгляднити: обов'язкову лектуру та доповнюючу, інтерпретацію лектури — розбір та пояснення, стилістичні вправи тощо. При мові — вправи

в мовленні, письмі тощо. Рівночасність та рівнобіжність полягає в тому, що лектура має бути получена з інтерпретацією, вправами, мовленням і ін.

б) Учитель повинен числитися з часом, яким диспонує впродовж року, передбачати святкові дні, на які деколи треба й підготувати учнів; призначити години на повторення матеріалу; розложити матеріал на кожне чвертьріччя, на кожну годину.

в) Розплянування матеріалу не повинно відбуватися механічно, за сторінками підручника, а р а ц і о н а л ь н о, тобто треба відрізнити суттєвий матеріал науки, від побічного й додаткового. Беремо до уваги головню те, що творить кістяк навчання й формування. Поширення — є побажане; але треба все брати до уваги, що це поширення залежить від інтелектуального стану кляси (занедбана чи добре підготована кляса, відсоток інтелектуальних чи слабких учнів тощо), так і від довкілля, в якому школа працює і від непередбачених випадків (епідемія й ін.).

г) Рациональний розподіл матеріалу числиться також і з тим, які частини є для учнів трудніші, а які легші. Довшого часу вимагає опанування основних відомостей і зовсім нових; тому на перших лекціях не подається багато змісту, а щойно опісля, по освоєні учнями нового предмету навчання проходить живішим темпом.

д) Подрібний плян повинен бути г н у ч к и м, а не мертвим приписом, який не числиться з дійним станом кляси. Буває, що заплановану з початком року працю треба переробити, вкоротити чи поширити; бо наш плян є запланований для праці учня, і до цієї праці мусить примінитися і праця учителя. Наш подрібний плян це лиш напрямна, наш провідник, що визнає шлях нашого поступовання.

е) Не можемо забувати, що наука вимагає розвивання процесів мислення; йдеться не лиш про те, щоб учень розумів перероблений матеріал й опанував його в пам'яті, але й про те, щоб розвивав такі чинності мислення, як; порівнювання, узагальнювання, розумування,

аналізування, синтезування і т. п., а також вміло оперував змістами і вміло примінював їх в мисленні та практичному діянні.

3. Плянуння не було б повним, якщо б ми не ставили собі постійно питання: Які ф о р м у в а л ь н і вартості має запланована проблема, тема? Які формувальні моменти, формувальні акти є в даній проблемі, темі, дії, процесі? Як їх використано і коли, при якій нагоді, в якому моменті? і т. п.; також мусимо поставити собі питання: Чи добре використав я нагоду? Чи добився я мети? — тобто треба й запланувати способи контролю наших формувальних заходів, як також і способи, якими змогли б ми виявити висліди наших формувальних намагань.

Тому й укладаючи план виховної праці пам'ятаємо все про дві головні справи: а) що зміст навчання і спосіб переведення лекцій впливають на формування певних прикмет характеру учня, його особовости, отже кожна дидактична дія також діє виховно, б) що для формування характеру учнів та їх особовости треба вживати й спеціальних виховних заходів та засобів.

А. Якщо йдеться про змісти навчання і їх вплив на формування — то в історії та літературі находимо багатющий матеріал різnorodних фактів та поглядів, які зуювляють різnorodні переживання існуючих чи видуманих персонажів, їх характери, як також видвигають різні теорії чи ідеї напр. суспільні, моральні, ідеологічні, національні, естетичні, економічні й ін. Відповідні дидактичні дії учителя, його вміле кермування працею учнів, їх думками й емоційним переживанням даних змістів навчання — дають багато нагод для впливання на формування характеру учня, його особовости. Зокрема не забуваємо про ці важливі завдання, що їх накладає на нас обов'язок служіння Рідній Батьківщині.

Та не тільки гуманістичні предмети мають у своїх змістах ідейні виховні складники; їх багато і в змістах навчання про географію і природу рідного краю.

Б. Не менш важливі у формуванні учнів

є способи ведення лекцій та весь хід праці. Від них залежить чи учень буде працювати точно, солідно, ґрунтовно, обов'язково, чи набуде почуття відповідальності, альтруїзму, чи звикне до товариської допомоги, і т. п., — чи навпаки: буде поступати егоїстично, буде працювати неточно, несолідно, побіжно, не набуде почуття відповідальності і т. п.

Тому й накреслюючи виховний план звертаємо увагу на виховні аспекти як матеріялу навчання так і ходу всієї дидактичної праці.

В. Накреслюючи виховний план беремо до уваги й розвиткові вимоги учнів, їхні вікові заінтересування, як індивідуальні, так і ґрупкові. Тому й виховний план мусить пристосовуватися до тих різних наставлень, струмів чи обставин, які виступають в житті молоді, повинен брати до уваги прояви емоціонального життя, виявів волі, поступування. Під тим оглядом субтельність виховних заходів, що їх повинен педбачувати виховний план, є набагато більша, як у дидактичному плані. Перемогти ці труднощі дозволяють: постійний, доброзичливий контакт з молоддю, делікатне та дискретне поступовання, субтельне проникання у психіку молоді, розуміння молодечих поривів, намагань.

4. Окремі виховні заходи треба запланувати тоді, коли виховник завважить у вихованців прояви відємних прикмет. Для поправки таких ситуацій мусить виховник вжити всі доступні йому заходи й засоби. Часом він самий створює такі обставини, що примушують молодь зайняти певне становище, примушують її витворити в собі нові прикмети. Отже виховник мусить постійно оцінювати можливості й умовини, вагу й силу різних виховних заходів та засобів, заки примінить їх у своїх планах.

5. Виховний план мусить узгляднювати й ті всі суспільно-громадські та національні справи, які відіграють важливу ролю в житті всієї української спільноти в діаспорі. Актуальні проблеми суспільного життя, інтереси українського народу, його потреби, досягнення й ідеї проникають до молоді різними способами і в різних видах. Виховник мусить числитися

з впливанням суспільного життя на молоді і мусять зайняти до того відповідне становище. Він вміло кермує процесом включення молоді у суспільно-громадське життя відповідно до розиткових можливостей молодого покоління.

НАВЧАННЯ

Методи навчання охоплюють всі дії, що їх має виконати учитель підчас навчання. До цих дій належать такі проблеми:

а) якими способами ввести нові відомості до умів учнів — є це проблема ф о р м и навчання;

б) яких вжити засобів, щоб зисканий учнем новий матеріал став внутрішньою власністю його ума — це проблема п р и с в о є н н я з н а н н я.

Різномордність форм навчання

На різномордність форм навчання впливають таке чи інше відношення учителя, учня і навчального матеріалу в ході навчання, їх більша чи менша активність чи пасивність в оперуванні матеріалом.

Форми навчання можемо поділити на такі три групи:

а) п о д а в а л ь н і — коли учитель подає матеріал а учень „відбирає і сприймає”; тому, що вчитель переважно говорить — звуть її також „монологічною”, або ще „деіктичною” з гр. „деікнемі” — показую, представляю; тому, що учень уважно прислуховується — звуть „акроаматичною” (гр. акроамай — прислухуюсь). При цій формі ролі учителя є активна, учня — пасивна.

б) в и н а х і д н о - в и д о б у в н і — коли учень шукає, винаходить і добуває знання у спільній праці з учителем. У відрізнєнні від попередньої — звана також „діалогічною” або „сократичною” (постійно вживав її Сократ); тому, що при цій формі вживаються питання — звуть її „еротематичною” (гр. „еротао” — питаю); тому, що учні відгукується на питання, відповідають — звуть її

„катехетичною” (гр. „катехео” — відгукуюсь, вивчаюся усно); а що учень розшукує і відкриває нове для нього знання — звуть „гевристичною” (гр. „гевріско” — шукаю, відкриваю). При цій формі як учитель, так і учень є активні.

в) в и г о т о в н і — коли учень, під кермою і спонудою учителя, самостійно виготовлює і працює над матеріалом; звуть також „ергастична” (гр. „ергадзوماй” — працювати, бути діяльним, щось виготовляти). При цій формі роля учителя є пасивна, учня — активна.

Цей розподіл форм навчання і формування має лиш орієнтаційний характер. Не можна ніколи забувати того, що зміст, форма і хід навчання та формування є дуже тісно і нероздільно з собою пов'язані; вони творять одну нероздільну цілість.

Проте при навчанні і вивчанні все звертається увагу на активність учня.

Самостійна активність

Принцип самостійності учня видвигають всі сучасні дидактичні системи, чим протиставляться ранішній пасивності вивчальних дій учня. Наприкінці ХІХст. можна було, в загальному, занотувати два напрямки: одні педагоги бажали побуджувати учня до праці над книжкою при допомозі приказів, получених з загрозою кари, — другі змагали до того, щоб дитина все робила з приємністю; одні хотіли діяти на волю молоді заповідженням терпіння, другі — обітницею приємності. В таких — на перший погляд суперечностях — крилася одна спільна ціля, що лучить ці два напрями; одні й другі відкликуються у відношенні до учня до з о в н і ш н і х мотивів, але його внутрішній світ вважали чимось п а с и в н и м.

Активізм Дж. Дюї. Активну суть дитини видвигнув американець Джон Дюї (1859-1952). Добачуючи в дитині активну особину, хоче відкликатися до її інстинктів та побуд; саме ці внутрішні збудники, а не дії з зовні мають

бути мотором цілого виховання. Вистане за-
апелювати до них, щоб переконатися, як
важко помиляються ті, що припускають, що
дитина ніколи не зможе здобутися на зусил-
ля з власного заінтересування. Не всі заінте-
ресування дитини ведуть до зусилля; але є й
такі, що до нього ведуть і такі заінтересуван-
ня мають глибшу педагогічну вартість. При-
гадаймо, що й Гербарт, на 90 літ перед Дж.
Дюї підкреслював активність і самовиявність
учня. Але Гербарт доволі штучним способом
обминав цю активність та самовиявність до
"внутрішньої чинності". Гербарт вчив, що за-
інтересування є умовою дією; вона не може ви-
явитися у зусиллях, що перетворилиб дійс-
ність, яка нас окружає, бо тоді перестав вже
бути заінтересуванням а перемінюється в ба-
жання чи хотіння.

Дж. Дюї пішов іншим шляхом; його рефор-
ма відносилася не лиш до мотивів праці учня,
але й предметів та метод цієї праці. Якщо
хочемо спертися на заінтересуваннях молоді,
тоді виховну працю треба зачинати від того,
що молодь інтересує, а щойно опісля можна
спрямувати її заінтересування на щораз то
нові предмети.

Що ж молодь інтересує? Спочатку не аб-
страктні теорії, не книжки, а практичні про-
блеми. Діти охоче "рвуться" щось робити,
щось діяти. Вже в дошкільному періоді, при
забаві, з найбільшим захопленням будуть ро-
бити стрілу й лук, будуть будувати шатра.
Тому й у вихованні треба це взяти до уваги
й використати цю спонтанну дію дитини.

Активність дитини, її дії, основані на її заін-
тересуваннях — ось поважний, на думку Дюї,
засіб виховання. При такому підході Дж.
Дюї був послідовним виразником америка-
нської філософії — прагматизму (згл. інстру-
менталізму), що з успішної дії творила кри-
терій правди й моральності. Не диво, що й
у навчанні положив головний натиск на дію,
на активізм. Діяльність самої дитини, яка ви-
пливає з внутрішньої побуди — ось що фор-
мує дитину. Цей чинник повинен запанувати
й у школі, де замість пасивного слухання вчи-

телів, замість "виконання" лекцій з підручників — молодь має заповнити школу гомомом свободної, самочинної праці.

В. Джеймс. На погляд Дж Дюї вплинули праці американського психолога В. Джеймса; давній "атомістичній психології", що зуювляла свідомість як зложену з простих і незмінних елементів, вражіннь і зображень, побуд і почуть, — що їх порівнював наче до якихось "психічних атомів" — Джеймс протиставив твердження, що таких атомів нема, що обсервація нічого про них не знає. До психології ставив скрайні емпіристичні вимоги. Активним чинникам ума приписував вирішну роллю; діяння є первісне, думка й почування — вторинні; вони є тільки звенами, перестанками в діянні. "Посій чин — писав — а збереш призвичаєння; посій призвичаєння — а збереш характер; посій характер — а збереш свою судьбу". Як представник "прагматизму" схоплював психічні явища на біологічному тлі. Ідеї Джеймса на свій лад розробив Дюї, підхід якого до умового життя був фізіологічний, наближений до того, що опісля поширилося під назвою "бігевіоризму". На основі своїх праць над аналізою процесу думання, теорією заінтересування та розвиненої ідеї про вивчання чогось діянням — Дюї заініціював новий підхід для т. зв. "школи праці".

Дюї підійшов до цього питання широко; для нього діяння це не тільки фізично виконувана праця рук; на дію складаються й умові процеси. Проте ручна праця є найбільш доступна для дитини у шкільному віці своїм способом діяння і тому повинна творити вихідну точку для виховування й навчання. На цих основах спиралася й програма експериментальної школи у Чікаго, що нею кермував Дюї.

Виховне діяння. До цієї психологічної основи своїх ідей Дюї долучив і соціологічну. Дюї призадумувався над змінами, що заходять в американській суспільності під впливом швидкого розвитку торгівлі й промислу. Зміни в економічному житті відбилися некорисно на родинному житті; до половини XIX

ст. родинний дім був для дитини інституцією, яка забезпечувала дітям належне виховання, бо ж цей дім був ще тоді верстатом праці родичів. Та з хвилиною коли домашні верстати праці замерли, бо не могли витримати конкуренції великого промислу, а родичі пішли на заробітки до фабрик — родинний дім втратив свій давній виховний вплив. З тим моментом перед школою вирости великі й поважні завдання, й школа мусить заступити родинний дім сотням тисяч дітей. Це завдання школа може виконати тоді, коли стане верстатом виховної праці. Виховання молоді має відбуватися не тільки при допомозі ручної праці, але й умовою, та при допомозі ігор, забав, спортів. Бо те все підпадає під поняття виховного діяння.

Школа праці. Ці думки Дюї найшли на європейському ґрунті поважний відгомін у працях Г. Кершенштайнера, що став теоритичним і практичним популяризатором цілого напрямку т. зв. "школи праці", яку протиставив традиційній книжковій школі. Нова школа має спиратися на 1) активності дитини, 2) має узгляднювати соціальні моменти у вихованні, 3) має бути пов'язана з практичним життям.

Активність виховників ґрунтується на впливаючій з зацікавлення праці самих дітей; ця праця може бути як ручна, так і умова; але як одна, так і друга виховують тоді, коли вихованець доробляється цією працею власної духової структури на готових уже культурних добрах народу. Соціальний момент підкреслив Кершенштайнер у свободній спільноті праці молоді, яка працює над якимось спільним завданням. Виховуючи індивідуально, має вона рівночасно довести дотого, щоб молодь зживалася у товариські групи, вчила гармонійної співдії й заправилося до суспільного й громадського життя. Третій постулат — зближення школи до життя — найшов свій вислів у поглядах Кершенштайнера у пропагуванні виховного значення професійної праці, в чому добачував найбільш доцільного служіння власній державі.

Струм нової педагогічної ідеї, що виступала під гаслом „школи праці”, чи їй подібній назві (активна школа, творча школа, школа чину, школа життя) широкою хвилею розіллалася по цілому світі. Підхід до цієї проблеми був у різних педагогів доволі різний; одні клали натиск на те, що чинні процеси дитини повинні мати характер переживань (Каверав, Естрайх, Джентіле і ін.), другі — підкреслювали усупільнення молоді шляхом виховання у спільнотах життя й праці, треті — видвигали потребу наближення до життя, при чому по різному це розуміли.

Ця, доволі навіть контрверсійна, дискусія мала цей один додатний вислід, що видвигнула на перший план активність учня, скріпила вимогу самостійності та самодіяльності його умови чи рухової праці, вимагала всестороннього розвитку виховання; так широко зрозуміла „школа праці” розвинулася в широку поняття духовну працю, яка має довести до розвитку особовості вихованця. Цей розвиток відбувається при допомозі праці одиниць; це праця духа, яка мусить бути свободна, й нічим не в'язана. Завданням учителя — відповідно кермувати цією працею учня. У навчанні все є такі моменти, в яких учитель кермує учнем, і такі, в яких учень сам кермує своїм мисленням. Така сполука моментів кермування з самостійністю духової праці учня виводить його ум поза супасний його стан в нові ділянки мислей. З „чистого суб'єктивізму” не постане в ньому знання; але також і недостача „суб'єктивізму” не розвиває його ума, а навпаки, дає механічне ресстрування знання і не дозволяє використати його і примінити тоді, коли зайде потреба. Тому й важливою дидактичною проблемою є таке відношення до себе елементів самостійності й не-самостійності, щоб заховати певну раціональну рівновагу між свободою учня й авторитетом науки та вчителя.

**

Тема, яку тут порушено, є доволі обширна. Проте короткий нарис про цілі, змісти чи методи виховної праці шкіл українознавства при-

належних до сітки шкіл Шкільної Ради УККА дають нашому громадянству хоч загальний образ цього жертвенного труду, що його виконує загал українського вчительства при не менш жертвенній допомозі тих осіб, яким не байдуже майбутність українського народу.

