БУДУЧНІСТЬ ГІМНАЗИЙ.

(Уваги проф. Дра Фрідріха Паульзена).

ПОДАВ

Др. Іван Копач.

Відбитка з Літературно-Наукового Вістника.

Ціна 1 корона.

110245

У ЛЬВОВІ. 1901.

З ДРУКАРНІ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМ. ШЕВЧЕНКА
під зарядом К. Беднарського.

BIBLIOTEKA OSSOLIŃSKICH



№ 110245

2006
2914

Дублікат! Шукати під індексом
373(Б)(049)
1р30к
Н. 6697
III
и108800
ЛЬВІВСЬКА БІБЛІОТЕКА
АН УРСР
№ № 108800

1 р 361

БУДУЧНІСТЬ ҐІМНАЗИЙ.

(Уваги проф. Дра Фрідріха Паульзена).

Подав Др. Іван Копач.

I.

Справа реформи ґімназий не сходить і не зійде ще так скоро з порядку дневного. Вказують на се не лише численні, що-раз сьвіжійші статї і брошури, що обговорюють безнастанно сю справу, але й офіцияльні фахові анкети, скликувані по всїх краях Европи для дотичних нарад. Недавно от — перед двома роками — була така анкета й у нас, скликана Видїлом краєвим. Говорено богато, та Рада шкільна краєва вкінцї відповіла зі свого боку: нехай буде, як бувало. І не диво, хоч би з огляду на те, що справа реформи ґімназий, се справа державна, а не краєва; з другого боку справа значнїйшої зміни довговікового пляну наукового настільки важка, що не легко на неї згодити ся рішаючим сферам, тим більше, що й вони-ж самі, вже хоч би силою самої інерциї, більше прихильні до давного знаного устрою, з котрого й самі вийшли, ніж до нових невипробованих іще реформ. Цїкаво однак може буде послухати, що говорить про сю справу довголїтній професор педаґоґії й фільософії в берлїнськім університетї, Др. Фрідріх Паульзен*)

*) Др. Фрідріх Паульзен родив ся 16. липня 1846 року в Langenhorn в північній Фризиї, в Шлезвіку, на побережу Північного моря, в селянській сїм'ї — що правда, у відносинах, які йому доступ до ученого сьвіта не надто трудним робили. До сїмнайцятого року житя, жив у рідним селї, де скінчив школу народну і помагав родичам при господарстві. Науку латинського язика почав побирати у місцевого пастора Томзена 5 жовтня 1861 р. — се для него памятний день — переступивши вже 15 рік житя. За пів року науки — по одній

у своїй „Історії висшого шкільництва“ (Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den classischen Unterricht. Zweite umgearbeitete und sehr erweiterte Auflage. 8° I. Bd, XXIV+608; II. Bd. VI+726; ціна за оба томи 30 марок = 36 корон.

Проф. Паульзен обговорює час від р. 1450 до 1892, а при кінці додає ще свої уваги про будуччину нинїшних ґімназий в уступі затитулованім „Die Zukunft des gelehrten Unterrichts“. Для пояснення сего так сказати-б пророчого становища автора подаю тут за передмовою до першого видання ще кілька його гадок про вартість історії для прогнози будуччини.

„Се старе питанє — пише автор — чи можна з історії дізнати ся не лиш того, що було, але також того, що буде. В пересьвідченю, що се можливе, написана отся праця; наколи житє народу є не лише механічно-математичною сумою припадкових случаїв, наколи в нїм, як і в житю одиниці, є звязь і консеквенция, то мусить бути можливим, з напрямку, в якім дорога йшла в минувшинї, робити заключеня про напрямок продовженя її в будуччинї. Історичний розвій в послїдних трех столїтях можна схарактеризувати яко повільний зріст самостійної і своєрідної новочасної культури на ґрунтї старинної. Як дозріваючий овоч відриває ся від ниня, на котрім виріс, так духова осьвіта західної Европи выросла зі старини і на старинї. Висше шкільництво йшло постійно, хоч і в деякім віддаленю, за загальним культурним розвоєм. На-

---

годинї денно — довів його зручний учитель до того, що можна було починати лєктуру Лївія й Верґіля. По півторарічній такій приватній науцї здав незвичайний ученик в р. 1863 вступний іспит до секунди (меньше більше нашої VI. кляси ґімназияльної) в альтонськім ґімназиї (Альтона зараз коло Гамбурґа). Коло великодних сьвят 1866 р. зложив іспит зрілости й записав ся на університет в Ерлянґен, потім у Берлїнї. Тут габілїтував ся в р. 1875 і тут остає й до нинї професором фільософії й педаґоґії. На лєкциях його повно слухачів всякого віку і пола, — а сивий, трохи на протестантського пастора похожий учитель розвиває з памяти свої глубокі думки щиро й безпретенсионально, немов би приватно з вами говорив. Паульзен написав не богато, але те, що написав, відзначає ся такою щирістю, ясностю й основністю, що наукові книги його читаєш, як яку повість. Найславнїйші його твори побіч »Історії шкільництва« то: Einleitung in die Philosophie (7. вид. 1901; ціна 4·50 мар.) і System der Ethik mit einem Umriss der Staats- und Gesellschaftslehre (5 вид. 1900; 2 томи, ціна 11 марок). Зрештою див. мою статю п. з. »Фридрих Паульзен« в »Дѣл-їˊ« з р. 1900, ч. 123.

коли отсе розуміне історичних подій не зовсім хибне, то виходило-б для будучности, що висша школа новочасних народів усе що раз більше буде наближати ся до того стану, в котрім наукове підготованє молодежи буде основувати ся виключно на власнім знаню і власній осьвіті сих народів. На університетах сей стан уже осягнений; старинні писателї вже не бувають, як в XIV і XVI, ба навіть ще й XVIII віці, учителями знаня й осьвіти; вони лишили ся ще лиш як предмети наукових дослїдів. Школи середні приостали поки що трохи позаду; та се всякому відомо — а найпаче плачуть над тим зажурені прихильники старовини — що те „клясичне образованє", яке школи нїби то перед тим давали, не осягає ся вже більше, відколи — відповідно до духа часу — до старих предметів додано множество нових і чужих давному плянови. В пятьдесятих роках пробовано обмеженєм або усуненєм тих новітних предметів дати назад більше місця „клясицизмови"; та проба розбила ся о запору дїйсности і ледви чи коли ще буде повторена. Так отже лишає ся лиш одна дорога: пробувати осягнути гуманїстичну осьвіту без старинних язиків. Я старав ся показати в кінцевім уступі, якими меньше-більше способами будуча школа середна могла-б осягнути старі цїли „сапієнциї і ельоквенциї", (Sapienz und Eloquenz, тобто знаня й вислову).

Сей кінцевий уступ я й подаю отсе в скороченім трохи переводї. Я вже довший час інтересую ся справою і можу сказати, що дотичну лїтературу педаґоґічну бодай нїмецьку і польську, знаю в головнім майже зовсім повно. Твір проф. Паульзена — то безумовно найлїпша і найцїннїйша річ з усего, що в тій справі написано, — і то не лиш що до повноти материялу і ясности викладу, але й що до становища, з якого автор дивить ся на річи. Автор є прихильником критики самого себе, бо, як каже у вступі (I. стор. XIX): „Übrigens haben Selbstüberhebung und Unduldsamkeit es nie und nirgends an sich gehabt, vor Gott und Menschen angenehm zu machen. Wohl aber haben Selbstkritik und freie Anerkennung alles Guten und Wahren diese Gabe". Значить: „зарозумілість і нетерпимість нїколи й нїде не виробили нїкому прихильности нї у Бога нї у людий. За те критика самого себе і раде признанє всюди того, що добре і правдиве, нераз того доказали".

Ignoranti portum nullus ventus suus est*).

„Я не противник клясичної старовини; навпаки я шаную і ціню її духа і її діла, передовсім діла грецького ґенія, що ві всіх царинах західноевропейської духової праці перший прорубував дорогу. Я визнаю щиро, що я грецьким фільософам і поетам завдячую чималу частину моїх поглядів і моєї осьвіти.

Я також не противник гуманїстичного образованя; навпаки, я пересьвідчений, що ясне з'орієнтованє в духово-історичнім сьвітї є нині і лишить ся по всї часи головною частиною загального духового образованя, та що як раз для того головна вага шкільної науки, що має на оцї загальне образованє, мусить лежати в студиях язиково-лїтературних, історичних і фільософічних, а не в предметах математично-природничих.

Я рівнож не противник клясичних студий; навпаки, я пересьвідчений, що наука старинних язиків і лїтератур, що так довго творила підставу нашого наукового образованя, ще й нині може дати дуже богато для осьвіти молодежи, а то під зглядом духово-історичним, але хиба тодї, як знайде для себе потрібний до того простір.

Вкінцї, я й не ворог нїмецького учительського стану; навпаки, я шаную і ціню його і знаю, що в Нїмеччинї нема другого стану, який загально беручи перевисшав би учителїв що до ревности і любови званя, і який би при так мозольній, а так часто мало признаній працї задержав собі більшу від учителїв мірку духових і наукових інтересів.

В увагах отже, що висловлені далї, хочу лиш зазначити напрям, в якім по моїй думцї піде розвій нашого висшого шкільництва. Та я не хочу тут давати пляну лекцийного, який би можна зараз або за рік запровадити. Не лиш не чую в собі до того жадного покликаня, але я взагалї не жалував би, як би віра в те, що будучність зависить від нових розкладів годин шкільних, віра, яка що лише в 19 віцї появила ся, разом із ним і минула ся.

Наколи порівняти нинїшнїй стан духової культури Европи зо станом коло р. 1200, коли то з'явили ся перші університети, або й зо станом ще коло р. 1600, коли то як раз витворили ся гімназиї з новим гуманїстичним устроєм, то можна ріжницю висло-

*) Для того, хто не знає, куди плисти, кождий вітер злий.

вити двома реченями: 1) Нині маємо самостійну новочасну науку й фільософію, а надто літературу й осьвіту, що виросли з власного життя новочасних народів, а тоді сего не було. 2) Старинна фільософія, наука й література, що тоді заступали питому наукову літературу й були одиноким предметом науки ві всіх школах, стали для нас історичними.

В середніх віках, ба ще й коло р. 1600 не було в Европі иньшої фільософії й науки, як лише старинна. Школа мала задачу: наперед навчити старинних бесїд, а потім впровадити в старинну фільософію й науку. Від 16 віку змінив ся той стан зовсїм. Наукові досліди ставали щораз більше самостійними; великі відкритя на небі і на землї зробили початок ще в 16 віцї; потім прийшли в 17 віцї новочасна космольоґія, фізика, хемія й фізіольоґія, а до них навязала новочасна фільософія з метафізикою і теориєю пізнаня, психольоґія і науки про обяви духа людского (Geisteswissenschaften). При кінцї 17 в. стали думати в Франциї і Анґлії, а в 18 віцї також у Німеччинї, що в сфері наук нема вже чого вчити ся у старинних народів. І нині цїлий сьвіт думає так: що наукова старинна література має вправдї велику історичну вартість як памятник початків нашої фільософії й науки, що вона однак нїде не є необхідно потрібна для дальшого розвою наших наукових дослїдів, розуміє ся, винявши досліди історичні. Поза те навіть її цїлковита затрата не здержала би розвою нашої математики і наук природничих, нашої науки про державу і суспільність, нашої фільософії і наук про обяви людського духа.

Наші університети давно вже вивели консеквенцию з того стану. Вони не уживають уже нїде старинних авторів як підручників у науцї, як се ще було в 17 столїтю, отже прим. Арістотеля в фільософії і фізицї, Евклїда в математицї, Плїнія в науцї про природу, Гіппократа і Ґалєна в медицинї; де тих авторів ще читають, там вони не бувають субєктом науки, лиш обєктом історичного досліду.

Трохи инакше, хоч не зовсїм, стоїть справа з красною літературою. Вона стала історичною пізнїйше як література наукова, але всеж таки стала вже нею. В 16, ба ще й у 18 віцї не було, бодай для вчених, жадної поезиї і майже також жадної історіоґрафії і краснорічивости поза римською й грецькою. Як за часів Кльопштока і Лєссінґа була коли бесїда в школах і університетах про поезию, то кождий думав про римську і грецьку. І ми се розу-

міємо добре, як Лєссінґ або Гердер, хотячи себе відсьвіжити поезиєю, радше брали до рук Гомера і Софокля, Горация і Верґіля, ніж твори сучасників своїх, Бодмера і Ґоттшеда, Рамлєра і Уца. Але рівнож не подивуємо ся, коли нині неодин хапає скорше за Лєссінґа і Гердера, за Ґете і Шіллєра чим за старинних авторів, яких лише з трудом читає. Се преціньтакож поети з ласки Бога або природи, а до того для нас з одного згляду важнїйші: вони з нашої плоти і крови, вони говорять нашою бесїдою, вони порушують справи, що нас інтересують, то наші радощі й печалї в них. І тут має своє значінє слово, яке висловив Рімелїн (Rümelin), розбираючи питанє, хто більший, Шекспір чи Ґете: нехай собі й буде Сиріюс більший від сонця, але він не осьвічує нашої землї, він не гріє нашого винограду. Як мало старинна лїтература належить уже нині до живої лїтератури, про се моглиб може найпевнїйше сказати книгарі: попит за грецькими і римськими письменниками виходить нині майже виключно зі школи. Не було-б його звідтам, то розпродаж була-б дуже невеличка.

Та ми ще не витягнули консеквенциї з того стану річей. Ґімназиї, що до нового положеня з легко зрозумілих причин ще меньше пристосували ся, як університети, задержали ще старинні бесїди й лїтератури як конечні предмети образованя: вони уживають старинних писателїв як учителїв, коли вже не науки, то бодай лїтературного смаку (Bildung). Що правда, попустили й вони трохи ради нових відносин, приняли преціньдо плянів новочасні бесїди й їх лїтератури, а рівнож і нові науки. А до того повстали побіч старих ґімназий нові форми середнїх шкіл, що до наукового і лїтературного образованя своїх учеників зовсїм уже не уживають клясичної старовини, або бодай не уважають її найголовнїйшим предметом.

Чи справа вже скінчена? Чи клясицизм дальше вже не поступить ся в зад? Чи в теперішнїм устрою шкіл маємо вже кінцеву, дефінїтивну форму? Чи може 20-ий вік принесе зміну течії в напрямку до клясицизму, новий ренесанс, яким зачав ся й вік 19?

Ледви найде ся хто в Нїмеччинї, а мабуть і поза її границями такий, що ожидав би того другого. А що стоянє на місцї також неможливе — инакше починали-б ми китайську еру — то лишає ся лише третя можливість: клясицизм уступить ще дальше; конець буде такий, що він перестане бути есенціональною підставою осьвіти нашої молодїжи. Прийде час, коли новочасні на-

роди будуть давати своїй молодіжи образованє, а також підготову до наукових студий, в головній части з власних засобів. Се не виключає того, що ще й тодї якась частина молодїжи, призначеної до наукових студий, буде побирати в школї науку одної або другої старинної бесїди; але колись перестануть уже раз уважати конечною підставою кождого висшого загального образованя або необхідною умовою університетських студий се, що в 19 віцї уважало ся під назвою „клясичного образованя“ найважнїйшою метою шкільної науки*).

Як близько сей час, се иньша річ. А так само мало залежить на тім, через які дальші ступнї переходові дійде до того наше шкільництво. Я думаю, що се стане ся дорогою зрівнаня новочасної форми школи середної із старою під зглядом права. Наколи устане примус ґімназияльний, який нинї держава робить своїми іспитами, тодї наступить повільна переміна старих ґімназий на нові форми, аж вкінцї полишить ся ще лиш відносно мале число староклясичних закладів як поважних представителїв минувшини. Що при тім латинський язык довше від грецького буде належати до необхідного приготованя до наукових студий, се також певне; через Рим і римську бесїду вяже ся історично цїлий західноевропейський сьвіт з жерелами своєї духової культури на Сходї. Сего нїхто вже не відкличе. Хоч що до абсолютної вартости грецка лїтература де-де висша від латинської, то преціньщо до дїйсної практичної потреби латинська бесїда далеко важнїйша для більшости наших учеників. Що однак і її потреба обнижує ся, що латина коло р. 2000 не буде так само потрібна як коло р. 1800, про се також не можна нїяк сумнївати ся.

Я знаю добре, що така перспектива видає ся нинї ще многим дуже прикра: отже мусить те, що красне, уступити тому, що пожиточне? — Я зовсїм розумію й відчуваю такі чутя; я зовсїм не такий ентузиястичний прихильник модернїзму, як се дехто з мене

*) Пророцтво Паульзена що до Нїмеччини вже сповнило ся: В осени 1900 цїсарським розпорядженєм з дня 26 листопада) зрівняно всї три роди нїмецьких 9-клясових середних шкіл тобто Humanistisches Gymnasium з латиною і грекою, Realgymnasium з латиною і язиком французським і Oberrealschule з язиками французським і англїйським) під зглядом права до студий університетських і політехнїчних. Рїжницї потрібного підготованя відповідно до вибраного фаху вирівнюють ся осібними курсами й іспитами доповнюючими на університетї (зглядно політехнїцї).

зробив. Був час, коли Платон і Арістотель були щоденним моїм хлїбом, а Гомер і Горацій при них моїм поетичним напоєм, і часами буває се ще инколи й нині; був навіть час, коли я з пристрастю будував латинські періоди. І коли я отсе перед двайцяти роками почав свої педаґоґічні виклади, то я йшов насамперед дорогою клясичної традиції. Аж коли я, щоб виробити собі самостійний погляд, заглубив ся в історичні студиї, з яких вийшла й ся книжка, я переконував ся щораз більше, що перенятий з минувшини погляд не відповідає дїйсному станови річей. Я почав видїти справи в сьвітлї історичного розвою, і тодї стало менї одно ясно: що школа не має власного розвою, лиш що вона йде слїдом загального культурного розвою. Не педаґоґічні моменти означують в головних рисах хід її розвою, лиш велика струя історичного житя. Так певно буде і в будуччинї і жадна ґімназияльно-педаґоґічна краснорічивість не зможе тут що небудь змінити.

Опісля стало менї ще й те ясне, що трудности, з якими наше висше шкільництво боре ся, виходять властиво з одної точки, а то з т. зв. утраквізму. Наша ґімназия хоче одно й друге: і задержати давне клясичне образованє і при тім також учити новочасних бесїд і наук. З відси вийшло продовженє лїт науки і розвій систему учителїв фахових по закладах, при чім однак опісля на око задержано або привернено й систем учителїв клясових; із сего пішов також зріст зборів учительських і закладів, передовсїм по великих містах; дальшим наслїдком є різке (straff) виробленє схематизму планів лекцийних із цїлим апаратом катальоґів, іспитів і промоций: що року мусить ученик в сїмох або вісьмох предметах викінчити докладно з гори означені, на правильну пильність обчислені порциї, як не хоче лишити ся позаду. Наслїдком того всего є оте чуте напруженя, яке називають перетяженєм, а яке доси не дало ся анї усунути анї віддиспутувати (wegdisputieren). Воно як раз так давнє, як наш нинїшнїй устрій ґімназий. Я показав*), як воно з'явило ся враз з переведенєм великої шкільної реформи в Пруси Йог. Шульцом, а в Австриї трошки пізнїйше по реформі Боніца (Bonitz); як воно перетревало концентрацийні змаганя Візе (Wiese) і викликало в вісїмдесятих роках знов міцне пригнобленє (Beklemmungen), яке на конференциї в р. 1890 витиснуло з уст цїсаря звісні гіркі закиди й докори.

*) В »Істориї шкільництва«.

Я не вірю, щоб реформою з р. 1891 усунено лихо. Я не вірю також, щоб можна лиху зарадити дорогою механічного вкорочуваня числа годин або обниженєм жадань у кінцевім результаті з сего або того предмету, передовсїм же з старинних бесїд. Взагалї справу трактували, як менї видить ся, часто надто механічно. Вираховували і доказували статистичним способом, що ученик висших кляс не потребує більше як дві або три або найбільше иноді чотири години для домашної роботи. То преціиь не богато, казали, давнїйше працьовано далеко більше, і від розумних батьків нераз можна почути жалї на нинїшнє розпещенє молодїжи: молодїж терпить не від перетяженя, але від браку занятя, що веде до зледащіня (Erschlaffung) і бездїяльности.

І се може бути часом. Я також не вірю, щоб нинї ставлено до сили наших учеників загалом надмірні жаданя. Але тим справа перетяженя, чи воно є, чи нема, ще не рішена. Змученє, яке викликує праця, не зависить виключно від абсолютної скількости виложеної сили й працї. Десять годин бігу по гладкій цїсарській дорозї там і назад, прим. за яким забутим предметом, змучать більше, як десять годин ходу по горах і долинах за стежкою, як її хтось шукає й знайде. Даймо ученому, що з напруженєм усїх своїх сил працює 12, а нераз певно й 14 годин денно над твором власного вибору, замість того невеличко число легких задач, скажім три або чотири, з яких кожду можна легко зробити в двох годинах: він відчує тих шість або вісїм годин контрольованої роботи клявзурової як нестерпучий тягар. Щось подібного, як менї видить ся, стало ся в отсїм (тобто XIX — пер.) віцї і з нашими учениками: на місце релятивно свобідної, довільнообраної і суцїльної роботи на однім полї, тобто в клясичній старинї, визначено їм контрольовану роботу пайкову з кількох предметів. Ученики працювали перед 100 роками може більше як нинї, хоча днїв, в яких починала ся робота перед сходом сонця, в дїйсности певно не було так богато, як се читаємо в споминах бувших Портанців або Афранців*); а преціиь вони певно відчували тягар працї меньше, як нинїшний ученик, який в трьох годинах може вигідно переробити всї свої чотири лєкциї. Від давного ученика

*) Так називали себе ученики (алюмни) славних свого часу шкіл, заснованих електором саським Моріцом в р. 1543 в поконфіскованих манастирях у Schulpforta коло Мерзебурґа і в St. Afra коло Майссен (Meissen).

Пфорти вимагано лиш, щоб він занимав ся старинними бесїдами і писателями, і в них допровадив до якогось видного результату; як він се мав зробити, в тім мав свободу, хиба що учитель нераз помагав йому приязною радою, коли ученик того жадав. Ученик мав часто вражінє, що робить і те, що міг би залишити, і нїхто-б його за те не тягнув до відвічальности. Замісь того ми маємо нинї цїле число рівнорядних предметів, з яких кождий майже що дня має певні претенсиї до працї ученика. Рівнож таке саме число фахових учителїв — часть не без деякої й завидливости (Eifersucht) стереже пильно того, щоб їх предмет признано рівноважним і рівноуправненим при іспитї, при клясифікациї, ба й при ставленю жадань до домашнього приготованя ученика. Вкінцї іспити річні, а врештї й іспит зрілости пруть до того, щоб ученик ві всїх предметах опанував річну пайку, а врештї цїлий приписаний материял шкільний. В сьвідоцтвах зрілости подибуємо часто як знак похвали — увагу, що абітурієнт присьвячував усїм предметам шкільним рівномірну пильність.

Є натури, що їм та форма науки відповідає; то совісні, вірні свому обовязкови хлопцї, яким по нутру виповнюванє щоденно ставлених і щоденно відбираних і оцїнюваних лєкциї. Самостійнїйші-ж натури легко збриджують собі такий хід науки і такий шкільний примус. Се видко передовсїм у висших клясах. Малий хлопець вдячний, коли його взяти за руку і що години давати йому занятє; в 16, 18 роцї житя звичайно наступає реакция; молодець, що має ту глубоку й важку епоху розвою своєї зрілости за собою, противить ся інстинктово водженю на мотузку (Schulgängelung); узнаний від природи самостійною істотою, хоче й для людей бути таким. Давнїйше йшов він в тім часї на унїверситет. Нинї розширений і продовжений плян ґімназияльний приковує ще й 18- і 20-лїтного молодця до школи, і йому задають, як десятилїтному хлопцеви, що дня пайку роботи. Наслїдок такий: ученик стає, як казав Claus Harms*) на довгій дорозї „старим лїнюхом“ (altfaul). Тупе, лїниве ходженє в ярмі, притім склонність від часу до часу „фиркнути заднїми ногами“ (über die Stränge zu schlagen), то звичайне поведенє богатьох учеників в останнїх шкільних лїтах.

---

*) Claus Harms (1778—1855), визначний протестантський теольог і проповідник.

Тут і жерело чутя перетяженя; се субєктивне чутє, викликане може більше дійсною шкільною втомою, як безглядним надміром жадань. Armut випливає з Powerteh*) — казав оден меклєнбурський мудрець; так само випливає втома (Müdigkeit) з лїнивства (Trägheit). Лїнивство ж є наслїдком видїлюваня пайок у роботї, про що можна переконати ся й ві всїх бюрах, навіть адмінїстрацийних. Свобода і самовідвічальність — то одинокий спосіб проти того лиха, що зрештою своїми наслїдками сягає ще далеко поза шкільний час; студент унїверситетський потребує, як відомо, часто довшого часу, заки висвободить ся від роботи пайкової (Pensenarbeit) і забере ся до сьвіжої, добровільної працї. Призвичаюваний через дванайцять лїт до всього, лиш не до того, щоб собі сам ставляв задачі і працював із власної охоти, не вміє собі дати ради з академічною свободою, що так нараз і в такім надмірі попала ся йому в руки. А до того долучує ся ще й та трудність, що предмет, яким має займати ся на унїверситетї, часто йому зовсїм чужий; медик, правник, фізик, усї вони стоять перед самими новими річами, про підручники шкільні і лєкциї ґімназияльні нїде нема більше бесїди.

Всї ті справи знов стоять у звязи з утраквізмом. Як довго латина і грека були одиноким полем працї ученика, вони викликували у всїх лїпших і меткійших добровільну працьовитість; приватна лєктура і приватні вправи в збираню і перероблюваню материялу, прозою й стихом, — се були річи, які школа вважала зовсїм природними й до них не мішала ся. Нинї не мають старинні бесїди вже стілько простору, щоб допровадити ученика до свобідної й доброохотної працї на своїм полї. Заразом неодин ученик, прим. будучий медик або технїк, бачить довго наперед, що йому опісля се все не буде потрібне, що для його дальших наукових і практичних задач житєвих мало або й зовсїм нїщо на тім не залежить, як богато латини і греки він забере з собою зі школи. Та проте старинні язики мають у школї і при іспитах зрілости ще досить ваги, щоб його задержати, як би хотїв піти може за потягом до свобідної працї на иньшім полї. Як би нинї ученик ґімназиї хотїв може студиями математичними або природничими або сучасною літературою так занимати ся, що занедбував би че-

*) Се жартовливий примір на пояснюванє одного понятя другим, що до змісту ідентичним. Французьке pauvreté значить те саме що нїмецьке Armut.

рез те старинні бесїди, як давнїйше неодин Портанець через ті бесїди занедбував иньші предмети, — то певно не найшов би за те признання, лиш радше пригадали-б йому чим скорше, що передусїм і насамперед ходить о те, щоб робив свій обовязок ві всїх предметах, головнож в латинї і грецї: praestitis praestandis*) може вдоволяти й свій специяльний потяг. Давнїйше говорено навпаки: правда, в школї треба вчити ся й математики і французького й істориї і географії; але як хто через свій потяг до старини занедбає щось із того, то школа може сеуз гляднити.

Я найшов раз в одній автобіографії таку історію. Вертав селянин із малим синком із ярмарку до дому. Хлопець був дуже змучений і конечно хотїв, щоб його батько нїс. Тодї батько витяв із плота патик, вирізав на кінцї щось ніби кінську голову і дав патик хлопцеви. І як лиш хлопець узяв патик межи ноги, зникло всяке змучене і він побіг жваво перед батьком долїв. Такі чуда робить коник із патика (Steckenpferd); і звідси й бажане молодїжи за таким коником. — Наша школа не узнає того бажаня оправданим. Недавно десь чув я, що директор одної східної ґімназиї казав повторити курс одному секунданови (наша VI—VII. ґім. пер.) лише для того, що той найшов собі такого коника в формі фотоґрафованя; „я не люблю, казав директор, щоб ученики їздили на таких кониках. Я не міг провірити справи в тім разї; правдоподібно було там ще щось на річи. Се однак вірю, що наша школа загалом не прихильна таким коникам і кидає їх часто без многих заходів за пліт. Вона цїнить учеників, що не глядять на право й на лїво, лиш відбувають просту, пляном приписану і пайками клясовими мов би кількометровими стовпами подїлену шкільну дорогу правильним, рівномірним кроком. Вона й не може інакше робити: учителї можуть особисто думати про справу, як хотять, та приписаний порядок науки і промоциї любить рівний марш і ненавидить коників. Та природа не перестає їх любити і завсїгди відчуває приписи, що їй се віднимають, як прикре спутане (Einengung).

Так став ся утраквізм запорою свободи і самодїяльности, а заразом причиною перетяженя. Сеж ачей-же не припадковий случай, що цїле 19. столїтє жалї на перетяженє ходять у парі з утраквізмом, мов би його тїнь. Від часу Альтенштайна-Шульце

*) тобто: наколи зробить те, що йому наказує обовязок.

скликує кождий пруський міністер наради над справою перетяженя, (прошу читати довгий реєстр пропамятних писем і розпоряджень у Wiese-Kübler, Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preussen 3. Aufl. 1886 I. 253 наст.: Альтенштайн 1837, Раумер 1854, Фальк 1875, Ґосслєр 1882). І зовсім те саме в Австрії від часу Туна-Бонїца. Кождий наслїдник посьвідчує попередникови, що йому усуненє хороби ще не удало ся; але кождий вступає в слїди попередника що до погляду: що лихо має своє жерело не в пляні шкільнім, лиш у зверхніх обставинах, в переповненю кляс, до того ще невідповідними ученнками, в незручности або надмірній ревности (Übereifer) учителїв і т. д.; на кождий випадок в пляні не мож нїчого основного змінити. І кождий кінчить зазивом до учителїв, щоб лїпшою методою і тим подібними способами, — при чім долучені все ріжні гарні ради — старали ся спровадити получшенє.

Я думаю, що був би вже час мало не столїтному досьвідови дати навчити ся, що лихо лежить не в припадкових обставинах, лише в самім пляні науки. А хоч би навіть дійсно воно лежало в обставинах, в особистих хибах учителїв і учеників, то й так був би вже час порозуміти, що такі хиби треба брати в рахунок, що устрій науки мусить прикроїти ся не на ідеальних учителїв і досконалих учеників, лиш на пересічний їх тип; устрій науки дасть змінити ся, людська природа нї. А й се важне: лїпше, коли визначна одиниця може вийти понад те, чого жадає припис, ніж коли пересічний тип лишає ся в задї поза жаданєм припису. А чи не стало ся останнє у нас уже правилом? Чи не визначують приписи матуральні в своїх жаданях радше те, щоб було пожадане, як те, що пересічно осягає ся? Чи не привикли ми можевже занадто до неправди в тих річах? І чи не так само дїє ся з пайками материялу на поодинокі кляси? Для заряду шкільного не було-б се чей трудно зібрати відповіди на отсї два питаня: 1) який процент учеників лишає ся пересічно в кождій клясї для повторюваня науки? 2) який процент учеників уживає інструкторів домових? Чи десята часть переходить ґімназию без повторюваня? І який процент повторює дві, три, чотири кляси? І чи десята часть дає собі раду без інструкторів? В давніх школах було звичаєм, що дуже здібні і пильні ученики перескакували кляси; тепер плян так збудований, що се мабуть нїколи не лучає ся. Я виджу добре перепони, я знаю також, що повторюванє кляс

в части зависить від чисто припадкових обставин, слабости, зміни закладу і т. д. Та все таки і в тих випадках, а скількож більше в иньших, певно появить ся той наслїдок, що репетованє і корепетиції домашні витворюють шкільну втому.

Я пригадую в тій звязи ще одно: неприятні, сухі цензури, що завели ся в ґімназиях в отсім столїтю. Поробив ученик свої річи порядно, то одержує нерадо „достаточно“; „добре“ не хоче навіть перейти через зуби; бракує щось в одній точцї, то з'являє ся зараз „недостаточно“ або як на те то муркотливе (nörgelndes) „ледви або ще не зовсїм достаточно“; низша половина скалї від „достаточно“ на долину стає правилом, висша в гору виїмком. Говорять: школа мусить бути правдивою супроти учеників і родичів. Певно, але чиж не говорить вона заразом через те просто, що більшість учеників постійно остає понизше того, чого жадає ся? І чиж не виставляє собі тим сам систем безпосередно власної цензури: надмірний в жаданях, і через те невдоволений і невдоволенє сїючий систем прикрої, а преціньь „ледви достаточної“ обовязкової і виміреної роботи? Я думаю, що не помилю ся, коли скажу, що те загальне обнижуванє цензур виступило що лише в другій половинї отсего (тобто XIX) столїтя, під впливом безнастанного контрольованя і напираня з гори; учитель, що видить перед собою поправляючу руку радника шкільного в цензурах, які він признав працям — як відомо інспектор (пруський) має право змінити навіть ноти виробів іспитових: чи коли лучило ся вже, що він їх підвисшив? — стає обережний: лїпше за мало як за богато; адже не можна показати ся надто лагідним. А зрештою, чи може ученик більше зробити як достаточно? Преціньь ми самі, учителї, ледви достаточно працюємо! — Колись було інакше. Сьвідоцтва з XVIII віку — а богато перейшло їх через мої руки — мають понайбільше зовсїм иньший тон: вони висловляють за сю чи ту визначну роботу (Leistungen) признанє, а браки поминають мовчанєм або висловом бажаня й надії. Такі ще шкільні сьвідоцтва, які Отто Бісмарк одержував як ученик у трийцятих роках з Сїрого манастиря (Graues Kloster) і які недавно от надруковано в однім спомині про него; як не мож було сказати: поступ видний, прим. в латинї, то говорено: поступу надїємо ся. Як то щиро прихильно (liebenswürdig), доброму і здібному ученикови не казати: „ледви достаточно“ або „недостаточно“, лиш: поступу надїємо ся. Він певно й так порозуміє, що йому хотїли сказати.

І школа сама теж, вона могла ще надіяти ся. Нині вона не надіє ся вже нїчого більше, лише споглядаючи на те, що зроблено, говорить із резиґнацією: ледви достаточно!

І нехай нїхто не думає, що то дрібні річи. Цензури то бесїда, якою школа говорить до ученика, а через него до родини; се бесїда невдоволеня, тож нехай же й не дивує ся, що вона не робить приємного вражіня. 23.000 підписів під петицією о основну реформу школи*) — яка-б зрештою і не була їх вартість — то неприв'ітна відповідь на мїлїони неприв'ітних цензур, якими руська ґімназия обдаровувала своїх учеників від звиж 50 лїт.

Конець кінцем: я не в силї вірити, що не прийде день, коли преціньлюде покликані до сего спізнають той стан річей або радше рішать ся признати його і витягнути з него консеквенциї: се неможливо жадати від пересїчного ученика одного й другого, учено-клясичної осьвіти і новочасно-наукового образованя. І тодї таки того самого дня побачать вони і певно скажуть собі: для більшости наших учеників, також тих, що призначені до наукових студий на унїверситетї, є знане новочасних бесїд і наук більше, потрібне, чим так зв. клясичне образованє. Вони потребують школи бїльш зверненої до сучасности, вони потребують новочасної ґімназиї. Меньшу частину молодїжи шкільної може побіч того клясична ґімназия, освободжена від чужого собі модерністичного материялу, провадити до поглублених і через те справдї корисних студий на поли клясичної старини — справа, якої я зовсїм не думаю легковажити; а може навіть можна-б сказати: що нема ще й нині поля, на які ученика можна би так борзо допровадити до релятивно самостійної і так сказати-б наукової працї, як на поли обмеженої і закінченої раз на все лїтератури старинного сьвіта. Правда, легкого становища ті заклади в XX вїцї не будуть мати. Ми не жиємо більше в тім щасливім часї, коли то нїмецький нарід, як казав Бісмарк, споглядав на турингські гори; нїмецька столиця називає ся Берлїн, не Ваймар**); око глядить за моря, думка народів звернена не на лїтературу й естетику, лиш на опановане сил природи і підбите землї. Се впливає вже й на думки й інте-

*) Перед анкетою з р. 1890.

**) Автор має на думцї конець XVIII столїтя, часи найкрасшого розцьвіту нїмецькой поезиї, коли то Ваймар був приютом найвизначнїйших геніїв нїмецьких: як Ґете, Шіллєр, Гердер, Вілянд і ин.

реси молодїжи. Чи маємо нарікати на се? І чи помогло би що, як би ми се робили? Вітер віє, куди хоче! Школа не в силї його витворити, тож мудро зробить, коли пристосує ся до него".

Вияснивши так свою гадку, що старинний клясицизм перестане колись раз бути загальною основою наукового образованя, хочу ще додати кілька уваг про те, які страти й користи з тим будуть сполучені. Наколи не помиляю ся, то в кругах давньої ґімназияльної педаґоґії привикли переціновати користи, які дає клясична наука, така яка є, а знов лих, які з нею вяжуть ся, не бачать або бодай недоцінюють.

Я зазначую наперед користи, які звичайно вихвалюють оборонцї клясицизму. Се властиво два моменти, які від давна мають свою утерту назву, тобто: формальне і гуманне образованє.

Під формальним образованєм розуміє ся легкість і певність у виконуваню вищих інтеллєктуальних функций; сюди отже належить: швидке і певне пониманє духових справ, головно-ж здібність, запу́тані проблєми або звязки гадок бистро і ясно порядкувати і понимати; пізнїйше влучний, річевий, до глубини сягаючий суд, що не дає ся отуманити позором і софістикою, не дає ся спутати пересудам і з минувшини перенятим поглядам вкінци дар ясного і міцного вислову і зручність у льоґічно-стилїстичнім подаваню своїх думок.

Для того всего, кажуть, є наука мертвих бесїд і довша лєктура старинної літератури способом першої ваги. Докази меньше більше такі. Вже сама наука чужої бесїди є знаменитим способом вправи в говореню і думаню; ґраматичні, а з ними й льоґічні катеґорії виступають тут для ученика як би щось нове, чуже, обєктивне. Перевід із одної бесїди на другу змушує до бистрої уваги на форму і значінє, змушує до шуканя і стосованя вислову до думки. Се дїє ся тим основнїйше, чим дальша і більше чужа бесїда. Старі бесїди отже мають в тій цїли більше значінє чим новійші; вони змушують до цїлковитого понеханя механїчного говореня і мисленя, вони змушують до сьвідомого вибору слів, форм вислову і думок. Новочасні бесїди надто близько з собою посвоячені, вони выросли на спільнім ґрунтї християнства, старини, ґерманства. В формах вислову і засобі слів вони собі часто так

близькі, що можливий чисто механічний перевід. За те в старих бесїдах форми, складня, засіб слів так своєрідні, що потреба від разу ясного і сьвідомого думаня і уважаня, щоб перевести хоч би найпростїйші реченя. Ба, щораз більше показує ся неможливість переводженя, лише вжите в спосіб думки і вислову веде тут до розуміня і до розумного відтвореня (Nachbildung)*). До того долучує ся ще й та обставина, що ми в старинних писателях маємо артистів вислову і майстрів обсервації та розуміня річей. Вжити ся в їх сьвіт думок то значить дістати в руки ключ до горожаньства у сьвітї думок взагалї. Вкінци ще одна користь: бесїда старини скінчена і незмінна; відносини духового сьвіта обмежені і дають ся обхопити оком; великі писателї стоять перед нами з не надто великим числом не надто великих творів і один на другого вказує (beziehen sich auf einander): в тім обмеженім і в собі замкненім сьвітї може вже й ученик так освоїти ся, що зможе порушати ся в нїм із деякою самостійностю. Тут може навчити ся працювати, може складати малі розвідки з обмеженого материялу, розвідки про язикові явища або про річеві і особисті відносини. Возьмім ґрупу римських шкільних авторів: Цезар, Тацит, Лївій, Ціцерон, Верґіль, Гораций. В тім вузкім кругї всюди видко нитки зносин і реляцій сюди й туди, вже семак-осьмак може до того дійти, щоб бачити сей кавалок історичного житя як одну цїлість, — а як важний він! обнимає час, коли на сході встає християньство, а на півночи ґерманьство як раз починає стикати ся з старинною культурою — щоб розуміти публичні і приватні, лїтературні і наукові зносини і взаємини. Де можливо щось подібного на новочаснім полї? Се точка, на яку передусїм раз-ураз вказує Оскар Єґер: історично думати і науково працювати, то є те, чого ученик учить ся в ґімназиї через науку бесїд і лїтератури старинних народів.

Друга точка — то г у м а н н а осьвіта. Можна її означити як широке і глубоке розуміне для людських річей, як живий і свобідний інтерес для всїх великих справ людськости; а з тим лучили би ся як етичні моменти: свобідність від малодушности (von Kleinem und Kleinlichem Sinn), щира прихильність (Hingebung) для величних і духових інтересів, живе співчутє для всего, що прав-

*) Гарні спостереженя про сю сторону науки старинних язиків подав P. Cauer в письмі: Die Kunst des Übersetzens (1894).

ЛЬВІВСЬКА БІБЛІОТЕКА АН УРСР № К 108800

диве і добре і гарне. Чоловік із таким внутрішним складом був би чоловіком у повнім і правдивім значіню слова.

І що до того, кажуть, нема лїпшого образуючого способу понад пильне студийованє старинних писателїв; що йно в їх товаристві підносить ся дух до гуманности, до висшої чоловічности. Се бесїда, що її від днїв старого гуманїзму аж до нинї все і все повторюють. Підстава її така: досконалих людей, правдиву людськість маємо первісно лише в старинї. Так думав ренесанс; в порівнаню з „середновічним варварством“ старинні — то одинокі правдиві люди; і тому почало ся тодї стремлїнє стати такими, якими були старинні, бодай в поетичнім відтворюваню (імітованю, Anempfindung). І так само думав новий гуманїзм 18 віку, лише що він посунув ся від Римлян до Греків; супроти знидїня людської натури в двірсько-французькій ґалянтериї, або в хоробливім і невільничім пієтизмі і церковнім православю видїв Ґете і його час незіпсутий первовзір людської істоти в Греках; простота і сила, сила і краса у них так звязані, як нїде инде. І ся істота народа проявляє ся в його лїтературі. Де штука і природа так злучені в єдність як у Гомера і Софокля? Всї найглубші проблєми душі людської порушені у них в найпростїйшій формі; самовільність, штучність, зманєрованє, викривленє — се для них зовсїм незвісні річи; великі і глубокі гадки виходять із їх уст як щось, що само собою розуміє ся, що одиноко можливе. Має молодїж, як хоче Платон, виростати у сферї і огляданю того, що чисте і досконале, то ми не можемо її провадити де инде, як лиш у той сьвіт. Вглубляючи ся старанно в душу великих людей і великих писателїв витворюємо в собі несьвідомо взагалї міру для оцїнюваня людських справ, і те, що на разї виповняє лиш наш погляд, переходить опісля також в настрій і волю.

Рівночасно образує ся на тих творах також смак для лїтературного вислову, змисл для простоти-краси; для естетичного так само як для етично-гуманного образованя нема лїпшої школи як Греки. А до того ще одно. Якраз ті твори були заразом вихідними точками цїлої дальшої лїтератури західно-европейського сьвіта. Хто читав Гомера і траґіків, той знає початки епосу і драми; звідси веде безперервна стежка до Верґіля і Горация, до Шекспіра і Ґете; для них усїх перша підстава історичного розуміня що до змісту й форми в пізнаню тамтих їх попередників. А подібне значінє мають Геродот і Тукидид, Платон і Демостен; виходячи від

найпершої форми історіографії, фільософії, бесїдництва найлекше дійти до розуміня дальших стадий розвою; а конець-кінцем усе розуміне духових справ можливе лиш як розуміне історичне.

Отже языково-льоґічне вишколене, естетично-лїтературне образоване, змисл для пониманя єдности духово-історичного житя, вкінцї етично-гуманний дух — се все пливе для ученика, як зиск із клясичної науки. І тому є клясицизм неможливою до усуненя підставою всякої висшої осьвіти.

Я готов признати все, що в такий спосіб підносять як ціну образуючої вартости старини. Я також пересьвідчений, що богато її почитателїв висловлює лише свій найглубший досьвід, визнаючи через те, що завдячують найлїпшу частину власного образованя старинним писателям. Тілько я хотїв би додати два обмеженя тим увагам: перше, що вислїд клясичної науки не являє ся правильно і конечно, а по друге, що формальне і гуманне образоване не осягає ся виключно клясицизмом, навпаки, нині маємо такі елєменти науки, при котрих, як на нині, деякі натури навіть більше можуть осягнути.

Поза те і я думаю, що гуманїстичне образоване мусить лишити ся найпершою метою загальної осьвіти, і що та осьвіта вповнї означена старими словами (Merkworte) sapere et fari*), або формулкою Йоганнеса Штурма: sapiens atque eloquens pietas**). Розуміне людських справ і відносин, сполучене з гуманним сьвітоглядом (sapientia), побожне чутє пошани (Ehrfurcht) супроти того, що понад людьми (pietas), а вкінци здібність представляти свої думки в відповіднім і міцнім вислові (eloquentia) — то три перші головні точки загально-людського образованя. І я думаю, що в тім згляді більше дає языково-лїтературна наука, чим математично-природнича, і що через те загально образуюча наука мусить свою точку ваги мати в гуманїстичних предметах, а до них має прийти очивидно й математика й природопись як доповненє, не меньше потрібне для наукового пізнаня, як для розвязок практичних житєвих задач. І я думаю, що наука старинних языків і їх лїтератури в тім згляді може мати

*) розуміти і говорити.

**) мудра і краснорічива побожність; Ioh. Sturm (1507—1589) славний гуманїст і учитель. Його пляну ґімназияльної науки придержувало ся богато шкіл XVI і XVII в., а навіть Ratio studiorum Ґзуітів.

дуже велику вартість. Нерівнобіжність (Incommensurabilität) старих бесід супроти нових, що має своє жерело в відмінности способу думаня і сьвіта понять, годить ся безперечно до того, щоб увільнити розум від пут вислову. Студийованє початків усе дуже влекшує історичне орієнтованє. Вкінці грецька література має учителїв мудрости і чесноти, доброго смаку і стилю, таких, що належать до перших майстрів усїх часів: богацтво думок і повага настрою, народний характер і простота вислову дають їх поетам рівно несмертельну вартість, як їх фільософам бистрий дар обсерваційний, ясний і простий розум, чистий змисл правди і безглядне та безінтересовне висловлюванє гадок. Я зовсїм розумію, як такий Фрідріх Якобі міг уважати собі найкрасшою задачею житя, впроваджувати молодїж в її отвертими очима і вразливим умом до того сьвіта, показувати їй значінє тих творів, заострювати її чутє для правдивої краси і міцної своєрідности бесїди, щоб її через те раз на все забезпечити перед подивом низької блискотливости (gemeiner Geputztheit), надутої високопарности (gespreizter Vornehmthuerei), рафінованої погоні за ефектами (Effekthascherei), патетичної ніби ґеніяльности (aufgeregter Geistreichigkeit) і чим там ще модні писателї дня осягають хвилеві успіхи.

Але візьмім тепер річи, так як вони є. Чи се, що клясицизм міг би і повинен би дати, осягає ся правильно, так що лиш нещасні виїмки, яких не можна класти в вину системови, не здобувають його овочів? Погляд на дійсність бурить у страшний спосіб іллюзиї добродушних ентузиястів. Як стоїть діло з sapere et fari у великої части тих, що скінчили свій довголїтнїй клясичний курс матурою, про се з небажаною точністю дає вияснене спосіб переводженя дальших лїт на університеті, а рівнож форма і зміст письменних і устних відповідий при неоднім державнім іспитї. Скарги на лїнивство і брак усякого вищого заінтересованя у досить значної части наших студентів преціньо, на жаль, аж надто оправдані; часто при тім чути скаргу, що вони не в силї навіть простої звязи гадок ясно поняти, так що по найбільшій части систематичні виклади треба диктувати. Та коли правники нарікають на брак льоґічної бистроти, скаржуть ся заступники медицини і наук природних на нездібність до бистрої змислової обсерваціï; з фізичним оком притупило ся у них і духове над книгами і папером. Скарги може не рідко й переборщені

і нераз може і діє ся, що професор власну незручність до научаня звалює на слухачів; але щоб ми мали причину хвалити ся „формальним образованєм“ наших студентів і учених, я про те зовсім не вірю; лишить ся таки при тім, що як дар язикового вислову, так і здібність розуміня і провірюваня думок оказує ся часто дуже перезвиненою, ба нерідко аж до стиду остає по заду за розвоєм тих здібностий у людий без ґімназияльного і академічного образованя: а се доказ на те, що є ще иньші дороги до образованя, як клясична ґімназия, або також на те, що тут більше значить природа як школа.

Що-ж до образованя літературно-естетичного смаку тих, що перейшли клясичну науку, то бою ся, що ми ще меньше маємо причини, величати ся успіхами. Непевність суду богатьох „образованих“ у літературних річах так велика, що їх смак не виключає навіть річей зовсім низьких і заулкових (Pöbelhafte). Кавалки (Rührpossen), як Dr. Claus, виставлювали й виставлюють ще нині всї сцени Німеччини, вони одушевляють ще нині всїх образованих Німців; а в сьому році (т. зн. 1897) виставляють театри німецької столиці безглузду паріськy шмату (witzloses Machwerk), якою є Madame Sans-Gêne, обчислену на найнизші інстинкти безідейної (geschmacklos) публики, вже по кількасот разів перед переповненими салями. Хто-ж наповняє театри? То не робітники і ледви чи й маломіщане, ті йдуть на дешеві вистави Шіллєра і Шекспіра; то буржуазия з міста й села, то ті самі, що в своїй молодости побирали „клясичне образованє“, люде зі сьвідоцтвами матуральними і посьвідченями права однорічної військової служби: без сорому сидять зі своїми жінками і доньками і регочуть ся з радости при позах акторок, що, навіть для кляунів у цирку були-б надто неприличні.

А щож етично-гуманне образованє? Чи знаходимо ми з правила або бодай переважно у „інтелїґентів“ живу участь і глубоке розуміне для великих справ людськости, свобідність від малих пристрастий і низької самолюбности? Вони самі певно склонні до того, уважати се річю, що сама собою розуміє ся. Я однак бою ся, що неупереджений обсерватор, який з далека прийшов би між наше народне житє, не думав би так певно. А може навіть сказав би так: негуманна зарозумілість, що зверхнім блиском (Prunksucht) і різкістю (Schneidigkeit) старає ся слабшим від себе показати свою висшість (Vornehmheit), вузкий і безсердечний, в не-

ресудах клясових спутаний дух кастовий, що хвалить ся своєю „благонадежністю“ (gute Gesinnung), криклива, повна фраз і заскорузлости национальна пиха (bornierter Nationaldünkel), що називає себе патриотизмом, — всї ті найприкрійші появи часу находять ся не у низших верстов, лише в першій мірі у „інтелїґентів“, отже у тих, що в теориї були учениками Платона і Софокля. Звичайно не у всїх і не у більшости їх, але преціньті явища дуже розширені в тій сфері, що плаває на поверхнї нїмецького житя. За те, — може говорив би той чужинець дальше — у „малих“ людей подибуємо попри природну добродушність і смирну привітливість часто також живий змисл для висших справ, сильну охоту до духового образованя, а у поодиноких навіть пристрасне посьвяченє для ідеальних цїлий, сполученє із значною силою поносити жертви задля тих цїлий і видержувати противности. Хоч в новім людовім руху є й неодин нечистий елємент, ненависть і твердість супроти всїх, хто думає інакше, фантастична манїя великости і фальшиве мучеництво, то преціньсе певне, що живе співчутє для добра люду й людськости, що правдивий ідеалїзм сьвітогляду й дїла зовсїм не представляє ся яко переважний вислїд „клясичного образованя“. І так прийшли-б ми й тут на те саме: що природа і житє більше може й робить як школа.

Зрештою як би гуманне образованє й чутє було вислїдом шкільної і наукової працї над старими бесїдами і творами літературними, то мусїло-б воно передовсїм бути у тих, що своє житє переводять серед того занятя, тобто у фільольоґів. А чи хто, що знає житє і людей, буде того передовсїм тут шукати? Чи житє в сфері духовій і вічній, чи піднесенє серця понад всяку нїкчемність і мізерність, чи свобода душі від порожнечі (Eitelkeit), перечливости о рацию (Rechthaberei) і иньших вад обмеженого і малодушного чоловіка тут головно у себе дома? Я. Ґрімм, здає ся, не був того певний; він каже навіть раз, що жадна иньша наука не є так зарозуміла, горда, сварлива (streitsüchtig) і немилосерна як фільольоґія (Kleine Schriften I, 236). А Ґете висловлює ся подібно раз у листї до Кнебеля (з р. 1808).

Я лишаю на боцї те, чи таке твердженє має загальне значінє; що однак дразливших літературних спорів, їдкійшого ганьбленя противників, злорадіснїйшого виказуваня їх помилок нема нїгде в такій степени, як між клясичними

фільольоґами, винявши хиба може ще між християнськими теольоґами, про се мабуть нема сумніву у знавців історії наук. Й. М. Зайлєр (Sailer, Werke, том 39, ст. 343) каже раз так: „Коли дух правди вселить ся в людське серце, то робить його отвертим до гори, а замкненим із долини, тихим і смирним у собі, лагідним і привітним на зверх“. Коли духа правди, що преціньє заразом також духом гуманности, пізнати по тих овочах, то є деякі причини до сумніву про те, чи він найлюбійше місце найшов собі в серцях фільольоґів, від часів італійського гуманізму аж до Фр. Авґуста Вольфа і його учеників. Певно, між ними були й є такі люде; але майже мож сказати: не задля, лиш мимо їх фільольоґії. Ся обставина, що в літературі субєктивний момент більшу ролю грає, як у математиці і науках природних, викликує, здає ся, й більшу дразливість; вона переносить ся на наукове заняте літературне, розвязка фільольоґічних питань часто надто злучена з субєктивними понятями вартости і почутєм смаку, так що легко перечене погляду стає заразом осудом про вартість особи автора. До того нема елєменту умірковуючого, що лежить для наук природничих і фільософії в безмежности їх задачі. Всеєство (Universum) згинає серце до покори (Ehrfurcht) перед безконечністю і таємничостею і до згідливости зі співробітником*).

Я не маю наміру ображати. Але супроти ненастанно повторюваного твердженя: з „клясицизмом ґімназияльним“ вяже ся гуманне образованє і ідеальний сьвітогляд і почутє краси та величности і що ще там иньше, — здавало ся менї потрібним вказати раз і „неґативні інстанциї“. Я зовсїм не хочу звалювати всїх браків в образованю нашої інтелїґенциї на клясицизм наших ґімназий; але величати його безмірно, немов би спасенє душі, спасенє людськости зависїло від його дальшого істнованя, до того висліди, як менї видить ся, не дають права. Я зовсїм не вірю,

*) Що однак і тут любов правди і поважанє добросовісного ближнього більше зависять від загального характеру чоловіка ніж від предмету, про який бесїда, показує горяча полємїка, яка що йно вивязала ся між фільософами, природниками, істориками й теольоґами по причинї Геккельових »Загадок сьвіта«. (Die Welträtsel, Gemeinverständliche Studien über monistische Philosophie. Von Ernst Haeckel 4 Aufl 1900). Що анї Геккель анї його сподвижники з поміж природників не грішать теж надміром обєктивности, се мож видїти хоч би зі статї Паульзена п. з. „Ernst Haeckel als Philosoph“ (Preussische Jahrbücher за липень 1900 р.), а також в його-ж книжцї: „Philosophia militans. Gegen Klerikalismus und Naturalismus. Fünf Abhandlungen“. Berlin 1901 (цїна 2 марки).

мов би та доля, що єї посідає німецький нарід з ідеалїзму і наукового змислу, з формального і гуманного образованя, основувала ся на „клясицизмі“, так щоб з його усуненєм мусїла завмерти. Я не вірю взагалї, що ті річи зависять виключно від школи, а ще меньше, що вони зависять від шкільних предметів. Взагалї всего ждати від наукового материялу, то грубий материялїзм. „Der Mensch ist, was er isst“*) — се так само неправда у сферї духовій, як і фізичній. На скілько школа впливає на способ думаня і почуваня, то се дїє ся не стільки через науковий материял, скільки через особистість учителя. Гарний „материял“ — то ще мало, а головна річ учитель; цїнить він свою річ, вносить радість і видний успіх до школи, то й розвиває ся в нїй науковий змисл; а є він до того совісним, правдолюбним і щирим чоловіком, то росте коло него й ідеальний настрій молодїжи; але коли він порожний і неприродний (affektiert), хитрий і честолюбний (streberisch), надутий і все хоче поставити на своїм, то може собі проповідати євангелиє й ангельськими язиками, воно лишить ся мертвеччиною. Духове й моральне образованє — то не мокра глина, як казав Ляґард (Lagarde)**), яку перший лїпший робітник „може лїпити“ на першу лїпшу стїну. Лиш те можна сказати, що ріжні предмети дають у ріжній мірі спосібність до особистого впливу учителя; лїтература і релїґія більше як калїґрафія і математика, хоч тиха точність (Zucht) зручного й совісного учителя може й на тих годинах зробити богато.

Як же стоїть справа в тім згляді з клясичними предметами? Чи вони дають учителеви для особистого впливу на думку і чутє учеників виїмково корисну нагоду? Певно, вони самі про себе дуже до того надають ся. Лектура старинних поетів, фільософів, істориків, бесїдників веде до познайомленя зі всїми людськообичаєвими річами і відносинами, найблизшими так само як і найглубшими. І тут буде мати теж своє значінє й те, що віддаленє, чужина, дає виїмково корисну нагоду до поучуючого обговорю-

*) Чоловік є тим, що їсть.

**) Paul Anton de Lagarde (1827—1891), знаменитий орієнталїст, професор університету в Ґетиндзї. Побіч величезної маси фахових праць видав також дуже цїкаві і варті читаня „Deutsche Schriften“, в яких говорить про відносини німецької держави до теольоґії, церкви й релїґії, про сучасне становище Німеччини, про устрій шкільництва і релїґію будуччини — всюди з бистрим полїтичним розумом і горячим патріотизмом.

ваня. Але тепер возьмім знов річи не як би вони могли бути, але так як вони в дійсности є: чи не стає тут брак знання бесіди, головно в грещі, часто дуже прикро в дорозі річево-фільософічному трактованю? Умовою повної хосенности клясичної науки є те, щоб ученик висшої ґімназиї справді міг читати авторів, і то читати у властивім значіню того слова, а не лиш силябізувати, „препарувати“. Так думали про сю справу основателї нової ґімназиї Süvern, Schulze, Thiersch. Найвиразнійше висловив се Тірш: в низших клясах треба вчити бесїд, щоб опісля в висших клясах мож було читати, так читати, як читають ся книжки в бесїдах новочасних, задля змісту і літературної форми. З натиском працювали учителї, щоб учеників допровадити до плавного читаня; форсовна наука граматики в низших клясах мала вести до тої цїли, а в висших клясах мала помагати також часто форсовна приватна лектура. Та се не жадна тайна, що вислїд далеко не відповідав ожиданям. При корисних обставинах наближав ся неодин ученик до тої цїли, але пересічне число учеників оставало далеко в заді поза жаданєм, головно в грещі.

Що від того часу відносини не поліпшили ся, се видить кождий: старинні бесїди стратили на значіню, як у сьвітї взагалї, так і в ґімназиї, а надто зменьшено їм число годин. Наслїдок того був лиш один можливий, що легкість і певність у читаню ще більше впала. Під натиском настрою публики обмежено граматичну науку: гуманїстичну, не граматичну науку наказують нинї учителеви з гори. І певно, вона мусить бути метою; але граматика лишає ся умовою. Чим більше обмежена граматична наука, тим прикрійша мусить бути непевність в елементах при лектурі в висших клясах. Се точка, яку справедливо акцентує Кауер: без певного граматичного розуміня тут нїчого не осягнеш; тут наперед буква, потім дух. Не знає осьмак букви, ну, то мусить її вчити ся, а нема на те осібних годин, то треба ужити на се годин Софокля, Платона, Цїцерона і Горация. Наслїдок такий, що ті години стають ще багато пустїйші і безхосеннїйші, як перед тим були, або радше, знов так пусті, як були в 16 і 17 віцї, коли то на тих авторах учено граматики 12—16 лїтних хлопців. Тодї, що правда, не жадано від шкільної науки нїчого більше крім знання язика. Студийованє авторів, передовсїм грецьких, а головно фільософів мало прийти на унїверситетї. Нинї знає цїлий сьвіт, що більшість наших учеників бере до рук грецьких авторів остатнїй раз при матурі.

А коли так, коли наука греки так і губить ся в терню граматичних і лєксикальних корчів, а при значнім зменшеню годин для латини й тут те тернє почне гнеть показувати ся, то клясична лєктура щораз більше буде тратити здатність, зводити учителя й учеників до тих свобідних взаємин між ними і писателем, що одні обіцюють розвій духово-морального образованя. Для малих хлопців — то й силябізованє в чужій бесїді є доброю вправою як язикових так і льоґічних здібностий. Для 18—20 лїтних учеників уже не так. Певно, рефлєксия над бесїдою і уживанєм її, се сама по собі річ, що їй не мож відмовити ані образуючої вартости ані інтересу; але може можна би сказати: вона має для звичайного чоловіка, який не має наміру обрати собі бесїду предметом своїх наукових студий, преціньлише другорядне значінє; властивий інтерес преціньнормально звернений на зміст, на гадки; і то якраз в молодечих лїтах. Хлопець учить ся, що задає йому учитель, дозрілий чоловік роздумує навіть радо над бесїдою, стилем і формою лїтературних творів; але молодець бажає дійти до річи. Його інтерес переважно материяльний і мож сказати фільософічний; він хоче знати, які думки можна і мусить ся мати про сьвіт і людей; читати думки і осуджувати думки, туди звернена його думка. Коли його довший час примушують відмовляти собі сего, коли йому зміст подають лиш у гомеопатичних дозах, у формі стрічок, які він має переробити з тільки а тільки авторів, то з'являє ся у него напружений і пригноблений настрій. Коли змушують його — а ще недавно так дїяло ся — уважати автора передовсїм садком вокабул, з якого він має збирати слова і звороти побіч граматичних і стилїстичних обсерваций для ужитку при будучих іспитах і виробах, то може якраз повстати тупоумна привичка бачити всюди лише слова, а на змисл, що криє ся в словах, зовсїм не звертати уваги. Поява stuporis paedagogici*), яку Ернесті**) завважав у давних княжих школах (Fürstenschulen), є конечним вислїдом чисто формалїстичної науки, і є простим противенством формального образованя, що преціньпередовсїм лежить у стремлїню і силї — шукати думок і розуміти їх, обсуджувати їх і творити нові з них. Тепер показало ся лихо і його всюди поборюють.

---

*) педаґоґічного затуманеня.

**) Johan August Ernesti (1707—1781) славний фільольоґ і теольоґ, званий нїмецьким Ціцероном.

Та чи можна його цілковито усунути з наших ґімназий? Ледви, як довго в них мозольне читанє на стрічки грає так важну ролю аж до найвисших кляс. І я бою ся, що се буде тревати доти, доки люде не перестануть гонити за маревом утраквістичної одноцільної школи.

То була-б одна сторона справи; наука клясичних язиків зовсім не провадить у правилї до тої цїли, яка має бути осягнена в підготовляючій ученій школї, тобто до гуманїстичного образованя. Я додаю ще кілька уваг про другу сторону: клясицизм не є вже одинокою дорогою до гуманїстичної осьвіти; нині маємо научні способи, що і в школї можуть дати в богатьох разах те саме, що клясицизм, або навіть, при нинїшнім станї річей, і більше. Передовсїм тут важна наука нїмецького язика і иньших новочасних.

Отже що до формального образованя, то я міг би сказати: для молодих людей в віцї 14—20 лїт я не знаю лїпшої вправи як читати в цїлости меньші і більші твори і уявляти собі зовсїм ясно їх зміст і хід думок у докладній і різкій диспозициї; потім порівнувати й оцїнювати ріжні представленя фактичного стану річей і ріжні погляди на справу, означити докази і підстави осуду по обох боках, винайти причини ріжниць і зазначити власне становище до них. Що до того письма старинних авторів дають знамениту нагоду, як я вже сказав; але щоб читати більші партиї історичних, фільософічних і реторичних писателїв, до того потребує ученик за богато часу. Нема сумнїву, що він при нїмецьких або також анґлїйських і французьких писателях далеко лекше дійде до того. І коли він при тім привикне читати з пером у руцї, не щоб виписувати слівця, лише щоб зазначити зміст кількома реченями, щоб нотувати факти і гадки, то думаю, що тим способом він дуже богато буде мати користи і для свого духового образованя і для своїх будучих наукових студий. Бо-ж преціньі університетські студиї, бодай в науках про прояви людського духа, всюди ставляють у першій лїнії таку задачу: з богатьох книжок зібрати ріжні факти і погляди, прослїдити їх під зглядом їх згідливости, виробити собі погляд на вартість ріжних реляцій і поглядів, вислїдити їх походженє і підставу, і виробити собі тим способом погляд на справу, опертий на підставах і історично з'орієнтований. Я на вірю, щоб нинїшня наука ґімназияльна давала в тім напрямі все, що повинна-б дати. Дуже часто видко, що та здібність, здібність до синоптичного видженя

(σύνοψις), яка по думці Платона одна робить із чоловіка фільософа, дуже нерозвинена у студентів перших літ студий університетських. Я думаю, що часто цілорічна блуканина і мізерний вислід академічних студий взагалі має у неодного в тім своє жерело, що він із ґімназиї не виніс жадного приготованя до такої роботи, а на університеті нїхто йому до неї не показав дороги.

II.

Також під зглядом стилїстично-літературним може по моїй думці лєктура новочасних поетів і письменників, як на нині бодай, безпечно дати стільки, скільки клясицизм, який доходить лиш до невеличкої вправи і маленького обсягу в лєктурі. Або радше, вона без сумніву робить се вже давно, хоч і не все є лєктурою шкільною. Лєссінґ або Шіллєр, Фрайтаґ (Freytag) або Тен (Taine) або який небудь иньший зовсїм новочасний і зовсїм нешкільний письменник певно має звичайно далеко більший вплив на перший витвір стилю і літературного смаку наших учеників, як шкільна лєктура Демостена і Софокля, Ціцерона і Ліві. Тамті відразу лізуть до уха й пера. Відколи з латинським вільним виробом відпала остання решткa старогуманїстичного устрою науки (в р. 1891 — пер.), від тоді вплив клясиків на витвір стилю ще більше зникне, як то було вже від введеня нїмецького вільного виробу. А що виображеня про епічну й лїричну форму, про драматичну й історичну композицию, про артистичну диспозицию розвідки або досліду, о скілько взагалї се діє ся в ґімназиї, творять ся більше на нїмецьких, як на грецьких або латинських взірцях, се теж мабуть загально звісно. Вкінцї що до „гуманїзму“, тобто глубшого й делїкатнїйшого розуміня людсько-обичаєвих справ, — то про те мабуть теж нїхто не буде сперечати ся, що Шіллєр, Ґете, Шекспір, Карлєйль (Carlyle), Дж. Ст. Мілль, Тен, Ранке так само гідні впровадити в розуміне малого і великого сьвіта людського, як Гомер, Софокль, Гораций, Тацит, Тукидид. А що вони впроваджують у сьвіт сучасности, хоч без обмеженя на сучасність, то сего чей нїхто не схоче вважати за хибу. Або може старинні письменники тому корисніїші, що в більш чужій бесїдї лежать перед нами? Чиж новочасні поети і письменники, передовсїм нїмецькі, мало дають трудностий ученикам? Латина і грека змушує до мозольної працї, до основного зглублюваня. Кауер говорить про се в одній

відповіди на отсї розважаня: Він часто досьвідчив, каже, що „гадки учеників совгають ся по нїмецькім тексті, як колесо по надто гладкій шинї; нема тертя. Вони читають і слухають слів матерної бесїди з вигідним вдоволенєм, що коло їх уха гомонять своєрідні звуки (vertraute Klänge), і нераз се тяжка і прикра робота, що йно вирівати їх із тої іллюзиї, мов би то вони зрозумїли реченя, тому що їм усї поодинокі слова видавали ся зрозумілими“ (Preussische Jahrbücher LXIV, 835). Певно, се може часом бути; і праця така може мати свою прикрість. З другого однак боку може вона мати преціньтакож свою принаду і утїху для учителя і учеників, коли те, що перечитано на разї як щось зовсїм зрозумілого і природного, покаже ся дивним і загадочним. А так само й річеве пониманє; Сократове ἐξετάζειν будило все живу увагу у тих, що його слухали, і то все й що до тих справ, що їх як раз хтось уже нїби остаточно рїшив. А вкінцї, чи се нудна справа чи нї, конечною вона все таки раз на все лишить ся. Ба, я міг би навіть сказати, що обсервация Кауера є найлїпшим доказом її конечности і недостаточности клясичної лєктури; бо той настрій, находити все в порядку, як лиш незнані слова не обивають ся о уха, вироблює ся як раз при препарациях на стрічки; жвавий семак уже призвичаєний прочитувати лєкцию лише в тій цїли, чи там нема незнаних „слівець“.

А мав би який учитель — з причини браку трудностий граматичних і лєксикальних — бути в клопоті, що має питати або говорити про Телля, Еґмонта й Іфіґенїю, — а Фавста теж не все буде мож обминати, — то я думав би, що він також не сотворений до того, щоб пріманам (осьмакам) поясняти грецьких траґіків або Гомера або Горация як зеркало людий і часів.

Я додаю ще одно. І з нової ґімназиї, що не буде вже вчити старих бесїд, а бодай грецької нї, не мусять і не сьміють про те зникнути грецькі письменники; їх будуть читати в переводах. Розуміє ся, ми читали-б Гомера, а також Айсхіля й Софокля, а може відважились би колись раз і на кілька комедий Арістофана, що показує той сьвіт з иньшого боку. І так само читали-б ми Тукидида, цїлого Тукидида, не лише кілька книг, очевидно не в школї, лиш кождий для себе дома, з пером у руцї: ми заправляли-б учеників до робленя перегляду, або до слїдженя якоїсь одної нитки через цїлий твір. І зовсїм природно, ми не позволили-б і на те, щоб житєписи Плютарха дармо лежали в ви-

давництві переводів Рекляма. А як мав би хто між учениками інтерес до того, то ми би його заправили подивити ся раз і на те, як глядять фільософи, Сократ, Платон і Ксенофонт, на публичні справи і як в їх державних ідеалах заразом показують ся фактичні відносини в відверненю (Umkehrung). Як би ми так учили грецької історії і літератури один рік, то думаю, ученики, що взагалї мали би змисл до розуміня історичного житя, почули-б духа Греків і їх істоту також без їх бесїди. І рівно-ж так само поклали-б ми на другий рік римську історію і літературу в осередок науки; глядячи разом на істориків і сучасних їм письменників і обговорюючи їх у більших або меньших виробах, мали-б ми і тут літературну й історичну науку в одній точцї. А щож могло-б заваджати, попробувати раз щось такого в одній точцї й для середнїх вікiв?

І на се все я міг би також вказати, як би хто хотїв говорити про історичне образованє, що воно, мовляв, не мислиме у того, хто не знає грецької й латинської бесїди. Очевидно, менї анї в голові оспорювати величезну і справдї незамінну вартість старинних бесїд для історичного образованя. Бесїда то одинока річ, що перейшла до нас зі старини в неушкодженій цїлости, в нїй виступає цїла стара минувшина в сучаснім своїм одягу. Кожде грецьке й латинське слово є частиною старини і дозволяє кождому, хто його розуміє, мов би через дїрку у стїнї, безпосередно дивити ся на відносини житєві і думки старинних людий. Як подорож по чужинї інакше вчить, нїж опис подорожи, головно через те, що вона неустанно веде до тисячей припадкових зіткнень із усякими й дрібними річами, про які в жаднім описї нема бесїди, так учить лєктура в чужій бесїдї інакше, як у переводї; постійне зіткненє з властивими і своєрідними словами і зворотами чужої бесїди провадить до найріжнїйшого несьвідомого поучуваня про обставини житя, погляди і думки чужого народу, як се жаден перевід і жаден коментар не є в силї. Зовсїм по домашному може почувати себе в старинї лише той, хто знає бесїду. А преціньмiг би я сказати, не один може відповідно до обставин більше знати і більше хісна мати зі старини, що знає її літературу лише з переводів, нїж другий, що цїлі лїта вчить ся старинних бесїд. Наколи 17—20 лїтний молодець прочитає в чотирох тижнях у нїмецькім переводї в цїлости Тукидида, з тою увагою, яку вимушує собі сей інтересний драмат у того, хто його почав слїдити, то певно довідає ся про полїтичні і військові, товариські і духові

відносини тих часів більше, як другий, що цілий піврік „препарує“ на поодинокі години якусь часть із одної книги і з великим „стоном“ (Ach und Krach) переводить се потім у школї. Я теж, гадаю, меньше-більше знаю, що може дати перевід, а що нї. Супроти модного (üblich) понижуваня переводів може преціньь придало би ся від часу до часу пригадати, яким впливовим способом образованя оказали ся переводи. Середні віки знали Біблію й Аристотеля, два головні жерела своєї осьвіти, лише з переводів. Так само аж до нині читає народ Сьвяте письмо лише в нїмецькій бесїдї; а котра-ж книжка, аж по нинїшнїй день, могла-б рівнати ся з ним хочби з далека під зглядом впливу на духову осьвіту нашого народу? Відомо, що Фридрих Великий, пильний читач і великий обожатель старинних авторів, передовсїм фільософів, читав їх лише у французькім переводї; можна би може сумнївати ся про те, чи були-б йому старинні писателї так милї, якби йому батько, замість заказати науку латини, був наказав потити ся кілька лїт на шкільній лавцї над граматикою і словарем; близькі приміри з найновійшого часу не промовляють, здає ся, за тим. Для мене досить того, думаю, щоб показати, скільки можуть дати переводи. Хто хоче річи, той найде її і в переводї, а кого вона не інтересує, тому й оригінал не поможе. Ба, чи не мож навіть таке сказати: недовірчивість і погорда, які ґімназия піддержує до переводів як до зовсїм погубних і нїкчемних річей, які властиво не повинні-б бути на сьвітї, якраз здержує многих від читаня і пізнаня старинних письменників! Кілько-ж властиво прочитав пересічний абітурієнт із грецької літератури? З Софокля одну або дві драми, з Ксенофонта і Геродота, Платона, Тукидида, Демостена по кілька малих уступів, но, і Гомера*). Чи-ж то не чудно, виносити грецьких письменників під небеса як вічних виховавців правдивих людий, а потім вдоволяти ся так смирною потравою; величати Платона як вершок мудрости, а потім не дати ученикам нїчого більше крім Ляхеса і Евтифрона? Як би хтось величав так Шіллєра і Ґете, як звичайно величають Греків, а потім прочитав по кілька кавалочків із одного й другого, а решту лишив під порохом у шафі — що певно нераз також дїє ся, — чи не подумали-б ми, що його горяче славословіє неправдиве і є лиш конвенциональною привичкою (Anbequemung)?

*) У нас, очевидно, ще далеко меньше. Пер.

Справдї я думаю, що й нинїшня наша ґімназия така, яка є, повинна би основно змінити своє становище до переводів. Ученики преціньо знають ся з переводами, лиш що дотепер навчили ся хиба їх фальшивого уживаня. Розважні учителї давно застановляли ся над тим: чи не можливо, замінити потайне, заказане і шкідливе уживанє їх на правильне і пожиточне. Так можна би при домашній працї уживанє доброго, вільного переводу не лише дозволити, але просто порадити; воно улегчило би ученикови язикове переробленє тексту, не звільняючи ще зовсїм ученика від працї. А потім, як би раз прорубано туди дорогу, можна-б із переводів зробити новий ужиток, можна-б із них справдї пізнавати цїлих письменників, яких тепер майже зовсїм не читає ся, задля того, бо обстає ся при тім, що їх треба чигати в їх бесїдї. Так то жаданє вивченя бесїди спиняє наших учеників взагалї від пізнаня грецької лїтератури.

Я зсумую вислід: загально переціньють те, що нинї дає ученикови наука старинних язиків, бо кладуть те, що бажане, за осягнений правильний результат. З другого боку не доціньють того, що нинї маємо на заступство; гуманїстичне образованє можливе нинї вже й без науки старинних бесїд".

III.

В тій цїли жадає Паульзен такого доповненя і розширеня науки нїмецького язика, щоб він був у силї „заняти в гуманїстичній ґімназиї те місце, яке сотки лїт займала латина, то значить, щоб став головним жерелом лїтературно-естетичного, стилїстично-реторичного і диялєктично-фільософічного образованя"*). Опісля пише дальше так:

„Я знаю добре, що розумні мужі мають поважні сумнїви проти такого розширеня і піднесеня науки нїмецького язика. І так нераз вказувано на те, що лєктура нїмецьких клясиків може стати в руках педантичного і бездушного учителя страшенно пуста і може легко через те на завсїгди попсувати ученикам смак до наших поетів.

*) Лиш мимоходом зазначу, що руська лїтература поки-що не може рівняти ся з нїмецькою під тим зглядом, що отже значну часть підстави гуманістичного образованя у нас в такім разї мусять і дальше ще довго творити чужі бесїди, а бодай переводи з них. Та про се може колись иньшим разом.

Шкільні автори легко трохи прибридають; що ученик читав у школї, те відкладає мущина на бік. А преціньлїпше, щоб се дїяло ся з Горацієм або Верґілем, нїж із Шіллєром або Ґете. Та й небезпеченьство при старинних авторах не таке велике; учитель, що нїчого більше не вміє дати, може держати ся бесїди і граматики, а при нїмецькім язицї се очевидно неможливе; тож і з'явить ся тут зараз нудна естетична балаканина (бляґа), або педантичне аналїзованє і схематизованє; а се для автора далеко небезпечнїйше. А щож би то дїяло ся з фільософією! — Рівно-ж і нїмецький письменний виріб, як би надто був висунений на перший плян, будить поважні сумнїви проти себе; формальна зручність або навіть реторичне геройство (Virtuosität) — то небезпечний дар, і школа не може ставляти собі метою виробляти його. Куди веде проста реторика про всякі річи, як випорожнює душу балаканє про все, що йно прочитано й пізнано, то показали старинні реторичні школи пізнїйших часів із застрашаючою очевидністю. Також і на те вказують, як непевним мірилом таланту і пильности є нїмецький письменний виріб. Як раз у глубше настроєних натур розвиває ся дар вислову пізнїйше, коли натомість поверховні товариші часто дуже вчасно осягають певну зручність в уживаню пера; передовсїм Жиди з їх вчасно розвиненим даром балакучости (Zungenfertigkeit) покажуть ся висшими від Нїмців, що ростуть повільнїйше, але за те й довше.

Певно, всї ті уваги не безпідставні. Що й учителї нїмецького язика в будучій ґімназиї не будуть самими знаменитими і ґеніяльними (geistreich) мужами, треба приняти, а так само не може бути сумнїву про те, що години нїмецького язика можуть бути теж нудні; навіть години релїґії й істориї можуть бути такі. Але такі рефлєксиї і сумнїви не здержать ходу річей. Ми не зможемо задержати старинних язиків длятого, що наука нїмецького язика приносить нові своєрідні трудности й небезпеченства. Такі річи не зависять від волї й вибору: наука чужих язиків має лиш одну тривку підставу, а то ту, що їх конечно треба вміти. Що вони помагають вийти з деяких трудностий, нпр. з тої, що преціньже треба чимсь затруднити молодих людий у школї аж до 20 року житя, така підстава довго не вдержить ся. Отже треба лиш про те одно дбати: устроїти науку нїмецького язика і приготовити вчителїв до їх задачі так добре, як лиш можна, а поза те вірити, що молодїж і тодї буде вміти найти те, що їй відпо-

відне. Як їй де тут або там через шкільну науку й обридне Шіллєр або Ґете, ну, то може вона тоді втече на ратунок до Гомера і Софокля, до Шекспіра і Мольєра, і може відтак преціньколи хоч звідтам найде знов дорогу до нїмецьких поетів. А що до небезпеченства вимови, то се якраз було би задачею нїмецького письменного виробу не вчити „краснорічивости“, лиш паралїзувати ту тенденцию, змушуючи учеників до річевого трактованя справи; ученик має в нїм учити ся видїти і слїдити, важити і судити, а не творити слова і будувати фрази, як сего вчив латинський виріб.

Зрештою, се хочу преціньтакож ще порушити, тут зовсїм не йде о те, щоб науку нїмецького язика впровадити у спадкоємство по латинї й грецї також що до числа годин і способу навчаня. Не один критик, що привязує занадто ваги до механїзму поділу годин, уважав се конечною консеквенциєю поданого тут погляду і відтак хапав ся за голову: 8 або 10 годин тижнево лєктура нїмецьких клясиків, то смерть! І справдї се була-б смерть; але про такий плян не було-б очевидно жадної бесїди; я лишаю означенє числа годин, як се зрештою зовсїм справедливо, учителям будучої ґімназиї, і завважую лише те, що то було-б моєю найменьшою журбою, виповнити 35 годин тижнево аж до одної. Навпаки, коли-б лиш можна було, число годин взагалї обмежити, то я вважав би се як пожадану побічну користь: ученик мав би тим більше часу до суцїльної домової лєктури, і на тім моментї й основувала-б ся в більшій части середна школа будучности. Вона тим способом і під формальним зглядом приготовляла-б до дальших університетських студий.

Та є ще один сумнїв проти перенесеня головної ваги науки ґімназияльної від старинних язиків на нїмецький язик і фільософію, і то може найтяжший: чи не попаде школа через те в ті борби, які поза нею зворушують сьвіт? Чи не найдуть тоді полїтичні і церковні партийні тенденциї далеко лекше як нинї вхід до ґімназий? Чи не будуть старати ся також змінчиві напрями смаку опановувати вибір лєктури? До нинї мала ґімназия в старинних клясиках тривке надбанє, положене поза всякими партийними спорами; тут нема жадної зміни моди, смаку, жадної самовільности: Платон і Тукидид, Ціцерон і Тацит, вони є раз такими, якими є, і не можна їх анї переробити в стилю власне пануючих поглядів і напрямків смаку, анї заступити „коректними“ писателями.

Вони мають однаке значіне у всїх народів, у всїх конфесий, у всїх партий. Лежачи здалека від усякого спору, дає старина учителям і ученикам затишний куток для тихого і безпристрасного думаня над тим, що вічне і загально-людське: невтральне місце посеред завзятих борб. Щож може бути більш пожадане, більш спасенне для школи? Як би не було старини, то треба-б її винайти! Коли впровадимо на місце старинних клясиків новочасних авторів, тодї розгорить ся війна о школу, тодї кожда партия буде всїми силами старати ся, впровадити своїх авторів і свої погляди до школи, в тій думцї, щоб молодїж для своєї справи полонити. Римокатолики будуть усїми силами перти до того, щоб очистити шкільну лєктуру після Індексу заказаних книжок. Чи остануть Ґете і Шіллєр, Гердер і Лєссінґ пануючими авторами в ґімназиї, коли в будучім соймі сполучені партиї центра і Kreuzzeitung будуть установляти шкільні приписи? Чи не наступить бодай очищенє в дусї поправного проєкту реформи? А прийдуть иньші партиї до панованя, то наступить вибір і чищенє в иньшім дусї; свій індекс заказаних і канонїчних письменників має кожда партия. І так само буде з фільософією. Чи має в школї рядити Кант або Гербарт, Ляйбніц або Шопенгауер, чи може св. Тома? чи маємо вчити фільософії правовірної чи може невірної? Може-б у формальній льоґіцї ще й можна обминути противенства, але в психольоґії і етицї — се вже нїяк не піде. А тодї маємо й тут війну у школї.

Певно, се так. І се як раз та обставина, що мене найбільше могла-б турбувати що до нашої будучої ґімназиї. Справдї, якби ми мали через відсунене старинних бесїд ширше отворити до школи двері полїтичній партийности, якби мало дійти до того, що з кождою зміною вітру в горі наступала би зміна шкільних авторів, то певно було-б лїпше, щоб ґімназия аж до кінця сьвіта учила по грецьки і латинськи, або навіть по вавилонськи і китайськи. Та треба преціньмати стільки віри в розум, який взагалї замикає ся в річах сьвіта (Vernunft, die in den Dingen liegt), стільки довіря до здорової натури нїмецького народу, що до того не прийде. Хоч і не без борб, то преціньповоли все таки мусить виробити ся щось у родї загального пересьвідченя, що школа не сьміє стати боєвищем партий; досьвід преціньповоли приводить силоміць до погляду, що ловля душ не удає ся тими грубими способами шкільного примусу, що змушує проповідати або повторяти

такі чи сякі коректні пересьвідченя; що радше кожда така проба вкінці викликує противний вислід: кождий міцний односторонній вплив на духа веде до викликаня реакції. Принайменьше в західноевропейськім сьвітї було дотепер усе так; а щоб се мало змінити ся від часу оголошеня непомильности або утвореня нїмецької держави, в те вірити нема поки що найменьшої причини.

А що до єдности і спокою, який нїби то наша нинїшня ґімназия має в науцї старинних язиків, то также справа не так дуже проста. На початку XIX столїтя снили новогуманїсти хороші сни про те, що ученики ґімназиї мали рости, студиюючи старовину, якби в тихій, тином обведеній церковній оградї, здалека від противенств і партий сьвітових, що бушували поза плотом. В дійсности так не є, нїколи так не було і нїколи так не буде. Ми маємо в школї всї ті великі противенства, що нашому історичному житю визначують дорогу; ми вчимо побіч себе новочасних наук природних і церковної віри на підставі письм конфесийних 16 столїтя*); ми співаємо рано пісні церковні, а в полудне рецитуємо оди Горация або читаємо твори Лєссінґа. Все те зносимо побіч себе і полишаємо ученикови самому, виробити собі з тих елєментів погляд на сьвіт і житє. Не кажу сего з накликом, щоб, одно або друге викинути зі школи; всї ті річи ввійшли раз як моменти в наше духове житє, і школа, що має ученика впровадити в духове житє нашого часу, не може того робити простійше, як лиш так, як є. Я говорю се лиш длятого, щоб пригадати, що наші ученики вже й нині не жиють в оптім одчороднім і сумирнім сьвітї снів; війна є, лиш укрита (latent) і школа поступає так, як би нїчого про те не знала. Наслїдок однак із того не рідко такий, що ученик, який до того преціньь ще щось поза школою чує і читає, в безрадности, в якій його лишає школа, попадає в тупу і бездушну байдужність, або також кидає ся в рамена неґативного доґматизму, з абсолютною невірою бодай у всякі обовязкові й урядові (offiziell und offiziös) правди, — поведенє, яке, нераз ще злучене з поверховим пристосованєм до звичаю загалу, аж надто часто видко у нашої інтелїґенциї.

---

*) Автор має на думцї головно протестантську релїґію. Але й католицизм нинїшний унормований властиво остаточно на тридентськім соборі в XVI вицї (1545—1563).

А що школа не видить тих річей, до того причинило ся, думаю, й пановане клясицизму в ґімназияльній педаґоґіці. Вже згадано висше, як Фр. Авґуст Вольф і його ученики вважали себе щасливими, що з моря теольоґічних спорів схоронили ся в затишну пристань науки про клясичну старину. І з гордим спокоєм вони споглядали звідтам на спори поза нею межи раціоналїзмом і супранатуралїзмом, межи історичною критикою і вірою в буквальний текст, межи емпіричним дослїдом і спекулятивною фільософією: се все річи, говорили, що нас не журять, що може взагалї не богато обходять висше настроєних людей. Фільольоґія підержує нахил до квієтизму, до байдужности супроти питань, що зворушують нашу сучасність і наш народ. І такий її вплив і в школї. Може-б була байдужність супроти церковно-релїґійних питань у нашої інтелїґенциї преціньтак не зросла, як би її школа не була призвичаїла дивити ся на ті річи як на підрядні, лише для простого люду важні справи. Я чув про одного поміщика, який скінчив ґімназию, що він любив брати до церкви Горация, щоб, як казав, преціньмати там занятє достойне чоловіка; се типовий примір на відносини інтелїґенциї до церкви взагалї: внутрішнє легковаженє враз зі зверхним пристосованєм. Коли час „просьвітних ідей“ (Aufklärung) брав річи поважнїйше, то була в тім без сумнїву заслуга науки фільософії в школї; фільософія пре до сучасности. Що однак байдужність, хоч і як вигідна в даній хвилї, має свої злі наслїдки, сего нині нїхто чейже не заперечить. Церков, від якої інтелїґенция внутрішно відчужила ся, яку полишено самим сьвященникам, тратить зносини з дїйсністю і костенїє в своїх формах і формулках. Та з тим тратить вона й силу, бути посередницею між духовим сьвітом із одного боку провідних, а з другого боку більше пассивних верстов народу, як се робила вона цїлі сотки лїт давнїйше. За те вносить вона в житє всїх, що лише зверхно піддають ся її зарядженям, елємент ложи, який відтак, як се вже й є натурою неправди, знов довкола всюди сїє недовірє. Чесна борба лїпша як гнилий мир. У сфері духа може ще більше як у сфері мертвої природи має своє значінє те слово старого грецького мудреця*) про борбу, що є матїрю всїх річей.

*) Автор має на думцї Гераклїта з Ефезу, що жив коло р. 500 перед Хр

Як раз сї слова треба-б собі також затямити, якби мала опісля розгоріти живійша борба за школу. Борба має те добре в собі, що вона будить інтерес і спонукує до поважного трактованя річей. Нині заінтересованє школою, мимо реформового крику від часу до часу, є в ґрунтї річи мале і навіть не може рівнати ся з тим огнем, з яким сто лїт тому цїлий сьвіт інтересував ся справою вихованя. Нині все лишає ся правительству; трохи ще нераз злостять ся люде по причинї лєкцийного пляну, принагідно покричать задля сего або того жаданя школи або підписують петицию в справі управнень, але внутрішнє заінтересованє школою у осьвіченої публики мале; родичі не дбають про неї, доки вона їм так чи сяк не допече. Скасованє публичних іспитів шкільних — то преціньже также знак; при живійшім заінтересованю батьків не було-б се стало ся. І так само тут причина, що приватні школи позавмирали. Говорять: то управненя публичних закладів винні, що приватні заклади не можуть жити. Певно; але се лиш доказ на те, що родичі в першій лїнії глядять не на те, що школа дає в духовім зглядї, лиш дивлять ся за зверхними результатами: чи вона може видавати такі і такі сьвідоцтва? Відповідь на таке питанє рішає у найбільшої части батьків уже й питанє про вибір школи. Певно, одиниця проти того ледви що може вдїяти. Але як правдою є, що народ має таке правительство, на яке заслугує, то се відносить ся також і до шкільних властий. XIX вік принїс нам школу державну з загально обовязковими і рівними плянами, розкладами годин і іспитами і всемогучістю міністрів та совітників шкільних: отже публика мусїла того хотїти, а бодай не противила ся тому, мовчки піддала ся тому всему. А через те приняла за добру монету й зарівнанє, а радше усуненє ріжниць ріжних закладів, і заміну учителїв на неособові „наукові сили“. Якби борба за школу змогла зломити ту пассивність публики супроти школи, то се преціньже також мало би свою добру сторону.

Остаточний вислїд борби мусїв би однак бути такий: не панованє одної партиї в школї або панованє всїх партий на переміну по черзї, лиш більша самостійність і індивідуальність шкіл, так щоб у ріжних закладах, відповідно до напрямку провідних осіб, зазначували ся дещо й ріжні напрямки в житю, подібно як тепер дїє ся на факультетах ріжних університетів. Що школи нині то лиш нумеровані місця, на яких усюди прядуть ту саму нитку, се, правда, на зверх велика вигода для родин, що переселяють ся часто, але

зрештою се зовсім не знак духового богацтва. До сего однак мусїла-б перти внутрішня конституция нової школи. Наука нїмецького язика не зносить примусової маршрути з канонїчними письмами. Тут може лиш особистість дати вислїд, і то лиш тодї, як їй дадуть свободу для індивідуального провадженя науки. А як школи з'індивідуалїзують ся, тодї відверне ся й інтерес батьків знов від того бездушного питаня про управненє, а зверне ся до річи; будуть питати за учителями й закладами, яких дух і характер находить у них найбільше довіря. А якби опісля появило ся й сильнїйше шуканє за приватними школами з визначно індивідуальним характером, то я в тім теж видів би здоровий рух. І правительство, думаю, з далекосяглим оком і глубшим розумінєм житя і здоровля народу, не повинно-б виступати супроти таких напрямів із недовірєм, лише з привітливою прихильністю. Нам нинї більше грозить небезпеченство задеревіня у зверхній одноформности, чим небезпеченство розсипки й роздробленя (Isolierung).

Правда, до того потреба глубокої переміни в поглядах на те, що є задачею школи і властий шкільних, і то не лише у правительства, але передовсім у публики і в публичній опінії, також тій, що з'орґанїзована в партиях парляменту і сойму. Доки широко панують „коректні погляди", дотя не буде мати щастя школа, що таких поглядів не обіцює й не хоче обіцювати. Та я все таки надїю ся, що наш нарід, який так глубоко любить свободу і поважає міцну індивідуальність, преціньз знов колись прокине ся і пізнає, що вихованє, яке не стремить до розвиненя змислу правди, лиш до вповаюваня коректних поглядів, веде абсолютно до банкротства, хочби його зміст зрештою був, який хотїв. Здібність пізнаваня ваги доказів (Gründe), і глубока честь для правди, се преціньз мусить уважати ся з погляду формального конечно бажаним вислїдом усякої науки, а головно науки в школї, що підготовлює до студий наукових (Gelehrtenschule). На тій основі побудовано нїмецькі університети; через те вони стали силою, і то також виховуючою силою в духовім житю нашого народу. Відповідним способом мусить також уже й школа середня підходити здалека до тої мети: витворювати не паплячів (Nachbeter) чужих поглядів, лиш мужів, що відчувають се як своє право і свій обовязок, виробляти собі самим суд про те, що правдиве і справедливе. Школа мусить памятати слова П. Кауера: „що кожда проба, викликати якесь пересьвідченє безпосередно, провадить

хитрі і еґоістичні амбітні голови до фарисейства, щирих людей до гнівного опору, а лиш між слабими одиницями осягає непевний і безвартний результат".

Я порушую тут ще одну точку, що вяже ся з тим, що власне сказано, а то: відносини наукового образованя до простонародної осьвіти. Я вже нераз вказував на те, що клясицизм вижолобив глубокий яр у нашім народнім житю. Від часу, коли гуманїстичні поети й оратори 16 віку признали бесїду свого народу ґотицьким варварством і відкинули її прадїдне імя як ганьбу, від тодї аж до нині є відчуженє вищої осьвіти від простого народу і його духового житя нехай що несьвідомим, то преціньусе таки фактичним вислїдом клясицизму. Зарозумілість на ученість (Gelehrtendünkel) тягнула з того для себе поживу: хто не вміє по латинськи, той не має жадного голосу в людських і божих справах. І часто сама школа помагала годувати ту пиху: так давнїйше, понижуючи в очах хлопців рідну бесїду як бесїду „хлопську" (Vulgärsprache); так і пізнїйше, вмовляючи в молодіж, що правдиве гуманїстичне образованє починає ся що йно з клясицизмом. Ми так привикли до тої бесїди, що вже навіть не відчуваємо, яка образа лежить у тім для тих, що не вчили ся в ґімназиї: то так, немов би вони були людьми другорядної вартости (сорти). Часто лаяний час „просьвітних ідей" (Aufklärung) мав преціньзначно меньше тої ученої зарозумілости, а далеко більше правдивого почутя гуманности, наколи гуманність у першій лїнії має за підставу почутє народної і загальнолюдської солїдарности. Прошу подивити ся, як говорить Кант про „велику, масу гідну нашого найбільшого поважаня' і прошу з тим порівнати, як Шопенгауер, великий мізантроп (Menschenverächter, гордий ненавидник людей), говорить про ту масу, що не знає латини; він відчуває се як сьвятотатство, наколи який учений або фільософ звертає ся до безлатинників (Lateinlosen), до глупої „товпи" (urtheilsloses vulgus). Навіть такий Ґ. Германн, далекий від низької зарозумілости на свою вченість, хвалить раз між користями клясицизму попри його значінє для гуманного і формального образованя преціньще й той момент, „що в часї, коли через друкарнї і загальне шкільництво цїлий народ не малу дістав участь у науковім образованю, знанє грецького і латинського

язика — то одинока річ, що ще може відріжняти учених від простого люду“*).

Отже латина і грека являє ся тут мовби якимсь уніформом, що вказує масї її віддаленє від учених і вдержує її респект супроти них. Я не хочу перечити, що той респект, доки він справдї був, мав також свої добрі сторони, що він був бодай вигідний у зносинах із невченими. Але я не виджу, якби його взагалї мож ще нинї вдержати при змінених відносинах. Він же-ж в першій лїнії вязав ся з уживанєм латинської бесїди в письмі, з уживанєм міжнародної таємної бесїди учених, як сего й жадає Ґ. Германн на власне вказанім місці: „Учені мусять мати свою власну бесїду, щоб їх сварки не виходили між темний народ, не зрушували тут умів, не зводили до хибних поглядів і вкінцї не доводили до нехтованя всїх людських і божих прав, як се недавно було досить сумних примірів того“**). А по друге, той респект основував ся взагалї на відносинах підданства, на абсолютистичній княжій і урядничій державі; а сего нинї вже нема. Відколи всякі політичні і наукові справи обговорюють ся що дня в часописях, народних зборах і соймах у рідній бесїдї, пропав і нїмб, що передтим окружав висші сфери. Чи треба конче за тим плакати? Я не можу на те рішити ся. Політичні керманичі і учені поставлені через те перед конечність, реальними і видними заслугами з'єднувати собі поважанє, яке перед тим давав так легко онтой нїмб. Претенсиї до провідної верстви стають що раз поважнїйші, чим дальше поступає вирівнанє між образованєм ученим і простонародним. Трошки латини або зарозумілости задля латини вже нїщо не поможе; нинї жадають очевидних і то й простому чоловікови що до вартости зрозумілих праць. Технїк, лїкарь, хірург може ними похвалити ся; і тому він має нинї високе поважанє, хоч передтим довго був легковажений. Отже й правник, сьвященик, учитель, лїтерат, що перше ховав ся за свою латину й греку, коли хоче забезпечити або відзискати своє становище, мусить думати про працї, яких вартість загально і безпосередно видна для нашого народного житя. Я уважаю той примус спасенним; давнє затишне житє робило нас часто лїнивими і сонливими; в рухлившім житю й сили розпутують ся. І чи не видко вже

*) Ameis G. Hermanns pädagogischer Einfluss, стор. 3.

**) Автор має на думцї французьку революцию.

початку до того як між урядниками державними, так і між сьвященниками? Цілий сьвіт займає ся нині соціяльним питанєм; а щож се иньшого, бодай глядячи на справу з одного боку, як не стремліне мас до участи в культурі і духовій осьвіті, що дотепер була виключним посіданєм немногих? Сей напір змушує висші верстви покинути пасивність і виступити проти того жаданя. Всї чують, що інтелїґенти можуть лиш тодї задержати провід, коли маси побачуть справдї перед собою в них своїх проводирів до висшого устрою житя. Як офіцир з'єднує собі своє становище не на площи вправ, анї в касинї, але в битві, як його значінє на тім основує ся, що його простий жовнїр тут бачить на передї, — так мусять і духові провідники свою силу тепер що раз більше показувати в борбі житєвій.

Чим більше і чим скорше се пізнають будучі представителї учених позиций, тим лїпше. І в тім дусї, думаю, впливає також зменшенє віддаленя школи, що приготовлює до наукових студий, від школи загальнообразуючої (народної). Як зникне стара специфічна прикмета школи на ученик, як її наука буде ставати щораз більше лиш продовженєм і степенованєм науки школи загальної, як перехід зі школи народної до ґімназиї через те облекшить ся, як відтак відпаде і школа приготовляюча до ґімназий, як будучий учений буде переходити й через загальну школу народну, аж осягне визначним результатом право перейти до школи, що більше дає і більше жадає, — то я ві всїм тім буду видїти потїшаючий поступ до правдивої демократії, що є заразом правдивою аристократією: ґімназия — то не школа „образованих і посїдаючих кляс", лише школа для талантів зі всїх верстов населеня. Чим більше перейде такий стосунок у житє, тим більше зникне вже між ученики клясова гордість, а на її місце виступить амбіция і ревність, вдержати ся на ступнї того відзначеня. Коли дотепер пуста голова, споглядаючи на свою латину, могла виносити ся понад витворюючі, продуктивні і робучі кляси, коли вже секстанець (ученик нашої першої кляси ґімназияльної — пер.) міг гріти ся почутєм, що між ним і товпою положила латина неперехідну стїну — то дальше буде так: покажи, що ти можеш, що ти більше можеш як иньші; пильнуй ся, як хочеш зістати на чолї. І якби з того чутя перейшло щось і на унїверситет, то могло-б се і тут принести деякі спасенні зміни. Бодай зникло би чейже певно виображенє, що пересидїти кілька лїт на унїверситетї і з того більшу половину за-

повнити шумно-панськими дурницями, то вже значить мати право на перші місця в службі державній.

Чим більше тим способом обнимала би провід правдива аристократія, аристократія сили і праці, і відсувала би в зад аристократію уродженя і маєтку, а разом із тим уже й аристократію неробства, тим більше зростало би поважанє і довірє народу до провідників: річ, що преціньь також мала би величезне значінє для національної самоохорони в великих борбах міжнародних, на які мабуть дуже заносить ся; нарід, що проникнений ві всіх своїх частях пересьвідченєм про вартість свого національного житя, гордістю і довірєм до своїх проводирів, такий нарід непоборний. — А навіть само образованє не потерпіло-б нїчого на тім. Противно: штука і поезия ростуть і собі в змістї і силї тим більше, чим глубше їх корінє сягає в душу народну.

Що правда, ми подибуємо тут той міцний опір, який усюди від якогось часу виступає проти здорового розвою вашого шкільництва: то соціяльно-аристократична риса, що меньше більше від часу одного поколїня в зад так дивно з'являє ся в фізіономії нашого народу. На початку XIX столїтя цїлий сьвіт, а бодай міщаньский сьвіт ураз із правдивою шляхтою, як Штайн і Гумбольдт, був би радо згодив ся на розвій шкільництва в зазначенім дусї; преціньь же, були-б казали, се цїль ретельної просьвітної політики, по можности отворити кождому талантови стежку до висшого образованя і ширшої дїяльности. Нова тодїшня ґімназия мала ясно демократичну тенденцию: се мала бути одна і загальна школа для всїх, що стреміли висше, а до того одинока дорога до наукових студий і до висших урядів державних. Нинї стоїть справа інакше. Міщанство, що перед сто роками піднесло хоругов свободи і рівности супроти привилеїв, змінило тимчасом фронт. Злявши ся зі старою шляхтою в одну, властиво одноцїльну клясу, клясу „образованих і маючих", старає ся нинї відгородити себе від маси, що напирає з долини. На всїх точках видко те стремлїнє, в политицї, в товариських зносинах, і так само у шкільництві. Ґімназия — то школа для висших верстов товариських: се вображенє, бачить ся, щораз більше утверджує ся в головах буржоазиї; до гори нема жадної границї: висока і низька шляхта, геть аж до пануючих родин, належить до ґімназиї; але з долини відграниченє: дїти необразованих і незаможних людей, ті преціньь властиво не належать до ґімназиї.

Для такого погляду одержує відтак зовсім природно все, що удержує і степенує віддаленє ґімназий від загальної школи, вартість зміцненя запори проти мас. А се передовсім можна сказати про старинні язики; як на початку XIX століття вони мали те значінє, що примушували до ґімназий, а через те й до рівности, так нині їх діланє таке, що вони через продовженє лїт науки і утрудненє приступу до ґімназиї помагають держати здалека від ґімназиї убожші елємснти. Звичайно, се справа більш інстинктовного чутя, як сьвідомого обчисленя; але вона причиняє ся не на однім місци до того, що рішенє западає за задержанєм старинного клясицизму; прошу пригадати становище лїкарських товариств у справі припущеня абітурієнтів шкіл реальних до медичних студий. Тут теж жерело того явища, що справа реформи шкільної в парляментї і соймі нині так мало має інтересу і прихильности, а радше находить так рішучу неохоту до себе. Старина може неодному оборонцеви клясицизму так само чужа, як християнство неодному поборникови віроісповіданя; але його соціяльнополїтичний інстинкт говорить йому, по котрім боцї має ставати, ради удержаня відповідного „рівня народної осьвіти“.

Серед таких обставин доконує ся важкий процес: виключенє незаможних кляс від наукових студий і учених позиций. Час студий і вимоги що до устрою житя (прошу не забувати також військову службу) підносять ся безустанно; наслїдок того такий, що зі зростом потрібних вкладів малїє число родин, що можуть сягати по висше образованє і старати ся про учені позиції. Ми ще дуже далеко від цїли тої течії, у нас ще не переходять на університет, як в Анґлії, виключно сини „посїдаючих і образованих“ родин; але преціньі в Нїмеччинї ми досить далеко відійшли від того стану, який загально панував ще на початку XIX століття, коли то нїхто не був виключений від університету лиш задля убожества. І серед суспільности жиє сильний настрій, що похваляє той розвій: на університет не повинні приходити жадні убогі люди, жадні pauperes середновічних університетів, жадні конвікториста XVIII століття. Між представителями учених позиций, між урядниками, лїкарями, учителями, ба навіть уже аптикарями і дентистами, всюди подибуємо той настрій: приплив синів незаможних і необразованих родичів обнижує честь стану; отже се лежить в інтересї стану, піднести жаданя у приготованю так, щоб тамті вже не могли дійти; ми бажаємо собі молодих людий

з добрих родин, длятого ми проти кождої постанови, що „нуждарям“ улекшує перепихати ся до фаху. Также і правительству державному не чужа, здає ся, така думка; як тут забезпечити себе перед „інтеліґентним пролєтариятом“, тобто перед людьми що поздававши іспити не мають жадних способів жити цілий ряд літ без державної пенсиї? Се питанє, як здає ся, опановувало цілий довший час шкільну політику.

Ну, очевидно, було-б се глупотою не видіти, що студиї для хлопця без средств до житя і без визначного таланту є дуже мало порадною справою; вже як студент находить ся він у прикрім положеню, а воно стає ще прикрійше, коли він здасть іспит і мусить довший час ждати на посаду. І безперечно також для правительства і для станів зовсім непожаданий надмір „кандидатів до голодованя“, що напихають ся всіми способами і лїцитациєю в низ підкопують позицию стану. З другого боку значило-б се брати річи дуже односторонно, якби вважати лиш на випертє „нуждарів“. Був би се процес із двох зглядів небезпечний, якби студиї і учені позициї стали виключним привілеєм посїдаючих кляс. Раз звузив би ся через те округ рекрутациїний тих фахів, а се мусїло-б поволи допровадити до обниженя мінїмальної міри; прошу не забувати, скілько то наших перворядних учених і мислителїв вийшло з убогих і дуже убогих сфер. А з другого боку відчуженє між народом і посїдачами учених фахів мусїло-б зростати якраз у тій мірі, о скілько-б ті фахи ставали дїдичним майном упривілейованої кляси. Коли католицький клир має нині так міцний вплив між народом, то се вяже ся також із тою обставиною, що він сам рекрутує ся з поміж простого люду; коли високі церковні становища були дїдичним посїданєм шляхти, тоді може зверхний блиск церкви був і більший, але її дїйсна сила о много слабша; ся датує ся від здемократизованя духовенства, від часу революциї.

Мушу вказати тут іще на одно гарне слово Я. Ґрімма, яке я вже згадував при иньшій нагоді (Deutsche Universitäten I, 60): „Недостаток зневолює до пильности і працї, хоронить перед неодною розпустою і дає на кождий випадок благородну гордість, що основує ся на сьвідомости власної заслуги, супроти того, що иньшим дає стан і майно. Я міг би навіть те твердженє висловити загальнїйше і богато з того, що Нїмцї взагалї зробили, приписати якраз тій обставинї, що вони не зовсім богатий народ. Вони працюють із долини і прорубують собі богато своєрідних доріг, між

им як инші народи мандрують більше широким утоптаним гостинцем". І при тім нехай стане ще слово звісного гамбурського ректора Ґурлїтта, з р. 1804: „То на велику шкоду для наук деякі короткозорі фінансієри і плюсмахери видумали засаду, що нїхто не повинен посьвячувати ся студиям, хиба той, що жадної помочи не потребує від держави. Історія лїтератури показує, що богато великих мужів, одержавши належиту підмогу, вийшло якраз із тих убожших кляс". І справді, так є; зчеркнїм із історії нїмецької науки й лїтератури імена тих, що вийшли з тїсних і дуже тїсних сфер, а лишить ся невеличка решта. Візьмім наших фільософів, вони по найбільшій части вийшли з кругів малого ремесла і вели як університетські учителї скромне житє: Мелянхтон, Вольф, Кант, Фіхте; людей широкого сьвіта, як Монтень (Montaigne) і Декарт (Descartes), Бекон (Bacon) і Шефтсбері (Shafsesbury) у нас зовсїм нема. Маломіщанська почтивість, трошки шкільного духа і міцне народне почутє — то атмосфера, в якій живе нїмецька фільософія. А таке саме й з нїмецькою ученістю, наукою і лїтературою; з властителем „благородного" імени рідко стрічаємо ся; найбільша часть походить з дуже небогатих сфер, а богато з них вибило ся на гору серед більшого або меньшого недостатку, прошу лише пригадати Вінкельманна, Гайне (Heyne), Фосса, Гердера і сотки иньших. Се може сказати подекуди ще й про 19 вік, а навіть про теперішність. Хоча слово Ґрімма, що Нїмцї не богатий народ, уже не зовсїм відповідне, то се все ще правда, що у нас богацтво меньше як убожество доводить до визначних результатів на тім полї. Ситість взагалї не є острогою. Ерос є сином Пенії*).

Та другою, ще давнїйшою великою запорою, що стоїть на завадї управильненю нашого висшого шкільництва відповідно до дійсних відносин, є широко пануюче понятє „загального образованя" і призвичаєнє, вважати те загальне образованє за щось такого, що держава може вимусити: вона нїби має інтерес, право й здібність до того. Після звичайного погляду — що однак розширений не виключно серед „товпи" образованих, але і в висших сферах, аж до совітників шкільних і міністеріяльних у гору — загальне образованє замикає ся в тім, щоби щось знати

*) Ерос (ἔρως, amor), бог любви, не лиш полової, але взагалї стремлїнє до ідеалів знаня, краси і тд. Пенїя (πενία), богиня убожества, недостатку, браку. »Змаганє є виплывом недостатку« — сю правду Греки висловили мітольоґічно.

з усего, що в духовім і історичнім сьвітї було і є, щоби бодай памятати про те, що щось такого колись чоловік чув, так щоби, як бесїда прийде коли на те, не робити великих очий, лиш говорити про те так як знавець. Те понятє тиранїзує нас від сто лїт що раз тяжше; воно опановує наші пляни наукові і іспитові: те і те „належить до загального образованя“, отже мусить бути про те в школї бесїда, бо ученик мав би опісля право, робити їй закид занедбаня обовязку. І той примус публичної опінії перейшов опісля в скріпленій формі в примус державний: держава устроює висші школи, отже мусить також про се подбати, щоби в них учено справдї загального образованя; і вона мусить також і се переперти, щоби урядники всїх катеґорий були справдї загально образованими людьми. З тою метою уложено плян ґімназий, поіменовано на них фахових учителїв для всїх наук, заведено іспити і переіспити: загальне образованє, що ученик виносить із ґімназиї, мусить бути беззакидно всесторонне і повне.

В наслїдок того з'явила ся в наших школах неспокійна і горячкова погоня; нема нині ані одного місця на сьвітї, де би спокій меньше був дома, як на тім місцї, що від „спокою“ має свою назву*): запанувало безперестанне напираннє, гоненнє і пересуваннє. Перед сто роками учено в научній школї старинних язиків, і нїчого більше, і се дїяло ся з повним спокоєм і вигодою, а инколи може й з деякою повільністю; був час, через десять лїт нїчого більше як старинні бесїди, то й не треба було гонити й мучити; як звернуло на себе увагу яке язикове явище або полїтична институция або цїкавий погляд на річи, то нїщо не перешкаджало нераз і цїлу годину при тім задержати ся, придивити ся явищу і його історичним або психольоґічним причинам, і пошукати анальоґій до него. Тепер маємо побіч старинних бесїд учити і вчити ся також історії і ґеоґрафії, після найновійшого прикроєня, аж до р. 1888, бо нова социяльна полїтика належить теж до загального образованя. Не меньше треба вчити і вчити ся математики і фізики і історії природи, а до того язика французького і анґлїйського, бож образований чоловік преціньбез тих відомостий немислимий; а нїмецьке й релїґія, таж вони якраз власне й належать у першій мірі до загального

*) Автор має на думцї »школу«. Школа (Schule) — се латинське schola, з грецького σχολή = відпочинок, спокій від працї фізичної, посьвячений фільософічним роздумуваням і поетичним фантазиям.

образованя, бож то преціньетично найважнійші предмети цілої науки. Наслїдок такий: ми нїде не маємо часу; все стоїть за нами з грізною упоминаючою міною плян, а за пляном іспит, великий іспит матуральний, а до того тепер ще малий іспит кінцевий*).

Ходить лиш о те, щоб учеників на назначений термін приготовити, приготовити о стілько, щоб кождої хвилї давали готові відповіди на всякі ріжнородні питаня, і хто се найлучше потрафить, той буде перший; хтож діставши питанє, мусить що йно надумувати ся, той очевидно не приготований, а його образованє сумнївне і неповне.

Як довго панує се понятє загального образованя, і як довго до того панує погляд, що ученик нїчого не потребує учити ся і думати лиш те, що його будуть пигати при іспитї, доти не буде лучше з нашим шкільництвом. Лучше може бути аж тодї, як перебє ся думка, що загальне образованє не замикає ся в сумі вивчених і готових до випиту відомостий, лиш що воно означає відповідну вродженому талантови і положеню житєвому форму внутрішного житя чоловіка, і що такої форми не мож нїкому зверха анї доробити анї причіпити, лиш що вона може сама природно зростаючи витворити ся в нутрі чоловіка. Живій силї того росту дати спонуку, нагоду і поживу, се може і повинна зробити школа; але образованя зробити вона не в силї; за те вона дуже в силї задержати повстаюче образованє, засипаючи і завалюючи ученика масою материялу. Тодї повстає половинне образованє, той сумний стан душі, коли вона прийме масу материялу без сили — переробити той материял і замінити на живу силу пізнаня. Наколи відтак щораз нові іспити не дають натурі увільнити ся від тих чужих тїл через викиненє їх, званє забутєм, то наступає щось у родї притупленя розуму. Так притуплений чоловік не може опісля нїяк уже більше піднести ся до активної чинности понимання, його опановує лиш як би який обовязок, журба, коби лиш на питанє можливо як найскорше відповісти**). Надумувати ся, то для него похибність, швидкість відповіди — то досконалість.

---

*) Abschlussprüfung, заведений в р. 1892 (меньше більше так якби по нашій шестій клясї гімназияльній) управняв до однорічної служби військової, отже відповідав нїби нашому »іспитови інтелїґенційному« (Intelligenzprüfung). Згаданим висше розпоряджєнєм з 26 листопада 1900 знесено той іспит як безхосенний балляст.

**) R. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterricht стор. 22.

Чи наші власти шкільні не видять усего того? Я думаю, що вони знають про се. Вони досить часто перестерігають перед надто великою масою подробиць в історії, граматиці, науках природничих, так само перед пересадними претенсіями до памяти; вони стараються улекшити тягар абітурієнтам через обмеженє почя іспитового; вони завзиваються до „індуктивного веденя науки“, напр. в ученю граматичних правил, тобто вони хотять, щоб учитель заправляв ученика до присвоюваня материялу розумом, а не лише механічною памятю. Але рівночасно запроваджують новий іспит, то значить, визначують нову ціну на приготованє учеників до швидкого відповіданя без розваги. І рівночасно звужують дальше точнійшим означенєм материялу наукового, аж до вибору лєктури, самостійність учителїв; школа через те наближує ся що раз більше до механічної роботи по фабриках, де одна голова думає для тисячів рук, де не числять більше на свобідну і добровільну самодіяльність.

А щож буде з грецькими студіями, як перестануть бути обовязковим предметом у наших ґімназиях? Чи вони взагалї завмруть або спадуть на той ступінь, на якім нині стоїть от меньше-більше наука єврейського язика?

Я відповідаю увагою, яку висловив Юсті в біоґрафії Вінкельманна (I, 167): „Новійші віки видїли все старинність на тлї новочасних хиб, і називали античним те, що мало виповнити браки сучасности. Гуманїсти, що виходили з середновічного варварства форми, бачили у старинних передовсїм викінчену гладкість вислову, і наслїдували її відтак таки в старинній бесїді; Французи 17 віку шукали в поетичній техніцї та ідеальности старинних тем помочи проти своєї дикої романтики; вороги конвенционального звиродненя, як Дідро і Лєссінґ, видїли рівнож там бесїду несфальшованої природи і щирої пристрасти; Гаманн і Ґете находили тут „одноцїльне дїланє природи як цїлости, в противенстві до майже невилічимого розділу здорової природи людської у новійших“. З тої причини не бачили у старинних нїчого більше, лиш гуманність і здоровлє, жадної национальної заскорузлости і варварства, жадної біґотериї і забобонности, жадного гумору і фантастики; там не видко було всего того, що під впливом найблизшої минувшини загалом розтягано на характер цїлої новочасности; занурювано ся як у старинну поезию і штуку, мовби у відмолоднюючу купіль“.

Я думаю, що тим можуть бути для нас Греки і в будучности; криницею відсьвіженя (Jungbrunnen) для умів, що шукають свободи і природи, для умів, що хотять ратувати ся від задеревіня, в яке наше ціле шкільництво вже по своїй природі все на ново попадає. І хто зна', може вони зможуть тим для нас бути тим більше, чим меньше будуть служити до примусових вправ шкільних. *Τό Ἑλληνικὸν ἐλεύθερον* (= істота єллинства — то свобода).

Берлїн, в маю 1901.

II.
H-108800
NITOSSO BIBLIOT

БУДУЧНІСТЬ ГІМНАЗИЙ.

(Уваги проф. Дра Фрідріха Паульзена).

ПОДАВ

Др. Іван Копач.

Відбитка з Літературно-Наукового Вістника.

Ціна 1 корона.

У ЛЬВОВІ, 1901.

З ДРУКАРНІ НАУКОВОГО ТОВАРИСТВА ІМ. ШЕВЧЕНКА
під зарядом К. Беднарського.

110245