

„НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ“
бібліотека новіших педагогічних авторів

під редакцією

Д-ра Василя Сімовича й Д-ра Романа Смаль-Стоцького

Д-р Георг Кершенштайнер

ЩО ТАКЕ ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ

авторизований переклад із третього латинийського видання

Д-ра ВАСИЛЯ СІМОВИЧА.

З переднім словом автора, з його портретом та біографією.



РАШТАТ—КИЇВ, 1918.

„НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ“
бібліотека новіщих педагогічних авторів
під редакцією
Д-ра Василя Сімовича й Д-ра Романа Смаль-Стоцького.

I.

Д-р ГЕОРГ КЕРШЕНШТАЙНЕР.

ЩО ТАКЕ ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ.

— (**Н. В. Ш.**) —

РАШТАТ—КИЇВ

Д-р Георг Кершенштайнер.

ЩО ТАКЕ ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ

авторизований переклад із третього ляйпцігського видання

Д-ра ВАСИЛЯ СІМОВИЧА.

З переднім словом автора, з його портретом та біографією.



РАШТАТ—КИЇВ, 1918.

ЗАХОДОМ БІБЛІОТЕКИ «НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ».

==== Всякі права видавцями застережені. =====

Із друкарні **„Союза Визволення України“** в раштатському таборі.

Від видавців.

Оцею книжкою починаємо серію видань педагогічного змісту під загальною назвою „Нові Виховничі Шляхи“.

Мета нашого видавництва така. Все, що на Заході: в Німеччині, в Англії, у Сполучених Державах, у Данії, у Швейцарії і т. д. показалося на полі виховання *здоровим, творчим*, — защебити в нас, на Україні. Це відноситься до тих виховничих питань, що їх там на Заході вирішила вже практика. Ті ж питання, яких життя на Заході ще не розвязало, ті питання ми теж порушуватимемо в нашій бібліотеці з метою — кинути їх у *дискусію* між людей, що цікавляться новими виховничими шляхами, зацікавити ними наше громадянство, головню ж українське вчительство.

І одне, і друге ми вважаємо необхідною річчю в часах, коли цілий наш народ починає жити самостійним життям, починає творити свою власну школу, — а нікому з нас не може бути байдуже, яка це буде школа, яких громадян вона даватиме Рідному Краєві. Нам хотілося б, щоб наша школа підховувала та доставляла Україні людей із думкою, людей творчих, людей, що посували б життя наперед. Виходячи з того погляду, ми й дуже обережно додивлялися до творів, що появлятимуться в нашій бібліотеці; ми вибирали лиш такі, що подають нові думки, що в них виявляється творча сила, брали таких авторів, що не тільки теоретично займалися педагогічними справами, але й на практиці зводили нераз попросту бої з усім старим, закостенілим, під сучасні часи вже непридатним. Через те в нашій бібліотеці крім Кершенштайнера знайдеться місце Ферстерові, Віннекеніві, Зайнігові, Ляєві, Дюйєві і т. д., при чому партійні політичні переконання поодиноких діячів-педагогів, із яких кожний із них дивився на справи виховання, для нас неважкі. Для нас

найважливіша річ сама *думка*, сам *погляд*, сама *творчість* — і тому в нашій бібліотеці появлятимуться твори людей із найрізнішими партійними поглядами, від консерваторів до соціалістів; важне тільки, щоби вони посували справу виховання наперед, щоби будили до цієї незвичайно важливої речі зацікавлення...

Звертаємо увагу ще на одну річ, яку ми мали перед очима, приступаючи до видання цієї бібліотеки. Будується своя національна школа — і мимоволі чогось ізбирає страх, що до неї може вкратися система виховання давньої, чужої нам по духу й формі школи, яка була досі на цілому просторі, де тільки живе український народ. Можна боятися поліційно-назадницької системи обрусительної школи давньої Росії, можна боятися вузької, шабльонової школи австрійсько-польського штибу... Тимчасом ми думаємо, що як будувати щось нове, то будувати його на нових підвалинах, здорових, а не наслідувати старе, та ще до того погане. Наша бібліотека, не маючи претенсії на щось реформаторське, може, принаймні оберігатиме нашу школу від тих помилок, що їх робила на нашій землі давня нам чужа школа. Що ж до книжки Кершенштайнера, яку даємо Шановним Читачам, то мусимо зазначити, що ми *свідомо* вибрали її, щоб саме нею розпочати наше видавництво. Бо ж вона як не можна краще бореться з прогріхами давнього, пережитого й зазнає з новим, живим. Одне ще треба мати на увазі, що всі думки, висказані в ній щодо державногромадянського виховання, незвичайно гарні, але ж у цілому годяться вони *тільки* для *національної* держави, де нація творить державу. І з того боку вона саме для нас *зараз* дуже корисна.

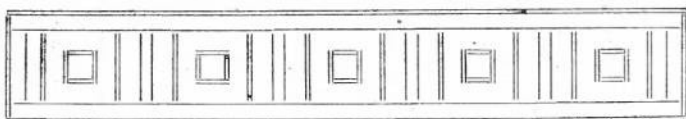
Іще одна справа. „Нові Виховничі Шляхи“ мають завданням у першій лінії служити інтересам рідного народу й Рідної Землі; але ж ізвязуючи творами, що в нас появлятимуться, Україну з иньчими краями, ми рівночасно вирівнюємо, по нашій думці, стежки до порозуміння громадян усіх країв у справі виховання. А це завдання чи не найважливіше за всі...

Щодо технічної справи видання, то всі завваги під стрічками поробив перекладчик. Він же склав на кінці словарець педагогічної термінології, яка вживається в його перекладі (українсько-німецько-російської).

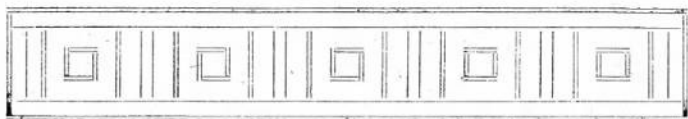
Рашист, 1. листопада, 1918. року.

Д-р Василь Сімович

Д-р Роман Смаль-Стоцький



Georg Herschewitz



Др. Георг Кершенштайнер.

(Життєписна замітка.)

Др. Георг Кершенштайнер, провідник шкільництва міста Мінхена й автор цієї книжки, родився 29. липня 1854. р. у Мінхені, в Баварії, як одинацята дитина бідного мінхенського торговця. На дванацятому році життя поступив до учительської семінарії, яку й покинув у сімнадцятому році молодим народнім учителем. Тільки два роки віддавався він учительській праці, опісля ж займався вищими студіями, у 23. році життя скінчив гуманістичну гімназію, студіював на мінхенським університеті математику й фізику і, склавши державний іспит, був учителем по гімназіях у Нирнбергу, Швайцфурті, Мінхені. У 1873. р. промувався на мінхенським університеті на доктора філософії, у 1895. р. міська рада Мінхена вибрала його провідником цілого шкільництва, що стоїть під зарядом міста. Від 24 літ займає він це місце і в тому часі переорганізував на ново ціле шкільництво.

В його реформаторській діяльності не обходилося без великих борнів, та все таки вона чим далі, тим більш находила признання серед педагогів Німеччини, головнo його реформа ремесницьких додаткових шкіл, яка цілком побудована на тих підвалинах, що про них балакається у цьому творі. І ремесницьке виховання йде тут на службу державно-громадянського виховання.

Його організації й наукові праці звернули на себе велику увагу далеко поза межами Німеччини. На виклади про ці організації запрохувало його багато представництв і установ, і так: у 1908. р. міста Шотляндії, в 1909 р. уряд Швеції, і в 1910. р. „Національне товариство задля підпомогі ремесницькій і промисловій виховничій справі“ і великі університети Сполучених Держав Північної Америки.

Із його педагогічних і наукових творів треба назвати ось які: Розвиток рисовницького таланту (Die Entwicklung

der zeichnerischen Begabung, 1906), Основна аксіома освітнього процесу (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses, 1917), Державногромадянське виховання німецької молоді (Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend, 1901, шосте видання, 1917), праця, нагороджена на конкурсі корол. пруської академії в Ерфурті, Основні питання шкільної організації (Grundfragen der Schulorganisation, 1907, третє видання 1917), Що таке трудова школа ¹⁾ (Begriff der Arbeitsschule, 1910, третє видання, 1917), Що таке характер і як його виробляти (Charakterbegriff und Charaktererziehung, 1911, друге видання, 1917), Про суть та вартість навчання природознавства (Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichtes, 1914) і ця книжка, що її даємо в перекладі: Що таке державногромадянське виховання (Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, 1912, третє видання, 1914).

Багато з тих творів перекладено на англійську мову, дещо на шведську, волоську (румунську) та російську. За конкурсний твір про державногромадянське виховання німецької молоді корол. пруська академія загальнокорисних наук у Ерфурті йменувала його членом-кореспондентом академії.



¹⁾ Появиться незабаром теж у нашій бібліотеці.

**ЩО ТАКЕ
ДЕРЖАВНОГРОМАДЯНСЬКЕ ВИХОВАННЯ.**

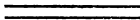


„Ось *принцип штики виховання*, який слід би мати перед очима тим передусім мужам, що виробляють виховничі пляни: дітей треба виховувати не відповідно до сучасного, а відповідно до майбутнього можливо кращого становища людського роду, цебто, відповідно до

ідеї людства

та його цілого призначіння.“

І м а н . К а н т, Про педагогіку,
німецьке видання проф. Фогта, стор. 75.



Предмова автора до українського видання.

Саме тепер минає шість років із того часу, як я під час одної своєї наукової подорожі зазнайомився з Україною. Вже тоді, як несли мене коні українськими селами, вже тоді зносини з українським народом викликали в мене як найгарячішу симпатію до цього типу людей, я радів, дивлячись на безліч інтелігентних облич, мене тішила їх добра вдача, що так і була із їх слів. Тайї подобалась мені краса і правильність голів, передусім у чоловіків. Народ будуччини, подумав собі я.

Але я не міг собі в'явити, що його будуччина, та така близька. Що я скрізь завважував, то брак бажання держави; патріархальні звичаї супроти губернаторів робили нераз на мене вражіння, наче б то я находився десь у часах середньовіччя. Культура на селі стояла далеко позаду культури по містах...

Та це була, розуміється, помилка, в якій я жив іще довго, доки не дожив усамотійнення цього великого народу, що проживає на такій благословенній землі. Але воля й незалежність самі по собі являються, що правда, *підвалинами* здорового розвитку держави, одначе ж вони ще далеко не є безпечною його запорукою. Бажання держави, бажання громади, зв'язаної своїм власним правовим порядком, і переді всім бажання тій державі і тій громаді й особисто служити— все це розвивається тільки шляхом плянового виховання.

У часах тяжкого воєнного ліхоліття спільна небезпека зводить звичайно і земляків до купи. Але в часах мира, коли властива культурна робота повинна обробляти свої засіви і обробляти їх мусить, дуже легко окремі інтереси одиниці беруть знов верх, що більше, бере верх байдужність супроти держави.

На цей природний, егоїстичний нахил людини існує *один* тільки лік, дбайливе плянове виховання всіх у напря-

мі державної думки, цебто, непорушної свідомости, що добро одиниці найкраще збережене в державі добре упорядкованій, збудованій на моральних підвалинах, і що кожний має обов'язок державу, в якій він живе, так видосконалювати, як це тільки в даному випадку можливе.

Щоби *вितворити* цей державний спосіб думання, до того прилюдна школа може дуже багато спричинитися. Своєї властивої сили набирає він, звичайно, аж там, де вільний державний лад дозволяє як найбільше громадянам брати живу участь у розвитку держави. Та щоби хлопці й дівчата, які покидають прилюдну школу, загалом зацікавилися життям держави, то школа мусить передтим ізбудити в них те зацікавлення.

Нехай же ця книжка, яку я в першій мірі написав для свого рідного краю, стане у пригоді й новій українській державі, коли вона саме збирається чим раз більш оживляти та поглиблювати державний спосіб думання у свого народу. Нехай вона передусім до того спричиниться, щоб заздалегідь оминати ті неправдиві шляхи, на які я докладніше вказав у другому розділі.

Мінхен, 25. жовтня 1918. р.

Георг Кершенштайнер.

I.

Суперечність у політичному розумінні тямки, що таке державногромадянське виховання.

Розвиток модерної конституційної держави ставить усі культурні народи перед важке завдання, як мога найбільше громадян довести вихованням до того, щоб вони відчували як громадяни держави, думали, бажали та діяли. Та зараз немало є таких людей, які собі гадають, що серед сучасних соціальних і промислових відносин, таких, як вони дійсно є, цього завдання виповнити не можна. Вони відокремилися зовсім од товпи людей неосвічених, напівосвічених і таких, що тільки державною печаткою можуть засвідчити свою так звану вищу освіту, відтягнулися від спільного завдання виховання і стараються свою особисту культуру і свій особистий стиль рятувати в тісному гуртку, який самі собі підібрали. Вони не тільки від участі в політиці культури відказалися, а й до ніякої політики в державі встрявати не хочуть. Для них являється вже певним, що нестримний хід цивілізації стає для кожної культури чимось зловіщим, чого ніяк не минути. Для другої групи людей гордості їхньої панської натури ставлять непрохідну стіну між них і народ. Вони не бажують поділяти з товпою рівних прав і обов'язків і ще й сьогодні завертають свій зір у минуле, коли хід культури визначала невеличка скількість сильних міра цього. Третій групі, нарешті, погляд на дійсне життя закриває хмара естетичного й ніби-то-естетичного світогляду — коли взагалі можна балакати про такий світогляд. Світ гарних ілюзій цілком випер із їх душі світ страждань.

Та воно було б уже зовсім кепсько з розвитком модерної держави та з усіма надіями, які н йкращих її синів запрягають їй до служби, коли б число громадян її із цих трьох груп значно більшало. Культура—це такий здобуток, який із кожним днем пропадає, коли її кожної днини на ново не здобувати. На тій точці вона сильно відрізняється від чистої цивілізації. Тільки ж, безперечно, ось що правда: проблема державногромадянського виховання має—це найтяжча із усіх виховничих проблем, не в теорії, як ми побачимо, а саме у практиці, і не для держави, що в ній правні норми раз на все устаткувались, а саме для держави, в якій культурні цінности безнастанно зростають. Правда в першій мірі те, що найбільшою перепonoю являється доведений до найдрібніших подробиць розділ праці в модерній промисловій і урядовецькій державі, бо він міліони народу засуджує на чорну роботу, духову й фізичну, і таким чином, здається, на ціле життя виключає їх від особистої участі в культурній роботі держави. Але ж бо й те правда, що нужда, до якої дійшли ми з розвитком держави і промисловости, і покликала до життя задля того, щоб із неї вирватися, допоміжні сили, про які давніщими часами не знали-не-відали, і що саме модерна конституційна держава являється самотнім можливим ґрунтом, на якому ці сили, не розторощуючи цілости, можуть уповні виявляти свою придатність. Супроти боязких, гордовитих та байдужних ми бачимо таки куди більше прихильних до культури людей, чоловіків і жінок, і хоч як важке це завдання, ці люди через те в одчай не попали, а готові по всяк час, не бажаючи для себе ніяких користей, стати до праці на службі моральної громадськості. Очі їх ізвертаються, природно, передусім на *придатну* організацію публичних виховничих установ і, по правді сказавши, не знати, чи був іще коли такий час, щоби питання публичного виховання так багацько займало кол, як час, у якому живемо ми. Були часи куди безнадійніші для культури держав і їх народніх мас, і тоді хоч би тобі невеличкі гуртки людей займалися питаннями народного виховання. То невже пробуджене зараз серед міліонів зацікавлення виховничими проблемами, яке накинута нам потреба віків, невже

ж воно не дає нам надії, що ми і з тою потребою віків знову справимось? Невже людський ум справді досяг уже краю своєї мудрости? Невже безперечний зріст нашої культури, який навіть по думці песимістів можна було ще ясно бачити з кінцем XVIII. століття, невідомо де сьогодні дійшов до своєї зворотної точки і спинився? Такої думки поважно ніхто висказати не поважиться.

Побіч більш або менше чисто культурних борців за поступ людства, борців за інтелектуальну, мистецьку, соціальну, моральну, релігійну культуру політичне життя конституційної держави поставило ще на службу громаді незлічену лаву чисто політичних бійців, бійців за народньо-господарські, державно- й народньо-правні добра. Нехай, що багатьох із тих людей повели на ту службу й егоїстичні інтереси, то все ж стільки саме других людей сила їх політичних поглядів і ідеалів спонукує до безкорисної культурної праці. А вони без огляду на партію, до якої належать, стоять також на службі культурних інтересів держави, усяк на свій спосіб і по своїм поглядам, які, звичайно, нераз дуже вже таки різняться від поглядів держави. Всі вони живо цікавляться державногромадянським вихованням молодого покоління. Хоч те зацікавлення виходить у них перш усього із їх політичних поглядів, хоч при тому вони частенько виявляють дуже таки однобічне розуміння того, що таке громадянин держави, то все таки їх діяльність у культурі *не ворожа*, принаймні по їх намірам, ні. Та воно таки й бути не може, щоб якась партія брала-ся за справу виховання свого молодого покоління з намірами, ворожими культурі. Адже ж виховувати значить стільки, що поширяти культурні цінності, цебто, релігійні, наукові, мистецькі, моральні, державнополітичні ідеали, та робити їх сподвижними максимами грядущого покоління. А як це так, то хіба нема дійсно ніяких виглядів на те, щоб усіх, хто тільки має якийсьнебудь культурний інтерес, зблизити до себе та всіх разом запрягти до спільної праці, не допустити їх до того, щоб найкращі їх сили з'ужитковувалися на вічні спроби нищити противника? Хіба ніяк уже не знайти нам такого ґрунту, на якому чесні з усіх партій не бачили б можливості вести спільну виховничну працю?

Я поспробую показати, що це можливо. Через що *саме важко* громадян модерної конституційної держави з'єднати до спільної праці задля державногромадянського виховання — то *передусім через те*, що *дуже тяжко докладно визначити, що таке державногромадянське виховання* (тямка державногромадянського виховання). Коли б ці труднощі містилися не в самій тямці, то нам було б неясно, чому нам було вже здавна не мати гарних початків якогось такого систематичного виховання, такого, що його підшпирив би загал громадян — адже ж у нас партійне життя високо розвинуте, і всі прикмети, які з людини роблять путящого громадянина держави, всі вони повсякчас мусять на неї накладати печатку й цінного партійного товариша. Бо хто навчився служити великому цілому і хто відчуває в собі спонуку й дійсно служити тому цілому, то той уміє й частині цього цілого служити, і він мусить це робити, бо лише таким чином найде потрібну запоруку задля повного успіху своєї політичної сили та політичного розуму. То так усі партії, наскільки вони визнають вагу конституційної держави, повинні б, найбільш у своєму таки власному інтересі, підпирати ті заходи, що здатні піддержувати в народі зацікавлення державою, її правовими та культурними завданнями, та з молодих уже літ синів народу виховувати так, щоб кожний ставав на службу громаді й її завданням. Але розвиткові того зацікавлення, чи вияві його ділом стоїть на перепоні в кожній партії недовіря, з яким вона відноситься до того, як інші партії визначають, що таке державногромадянське виховання. Через те то власне сама тямка являється камінем спотикання. Об нього покищо розбиваються спроби з'єднати розважних із усіх партій на те, щоб у свої руки захопити що найпотрібніше, те, що конституційній державі належить, а саме — виховання її громадян для громадської служби. І не будь у нас тямки про громадянина держави, який стоїть *понад* партійними тямками, хоча справжній громадянин держави мусить працювати *серед* якоїсь партії, уявління державногромадянського виховання було б мільною бульбашкою, котра, що правда, чудово вилискує різними барвами, але ж зараз лусне, як її доторкнутися. Мусить бути така тямка. А то й найпростіші етичні міркування не могли б уже

дати роз'яснення найвищої вартости в упорядкованій державі.

Яка ж це тямка? Хто такий справжній громадянин держави? Чи той, що розпоряджає багатим політичним знанням і сумлінно виконує свій виборчий обов'язок? Чи той, що своє життя невтомно кладе на службу своїй партії? Чи той, що здалека від партійної боротьби, як добрий підданиць, сильно дорожить заведеним раз державним ладом і короля шанує? Чи Німець зі строго консервативними поглядами в кожному випадку лінший громадянин держави, ніж німецький соціяльний демократ? Чи переконаного члена центра ¹⁾ треба менш цінити як громадянина держави, ніж запопадливого члена євангелицького союзу? Хто держить справжнє громадянство держави в аренді: правий лібералізм, чи лівий? Так, можна б запитати ще більш хитро-мудро: а уряд держави, хіба сам він усе буває заступником справжніх державногромадянських поглядів? Я думаю, що ніхто, хто хоч трохи здоровим оком дивиться на публичне життя та безпристрасно забірається до таких питань, з гори не зможе на них цілком ясно відповісти, виключаючи всяке „коли б та або“. Що більш, можна цілком добре розуміти, як партії, які поглядів кожноразового уряду не поділяють або поділяють не зовсім, із недовір'ям відносяться й до тих заходів уряду щодо державногромадянського виховання, які від уряду виходять. Коли б те недовір'я не було навіть нічим виправдане, то вже того, що воно існує серед одної або кількох більших груп народу, вже того доволі, щоб виховничих заходів уряду позбавити найкращих успіхів. Тільки на основі довір'я цілого народу або хоч великої його більшости можна в конституційній державі з успіхом проводити державногромадянське виховання. Тут справа стоїть цілком не так, як із професійним вихованням, чи зі загальною освітою, чи хоч би просто з моральним вихованням. Індивідуальне виховання—лежить у власному, цілком власному інтересі всіх батьків; державногромадянське виховання знов—тільки з деякими передумовами.

¹⁾ Центр — це парламентарна фракція в німецькім райхстагу і в пруській палаті послів, яка опирається на католицькі кола, щодо своїх поглядів сильно консервативна. Євангелицький союз — організація німецьких протестантів, заснована 1886 р. з метою боротися з Римом і з католицтвом. Він налічував до 40 товариств, із якими 200,000 членами.

Але ж зараз побачимо, що ідеал державногромадянського виховання існує, такий ідеал, що з ніякими поважнішими сумнівами якоїсь великої партії не може зустрітися, і що погоня за ним усе таки веде то того, чого ми зі становища вдержання й розвитку модерної конституційної держави та зросту її економічних і культурних сил у вихованні народу гаряче мусимо бажати. У чому ж суть такого державногромадянського виховання? Ось питання, на яке саме зараз поспробуємо відповісти.



II.

За вузьке та за широке розуміння тямки.

У цій справі ми відразу краще розберемось, якщо на-самперед поставимо собі перед очі, що таке державногромадянське виховання *не є*.

Передівсім треба поборювати ту небезпечну помилку, *по якій державногромадянське виховання ніби-то ідентичне з державногромадянським повчанням*. З того виходило б, що найкращий громадянин держави той, хто має найбільше відомостей із політичних наук. Але ж це така сама помилка, яку ми робимо при оцінці наших учнів, даючи найліпшу нотку [бал] з закону божого тому учневі, який найкраще зможе проказати з пам'яті катехизм і біблію. Що більш—буває таке навчання закону божого та моральности, що замість привертати учнів до моральних учинків, може навіть їх від них відвернути. Така небезпека заходить усе при освітньому примусі, який на тому не спиняється, щоб тільки набути знання, побільшити запас відомостей. А вже ж ніяк тої небезпеки не минеш, коли той примус має метою *з поміччю пам'яті* засвоїти собі *етичні* відомости, цеб-то такі відомости, які повиннося б переводити в моральні вчинки. Подібно річ мається зі значною частиною державногромадянських відомостей. Успішні, а й тим самим і цінні бувають такі науки, як наука про громадян, про закони, про державний лад, про народню господарку, про завдання та установи держави, і передусім наука про права й обов'язки громадянина, але ж тільки тоді, як вони — без того, щоб дорогою надто одностайного повторювання, мнемонічним способом нав'язувати собі відомости, — впадуть на такий ґрунт, який залізним плугом звички роз'ораний задля державногромадянської праці. Де сім'я береться роз'орювати той ґрунт, там, звичайно, насіння таких наук, виносене зі школи, видасть посів; де ж сім'я цього не робить,—

а це буває куди частіше — то ті науки матимуть стільки значіння, як коли б насіння порозкидувати по піскам пустелі. Відомости являються завсіди незвичайно цінним майном там, де їх можна з'єднати з волею до вчинків, тай, розуміється, з нагодою до цього. Але всі наші шкільні організації помиляються, думаючи, що людину самими тільки відомостями можна довести до добрих діл. „It is futile to assume, that knowledge of right constitutes a guarantee of right doing ¹⁾“, пише Джон Дюї (John Dewey) у своїх „Moral Principles“ ²⁾.

✓ *Державногромадянське виховання — то й не економічне й не технічне виховання.* То правда, що як добре повести таке виховання, то воно розвиває багацько таких прикмет і чеснот, без яких громадянинові держави таки не можна обійтися, як ось: совісність, чесність, витривалість, вирозуміння, пильність, ощадність, охота до праці, і тим самим охота до життя, путящість у своєму фаху й т. д. Зі зростом якості продуктів праці (не їх скількості), отже зі зростом кваліфікованої роботи, як висловлюється Навман ³⁾, і з поширенням та поглибленням — у парі з якістю продуктів праці — технічної освіти робітників зростатиме й їх моральна здатність виховання, та зможе піднятися її ціла їх культура. Бо ж людина, охоча до праці, куди вдячний предмет виховання, ніж понура, байдужна рабська машина (яка, звичайно, ніколи цілком не переведеться).

¹⁾ «Це невірний допуст, наче б то знання було гарантією того, що по праву робиться»

²⁾ Джон Дюї (John Dewey) — відомий американський педагог, є професором філософії на університеті Columbia в Нью-Йорку. У попередній своїй діяльності на університеті в Чикаго він займався багато педагогікою, і то навіть практичною. Бо ж він заправляв початковою зразковою школою, що свого часу була злучена з університетом, і в тій школі він випробовував у практиці свої нові педагогічні думки.

³⁾ Фрідріх Навман (Friedrich Naumann), еванг. пастор, почесний доктор теологічного факультету гайдельберського університету (род. 1860), соціальний політик, основник національно-соціальної партії в Німеччині (1896), після впадку якої перейшов wraz зі своїми однодумцями до «Вільнодумного Союзу». Він є автором багатьох брошур соціально-політичного змісту, видавав робітничу бібліотеку (Arbeiter-Bibliothek) у Гетінген — усюди виступає проти соціалдемократії.

Але ж властиві чесноти громадянина держави — а ці чесноти, то зважливість на других та моральність жартування собою — самі по собі з путящости у праці і з охоти до праці не розвиваються. Путящість у праці та охота до праці—це необхідна, хоч далеко ще не достаточна умова задля державногромадянського виховання. Путящість у праці й охота до неї можуть проживати собі в одних і тих самих грудях суспіль із найбезогляднішим професіональним егоїзмом, суспіль із найнеприборканішою честилюбністю. Так, це просто признака не тільки наших господарських і технічних, але й наших учених шкіл, що в організації їх і в їх внутрішнім устрою цілком не передбачено заходів задля того, щоби більш і більш унеможливити тій парі дуже вже нерівних собі братчиків спільне проживання зі собою. Навпаки! По всіх наших школах шкільне поступовання прямує виключно до піддержки одиниці. Наші школи не дають „an embryonic communitate life“, життя держави в мініятурі, як цього домагається визначний американський філософ, педагог Джон Дюї, уряди наших держав мало ще додивлялися „sur la possibilite de rendre de Ecoles publiques plus analogues à la vie civile“, ¹⁾ як то колись додивлявся до того барон фон Цедліц ²⁾, міністер просвіти Фрідріха Великого, в одній академічній промові. Через те дуже часто наші найбільш путящі учні кидають школу з гарячим бажанням стати в життєвій боротьбі переможцями, але ж не над собою, а над своєю собратією, добути для себе пальму слави, найбільшу владу, найбільше доходів, при чому і в голову собі не покладають, щоби на других зглянутися. У модерній промисловій і урядовецькій державі з її безпощадними економічними боротьбами, з її родючим ґрунтом задля широкого розвитого егоїзму та жагучої честилюбности, із її сильним перенаселенням—чисто фахова освіта або чи-

¹⁾ «до можливости більш приспособити прилюдну школу до громадянського життя»

²⁾ Карль Абрагам барон фон Цедліц (Karl Abraham Freiherr von Zedlitz) був державним пруським міністром і міністром справедливости за Фрідріха Великого, а від 1791. р. заправляв міністерством ісповідань і просвіти. Він був прихильником філософії Канта, дбав про народне шкільництво, і в вищих школах і на університетах підпірав вільнодумство.

ста наукова освіта без відповідного використання її по думці державногромадянського виховання являється швидче небезпекою, ніж добродійством. Ледви чи терпів коли з того боку більш який край (та ще почасти й досі терпить), як Сполучені Держави Північної Америки, без огляду на силу-силенну Manual Training Schools-ів, Manual Training High Schools-ів і Technical Colleges-ів. Але ж бо й немає краю, який був би сильніше проникнутий думкою про потребу державногромадянського виховання. На те, що від якого десятка років роблять тамošні великі міста, щоби мільйони переселенців із усіх частей світа як мога швидче поперероблювати на громадян держави, які б думали як громадяни й переймалися загально-державними інтересами—на те по моїм особистим студіям у самому краю, здається, не знайдеться прикладу в історії виховання культурних держав. Тут серед великих жертв ізносять тяжкі суми на вдержання прилюдних (публичних) шкільних установ для дітей ¹⁾ і дорослих із таким тільки завданням, щоби в новій державі з'асимілювати ту цілу повинь людських мас, які сюди напливають. Інші засоби спливають ізвідусіль на те, щоб удержати найріжноманітніші прилюдні установи та заклади, які мають до того тільки служити, щоб державногромадянському інтересові, який починає в тих людей розвиватися, дати нагоду найріжнішими вчинками назверх себе виявити та скріпитися. Та поруч із тим усім усе таки безнастанно росте та росте повинь шкіл, які повинні дбати про ґрунтовну господарську й технічну освіту. Старий менчестерський погляд ²⁾, що як таким шляхом повести освіту, то державногромадянське виховання, мовляв, зайве, всюди все більш і більше чезає. Так, тепер більш, ніж коли, поширюється свідомість, що державногромадянське виховання, the training for citizenship, це найнеобхідніша річ, на яку виховничі організації

¹⁾ Кожний мешканець Сполучених Держав платить шкільного податку 18 гривень (8 карб, 98 коп.), один учень у віці 6—18 років коштує державу 50 гривень. Скільки загалом С. Д. витрачають на школи, гл. статтю Я. Чепіги у «Світлі»—з 1911. р., книжка шоста, стор. 43.

²⁾ «Менчестерська школа» — це політично-економічна наука, яка виходить із того погляду, що найкраще служиться інтересам загалу, як буде вільна конкуренція в усіх напрямках народного господарства, й держава не буде вмішуватися до промисловости.

мусять звертати найбільшу увагу. „The common schools of our country must recognise more fully than ever the necessity of training our youth for citizenship“ ¹⁾. Це була одна з одинацятьох тез, якими National Education Association of the United States ²⁾ старала ся 8. липня 1909. р. в Колъораді твердо визначити принципи й цілі властивого виховання.

└ Але ж бо державногромадянське виховання і з політичною освітою не ідентичне. Політичну освіту має той, що здобув собі свій власний твердий погляд на мету держави й на засоби задля її осягнення, та що має волю відповідно до тих поглядів, як того буде треба, підпорядкувати свої вчинки отій своїй державній ідеї. Щоби кожний громадянин держави мав таку політичну освіту—цього ми собі всі мусимо бажати й до-того мусимо прямувати. Але ж, по перше, сюди належить немала мірка інтелігенції. Тільки небагато наших земляків доходить до того, що витворюють собі свої власні тверді погляди на цілі держави та її засоби. Переважна частина мусить попішати другим, щоб вони за них політично думали, і напрямок їх державногромадянської діяльності достоту, як і їх політичні погляди, повік лишаются наслідками більшої або меншої сили сугестії, яку на них мають провідники й їх обіцянки. Але ж і для тих, що їм по силі витворити собі власні політичні погляди, і для тих потрібне ще щось таке, що їх погляди вело б не тільки в напрямку бажань, а й учинків. Бо ж між політичними бажаннями й політичними вчинками лежить далеко, далеко дорога. Про це провідники всіх без виїмку партій можуть затягти напричуд однаковієньку голосільну пісню. Але щоб наша гарна думка сама зі себе перейшла у гарний учинок, до того мусять нас замолоду систематично заправляти. Це є основне психологічне правило. Та того то саме й не достає в нашому цілому публичному вихованні.

¹⁾ «Народні школи нашого краю мусять тепер більш, ніж коли-небудь инакше, пізнати необхідність, що треба виховувати нашу молодь на справжніх громадян держави».

²⁾ Товариство національного виховання у Сполучених Державах.

Книжка д-ра П. Рільмана ¹⁾ „Політична освіта“, яка справила мені велику радість, і з якої я вибрав для себе деякі історичні замітки, на цю точку не звертає належної уваги. На цілком подібну помилку хворіє наше виховання в напрямі патріотизму, якого офіційно вимагається від усіх шкіл і щодо якого часто думають, що він сам по собі робить зайвою політичну освіту або навіть державногромадянське виховання. Що розбуджує наше навчання історії, то в найліпшому випадку уявління її почуття, її може викохану обома тими душевними явищами і свідомість авторитету. Але посольський радник фон Ностіц (як сповіщає Рільман у своїй книжці) справедливо каже ось що: ²⁾ „Треба лічитися з тим, що принципу авторитету надовгі часи не буде досить, щоб він міг бути основою нашої державної свідомості. Наша будучина залежить од того, як нам пощастить на місце сліпого послуху підданця поставити *почуття обов'язку* модерного громадянина держави, який думає“, і—це вже я знову додам од себе — звичку, це почуття обов'язку переводити у вчинки. Мое переконання таке, що в масах нічим краще не підіреш цього почуття обов'язку—яке в першій мірі мусить витворюватися з деяких звичок на службі другим—як спізнанням, що їм буде заповнене їх матеріальне й духове існування, котре чесному працівникові дає *впорядкована* держава. Це відгонить, що правда, пустомельством, але ж тим менше можна що закинути йому з психологічного боку. Звичним патріотичним повчанням так мало можна заступити політичну освіту, як мало може політична освіта заступити державногромадянське виховання. Всі три вони держаться тим, що підбивають ціну своїх ідеалів; але патріотизм без політичної освіти — то літак без змоги кер-

¹⁾ Др. Павль Рільман (Paul Rühlmann), історик, учений, гімназійний учитель у Ляйпцігу (Oberlehrer), видавець журналу «Vergangenheit und Gegenwart». Важніші його твори ось які: *Партії, держава і школа*, 1904, *Політична освіта*, 1908, *Ідея державногромадянського виховання у Швайцарії*, 1911 і т. д. Крім того видає збірники джерел до науки історії.

²⁾ На Ностіца часто покликується у своїх творах Кершенштайнер. Це автор незвичайно цікавої книжки: *«Зріст робітничого стану в Англії»*, яка появилася в Єні 1900 (*Das Aufsteigen des Arbeiterstandes in England*).

мувати ним, політична ж освіта без державногромадянського виховання — то кермівний літак без досвідного керманіча.

До того всього політичну освіту дуже легко сплутують із партійнополітичною освітою. А тимчасом вона, то просто щось цілком протилежне, ніж державногромадянське виховання, наскільки воно виступає в чистій культурі. Крайній партійний політик не знає ніякого иньчого державного ідеалу, як тільки свій, ніякої иньчої державної мети, як тільки ту, яку сам собі склав, жадних иньчих засобів задля досягнення мети держави, як тільки ті, які проєктує він. Він тільки до одного прямує, щоб запанували його погляди, щоб своїй партії забезпечити виключну владу. А добрий громадянин держави, ні трохи не попускаючи зі своїх власних політичних переконань, знає, що в модерній конституційній державі ядро сили держави творить свобода думки та сумління, що чесний противник теж має право на життя в державі, що ціле життя держави опирається на взаємному розумінні і взаємному порозумінні, і що інтереси поодинокі людини найкраще забезпечуються вирівнюванням інтересів усіх людей. Через те й ідеал державногромадянського виховання цілком иньчий, ніж ідеал політичної освіти, такої, що живе в головах партійних провідників. Тільки наскільки політична освіта йде шляхами наукової об'єктивності, настільки вона являється сутною складовою частиною державногромадянського виховання. Але власне через те, що наукова об'єктивність є сутною признакою годящої політичної освіти, то використовувати її в державногромадянському вихованні можуть тільки такі люди, що по їх духовим здатностям від них можна надіятися наукової бистроти й наукового способу думання. Для нас багато важніше заздалегідь *звикати* до державногромадянських чеснот, ніж переходити неутральне політичне вишколення.

Державногромадянське виховання не можна теж ісплутувати просто зі соціальним (суспільним) вихованням. Соціальне виховання, тобто виховання задля служби в громаді, являється тільки тоді сутною складовою частиною державногромадянського виховання, як у цій тямці містяться деякі передумови. Головна передумова така, щоби під ним не розуміти виключно тільки *безпосе-*

редню службу в громаді. Є люди, котрі вже тим, що стараються піднести культурну вартість своєї *власної особи*, роблять громаді велику прислугу. Сюди належать справжні велитні з царства мистецтва та науки, не ті, що в'являють собі, що вони великі, а ті, що в душі відчують примус працювати виключно на моральній службі свого ідеалу правди. Чого ми можемо від них вимагати, то тільки того, щоб їх порив до творчості та праці стояв на свідомій, хоч не конче на безпосередно бажаній службі збільшення наших культурних скарбів. А є воно так, то нам від них нема чого. більш домагатись, як тільки того, щоби вони посв'ячувалися службі свого незвичайного внутрішнього морального пориву. Бо ж мистецька, чи наукова правда (а й моральна) самі по собі—це один із великих скарбів культурної держави, і розвиток такої держави повинен бути метою нашого державногромадянського виховання, нашої служби у громаді. Та як тільки державногромадянське виховання захоче всім людям громади накинати *однакові* моральні завдання й обов'язки, то воно не має вже нічого спільного з державногромадянським вихованням. Тут я вповні погоджуюсь із Г. Шварцом (*Das sittliche Leben*, Berlin, Reuter й Reichart, § 30), який у супереч Кантові заявляє ¹⁾, що моральні завдання треба визначувати з характеру *нахилу* одиниці. Наше виховання в напрямі моральності, котре входить у тямку державногромадянського виховання, не може й не сміє прямувати до того, щоби звільняти одиницю з пут *кожнісінького* нахилу й у приневолюванні до якоїсь *нерадо* прийнятої мети шукати тільки правдивого розуміння обов'язку. Наше завдання виховання може бути тільки таке, щоб учневі давати різноманітну нагоду посв'ячуватися завданню служити своїм різнородним моральним нахилам. А ні, то безтямні заклики до соціального виховання можуть накоїти такого самого лиха, як безтямне жадання виключного культу осіб.

¹⁾ Др. Герман Шварц (Hermann Schwarz), університетський професор, філософ, редактор журналу «Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik». Крім цитованого твору написав іще багатько праць із психології й етики, н. пр.: *Основи етики* (1896), *Психологія волі як підвалина етики* (1900). *Щастя й моральність* (1902). і т. д.

За тямкою суспільного виховання стоять іще й інші питальні знаки. Метою його може бути й міжнародне все-світнє громадянство, але ж бо воно може й обмежуватися тільки на якусь певну громаду клас або професій. А чого нам добиватися, то виховання в напрямі громади-держави. Бувають чудні фантасти, які думають, що кожне виховання в напрямі якоїсь певної громади-держави визначає небезпеку для мирного життя держав та народів між собою, небезпеку для людської громади. Але ж тоді виховання в напрямі якоїсь певної громади-сім'ї мусіло б так само бути небезпекою для тої держави, яка вміщує в собі загальні тих сім'їв. Такої гадки серйозно не буде обстоювати ніодна людина, що знайома з державногромадянськими виховничими силами, які розвиваються у здоровому родинному житті. Навпаки. Коли б тільки всі сім'ї в якійсь державі, всі без виїмку, мали змогу розвинути всі моральні сили, які по суті до сім'ї належать, то наших заходів коло державногромадянського виховання молоді було би здебільшого непотрібно. Моральні прикмети, що їх серед сприятливих умов може розвинути невелика трудова громада, придатяться кожній більшій трудовій громаді, що вміщує в собі меншу. Так, безпосередні й далеко близькі зносини та сполука інтересів у невеликих тісних спілках людей—це одинока школа задля мирного, самовідреченого життя в більших трудових спілках людей. Шлях до цінного громадянина світа йде виключно по черзі цінного громадянина держави. Аж як усі держави-спілки, кожна зокрема, будуть колись тісними моральними громадами, аж тоді й буде надія на таку людську громаду, якою керуватимуть закони громадської етики на такий же самий лад, який існує задля етичних відносин поодиноких людей поміж собою. До того часу між поодинокими народами й державами пануватиме право сильнішого, і це була б дурниця, коли б ми шляхом відповідного державногромадянського виховання не захотіли би власній державі дати надії на якмога найбільший розвиток її економічної, моральної й політичної сили, не задля заціпки, а задля оборони перед зазіханнями з боку інших держав.

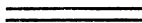
Через те справжнє державногромадянське виховання

являється повсякчас заразом і національним вихованням. Сама тямка держави, яку можемо витворити в найліпших головах, розуміється — інтернаціональна; є це саме та тямка, яку нам подає наукова етика. Але ж свою барву, своє життя, свій уплив на волю вона одержує з державного почуття, з державного способу думання, який усе дужче та дужче розвивається із праці для служби й на службі розвитку власної держави. Державний спосіб думання — це завжди щось конкретне, що має своє коріння у власному державному народі. Він твориться цілком нехотючи й не-свідомо тоді, як тільки ми почнемо дану державу або ще краще ту державу, яку нам особисто покіннено, в якій ми мусимо жити громадянами й хочемо жити, як її почнемо підводити під наше розуміння держави. Так, такий державний спосіб думання, який ізродився з власної праці, видається мені ціннішим, аніж такий, що його придбалось дорогою традиції та повчання, а що дуже часто буває тільки потайним партійним способом думання. Через те й не може бути ніщо нерозсудливіше з боку партій, що при владі, як змагання виключити від спільної праці в державному житті всі партії з закраскою інтернаціоналізму через те тільки, що в них ніби-то недержавний спосіб думання. Ні, вирівнювати їм усі шляхи для спільної праці — ось розумна політика. Ніхто не ходить безкарно, але й не без нагороди попід пальмами ¹⁾.

Державногромадянське виховання — це нарешті не є й ніяке підприємство, що йде собі поруч із иньчими виховницькими цілями, от хоч би з вихованням на воїownika, на вченого, на мисця, на пан-отця, на хлібороба, на техника, на купця. Це не є щось таке, що його можна пройти мимоходом, щось, що *ще* теж мусить іскластися, щоб виховання людини цілком завершити. Сказати на розум, то воно являється вихованням взагалі, що вміщує в собі всі иньчі наміри й цілі людської освіти, наскільки ця освіта не має на оці робити людей панами. Бо ж прості етичні міркування показують нам, що найвища мета діяльності людей така, щоби створити культурну правову державу в ро-

¹⁾ німецьке прислів'я, яке відповідало б нашому: «Нема рожі без колючок».

зумінні моральної громадськості (пор. мою працю: „Що таке трудова школа“). Тоді й найвища мета виховання мусить бути така, щоби людей для цього ідеалу підховати, і це завдання виховання мусить уміщувати в собі всі иньчі завдання. Тоді і справжнім громадянином є той, хто серед щирого пожертвоування безкорисно служить досяганню та здійснюванню тої моральної громадськості. Безперечно, кожний громадянин тієї громадськості мусить мати передівсім свою спеціальність, своє місце, на якому стоїть, свій твердий ґрунт, із якого по своїм здатностям та придбаній вихованням умілости виконує свою працю, і, безперечно, мусимо їй ми дбати, щоби кожний мав змогу по своїм власним талантам і нахилам стати путящим спеціалістом у своїй префесії. Але професіональне виховання ми мусимо схоплювати з вищої точки погляду, й так мусимо його зорганізувати, щоби у робітникові, в ученому, у місцеві, в пан-отцеві, у хліборобові не загинув громадянин держави.



III.

Властива етична тямка державногромадянського виховання.

Останніми міркуваннями ми вже дуже близько підійшли до сути державногромадянського виховання. Провідну думку такого виховання, принаймні двох вищих клас, подав уже Платон ¹⁾ у своїй „Державі“. Тільки ж практичних своїх проєктів він не приклав до тої атенської держави, яка тоді була, а придумав штучну державу з цілком новим ладом, таким, що відносився б до всіх часів і ніколи не змінявся б. Так і Фіхте ²⁾ не зв'язав своїх ідей задля віднови німецького народу й його культурних сил із такими державними й виховничими установами, які *загально* дадуться перевести. Із того був такий вислідок, що блискучі проєкти обох лишилися без наслідків. Коли хочемо піти нанеред, то мусимо нав'язувати до інституцій нашої конкретної батьківщини й до її конституцією унормованих відносин та користуватися тими публичними виховничими організаціями, які існують у рідному краї. Як нам таким шляхом наблизитися до визначеної саме мети державногромадянського вихо-

¹⁾ Як відомо, Платон (427—347 пер. Хр.) допускав таку державу, що відповідає ідеї справедливості, яка знов проявляється в гармонії трьох душевних сил у людини (розум, відвага, поміркованість), репрезентованих назверха трьома суспільними верствами атенської громади: класом керманічів (вони повинні бути філософами), воєнів (сторожів) і кушнів. Державний ідеал Платона, до якого він ішов шляхом знесення волі й самовизначення одиниці, сім'ї, майна, заведення співлоти жінок, громадського виховання, а який відносився тільки до двох перших клас — став основою утопістичного світогляду.

²⁾ Йоган Готліб Фіхте — відомий німецький філософ (1762 — 1814). Крім багатьох філософічних творів усталився він своїми «Промовами до німецької нації», які виголосив зимою 1807. і 1808. р. (Reden an die deutsche Nation); там він указує, що підуналий дух німецькості можна воскресити тільки шляхом нового виховання.

вання, те я думаю розібрати нижче, при чому суть того завдання стане для нас тільки ще ясніша.

Всяке виховання треба починати від природних інтересів вихованця, і цілий успіх його залежить од того, наскільки виховникові поталанило наміри, які він має, шляхом звички й розсуду сполучити та зв'язати із *природними* інтересами вихованця. Ось дресура, й та вдається як найкраще, коли при ній мати постійно на увазі це основне правило. Один із найсильніших природних інтересів у переважного числа людей—це створити собі самому сяке-такое життя-буття. Чим це життя-буття незалежніше, чим воно вільніше, тим більш здається, що варта собі його добути, тим із більшою силою та безпощадністю супроти себе і других іде за нього боротьба. Бо ж усяк хотів би з можливо найвигіднішого місця втішати себе видовищем світа. Але ж для кожного, навіть і для найбільшого щасливця в боротьбі, настає година, коли він мусить почувати, що власне справді вільного, незалежного життя-буття зовсім немає, що, вганяючись за власними інтересами, наскакуєш на непрохідний кордон інтересів других людей. Заки це почуття перейде в ясне розуміння, і заки воно набере сили до того, щоби бажання безмежної особистої влади перевернути в бажання вирівнювання інтересів—над тим міліони й міліони, що все наново починають боротьбу з неможливостями, протрачують ціле своє життя. Те, що добачуємо на поодиноких людях, відноситься й до великих і малих груп людей, яких більш або менше сковують зі собою матеріальні або духові інтереси. Ті борні серед самого державного життя й поза ним мають у великій частині своє джерело в основному факті спільного життя. Держава й її установи виявляють ізпершу для одиниці мало вартости. Їх ціна зростає в міру того, як одиниця бачить, що її особисті наміри, її життєві інтереси держава піддержує. Це дуже егоїстична та через те незвичайно релятивна оцінка. На цьому факті не змінє нічого і звичний патріотизм, який гарячим захопленням вибухає, як довго від нього не вимагати жертв, та який дуже часто зотліває на вугіллі під попелищем неприборканого егоїзму. Аж гіркі досвіди, які дуже легко від покоління до покоління наново попадають у забуття, аж вони витво-

рюють у розсудливих осібняків і партій ідею про абсолютну вартість упорядкованого державного життя. Аж довге минуле, повне кривавих внутрішніх економічних, соціальних, конституційноправових борнів, аж воно показує розсудливим, що людина все і все наново повертається, та дрібна людина з усіма її тисячними егоїстичними забаганками, з усіма її перетенсіями влади та тиранськими нахилами супроти других, із усією її легковірністю до приємних і недочуванням неприємних справ, із усім її переконанням про доскональність її власних поглядів. Коли б історія нічого більш нас не навчила, то ту одну правду виказує вона на кожному своєму листочку: люде мусять вічно битись і вічно миритися. У цій бійці і в цьому миренні розвивається культура й передівсім державне життя. Вічний мир запанує аж із останньою людиною. Мета державногромадянського виховання—це не що иньче, а те, щоби бійгу робити що раз гуманнішою, мирення чим раз добровільнішим.

Так виринає в душі освічених людей образ моральної громадськості, образ правової й культурної держави, в якій суперечні інтереси й погляди шукають собі безнастанного вирівнання в чим раз людяніщих формах і те вирівнання знаходять, у якій врешті-решт інтереси держави покриваються з вирівняними інтересами всіх. Таким чином доходять вони до свідомости, що, як каже й Джон Морлі ¹⁾ (гл. у Фестера: „Державногромадянське виховання“) в одній книжці: „On compromise“ (Льондон, 1898), ціла культура держави спирається на *modus-i vivendi* поміж спірними супротивностями.

Вони знають, що цей образ—то ідеальний образ, але вони йому служать, бо мусять, бо їх до того невідпорно силує спізнання або й тільки почуття абсолютної вар-

¹⁾ Джон Морлі (John Morley), англійський письменник, політик, і літературний критик, автор багатьох цінних монографій, між иньчим про Руса, про Дідерота, про енциклопедистів, про Вольтера, про Кромвеля й т. д. Університети в Кембріджі, Глезгові й Оксфорді йменували його за наукові праці почесним доктором. Був послом до англійської низчої палати, в якій між иньчим поборовав південноафриканську політику правительства (1899 р.).

тості такої громадськості. Вони йому так довго служать, доки силою державного ладу й пнчих установ у них тліє хоч би лиш дуже легесенька надія наблизити до мети ту державу, що повинна помагати їм боронити їх найсвятіщих інтересів. Тільки там, де вже зовсім нема ніякої надії, настає безпошадна боротьба з нею або еміграція найкращих саме елементів, наскільки иньча держава по їх думці дає їм кращі вигляди на їх матеріяльне й духове життя-буття, а то і резигнація, і разом із нею застій, а разом із ним повільний занепад держави.

То й завдання державногромадянського виховання є передівсім те, щоб через добру організацію шкіл, їх школярських спілок, шкільних трудових площ та трудових метод учти вихованців служити громаді, призвичаювати їх до обов'язку морально піддержувати громаду шляхом добровільного пригноблення, підпорядковування, взаємної зважливості, і в першу чергу—особистого пожертвування. А далі воно має тою громадською роботою розбуджувати в вихованцеві почуття відповідальності за все, що він робить і що занеухе робити, те почуття, яке одинокє готує здоровий ґрунт для свобод, котрі ми так високо цінимо в модерній державі; воно має молодь і в тому вправляти, щоб вона по правді і справедливості вирівнювала суперечні інтереси, які проявляються вже і в найменших трудових громадах людей. Нарешті воно має старатися в вихованцях перетворити почуття сплутаності інтересів усіх, яке наслідком таких установ стало для них звичкою, перетворити його конкретними прикладами з минулого й теперішності у свідоме в'явління того, що спілка-держава з майже непроглядно сплутаними життєвими інтересами своїх громадян являється тільки по великанському побільшеному образом тої спілки-школи й її установ, яка в учнях заклала вже підвалини задля соціальних чеснот. Иньчими словами: мета державногромадянського виховання є здійснення моральної громадськості; є це ідеал культурної і правової держави. Є це ідеал правової держави, наскільки громада, до якої ми прямуємо, повинна відносини всіх громадян унормовувати по міркам слушності і справедливості, є це ідеал культурної держави, наскільки та громада всім без виїмку громадянам мусить дати змогу

проявляти себе ділами в міру їх здатностей по думці етичних культурних цінностей.

Отже завдання державногромадянського виховання, то так виховувати громадян, щоб їх діяльність свідомо або не-свідомо, безпосередно або посередно на те йшла, аби конкретну конституційну державу, яку вони творять, чим раз більш і більше наближати до того безмежно далекого ідеалу моральної громадськості. Тим незмінно по всі часи і для всіх обставин визначена мета його й завдання. Який би коли й не був правний устрій конкретної держави, яке б і не було громадянське заняття виховання в рамках тої правової держави, громадянин, служачи тому ідеалові, все знаходитиметься рівночасно на службі існуючого устрою без огляду на те, чи тої устрій відповідатиме його розумінню держави, чи ні. Бо які б не панували погляди на мету держави та засоби задля досягнення тої мети в партії, котра одиноким можливим шляхом взаємної пошани прямує до моральної громадськості—той погляд усе буде кінчитися ідеєю культурної і правової держави, достоту так, як немислимий зріст розвитку модерної конституційної держави в иньому напрямку, хіба тільки в напрямку культурної і правової держави. А через те, що тої ідеал нічого не каже про те, якіх конституційних правових відносин потрібно задля здійснення його ж, через те, що він передівсім полишає більш або менше вільний простір для політичних поглядів і змогу розвинути в кожному напрямку, через те, що не вимагає дану форму державного ладу вважати по-вік незмінною, через те власне він не йде теж уже з гори в супереч із поглядами великих партій і таким чином, вирівнюючи безнастанно вічно-суперечні інтереси й погляди, серед із'єдиненої діяльності всіх, що *чесно* думають, рівняє шляхи для можливості доводити громаду всіх громадян до тої мети, яка рівночасно мусить бути бажанням усіх людей із моральними намірами. *Ось у тій тільки меті і в тому завданні криється суть державногромадянського виховання.*

IV.

Трудова громада — підвалина державногромадянського виховання.

Тепер виринає питання: чи дасться такий плян перевести в практиці, і то власне чи дасться прикласти до тих, що є, публичних шкільних і виховничих установ? Ми спізнали, що бути громадянином держави, це значить: служити якомусь певному ідеалові, якійся найвищій меті поза нами самими. Отже державногромадянське виховання сяк-так рівнозначне з вихованням у напрямі чеснот і зважливості, моральності пожертвування, з вихованням у напрямі безкорисного характеру. Але ж бо ніщо так не вимагає більшої та ґрунтовнішої праці, як саме той бік вироблювання характеру. Розвинути інтелект—розмірно легко. Бо ж тут стає нам у пригоді природний егоїзм учня. Питомий розум сам від себе настирливо хапається їди, яку йому подають, наскільки вона приладжена до спеціальних сторін цього розуму. Але ж при вироблюванні характеру, який повинен визначуватися моральністю пожертвування, важна річ: *переламати* волю з егоїстичними нахилами. Усі наші публичні школи з'організовані в першій мірі з наміром розвивати розум. Та нераз, як попадеться гарний склад учителів, і вони духа шкільної праці схоплять вірно — школи на вироблення характеру звертають увагу, та тільки ж такого, який ставить нам перед очі мораль перших стоїків, мораль етичного самозвеличування.

Та цілком инакше мається річ із вихованням у напрямі чесноти морального самозаперечення. Від школи вимагається, звичайно, вироблення характеру і з цього боку, так принаймні надруковано в усіх приписах. Але ж систематичних установ задля того школи зовсім не мають, і ось тут гак, чому всі школи на тій одній важній точці зовсім не домагають. Причину цього недомагання я виясню краще

на одній клясичній картинці, яку я найшов у згаданій уже книжці, в „Moral Principles“ Джона Дюйна. „Мені розповідали“, каже він у другому розділі, „що в якомусь місті владжено пливальню, в якій учать учнів пливати, але так, щоби вони до води не йшли, а так просто їх раз-по-раз муштрують і муштрують, щоби виконували один за одним різні рухи, потрібні при пливанні. А як раз одного вимуштрованого таким чином хлопця запитали, що йому доведеться зробити, як він піде в воду, він ляконічно відповів: „Утопитися“. Ця історія випадково правдива. Коли б не була правдива, то могло би здаватися, що її навмисно придумано з тим, щоби дати типічний зразок етичних відносин школи до загалу суспільності. Школа не може бути підготовленням до суспільного життя, хіба, що подає у своїх власних організаціях типові умови суспільного життя. Одинокий шлях до того, щоби підготувати до життя в державі, обертатись у суспільному житті. Хотіти розвинути звички, цінні й корисні для цього життя, поза якиминбудь безпосередніми громадськими потребами та спонукami, поза якиминбудь дійсними суспільними відносинами—це буквально теж саме, що вчити дітей пливати рухами поза водою“.

Я можу тільки поручити всім педагогам та урядовцям шкільної адміністрації, які поклали собі метою піддержувати державногромадянське виховання, щоби вони нестертими буквами записали собі в пам'яті цей приклад—і то на те, щоби уже раз на все зникло те фатальне сплутування державногромадянського навчання з державногромадянським вихованням. Сто літ тому назад хотів Фіхте у своїх невеличких економічних школах-державах створити соціальні умовини задля виховання німецької молоді в державногромадянському розумінні. Його славні проекти, то були листи, які до неї—до держави—не дійшли. Їй не доставало тоді не тільки розуміння потреби переводити їх у життя, але ж передівсім великих матеріальних засобів, які задля цієї справи треба було поназбирувати між державними і громадськими організаціями. Коли б ті так безумовно успішні виховничі установи, які плянував Фіхте, не були сполучені з такими значними коштами, то наша німецька країна давно була б уже раєм виховання. Але коли ми ще й сьогодні не можемо ніяк

дійти до досконалости, то хоч повинні робити все, щоби перевести в дійсність те, що можливе.

Щоби пізнати ту можливість, мусимо запитати себе: які то такі основні відносини, що мають уплив на суспільне життя в державі? Як зможемо встановити подібні відносини по наших школах, то вони безпечно стануть придатним засобом виховання для життя в державі. Не думаю, щоб помилився, відповідаючи на це питання ось як: „Ті основні відносини такі: а) спільна праця з усіма її проявами поділу праці, б) спосіб умістити одиницю й її діяльність у великий господарський плян і врешті в) спільна самоуправа з її змаганнями вирівнювати інтереси і з її добровільним підпорядкуванням одиниці під авторитет, визнаний громадою“.

Чи можемо ми створити ці основні відносини в нашому шкільному житті? На це питання треба безумовно відповісти: так. Бо ось у останніх десятиліттях у Німеччині й по інших краях ми маємо поодинокі зразки таких відносин і бачимо, як ними користуються більш або менше свідомо, з більшим або з меншим успіхом як основними підпорами шкільних організацій — не так дуже з огляду на державно-громадянське виховання, як більше може з огляду на моральне виховання людей загалом. Мушу відмовитися від докладнішого малюнку тих зразків, які показали б приблизно, як то держави і громади могли би без надто великих жертв з'організувати наново свої прилюдні початкові й вищі школи з погляду на таке завдання. Тим більш я можу це зробити, що я в великій мірі виповняв те дуже розумне домагання в різних своїх творах і що я ще зараз стараюся в організації справи виховання ремісників міста Мінхена тай вищих клас народньої школи все більш і більше переводити ці основні домагання в життя. Це рівночасно являється доказом, що ми стоїмо не перед неможливими речами, що нам тільки треба поважно хотіти, а підемо вперед. Та як іще мало людей схоплює на конкретному прикладі саму основну ідею, це пізнати найкраще з того, як то сотки й тисячі гостей нашим спільним трудовим площам, варштатам, ляболяторіям, шкільним кухням та шкільним городам пильно приглядаються як засобам технічного виховання, і більше або менше тішаються ними, або лютують, як ось деякі

північнонімецькі дрібні ремесники та промисловці. У глибину зазирає тільки небагато, а то ж тільки в тій глибині можна знайти пізвалини, що мають силу вдвинути на собі будову справжнього виховничого плану. Технічна як і наукова освіта самі по собі — ми вже це бачили — не дають, загально беручи, громадян держави, коли тої освіти свідомо не з'організувати під точкою погляду громадської праці й тієї різноманітності моральних відносин, які з тої праці зараз таки випливають, і як її не використати для найвищих цілей виховання.

Але щоб з'організувати освіту наших учнів технічних і вчених шкіл під точкою погляду громадської праці, на те в вищих школах крім варштатів і лабораторій, які по більшій частині й без того є, треба небагато інших засобів, а треба тільки зміни поглядів на цілу працю виховання. Дух наших учительських зборів (педагогічних рад), пройнятий розвитком ідей, без особливих матеріяльних засобів і серед нашої сучасної організації вищих шкіл усе найде сотки шляхів, щоб із цих шкіл поробити *palaestr-y vitae*.

Аж як ця *громадська*, ґрунтовна праця, праця з охотою, стоячи в осередку цілого навчання, озброїть учня цінними суспільними чеснотами, аж як чеснота дійсної зважливості створить деякі установи самоуправи, добровільного послуху вибраним самими учнями провідникам, готовости особистого пожертвування у службі духової й моральної піддержки учнів поміж собою, та зродить те необхідне почуття відповідальности, яке мусить кермувати всім тим, що ми робимо й що занехуємо, аж тоді й теоретичне повчання, у вузкому значінні державногромадянське *навчання*, найде ґрунт, на якому може принести врожай.

Але ж те державногромадянське навчання — це не наука про громадян, про закони, про державний лад або просто взагалі про державу. У важнішій своїй складовій частині — це етична наука. Це в першій лінії наука про обов'язки, у другій — наука про права громадянина держави. Бо ж тільки хто знає свої обов'язки, той сміє балакати про свої права. Це наука про обов'язки і права, наука, що впливає почасти зі загальних міркувань, почасти з малюнку того, що зараз є в сучасній державі, того, як вона в історії складалася, й того, чим вона зробилася. Це наука про

обов'язки в рамках професіональних завдань, у які учня вводиться (гл. VI), у рамках установ і правових порядків шкільного організму, котрий заснувався або має заснуватися на спільній духовій і ручній праці (пор. розділ VI), наука, яка поширюється шляхом пізнання близького для учня обсягу діяльності спілки-громади, а яка врешті-решт кінчиться пізнанням комплексу обов'язків у досить далекій для нього спільці-державі.

Розуміється, організація шкіл зі становища тільки самої трудової громади не буде вже взагалі її організацією задля цінного морального виховання. Справедливо підносить В. Ф. Ферстер ¹⁾ у своєму викладі, виголошеному про державногромадянське виховання у Дрездені 1910. р., що молодь окрім того потребує ґрунтовної моральної опіки, „глибшої інспірації для характеру, плянового прояснювання морального присуду“. Та щодо мене, то в мене не було ніколи сумніву в тому, що трудова громада може теж доводити до *корпоративного* егоїзму, який таксамо небезпечний, як і індивідуальний. Тільки що недостатку теоретичної моральної опіки, усних інспірацій для характеру широкої, обґрунтованої релігією або її не релігією, науки про моральні тямки в німецьких, австрійських, швайцарських, французьких і т. д. школах власне немає, більш уже бракує їм систематичного, плянового прояснювання морального присуду. Чого немає, і то так, що сливе зовсім немає, то — систематичних установ, у яких можна б набувати звички морального діяння, а власне немає—трудових громад. Ті громади — то *conditio sine qua non* державногромадянського, себто, морального вихо-

¹⁾ Др. Фр. Вільгельм Ферстер (Dr. Wilhelm Förster), педагог, учений, політик, відомий професор педагогіки мінхенського університету, (перед тим доцент філософської й моральної педагогіки на університеті в Ціріху у Швайцарії), автор багатьох цінних праць із поля педагогіки й етики (дещо вийде в нашої бібліотечі) — в яких усюди проводить думку, щоб етику й виховання оперти на релігії. Ось важніші його твори: Етичні завдання в громадському рухові (1895), Навчання молоді (Jugendlehre) — книжка для батьків, учителів і панотців (1904), Наука життя, книжка для хлопців і дівчат (1904), Школа й характер, причинки до педагогіки послуху й до реформи шкільної дисципліни (1910), Сексуальна етика й сексуальна педагогіка (1910) і т. д.

вання. Вони так дуже необхідні, що в добрих із природи осібняків справжній моральний спосіб думання витворюється з моральних громад майже без ніякого повчання, за те навпаки, всяке прояснювання морального присуду не доходить до своєї мети в людини, яка ніколи не була *активним* членом впливової щодо моралі трудової громади, н. пр., сім'ї.



У.

Про деякі сутні признаки державногромадянського характеру.

Які ж то найважніші моральні звички, що дають людині признаки громадянина держави? Це відомо зпоконвіку, що ніодна добровільна громада, головню ж ніодна держава-громада, що обертається на ґрунті свободи, не може існувати без того, щоб ті, що її творять, не руководилися *ідеями справедливости і слушности*. Це дві підвалини державного життя, а звички, які вони спричиняють, то обі кардинальні суспільні чесноти.

Їх спільна основна риса—то свідомість, що назверхні відносини не сміють грати ролі в оцінці людини, що коли становище всіх людей назверх дуже неоднакове, то їх оцінювати треба однаково, треба однаково з ними поводитися, як довго люде самі не дадуть причини до диференціяції їх оцінки й поведінки з ними, і навпаки, коли їх відносини назверх цілком однакові, то диференціяція в поведінці необхідна, як тільки люде самі дають до того привід.

Та хоч як прості й ясні ці домагання, то людям усе таки тяжко доводиться переводити їх у життя через те, що вони безнастанно борються з егоїзмом, із самолюбством людини. Про справедливість балакаємо звичайно там, де по писаному або неписаному, але ж загальному визнаному праву немає ніякої спромоги видати самовільний присуд; про слушність—в усіх тих випадках політичних, громадських і господарських справ, питань товариських зносин і добровільного підпорядкування, питань життя в сім'ї й у професіональних спілках, де писаного або неписаного визнаного права через його незмірну людську недоскональність не достає на те, щоби присуд вийшов тільки такий, а не инакший.

Держава повної справедливости була б ідеальною державою. Мета всієї громадянської діяльності в державі,

як ми бачили, така, щоб нашу правову державу все більш і більше наближати до тої ідеальної держави. Завдання, яке на ціле своє життя поклав собі Сократ, було таке, щоб моральний присуд у всіх громадянських і державногромадянських питаннях роз'яснювати зі становища справедливості. Бути досконально добрим і бути досконально справедливим—це були для нього ідентичні тямки. Поробити громадян добрими, значило для нього теж саме, що поробити громадян справедливими. „Обов'язок справедливого мужа в державі так працювати для держави, щоби громадяни поставали як тільки можливо добрими (цебто, справедливими)“, каже він у Горгіясі до Калікля (*ὅπως ὅτι βέλτιστοι οἱ πολῖται ὄρμεν*, Горгіяс, 515. стріч.). Сократ так сильно проиннявся був думкою того одніського обов'язку громадянина держави, який повинен проявлятися в усіх його бесідах і вчинках, що ні Перікля, ні Кімона, ні Мільтіяда, ні Темістокля не вважав добрими громадянами через те, що вони, вміраючи, покинули своїх співгромадян гіршими (цебто, несправедливішими), ніж вони були тоді, коли їм як громадянам держави доводилося вперше стати перед громадою. „Ох, і чудний же ти чоловік“, сказав він Каліклеві, „я ж не ганю їх, як слуг держави; як слуги, вони були навіть ліпші, ніж теперішні; бо в них було більш тямучости до того, щоби дбати про необхідні потреби міста. Але з того боку, що не слід потурати жадобам, що шляхом примусу або перемовою треба би звертати увагу на речі, якими можна би громадян поправити, з того боку вони майже нічим від теперішніх не відрізняються. *А отже це—то власне одинокє завдання доброго громадянина держави*“ (*ὅπερ μόνον ἔργον ἔστιν ἀγαθῷ πολίτου*, Горгіяс, 517. стріч.).

Цей присуд Сократа, звичайно, трохи однобічний. Бо ж як і не силкувався сам він ціле своє життя поучувати всіх громадян, що й як їм робити по справедливому й оминати несправедливості, то все ж вислід був тільки такий, що й поучувані ним громадяни допустилися найвищої несправедливості, засудивши його самого на смерть, що отже й йому не сила було своєю власною діяльністю поробити громадян Атен розумнішими й ліпшими.

Та ось у чому Сократ уповні правий: державногрома-

дьянське виховання держитися й паде з вихованням хисту до справедливости і слушности. Тому жадання роз'яснювати моральний присуд у розумінні державногромадянського виховання вимагає в першій лінії того, щоб учитися розуміти відносини громадян до себе й до держави, і держави до громадян, тай держави до иньчих держав під кутом погляду справедливости і слушности.

Але й тут уже легко пізнати, як даремні мусять бути наші заходи в справі такого прояснення в дуже багатьох державно-громадянських питаннях морального присуду, коли подумати, як непроглядно в теперішньому державному житті позаплутувалися відносини громадян до себе й до держави, і держав поміж собою так, що в багатьох випадках і найбільшому знанню справ і найбистрищій інтелігенції не вдається знайти справедливий присуд і слухний рішинець у політичних, господарських і суспільних питаннях. Такий присуд тим важчий, що переважна часть людей має природний нахил видавати присуди на основі почувань, традиційних поглядів і партійних догм, і найдбаливіще виховання, йі таке, що сягає далеко поза роки молодости, ледви чи зможе навіть і в талановитих і не дуже пристрасних із природи людей на все побороти цей нахил, хиба аж старість та багатий досвід поволенки зменьчуватимуть нормальні перепопи до об'єктивного присуду.

А ось незвичайно дивне явище, що хист до справедливости і слушности в нормальної дитини відгукується живіще й імпульзивніше, ніж у дорослого. Наївність дитини хоронить її в багатьох звичайних речах, у яких вона розбірається, перед партійним присудом. Та в тій мірі, як ця наївність іще зає, як у боротьбі за існування розпаношуються егоїстичні рефлексії й піддержуються самозбережними інстинктами, в тій самій мірі активний хист до справедливости починає більш або менше засипати, та хиба тільки дуже дбайливе виховання не дає йому заснути. Розвинутий інтелект усе дуже радо стає на службу свідомої брехні. І тільки без'ушинна дресура не лиш думання, а ще більш діяння спроможна розвинути в дитини хист до справедливости так, щоб він не меньчав. Але власне для тої дресури ні в народніх, ні в вищих школах немає ніякого систематичного владження.

Об'єктивне думання на полях чистої науки не дає запоруки для об'єктивного думання в моральних і державногромадянських справах. А що те об'єктивне думання в більшості людей задля недостаті відповідного таланту можна загалом розвинути тільки помірно, та й то тільки в легко прогляdnих, не дуже заплутаних питаннях, то й цей спосіб проявляти моральний присуд у державногромадянських справах дає такі висліди, що не можуть задовольнити.

Правда, й тут не можна ніяким робом залпшати державногромадянського повчання, але ж цілу вагу треба покладати на *виховання недовіря до власного самозвеличного присуду* (погляду). Бо як не як, а погляд витворюється і в найбільш обмеженій голові. Вже для талановитих учнів, а ще більш для нездатних, найвизначніше завдання державногромадянського навчання, як, може, кожного підготовного навчання, таке, щоб дати відчутти учневі недостатність його власного присуду й виховати в ньому почуття скромності, з котрого опісля при допоміж відповідних виховничих заходів, що їх нам подає сама по собі добра організація трудової громади, випливає те инше необхідне, куди вище почуття, недостача якого так гірко дається відчувати в цілому нашому публічному державному життю, а саме—*почуття відповідальності* за все, що кожний ізокрема балакає, пише, робить, і за все, що занехус робити, хоч робити це—його обов'язок як громадянина держави. Не знаю, чи є ще який ясний доказ державногромадянської незрілості, як недостача цього почуття відповідальності, і ніде вона так гостро не дається відчувати, як у партійних боротьбах конституційної держави. Змагання підбицувати маси для партійних ідеалів приневолює дуже часто великі партії забувати, що воно куди легше обіцувати масам, ніж робити їх здатними до присудів і до правління. Недостача почуття відповідальності—це одна з найбільших перепон у тому, щоб дана держава розвинулася на правову й культурну державу, цілком байдуже, чи в даній державі монархічний, чи демократичний лад. Люде, високоздатні з морального і з духового боку, отже люде, що в першій лінії пригідні до ведення державних справ, творять у кожній державі-громаді велику меньчість. Те, що лишається, вічно потребує когось, хто б їх вів до ідеалів

тої правової й культурної держави. Вести ж стає неможливо, коли не всіми, тими, хто веде, й тими, кого ведуть, опановує почуття відповідальности.

Але не тільки виховання в напрямі відповідальности за те, що хто робить, являється основним домаганням державногромадянського виховання, а й виховання в напрямі відповідальности за те, що хто занехує. *Пізнати* правду в державногромадянських питаннях—це завдання державногромадянського повчання. Виповнити це завдання в дуже багатьох випадках, як ми пізнали, і то саме в найтяжчих, загалом узявши, ніяк неможливо. Інтелектуальні здібности вихованця, назверхні відносини, серед яких він живе, час, який він може посвятити на такі студії, безліч державних завдань, заплутлива ріжноманітність відносин громадян поміж собою й до держави, але ж передівсім брак розсудливої відповіді з боку самої науки на ці питання—все це каже нам зредукувати наші бажання до незвичайно скромної мірки; тільки найелементарніші речі й найзагальніші точки погляду можна тут з'ясувати масам так, щоб вони їх зрозуміли. Поутворювати та пороз'яснювати всі позаплутувані погляди, тямки і присуди може тільки старанно побудоване, історично зґрунтоване навчання на університеті у сполучі зі самотійними працями і вправами—в головах відповідно інтелігентних людей. Звичайно, подати учням до відома, скільки в державі міністерств, як ізложені парламенти, як із'організоване судівництво краю й адміністрація, як ізноситься з державними урядами, що таке залежні й вільні міста, котрі найважливіші точки учильної умови ¹⁾, котрі найважливіші пункти входять у рахубу при обезпечі робітників, які завдання мають цехи і т. д., і т. д. — річ не важка. Але ж це ще далеко не найважливіше завдання державногромадянського повчання. Найважливіше

¹⁾ У ч и л ь н а у м о в а (Lehrvertrag) — це умова між ремісником, чи купцем, і тими учнями (термінаторами), які поступають до них на науку. Хазяїн з'обов'язується вивчити учня, за те учень обов'язаний робити на нього. Відносини між ними нормують окремі законні приписи, що творять цілий зміст учильної умови (щоб хазяїн не дуже знущався над учнем, справа передчасного зломання умови, відшкодовання і т. д.). Для ремісницького стану обов'язує в Німеччині закон із 20. липня 1900. р., для купецького із 10. травня 1897.

його завдання — то є й буде те, щоб розвивати державногромадянське думання, як це, н. пр., дуже зручно пробує зробити Дан (Dunn) у невеличкій книжечці: „The Community and the Citizen“ (Boston, Heath & Co., 1909.) для покоління під-ростків у північноамериканській Унії. Та це завдання підходить далеко швидче до завдань вищих шкіл, ніж до низчих.

Інакше мається річ зі справою виховання в напрямі відповідальности за те, що хто занехує. *Спізнані* раз правди, хоч і як скромні, словом і ділом *визнавати* без огляду на себе самого, на власну користь або шкоду, а тільки виключно на службі справедливості і слухности — ось завдання державногромадянського виховання, завдання, правда, дуже важке, але ж завдання, що таки далеко загальніше дасться перевести. Бо й тут — це воно так, як із примітивним почуттям справедливості — дитина дошкільного віку дуже часто випереджує дитину, що ходить до школи, і навіть і таку, що її покінчила. У своїй наївності вона частенько свідчить тільки за те, що їй видається справедливим, слухним, правдивим. Є в нас старе прислів'я: „Діти й дурні кажуть правду“. Тисячі маленьких хлоп'ят і дівчаток уперто стають за те, що по своїй диточому розумові вважають за правду. Воно тим дивніше, що ця моральна відвага в найбільше людей тим більше слабшає, чим у старші роки вони входять. Правда, є психологічна причина, що роз'яснює це явище. Наші помітки, що так багачко правд у звичайному житті має значіння відносно, ростуть, гіркі досвіди роблять нас обережнішими, запал до невгавної боротьби меншає, потреба власного спокою й вигоди більшає, висліди боротьби за правду і справедливість — скупенькі, зимні облічення випороковують нам шкоду для нашого власного добра. Ті та ще різні иньчі причини дають нам зрозуміти, чому то більшає недостача моральної відваги.

Але ж усі ті причини тільки через те мають таку нестримну силу, що в нас так наче б то й зовсім не було ніяких виховничих установ, які б розвивали, збільшували й робили звичками ті первісні інстинкти ставати за правду і право. Що в нас, у Німеччині, так багато, так безмежно багато громадян, у яких найсвятіше гасло: „Моя хата з

краю ¹⁾“, які хіба тільки в кишені стискають кулаки, як бачать других у біді—то це вина не тільки нашого психологічного розвитку. Як це воно так, що дуже звичні, часто не надто благородні титулятури та прізвища учням, які залюбки прикладає немало учителів вищих і початкових шкіл по клясам до своїх учеників, як воно так, що вони в добрих англійських школах цілком неможливі? Звичайно, не тому, що психологічний розвиток Англієця у своїй суті иньчий, ніж розвиток Німця. Англійський хлопець із доброї секундарної школи ²⁾, як ось Great Public School або споріднені їй школи, цілком отверто виступить супроти вчителя, коли думає, що він його образив. Він хоче, щоб із ним таксамо по джентельменському поводитися, як цього собі бажає вчитель із боку учня. Здорова самоуправа, яку завело в себе так багато великих секундарних шкіл, виховує його в напрямі моральної відваги. А що нам бракує того духа самоуправи, то в нас, що правда, зустрічається деякі приклади непокірливості супроти вчителів, та за те відносно мало моральної відваги, яка розвивається не без постійної вправи.

Як необхідна тут вправа, те може кожний помітити сам на собі. Не було в нас цілими роками нагоди серед важких умов, серед труднощів і небезпек для себе самих стати за визнану правду, змести з лица землі кривду, зі спокоєм відперти лише слово, кинене нам із боку впливових людей, то як важко доводиться нам бути відважними тоді, коли після довгої павзи в нас відізвається сумління, то які ми щасливі, як ми пішли за голосом сумління. Німецька раса не така вже дуже нездатна до таких чеснот. Міщанство нероз іх виявляло в довгій історії своїх терпінь без огляду на безліч міщухів, що не менш типічні для німецького народу. Коли нас у тому, здається, перевищає сьогодні міщанство і шляхта Англії, наскільки одні і другі належать до дійсно освічених класів, то вони це завдячують не в найменшій мірі традиціям шкіл, у яких їм доводилося побирати своє знатне виховання.

¹⁾ дослівно: «Що тебе не пече, на те не дуй».

²⁾ відповідає нашій середній школі, н. пр., гімназії, або реальній гімназії.

VI.

Практичні зразки державногромадянського виховання по вищих школах.

Є це перодусім Great Public Schools і декілька споріднених із ними Private Secondary Schools; інтернати тих шкіл і організація спільного життя по них мають різноманітні установи, що піддержують та плекають почуття відповідальности взагалі, і моральну відвагу з'окрема. Аж новіщими часами, хоч не з почину самих шкіл (за виїмком сільських виховничих закладів ¹⁾ і кількох старих шкіл) доходимо вже, здається, й ми в Німеччині через збройні дружини ²⁾, пластунські громади ³⁾ та мандрівні гуртки до таких виховничих установ, які вже зараз являються школою пожертвування для других, школою задля терпіння недостатків, школою задля самовідречення, та з яких

¹⁾ Сільські виховничі заклади (Landeserziehungsheime,) — почали засновуватися в Німеччині за почином педагога Германа Ліца (Hermann Lietz), який зразу був учителем гімназії, потім директором педагогічного семінара на університеті в Єні (Jena), а далі кинув урядову посаду й як приватний учитель став переводити свої виховничі пляни в життя. Великий вплив на нього мали деякі англійські школи, на зразок яких саме він почав закладати такі сільські виховничі заклади. Перша така установа повстала в 1898. р. в Ільзенбургу на Гарцу, а за нею пішли другі, в Гавбінді і в Біберфельді — цю останню досі веде Ліц самий. До закладу приймають хлопців від 9 літ; там вони вчать-ся сільських робіт, уладжують прогульки, і на переміну з тим усім учаться, але ж дисципліна підчас науки зовсім не та, як звичайно її ми розуміємо, а поводяться діти зовсім вільно. Виховничі висліди — дуже гарні, навчальні теж. За хлоп'ячими закладами пішли в Німеччині й дівочі. Відомий, наприклад, такий заклад пні Берти Петерсен у Ванзе коло Потсдаму і в Гаєнгофен над Боденським Озером.

²⁾ У колишній Росії т. зв. потешні.

³⁾ Відомі пластунські громади по українських середніх школах Галичини; їх почато за почином Львова засновувати скрізь по цілому краєві. Основником їх являється відомий учитель Боберський.

можна би зробити цінну школу задля розвитку всіх форм почуття відповідальности. Всі форми самоуправи, які тільки ми спроможні створити в наших вищих школах відповідно до якості школярського матеріялу й відповідно до духа й якості вчительського збору (педагогічної ради), можна повсяк-час так улаштувати, що вони можуть рівночасно стати корисною виховничою нагодою до плекання почуття відповідальности.

Які мусять бути ті встанови, це докладно роз'яснюють згадані англійські школи. Звичайно, не всі; передівсім не народні школи Англії й не школи додаткової освіти, які з багатьох боків стоять іще далеко позаду німецьких шкіл. Тай далеко не всі численні приватні школи вищої освіти, які щодо своєї виховничої вартости дуже різноманітні, й побіч знаменитих інститутів виявляють у своїх рядах дуже багато й цілком безвартних. Та за те старі Great Public Schools у Ітні, Гарро, Ригбі, Уінчестері ¹⁾ і т. д., саме ті школи, в яких, як по коледжах обох старих університетів у Оксфорді і Кембріджі ²⁾, підготовляються задля життя в

¹⁾ Ітн (Eton) — місто над Таймсою, мешканців поверх 3000. Школа в Ітні (Eton College) — заснована 1440. р. королем Генрихом VI., розпоряджає значною фундацією, на яку проживає велика адміністрація школи і яких 70 учнів (вільні учні). Всі вони живуть у школі й дістають гарну плату. Педагогічний заряд спочиває в руках директора, до помочі якому стоїть 50 вчителів. Крім 70 учнів, що живуть у школі, ходить туди ще яких 900 інших школярів, із найліпших англійських сім'їв; живуть вони в учителів на квартирах. І вчителі, й учні носять окрему чорну одержу. У школі задержалося багато різних давніх, своєрідних звичок. Гарро (Harrow), місто на північний захід від Лондону, славиться теж старою школою (Marlborough School), заснованою Джоном Ліоном 1571. р. для снів вищих англійських клас. У цій школі вчився між инчим Байрон. Школа в Ригбі (Rugby) — заснована за королевої Єлисавети в 1567. р., налічує 500 учнів. Уінчестерська (Winchester) школа заснована єпископом Уікегемом (Wicheham) в 1387. р.

²⁾ Університети в Оксфорді й у Кембріджі — це дуже старі наукові інституції, своїм ладом цілком відмінні від инших університетів у світі. Передусім від держави вони зовсім незалежні, удержуються зі своїх власних багатих фундацій, розпоряджають великими маєтками, незвичайно цікавими науковими зборами, галеріями образів, мають цікаві пам'ятки будівництва й т. д. Оба вони ввсмляють по двох послів до англійського парламенту.

державі сини найліпших сім'їв. Я не хочу тут напихатися зі своїми власними спостереженнями, які я поробив передусім

Університет у Кембріджі, н. пр., був уже відомий у XIII. ст., внутрішній його лад, заведений десь у XVII. ст., зберігся, здебільшого, досі. Законодавчим органом університету являється сенат; у склад якого входить канцлер, віцеканцлер, усі доктори й магістри, що живуть ун університеті і платять місячні вкладки. У 1903. р. сенат налічував 6972 членів, а цілий університет 13,424 членів, між якими було 2778 студентів (з'окрема 300 студенток, яких почали приймати після реформи 1882. р.). Сенат вибирає зі себе раду (council) із 16 членів із віцеканцлером на чолі; вона розбирає важніші справи і предкладає їх сенатові до затвердження. Канцлер до внутрішніх справ університету не втручає; він із двома иньчими виборними мужами, надсуддею для карних справ (High Steward) і Deputy High Steward-ом, репрезентують університет назверх. Віцеканцлер є ще й начальником дисциплінарного суду для членів університету, у склад якого входить 6 членів. Крім того є ще окремий суд для студентів, теж із 6 членів. Факультетів на університеті, таких, як у нас, немає. Поодинокі галузи науки заступлені окремими відділами, яких налічується 12 [богословіє, право, медицина, класичні мови, східні мови, нові мови, історія й археологія, моральні науки, цебто, філософія й наука про народне господарство, музика, математика, фізика й хемія, біологія й геологія], та є ще й иньчі спеціальні відділи (хліборобство, н. пр.). Кожний відділ висилає свого заступника до найвищого наукового представництва до «General Board of Science». Університет складається з 17 наукових установ, коледжів (colleges); кожний коледж має право корпорації, має свої закони, своїх учителів і т. д. Коледжі мають свої інтернати, в яких живуть студенти. Вони дістають там повне удержання, а крім того кожний із них має свого виховника (tutor), що стежить за його наукою, за іспитами, за поведінкою і т. д. На чолі коледжа стоїть директор, вибраний на ціле життя, обов'язково з духовних, зі ступнем доктора. Сюди ж увіходять доктори, магістри й бакалаври, які платять річну вкладку на коледж, а далі 400 fellows, щось наче виховники, які звичайно є вчителями і дістають із фундації коледжа платню. Крім того членами коледжа являються 4 категорії студентів: т. зв.—fellows commoners (багачі-шляхта, мають право їсти обід із fellows-ами), схолярі (живуть на стипендію з фундації приватних людей), пенсіонери (платять за їду — їх найбільше) і сайзарі (сидунки, що безплатно в коледжі). Колись усі студенти мусіли бути в одному з коледжів, але від 1869. р. можуть слухати викладів і зпоза коледжів, хоч і над ними є свій дозорець, т. зв. цензор. Всіх студентів обов'язують приписи, що нормують їх життя; за виступки проти приписів, за неходження на виклади, до церкви, — спадає на них кара. На обідах, у церкві, вечором, як ліхтарі засвітять — усі носять окрему одягу. Найстарший коледж—це Сен Петерс, заснований у 1257. р., найновіший Downing College—із 1800. р. Найславніщий одначе

у Ітні й Оксфорді. Нехай за мене балакає великий англійський приятель німецтва й німецької культури, лорд Р. Б. Гольден (Haldane). У своїй ректорській промові до студентів університету в Единбурзі 1907. р. каже він ось що: „Нас виховували на те, щоб ми покладалися не на державу, яка, може, дає нам за мало помочі. Нас виховували, щоб ми самі на себе покладалися. Звичка довіряти своїм силам, звичка не оглядатися за нічим, що могло б нам допомогти, витворила в нас здатність особистої підприємливості і здатність у нецивілізованих краях правити, витворила в такий спосіб, який не одному вдумчивому Німцюві каже призадуматися та спитати, чи там у них усе як слід. Вони вказують на наші Great Public Schools та порівнюють їх зі своїми великими вищими школами. А дехто з них і сьогодні

—це Трінті (засн. 1546, там учився Бекон, Нютн, Бентлі, Байрон) й Сен Джон (засн. 1511). Усі коледжі мають свої фундації, й деякі з них (Сен Джон) навіть більші, ніж цілий університет, який у 1903. р. мав доходу 63,000 фунтів стерлінгів (усі коледжі мають річного доходу на 318,000 фунтів стерлінгів).

Оксфордський університет, заснований у XII. стол., налічує 21 коледжів і 5 Halls, але ці останні прав корпорації не мають. Усіх членів мав у 1906. р. — 13,000, з того 3648 студентів (від 1868. р. можуть на університет ходити й нечлени коледжів). Начальний уряд університету творить House of Convocation із 6528 членами, у склад якого входять усі маістри, які платять річну вкладку. Вони вибирають канцлера університету, професорів, двох послів до парламенту, заряджують майном університету і затверджують ухвали Congregation, установи, на яку складаються всі маістри, що живуть у Оксфорді, у числі 515 членів. Це друга інстанція для університетської влади, якою являється Hebdomadal Council (тижнева рада), що складається з канцлера, віцеканцлера, 6 наставників коледжів, 6 професорів і 6 інших членів Convocation, яких вибирає Congregation. Із коледжів найстарший University College з р. 1249, наймолодчий Hertford College з 1874, але найславніший Christ Church College (засн. 1532 р.). Він має багато славних будівель, гарний музей, галерію образів, великі лабораторії і т. д. У обох університетах шкільний рік поділений на терми (у Кембріджі 3—у Оксфорді 4). Найнижчий учений ступінь—це бакалавр, яким стає після іспиту кожний, що пробув найменше три роки в університеті. У Кембріджі хто піддається строгому іспитові і здасть його—стає «трайносом» бакалавром, по трьох роках без іспиту—магістром, а як має вчені праці—доктором. Подібно є і в Оксфорді.

Оба університети дали Англії на протягу історії багато славних діячів, що кермували долею британської держави.

питається, чи дійсно німецька гімназія з її бездоганною освітньою й навчальною системою може взагалі суперничати з нашим власним нез'організованим Ітном і Гарром; там сама наука, може, й не без недостат, та за те там хлопці управляють самі собою немов у невеличкій державі, і у своїх учителів находять до того заохоту“.

Суть виховання по тих школах у тому, що кожний учень бере особисту участь у одній або й кількох трудових громадах. Ці трудові громади ніколи не обіймають надто багато учнів, а все тільки невеличкі групи. Поділ учнів на багачко відділів, що живуть у поодиноких домах спільним життям, на групи та підгрупи тої самої класи або того самого шкільного року відповідно до таланту, поступу та наукових нахилів—усе те влекшує в високому ступні творення трудових громад. Кожна класа прикладної школи має власних заступників, яких сама вибірає. Сама школа має власних провідників, які знов виходять із виборів цілої школи, провідників, що виявляють здатність заправляти справами всіх споруд школи. Так виростає в молодших і недосвідних дух відповідальности за всі їх учинки і в столітній традиції опановує школу й учнів.

Мені дуже добре відомо, що в нас найдеться кілька таких подібних зразків у Німеччині (н. пр., Шульпфорта)¹⁾, що кращі сільські виховничі заклади після славних зразків, які дав др. Ліц²⁾, ідуть такими самими шляхами. Але ж у порівнянні з тою безліччю публичних шкіл, які має саме Німеччина, й які являються нічим більше як училищами, школами задля побільшування знання й пізнання—число їх просто губиться. При багатьох німецьких вищих школах є свої інтернати, але ж сливе у всіх тих інтернатах, із поданими що тільки виїмками, панує дух чужоуправної,

¹⁾ Шульпфорта (Schulpforta) — школа недалеко Мерзебурга, 4 км від Навмбурга у Прусії, налічує 185 учнів у 6 класах гімназії, із яких 140 нічого не платять, 31 платять не багачко, в 7 — повну належність за удержання й науку. Із учнями налічує ціла Шульпфорта — 400 душ мешканців. Був це колись католицький монастир Цистерців, але ж після заведення протестантизму монастир перетворено ще в 1543. р. у школу, і весь великий монастирський маєток перейшов на шкільну фундацію.

²⁾ гляди стор. 50.

а не самоуправної дисципліни. Я не хочу, щоб ми якимнебудь чином попускали з тої суворой духовой карности, яка визначає наші німецькі школи, наскільки вони добрі, перед школами иньчих держав; тільки ж я гаряче наставляв би на тому, щоб того духа ґрунтовности спарувати з духом самоуправи, цебто, з духом особистої відповідальности за всі вчинки і з духом моральної відваги й почину (ініціативи), які впливають із неї.

Що їх можна спарувати навіть у таких публичних школах, що споруджені не як ось Great Public Schools на основах інтернацького виховання, а таких, що їх учні живуть поза властивою школою по батьківських домах, або й у всяких иньших сім'ях, на це дало мені явний доказ гостювання в едінбурзькій „академії“, вищій школі, рівнозначній із нашими німецькими гімназіями й реальними гімназіями. Один із моїх англійських приятелів, д. Пресленд, професор тієї школи, на мої прохання нечаяно завдав одної днини своїм учням вищих клас завдання списати свої думки про самоуправу, заведену в їх школі. Опісля він прислав мені всенькі завдання, і я їх читав із чим раз більшим і більшим подивом. Щиро жалкую, що не можу тут надрукувати більше тих завдань. Та все таки я дуже радо даю голос одному з учнів у тому переконанні, що на кожного читача слова його зроблять таке саме вражіння, яке зробили на мене.

Після вводу про мету виховання взагалі учень, очевидно, з власного досвіду, пише ось що: „Головна вимога для ідеальної школи, то те, щоб у ній необхідно була встановлена, яку ми загально назвали би префектами. Ясна річ, що в кожній великій школі виринають безнастанно справи, які самі учні куди краще можуть залагодити, ніж учителі. Ці префекти стоять у далеко тіснішому зв'язку зі школою, держать, так сказати, пальці на її живчиках і можуть у засаді безпосередно ствердити, де джерело лиха. Хоч як це мені жалко, але ж сказати мушу, що в учнях все ще живе деяке підозріння, яке пересічного хлопця приневолює дивитися підзорчиво на свого вчителя як на якого інквізитора, що тільки того і жде, щоб могли за якийнебудь прогріх покарати якоюсь новою мукою. Ясна річ, що бувають проступки, як ось безсоромні погрози, неморальні балачки,

нечесні вчинки, які старші, називай їх префектами, ефорами, чи як сам хочеш, далеко краще можуть ствердити та вигубити, ніж як найсторожкіший учитель.

Та без огляду на те, що ми власне розібрали, перед нами відкривається ще й иньчий бік питання, чисто негативний (!), як так подивитися на всі справи до купи. Самим префектам із їх уряду буває неоцінна користь. Найкраща пайка в вихованню дістається, як сказано, тому, хто добився довірчого становища, і чий обов'язок цілком безкорисно дбати про других людей. Становище префекта сполучене з відповідальністю, а відповідальність являється, може, більш, ніж щось иньче, джерелом усього доброго, що криється в хлопчині. Вона сформує його характер і робить його здатнішим до його майбутнього життя, куди більш, ніж як найдокладніше знання класиків“.

Після декількох дальших висновків на цю точку він каже далі: „В академії в Едінбурзі існує система префектів, одинока у своєму роді, така, що, як придивитися їй докладно, так близько, як це тільки можливо, підходить до ідеалу. Їх вибірають середущі і старші класи школи по місті учнів, яких намічує ректор. Голова старших ефорів, старшина цілої школи, має право зчеркнути з місти кожного, на кого сам не може згодитися. Потрібні умови для кандидатів на ефорів це—характер і путящість у грі в крокет або в копний м'яч із тим обмеженням, що хто не є добрим учнем і у школі, нехай би він зрештою не знати як визначався у грі, не сміє сподіватися понасти в кандидати на ефора. Таким чином вибір найздатніших так немов і забезпечений. Намічення кандидатів ректором дає деяку безпеку, що ті, яких він назначив, будуть разом із ним працювати. Із другого боку протест, на який має право голова старших ефорів, виключає можливість, що в ряди ефорів зможе пропхатися якийсь такий, що мав би поганий моральний вплив. Учні, загально взявши, вибірають разважно, а те, що вони вибірають, запевнює вибраному на всякий випадок довіря й заруку, що вони і слухатимуть вибраного кандидата.

Ефори наглядають над мораллю шкільного життя. Вони додмвлюються до всіх випадків нечесности у грі, до без-

соромности й зіпсуття у всьому иньчому житті. Вони виконують контролю над поведінкою учнів і не допускають до промахів або навіть розпусти. Та найважніший їх уряд—сторожко пильнувати доброго імня школи. Що тільки могло б зашкодити тому доброму імню, все те вони залізною рукою усувають. Вони мають силу спільною нарадою рішати над обмеженим виміром кари на тіло, а й кожний ізокрема має власть накладати невеликі, нетілесні кари. За кожний раз, як мають давати хлосту, той, що його мають карати, має право відгукнутися до ректора школи“.

Дуже цікавий, щирий та поучний опис другого роду ефорів, який я подам тільки в коротеньких словах. Крім старших ефорів є в кожній клясі ще й молодші ефори, числом два до три. Їх вибірають безпосередно товариші по клясі, і їх завдання удержувати передусім лад у самій клясі. „Та ця система настільки гнила“, каже він „наскільки система старших ефорів здорова. Бо раз через те, що може бути вибраний із кляси, хто попаде, а з погляду пересічного хлопчика кожний пустій-галабурник являється героєм, то саме таких хлопців і вибірають молодшими ефорами. А по друге, вони самі мало, а то й зовсім не мають почуття авторитету, їх власним авторитетом нехтують їх власні товариші у клясі. У бурхливих часах вони служать жертівними козлами цілої кляси, у мирних знов виконують незвичайно важні обовязки: роздають папір, зачинають та відчиняють вікна і двері, приносять зі салі забуті біблії й такі иньчі речі“. На місце цієї системи автор поручає иньчу, таку, щоби на пропозицію старших ефорів ректор настановляв у клясі старшого, на кожну клясу одного, що вибивається своїм характером і здатністю заправляти другими.

Все те, що так простими словами, річево, нелукаво, без фраз ісписав учень, все воно цілком віддає духа школи, що я його два роки тому простежив, і щодо якого я бажаю, щоб він запанував передусім у тих наших німецьких школах, які мають завдання доставляти духових і політичних проводирів нашій нації. Я міг би був цілком добре змалювати свої власні вражіння і спостереження. Та я думаю, що в тім випадку малюнок учня, який я міг би був легко побільшити різними прикладами, має більшу силу. Я додам

тільки, що в усіх Great Public School-ах і в багатьох кращих приватних школах подібні встанови мають на оці виховання громадянин держави.

Ті встанови задля плекання кардинальних чеснот громадянина держави доповняють із успіхом по всіх тих школах Debating Club-и, які побіч науки історії творять успішну форму державногромадянського повчання, повчання, якого учням згори не накидають, а до якого вони самі втягаються при допомозі власних рефератів і самостійних дискусій. У наших вищих школах у Німеччині ми їх загалом не знаємо. По університетах Німеччини що тільки в останніх десятиях, чи п'ятнадцятих роках вільні студентські громади, товариство німецьких студентів, вільна академічна спілка, введені нещодавно в життя педагогічні й суспільно-наукові стоваришення й деякі інші студентські союзи починають час-до-часу розбірати загальні державногромадянські питання, нав'язуючи їх до викладу якогось промовця з позастудентських кол. Але балакати про загальну участь студентів у таких правильних дискусійних вечорах у власному колі, як це водиться по великих Debating Club-ах університетів Оксфорду й Кембріджа, де стати головою Club-у являється одною з найбільших почесей для всіх членів цілого студентства тих університетів—не можна. Ми в Німеччині дуже ще страхаємося таких уладжень між школярами, а власне між учнями вищих класів гімназій, та до того й наша система опікування супроти учнів не дозволяє нам відкинути деяких побоювань щодо промахів учнів у промовах і самостійній праці. Тільки як по школах панує така система, що учні, як ось у єдинбурзькій академії замолоду звикають із власного почину і власною спільною працею стояти на сторожі честі й поваги школи, чи гімназії, чи вищої школи, тільки там може розвинути та здорова зрілість, яка ще й потім, як позаду немає ніякого чужого авторитету, вміє пізнавати межі власної свободи і стояти на їх сторожі. У Сполучених Державах я не бачив ні одної школи без таких Debating Club-ів. У Нью-Йорку я находив їх навіть по деяких народніх школах, і багато по Social Centr-ах. Ті Social Centres—це встанови, які стали появлятися всього за шість останніх літ. Вони гуртують по багатьох добро-

вільно потворених клубів молоді від 10. до 18. року життя, хлопців і дівчат, тих, що не ходять до вищих шкіл, поміщуються по будинках народніх шкіл, і удержує їх своїми засобами місто. Нью-Йорк налічує під теперішній час яких 50 Social Centr-ів, деякі з них мають до 20 клубів, між якими все є найменше один Debating Club.

По наших німецьких вищих школах державногромадянське повчання спирається виключно на науку історії; де вчать господарської географії, ¹⁾ то й цей предмет перебірає на себе частину цього навчання. Я дуже добре можу собі уявити науку історії й господарської географії, яка робить зайвим окреме державногромадянське навчання. Передівсім можна без такого спеціального навчання обійтися в гуманістичних гімназіях, де крім того багата грецька та римська література сама насовує ряд державногромадянських питань. Бувають по наших гімназіях учителі історії, я сам знав декілька таких, що своїм теплом, надиханим глибокою розвагою, майже кожную годину історії роблять наукою обов'язків на службі рідного краю й його завдань. Але, звичайно, є більше таких, що не далеко втекли від більшости затверджених урядом підручників історії для наших вищих шкіл. Що робить наше навчання історії в Німеччині дуже часто нікчемним, а то й шкідливим для державногромадянського виховання—то це не тільки перенакопичення матеріалу, але ж також та підрядна риса, яка не рідко замічується там, де так звані визнані авторитети репрезентовані негідними людьми, де у зле зрозумілому інтересі піддержання почуття авторитету відносини й люде поперемають, злегенька накладними фарбами, і навпаки—визначні люде, що попадали в конфлікт із авторитетами, що спричинювали перевороти і в боротьбі за нові життєві форми люд-

¹⁾ Господарська або, як її звичайно в нас називають, комерційна географія—це опис землі як місця, на якому відбувається продукція та обмін товарів. Вона описує торговельні зносини різних народів і змальовує господарські відносини країв у зв'язку з географічними, політичними та культурними умовами (залізничий і караванний рух, мореплавство, пошта, телеграф, митові й банкові відносини й т. д.). Розуміється, що до неї належить і статистика, вона займається й історією, наскільки ця остання має на оці культурний, промисловий торговельний розвиток держав.

ської громади пережили смерті—представлені сіро-сірежно ¹⁾). Я знаю, що правда, декілька бездоганих із цього боку історичних творів, що заведені до вжитку по наших вищих школах. А так, то по більшості шкільних підручників тільки грецька та римська історія видержана в дійсно об'єктивному дусі. То і зрозуміло, що нерідко найліпші причинові зв'язки в ході подій для учня позаховувані, деякі важні історичні факти набірають подоби самоволі або випадковості, і ось розвиток історичного хисту гальмується або принаймні сильно утруднюється.

Я не кажу—щоб не було ніякого непорозуміння,—що вже хлопцеві треба давати привід до критики установ, які склалися в історії, і зв'язаних із ними авторитетів. Навпаки, я вважав би це великою помилкою. Але ж наука історії мусять учнів вищих клас так захопити, щоби вони з поміччю відповідних шкільних бібліотек самостійно бралися за Зібеля, Ранкого, Трайчкового, Гізебрехта, Гервінуса²⁾ та щоб собі витворювали власний погляд на поодинокі особи, чи події, або щоб вони діставали потяг до джерел, які тепері-

¹⁾ Ці слова живцем підходять до наших обставин, до навчання історії по давніх середніх школах російської держави. Пригадайте тільки, як зручно підручники Іловайського вкладали в голови учням-Українцям, що ніякої самостійної української історії немає, якою тоненькою барвою перемальована в них постать Хмельницького, а яких ізгущених сірих красок уживали автори підручників російської історії на змалювання таких українських діячів, як Дорошенко, Мазепа і т. д. Розуміється, що в українській державі на цей бік справи треба звернути як найбільшу увагу, щоби при обов'язковій науці історії в усіх школах України, не вживано знов фальшивих красок при змалюванні постатей українських діячів. Бо тоді ця наука не видаватиме громадян України, а ворогів нової держави.

²⁾ Все це визначні німецькі історики та громадські діячі — всі університетські професори.

Гайнріх Зібель (1817—1895), професор у Боні, Марбургу та Мінхені, брав участь у політичному житті (противник Бісмарка), був послом до рейхстагу, поборював ультрамонтанство. Оснував журнал «Historische Zeitschrift» дав спонуку до видавання пруського архіву. Писав дуже багато: про перший хрестовий похід, повстання королівства в Німеччині, про часи революції від 1789—1800 і т. д.

Леопольд Ранке (1795—1866), вчився у Шюльпфорті, професорував на берлінському університеті і був історіографом Прусії. Зібрав силу силенню архівального матеріалу, який опісля використовував

шньому енциклопедичному навчанню історії надають пластичності та барви і самі спонукують до власної думки ¹⁾. Може

у своїх числених історичних працях (збірник його праць обіймає 54 великі томи). Його займає передівсім 16—17 вік. і це виявляється у творах його: папство з того часу, трицятьлітня війна, Валенштайн, Венеція, Англія, Франція. І XIX. вікові посвячує цілий ряд історичних творів, головню історії Пруссії. Почав було видавати світову історію, але довів її всього до половини середньовіччя. До своїх університетських викладів долучив він історичні вправи для слухачів, із яких виросла з часом окрема історична школа Ранкого. Ранке—це один із найвизначніших істориків Німеччини. Він чудово вміє винаходжувати історичні джерела і добре в них розбірається. У його працях незвичайне гарно й тонко змальовані характеристики історичних діячів, і в тому його теж не-аби-яке значіння.

Гайнріх Трайчке (1834—1896), з роду Саксонців, професор унів. у Кілі, посол до райхстагу (нац. ліберал), по смерті Ранкого історіограф Пруссії. Визначався великим хистом викладання, чи-спричинився дуже до поширення політичної освіти. Із великої кількості історичних праць найважливіша: «Німецька історія XIX. століття» в 5 томах, доведена до 1848 р.

Вільгельм Гізебрехт (1814—1889), учень Ранкого, проф. у Кенігсбергу, після смерті Зібеля в Мінхені. Із незвичайною вмілістю реконструував понищені місця в історичних джерелах. Найважливіший його твір—це «Історія німецького цісарства» в 6 томах, доведена до Фрідріха I. Він визначається гарним викладом і великою любов'ю до минулого Німеччини. Дослідник із нього ґрунтовний, жалко тільки, що губиться часто в подробицях.

Георг, Готфрід Гервінус, історик і історик літератури (1805—1871) професор на універс. у Геттінгені, але ж задля своїх політичних переконань істратив катедру—він був воріг Пруссії, виступав проти знищення ладу давньої ганноверської держави в Геттінгені; проти з'єдинення Німеччини під проводом Пруссії і т. д. Із історичних його творів важний: «Історія XIX. століття» (вступ до неї був сконфіскований задля вільнодумних поглядів) у 8 томах (починається віденським конгресом), в якому змальовує змагання народів до волі зі становища конституційного лібералізму. Із історично-літературних праць важна «Історія німецької нації»; там він дивиться на письменство у зв'язі з національним і політичним життям як на вплив цілого національного життя.

¹⁾ В навчання історії України по наших школах теж безумовно треба позаводити читання джерел тим більш, що недостач у їх виданнях немає. Узяти б тільки «Жерела до історії України», видавані Науковим Товариством ім. Шевченка, а далі видання різних актів Антоновича, Лазаревського, Грушевського і т. д. Розуміється, що наші літописи (сняжі й козацькі), а далі історичні пісні з відповідними поясненнями (Драгоманова) зроблять теж своє діло. Треба тільки постаратися про відповідне видання тих джерел для школи на зразок німецьких збірок Лямбека.

бути, що новий рух у напрямі того, щоби сполучити історичні джерела з навчанням історії, вирівнює дорогу для цієї думки. Знаменита збірка джерел, видавана під проводом Густава Лямбека, що саме появляється поодинокими дуже дешевими зшитками у Тойбнера, ¹⁾ і що то з неї поодинокі зшитки прочитав і я з великою користю для своїх власних історичних відомостей, як ось зшиточок про реформи Штайна-Гарденберга ²⁾, про рух Гракхів, про розвиток папства до Григорія VII. — сильно спричиниться до здійснення цього домагання, як тільки наші вищі школи врешті-решт таки рішаться так далеко звузити навчальний матеріал, щоб учень *крім охоти до джерел*, яку в ньому збудило добре навчання історії, *найшов іще й доволі часу*, щоб ними докладніше зайнятися.

Та щоб ця наука так змогла перебрати на себе функцію державногромадянського виховання, то задля того потрібно перш за все иньче—значно зредукувати навчальний матеріал. Це ж неможливо, щоб учень дійшов до самостійних поглядів, коли він має, як це було досі, в однаковій мірі переробити всі часи та всі народи. Курзоричний огляд всесвітньої історії, звичайно, необхідний. Та коли учні придбають його в п'ятьох або в шістьох нижніх класах, то в трьох найвищих класах повинні вони ґрунтовно зайнятися докладною обрібкою поодиноких важніших або цікавіших періодів, а не, починаючи у другому циклі наново та поширивши ті маси матеріалу, ще раз проходити цілу всесвітню історію. Тільки таким чином можливо науці історії надати той поглиб, який спроміжний доводити до самостійного погляду і до живого зацікавлення генезою громадського ладу, і тим самим упливати на волю. Тільки таким чином можливо з учнями вищих клас, при допомозі добре веденої приватної лектури, серед вільних дискусій, вільних щодо форми і змісту, над поглядами, які поодинокі учні собі придбали і з якими поділилися в викладі, що його вони виголошують перед усіма—спільно добитися до живої картини якогонебудь великого часу. Аж тоді наука історії буде жива і для

¹⁾ Відома фірма в Ляйпцігу, що займається видаванням шкільних підручників, педагогічних творів і т. д.

²⁾ гл. нотку в VIII. розділі, стор. 78.

наших цілей корисна, як перестане бути забавкою питань і відповідей зі змісту приписаних урядом підручників, як нашим зрілішим першакам ¹⁾ дасть право і змогу самим самостійно, при допомозі найліпших історичних творів із бібліотек для учнів, подумати над з'явищами сильне бурливих часів або над розвитком модерних установ. Ось і сутна думка принципу трудової школи щодо навчання історії. Як на такий спосіб уладити навчання історії в вищих класах, то зі спокійним сумлінням можна скласти до актів спеціальне державно-громадянське навчання, на яке вже тепер гострять зуби передчасно понароджувані підручники, тим більше, коли добровільні школярські Debating Club-и продовжуватимуть із власного почину те, чого сама школа задля браку часу далі вести не може.

¹⁾ Першак (по рос. первокласнік), у нім. школах зветься «Primer»—учень найвищої класи. Там назви йдуть із долини: Sexta—1. клас, Quinta—друга, Quarta—третья, Untertertia—четверта, Obertertia—п'ята, Untersecunda—шоста, Obersecunda—сьома, Prima—восьма.

VII.

Практичні зразки державногромадянського виховання в початкових школах.

Інакше представляються справи в початкових школах. Насамперед щодо *шкіл додаткової освіти*, отже шкіл, уладжених задля виховання великих мас у часі між 14. і 18. роком життя, то тут не буде можна обминути окремого державногромадянського навчання. Бо ж у попередущих будденних ¹⁾ народніх школах не може взагалі бути бесіди про поглиблення науки історії в державногромадянському дусі так, як це можливо по вищих школах із їх зрілішим і часто високо духово розвинутим школярським матеріалом. У школах додаткової освіти знов уже хоч би задля недовстачі часу на науку властиве навчання історії виключене.

Але й тут державногромадянське навчання дасться владити як найкорисніше, коли його повести історичним шляхом, а власне в як найтіснішій сполуці з історичним розвитком громадських і господарських відносин тих професійних груп, до яких належать учні. Історія кожного *ремесства* й його техніки, його відносин праці і всіх иньчих його відносин так тісно вяжеться з історією господарства й культури взагалі й через неї з розвитком державних організмів, що в тому напрямі ніодному вчителеві не може бути тяжко, постійно навіязуючи до конкретних відносини свого фаху, звертати очі своїх учнів на загальні справи, роз'ясняти їм повстання й занепад ріжних громадських і державних установ, з розвитку їх вчитися пізнавати їх значіння й характер, показувати на конкретних прикладах, як тісно сплутуються зі собою інтереси міста й села, ремесла й хліборобства,

¹⁾ Є такі народні школи по промислових центрах, що в них наука відбувається вечорами або в неділю. Це ж знов будденні школи, де наука відбувається в будні дні.

промислу й торгівлі, виказувати на людях, які в історії його фаху або споріднених інших фахів здобули собі славу, їх визначний державногромадянський спосіб думання й їх пожертвування.

У *сільських* школах додаткової освіти історія хліборобського стану, у *купецьких*—історія торгівлі й руху зможе подавати підставу, яка займає всіх учнів і дає моральні спонуки, і інтелігентну частину молоді вводить у розуміння модерного державного життя й його відносин. А зрештою, у таких школах додаткової освіти до мети веде кожна метода, яка зручно вміє сполучувати шкільний матеріал із природними, отже тут фаховими інтересами учня, принаймні, мають на увазі тямучіших і талановитіших учнів. У решті, щобто, в більшості молодих людей наших саме шкільна додаткової освіти — а по них до того як-не-як трохи абстрактного й не так то дуже приступного для молодіжкі ходу думок науки про державу й моралі чужої вартості учні не виявляють ні зрілості, ні розуміння, ні зацікавлення — у решті сила виховання буде мусіти виявлятися тим, що вони рано звикатимуть до громадських чеснот, які приносять зі собою з'організована, як треба, школа. Тут справжню користь може принесло б, у сполучі з тою ранньою звичкою до громадських чеснот, навчання громадянської моралі, як то я його найшов, наприклад, у знаменитому додатку до „Науки, як вести торгівлю“ Польмаєра-Гросмана (Лейпціг, 1913, Глекнер) під заголовком „Купецька мораль“. У п'ятих більших розділах, подається тут, навіязуючи до організації державного й господарського життя, у легкозрозумілих міркуваннях щось немов державногромадянське повчання так, як воно було мені завжди до вподоби. Вже заголовки поодиноких розділів указують виразно на духа цього навчання: 1. Чому треба шукати купецьку мораль? 2. Про господарство й мораль. 3. Історичний огляд; гуртова і дрібна торгівля; купецькі бріхні. 4. Як законодавство захищає купецьку мораль. 5. Як купецька мораль має виявлятися у практиці понад законні вимоги? Цей п'ятий і найобширніший розділ розпадається ще потім того на такі підрозділи: а) купецька мораль узагалі; б) моральні обов'язки купецького світа супроти держави; в) моральні обов'язки продуцентів,

г) моральні обов'язки покупців, г) моральні обов'язки купецьких помішників. Із тих міркувань виходять уже самі зі себе й моральні обов'язки роботодавців супроти своїх помішників, про які, звичайно, у книжці для учнів цілком слушно не балакається. Легко пізнати, як у той хід думок без ніякого натягання вкладаються всі иньчі державногромадянські повчання, які являються не чим иньчим, а тільки ствердженням економічної й адміністраційної організації держави, а які одначе тут підпорядковуються куди вищій точці погляду науки про державногромадянські обов'язки.

Та як би там не владити науки державногромадянського повчання, то все ще лишаться такі учні, для яких ніяке повчання не буде доступне. Тут може допомогти вже тільки піклувальне виховання, головним завданням якого буде виврати такі елементи з тих невідрадних життєвих умов, що являються просто глухом над усіма виховничими змаганнями. Розвиток наших економічних відносин, перенаселення й наслідком його важкі життєві борні за тисячі наших співгромадян—усе це приневолює нас із того боку до діяльності, яка вимагає безліч жертволюбних робітних сил і значних матеріяльних засобів. Та це була б не дуже далекоглядна виховнича політика, коли б ми обмежувалися на тому, щоб тільки там уживати своїх заходів для державногромадянського виховання, де люду безпосередно грозить небезпека. Гірські потоки треба конче забудовувати. Це дуже невдячна річ відгортати геть тільки рінь, якою вони знов і знов покривають плідячу землю. Завдання державногромадянського виховання треба нам ухопити в самому коріні. Та ми вхопимо його в самому коріні тільки тоді, коли зважимося з наших шкіл поробити в малих розмірах трудові громади на спосіб, як я це з'ясував.

Ще й із иньчих міркувань виходить, що задля такого перетворення ніде немає більше змоги та приводу, як саме в наших різнородних хлоп'ячих і дівочих школах додаткової освіти. Ця група шкіл—то рівночасно одинока група, при допомозі якої ми можемо в виховничому дусі впливати на маси. Ніщо краще не могло б піддержувати інтересів ре-

місницького стану і рівночасно господарських інтересів держави взагалі, як ось такі практичні трудові школи, де учнів виховують до готовності помагати один одному, де учні, виконуючи спільні роботи, не тільки звикають—і то всі без винятку—з розвагою солідно, сумлінно діяти в усіх процесах праці, але ж і підпорядковувати свій особистий егоїзм, свою особисту амбіцію, свої особисті інтереси—амбіції й інтересам школи-громади, що з її рук має виходити праця. Мені все ще важко зрозуміти, як ремісничі кола, як це сталося в серпні 1909. р. на 10. з'їзді німецьких ремісничьких палат у Кенігсбергу у Прусії і в вересні 1908. р. на надзвичайному ремісничькому з'їзді в Лінці, все ще даються намовляти одиницям, менше всього прихильним до державногромадянських ідей, не робити того, що їм приносить виключно тільки користь. Під припокою, що такі школи мають на меті вилікувати науку в майстрів (термінування), агітатори, яким їх власні інтереси і плани куди більш лежать на серці, ніж інтереси професії, стараються широкі кола дрібних ремісників позискати проти таких організацій шкіл. Але перетворення хлоп'ячої школи додаткової освіти на трудову громаду, як це нам поталанило перевести в Мінхені, не має нічогосінько спільного з вилікуванням науки в майстрів (термінування). Це було б велике безглуздя вилікувати природну трудову громаду з тим, щоб на її місце заводити штучну. Навпаки—це перетворення повинно науку в майстрів саме наново зробити сильним виховничим фактором у державному житті, цілком так, як організація жіночої школи додаткової освіти в напрямі домашньогосподарської трудової громади може послужити задля того, щоб наново скріпити багаті і впливові виховничі сили сім'ї, які як найкраще надаються на підвалини задля державногромадянського виховання.

Це перетворення набірає взагалі сили лиш тоді, коли йому вдасться як найтісніше зв'язати школу додаткової освіти, яка так як усі інші групи шкіл більш або менше відокремлено стоїть собі від життя учня, зв'язати її з інституцією майстрів або й, може, з якоюсь трудовою громадою тої інституції, з якимось цехом, зі спілкою, зі союзом так, як ми оце багатьома наворотами старалися з успіхом робити

в Мінхені. Справжня трудова громада школи старається нав'язати тисячі зносин із працею дома, в майстерні, в хазяйстві хлібороба і т. д., схоплює заняття хлопця й дівчини поза школою, старається його ублагороднити, надати йому духа й уморальнити. Організації, постворювані нами в Мінхені, тим власне визначаються, що як найтісніше зв'язали життя школи та діяльність школи зі життям у майстерні і з діяльністю в майстерні, і що не так то рідко й самі майстри беруть як найживішу участь у виховничих завданнях школи, як і навпаки школа в виховничих завданнях майстрів. Це те, що я назвав поширенням виховничого обсягу школи. Спізнавши все те, розважніші з *мінхенських* майстрів не тільки подали свій голос за таку організацію й немало пожертвували для її розвитку, але, що куди важніше, і цілий *баварський ремісничий* стан із нагоди 25. загального баварського ремісничого з'їзду в червні 1908. р. висказався за практичне навчання в наших фахових ремісничих школах додаткової освіти. Та без огляду на все те деякі нібито-приятелі та прихильники дрібного ремесла, слугуючи тямки навчальних варшатів, що заступають науку в майстрів, і навчальних варшатів, що тільки її доповняють, працюють над тим, щоб неохоту дрібних ремісників до пожертвувань на цілі виховання молодого ремісничого покоління перемінити просто на опір супроти такої організації шкіл. У тій кротовій роботі не спинає їх навіть думка, що така організація не тільки принесла б незвичайно велику користь професіональній громаді, але що тільки виключно вона забезпечує можливість справжнього державногромадянського виховання, яке врешті-решт нікому більш не придалося б, як самим ремісничим союзам.

У народній школі, нарешті, здається мені, теж систематичне державногромадянське навчання виключено. Тут не тільки не достає досвіду, якого набираєшся в безпосередньому зустрічу з публичним життям—та його навіть і в майстерського учня не дуже багатько — а й духової зрілості до корисної перерібки пережитих або поданих навчанням фактів у державногромадянську свідомість. З того мого переконання не змінить нічого й те, що, деякі держави, як Франція, Данія, Фінляндія в вищих класах своїх на-

родніх шкіл завели таку правильну науку. А все ж такі і народні школи можуть уже таксамо ставати на службу державногромадянського виховання. Треба тільки, щоб там, де це догідно і природно, подібно як у школах додаткової освіти, з'організувати навчання з точки погляду трудової громади. Цілком як там і по *вищих* школах, так і тут, принаймні в вищих класах народніх шкіл, природним ґрунтом для цієї справи являються шкільні варштати, шкільні городи, лабораторії побіч деяких інших уладжень, які я позмальовував ріжними місцями по своїх творах.

Досить буде одного прикладу — (порівняй іще: Основні питання шкільної організації, Б. Г. Тойбнер, 3. видання, 1913, Школа будучини — трудова школа). Фізики звичайно так учать — номінаючи ту зовсім безвартну форму вчення, як сам тільки вчитель оповідає, а учні виучуються оповіданого напам'ять, форму, яка, на жаль, і досі стрічається — що вчитель виводить менш або більше зручно перед громадою 40 — 60 учнів свої експериментальні чарівницькі штуки. Де тим вдоволяються, щоб із кінцем шкільного року мати готові на заклик деякі спостереження та відомости з фізики, то таке навчання досягне своєї мети. Та це найпримітивніша форма шкільної праці. Значно вища форма виходить тоді, як наука фізики *самого учня* силує експериментувати. Тоді не тільки добувається ясні спостереження й уявлення, але й розвивається цілий ряд здатностей волі, талант обсервації, нахил до перевірювання та об'єктивних присудів, втіха зза докладности, витривалість, хист до ґрунтовности й ощадности й т. д.

Та найвища форма являється тоді, як навчання приневолює учнів робити експериментальні розсліди у трудовій громаді. Бо тут аж розвиваються чесноти морального самозапечення. Ось класа з 48 учнями. Ми поділяємо її на вісім груп по шість учнів, або ще краще на дванацять груп по чотирі в кожній. Така група має проводити спільний розслід, от хоч би визначити специфічний тягар олова. Один із чотирох учнів ходить коло тягаркових чашок фізикальної ваги, другий як найдбаливінче наставляє її й відчитує, третій контролює й підпомагає першому, четвертий другому, і в обсервації, і в облічуванні. Як винайдено вартість по-

стійного числа, то тих чотирох хлопців міняють свої ролі, вони облічують другу, а як що й до чого, як є час, відповідно до зручності, то третю й четверту вартість. Арифметичне середнє дає кінцеву вартість. Тут ясно мов на долоні, що серед груп трудова громада може вже розвинути свою виховничу силу. Талановитіший стане на поміч менш талановитому, особиста амбіція одиниці мусить підпорядкуватись амбіції групи в тому, щобши винайти справжнє постійне, будиться *почуття відповідальности* за власну діяльність із погляду на успіх спільної роботи, вдовolenня задля успіху, розчарування задля невдачі перестануть бути чисто особистою справою, і вже менше в небезпеки для гордоців, щоб вони зводилися на порожнечу, розчарування, знеохоту. Вчителеві, що зрозуміє як слід використати з морального боку цей спосіб поступовання, не тяжко буде цей вплив іще скріпити; він уміло сполучить розсліди всіх дванацятьох груп учнів задля винайдення властивої вартости постійного числа. Пробуджується дух цілої кляси задля спільного осягнення поважної мети, і це вже цінний початок до виховання в напрямі моралі пожертвованости.

Таку трудову громаду, яку саме змальовано в навчальному поступованню, можна перенести на найріжнomanітніші відносини початкових і вищих шкіл і також, звичайно, на всі роди фахових шкіл. При тому поле праці може бути чисто наукове, технічне, гігієнічне або може це бути поле чистої розваги. Всі школярські спілки, всі товариства наробочого і хлоп'ячого віку мають аж тоді силу в розумінні державногромадянського виховання, коли вони позасновувані на принципі *спільного* поля праці. Таланти й нахили *одиниці*, яким сучасне навчальне поступовання так односторонньо йде на зустріч, нічого на тому не тратять, дарма що око вчителя все звернене на успіхи громади. Бо через трудову громаду засаду виховання ставиться на значно ширшу підставу, і моральні й духові відносини стають без порівняння ріжнomanітніші, річ, на яку задля утворення індивідуальности так настирливо вказує вже Вільгельм фон Гумбольд ¹⁾ у своїх „Ідеях

¹⁾ Карль Вільгельм барон фон Гумбольд (1767—1835), один із найвизначніших німецьких політиків та один із найглибших учених

задля спроби визначити границі впливу держави“. І коли б навіть у тих школах, що для нас, не можна було так далеко посунути розвитку чистого інтелекту, як до цього прямували в освітньому похміллі останні десятиліття, то за те свідоміше й ґрунтовніше вироблення характеру може принести тут таку велику користь, що нею сторицею можна поповнити те знання, яке, можливо, при тому відпадає.

(філільог і лінгвіст), приятель Шіллера, великий борець за конституцію в Німеччині та прихильник реформ у дусі Штайна. Його думка про відносини держави до громадян така, що громадяни повинні мати повну свободу, а сама держава має дбати тільки про те, щоб назверх могли вдержатися. Він займав визначні місця в міністерствах Прусії, і як провідник міністерства просвіти занявся справою публічного виховання в тому краї, дав почин до засновання берлінського університету, пристарав для нього як найкращі сили і т. д. Великий учений, універсаліст, мав визначний вплив на мистецьке та наукове життя Берліна і полишив велику силу наукових творів (критичних, естетичних, філільогічних). Велику вагу мають його порівняльні мовознавчі студії (мова Басків, мова мешканців острова Яви — славна з боку порівняльн. філільогії передмова до цього останнього твору).

VIII.

Державногромадянське виховання й авторитет.

Дотеперішні розсліди довели до вислідку, що державногромадянське виховання вміщує в собі виховання внапрямі громадського почування, думання, бажання й діяння взагалі. Воно являється в першій лінії *вихованням характеру* шляхом організації школи і шкільного поступовання, які сильно відрізняються від організації сучасного шкільного поступовання. Наскільки воно являється тільки вихованням характеру, то ще не можна назвати його державногромадянським вихованням у властивому розумінні. По друге, ця тямка вимагає, щоби громадські звички, які повитворювалися на службі менших громад сім'ї, школи і союзів молоді, щоб вони станули на службу трудовій громаді, яку звемо державою. Правда, сама школа не має змоги цього робити. Що вона може робити й мусить робити, то це те, що своїм учням, виходячи із конкретної держави, в якій вони живуть, розвиток, турботи й завдання якої пізнають через науку історії і державногромадянські науки, подає ідею ідеальної держави-громади і вчить пошани та поважання для людей, котрі на протягу історії посв'ятили або пожертвували своє життя на добро або для оборони цієї громади, і що численними прикладами *за і проти*—чи з фаху, до якого учень належить, як ось у вищих школах додаткової освіти, чи з подій у минулому і в сучасному, як ось у вищих школах—будить ув учневі переконання про потребу живої, повної пожертвування державногромадянської діяльності.

Як далеко здобуті шкільною наукою ідеали життя держави займуть місце вузких ідеалів життя сім'ї, школи, фаху, спілки, із яких у першій мірі мусять повитворюватися соціальні звички, чи то як далеко ті ідеали сполучаться з тими звичками й таким чином кермува-

тимуть волею задля служби в великій громаді, це залежить не тільки від тепла й ясности, з якою їх заціплюється в серця молодіжкі, але ж так само,—що більш, серед боротьби за щоденний матеріальний і духовий насушний, боротьби, що цілком глитає більшість громадян у силі їх віку—у ще більшій мірі від того, наскільки дана держава вже сама по собі являється правовою й культурною державою. У самодержавній поліційній державі XVIII. століття ціле державногромадянське почування і з ним вся національна свідомість серед маючих і освічених клас майже були вгасли. І треба було аж безмірної скрути Наполеонської заверюхи, щоби в німецькому народі від цілковитого вигаснення захвати ту искорку, що тліла під попелом, і роздути її до нових полум'їв. Коли визвольні війни найбільшу біду прогнали, то зразу знов проявляється таке державногромадянське філістерство, яке було перед тим. За те в Англії вже 100 літ раніше серед подібних криз ми бачимо сильну участь у державному житті і зростання національного почуття, яке підноситься в такій самій мірі, в якій поступає наперед розвиток правової й культурної держави і зростає рівноправна співучасть великих клас населення у справах правління. Щоби ті, яких мають виховувати на громадян держави, брали активну участь у укладі самого державного життя, то це природна передумова задля можливості такого виховання. Бо ж оправдані інтереси громадян повинні відбиватися в інтересах держави, і для кожної сфери інтересів мусить бути змога в мирній боротьбі дбати про те, щоб, наскільки це можливо, погоджувати інтереси держави з інтересами громадян.

Та в як великій мірі може і сміє бути співучасть у правлінні, це вже иньче питання. Коли б усі громадяни були з роду вже з інтелектуального й морального боку однаково здатні, то ідея справедливості і слушності вимагала б, щоб усі без виїмку громадяни брали в такій самій мірі участь у правлінні. У такому випадку державногромадянське виховання все ще не було б, що правда, діточою забавкою, бо ж егоїстичні інтереси все ще й на далі мішаються з такою самою рішачою силою, але було би воно завданням, яке легко розмірно розв'язати. Тимчасом ми знаємо, що річ ма-

ється навпаки, що щодо духових і моральних здатностей громадяни якоїсь держави таксамо на ціле небо різняться між собою, як приблизно різняться щодо своєї органічної будови звірята й рослини. Правда, всі ми люде, але ж однакові ми між собою тільки назверха. Своєю внутрішньою будовою, своїми нахилами, вдачами, талантами ми так різнимися між собою, як червак, що повзає в пилюці, різниться від вірла, що кружляє в воздухах.

Та шлях розвитку даної держави не веде в напрямі правової й культурної держави—а це власне повинно бути метою кожного державногромадянського виховання—,коли безмірна більшість помірно талановитих і менше талановитих має такі самі права на панування, як мале розмірно число високоталановитих. Із того ми мусимо собі цілком ясно здати справу. Щоби та переважна маса людей добровільно й без окремого виховання згодилася на значно більшу участь меньчости талановитих ув управі державою, про це не може бути мови, а отже це безумовно необхідна річ, коли суспільне життя має чимраз краще розвиватися. Але ж з'організувати так державногромадянське виховання, щоб не тільки ті, що з високими моральними й духовими здатностями, станули на службу громади, але щоб і ті, що з морального й духового боку менше здатні, не виходили з правами на таку саму участь у правлінні—це найтяжче завдання державногромадянського виховання. Чи можна його розв'язати, це може показати тільки будуччина.

На кожний спосіб розв'язати його не можна без виховання в напрямі почуття авторитету, без виховання в напрямі глибокої пошани. Тут я маю на думці не те виховання авторитету, що закриває очі на помилки носильника авторитету; я маю на гадці авторитет із признакою моральної відваги, той, який, що правда, нездатного або непам'ятного на свої обов'язки носильника і ганить, і поборює, звичайно, де годить ся й як годиться, але ж який високо держить стяг самої ідеї авторитету. Добре вивчений католицький духовник дуже добре знає, що на престолі Петра сиділи й розпусні, і придуркуваті папи. Він жалкує, що так було, і ганить це з'явище. Але ж папства як такого,

авторитетної й репрезентативної ідеї церкви він не дозволить нарушити. Так зване літнє англійське суспільство добре знало деякі хиби Едварда VII., як він був іще наслідником трону, хиби, які в князя тяжче заважують, як у кожної иньчої людини. Достойний Англієць рішуче їх осуджував. І коли наслідник трону або опісля король як його гість хотів робити такі самі помилки, то він цього не дозволяв і цілком виразно казав це королеві в вічі. Але ж авторитет королівства, авторитет державної репрезентації лишався назверха ненарушений. У вечорі того самого дня, як уже королеві в чотирі очі виразно сказав свою думку, він міг на публичнім обіді з чесністю піднести тост на славу королеві, на яку, то правда, складаються два словечка: „The king“.

Оце просте, ясне „the king“ завсіди являлося було для мене живим доказом на державногромадянське виховання освіченого Англієця. Що б не лежало каменем на серці в англійського громадянина, яка б, може, догана королеві не проходила за день через уста того, що вносить тост, проста двоскладова слава в честь короля не дозволяє йому говорити неправди, пустих фраз і виголошувати похвальні гимни, які не впливають і не можуть впливати зі серця, а про те дозволяє по-всак-час виявити королеві як представникові держави пошану, яка йому як носильникові державної ідеї належить. Так сильно авторитет королівства просяк кости і кров того наскрізь демократичного народу, який у вікових боротьбах здобув собі конституцію на вдивовижку, що Англієць, де б у світі не був, як тільки до його вуха дійдуть звуки королівського гимна, підноситься з місця і, як довго цей гимн тягнеться, спокійно і мовчки стоїть із відкритою головою. Одним словом—просто коротке „the king“ дозволяє повсякчас сполучувати чесноти моральної відваги з почуттям авторитету. З того не виходить, що достойний Англієць не вміє там, де цього потрібно, і звеличити свого князя, але ж ніколи він не робить цього за ціну візантійства. Це так, наче б він мав інстинктове почуття, що в народі ніщо більш не шкодить авторитетові, як візантійська прислужливість. Що в республіканських державах іще так мало вміють відділяти авторитет президентства від

його носильника, то це одна з найбільших трудностей у відносинах республіканських урядів.

Не инакше мається справа з усіма иньчими авторитетами сім'ї, військової адміністрації, краєвого судівництва, уряду, парламенту, національної думки, науки, релігії, мистецтва. Носильниками кожного авторитету являються люди з усіма їх добримими прикметами й хибам. Як люди, вони підлягають критиці, і ніяке злезрозуміле „з ласки божої“ не може їх від цього забезпечити. Але що не може бути виховання без авторитету, то й не може бути без нього й державногромадянського виховання, і хто підконує ідею авторитету, той підконує виховничу силу установи, яку одиноко резперезентує авторитет.

При тому я не недобачую того, що всяке розуміння авторитету з часом і поступом культури змінється, що старі авторитети розпадаються в порох і творяться нові авторитети. Нарікання, що почуття авторитету гине—то нарікання всіх часів. Бо зреалізована ідея авторитету нето що не хоче нічого стратити зі своїх прийнятих раз атрибутів, а навпаки, прямує до того, щобн собі прикладати все нові вищі атрибутн. Але ж людство чим далш, тим більше стає або принаймні бажає стати повнолітнім і вслід за тим змінє свої погляди на культуру, і разом із тим змінє своє розуміння авторитету. Чим більше шаралупіють форми авторитету, чим завзятіше держаться вони застарілих уявлінь, тим певніша жде їх смерть. Тільки на місце кожного такого авторитету, що загинув або стратив свій уплив, культура створює нові авторитети, хоч нераз і бідолашніці. Бо без авторитету серед недостатностей людської натури так мало буває справжньої культури, як мало її буває без виховання. Проблема *чимраз більшого* розвитку держави—це рівночасно проблема того, як змінється формування авторитету. Що в демократичній Англії й Норвегії ідея королівства мас під собою сильний мов скеля ґрунт, то це не в найменшій мірі треба завдячити чимраз більшій зміні розуміння цього авторитету по тих державах. А що католицька церква в колах освічених католиків чим раз більше тратить упливу, то цьому виною не зріст науки, але куди більш --- чим раз більше зашкаралупіння церковного авторитету.

До того ще й люде-носільники авторитету, можуть самі заподівати що-найтяжчу шкоду почуттю авторитету, й частенько вже її й заподівали. Через те державногромадянське виховання саме тих, що силою своїх духових і моральних здатностей покликані бути носіями, являється найважливішою справою держави. Це необхідно, щоб передусім ними кермував дух справедливості і слухності та почуття їх повної відповідальності. Але ж не менше шкодить авторитетові безпощадна публічна критика, передусім така, що з легким серцем узагальнює хиби одиниць і виставляє їх хибамі установи замість—переходового носія, критика, що являється признакою демагогії. Хто читає промови великих англійських парламентаристів, той буде дивом дивуватися, скільки достоїнств і авторитативної важливості дасться сполучити з найгострішою критикою.

Але як неможливо подумати собі державногромадянського виховання, не дорожачи думкою про авторитет, так і не може його бути без чимраз більшої участі всіх громадян держави в управі краєм відповідно до їх духових і моральних прикмет. Забезпечити кожному по справедливості і слухності право громадянина держави, яке йому належиться — це належить до найважливіх проблем держави. Яку б тільки розв'язку цієї проблеми не придумати, вона все ще буде недоскональна, все ще виявлятиме хиби. Та одне певне те, що активна участь у житті держави — це сам по собі найуспішніший засіб державногромадянського виховання, достеменно і тільки так, як активна участь у житті сім'ї або якої професійної спілки являється найуспішнішим засобом задля розвитку сім'євого духа і станового інтересу. Звичайно, чим менша спілка, тим для одиниці більша змога брати активну участь у владі її життя; чим вона більша, тим діяльність одиниці, наскільки доводиться балакати про безпосередню участь, мусить обмежитися на передачі своєї волі на когось такого, хто в його душі братиме участь у розвитку держави. То правда, що посередно, своїм власним способом життя, має всякий і в найбільших державах-спілках, однакову змогу докласти свою пайку до розвитку держави. Але щоб кожному громадянинуві держави вможливлена була й безпосередня

активна участь у владі держави в мінімальній формі безпосереднього загального тайного виборчого права, це я вважаю основною передумовою задля можливості державно-громадянського виховання. Правда, *рівне* для всіх виборче право не відповідає принципам справедливості і слухності. Бо ж це неслухно, щоби пришепетуватій, недосвідній, з морального боку занушеній людині дати таке саме право керувати долею держави, як розумній, досвідній, високomorальній. Це така ясна правда, що її не може заперечити ніодна партія, нехай вона собі має не знати яку демократичну програму. Але поки що в нас зараз не має засобів, щоб дійсно відокремлено від себе держати обі ці сорти людей. Простий робітник може з морального і духового боку стояти вище, ніж багатий підприємець, ніж купець, якому сприяє доля, ніж навіть учений, що все рється у книжках. Але всякий має право, щоб його мірено однаковою моральною міркою, всякий має право по своїм духовим і моральним здатностям добиватися впливу в державі. Коли б ми захотіли диференціювати, то мусіли б між тими, що стоять вище, й тими, що стоять найвище, робити таку саму різницю, як між тими, що стоять по середині, й тими, що низько стоять. Але що зараз в нас не має способу на те, щоб об'єктивно ствердити справжню вартість людини, то й немає теж способу по об'єктивній справедливості внормувати виборче право. У цій дилемі являється *меньчою неслухністю* всякому дати рівне виборче право, ніж велику скількість цінних людей виключити від рівного виборчого права, і такий за-порядок тим більше відповідатиме ідеї слухності, чим більше й інтензивніше держава дбає про те, щоби, шляхом можливо як найдбайливішого виховання всіх, усе більш і більше забезпечувати змогу розумно користати з виборчого права. Та доки ще це виховання виявляє недостачі, то власне мусять инчі державні встанови журити собі голову тим, щоб усувати найбільші небезпеки, які загрожують державі з такого загального рівного виборчого права.

Але ж на скромне якесь право, щоб він мав змогу брати участь у розвитку держави, мусить громадяннинові держави бути заборона; бо инакше він перестає цікавитися розвитком держави, держава, хай і найліпша, стає йому байдужа,

за те ж його вимоги до держави стають усе більші й неслухняні. Тільки як він у своїй власній діяльності в сім'ї-спільці, у професійній спільці, у громаді-спільці, у державі-спільці на собі самому дізнається, що ціле державне життя визначає постійне вирівнювання інтересів, він почне розуміти інтереси сім'ї, професії, громади, держави. Тільки в роботі, що її з пожертвуванням сповняєш для тих спільок, розвивається хист до сім'ї, розуміння професійної честі, дух громадськості й передусім національне почуття.

У нас Німців усе ще національне почуття розвинене слабо в порівнянні з Англійцями, Французами, Італійцями, Шведами, Норвежцями, Голляндцями і громадянами півно-американської Унії. Це може буде почасти окрема племінна признака, почасти може воно має причину в нашому минулому. Та буде ще одна причина, певне, така, що німецький народ аж так пізно дістав змогу брати участь у організації й розвитку держави. Ще перед сто роками, як барон фон Штайн ¹⁾ брався націю при звичаювати до того, „щоб вона сама заправляла своїми власними справами й виходила з того стану дитинства, в якому вічно-неспокійний прислужний уряд хоче держати людей“, то німецький громадянин аніж не міг цього зрозуміти, що йому думали дати Штайн і Гарденберг ²⁾. Сильний опір, із яким після визвольних

¹⁾ Гайнріх Фрідріх Карль барон фон Штайн (1757—1837), визначний німецький політик, виступив зі своїми славними реформами під той час, коли Прусія була вельми обезсилена (після мира в Тильзиті). На своїй місці як міністер зреформував він соляні й банкові справи, завів доходовий податок, створив статистичне бюро, але найважливіше його діло—це реформа міського самоврядування та визволення доміняльних, опісля ж усіх селян від залежності й наділення їх землею. Незвичайна важна т. зв. пасавська записка Штайна, якою він старається позискати до співробітництва в державному житті весь народ і заняти його в управі державою. Тільки ж усі його думки свого часу в життя не перейшли. У своїй реформаторській діяльності Штайн не являється революціонером. Його думка була така, що все, що історично розвинулося й не стратило здатности до життя, треба зберігати, а тільки реформувати відповідно до нових потреб.

²⁾ Діло Штайна продовжував Фрідріх Август Гарденбург (1750—1822), державний пруський канцлер. Він між иньчим спонукав короля (після віденського конгресу), що едиктом 22. травня 1815. р. заповів

воєн поставилися супроти реформ політичні стани (державні чини), і недовіря, з яким однеслися до тих реформ урядовці, зійшлися до купи з байдужністю великих мас, що, держані в найдрібничковішому опікунстві, не розуміли, що їм з тими гостинцями почати. За те просто з дива не сходило, як швидко націоналізуються ті великі міліони, що від десятків літ із усіх сторін світа переселяються до Сполучених Держав, не тільки переселенці германської раси, Англіїці, Шведи, Норвежці, Німці, але й романської, і в новітніх часах і слав'янської, тай то не лиш неприємом такі, що, ввійшовши на нову землю, цілком добре вже володіють англійською мовою, але й такі, що аж із більшим або меншим з'усиллям мусіли її вивчувати. Може, одна з причин цього незвичайно помітного явища лежить у тому, що переселенці, наскільки їх із рідного краю вигнала духовна й моральна біда, знаходять там працю, хліб, волю для своїх особистих політичних і релігійних поглядів. Можна навіть — причину найти в тому, що головні великі міста на заході стараються різнородними безплатними встановами прискіпити американізацію, що передусім загальна народня школа з її щоденними патріотичними промовами і співом, якими починається у шкільній авлі кожний шкільний день, із її щоденним вивішуванням зоряного стягу на причілку хати, з її наукою історії, що обіймає всього шмат яких 200 років часу й через те вже в початковій школі легко її поглибити — що та школа з кожного боку так дбайливо заходить коло національного почуття. Третя причина, без сумніву, та, що там кожній гутящій людині легко зробитися американським громадянином, і тим самим брати активну участь у розвитку міста, в якому вона живе, держави, до якої належить, або в цілої нації, і ніякі пересуди талановитому й гутящому не ставлять перешкоди у тому, щоб доходити й до найвищих посад у державній адміністрації.

конституцію для Прусії й народнє представництво. Уже навіть за починком Гарденбурга зібралася була комісія задля уложення конституційної грамоти, але до того всього не дійшло з причин, на які вказує Кершенштайнер, і з вини потрохи самого Гарденбурга, що визначався легким життям і слабим характером. Всі ці реформи мали на меті цілковите відродження Прусії.

Національне почуття, і фальшиве і справжнє — почуття громадське. Такі почуття повстають або з громадської амбіції, зверненої на назверхні речі й обчисленої на ефект, або з громадського трудового завдання. Із колективним національним почуттям справа мається зовсім таксамо, як із індивідуальним почуттям цінности людини. Одна група людей і націй шукає своєї цінности у свідомості вищого нібито справжнього або таки справжнього блиску в порівнанні з другими. „La grande nation“ — це була думка й сильне джерело, з якого довгий час випливало французьке національне почуття. Згадка про велику Польщу ще й сьогодні живить національні гордощі Поляків. Буває такий імперіялізм, що достоту з такої ж самої марноти бере свій початок. Для всіх спілок, не тільки національних спілок, виходить велика небезпека з того, як почуття спільноти прохарчовувати з цього джерела. От і п'яниш себе блиском власного минулого, гордишся чеснотами, блиском і славою предків, бачиши хиби пньчих націй, не їх добрі прикмети, з гори на них дивишся — доки не прийде день, коли наступає обрахунок... Для науки історії всіх народів заходить постійно небезпека, що вона може стати історією „gloire“-и нації. І наша молодь повинна, що правда, радіти з великих учинків своїх предків і захоплюватися ними, але ж бо й у ній треба виховувати свідомість недостач і слабощів, які є в її народі й які кожне покоління повинно наново поборювати, коли хоче *саме в собі* піти наперед.

Друга група людей і націй наводить свою цінність у справжньому або фальшовому кадилі, яким їм другі підкаджують. Може вони і свідомі деяких своїх хиб і слабощів, але їм доволі того, як другі тих хиб і слабощів не бачать або замовчують те, що їм віддають пошану тільки назверх, пошану, яка в них будить думку, наче б то їх усі люди або народи глибоко поважали. Це глибоке поважання з боку других, передусім могутних осіб або націй, являється в тому випадку джерелом цінности людини або національного почуття — не свідомістю власної цінности. Це була тактика великих Македонців у старині, щоб таким засобом повідривати одну від одної маленькі грецькі держави і племена; це була тактика Наполеона, щоби таким шляхом нацьковувати один народ на другий,

одного князя на другого. Це старий засіб „divide et impera“¹⁾.

Третя група людей і націй шукає свої цінності не в порівнянні з другими, не у свідомості, що в них є якісь назверхні або внутрішні гарні прикмети, і не в пошані могутних або таксамо могутних людей або націй, а у змаганні зробитися самим путящими людьми в тій свідомості, що вони щодо себе самих виконують якусь моральну місію. Вони вповні свідомі своїх власних хиб, але ж не відчувають, щоб їх цінність тим росла, коли інші не бачать їх хиб, або коли в них побіч хиб являються сякі та такі гарні прикмети. Вони тоді тільки відчувають свою цінність, як їм поталанить власною енергією хоч на крок ближче посунути себе або других по шляху до ідеалу, який живе в них самих. Ними опановує свідомість якоїсь культурної місії. Немала пайка національного почуття Англійців пояснюється тою саме свідомістю. Я не вагався б сказати, що і в німецькому народі, і в середніх віках, і пізніше в XIX. столітті був живий той дух між найкращими його синами. Немалу ролю грає ця свідомість моральної світової місії на послугах „висиновлених“—між німецькою соціальною демократією. Та тільки зір її так дуже вже звертається на ту *одинокую* місію, що багато її провідників не добачує умов, серед яких німецький народ, чи власне німецька соціалдемократія—при тій незмірній нерівності стану культури між народами, при примітивному моральному кодексі, який між поодинокими народами ще й досі має силу, при сильно виробленому фальшивому або справжньому національному почутті в більшості інших держав та постійному його зрості—дійсно зможе повести до доброго кінця цю місію. Завидний практичний хист Англійців навчив цей народ йти іншими шляхами, щоби свої місії виконувати на собі самих і на других. *Теоретична* ґрунтовність Німців, як наслідок її—нахили до незмінних догм у акції, та схеми правління, сполучені з надто швидкою критикою того, що існує і що не хоче підходити

¹⁾ Цебто: «діли й пануй». Таким засобом користувалися й московські царі супроти всіх народів російського царства, така була від злуки України з Московщиною ціла політика московського уряду супроти України, де нацьковувано одні верстви українського громадянства на другі, щоб опісля над усіма панувати.

до утвореної раз теорії — все те нераз уже нам заставляло сітки та сильця.

Коли ми спізнаємо, що сильне національне почуття, те справжнє, трете дає найкращу запоруку, щоб культурні ідеали в нас і в иньчих наблизити до здійснення? Тільки державногромадянське виховання, яке активно вводить нас на службу громаді, яке каже нам сподіватися, турбуватися, терпіти й тішитися невдачами або успіхами у службі державної ідеї, тільки вигляди на змогу розвитку державної ідеї в розумінні етичного ідеалу—пособить і нам, Німцям, коли є в нас до того хист, витворити в собі таке саме сильне національне почуття, яке вже здавна являється могутнім захистом у більшости других народів. Тоді це національне почуття захистить і ціле наше публичне життя від тої форми критики, яка, що правда, може, знищити ввесь авторитет і зашкодити нашій повазі в очах иньчих націй, але яка не має ніякої сили поставити на те місце пньчих засобів задля виховання нас і національної оборони.

IX.

Індивідуальність і соціалізм.

! Мету громадянського виховання ми найшли: приналежних до якоїсь держави озброїти такими звичками, щоб вони свідомо, безпосередно або посередно брали участь у державному житті з тим, щоби державу, до якої належать, своїм власним життям і своєю діяльністю на службі держави крок за кроком наближати до ідеалу правової й культурної держави. Засоби державногромадянського виховання ми теж пізнали: це активна участь у добровільних трудових громадах, прояснення морального присуду, ввід у зрозуміння державних завдань і спізнання залежності життєвих інтересів одиниці від життєвих інтересів усіх иньчих людей. Але передівсім виявилось, що вироблення хисту до справедливості і слухності, почуття відповідальності й моральної відваги, почуття авторитету й національного почуття — це такі необхідності, без яких державногромадянське виховання не може обходитися.]

Можна сподіватися, що на державногромадянське виховання, забезпечене такою підвалиною та в таких цілях закріплене — можуть ізгодитися і своїх рук до нього прикласти всі без виїмку чесні і в своїх поглядах не надто пристрасні люди всіх партій.

Бо ж ніодна партія не почутить, що таке виховання загрожуватиме їй у тому, що її робить партією, в її розумінні ества і меж влади конституційної держави, хіба та партія, котра принципіально відкидає всяку державу, отже й конституційну. При тому те виховання однаково служитиме дальшому розвитку культурної і правової держави, і її благадотям для одиниці, що більш, тільки воно, й ніжаден иньчий спосіб державної адміністрації не дасть спромоги наблизити державу до того ідеалу.

Воно стане теж найкращим захистом проти того небезпечного лиха, про яке Міль Стюарт ¹⁾ у ввіді до свого нарису „On liberty“ справедливо висказується, що суспільство в конституційній державі мусить постійно матися перед ним на остраожности, проти—тиранії більшости. Та тиранія більшости — вона куди гірша, ніж деспотизм окремого володаря, що й без того виключений у конституційній державі — являється завжди продуктом неосвічености громадян держави або здичіння й сугерованої віри мас у єдиноспасительну силу партії.

Тільки таке виховання даватиме захист проти змаганнів тих короткозорих людей, які в цілій своїй бідолашній мудрости тільки те й роблять, що серед молоді і старині сіють ненависть до всього міщанського суспільства, котре не присягає на їх стяг, при чому їм і в голову не йде, що та ненависть—то підпал, який, із природи речі, мусить пожерти й паліїв. Де люде замолоду навчилися служити один одному, не себе робити осередком усієї своєї діяльності й праці, а оборонну спілку, до якої вони належать, де вони, виконуючи спільну роботу, замолоду пізнали, які бувають суперечні інтереси, де до того роз'яснюване з ранніх літ розуміння сплутаности інтересів, передівсім у найбільш путящих земляків, оживило образ справжньої держави—там побудовано найліпші гати проти партійної й народньої тиранії, яка піді стягом зле зрозумілої рівности немов стадо слонів толочить засіви того оправданого індивідуалізму, який одинокий дає запоруку задля здатности розвитку держави. *Захищати той оправданий індивідуалізм одиниць і партій, давати йому потрібний простір задля розвитку — це таксамо важна річ для здоровля держави, як безнастанно гуртувати індивідуа й партії до спільної праці.* Є це основне правило не тільки для держави, але і для пар-

¹⁾ Це той же самий Д ж о н С т ю а р т Міль (1806—1873), що написав «Основи політичної економії», які мали незвичайний уплив на інтелігентне громадянство України й Росії, основник т. зв. утилітаризму, великий оборонець прав жінки та автор славної (й досі не без значіння) «Системи логіки», в якій стоїть на становищі емпіризму. З його біографії цікаве для нас те, що в 14. році життя закінчив свою повну освіту.

тій. Кожна партія, якій пощастить у межах свого власного світогляду побороти всі інші погляди, носить у собі, достеменно і ніяк не всевладна безпощадна держава або церква, заплід смерті. Швидче, чи пізніше — а прийде їй гучний, чи тихий кінець. Це є природне право, що воля, котра стала всемогутною, робиться молохом, що пожирає своїх власних дітей. Уже старинні народи ясно пізнали цей закон. „*Εἰ μὴ τὰς φρένας διέφθορε θυγῶν βασανὶ ἄνδρες μοναρχίᾳ*“ — хіба з глуздів із'їхав той зі смертних, що до самодержавства пнеться — каже Еврипід (Гіполіт, вірш 1014—15). Тільки у свободній конкуренції сил, вповні шануючи чесного, а безпощадно поборюючи нечесного противника, у постійному вирівнюванні суперечних інтересів, ось у чому тільки поступ. Вічний мир стає вічною смертю для всього, що зробилося органічним. І кожноразові найліпші конституції мусять провалюватися, коли звапніють артерії, в яких тече кров життя. Така судьба і людей, і партій, і держав.

Куди заведе нас той розвиток, хто це може сьогодні сказати? Чи наближає він нас до того ідеалу, який ставить нам перед очі етика? Деколи видається, наче би розвиток ішов у напрямі чим раз більшого зв'язування рук одиницям, наче би він мав метою чимраз більше нищити індивідуальну свободу. І саме демократії несвідомо виявляють ту ясно помітну тенденцію, щоби не сказати, якийсь підозрілий потяг у той бік прямувати. Але такий розвиток держави, на щастя, сам зі себе вироблюється в абсолютне нестерпуче лихо для всіх сильних, активних натур. Нехай же це дасть нам надію на розвиток у протилежному напрямі. Як саме сильним, провідним людям дамо образ держави, списаний не самою етикою, ні, а й їх що-найглибшою свободолобною натурою, як дамо їм ідеал, що ні трохи не перечить їх змаганням до морального самовироблення й моральної самопевності, то держави на так довго ухилятимуться від звапніння й одубіння, доки зможуть витворювати достаточну кількість таких натур.

Бо ідеали — це одинокий цілющий лік на склерозу. Ідеали все сильніші, ніж механічні сили, про невідпорну владу яких хоче нас переконати історичний матеріалізм. Це каже нам не якась теорія, а сам хід історії. У всіх куль-

турних державах демократизм нестримно росте. Але *демократичний* лад держав може довести до пановання *черні*, коли душевний лад більшости їх громадян не *аристократичний*. Як шляхом ґрунтового державногромадянського виховання дбатимемо про те, щоби той аристократичний лад зростав, щоби етичні ідеали поширювалися, щоби вони в більшости наших земляків перемінювалися в живучу силу, то ми виповнимо *той* обов'язок, *який* нам *найблизчий*. Усе иньче покиньмо Богові й будуччині.

К і н е ц ь.



ТЕРМІНОЛЬОГІЧНИЙ СЛОВАРЕЦЬ

(українсько-німецько-російський).

- Бажання**—Wollen, Wille—желаніє, воля
безоглядність—Rücksichtslosigkeit—безпощадність
Вага фізикальна—physikalische Wage—фізическіє вѣсы
важити—wiegen—вѣсити
визлад—Vortrag—лекція, изложеніє
викладати—vortragen—излагать, преподавать
вироблення характеру—Charakterbildung—образованіє харак-
вирівнання—Ausgleich—уравненіє [тера
високоздатний, високоталановитий—hochveranlagt—очень
способный, высокоталантливый
висновок—Schluss—заключеніє, выводъ
витривалість—Ausdauer—выдержанность
вихованець—Zögling—воспитанникъ
виховання—Erziehung—воспитаніє; в. авторитету—Autoritäts-
erziehung—воспитаніє авторитета; предмет в., під-
мет в.—Erziehungs-objekt,-subjekt—объектъ воспи-
танія, субъектъ в.; господарське в.—wirtschaft-
liche E.—хозяйственное в.; громадське в.—soziale E.
—общественное в.; інтернацьке в.—Internatserzie-
hung—восп. въ общежитіяхъ; моральне в.—mora-
lische E.—нравственное в.; піклувальне в.—Für-
sorgeerziehung—попечительское в.; професіональне
в.—Berufserziehung—професіональное в.; прилюд-
не в.—öffentliche E.—общественное в.; технічне в.
—technische E.—техническое в.; в. у напрямі мо-
ральности—E. zur Sittlichkeit—воспитаніє въ на-
правленіи нравственности
виховник—Erzieher—воспитатель
виховниця—Erzieherin—воспитательница
виховничий—Erziehungs-—воспитательный; виховнича справа
—Erziehungswesen—педагогія; виховничі заходи,
заходи коло виховання—Erziehungsmassnahme—
пріємы воспитанія

вишколення—Schulung—изучение [жество
 відвага моральна—moralische Tapferkeit—нравственное му-
 відповідальність—Verantwortung—ответственность; почуття
 в.—Verantwortungsgefühl—чувство ответственности
 вражіння—Eindruck—впечатлѣніе

Громада—Gemeinschaft—общество; г.-державна—Staatsgemein-
 schaft—общество-государство; сім'я-г.—Familien-
 gemeinschaft—сім'я-о.; трудова громада—Arbeits-
 gemeinschaft—трудова громада; шкільна г.—
 Schulgemeinschaft—шкільна о.

громадський—sozial, gemeinsam—общественный

громадськість—Gemeinwesen—общественность

громадянин—Bürger—громадянин

громадянський—Bürgers—громадянський

гурток вандрівний—Wandervogel—бродячий кружок

Держава правова—Rechtsstaat—правове государство; д.
 конституційна (устроєва)—Verfassungsstaat—кон-
 ституційне государство; д. культурна—Kultur-
 staat—культурна г.; д. промислова—Industrie-
 staat—промислове г.; д. урядовецька—Beamten-
 staat—чиновницьке г.

державногромадянський—staatsbürgerlich—державно-
 громадський

державний спосіб думання—Staatsgesinnung—державно-
 ний образъ мысли

діяння—Handeln—дійство

досвід—Erfahrung, Experiment, Untersuchung—опыт; фізи-
 кальний д.—physikal. Experiment—фізичський
 опыт

доскональність—Vollkommenheit—совершенство

дружина збройна—Wehrkraftverein—общество потѣшныхъ

думання—Denken—мышление; спосіб д.—Denkweise—способъ
 мышления

думка—Gedanke, Anschauung, Urteil—мысль, мнѣніе, сужде-
 ніе; по думці—im Sinne—въ смыслѣ

Єство—Wesen—существо

Жадоба—Begierde—жажда

[деніе

Заклад виховничий—Erziehungsheim—воспитательное заве-
 занепад—Verfall—упадокъ

засновок—Prämisse—предпосылка

звaжливiсть—Rücksichtsnahme—вниманiе (къ другимъ)

здатність—Anlage, Fähigkeit—способность

звичка—Gewöhnung—привычка

здійснення—Verwirklichung—осуществление

зрозуміння -- *Verständnis* — *понимание*

Інтернат—Internat—общезитіє

історія всесвітня—Weltgeschichte—всеобщая історія

Юриза — Krisis — кризисъ

Закон державный—Verfassung—государственное устройство

легковірність — Leichtgläubigkeit — легковѣріє

лекція—Lektion, Stunde—урокъ

Матеріал навчальний—Unterrichtsstoff—учебный материал;

м. школярський — Schülermaterial — ученический

мета—Zweck, Ziel—цѣль [матеріаль]

метода трудова—Arbeitsmethode—трудоу методъ

мистецъ—Künstler—художникъ

міщанство—Bürgertum—мѣщанство, буржуазія

мицух — Spiessbürger — мѣщанинъ

міркування—Betrachtung—соображение

Навчання—**Unterricht**—обучение; підготовнє (вводове) н.—
einführender U.—подготовительное обуч.

навчальний—Unterrichts- —учебный

наука в майстрів (термінаторство)—Meisterlehre—обученіе у мастеровыхъ; н. про громадян—Bürgerkunde — наука о гражданахъ; н. про державний лад — Verfassungskunde — наука о государственномъ строѣ; н. про державу—Staatskunde—государствовѣдѣніе; н. про закони—Gesetzeskunde—законовѣдѣніе; н. про обов'язки і права—Pflichten-und Rechtslehre—н. объ обязанностяхъ и правахъ

нахил—Neigung—склонность

недостатність—Unzulänglichkeit —недостаточность.

недочування—Schwerhörigkeit—тугоухость

непокірливість — Unbotmässigkeit — непокорность, своеволие

носильник—Träger—носитель (авторитету)

Обов'язаний до школи (у шкільному віці) — schulpflichtig—
школьного віку

огляд—Rückblick—обзоръ

освіта—Bildung—образование; загальна о.—allgemeine B.—
общее образование; вища о.—höhere B.—высшее
о.; наукова о.—wissenschaftliche B.—научное о.;
партійно-політична—parteipolitische B.—партійно-
политическое о.

освітній примус—Bildungszwang—принужденіє къ образованію
осібняк (індивідуум)—Individuum—особь, индивидуумъ
ощадність—Sparsamkeit—бережливость

Перегляд—Überblick—обзоръ

передумова—Voraussetzung—предварительное условіє

перемовна—Überredung—уговоръ, уговариваніє

пересічний—durchschnittlich—середній

підпорядкування—Unterordnung—подчиненіє

підприємчивість—Unternehmungsgeist—предприємчивість

підручник шкільний—Schulbuch—школьний учебникъ

пластун—Pfadfinder—скаутъ

пливальня—Schwimmschule—школа плавання

площа трудова—Arbeitsplatz—площадь для занятій

поведінка—Benehmen—поведеніє

повчання—Belehrung—наставленіє

поглиб—Vertiefung—углубленіє

погляд—Anschauung—мнѣніє, взглядъ

поступ—Fortschritt—движеніє, прогрессъ

поступовання шкільне—Sshulbetrieb, Lehrverfahren—педаго-
гическая система

поучувати—belehren—наставлять

почування—Fühlen, Empfindung—чувствованіє

почуття—Gefühl—чувство; державне п.—staatsgefühl—госы-
дарственное чувство; п. обов'язку—Pflichtgefühl
—чувство долга

призна́ка—Merkmal—признакъ

прикмета—Eigenschaft—свойство

примус—Zwang—принужденіє

пристрасний—leidenschaftlich, parteiisch—страстный, при-
страстный

пристрасть—Leidenschaft—страсть

присуд—Urteil—сужденіє, мнѣніє; п. видати—Urteil fällen—
высказать мнѣніє; прояснювання морального

- присуду — Klärung des moralischen Urteils — вы-
ясненіе нравственнаго сужденія
- путящий — tüchtig — дѣльный
- путящість — Tüchtigkeit — дѣльность
- Розвага — Einsicht, Überlegung — разсудительность
- розважність — Umsicht — разсудительность
- розслід — Untersuchung — разслѣдованіе
- розсуд — Einsicht — разсудокъ
- розуміння — Einsicht, Verständnis, Auffassung, Begriff — пони-
маніе, смыслъ, понятіе; р. авторитеру — Autoritäts-
begriff — понятіе авторитета
- рух — Verkehr (у промислі) — движеніе
- Самовироблення — Selbstgestaltung — самообразование
- самовідречення — Selbstüberwindung — самоотверженіе
- самозаперечування — Selbstverneignung — самоотрицаніе
- самозвеличний — selbstherrlich — самодовольный
- самозвеличування — Selbstbehauptung — самообладаніе
- самолюбство — Selbstliebe — самолюбіе
- самопевність — Selbstbehandlung — самоувѣренность
- самоуправа — Selbstregierung — самоуправленіе
- самоуправний — autonom — самоуправляющійся
- свідомість — Bewusstsein — сознательность, сознание; націо-
нальна с. — Nationalbewusstsein — національная со-
знательность
- система навчальна, освітня — Unterrichtsbildungssystem —
система обученія, образованія
- слухність — Billigkeit — совѣсть, справедливость, правда
- спізнання — Erkenntnis — познаніе
- спостереження — Wahrnehmung — наблюденіе
- спілка (-громада, держава) — Verband (Gemeinde-, Staats-) —
союзъ (-общество, государство), школярська с. —
Schülerverband — ученический союзъ
- сумлінність — Gewissenhaftigkeit — совѣстливость
- сумнів — Bedenken — сомнѣніе
- супротивність — Gegensatz — противоположность
- суспільний — sozial — общественный
- суспільність — Gesellschaft — общество
- сутний — wesentlich — существенный
- суть — Wesen — сущность

- Талановитий**—*begabt*—талантливый
тямка—*Begriff*—понятіє
тямучість—*Begabung*—понятливість
тямущий—*begabt*—понимающий
Узагальнювати—*verallgemeinern*—обобщать
уладження—*Veranstaltung*—устройство
урядовець—*Beamter*—чиновникъ
установа—*Einrichtung, Institution*—учреждение; **у. виховання**—*Erziehungseinrichtung*—воспитательное учреждение
учинок—*Handlung*—поступокъ [деніє
учильний—*Lehr-*—учебный; **у. варштат**—*Lehrwerkstätte*—учебный станокъ; **у. умова**—*Lehrvertrag*—договоръ обь обученіи
учильня—*Lernschule*—школа, въ которой *только* учать
учительський збір—*Lehrkörper*—педагогическій совѣтъ
уявління—*Vorstellung*—представленіє
Хист—*Sinn*—чувство; громадський **х.**—*Gemeinsinn*—чувство обществѣнности; **х. до справедливости, до слушности**—*Gerechtigkeits, Billigkeitssinn*—чувство справедливости и правды; **х. сім'євий**—*Familiensinn*—чувство семейственное
хід думок—*Gedankengang*—ходъ мышленія
хлоста—*körperliche Züchtigung*—тѣлесное наказаніє
Час на науку—*Unterrichtszeit*—учебное время
чеснота—*Tugend*—доблестъ, добродѣтель
честилюбність—*Ehrgeiz*—честолюбіє
чужоправний—*heteronom*—управляющийся другими
Школа вчена—*gelehrte Schule*—научное училище; **ш. додаткової освіти**—*Fortbildungsschule*—школа дополнительнаго образованія; **початкова ш.**—*Elementarschule*—начальное училище; **приватна ш.**—*Privatschule*—частное училище; **прилюдна ш.**—*öffentliche Schule*—общественное училище
школяр—*Schüler*—учащийся, школьникъ
школярський—*Schüler-*, ученический
-

У ВИДАВНИЦТВІ

„НОВІ ВИХОВНИЧІ ШЛЯХИ“

друкуються

або готові вже до друку ось які книжки:

Георг Кершенштайнер: Що таке трудова школа

Вінкелен: Школи й культура молодіжі

В. Ферстер: Виховання й самовиховання

Зайніг: Руха балканс

ДРУКУЄТЬСЯ ДРУГЕ ВИДАННЯ

перероблено й доповнено

„ПРАКТИЧНОЇ ГРАМАТИКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ“

для самонавчання і для школи

Д-ра ВАСИЛЯ СІМОВИЧА

Замовити можна покищо в редакторів

„Нових Видавничих Шляхів“

Berlin W 66, Wilhelmstrasse 49

(Dr. Roman Smal-Slocky).

Rastatt (Baden), Friedrichsring 2

(Dr. Wasyl Simowytseh)