

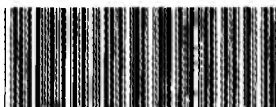
**ZYGMUNT ŁEMPICKI**

**POLSKA I POLSKOŚĆ  
W NAUCZANIU POLSKIEGO**

**KRAKÓW 1930  
NAKŁADEM KRAKOWSKIEJ SPÓŁKI WYDAWNICZEJ**

10427

Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna  
we Wrocławiu



WRO0119288

218.93

POLSKA I POLSKOŚĆ  
W NAUCZANIU POLSKIEGO



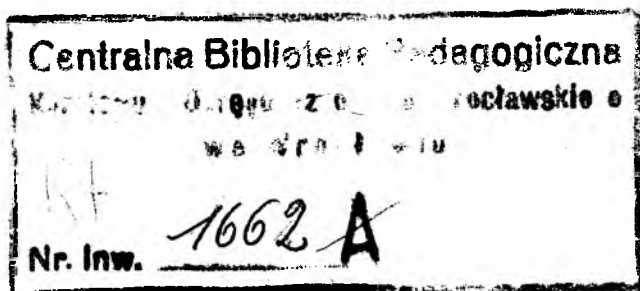
Dr ZYGMUNT ŁEMPICKI  
PROFESOR UNIwersYTETU WARSZAWSKIEGO

POLSKA I POLSKOŚĆ  
W NAUCZANIU POLSKIEGO

KRAKÓW 1930  
NAKŁADEM KRAKOWSKIEJ SPÓŁKI WYDAWNICZEJ

ODCZYT WYGŁOSZONY NA INAUGURACYJNEM POSIEDZENIU II-GO OGÓLNO-POLSKIEGO  
ZJAZDU POLONISTÓW W AULI UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO DN. 6 CZERWCA 1930

ODBITKA Z »PRZEGLĄDU WSPÓLCZESNEGO« NR 99 — LIPIEC 1930



Dolnośląska Biblioteka Pedagogiczna  
we Wrocławiu



WRO0119288

DRUKARNIA »CZASU« W KRAKOWIE, POD ZARZĄDEM LEOPOLDA WÓJCIKA

Jeśli jako niefachowiec, t. zn. nie nauczyciel i nie polonista śmiem poruszyć zagadnienie, którego poważnych, gruntownych i wytrawnych znawców nie brak u nas, to sędzę, że usprawiedliwienie mojej śmiałości będzie zarazem umotywowaniem tego wystąpienia. Dowodzi ono bowiem pośrednio, że sprawy, o których mam zamiar mówić, nie są i nie mogą być tylko przedmiotem zajęcia ścisłego grona specjalistów, ale budzą zainteresowanie w kołach szerszych.

Jest to rzecz zrozumiała, albowiem chodzi tu przecież nie wyłącznie o zagadnienie dydaktyczne, ale o podstawowy problem nietylko nauczania w Polsce, ale kultury narodowej wogóle. Problem ten przedstawi się jednak może nieco jaśniej, jeżeli nietylko ujmie go się od wewnątrz naszej polskiej rzeczywistości, t. zn. z punktu widzenia potrzeb polskiego życia, ale rzuci na tło pewnych ogólnych prądów duchowych, które do nas w tej lub innej formie przecież docierają, i to zarówno w swoich ideowych podstawach, jako też i w praktycznych — w tym wypadku dydaktycznych — konsekwencjach. Te konsekwencje stanowiłyby punkt drugi tych rozstrząsań, potrzeby specjalne polskiej rzeczywistości punkt trzeci, poczem jako punkt czwarty zostałby rozwinięty sam program w rysach najogólniejszych; na końcu wreszcie wypadłoby rozważyć pewne — będące znowu wynikiem ogólnych prądów ideowych doby dzisiejszej — zastrzeżenia i wątpliwości, jakie program taki mógłby obudzić.

## I

### OGÓLNE PODSTAWY IDEOWE

Gdyby chcieć przedstawić w najogólniejszych rysach podstawy duchowe nauk humanistycznych w dobie dzisiejszej, trze-

baby powiedzieć, że w fazie pokonywania pozytywizmu, zmagania się z nim, doznały i one bardzo silnego wstrząsu przez wielkie i ogólnoludzkie, choć do kilku państw tylko faktycznie ograniczone przeżycie wielkiej wojny. Fale tego zmagania dotknęły i Polski, choć tylko swojemi ostatnimi kręgami, wstrząs zaś ten objął oczywiście i Polskę.

Pozytywizm, którego istotny rozkwit przypada na przełom w. XIX i XX, stawiał sobie za zadanie gruntowne i na ściśle naukowych podstawach oparte zbadanie rzeczywistości duchowej i jej objaśnienie przy pomocy zasady przyczynowości. Pozytywizm dał naukom humanistycznym równie wiele w okresie swego rozkwitu w wieku XIX, jak poprzednio w w. XVIII — analogie są przecież widoczne i rażące. W konsekwencjach swoich doprowadził on jednak do pewnego wyjąłowania nauki i wiedzy, do odcięcia jej soków żywotnych, do ciasnej specjalizacji w zakresie badania i do oschłego schematyzmu w metodzie badania. Jedną z jego konsekwencji było zupełne niemal zatracenie kontaktu pomiędzy nauką a życiem. Z trzech stron, trzech źródeł, wypłynęły nowe ożywcze prądy, zwalczające pozytywizm i podmywające jego podstawy. We Francji rozwinął Bergson nowy pogląd na życie wogóle, a duchowe w szczególności, socjologia francuska zaś rzuciła snop światła na zjawiska kultury. W Niemczech długo zapoznany Dilthey dał nowe ujęcie zagadnienia życia historycznego, filozofia transcendentna i fenomenologia otworzyły nowe perspektywy zarówno w samym uchwyceniu istoty zjawisk, jak i w ich traktowaniu. W Ameryce pragmatyzm konsekwentnie postawił i uzasadnił postulat prymatu życia. Te prądy miały znaczenie nie tylko dla rozbudowy myśli filozoficznej, ale i dla kultury wogóle. Wojna przyspieszyła proces dojrzewania wielkiej przemiany i budowy, udośćpniła te prądy szerszym masom tak, że powstała z nich pewna nowa całość, powstało to, co nazywamy kulturą.

Chcąc w kilku zdaniach ująć charakterystyczne rysy tej przemiany, wypadałoby podnieść następujące punkty:

1. Miejsce genetycznego ujęcia zjawisk, a więc stawiającego sobie za najwyższy punkt ambicji badawczej dojście do przyczyn, zajęło ujęcie systematyczne, morfologiczne, t. zn. dążenie do wniknięcia w istotę zjawiska i uchwycenia jego zasadniczych rysów na drodze t. zw. indywidualizacji, z wyraźnym



dążeniem do typologii, jako pewnej przeciwwagi. Zamiast badaniem i dociekaniem, zajęto się raczej rozpatrywaniem zjawisk.

2. Miejsce ujęcia zjawisk indywidualistyczno-psychologicznego zajęło ujęcie kolektywno-duchoznawcze. Znaczy to, że zainteresowanie badaczy idzie nie w kierunku docierania do indywidualnych podniet działania jednostkowego, jako punktu wyjścia ogólnych prądów, lecz koncentruje się raczej na pewnych tworach i objawach natury ponadindywidualnej, takich jak duch czasu, styl epoki, charakter narodów, z większym u jednych, z mniejszym u drugich uwzględnieniem czynnika społecznego, głównie po stronie odbiorców.

3. Miejsce analitycznego dążenia specjalistów każdego w swoim zakresie, nie troszczącego się wcale, lub tylko mało o to, co robią obok niego, zajmuje skłonność do syntezy, wzajemnego przenikania się różnych dziedzin wiedzy i systemów kultury na jednolitej podstawie duchoznawczej, a więc pewien uniwersalizm, w przeciwieństwie do wykoszlawiającej nieraz rzeczywistość specjalizacji u ludzi wielkiej nieraz nauki, lecz o ciasnym horyzoncie; jednym słowem występuje traktowanie zjawiska jednostkowego łącznie z całością objawów kultury.

4. Miejsce pewnej dostojnej izolacji nauki od życia, w której niektórzy wybitni jej przedstawiciele widzieli istotną gwarancję jej rozwoju i rozkwitu, zajęło przekonanie o potrzebie wzajemnego przenikania nauki i życia, tak, żeby nauka twórczo ustosunkowała się do wielkich zagadnień, jakie nasuwa życie, a życie czerpało z nauki podniety pełne i płodne.

5. W te wymienione wyżej momenty wprowadziła wojna nowy czynnik pewnego podniecenia i wzmożenia poczucia narodowego, dążność do samopoznania narodowego i poznania narodów obcych, wniknięcia w siebie i chęć zgłębienia psychiki innych. Postawiła społeczeństwa przed nowymi zagadnieniami, a narody przed nowymi zadaniami. Przyspieszyła proces ogólnej przemiany duchowej i nadała nauce i nauczaniu nowe piętno. Ujawniła i wyjaskrawiła pewne tendencje, dotychczas kielkujące tylko lub niewyraźnie się ujawniające.

Z ducha tych uwydatnionych przez nas zmian nastąpił w dziedzinie bliżej nas tu obchodzącej fakt, który określićby można mianem odrodzenia filologii. Odrodzenie to można było

dotychczas obserwować w dwóch okresach dziejów duchowych nowoczesnej ludzkości, w tych mianowicie, w których logicznemu pojmowaniu i wyjaśnieniu zjawisk przeciwstawiono wyraźnie intuicyjne rozumienie i ujmowanie, a więc w okresie renesansu i romantyzmu. Z tych okresów wychodzą najświetniejsze twory prawdziwego ducha filologicznego, choć nie brak ich oczywiście i w okresach innych jako objawów indywidualnych. Z ducha romantyzmu poczęła się nowa filologia — której cechą jest umiłowanie przeszłości, chęć ogarnięcia jej najszerszego kręgu i najgłębszego wnikięcia w jej ducha. Uniwersalistyczna tendencja i dążność do zgłębienia ducha czasu i charakteru narodu są tej filologii znamionami najistotniejszymi. Za jej objaw w Polsce można uważać mickiewiczowskie prelekcje paryskie, które czekają jeszcze na należyte oświetlenie naukowe. Przedstawicielem tak pojętej filologii był u nas poniekąd A. Małnecki, a jest A. Brückner. Jest rzeczą niezmiernie charakterystyczną, że zmaganie z pozytywizmem rozpoczęło się właśnie od zagadnień lingwistycznych; na tym terenie zaczęła się rozwijać tak zwana filologia idealistyczna, za której twórców uważać trzeba B. Crocego i K. Vosslera, a rozszerzyła się i poza teren językowy na inne objawy kultury duchowej, przedewszystkiem literaturę. Celem zaś, jaki sobie ta filologia, jak wszelka filologia w wielkim stylu, stawiała, było wnikięcie poprzez literę do ducha, nie ograniczenie się do skrupulatnego objaśnienia litery, ale dążenie do ogarnięcia ducha. Drugą zaś cechą bardzo znaczącą, obok programowej i faktycznej intensyfikacji filologicznego wyczucia, była także jego ekstensyfikacja, rozszerzenie tych dążeń na cały zakres kultury duchowej, przedewszystkiem dawnej, poza język i literaturę, a więc na religję, obyczaj, stosunki pierwotne. Ideałowi tak pojętej filologii hołdował w okresie zarania pozytywizmu wielki germanista W. Scherer, który w przedmowie do swej klasycznej książki o historii języka niemieckiego podkreślił, że oczywistą konsekwencją tak pojętej filologii musi być system etyki narodowej, podniósł zatem jej walory nie tylko specyficznie naukowe, ale i ogólnie kulturalne i wychowawcze. I tak jest rzeczywiście. Bo trzeba sobie to uprzytomnić, że nauka polskiego w Polsce, niemieckiego w Niemczech, czy francuskiego we Francji nie jest przecież w gruncie rzeczy niczem innym, jak tylko filologią stosowaną i to nie-

tylko do celów nauczania, ale i kształcenia w tem szerszem i głębszem słowa znaczeniu, do celów wychowania narodowego.

Ten więc fakt, który określić można ogólnikowo jako odrodzenie filologii, a więc wzrost tendencji duchoznawczej wraz z tendencją kształcącą i równoczesnem rozszerzeniem zakresu zainteresowania na cały obszar kultury duchowej, jest tą cechą, która winna i musi wpłynąć także na zasadniczą przebudowę naszej polonistyki.

## II

### ZAŁOŻENIA PEDAGOGICZNE I DYDAKTYCZNE

Konsekwencje pedagogiczne i dydaktyczne tej wielkiej i znamiennej przemiany są tak widoczne i oczywiście fachowcom tak dobrze znane, że zbytecznem byłoby bliżej się tu nad nimi rozwodzić. Wystarczy więc uwydatnić kilka rysów zasadniczych.

Pierwszym bodaj charakterystycznym rysem, jaki w tym związku wypadnie podnieść, to to, coby, popularnie rzecz określając, nazwać można wzrostem tendencji pedagogicznej w nauczaniu nad ściśle dydaktyczną. Wynikiem dydaktyki, będącej typowym objawem ducha pozytywizmu, opartej, jak wogóle wszystkie nauki wówczas, na psychologii, było wydoskonalenie aktu nauczania. W laboratorjach psychologicznych, przy eksperymentach dydaktycznych w szkole, ginął powoli duch i ideał samego nauczania, a wydoskonalila się najniewątpliwiej jego technika, rzemiosło dydaktyczne, co jest także zdobyczą niezmiernie cenną. Weszliśmy wszelako obecnie w pedagogji znowu w okres, któryby nazwać można idealistycznym, a którego wyrazem jest przekonanie, że szkoła musi dostarczać nietylko wiadomości pożytecznych i zajmować się rozwojem umysłowym i duchowym dziecka, ale jego kształceniem w dosłownem tego słowa znaczeniu. Problem kształcenia stał się dziś znowu aktualnym, jak w okresie humanizmu, neohumanizmu i romantyzmu. A kształcić, to znaczy co innego, niż uczyć, i co innego, niż wychowywać. Kształcić młodzież, to znaczy wychowywać przez uczenie, nadawać przez nie dany kształt, formować ją według pewnego ideału, dać jej pewien styl a zarazem budzić ją i dać jej pewną wewnętrzną siłę do samokształtowania się. Coraz więcej nauczanie z celu samego w sobie staje się środkiem kształcenia.

Jest przytem dalej znamienne, że zainteresowania dzisiejszej pedagogiki idą znów bardziej w kierunku młodzieży dorastającej. Wyszliśmy ze stulecia dziecka, wchodzimy może w stulecie młodzieży.

W tak pojętem kształceniu kulturze ojczystej przypada dziś rola decydująca. O tyle wyszliśmy przecież poza wieki ubiegłe, że, nie zaniedbując bynajmniej kultury starożytnej, nie uważamy jej za klasyczną i nie uważamy jej też za punkt wyjścia nowoczesnego kształcenia. Z tego to powodu nauczaniu polskiego u nas, niemieckiego w Niemczech, francuskiego we Francji i t. p., przypada zupełnie inne znaczenie, niż każdemu innemu przedmiotowi nauczania, który ma swoją metodykę i technikę nauczania ujętą w pewien system, wyrażający się w tępo przeważnie stosowanej zasadzie podzielonych na „jednostki metodyczne“ godzin. Inaczej musi się z natury rzeczy przedstawiać sprawa w nauce kultury rodzimej, albowiem nauka ta nie jest przecież niczem innym, jak nauką życia, a w konsekwencji przedmiot ten zając musi w nauczaniu szkolnem stanowisko nie obok innych przedmiotów spólrzędne, ale wyraźnie nadrzędne.

Jeśli chodzi o dalsze konsekwencje tej przemiany duchowej w dziedzinie kształcenia, to poza celem, poza ideałem pedagogicznym, trzeba wziąć tu w rachubę także środki i drogi. Jeśli cel ten czy ideał da się określić jako uczenie życia, i to głównie na materiale kultury ojczystej, to ważnym środkiem do tego prowadzącym musi być pewna aktywizacja nauki szkolnej w tym zakresie. Powinna tedy szkoła młodzież pobudzić, poruszyć, wstrząsnąć nią, zachęcić do samoistnego działania i postępowania, prowadzić do samoistnego stosunku wobec życia i świata, ze spektatorów uczynić ludzi czynu, zdobyć ją dla tego, co twórcze, otworzyć jej oczy na to, co wartościowe i nowe, a uodpornić na to, co szkodliwe i złe. Jak powiada W. Schönbrun, jeden z głównych propagatorów skrajnego pedagogicznego aktywizmu, nauka rodzimego języka i kultury jest wielkiem budzeniem, jest nietylko pośredniczeniem w podawaniu wiedzy, lecz walką, a mianowicie walką w obronie bezwzględnej przewagi ducha i jej wyrazu duchowego, od którego teraz młodzież naogół ucieka. Aby młodzież zrobić czynną i samodzielna, musi się ją uczyć nietylko wyrazu, ale dawać

jej pewną treść i to nietylko przejętą, ale uczyć tę treść samostnie wytwarzać, tak, żeby, czerpiąc w przeszłości i umiając patrzeć na terażniejszość, miała nietylko wiarę w przyszłość, ale i chęć czynnego współdziałania w budowie tej przyszłości. O ważności tego zadania z punktu widzenia narodowego zbyttnem byłoby szeroko się rozwozić. Wystarczy jednak wskazać, że to budzenie musi iść — nie wyłącznie, ale w bardzo poważnej mierze — w duchu narodowym, a ten aktywizm zmierzając musi do wytworzenia nowego typu Polaka na podstawach tradycji narodowej, krytycznie ujętej.

Czy i o ile drogą prowadzącą do tego celu jest t. zw. szkoła pracy, o tem, nie mając własnego doświadczenia, sądu wydać nie śmiem. Jest rzeczą pewną natomiast, że modna dziś i słusnie wysuwana, chociaż przez niektórych nauczycieli nierzadko nadużywana, zasada koncentracji ma tutaj wielkie znaczenie. Nie należy jej wszelako rozumieć jedynie czysto materialnie, t. zn. jako współdziałanie przy nauczaniu rozmaitych przedmiotów, względnie okazjonalne współdziałanie z racji przerabiania tych czy owych partyj w różnych przedmiotach. Bo głębszy sens koncentracji odnosić się musi nietylko do korelacji w traktowaniu poszczególnych przedmiotów, ale wyrażać we wspólnem realizowaniu na drodze tej samej metody tego samego ideału kształcenia. W sensie, o jakim tu mowa, zasadę tę doskonale sformułował Karol Libelt w swojej rozprawie *O miłości ojczyzny* (Rozdz. VI ku końcowi): „Wszystkie nauki z ojczystości, jako punktu środkowego wychodzić, a rozbiegając się, choćby w najodleglejsze promienie, nazad do tego środka zmierzać powinny“. Prowadzi to do trzeciego punktu tych rozważań, a więc do potrzeb, wynikających ze specyficznej rzeczywistości polskiej.

### III

#### POSTULATY NARODOWE I PAŃSTWOWE

Kształcenie musi odpowiadać nietylko ogólnej sytuacji duchowej, t. zn. być wyrazem poglądu na świat i życie — inaczej wyradza się w jakąś bezduszną technikę — ale odpowiadać też musi konkretnym potrzebom danego państwa i narodu. Z tego punktu widzenia otwierają się właśnie przed nauczaniem pol-

skiego zadania bardzo trudne i poważne, a to zarówno jeśli weźmiemy pod uwagę zewnętrzną, jak i wewnętrzną sytuację naszego państwa. Zadaniem nauki polskiego musi być bowiem kształcenie, aktywizacja nie tylko tych wszystkich ogólnoludzkich cennych sił i pierwiastków, ale specjalny nacisk musi być położony na wytworzenie narodowego wyczucia, współczucia, poczucia solidarności i jedności narodowej. Kult polskości i poznanie jej wszechstronne we wszystkich objawach jest do tego celu środkiem ważnym i cennym. Należy sobie przecież przypomnieć, że proces wewnętrznej integracji narodowej został u nas dotkliwie przerwany przez rozbiory, a rozwój naszej kultury duchowej w całości i jedności zahamowany, i że przed pokoleniem obecnym stoi wielkie i poważne zadanie, ażeby właśnie ten proces wewnętrznej integracji pielęgnować. Jeśli w innych krajach rozbrzmiewa dziś hasło regionalizmu, to nie kwestionując niezmiernie cennych walorów tego ruchu, który zarówno w nauczaniu literatury, jak kultury w ogóle, winien być uwzględniony, stwierdzić wypada, że u nas właśnie w kierunku przeciwnym, to jest w kierunku duchowej i kulturalnej koncentracji jest niezmiernie wiele do zrobienia i że z tego właśnie punktu widzenia naszej polityki kulturalnej ma polonistyka przed sobą zadania niezmiernie doniosłe, z których zdać sobie musi sprawę. Polonistyka musi być narzędziem budzenia poczucia duchowej jedności narodowej, albowiem, dając obraz polskości w całej mnogości jej objawów i dążąc do uchwycenia jej istoty, stawia poniekąd idealne cele rozwoju, prowadząc ponad jedność polityczną i gospodarczą do jedności wewnętrznej, duchowej, która w państwie niedawno odrodzonym jest tem większą koniecznością. Chodzi tu nie tylko o poczucie jedności współczesnej, ale i o poczucie jedności kulturalnej z przeszłością, poczucie pewnej zależności kulturalnej od niej. Pod tym względem polonistyka, jako nauka o Polsce w ogóle, znaleźć musi uzupełnienie z jednej strony w nauce historii, z drugiej zaś w nauce o Polsce współczesnej, w której granicach otwiera się szerokie pole do wychowania obywatelskiego i państwowego. Nauka polskiego stanowić musi pod nie pewną podbudowę idealną, konieczną i potrzebną, bo bez niej wychowanie państwowe ograniczyłoby się do wpojenia szeregu norm i zasad w formie obowiązującej, gdy nauka polskiego winna tu budzić konieczny

pierwiastek zapachu, bez którego poczucie państwowości pozostanie tylko uświadomieniem sobie pewnej normy.

Należy przytem zwrócić uwagę na jeden jeszcze czynnik, na ten mianowicie, że uczucie narodowe w najszerszym tego słowa znaczeniu, które rozwijało się u nas w okresie zaborów na drodze naturalnej reakcji przeciw ciemnościom, znaleźć musi wśród nowych i zmienionych warunków życia narodowego zupełnie inne podniety. Osiągnięcie niezależnego bytu państwowego wpłynęło na rozwój uczuć patriotycznych raczej tamująco, budząc podświadomie przeświadczenie o osiągnięciu wszystkich postulatów narodowych. Kultura tych uczuć wśród nowych warunków bytu państwowego jest jednym z najważniejszych zagadnień kształcenia narodowego. Nie można przytem zapominać o jednym, znanym naogół z ogólnych dziejów kultury fakcie, o tym mianowicie, że powodzenie polityczne, czy zaspokojenie żądań narodowych nie zawsze bywa przyczyną rozkwitu kultury, czasem wprost przeciwnie, przyczyną jej upadku. Wystarczy wskazać na dość znaczny upadek kultury niemieckiej po utworzeniu Rzeszy i na zanik poczucia narodowego, które się tam objawiało wówczas niemal tylko w formie ekspansywnego szowinizmu. To są momenty, z którymi liczyć się musi poważnie szkoła, bacząc na to, że sytuacja nasza duchowo-kulturalna jest niebezpieczna i wymaga ciągłego czuwania nad stanem dusz, by nie popadły w wygodną bezczynność.

Postulat zaś ten staje się tem bardziej przemawiającym do sumienia, jeśli sobie uprzytomnimy naszą sytuację zewnętrzną, i to niekoniecznie pod względem polityczno-militarnym, ale po prostu pod względem kulturalnym. Polityka kulturalna i szkolna naszych dwóch wielkich głównych sąsiadów, t. j. Rosji i Niemiec, ma wyraz bardzo zdecydowany i jednolity. Jakie cele i zadania ma do spełniania szkoła w państwie sowieckim, to wiadomo. Ma ona wychowywać i kształcić komunistów, nietylko do użytku wewnętrznego, t. j. do podtrzymywania bolszewizmu w państwie sowieckim, ale i na eksport. Że to właśnie polityczne zadanie szkoła ta spełnia nieźle, że jest do jego wykonania przygotowana zupełnie i znakomicie, to nie ulega chyba wątpliwości i to państwowo-twórczej organizacji sowieckiej ujmę nie przynosi. Niemcy już przed wojną przejrżeli, że kultura ich zaczyna się chylić ku upadkowi (z ducha niemieckiego samo-

poznania powstało dzieło Spenglera), ale ocknęli się rychło, kładąc przede wszystkim dzięki podniętom znakomitego germanisty R. Hildebranda nacisk na naukę niemieckiego, jako podstawę odrodzenia kulturalnego. Wojna doprowadziła ten proces do zupełnego dojrzewania, a z *Deutscher Unterricht* powstała nowa nauka *Deutschkunde*, nauka o niemieckości, jako ośrodek i ostoją całego nauczania, opartego o całość kultury niemieckiej dawnej, historycznej i współczesnej, jako źródło duchowego odrodzenia narodu po klęsce. Trzeba istotnie uchylić czoła przed tym wysiłkiem, z którego skutkami w formie mobilizacji duchowej sąsiadującego z nami narodu liczyć się nam wypada.

Niemcy ześrodkowali całe szkolnictwo około realizacji idei *Deutschkunde*, która ma dziś już bardzo poważną literaturę teoretyczną, a zaprzegnęła do swojego rydwanu nie tylko wszystkich nauczycieli, ale i wybitnych uczonych, filologów germańskich. Patrząc w r. 1868 na wielki rozkwit nauk filologicznych i historycznych, dał znakomity niemiecki germanista W. Scherer wyraz radości, że w miejsce chrześcijaństwa i antyku niemieckość zaczyna stawać się coraz bardziej przedmiotem zainteresowań. Pisał on pod adresem K. Müllenhoffa we wstępie do swego dzieła o historii języka niemieckiego: „czemuż nie miałyby powstać nauka, któraby sens tych usiłowań, to, co stanowi najbardziej wewnętrzne jądro naszej najnowszej historii, wybrała za swój przedmiot, która, zarazem uniwersalna i momentalna, ogólnie teoretyczna a zarazem całkiem praktyczna, podjęłaby śmiało przedsięwzięcie, tworząc system etyki narodowej, któryby zamykał w sobie wszystkie ideały teraźniejszości, a przez to, żeby je oczyszczał, badał ich uprawnienie i możliwości, zaszczerpiał w nasze dusze podniosły obraz przyszłości wraz z pociechą z powodu pewnych niedomagań teraźniejszości i niektórych ciężących na nas szkód przeszłości, jako nieomylną wskazówkę najszlachetniejszego chcenia“. Ten niewątpliwie wspaniały program filologii stosowanej został dzisiaj w okresie powojennym w Niemczech w formie *Deutschkunde* zrealizowany. A do realizacji tej przyłożyli rękę najwybitniejsi germaniści, zasiadający na katedrach, rozumiejąc, że wielki program ich znakomitego poprzednika trzeba wypełnić. Tak powstała *Deutschkunde*, mając do swej dyspozycji wielkie organizacje nauczycielskie, czasopisma, wydawnictwa, a nawet i katedry uniwersyteckie. Jeśli



tu o tem mowa, to nie dlatego, żeby wzór ten, mający niewątpliwie pewne jednostronności, naśladować jako doskonały ideał, ale z tej prostej przyczyny, że tak jak w dziedzinie wojskowej, czy gospodarczej, należy poznać zamierzenia sąsiadów, względnie przeciwników, i umiejętnie je do swych potrzeb przystosować, tak też i w dziedzinie duchowej konieczne jest odpowiednie uzbrojenie się, bo inaczej w walce duchowej, równie groźnej jak orężna, łatwo ulec można.

Jest więc z tego punktu widzenia oglądana nauka polskiego w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu polityczną i wśród warunków naszego obecnego bytu stać się nią musi. Niema tu oczywiście mowy o jakimś wprowadzaniu polityki do szkoły, ale to chyba nie ulega wątpliwości, że szkoła, a to głównie przez należycie rozumianą i pojętą naukę polskiego, musi nas umocnić wewnątrz i uzbroić przed naporem z zewnątrz, i dlatego to także i z tego względu nauce polskiego przypada stanowisko wyjątkowe i nadrzędne.

#### IV

##### ROZBUDOWA NAUKI POLSKIEGO

Biorąc pod uwagę wyżej wymienione okoliczności, można podjąć próbę rozwinięcia szkieletowego planu nauczania polskiego w tym właśnie duchu, narazie głównie z uwzględnieniem stopnia nauczania średniego i wyższego. Nauka polskiego, czyli jak oficjalnie brzmi nazwa przedmiotu „języka polskiego“, obejmuje na stopniu wyższym literaturę, czyli w gruncie rzeczy lekturę, a także, już jednak w formie tylko bardzo ograniczonej, i język. Mowa tu o gimnazjum wyższem, głównie z tego powodu, ponieważ na tym stopniu właśnie program nauczania polskiego zdaje się wymagać dość zasadniczej reformy. Należy nadto uczynić jeszcze jedno zastrzeżenie, czy też odróżnienie. W wywodach niniejszych uwaga nie jest zwrócona na to, co zwykło się zwać techniczną stroną nauczania, t. j. kulturę wyrazu w mowie i piśmie, czyli mówiąc poprostu, naukę poprawnego mówienia i pisania. Stanowi to odrębną część nauczania. Od tej strony t. zw. technicznej wyróżnić przecież trzeba stronę czysto kulturalną. Techniczna strona nauczania jest poczęści

celem sama sobie, musi być jednak podporządkowana pewnemu ogólnemu ujęciu, o jakie tu właśnie chodzi. Bo — by z całym naciskiem to podnieść — sprawa dotyczy nie tyle, względnie nie tylko, pewnego rozszerzenia pola zainteresowania, czyli przedmiotu, poza literaturę na cały obszar kultury, w pierwszym rzędzie duchowej, ale związana jest z pewną specyficzną podstawą całej szkoły. Chodzi, krótko mówiąc, o pewien nowy i inny rodzaj „nastawienia“.

W czym wyrażać się ma ta nowa postawa?

Głównym celem nauczania polskiego musi być zrozumienie dzisiejszego życia narodu i przygotowanie do niego. Do tego zmierzać musi nauka polskiego, nauka o Polsce i polskości, w najszerszym tego słowa znaczeniu. To musi decydować o jej zakresie i nadawać ton całemu nauczaniu w szkole wogóle. Nauka o Polsce i polskości nie może być — by raz to jeszcze z całym naciskiem podnieść — jeszcze jednym przedmiotem nauczania obok innych, lecz musi być ośrodkiem kształcenia, jak nią była w szkole humanistycznej starego typu t. zw. filologia klasyczna, której utrzymanie w programie nauczania jako przedmiotu nauczania z ogólnokulturalnych względów jest postulatem wagi pierwszorzędnej. Z chwilą pokonania idealizacji starożytności i wobec powolnego rozwiania się legendy o jej klasyczności ten ideał humanistyczny musiał naturalnie miejsca ustąpić pogładowi innemu, dla którego kultura rodzima nie jest coprawda ideałem kształcenia, ale jego istotnym jądrem. I to ośrodkowe stanowisko nauki polskiego winno być osią polskiej szkoły i ogólną podstawą kształcenia. Zrozumienie zaś teraźniejszości, do którego szkoła prowadzić musi, da się osiągnąć tylko drogą nawiązania do przeszłości. Doza tej przeszłości w nauczaniu szkolnym jest dziś bodaj jednym z najważniejszych i najaktualniejszych problemów. Albowiem jasnym jest, że w szkole poznanie tej przeszłości nie może być celem samo w sobie, lecz tylko środkiem. Wszelako życie polskie odślania się nam dopiero wtedy, gdy się pozna wszystkie jego obszary, a więc objąć ono musi obok tradycyjnego języka i literatury, czyli lektury, także kulturę ludową (obyczaj, zwyczaj, wierzenie), sztukę, krajobraz, ogólne prądy duchowe i umysłowe, by tak bez porządku najważniejsze elementy tylko wyliczyć. Nauka polskiego nie w tem się jednak wyraża i nie do tego ma dą-

żyć, aby objąć tę zwiększoną ilość działań czy systemów kultury, ale to jest dla niej znamienne, że ujmuje to wszystko *sub specie* dojścia do zrozumienia życia polskiego, kultury duchowej polskiej, jako pewnej jedności, z myślą o tem, jakie ma to znaczenie dla młodzieży dla zrozumienia naszego życia współczesnego, przygotowania życia przyszłego oraz podniesienia uczucia jedności narodowej. Pielęgnowania tego uczucia jedności i podporządkowania się tej jedności duchowej przy całym uwzględnieniu indywidualnych rysów jednostki stanowi jeden z celów tak pojętej nauki polskiego, jej ideału. Tu tkwią załączki owej etyki narodowej, o której programie wyżej była mowa.

Przeżywamy dziś w filologii okres, któryby można nazwać jej odliteraryzowaniem; nie oznacza to oczywiście usunięcia literatury z zakresu jej zainteresowań, bo byłoby to niemożliwe oraz sprzeczne z jej celem i sensem. Ale oznacza to rozszerzenie jej dążności poza zakres języka i literatury. Celem nauki polskiego musi być właśnie wyjście poza ten cel ciasny, tradycyjny i schematycznie skostniały zakres języka i literatury i rozszerzenie go programowe i czynne na cały obszar kultury polskiej. Wiadomo, że w praktyce szkolnej robi się to, ale tylko tu i ówdzie, przygodnie i okolicznościowo. Zamykanie tego postulatu w ramach jakiegoś systemu czy programu nie byłoby może wskazane, w każdym razie nie byłoby najlepszą drogą do celu. Ale ciasnota tradycyjnego programu musi być pokonana w tym sensie, żeby nauka polskiego dawała uczniom możliwie pełny obraz rzeczywistości polskiej, oczywiście z bardzo szerokim ale nie wyłącznym uwzględnieniem literatury, i to przy odpowiednim ograniczeniu i nie jednostronnem historycznym lub estetycznym jej traktowaniu.

Język jest bezsprzecznie najważniejszym i najdokładniejszym zwierciadłem kultury. Nauka języka ogranicza się do nauczania polskiego *de facto* niemal wyłącznie do strony czysto technicznej. Budząca się dzisiaj coraz bardziej do życia historia języka, przedmiot dla umysłu niezmiernie pobudzający, a dla ducha kształcący, znajduje się w zupełnym niemal zaniedbaniu. Uczeń musi mieć nie tylko przygodnie, z lektury Reja czy Kochanowskiego zdobyte wiadomości o dawnym polskim języku, ale winien mieć pogląd na jego przedhistoryczne i historyczne źródła, na główne fazy jego rozwoju oraz jego indywidualny

charakter, a to w duchu dążeń nowoczesnej lingwistyki. Problem genezy i rozwoju języka literackiego winien wejść także w zakres nauczania. Wreszcie dziedzina tak zupełnie niemal w szkole zaniedbana — narzeczka! To przecież język żywy i najżywszy. A zatem język polski w całej bujności wymowy i doboru słów w narzeczach, nie jako przedmiot kpin i docinków, lecz zrozumienia i wniknięcia w istotę jego życia. Zagadnienie to zarówno ciekawe dla umysłu, jak ważne z punktu widzenia kształcącego, budzące zrozumienie tego, co bezpośrednio, proste i szczere. Że życie słów i ich pochodzenie ma dla poznania dziejów kultury znaczenie najpierwszorzędniejsze, to rozumie się samo przez się. Składnia i stylistyka na wyższym nieco poziomie traktowana daje właśnie możliwość wniknięcia w ducha i charakter języka na tle porównawczem, np. przy omawianiu tak znamienego zjawiska, jak porządek wyrazów. Do historii języka, któraby wskazywała źródła jego rozwoju, z uwzględnieniem tak aktualnego w dzisiejszej nauce stosunku do siebie poszczególnych warstw, dołączyć się musi estetyka języka, jako konieczne uzupełnienie technicznej strony wprawiania w poprawność.

Jeśli język z tego punktu widzenia rozpatrywany znajduje w szkole okolicznościowo jakie takie uwzględnienie, to zupełnie prawie pominięty jest w szkole pierwiastek ludowy, czynnik etnologiczny i etnograficzny oraz prehistoryczny, z największą szkodą, albowiem na tej drodze dochodzimy do najczystszych względnie śladów polskości, czy polskiego.

Skoro jednym z celów nauczania polskiego jest samopoznanie, to otwierają się właśnie w tej dziedzinie wyrazu względnie najbardziej bezpośredniego, drogi bardzo ważne. Poezja i sztuka ludowa bywały zawsze środkiem bardzo ważnym i cennym narodowego odrodzenia i odbudowy. Nie chodzi zaś tutaj o czytanie zbiorów pieśni, względnie oglądanie zbiorów szat, ale o możliwie bezpośredni kontakt z rzeczywistością. Książka jest już przecież tylko drogą pośrednią, podobnie jak i ilustracja. W tej dziedzinie zachodzi konieczność odbywania wycieczek krajoznawczych i ludoznawczych, zetknięcia się z ludem, jego zwyczajem i obyczajem, oglądania kształtów wsi i domów, poznawania nazw wsi i rzek, które dają, jak wszelka wogóle onomastyka, cenny materiał. Wszędzie bezpośrednio zetknięcie się

musi iść przed czerpaniem materiałów z książek. T. zw. poezja ludowa, a więc pieśń, baśń, podanie, a dalej także poniekąd przysłowie, zagadka i legenda, winny znaleźć obszerne uwzględnienie. Rozwój pieśni ludowej, jej rozprzestrzenienie, rozspiewanie, stosunek do poezji artystycznej, z której przecież zasadniczo się wywodzi, jest polem do niezmiernie ciekawych obserwacji i kształcących spostrzeżeń. Lud jako całość i chłop jako jednostka, element w strukturze społeczeństwa polskiego tak ważny, nie może być poznawany wyłącznie przez pryzmat literackich stylizacji, względnie tylko jako doczepek do nich w formie „realij“. To jest właśnie najnieodpowiedniejsze, że cały szereg objawów kultury duchowej, a zwłaszcza ludowej, traktuje się u nas wyłącznie *sub specie* komentarza do literatury, okazynie przy lekturze, np. mit, wierzenie przy Słowackim, folklor przy Reymoncie, przysłowie przy *Jowialskim*. Niezależnie od dążenia do zupełnie słusznej koncentracji, sprawy te uzyskać muszą w szkole przy nauczaniu polskiego pewną jednak, choćby najskromniejszą, autonomję. Koncentracja raczej ujawnić się musi w rozszerzeniu tego polonistycznego punktu widzenia na inne przedmioty, a więc np. na geografję, która prócz opisu i analizy krajobrazu Polski, zajmując się musi także takim problemem, jak tajemnica stepu polskiego lub charakter lasu polskiego, rozszerzyć się winna też i na nauki przyrodnicze, przy których rodzime nazwy zwierząt i roślin, kultura zwierząt domowych w świetle cywilizacji, nie mogą być sprawą obojętną.

Wracając jednak do zakresu etnografji, należy tu przecież wziąć w rachubę także i pierwotne wierzenia, t. j. krytycznie oświetloną t. zw. mitologję polską i t. zw. religję rodową. Na zagadnienia plemienia, szczepu i rodu, pierwotnego ustroju społecznego i wogóle rozwoju społecznego, winna być także i przy traktowaniu literatury zwrócona uwaga. Zasadnicza kwestja u kolebki wszelkiej kultury europejskiej: stosunek pierwiastków rodzimych (słowiańskich i lechickich w Polsce) do obcych, a więc chrześcijańskich, klasycznych, już w zaraniu kultury musi być uwzględniona, a rola pierwotnego elementu tradycyjnego poważniej brana w rachubę. A dalej stare mury i ruiny z podkreśleniem lokalnego kolorytu, typu domów i ozdób, urządzenia wewnętrzne, t. zw. starożytności domowe, nie z ilustracyj tylko i zbiorów znane, ale w bezpośrednim

kontakcie obejrzane. Oczywiście autopsja możliwą jest tylko w dziedzinie folkloru lokalnego, który musi być pielęgnowany indywidualnie. Polskę poznawać trzeba przy pomocy wędrówek i wycieczek, czynnika u nas w nauczaniu ciągle jeszcze izbowo-podręcznikowem zbyt mało uwzględnianego. Nauka polska w zakresie prehistorji i etnologji weszła ostatnio w okres takiego rozkwitu, iż byłoby smutne, żeby nauczanie polskiego w szerszej niż dotąd mierze nie miało z niej korzystać.

Jeśli od stopni pierwotnych i pierwotniejszych wzniesiemy się do wyższych, to i tu w nauczaniu polskiego ujawnią się pewne braki. Rzuca się przedewszystkiem w oczy zbyt jednostronne, choć skądinąd zrozumiałe, wysuwanie na plan pierwszy a niemal jedyny poezji, czasem autorów bez znaczenia, przy zaniedbaniu innych sztuk, a więc plastycznych i muzyki. Bardzo ważnym postulatem jest wciągnięcie ich w szerszem niż dotąd zakresie do nauczania polskiego, nie w sensie prowadzenia jako osobnego przedmiotu — uczeń musi przecież wiedzieć, że poza Grottgerem i Matejką, ewentualnie Wyspiańskim, ilustratorem Homera, była jednak jakaś sztuka w Polsce. Dlaczego uczeń filologii klasycznej poznawał zabytki sztuki starożytnej, a uczący się polskiego tak mało o sztuce polskiej się dowiaduje? Nietylko o sprawę estetycznego wychowania tu chodzi, ale o poznanie ważnych elementów wyrazu polskiego, stylu polskiego, polskiego patrzenia na rzeczywistość, meliki polskiej, pieśni polskiej, rytmu polskiego. Do uwzględnienia w szerszej mierze muzyki w szkole nawoływał z innego punktu widzenia Lesław Jaworski. Zbyt mało wie o niej nasz uczeń.

Literatura zajmuje w nauczaniu polskiego miejsce dominujące. To jest słuszne i zrozumiałe, ale nieusprawiedliwione w tej mierze, jak się to dzieje u nas, gdzie nauka „języka polskiego“ po rychłym stosunkowo uporaniu się z językiem staje się poza technicznym szkoleniem wyrazu naprawdę tylko nauką literatury, co się w przeważnej mierze sprowadza do analizy estetycznej utworu literackiego w szkole. T. zw. odliteraryzowanie filologii jest dziś w pewnym sensie objawem symptomatycznym. Nie o detronizację literatury w szkole chodzi, ale o podkreślenie, że nauka literatury to jeszcze przecież nie nauka polskiego, która winna obejmować cały zakres kultury polskiej, a dalej, że i ta nauka literatury, czyli poproszę, lektura



nie może się ograniczać — jak to przeważnie bywa — do analizy estetycznej utworu literackiego, ale musi uwzględnić w szerszej mierze i inne momenty, a mianowicie zawartość, i to nie tylko w dziełach, którym charakter t. zw. ideowy nadaje wybitne piętno. Literatura musi być traktowana nie tylko jako sztuka i nie tylko jako artystyczny wyraz indywidualnych przeżyć, czy poglądów jednostek, ale także jako źródło poznania przejawów duchowego życia narodu w związku z ogólną jego ewolucją społeczną, gospodarczą, polityczną, zmianami poglądów na świat i życie. Na drodze zestawienia z innymi objawami w sztuce i w porównaniu z kształtowaniem u innych narodów nadarza się do tego doskonała okazja przy studjowaniu literatury w szkole. Tu objawia się właśnie owa duchoznawcza funkcja nauk humanistycznych. Metody takiego traktowania literatury, szkole naszej oczywiście nie obce, dziś znacznie wysubtelnione, mogą być rozmaite, albo bardziej w stylu dawnej psychologii narodów, jak to czyni np. Brüggemann w swoim psychogenetycznym traktowaniu literatury (*Zs. f. Dkde*, 1925), lub też R. Unger w swoim traktowaniu duchoznawczem (*geistesgeschichtlich*), o czym można się wiele dowiedzieć z jego zebranych *Aufsätze zur Literatur- und Geistesgeschichte* (Berlin 1929), lub z punktu widzenia dzielnic i szczepów, jak tego żądał Chlebowski a w Niemczech uczynił Nadler, lub wreszcie socjologicznego, jak to czyni Francuz Cazamian, Anglik Courthope lub Niemiec Lewin-Schücking.

Jak odbija się polskość w literaturze? Jakie mieli na nią poglądy różni ludzie różnych czasów? Polska w świetle opinii Polaków od Reja do Żeromskiego — to niewątpliwie bardzo kształcące i pouczające. Tak pojmowana historia literatury, przestaje nią być w ścisłym tego słowa znaczeniu, a staje się oczywiście historią kultury duchowej, historią myśli lub samopoznania narodowego, przyczem przy rozpatrywaniu w jej świetle takich czy innych zagadnień i idei należy dążyć do uchwycenia jej swoistej dynamiki, a nie tylko porządkować obok siebie zjawiska, lecz organicznie je niejako wyprowadzać z siebie. To jest jeden tylko sposób ujęcia, który winien być rozszerzony na dzieła literatury z punktu widzenia wydobywania zagadnień Polaka interesujących oraz krytycznego oświetlenia ich na tle pewnej całości. To nie wyklucza naturalnie uchwycenia i roz-

patrywania zjawiska literackiego w oświetleniu estetycznym. Ten sam utwór literacki może a nawet powinien być rozpatrywany w szkole z różnych punktów widzenia, na różnych stopniach nauki, albo i na jednym. Jest to bardzo kształcące. Piękny przykład takiego traktowania elegji Höltzyego dał P. Merker w *Zeitschrift für Deutschkunde*, 1926, str. 260.

Ostatecznym celem i właściwym założeniem takiego nauczania musi być nauka o polskim rozwoju duchowym w jego głównych i zasadniczych rysach z uwzględnieniem środków wyrazu artystycznego. Przeciwwagą genetycznego ujęcia, do którego prowadzeni mądrze przez nauczyciela uczniowie winni dochodzić sami, wsłuchując się niejako w rytmikę rozwoju polskiej duchowości, musi być ujęcie systematyczne Polski i polskości w jej charakterystycznych rysach i objawach, niby najwyższa synteza i korona nauki polskiego. Jest to przedsięwzięcie zarówno śmiałe w nauce, jak i trudne do realizacji w nauczaniu. Jest to raczej ideał, do którego zmierzać należy w nauczaniu krokami bardzo ostrożnymi i rozważnymi, ale którego z oczu spuszczać nie należy. Polonistyka musi być nauką o polskości, o psychologii polskiego człowieka, o polskim patrzeniu, myśleniu, czuciu i kształtowaniu. Już M. Mochnacki pisał, że „dla nas potrzeba także żywej życiem naszym umiejętności, takiej, jaką nas obdarzyć może filozofja naszego jestestwa, filozofja języka polskiego, wreszcie, że tak powiem, temperamentu i konstytucji narodowego genjuszu i narodowego ducha“. Do niego poniekąd nawiązując, zastanawiał się J. Ujejski nad „Polską, jako przedmiotem nauk humanistycznych“ w III tomie *Nauki Polskiej*, gdzie (str. 155) czytamy: „wszystkie nauki o duchowej kulturze polskiej powinny szczególniejszą uwagę kierować ku temu, co jest w każdej dziedzinie tej kultury swoiście polskiego, na jej zarówno umysłowe, jak i uczuciowe i twórcze znamiona oryginalne a w każdym razie charakterystyczne“. Słusznie żąda Ujejski, ażeby do ustalenia tak rodzimych źródeł i znamion wszelkiego zjawiska duchowego, jak i rodzimych form jego objektywizacji, dochodzić jedynie na gruncie jak najszerszej stosowanej metody porównawczej, biorąc zwłaszcza pod uwagę naszą oryginalność przetwarzania. Że postulat tak pojętej nauki jest nawiązaniem do romantyzmu — jak twierdzi J. Ujejski — to widoczne.



Nauka polskiego jako nauka o polskości jest w gruncie rzeczy realizacją programu romantycznego, który w dzisiejszym t. zw. idealizmie w różnych krajach i ośrodkach się odradza. Z innego, zgoła nie romantycznego punktu widzenia ujął to zagadnienie A. Sujkowski w *Nauce Polskiej*, t. II, str. 77, próbując ustalić pojęcie kultury polskiej, kładąc przytem nacisk na zbadanie żywiołu antropologicznego i na momenty społeczne. Zwraca on uwagę na pisma St. Szczepanowskiego, A. Chołoniewskiego, A. Górskiego, jako wyraz pokrewnych dążeń. Z punktu widzenia znowu bardziej socjologicznego oświetla zagadnienie J. K. Kochanowski w tymże tomie *Nauki Polskiej*, żądając, by naukę stać było nietylko na trafiający wszędzie i do wszystkich obiektywizm kosmopolityczny, ale i na subiektywizm narodowy. Usiłowań i dążeń zmierzających do uchwycenia stylu i charakteru Polaka i polskości nie brak u nas, by wspomnieć np. rozprawę J. Kleinera w *Dzienniku Lwowskim* z 25. XII. 1929.

Jest rzeczą zrozumiałą, że takie postawienie zadań polonistyki w szkołach średnich, zarówno co do nastawienia ogólnego, jako też co do tendencji i zakresu, wymaga specjalnego przygotowania nauczyciela. Zapewne nie zabraknie wśród nauczycieli-polonistów jednostek, które takim a nawet znacznie wyższymi żądaniom podołałyby w sposób znakomity. Ale szkoła przecież nie może opierać się na wyjątkach. Trzeba stwierdzić, że, o ile chodzi o studia uniwersyteckie, to nie dają one w tym sensie nauczycielowi polskiego dostatecznego przygotowania. Mamy na uniwersytetach naszych katedry języka polskiego i katedry literatury polskiej, a ten podział przedmiotów odpowiada najzupełniej potrzebom nauki. Nie mamy natomiast katedr filologii polskiej, czyli polonistyki w tym bardziej uniwersalnym sensie. Z punktu widzenia naukowego jest to zupełnie usprawiedliwione, a jako wyraz epoki pozytywistycznej w traktowaniu zjawisk naukowych najzupełniej zrozumiałe. Byłyby może do pomyslenia katedry polonistyki, czy filologii polskiej w tem szerszem tego słowa znaczeniu o charakterze raczej syntetyczno-encyklopedycznym w starym stylu romantycznym, katedry, któreby dawały pewien pogląd na całość i wgląd w głębię życia polskiego. Nie należy wątpić, że przeciw temu podniosą słuszne obawy przedstawiciele nauki czystej. W Niemczech pozwolono sobie jednak na utworzenie specjalnych katedr dla

*Deutschkunde* ze szczególnem uwzględnieniem kształcenia nauczycieli niemieckiego. Ale to zresztą tylko luźny i bardzo nieśmiało rzucony projekt. Jeśli bowiem chodzi o ten tak ważny przy ogólnej postawie w nauczaniu polskiego moment syntezy, to znajdzie go przyszły polonista najniewątpliwiej w wykładach ogarniającego szersze horyzonty profesora historii literatury polskiej. Nie wyczerpuje to jednak kwestji przygotowania fachowego polonistów do zawodu nauczycielskiego. Podstawa rzeczowo-fachowa tego wykształcenia musi być programowo i faktycznie znacznie rozszerzona i obejmować obowiązkowo wykłady, ćwiczenia i egzaminy nie tylko z języka i literatury, jak dotąd, ale także historii, prehistorji, historii ustroju, etnografji, historii sztuki, historii kultury a nawet geografji. Jedynie tak wykształcony polonista dać może gwarancje, że będzie istotnie nauczycielem polskiego. Przygotowanie nauczyciela, w którego rękach spoczywa przecież faktyczne wykształcenie młodzieży, musi być gruntowne i wszechstronne, a ograniczenie go tylko do studjów języka i literatury wydaje się anomalją. Nie brak różnych pomocniczych wydawnictw, by wspomnieć dawniejsze Glogiera, Macierzy Szkolnej i różne inne nowsze, które ułatwiają nauczycielowi spełnienie tego zadania. Mimo to rzeczywiście ważnym postulatem wydaje się podjęcie specjalnych wydawnictw, mających na celu realizację programu nauczania polskiego wedle naszkicowanego tu programu. Palącą zwłaszcza wydaje się potrzeba fachowego zrzeszenia polonistów i specjalnego czasopisma dla polonistów. Bez takiego czasopisma, któreby informowało nauczycieli o głównych problemach naukowych we wszystkich dziedzinach polonistyki i poza językiem i literaturą ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb szkoły, nie może być mowy o spełnieniu tego trudnego zadania. Kwestja reformy podręczników w tym duchu, to sprawa, której nie dotykam, wydaje mi się jednak, że podręcznik Maykowskiego i Balickiego *Będziem Polakami* jest tak pojętej nauki polskiego pięknym zadatkiem.

## V

## TRZY ANTYNOMJE NAUCZANIA POLSKIEGO

U kresu powyższych wywodów wskazaniem będzie rozprawić się z pewnemi zarzutami, które przeciw rozwinię-

temu tu programowi się nasuwają. Jest ich z pewnością znacznie więcej, niż te, które zostaną tu poruszone. Z każdego z wyżej, w trzech pierwszych rozdziałach, wyłożonego stanowiska, t. j. ogólno-duchowego, pedagogicznego a także kultu-ralno-politycznego, dadzą się takie wątpliwości wysunąć.

Co do punktu pierwszego, wypada zwrócić przedewszyst-kiem uwagę na fakt bardzo dziś w dyskusji aktualny, t. j. na problem historyzmu. Wiadomo, że w drugiej połowie XIX w. wytworzył się dość silny prąd, zmierzający do ożywiania prze-szłości i wypełnienia jej treścią, traktowaną przeważnie bardzo eklektycznie, życia. Działo się to głównie z braku własnego jedno-litego poglądu na świat i życie. Rychło odezwały się przeciw temu bardzo silne protesty, z których najsilniejszym bodaj było wy-stąpienie Nietzschego. Poruszył on też i zagadnienie kształcenia w swej sławnej broszurze *O pożytku i szkodliwości historii*, wystąpił przeciw temu, że głowy młodzieży wypełniane są olbrzymią ilością pojęć, branych z bardzo pośredniej znajo-mości przeszłości, a nie bezpośredniego patrzenia na życie. Potępił tę metodę, nazywając ją szkodliwym złudzeniem, jakoby w ciągu lat kilku można było największe i najbardziej zna-mienne doświadczenia największych czasów w sobie zsumować. Ten apel Nietzschego nie pozostał bez echa i w pedagogice, a to na tle ogólnego poglądu na życie, który w przewadze do-znania czysto literackiego i historycznego nie bez racji upa-trywał wpływ na rozwój życia duchowego szkodliwy i tamu-jący. Z innych pobudek, bardziej narodowych, przeciwstawił się przerostowi historyzmu Ibsen w Norwegji a Wyspiański w Pol-sce, protestując przeciw przeżuwaniu przeszłości narodowej.

W sprawie nauczania kwestja to dosyć zawila. Nie brak jest dzisiaj skrajnych radykałów, którzy wołają: precz z bala-stem historycznym w nauczaniu kultury ojczystej. Wychodzą oni z założenia, że w dziedzinie literackiej cały np. romantyzm nie mówi już niczego dzisiejszej młodzieży w epoce kina, sportu i za-wodów. Głoszą oni śmierć klasyków. Takie stanowisko zajmuje np. W. Schönbrun w swojej sensacyjnej książce *Weckung der Jugend*, twierdząc, że na arcydzieła literatury niemieckiej przy-chodzi zmierzch bogów (str. 207), i konstatując, że młodzież dzisiejsza staje się coraz bardziej beztradycyjna. Co do Nie-miec, to zauważono, że w takim pojmowaniu kwestji jest

gruba przesada. Ale jeřliby nawet i tak nie było, to zadaniem szkoły musiałyby być wszędzie przeciwstawić się stanowczo takiemu zbyt daleko posuniętemu realizmowi i radykalizmowi.

Inaczej przedstawia się sprawa, jeřli inni pedagogowie twierdzą, że nie mają nic przeciw wciąganiu przeszłości w zakres szkolnego nauczania, że zadaniem szkoły jednak nie jest historyczne objaśnianie zjawisk, ale raczej krytyczne ich oświećlanie, żądają więc — a czyni to poniekąd i Schönbrun (169) —, aby utwór literacki w szkole traktować z tego właśnie punktu widzenia, co dać on nam dzisiaj może z uwzględnieniem dzisiejszych potrzeb i zagadnień. Byłyby to odnoszenie się do utworu literackiego takie, jak krytyka, a nie jak historia. Jest w takim ujęciu sprawy zapewne część racji, ale i pewna jednostronność zbyt daleko posunięta. Niewątpliwie nauczanie polskiego jako w głównej mierze kształcące, a nie będące tylko zwykłym przedmiotem nauczania, winno wprowadzać nas w przeszłość nie dla niej samej, ale dlatego, by z niej czerpać wskazania dla ujmowania życia teraźniejszego. Decydującem przy wyborze przedmiotów z przeszłości nie może być to, co się młodzieży w danej chwili podoba i na co ona ma ochotę, ale to, co jest dla niej potrzebne z punktu widzenia ogólno-ludzkiego, a zwłaszcza narodowego, i z tego względu zwłaszcza ma styczność z daną epoką (Hofstaetter, str. 20 i 29). To jest punkt oparcia przy dokonywaniu niezmiernie trudnej selekcji materiału czerpanego z przeszłości, to jest jedyna postawa, by zyskać należytą równowagę między martwym historyzmem a radykalnym aktualizmem. Sam punkt widzenia historyczny nie może być nigdy miarodajny przy doborze materiału. Z przeszłości należy wybrać elementy płodne, budzące i kształcące. Trudno tu ustalić jakiś kanon. Że zapychanie głowy obojętnym materiałem zjawisk historycznych musi ustać, to jest zrozumiałe, ale ze względów natury kształcącej na jeden zwłaszcza moment należy zwrócić uwagę, by nie wylewać, jak to się mówi, dziecka z kąpielą: zadaniem nauczania polskiego musi być pod względem treści utrzymywanie łączności naszej epoki z gruntem duchowym, z któregośmy wyszli, a pod względem form budzenie czci i szacunku dla pewnych niewątpliwie wartościowych arcydzieł kształtu, a przez to danie młodzieży norm osądu, jakie się dadzą wyciągnąć z oglądania wielkich

tworów ducha i wyobraźni. To byłby punkt wyjścia z tej sytuacji, przed jaką staje nauka polskiego wogóle, zwłaszcza wobec postulatu rozszerzenia jej podstaw poza język i literaturę. W takim bowiem tylko ograniczeniu materiału, któreby było zarazem jego rozszerzeniem na cały obszar polskości wraz z jej pogłębieniem, pokaże się prawdziwa zdolność nauczyciela polonistyki.

Inna wątpliwość nasuwa się z punktu widzenia pedagogicznego, a mianowicie, że nadanie nauczaniu polskiego wyżej wykreślonego kierunku mogłoby stać się pielęgnowaniem nacjonalizmu, i to w czasach, które głoszą bardziej niż kiedykolwiek hasło solidarności międzynarodowej, zarówno w dziedzinie politycznej jak i kulturalnej, a nawet gospodarczej.

Mamy tu do czynienia z podobną antynomją, jak wyżej pomiędzy historyzmem a aktualizmem. Jest to antynomja pomiędzy nacjonalizmem a kosmopolityzmem. Zadaniem szkoły nie może być pielęgnowanie ani jednego ani drugiego. Biorąc za podstawę i punkt wyjścia kulturę własną, otwierać musi szkoła oczy na wszelkie wartości, które dają kultury inne, czy to starożytne, czy nowożytne. Odpowiednikiem i przeciwumą filologii polskiej nauki o Polsce i polskości musi być filologia starożytna i nowożytna. Nauka francuskiego czy niemieckiego nie jest dziś przecież i nie może być tylko nauką języka, ale bywa i stara się być nauką kultury z uwzględnieniem wartości kształcących danych zakresów kulturalnych. (Por. moją rozprawę p. t. *Nauka o zagranicy, Przegląd Współczesny* 1924, Nr 29). I do tych kultur musi być też pewne podejście od strony nauki polskiego, albowiem należy uwzględnić zawsze związki i stosunki, jakie łączą daną kulturę z Polską, i wedle tego także materiał kulturalny dobierać. Ale ważniejszym celem i zadaniem tej nauki będzie podnoszenie wielkich i istotnych wartości w kulturze narodów obcych. W zwierciadle kultury obcej oglądać należy własną i wykazać jej związki z ogólnoludzką kulturą najwyższych ideałów. Zbrojenie duchowe na wszelkie ewentalności jest jednym z zadań nauki polskiego. Ale z drugiej strony pielęgnowanie uczuć ogólnoludzkich i sympatyj międzynarodowych odpowiada tradycjom kultury polskiej, nacechowanej zawsze ideał tolerancji. Szkoła

polska nie może być rozsadnikiem szowinizmu, lecz ostoją uczciwie zrozumiałej miłości kraju i narodu.

Pozostaje wreszcie trzecia antynomja, również bardzo niebezpieczna. Chodzi o to, ażeby miłość ojczyzny, pielęgnowana przy nauce polskiego, nie była miłością ślepą, coby się mijalo z celem i zadaniem nauki polskiego. Tu należy baczyć, żeby znaleźć odpowiednie wyjście między entuzjazmem czy sarmatyzmem a hiperkrytycyzmem. Czyniąc polskość ostoją wykształcenia i przyznając jej w kształceniu szkolnem to miejsce, jakie dawniej miała filologia starożytna, nie chcemy bynajmniej przenosić na kulturę polską dogmatu klasycyzmu. Zadaniem nauki polskiego nie ma być bezkrytyczne otaczanie nimbem naszej przeszłości i idealizowanie wszystkiego, co polskie, dlatego, że polskie. To nauczanie polskiego ma nas przecie wprowadzić w życie bieżące i teraźniejsze, nawiązać łączność z naszą przeszłością i utrwalić związek z realnemi i naturalnemi podstawami naszej kultury. Ale wartość tych podstaw trzeba umieć należycie ocenić, na tle porównawczem, jak tego już żądał M. Mochnacki. Nasze dzieje duchowe, nasza przeszłość zarówno historyczna, jak i kulturalna, dają sporo tematów do kształcącego krytycyzmu. Cały szereg takich wybitnych krytyków ma przecież sama kultura polska od zarania jej rozwoju, by wymienić Reja, Orzechowskiego, Kochanowskiego, Skargę, Krasińskiego, Słowackiego, Wyspiańskiego, Żeromskiego i Brzozowskiego. Krytyka kultury polskiej musi wchodzić także w skład nauczania polskiego. Młodzież musi być zresztą i poza lekturą polskich pism krytycznych do pewnych objawów naszej kultury usposobiona krytycznie, co oczywiście nie oznacza bezmyślnego potępiania wedle zgóry podjętych założeń, lecz budzenie czujności. Niema to być też jakieś programowe pomniejszanie olbrzymów i podniecanie złośliwego hiperkrytycyzmu. Z drugiej strony nauka polskiego nie może schodzić na manowce ciasnej parafiańszczyzny, owianej jakimś kołtuństwem, nie może być schlebaniem instynktom fałszywego i taniego patriotyzmu, wyrażającego się w płytkich frazesach, a nade wszystko chronić się musi od fałszywego, owianego duchem pewnego sztucznego dostojeństwa patosu polskości. Ma ona otworzyć młodzieży prostą drogę do wnętrza duszy polskiej i ducha polskiego, nauczyć tę Polskę kochać i miłować, a miłość

tę objawiać nie w formie bezkrytycznego kultu, lecz pracą o rozwój i poziom polskiej kultury.

Między temi trzema antynomjami (historyzm i aktualizm, szowinizm i kosmopolityzm, entuzjazm i hiperkrytycyzm) musi dążyć nauka polskiego droga, której celem ma być wykształcenie Polaka, rozbudowa i umocnienie Polski.<sup>1</sup>




---

<sup>1</sup> Ważniejsze książki uwzględnione przy opracowywaniu tych wywodów: W. Peper, *Deutschkunde als Bildungsgesetz und Bildungsstoff* (Leipzig u. Berlin 1919); Fr. Panzer, *Deutschkunde als Mittelpunkt deutscher Erziehung* (Frankfurt a. Main 1922); W. Hofstaetter, *Der neue Deutschunterricht* (Leipzig und Berlin 1926); Helene Lingelbach, *Deutschkunde als gestaltende Lehre* (Weimar 1927, Dissert., Jena); W. Schellberg und J. G. Sprengel, *Handbuch der Deutschkunde* (Frankfurt a. M.); W. Schönbrun, *Weckung der Jugend* (Frankfurt a. M. 1930).





06/72

08/77

08/82

Skontrum 2007

**KRAKOWSKA S**  
**W KRAKOWIE**  
poleca nast

BERAGOGICZNA BIBLIOTEKA  
**RP 1662**

**ALEKSANDER BRÜCKNER**  
**DZIEJE KULTURY POLSKIEJ**

(Od czasów przedhistorycznych do 1830 r.)

Wychodzą w zeszytach 10-arkuszowych, ukazujących się co miesiąc, począwszy od 1-go kwietnia 1930 r. — Całość obejmie około 120 arkuszy druku.

*Warunki prenumeraty podaje prospekt wydawnictwa.*

**ALEKSANDER BRÜCKNER**  
**SŁOWNIK ETYMOLOGICZNY**  
**JĘZYKA POLSKIEGO**

(str. XVI + 806).

*Szczegółowy prospekt wysyła się na żądanie.*

**MICHAŁ JANIK**  
**DZIEJE POLAKÓW NA SYBERJI**

Dzieło nagrodzone przez Polską Akademię Umiejętności.

**STANISŁAW WINDAKIEWICZ**  
**DZIEJE WAWELU**

z dziesięciu ilustracjami.

**STANISŁAW WINDAKIEWICZ**  
**JAN KOCHANOWSKI**

**Do nabycia**  
**W KRAKOWSKIEJ SPÓŁCE WYDAWNICZEJ**  
(KRAKÓW, UL. ŚW. FILIPA 25)  
**W KSIĘGARNI JAGIELLOŃSKIEJ**  
(KRAKÓW, UL. WIŚLNA 3)  
**i we wszystkich innych księgarniach.**