15

O. JACEK WORONIECKI O. P.

19 POL
W 83

OKOŁO KULTU MOWY OJCZYSTEJ

„VOCE PATRIA FORTITER".
(II MAC. VII, 21).

785

N=58 B.K.



KSIĄŻNICA-ATLAS
ZJEDNOCZONE ZAKŁADY KARTOGRAFICZNE I WYDAWNICZE
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ ŚREDN. I WYŻSZ. SP. AKC.
LWÓW — WARSZAWA
1925

N 23 2 p.



466

15
372.880.84 : 808.4
BIBLJOTEKA W BIAŁYMSTOKU Publiczna Miejska
CZYTELNIA J. - 12993.

Skład i druk wykonano w zakładach graficznych „Książnica-Atlas“ we Lwowie.

PIERWSZEMU POKOLENIU
POLONISTÓW
W ODRODZONEJ OJCZYŹNIE
Z GORĄCEM ŻYCZENIEM,
ABY UWIERZYLI W SIEBIE,
W SWĄ MOC,
I W SWE POSŁANNICTWO.

Państwowe Liceum Pedagogiczne w Białymstoku

I.

„VOCE PATRIA FORTITER".

(SŁOWO WSTĘPNE).

Rozchodzi się o to „fortiter". Boć „voce patria" mówimy wszyscy i w okresie zaborów daliśmy dość dowodów, jak bardzo ta mowa ojczysta jest nam droga. Ale kto u nas włada nią „fortiter"? Kto zna tajniki barw, dźwięków i mocy, które ona w sobie ukrywa? Kto stawia sobie za ideał mówić po polsku nietylko byle jak, nietylko nawet poprawnie, ale pięknie, strojnie, wyraziście, słowem z mocą, — „fortiter"? Kto zdaje sobie sprawę z tego, że od opanowania mowy ojczystej zależy coś więcej, niż sama tylko łatwość poprawnego wyrażania się w mowie i piśmie, że z niem związane jest całe opanowanie świata myśli, całe wyrobienie umysłowe, a co za tem idzie i zdolność oddziaływania na innych? Kto dostrzega, że tym ośrodkiem, koło którego winna się krystalizować cała kultura każdego narodu, nie może być co innego, jak kult mowy ojczystej?

Oto co należy mieć na myśli, gdy się żąda, abyśmy władali mową ojczystą „fortiter" — z mocą! Oto co jest przewodnią myślą tego zbioru artykułów, które mają tę jedną pretensję zwrócić uwagę myślącej publiki polskiej na palącą wprost potrzebę uświadomienia sobie, czem powinien być dla narodu na wyższym poziomie cywilizacyjnym kult mowy ojczystej.

Nie bez wahania jednak puszczam w świat te kilka studjów i szkiców, zdaję sobie bowiem dobrze sprawę, że słu-

sznie mógłby mnie spotkać zarzut niekompetencji i polowania na cudzych gruntach. Mając za sobą gimnazjum rosyjskie i uniwersytet szwajcarski, nie posiadałbym oczywiście żadnych danych do zabierania głosu w dziedzinie polonistyki, gdyby nie to, że zagadnienie nauczania języka ojczystego ma podłoże filozoficzne i że na tem podłożu opiera się cała kultura duchowa każdego narodu.

To też tylko o tej ogólnej stronie nauki mowy ojczystej czuję się w prawie zabierać głos, i koło niej to obracają się pod rozmaitemi kątami widzenia wszystkie te szkice, które niniejszy zbiór zawiera. Jeśli zaś tu lub ówdzie, wchodząc w dziedzinę ścisłej polonistyki, popełniam jakąś herezję, to bardzo łatwem zadaniem dla fachowych polonistów będzie moje błędne mniemanie poprawić.

Sądzę jednak, że taki głos niefachowca może się bardzo polonistom przydać.

W walkach o wpływy w szkole każdy obóz wydaje się przemawiać pro domo sua, i niejednego polonistę może to nawet powstrzymywać w domaganiu się większych praw dla swego przedmiotu, że wyglądałoby to tak, jakby walczył o język polski dlatego tylko, że to jest jego przedmiot. Takie same prawo miałby każdy inny fachowiec domagać się większych praw dla swego przedmiotu! Sądzę, że tem w wielkiej mierze tłumaczy się niesłychana wprost skromność z jaką poloniści bronili dotąd swych stanowisk.

Ma się rozumieć, że w tym wypadku skromność nie zasługuje na pochwałę.

Zagadnienie hierarchicznego układu przedmiotów szkolnych musi być rozważone tylko z objektywnego punktu widzenia ich ogólnokształcących wartości, i wobec rezultatów do których się tu dojdzie, wszystkie względy osobiste muszą zamilknąć.

Ale ten objektywny punkt widzenia jedynie filozofja, dominująca wszystkie nauki, dać może; ona jedynie pozwoli przeniknąć do głębi właściwości poszczególnych, przedmiotów szkolnych, uwydatnić ich wartości ogólnokształcące i wreszcie ująć je w jedną hierarchiczną całość.

Ten filozoficzny punkt widzenia od dawna nie przestawał mnie interesować, i anim się spostrzegł, jak pod wpływem tego zainteresowania powstało tych kilka artykułów i przemówień, które tu zebrałem w jedną całość. Całość to może niedość organiczna, a raczej luźna i przygodna, ale ożywia ją jednak pewna wspólna myśl, która jej wewnętrzną jedność nadaje, a jest nią to głębokie przekonanie, że mowa ojczysta ma większą rolę do odegrania niż to myślący ogół, nawet niż świat szkolny mniema.

Dodam jeszcze, że jeżeli miejscami występują przeciw temu, co nazywam „przyrodomanją", to nie czynię tego bynajmniej z uprzedzenia do samych nauk przyrodniczo-matematycznych. Nie bez żalu rozstawałem się z niemi po dwóch latach studjów uniwersyteckich, gdym przechodził na filozofję i teologję i do dziś dnia zachowałem żywe zainteresowonie do tych zmagań umysłu ludzkiego z ukrytemi siłami przyrody, którym pragnie on krok za krokiem wszystkie ich tajemnice wydrzeć.

Przekonany nadto jestem, że to, co nazywam „przyrodomanją" w szkole średniej, może być tylko szkodliwem dla rozwoju nauk przyrodniczych, w szczególności dla przyrodnidniczych studjów uniwersyteckich, że natomiast prawdziwy postęp wiedzy przyrodniczej jest w najwyższym stopniu zależny od tego ogólnego rozwoju umysłowego, który jedynie kult mowy ojczystej dać nam może.

I o przyrodzie trzeba umieć jasno, ściśle i wyraziście mówić i pisać, a tego uczą nie nauki przyrodniczo-matematyczne, ale nauka mowy ojczystej. One dają materjał, ale ona dostarcza moc, aby ten materjał opanować, przerobić na własne swe dobro i zużytkować, czy to do celów praktycznych, czy też do dalszych badań naukowych.

Po tak wyraźnem zastrzeżeniu nie będę się krępował w krytyce przyrodomanji naszych programów szkolnych.

Wydając w jednym zbiorze studja i szkice, które były pisane przygodnie dla różnych celów, nie dało się uniknąć pewnych powtórzeń. Starałem się je usunąć o tyle, o ile pozwalał na to tok myśli poszczególnych artykułów.

II.

NAUKA JĘZYKA OJCZYSTEGO W MINISTERJALNYCH PROGRAMACH SZKÓŁ ŚREDNICH.

Kiedym w jesieni 1915 roku pisał mój artykuł, „Szkoła narodowa, a nauczanie języka ojczystego“, który ukazał się następnie w pierwszym numerze „Roku Polskiego“ [1]) (Kraków, luty, 1916), zdawałem sobie doskonale sprawę, że przeciwstawiam się pewnym poglądom, nadzwyczaj u nas rozpowszechnionym, a dotyczącym najistotniejszych zadań szkolnictwa: a jednak nie byłbym mógł wtedy wskazać, gdzie można te poglądy znaleźć w jasnej i skrystalizowanej formie. Antagonizm między filologją a przyrodoznawstwem, tak charakterystyczny dla dziejów szkolnictwa średniego ostatniej doby, nie był jeszcze w tym czasie znalazł u nas swej sprecyzowanej i oficjalnej formy.

Od tego czasy stan sprawy zmienił się radykalnie. „Program naukowy szkoły średniej“, wypracowany jako projekt przez Sekcję szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P. i wydany po raz pierwszy w 1919 r., a po raz drugi (pod zmienionym tytułem: „Zasady planu nauczania w szkole średniej“) w 1921 r. ujął w bardzo konkretne i ścisłe formy te pewne postulaty, które oddawna odzywały się w naszem szkolnictwie i których ostatecznem dążeniem było wysunąć na pierwszy plan nauki przyrodniczo-matematyczne z upo-

[1]) W znacznie rozszerzonej formie stanowi on trzeci artykuł niniejszego zbioru, zatytułowany: „Nauka języka ojczystego, jako umysłowe podłoże kultury narodowej i jej rola w programie szkół średnich“.

śledzeniem innych przedmiotów szkolnych, szczególnie zaś języków klasycznych.

Nie był to już przytem prywatny pomysł tych lub innych jednostek ze świata pedagogicznego, jak to dotąd miało miejsce. Nie, ujęte w formy programu ministerjalnego, prywatne dotychczas poglądy zostały przedstawione społeczeństwu, jako oficjalna doktryna pedagogiczna najwyższego naszego urzędu oświatowego, i wiemy dobrze, że Ministerstwo bardzo energicznie zabrało się do wprowadzenia jej w życie, łamiąc, jak np. w Małopolsce, wypróbowany ustrój szkół średnich dawnego typu.

Program ministerjalny spotkał się z bardzo surową krytyką, ale niestety tylko kilku nielicznych jednostek, których wzrok nieco głębiej sięgał: do najlepszych z nich zaliczam ocenę, ogłoszoną przez Łucjana Zarzeckiego zaraz po ukazaniu się projektu, p. t. „O programie naukowym szkoły średniej“ (Warszawa 1919). Silniejszego sprzeciwu, jak dotąd nie dało się zauważyć ani w sferach rodzicielskich, ani w środowisku nauczycielskiem, ani szczególnie wśród najbardziej zainteresowanych, lub raczej zagrożonych polonistów. Ograniczono się do cichych utyskiwań, do zwykłego u nas w takich razach kiwania palcem w bucie.

Sprawa jest jednak ważniejsza, niżby się to napozór wydawało. Gdyby program ministerjalny z 1919 r. miał się na stałe w naszych szkołach utrzymać, kulturze umysłowej przyszłych pokoleń groziłoby bardzo poważne niebezpieczeństwo, a jej charakter narodowy stałby się czczym frazesem. Skutki niedostrzegalne może w ciągu kilku pierwszych lat doświadczeń, nie omieszkałyby wyjść na jaw z chwilą, kiedy pierwsze zastępy młodzieży wykształconej na tym programie, ukończywszy studja wyższe, stanęłyby do odpowiedzialnej pracy w społeczeństwie. Wtedy okazałoby się dopiero, do jakiego stopnia ich strukturze umysłowej brak kręgosłupa, jak nie doszła ona do swego normalnego rozkwitu przez to, że nie została należycie zapłodniona najistotniejszemi pierwiastkami twórczemi życia umysłowego.

Nie mogę, ma się rozumieć myśleć o systematycznej kry-

tyce całego programu ministerjalnego we wszystkich jego szczegółach. Pragnę zatrzymać się jedynie nad tą jego naczelną tendencją zróżniczkowania programów szkół średnich z silnem wysunięciem naprzód nauk przyrodniczo-matematycznych i z niemniej silnem upośledzeniem już nie tylko języków starożytnych, szczególnie samej łaciny, ale nawet języka ojczystego.

Program ministerjalny wychodzi ze słusznego założenia, że należy nauce szkolnej nadać więcej jedności wewnętrznej przez ściślejsze związanie z sobą materji wykładanych w szkole i skoncentrowanie ich około jednego lub kilku przedmiotów, posiadających większą od innych wartość ogólnokształcącą.

Słuszny ten postulat zostaje jednak zasadniczo spaczony i to w dwóch kierunkach.

Najpierw zasada koncentracji została w programie ujęta w faszywy termin „podstawy wychowawczej“, użyty tam dla oznaczenia tego centralnego przedmiotu, około którego grupują się inne. Sam ten termin aż nadto wymownie świadczy, jak silnie tkwią jeszcze w naszem Ministerstwie W. R. i O. P. wpływy Herbarta. Jedną z najbardziej charakterystycznych cech herbarcjanizmu jest to stałe niezróżnianie wykształcenia od wychowania i sprowadzenie tego ostatniego do pewnego umeblowania umysłu odpowiedniemi wyobrażeniami: wiemy dobrze, jak fatalny wpływ wywarły te doktryny na całe szkolnictwo austrjackie, a więc i galicyjskie, i czas już wielki, abyśmy się z nich radykalnie wyleczyli. Ma się rozumieć, że w sprawie koncentracji przedmiotów szkolnych, która nas tu obchodzi, nie o podstawę wychowawczą idzie, ale o główny i centralny przedmiot ogólno-kształcący, i tym to terminem będziemy się wyłącznie w dalszym ciągu posługiwać.

Znacznie gorsze jeszcze w swych skutkach jest drugie spaczenie zasady koncentracji: polega ono na niezrozumieniu, że jeden jest tylko przedmiot szkolny, koło którego wszystkie inne mogą być skoncentrowane, a jest nim język ojczysty. Tu tkwi grzech pierworodny Programu ministerjalnego, który, niedoceniając centralnego stanowiska języka ojczystego, pragnie zróżniczkować szkołę średnią przez wysunięcie tych lub

innych przedmiotów szkolnych na pierwszy plan i przez zgrupowanie około nich całego programu szkolnego: tak wysunięte przedmioty mają być w każdym typie szkolnym „główną szkołą myślenia“ (str. 21).

Program ministerjalny obejmuje opracowanie takich czterech typów, wyróżnia z nich jednak bardzo wyraźnie typ matematyczno-przyrodniczy, twierdząc, że nauki matematyczno-przyrodnicze są „grupą przedmiotów, nadającą się wprost idealnie na podstawę wychowawczą szkoły“ (str. 30): inne grupy przedmiotów zostają tam poddane silnej krytyce. Nic tedy dziwnego, że w rozdz. III, gdzie są omawiane poszczególne typy, szkoła o typie matematyczno-przyrodniczym nietylko otrzymuje pierwsze miejsce, ale ona jedna zostaje na dwunastu stronach dokładniej uzasadniona, podczas gdy z pozostałemi trzema typami program załatwia się bardzo zwięźle na dziesięciu stronach.

Jeżeli dodamy do tego jeszcze takie wyrażenia, jak „przygotowanie do przyrodniczego myślenia“ (str. 139), będziemy mieli dostatecznie scharakteryzowane to, coby się chciało nazwać „przyrodomanją“ Programu ministerjalnego. Wyjaśni nam to też, gdzie szukać głębszego źródła takich dziwolągów pedagogicznych, jak wprowadzanie wykresów do studjum literatury. Dodajmy wreszcie, że całe umotywowanie tego wyróżniania działu matematyczno-przyrodniczego jest nadzwyczaj słabe, miejscami nawet rozbrajająco naiwne: ze smutkiem trzeba skonstatować, że twórcy tego pierwszego programu nie stanęli na wysokości zadania, gdyż jednostronność ich matematyczno-przyrodniczej kultury umysłowej, silnie obciążonej w dodatku płytkiemi uprzedzeniami do klasycyzmu, przesłoniła im wielkie zadania szkoły średniej.

Najgorszem jednak w tem wszystkiem jest to straszne upośledzenie nauki języka ojczystego. Z niepokojem wypada się zapytać, gdy się Program ministerjalny studjuje, czy praca ta, tak niesłychanie ważna, odbywała się bez udziału polonistów? Czy ich nie zawezwano? A jeśli zawezwano, to co zrobili dla obrony tego, co jest duszą szkoły?

Wejdźmy jednak w nieco szczegółów.

Rozwinąwszy dokładnie program pierwszego typu szkoły, oparty na grupie nauk matematyczno-przyrodniczych, Program ministerjalny przechodzi z kolei do drugiego typu, o którym sam mówi, że, „choć jest humanistycznym, opiera się jednak nie na językach klasycznych, ani nawet obcych nowożytnych, lecz w całości na języku polskim“ (str. 113). Typ ten zostaje omówiony bardzo krótko i pobieżnie, na niecałych czterech stronach, jednak i to mogłoby wystarczyć dla zwięzłego zaznaczenia, na czem polega ogólno-kształcąca doniosłość nauki języka ojczystego. Otóż, nietylko nie znajdujemy tam o tem ani słówka, ale spotykamy wprost zatrważającą nieznajomość podstawowych zasad nauki języka ojczystego, dochodzącą miejscami do najwyraźniejszego uprzedzenia w stosunku do samej nauki języka, jako języka. Raz po raz można spotkać w Programie ministerjalnym (str. 14, 46, 113, 115, 118) nader silnie podkreślone zastrzeżenia przeciw zbyt językowemu traktowaniu samej nauki języków jako przedmiotów szkolnych: dowiadujemy się z nich, że nawet w szkole o typie humanistycznym, opartej w całości na języku polskim, podstawa wychowawcza ma być nie „językowa“ ale „humanistyczna“; co znaczy, innemi słowy, że ogólno-kształcąca doniosłość nauki tych poszczególnych przedmiotów szkolnych, jakiemi są języki, polega o wiele więcej na przyswojeniu sobie treści dzieł literackich, które się w tych językach przeczyta, niż na wyćwiczeniu się w ścisłem myśleniu i mówieniu przez dokładne ich opanowanie jako języków.

Program ministerjalny niema najmniejszego zrozumienia formalnych zadań nauki języków, szczególnie języka ojczystego. Dla tych, którzy ten program układali, nauka języka ojczystego, a w pewnej mierze i każdego innego, składa się z dwóch części: z nauki gramatyki, obejmującej całokształt wiadomości o cechach własnych danego języka wraz z nauką o składni i stylu włącznie, a następnie z zapoznania się z literaturą, powstałą w danym języku, uwzględniając przytem nie tyle jej stronę formalną językową, ile treść ideową. O tem, co w danej dziedzinie jest najważniejszem, t. j. o opanowaniu samego myślenia i pokierowaniu całym wewnętrznym rozwo-

jem psychicznym młodego umysłu, stanowiących najistotniejsze zadania nauki języka ojczystego w odróżnieniu od nauki wszystkich innych przedmiotów szkolnych, nawet od języków obcych, o tem zdawali się twórcy Programu nic nie wiedzieć. Przez „językowość“ w nauczaniu języka ojczystego zdają się oni rozumieć samo poznawanie i wykuwanie prawideł gramatycznych, nieskończenie nudne, ma się rozumieć, gdy jest traktowane jako cel samo dla siebie: pragną oni przeto przesunąć jak najprędzej punkt ciężkości w nauce języka ojczystego na o wiele ciekawsze poznawanie literatury. Wszak czytamy u nich, że w zakresie języka polskiego po czterech latach nauki „literatura musi stać się prawie wyłącznym przedmiotem nauki“ (str. 118).

Tymczasem od pierwszej lekcji polskiego w szkole powszechniej, aż do ostatniej w przededniu matury, — ba aż do samego egzaminu maturalnego włącznie — nauka języka ojczystego winna być z całą świadomością traktowana jako główne narzędzie umysłowego rozwoju młodzieży. Gramatyka to materjał, literatura to wzory, nauka zaś języka to coś więcej, niż wyuczenie się prawideł gramatyki i przestudjowanie arcydzieł literatury: to dokładne opanowanie całego procesu poznawczego, zarówno w jego wewnętrznych przejawach — myśleniu, jak i w zewnętrznych — mówieniu i pisaniu. I jak nie może być lekcji gramatyki polskiej, któraby była wyłącznie lekcją gramatyki, a nie języka, tak samo nie może być i lekcji literatury, któraby sobie nie stawiała bardzo wyraźnie za cel systematycznego ćwiczenia języka, a przez język myśli.

Nauka języka nie kończy się, jak błędnie mniema Program ministerjalny, w czwartej klasie, aby od piątej przejść „prawie wyłącznie“ w naukę literatury: nie, ona winna być przez cały czas szkolny z całą świadomością prowadzona, jako systematyczne ujmowanie w karby samego procesu myślenia. Zaprzestawać jej w tej chwili przełomowej, jaką jest przejście do wyższego gimnazjum, byłoby wprost szaleństwem. Wszak właśnie w tym momencie zaczynają się otwierać przed młodemi umysłami nowe horyzonty, a na ich tle nowe nieznane dotąd zagadnienia z dziedziny intelektualnej, moralnej,

religijnej lub społecznej: kto wprowadzi młode, żądne wiedzy umysły do tych dziewiczych jeszcze dla nich dziedzin, jeśli nie nauczyciel języka ojczystego? Kto nauczy je ściśle o tych tak złożonych zagadnieniach myśleć? Czy może nauczyciel matematyki lub przyrody dla mniemanej ścisłości tych nauk? Czyż cała doniosłość nauki literatury nie polega właśnie na tem, że przedstawia ona doskonałe wzory, jak należy najważniejsze zagadnienia życia ujmować w formy myślowe?

Nie, nauka języka ojczystego jest czemś zupełnie innem, niż to sobie twórcy Programu ministerjalnego wyobrażali!

Można było wszakże mieć nadzieję, że to tak zasadniczo błędne stanowisko ogólnego Programu ministerjalnego spotka się z korektywą, gdy sami poloniści opracują własny program swego przedmiotu, i z tą nadzieją brało się do ręki pokaźny tom p. t. „Język polski“ (Wskazówki metodyczne do programu państwowego gimnazjum. Gimnazjum wyższe). Ukazał się on w 1923 r. jako oficjalne wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P., a opracowany został przez tak bardzo zasłużonych na niwie polonistyki uczonych, jak ś. p. Konstanty Wojciechowski, Bohdan Nawroczyński i Stanisław Szober.

Niestety, nadzieje te nie całkowicie zostały ziszczone. Zapewne, że we Wskazówkach metodycznych odczuwa się na każdej stronie myśl fachową, zrodzoną z długoletniego doświadczenia i gorącego umiłowania mowy ojczystej. Autorowie Wskazówek wiedzą dobrze, że nauka języka ojczystego to coś więcej, niż uczenie prawideł gramatycznych i czytanie arcydzieł literatury, i cały program pracy w wyższem gimnazjum, jaki przed nami w swej książce szkicują, jasno wskazuje, że w ich myśli nauka języka ojczystego w wyższem gimnazjum niema bynajmniej być sprowadzona „prawie wyłącznie“ do nauki literatury. Silnie brzmią np. takie słowa: „Nauczanie jest nietylko jednem z zajęć najdostojniejszych, ale jest także twórczością. Nauczyciel budzi myśl, uczucie i wyobraźnię dziecka, czy młodzieńca, wpływa na jego wolę, rzeźbi posąg żywy, tworzy wnętrze duchowe jednostki, mające kiedyś promieniować i wywierać wpływ intelektualny i moralny na setki istnień. Takim mistrzem-twórcą jest w najwyższej mierze nauczyciel języka polskiego. Jest nim zaś dlatego, ponieważ materjał naukowy, na którym się opiera, obejmuje w zawartości swej wszystkie te pierwiastki, które w sumie ogólnej zdolne są zapewnić jednostce rozwój jak najbardziej harmonijny, wychować człowieka“ (str. 73).

Autorowie Wskazówek zdają sobie doskonale sprawę z tego, że zróżniczkowanie typów szkoły średniej zaledwie w minimalnym stopniu może wpłynąć na zróżniczkowanie programu języka polskiego w poszczególnych typach. „Ten brak — piszą oni — istotnego zróżniczkowania programów (polskiego języka) nie jest oczywiście dziełem przypadku. Powstał on z przekonania, że język ojczysty w każdym wydziale gimnazjum ma odegrać pierwszorzędną rolę wychowawczą, że powinien być wspólnem dobrem całej szkoły średniej. Jasno to zaznaczono w Programie przez wytknięcie językowi polskiemu w każdym z nich tego samego celu nauczania. To też nauczyciel języka polskiego jest powołany do spełnienia we wszystkich wydziałach gimnazjum tego samego pełnego odpowiedzialności, lecz jakże szczytnego zadania“ (str. 73).

Niestety jednak ten jasny pogląd na rolę polonisty nie został konsekwentnie w omawianych Wskazówkach utrzymany. Z jakiem głębokiem zdziwieniem i nawet smutkiem czyta się, jak polonista, komentując z pietyzmem Program ministerjalny w tym jego punkcie, który się odnosi do celów formalnych nauczania języka polskiego, pisze: „Nie pominięto wśród nich zdolności do myślenia, przeciwnie, podkreślono, iż nauka języka ojczystego w niemniejszym stopniu niż nauki matematyczne i przyrodnicze ma być dla młodzieży szkołą jasnego, rzeczowego i możliwie samodzielnego myślenia“ (str. 53). Doprawdy, „w niemniejszym stopniu“, co za łaska! Czy nie należało znacznie silniej zaznaczyć centralną ogólno-kształcącą rolę języka ojczystego, bez którego ani matematyka, ani nauka przyrody nie są w stanie nic dać umysłowi. Jak silnego potrzeba było zasuggestjonowania „przyrodomanją“ Programu ministerjalnego, aby nawet najwybitniejszym polonistom do tego stopnia przesłonić podstawowe zadania ich własnego przedmiotu.

Trudno wobec tego się spodziewać, aby Wskazówki zajęły krytyczne stanowisko wobec samej zasady zróżniczkowania typów szkoły średniej. Owszem widzimy (str. 59), że ich autorowie akceptują bez słowa krytyki możliwość takich typów szkolnych, których plan byłby ześrodkowany wokoło innych przedmiotów szkolnych niż język ojczysty. Trudno się nawet dziwić, że, zasuggestjonowani przez Program ministerjalny, ulegają i oni też pewnym uprzedzeniom do językowej strony nauki języka ojczystego, przesuwając także zbyt silnie punkt ciężkości na lekturę i literaturę, a nie doceniając samej pracy nad opanowaniem języka, a przezeń i myśli.

Już w samym podziale Wskazówek uderza w oczy, że część I poświęcona jest lekturze i literaturze, a dopiero część II językowi, a i tu jeszcze nauka o języku znajduje się przed nauką języka, t. j. przed ćwiczeniem w używaniu języka. I nie jest to czemś wypadkowem: owszem w samym tekście znajdujemy uzasadnienie tego porządku, dowodzące, że został on zupełnie świadomie obrany: „Jak stąd widać — czytamy tam — pierwszy dział posiada charakter literacki, drugi — językowy. Ich równoległość wskazuje na to, że w gimnazjum wyższem nie można zajmować się wyłącznie tylko literaturą, lecz należy również poświęcić baczną uwagę nauce o języku, oraz ćwiczeniom w używaniu języka“ (str. 58). Widzimy poważne odstępstwo od Programu ministerjalnego, który pragnie sprowadzić naukę języka polskiego w gimnazjum wyższem „prawie wyłącznie“ do nauki literatury. A jednak te „również“ i „oraz“, któremi posługują się Wskazówki, aby zaznaczyć, że obok literatury należy nie zapominać w wyższem gimnazjum i o samym języku, nie mogą w żaden sposób być uznane za wystarczające, a to tem bardziej, że i tu z całą świadomością nauka o języku została postawiona przed ćwiczeniem w coraz lepszem opanowaniu tego języka. I dalsze uzasadnienie (str. 60), dlaczego lektura ma być ośrodkiem nauczania języka ojczystego dowodzi silnie przesadzonego mniemania o doniosłości literatury przy jednoczesnem niedocenianiu ogromnych wartości kształcących samej nauki języka (nie o języku).

Nie sposób zbyt wchodzić w szczegóły. Wspomnę jeszcze nie bez melancholji ustęp Wskazówek, który niewątpliwie pod wpływem Programu ministerjalnego (str. 14—15) mówi, że „o treść wychowawczą w nauczaniu języka ojczystego powinno chodzić bardziej, niż o formy językowe i literackie“ (str. 51): lub ten drugi, który nas zapewnia, że „niebezpieczeństwo werbalizmu zagraża nauczycielowi języka ojczystego w większym może stopniu, niż jego kolegom przyrodnikom i matematykom, ponieważ z natury rzeczy musi się on bardziej od nich zajmować wyrazami“ (str. 48). Wspomnę jeszcze cały komentarz do celów formalnych nauczania języka ojczystego (str. 51—55) zupełnie niewystarczający, jak również i ustęp poświęcony korelacji między nauką języka ojczystego a innemi przedmiotami szkolnemi (str. 69—72): o obu tych zagadnieniach można było i lepiej i więcej powiedzieć, uwydatniając przytem z całą mocą doniosłe znaczenie tego centralnego stanowiska, jakie mowie ojczystej powinno być w szkole przyznane.

Wziąwszy pod uwagę to, co nam o nauce języka ojczystego mówią dwie oficjalne enuncjacje najwyższego naszego urzędu oświatowego, „Program naukowy szkoły średniej“ i „Wskazówki metodyczne“ do tegoż programu w zakresie języka poskiego, musimy dojść do tej smutnej konkluzji, że sprawa nauczania języka polskiego nie jest tam tak postawiona, jak tego potrzeby kultury umysłowej naszego narodu wymagają. I oto z niepokojem natężamy ucha, w oczekiwaniu jakiegoś silniejszego protestu ze strony nauczycieli języka polskiego, a jednocześnie z utęsknieniem wyglądamy chwili, kiedy na czele naszych centralnych władz oświatowych stanie nareszcie jakiś polonista większej miary, i to w dodatku człowiek, któremuby gramatyka i literatura nie przesłaniały języka[1]).

[1]) Na wiosnę, 24—26 kwietnia 1924 r. odbył się w Warszawie pierwszy ogólno-polski zjazd nauczycieli-polonistów. W programie zjazdu znajdował się referat zbiorowy Sekcji polonistów T. N. S. W. we Lwowie: „Program ministerjalny nauki języka polskiego w szkole średniej w świetle dotychczasowej praktyki“. Referaty zjazdu w chwili, gdy moją pracę oddaję wydawcy, nie ukazały się jeszcze w druku.

III.

NAUKA JĘZYKA OJCZYSTEGO, JAKO UMYSŁOWE PODŁOŻE KULTURY NARODOWEJ I STANOWISKO, JAKIE WINNA ZAJMOWAĆ W PROGRAMIE SZKOLNYM[1]).

I.

Wśród licznych głosów, które się podnoszą w sprawie odrodzenia naszego szkolnictwa, wciąż podkreślany bywa postulat, aby tej przyszłej szkole nadać charakter bardziej narodowy. Szkoła nasza musi być szkołą narodową, słyszymy zewsząd; i jeżeli z całego serca sympatyzujemy z tem żądaniem, to jednak powinniśmy sobie dobrze zdać sprawę z tego, co ono właściwie znaczy. Nie możemy zadawalać się odmienianiem we wszystkich przypadkach rzeczownika szkoła z przydaniem doń przymiotnika narodowa, ale zapytać się trzeba, jakie są te istotne cechy, które sprawiają, że szkoła staje się narodową, że z życiem narodu jest ściśle złączona i jego celom służy.

Cechy te mogą być różne, zależnie od tego, z jakiego punktu widzenia się je będzie rozważać. Zdaje się jednak, że najważniejszą z nich będzie stanowisko, jakie zajmie w szkole nauczanie języka ojczystego. Szkoła nasza o tyle tylko będzie całkowicie wypełniać swe zadanie, a co za tem

[1]) Drukowane w krótszej formie w „Roku Polskim“ (luty 1916). Przedstawione następnie w formie referatu na posiedzeniu Sekcji Polonistów T. N. S. W. we Lwowie w dn. 25. V. 1918 i opracowane raz jeszcze w niniejszem studjum z uwzględnieniem uwag poczynionych w dyskusji.

idzie, stanie się potężnym czynnikiem życia narodowego, ba, nawet jego podwaliną, o ile społeczeństwo, a przedewszystkiem ci, którzy swe życie nauczaniu poświęcili, zdadzą sobie dobrze sprawę z tego, czem powinno być nauczanie języka ojczystego w szkole, w szczególności zaś w ogólnokształcącej szkole średniej.

* * *

Każda szkoła, choć może nie każda w tym samym stosunku, ma pod względem kształcenia umysłu dwa zadania do spełnienia: z jednej strony ma ona ćwiczyć i rozwijać wszystkie władze dziecka, biorące udział w jego życiu umysłowem, z drugiej ma mu dać pewną ilość wiadomości, które mu w życiu będą potrzebne. Obydwa te zadania szkoła powinna uwzględnić w swej działalności. Źle jest, gdy troszczy się tylko o erudycję, o umeblowanie głowy szeregiem praktycznych wiadomości z pominięciem systematycznego rozwoju władz duchowych dziecka; źle jest również, gdy, poświęcając dużo pracy temu właśnie rozwojowi, zaniedbuje uzbroić umysł w wiadomości, które mu w przyszłości będą nieodzownie potrzebne.

Naturalnie, że dwie te funkcje nie dadzą się w szkole rozdzielić; chodzi więc o to, aby je obydwie uwzględniać przy tem samem nauczaniu, żeby ucząc dziecko rzeczy, które przez wzgląd na wymagania życia będą mu potrzebne, czynić to w taki sposób, iżby umysł jego przy tem się rozwijał; pracując zaś nad rozwojem jego władz umysłowych, nie tracić z przed oczu praktycznych potrzeb życia.

Pomimo tego jednak, że oba te zadania należą do istoty nauczania, musimy sobie zadać pytanie, które z nich jest pierwsze i bardziej istotne. Odpowiedź może wypaść tylko na korzyść ogólnego rozwoju władz umysłowych; chociaż bowiem przeciwstawiamy go erudycji o celach bezpośrednio praktycznych, to przecież sam ten rozwój ma dużo większą doniosłość praktyczną w życiu niż erudycja. Lepiej jest wchodzić w życie z mniejszym zasobem wiadomości pozytywnych, lecz z gruntownie wyćwiczonemi władzami umysłowemi, które łatwo sobie przyswoją to, czego im w życiu będzie potrzeba,

niż ten tak cenny rozwój zastąpić choćby najobszerniejszą erudycją [1]). Szkoła tedy musi przedewszystkiem o ten rozwój dbać i może nawet w tym celu mieć w swym programie przedmioty, które nie przedstawiają wielkiej wartości dla praktycznego życia.

Tu właśnie najgłębiej zaznacza się różnica między ogólnokształcącą szkołą średnią, a szkołami powszechnemi lub zawodowemi. Te ostatnie mają dawać młodzieży bezpośrednie przygotowanie do życia praktycznego i zarobkowego, choć więc i one także muszą bardzo dbać o ogólny rozwój umysłowy swych wychowanków, nie mogą jednak zbyt przeciążać swego programu przedmiotami ogólnokształcącemi, ze szkodą przedmiotów, których potrzeby życia praktycznego się domagają i których po ukończeniu kursu szkolnego nie da się uzupełnić w wyższym zakładzie naukowym.

Inaczej się rzecz ma z ogólnokształcącą szkołą średnią, która nie ma za zadanie przygotowywać bezpośrednio do życia praktycznego i do zarobkowania, lecz raczej uzdolnić umysł do wyższego studjum uniwersyteckiego. Z założenia swego musi ona większy kłaść nacisk na przedmioty ogólnokształcące, bardziej rozwijające umysł, a mniej przynoszące bezpośredniego pożytku w życiu praktycznem. To też w jej programie zawsze będziemy mieli szereg przedmiotów, które wszystkie razem nie znajdą w późniejszem życiu zastosowania. Filolog nigdy nie będzie używał w życiu tych wiadomości matematycznych, które mu dała szkoła średnia i powoli wywietrzeją one z jego głowy; podobnie i matematyk nie sięgnie do łaciny i greki i powoli o nich zapomni. A jednak i matematyka i języki starożytne powinny być w szkole średniej wykładane, nie tylko dla tego, że w wieku szkolnym młodzież nie wie jeszcze, jaką gałąź wiedzy wybierze, lecz przedewszystkiem dlatego, że mają one, zarówno matematyka i przyrodoznawstwo, jak i języki starożytne, pewną wartość ogólnokształcącą, o której szkoła średnia zapominać nie powinna.

[1]) Ciekawem jest, jak w reformie szkolnej 1862 r. w b. Królestwie silnie zaznaczone jest pierwszeństwo ogólnokształcących zadań szkoły. Patrz: Stefanja Sempołowska: Reforma szkolna 1862 roku, str. 27, 47—48.

Narzekanie tedy na czas stracony w szkole nad językami starożytnemi dowodzi tylko niezrozumienia zadań szkoły średniej; to samo zresztą da się powiedzieć i o przyrodoznawstwie i o matematyce; wiadomości z tych dziedzin nabyte w szkole, są dla większości maturzystów w późniejszem życiu zupełnie niepotrzebne; z matematyki cztery działania i reguła trzech na całe życie wystarczyć mogą. Jest to naturalnie zupełnie fałszywe stawianie zagadnienia, gdyż szkoła średnia powinna mieć na oku nie tylko bezpośrednie praktyczne potrzeby życia.

Ma się rozumieć, że podobnie naiwne traktowanie kwestji możliwe jest tylko wśród dyletantów. W sferach fachowych doniosłość ogólnokształcącą, czy to języków starożytnych, czy też przyrodoznawstwa i matematyki jest ogólnie uznawana, i dlatego obie te grupy przedmiotów, choć w rozmaitej mierze, zostały utrzymane w programie szkół średnich. Ale dyskusje, jakie nieraz toczono w tych sferach o to, która z tych dwóch grup ma większą ogólnokształcącą wartość, dowodzą, że nie zawsze zdawano sobie jasno sprawy z tego, gdzie szukać ogólnokształcącego czynnika, na którym szkoła średnia ma oprzeć swą działalność. Przyrodnicy zaczęli odnosić w ostatnich latach niezaprzeczoną przewagę, odsuwając coraz bardziej na drugi plan nauki humanistyczne, przedewszystkiem zaś języki starożytne; były to niewątpliwie resztki wpływów pozytywizmu, który zbankrutowawszy w filozofji, wciąż jeszcze trzyma się w pedagogice.

Trzeba jednak przyznać, że winę tego opanowania szkoły przez przyrodoznawstwo, które kiedyś historja pedagogiki inaczej osądzi aniżeli współcześni, ponoszą w wysokim stopniu i humaniści; bronili oni bardzo niedołężnie swych pozycyj, wysuwając na pierwsze miejsce języki starożytne, jako posiadające niby to największą wartość ogólnokształcącą, a lekceważąc przedmiot, który jeden może zatrzymać zalew przyrodniczy i zaprowadzić zupełną harmonję w programie szkoły średniej, a mianowicie język ojczysty.

Pomimo gorącego umiłowania mowy ojczystej, którego szkoła nasza zarówno w b. Królestwie jak i w b. Galicji da-

785
BIBLJOTEKA W BIAŁYMSTOKU Publiczna Miejska
Biblioteka Białystok

wała dowody, pomimo, że starano się, aby nauka języka polskiego udzielana była jak najstaranniej, pomimo, że dużo o koniecznych w tej dziedzinie reformach i zmianach pisano, język ojczysty był wciąż tylko jednym z przedmiotów wykładanych w szkole.

Nieraz poloniści nasi stawiali sobie pytanie: jaki jest właściwie cel nauczania języka ojczystego, jakie powinien on mieć znaczenie w szkole. Otóż z szeregu odpowiedzi, jakie w tej sprawie zestawił prof. Migura w swej pracy „Gramatyka języka ojczystego w naszej szkole średniej“ [1]), ze zbiorowej pracy polonistów warszawskich pod tytułem: „Prądy w nauczaniu języka ojczystego“ [2]), z poszczególnych programów najlepszych naszych szkół średnich wypływa, że nauczanie języka ojczystego ma tylko na celu dać młodzieży gruntowną znajomość tego języka, ma sprawić, aby ona władała nim doskonale.

Jeden prof. J. Baudouin de Courtenay w powyżej przytoczonej pracy zbiorowej poszedł dalej, uznając, że język ojczysty nie powinien być tylko jednym z przedmiotów wykładanych w szkole, ale też i „świadomie kierowanym środkiem rozwijania umysłu“; niestety szanowny Profesor wyznaczył zbyt dużo miejsca polityce w swym artykule, nie starczyło go już więc na wysnucie praktycznych wniosków z tej tak słusznej tezy. Można tedy powiedzieć, że ogół naszych polonistów nie wymagał dla swego przedmiotu nic więcej ponad równouprawnienie z innymi przedmiotami; jak profesor geografji dąży do tego, aby uczniowie gruntownie posiedli geografję, a profesor języka francuskiego, żeby doszli do poprawnego władania tym językiem, tak profesor języka polskiego ma na celu dać młodzieży gruntowną znajomość języka ojczystego, doprowadzić ich do doskonałego posługiwania się nim w mowie i w piśmie.

Równouprawnienie to jednak było tylko pozorne; w praktyce przeradzało się łatwo w upośledzenie języka ojczystego dla przyczyn bardzo zrozumiałych. Oto język ten jest dziecku znany z życia codziennego i przez to mniej potrzebuje pracy

[1]) Kraków, 1915.
[2]) Warszawa, 1908.

szkolnej nad sobą; odpada uczenie się słówek, tyle czasu zajmujące przy nauczaniu języków obcych, pozostaje zaś zadanie zaprowadzenia pewnego porządku w materjale, nabywanym poza szkołą i pewnego wyćwiczenia młodych umysłów w posługiwaniu się tym materjałem. Nie było to więc żadne upośledzenie polityczne, jak niejeden byłby skłonny sądzić, lecz sama logika rzeczy, która sprawiała, że na tak pojęte nauczanie języka ojczystego poświęcano w b. galicyjskiej szkole średniej mniej godzin niż na język łaciński i niemiecki [1]). W szkole polskiej w b. Królestwie sprawa została ilościowo może nieco lepiej postawiona, ale i tu ilość godzin tygodniowych zmniejszała się w klasach niższych z 6-ciu w klasie wstępnej do 5-ciu w I-ej i 4-ech w II—IV-ej; tak przynajmniej czytamy w programie opracowanym przez Sekcję Polskiego Związku Nauczycielskiego. (Prądy w nauczaniu języka ojczystego). Liczba godzin języka polskiego w wyższych klasach ograniczała się do 3-ch. Podobnież i prof. Radliński w wydanej wraz z dr. Rogowskim broszurze „Szkoła Narodowa“ [2]), proponując nowy typ szkoły wzorowej, wyznaczał w programie trzech klas normalnych, co odpowiada dotychczasowym 3—5-tej klasie, tylko po 4 godzin dla języka ojczystego, zaś w klasach wyższych, odpowiadających 6—8-ej klasie, już tylko po 3, przy czterech godzinach poświęconych jednemu z języków nowożytnych.

Od chwili odzyskania niepodległości stosunki te zmieniły się już częściowo na korzyść, nie tyle może pod względem ilościowego uposażenia języka polskiego w godziny wykładowe, ile pod względem zasadniczego określenia zadań, które nauka tego przedmiotu ma wypełnić. We „Wskazówkach metodycznych do programu gimnazjum państwowego: Język polski (Gimnazjum wyższe)“ [3]) mamy bardzo wyraźnie wyodrębnione formalne cele nauczania, które wskazują właśnie ogólno-kształcącą rolę języka ojczystego:

[1]) Tak np. w programie t. zw. gimnazjum realnego w b. Galicji suma tygodniowa godzin języka polskiego w ciągu 9-ciu lat nauki wynosiła 26, łaciny 45, języka niemieckiego 33.
[2]) Warszawa, 1915.
[3]) Warszawa, 1923.

Zapewne, że rzeczy te nie są tam dostatecznie uzasadnione i że, co gorsze, nie umiano z wygłoszonych zasad wyciągnąć należytych konkluzyj, a jednak w ogólnych zarysach sprawa została należycie ujęta. Niesposób pominąć tu także nader cennej pracy Prof. Szobera: „Zarys językoznawstwa ogólnego“[1]), której pierwszy rozdział p. t. „Myślenie językowe“ doskonale pokazuje głęboki i nierozerwalny związek języka z myśleniem: szkoda że filozoficzne stanowisko autora, zdającego się skłaniać do sensualizmu, nie pozwoliło mu jeszcze dokładniej określić na czem językowe funkcje myślenia polegają. Bardzo ciekawe uwagi w tej materji zawiera też artykuł Prof. Szobera: „Pogląd na świat w odbiciu faktów językowych i wartości wychowawcze nauki gramatyki“ jak niemniej i artykuł Prof. Nitscha: „Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego“. Oba te artykuły weszły w skład I-go tomu Rocznika Pedagogicznego[2]) i dowodzą one aż nadto jawnie, jak bardzo nasi najwybitniejsi poloniści czują się pociągnięci do zagadnień filozoficznych, leżących u podłoża nauki języka, w szczególności języka ojczystego.

Gorzej jest z ilością godzin poświęconych językowi ojczystemu w poszczególnych programach szkolnych. Istnieją jeszcze programy, w których język obcy ma wciąż jeszcze większą ilość godzin niż język ojczysty, np. program gimnazjum typu humanistycznego i klasycznego, a to jest właśnie najcharakterystyczniejszą cechą niedoceniania ogólnokształcącej roli nauczania mowy ojczystej.

Pomimo więc pewnego zasadniczego postępu nauka języka polskiego nie otrzymała jeszcze w programie szkolnym tego miejsca, jakie tam mieć powinna. Tam nawet, gdzie jest on najstaranniej wykładany, zajmuje jednak siłą rzeczy upośledzone stanowisko i zajmować je będzie dopóty, dopóki będzie traktowany, tylko jako jeden z przedmiotów szkolnych, wykładany ze względu na praktyczne potrzeby życia, które wymagają, aby młodzież, kończąc szkołę, umiała po polsku prawidłowo mówić i pisać.

[1]) Warszawa, Kasa im. Mianowskiego, 1924.
[2]) Warszawa, Książnica Polska, 1923.

II.

Sprawa przedstawi się nam w zupełnie innem świetle, gdy naukę języka ojczystego rozważymy nie w stosunku do tej poszczególnej potrzeby praktycznej, której ona ma służyć, jako przedmiot wykładany w szkole, ale w stosunku do ogólnokształcących zadań szkoły.

Przekonamy się z łatwością, że to właśnie nauka języka ojczystego daje szkole możność systematycznego wpływania na rozwój wszystkich władz psychicznych, że ona jest tym pierwszorzędnym czynnikiem ogólnokształcącym, bez którego szkoła swego głównego zadania nie może wypełnić. Innemi słowy, języka ojczystego trzeba uczyć w szkole nie tylko dlatego, żeby młodzież nauczyć nim dobrze władać, ale przedewszystkiem, żeby ją nauczyć poprawnie myśleć.

Myślenie jest czemś samorzutnem. Przyrodzona chęć wiedzy skłania człowieka, aby przerabiał w umyśle ten cały materjał, którego mu dostarcza jego doświadczenie zewnętrzne i wewnętrzne. Proces umysłowy jednak idzie powoli i, pozostawieni sami sobie, nie dalekobyśmy zaszli w tej pracy. Ale człowiek żyje w społeczeństwie i w dziedzinie życia umysłowego, podobnie jak w innych dziedzinach, korzysta z podziału pracy, który jest podstawowem prawem życia społecznego. Mowa pozwala mu korzystać z cudzej pracy i przyswajać sobie w krótkim czasie pewne procesy umysłowe, na które, pozostawiony sam sobie, musiałby dużo więcej czasu zużyć. Mowa jest więc najgłówniejszym czynnikiem pomocniczym myślenia, i matka, prowadząca codzienną rozmowę z dzieckiem, które zaledwie szczebiotać zaczyna, uczy je nietylko mówić, ale i myśleć. Jest bowiem ścisła łączność między myślą a słowem; myśl nasza zawsze opiera się na konkretnym obrazie, któremu odpowiada, o ile go nie zastępuje, wyraz. Myśl szuka wyrazu nie tylko, żeby się uzewnętrznić, ale też aby wewnętrznie przybrać jasną, ściśle określoną postać; wyraz zaś wywołuje myśl, kieruje jej rozwojem, zmusza do refleksyj, do pogłębienia jej treści.

Nauka mowy jest więc z konieczności nauką myślenia, a na-

uka myślenia nie może się odbyć bez nauki mowy, t. j. bez nauki jakiegoś języka. Rzecz prosta, że język ojczysty zajmuje to uprzywilejowane stanowisko; jego jednego uczymy się wciąż niemal nieświadomie przez obcowanie z ludźmi, on wciąż się w nas rozwija i wzbogaca, a z nim razem rozwija się i wzbogaca nasz umysł, rosną nasze zasoby duchowe.

Gdy dziecko po raz pierwszy przychodzi do szkoły, nic prawie jeszcze nie wie z przedmiotów, których je tam uczyć będą; przynosi natomiast z sobą pewien materjał językowy, na którym całe nauczanie musi się oprzeć w myśl tej zasady, że w nauczaniu zawsze trzeba iść od rzeczy znanych do nieznanych. W ciągu lat szkolnych uczyć się ono będzie różnych przedmiotów, a uczyć się ich będzie i w godzinach szkolnych i w czasie odrabiania zadanych lekcyj; czasem, choć rzadko, i po za tem w życiu codziennem dowie się czegoś, odnoszącego się do tych przedmiotów. Natomiast języka ojczystego już przez samo używanie uczyć się będzie ciągle i wszędzie; i w czasie godzin szkolnych, samemu wykładowi poświęconych, i na wykładach wszystkich innych przedmiotów, i w przerwach pomiędzy lekcjami, i w domu, i na ulicy, na przechadzce, i w czasie zabaw i gier; a wraz z coraz większą wprawą w jego używaniu rosnąć będzie coraz bardziej materjał myślowy, nierozłącznie z nim zwiazany, i powoli rozwijać się będą i doskonalić wszystkie władze duchowe, które biorą udział w życiu umysłowem.

To właśnie pozaszkolne ćwiczenie się w języku ojczystym skłania, może niezupełnie świadomie tych, którzy chcą go traktować tylko jako jeden z przedmiotów wykładanych w szkole, do ograniczenia jego godzin w programie lekcji; wobec tego, że uczeń wciąż się w nim ćwiczy i jednocześnie wzbogaca zasób słów, zwrotów i t. d., wystarczy, gdy mu szkoła pomoże pewien porządek w tem zaprowadzić, gdy mu wskaże wzory pięknej mowy i nauczy go je oceniać. Dla innych przedmiotów, które tej pomocy w życiu codziennem nie mają, szczególnie dla języków obcych, trzeba będzie przeznaczyć więcej godzin w programie.

Wprost inaczej rzeczy się mają, jeśli, postawiwszy na

pierwszem miejscu ogólnokształcące zadanie szkoły, zrozumie się, że głównym czynnikiem w tym względzie winna być nauka języka ojczystego. Nauce tej poświęci się wtedy jak największą liczbę godzin właśnie dlatego, że materjał do niej rośnie i rozwija się nie tylko w szkole, ale i poza szkołą i że szkoła ma właśnie za zadanie pomóc dziecku w opracowaniu tego ogromnego materjału, zarówno pod względem umysłowym, jak i językowym. Cała praca umysłowa dziecka ściśle związana jest z jak najlepszem opanowaniem języka ojczystego; rachować się z tem muszą nauczyciele wszystkich przedmiotów, każdy bowiem z nich obowiązany jest wdrożyć dziecko do ścisłego myślenia o danym przedmiocie i, co za tem idzie, do prawidłowego mówienia o nim w języku ojczystym. Niemniej jednak nie wolno z tego lub jakiegokolwiek innego względu ograniczać liczby godzin, samemu językowi ojczystemu poświęconych, na nich bowiem powinna się dopiero odbywać ta świadoma i systematyczna praca nad nastawieniem, uregulowaniem, wyćwiczeniem i doskonałem opanowaniem przez ucznia wszystkich władz, na których opiera się życie umysłowe człowieka; od tej pracy zależeć będzie poziom rozwoju umysłowego, do którego uczeń się wzniesie i opanowanie przez niego mowy ojczystej. Wejdźmy tu w bardziej szczegółowe rozważanie poszczególnych funkcyj psychicznych.

Zaczynając od czynności zmysłowych, pominiemy sam organ mowy, gdyż jest rzeczą aż nadto widoczną, że on przedewszystkiem na lekcjach języka ojczystego winien być ćwiczony i doskonalony.

Natomiast należy się stanowczo zastrzec przeciw mniemaniu, jakoby rozwój i ćwiczenie innych zmysłów, wyrabianie w nich zdolności obserwacyjnych, spostrzegawczości i t. d. miały być dokonywane wyłącznie albo choćby przeważnie na lekcjach nauk przyrodniczych; te ostatnie nie wiele tu pomogą, jeśli umysł nie zostanie wprzód należycie wyćwiczony w ścisłem zdawaniu sobie sprawy ze swych wrażeń zmysłowych i w jasnem ich przedstawianiu w mowie czy na piśmie; tego zaś może dokonać tylko świadoma praca nauczyciela ojczystego języka. Dopiero na podwalinach przez niego poło-

żonych mogą przyrodnicy w dalszym ciągu ćwiczyć i rozwijać zdolności spostrzegawcze uczniów, zaostrzać ich zmysły w tym lub innym kierunku. Już więc dla samego rozwoju przyrodoznawstwa ważną jest rzeczą związać rozwój zmysłów i ich spostrzegawczości z nauką języka ojczystego tak, iżby uczeń nie zadawalał się pierwszem lepszem wyrażeniem dla oddania swych wrażeń zmysłowych, lecz starał się w bogatym skarbcu mowy ojczystej odszukać słowa i wyrażenia, jak najlepiej oddające całą różnorodność tych wrażeń.

W wydanej przez prof. Ujejskiego spuściźnie po Januszu Bednarskim [1]) znajdujemy pod tym względem bardzo ciekawy ustęp; genjalny ten chłopiec, zmarły w 17 roku życia, zwraca w swym pamiętniku uwagę na to, jak ważną rzeczą dla rozwoju spostrzegawczości jest zmuszać się do bardzo dokładnego opisywania rzeczy najprostszych, np. pola kartofli; zrozumiał on, jaki wpływ może mieć na zaostrzenie spostrzeżeń zmysłowych wysiłek zrobiony, aby je opisać dobrym językiem.

Weźmy następnie pod uwagę rozwój pamięci. Władzę tę podobnie, jak i inne, należy w dziecku systematycznie ćwiczyć, sprawne bowiem jej funkcjonowanie jest jednym z koniecznych warunków normalnego rozwoju umysłowego. Po latach, w których pamięć zbyt obarczano ze szkodą rozumu, przechylamy się teraz do drugiego krańca i zbyt zaniedbujemy w pracy nad wykształceniem umysłu świadomy rozwój pamięci. Otóż prostą jest rzeczą, że rozwój pamięci należy oprzeć na nauce języka ojczystego. Najpierw język ten już przez to, że go codzień używamy, pracuje nad powolnem wzbogaceniem pamięci, to też systematyczne jej ćwiczenie zapomocą uczenia się np. na pamięć wierszy czy też prozy mniej przedstawia trudności i już przez to samo jest korzystniejsze. Następnie i naodwrót, ćwiczenie pamięci nadzwyczajnie sprzyja lepszemu opanowaniu języka, utrwalając w umyśle nowe wyrażenia i zwroty, nowe odcienia myśli i czyniąc przez to mowę bogatszą i barwniejszą.

Ściślejszy jest jeszcze związek między nauką języka ojczystego a rozwojem i kształceniem wyobraźni. Opanowanie

[1]) Kraków, 1910, str. XX.

tej tak ruchliwej i trudnej do pokierowania władzy jest jednem z głównych zadań w pracy nad kształceniem młodych umysłów. Chodzi o to, aby zaprawić dziecko do kierowania wyobraźnią, do niepoddawania się jej kierunkowi. Wyobraźnia u dzieci rozwija się bardzo rozmaicie, zależnie od wielu czynników, w ostatniej zaś linji od temperamentu; raz bieg jej będzie bardzo powolny, i nauczyciel zapomocą języka ojczystego będzie się starał ją pobudzić i ożywić, to znów będzie zbyt szybki, przeskakujący z jednego przedmiotu na drugi, niezdolny na żadnym zatrzymać się dłużej. W ostatnim wypadku na lekcjach języka ojczystego trzeba się będzie starać ująć wyobraźnię w karby i, żądając od ucznia ścisłości, jasności i dokładności w mowie, zaprawić go powoli do zupełnego opanowania tej tak trudnej do okiełzania władzy. Na tę stronę rozwoju umysłowego trzeba będzie szczególną zwracać uwagę przy wszelkiego rodzaju wypracowaniach piśmiennych, które nie tylko nauce języka jako takiego służyć mają, ale także świadomie winny być używane i do kształcenia wyobraźni. We Francji w programie nauki języka ojczystego są i wypracowania wierszem; naturalnie poetów to nie da, i w ogromnej większości wypadków będzie zwykłem wierszowaniem, ale może być bardzo dobrym środkiem do ćwiczenia wyobraźni i do lepszego opanowania mowy ojczystej.

W związku z tą pracą nad kształceniem wyobraźni, która na lekcjach języka ojczystego w sposób świadomy powinna być przeprowadzana, zwrócimy uwagę na udział, który wola w tem bierze i na korzyść, którą czerpać stąd powinna. Jules Payot w swej pracy „Apprentissage de l'art d'ecrire" zauważył już, że władanie językiem ojczystym czy to w mowie, czy to w piśmie, nie jest tylko kwestją wykształcenia, ale też i wychowania; niestety płytki pozytywizm, któremu hołduje, nie pozwolił mu głębiej zbadać tej sprawy.

W samej rzeczy człowiek, który przy zwykłych zdolnościach nie umie się wysłowić i wypisać, składa dowód, że nietylko jego władze umysłowe nie zostały należycie wykształcone, ale że wola jego nie została pod tym względem jak należy wychowana; nie umieć mówić i pisać w swym języku

tam, gdzie specjalnych przeszkód do tego niema, jest zawsze pewnym brakiem charakteru, stąd zaś wypływa, że nauka języka ojczystego ma nietylko wyjątkowe własności ogólnokształcące, ale, że ma też wybitne własności wychowawcze. Rzeczywiście zwraca się ona do woli z żądaniem powolnego ale ciągłego wysiłku w celu ujęcia w karby całej tej pracy, która wchodzi w skład życia umysłowego. Człowiek musi się nauczyć swą myślą kierować, jak sam chce; raz będzie on musiał przemóc lenistwo czy to zmysłów, czy pamięci, czy szczególnie wyobraźni, które, wzdragając się przed większym wysiłkiem, zechcą się wykpić pierwszem lepszem wyrażeniem, którym się nie zechce dajej szukać, szperać, porównywać, aby dla myśli lepszą, dosadniejszą znaleźć formę, aby ją nieraz w strojniejszą przybrać szatę. Innym razem będzie musiał ukrócić cugle wyobraźni, gdy się zacznie zbyt wyrywać, gdy, omamiona pięknemi obrazami, zechce zbyt szybko iść naprzód, nie dbając o porządek i ścisłość myśli. Że tę pracę wewnętrznego wychowania swych władz umysłowych każdy człowiek odbyć powinien, jest jasnem; nigdzie zaś nie znajdzie dla niej tyle poparcia i pomocy, co przy rozumnem nauczaniu języka ojczystego, gdy nauczyciel zdawać sobie będzie sprawę, że do całokształtu jego obowiązków, jako nauczyciela języka ojczystego, należy i to szczególne zadanie wychowawcze. Przy nauce mowy ojczystej powinna się więc odbywać świadoma praca nad charakterem; przy opowiadaniach ustnych czy piśmiennych, przy wypracowaniach szkolnych czy domowych trzeba wymagać od ucznia tego wysiłku wewnętrznego, aby myśl dobrze oddawał, aby zapomocą mowy stał się panem swego wewnętrznego procesu myślowego.

Uwzględnienie tej pracy nad wewnętrznem wyrobieniem charakteru przy nauczaniu języka ojczystego zasługuje na to, aby mu u nas poświęcić więcej uwagi. Przy przeważającym w naszym narodzie temperamencie sangwinicznym praca ta jest bardzo potrzebna; uleganie zbyteczne momentom uczuciowym, skłonność do frazesu czyli t. zw. tromtadracja i idące za nią warcholstwo, od którego życie nasze narodowe tyle już ucierpiało i tyle jeszcze cierpi, wszystko to są objawy,

świadczące, że wewnętrzna budowa charakteru u nas jest za słaba, że nie pracujemy dostatecznie nad opanowaniem naszego wewnętrznego życia umysłowego, że ono nieraz rozwija się bez ładu i składu, bez żadnego świadomego porządku, a z wielką szkodą dla społeczeństwa. Świadoma tego szczególnego zadania nauka języka ojczystego mogłaby tu oddać duże usługi.

Wreszcie wypada jeszcze dotknąć związku, który istnieje między nauczaniem języka ojczystego a rozwojem centralnej władzy naszego umysłu, którą jest rozum. W programie szkół średnich w ostatniej, czy też w dwóch ostatnich klasach, wykładana bywa t. zw. propedeutyka filozoficzna, obejmująca podstawowe wiadomości z psychologji i logiki; pierwsza rozbiera działalność wszystkich naszych władz psychicznych, druga zajmuje się formalną działalnością samego rozumu, jego właściwym procesem postępowania.

Otóż myliłby się, ktoby sądził, że szkoła dopiero na tych lekcjach, szczególniej na lekcjach logiki, zaczyna pracować nad rozwojem samej władzy rozumowania[1]). Wykład logiki ma na celu uświadomienie praw postępowania rozumowego, któremi uczeń już mniej lub bardziej nieświadomie posługiwał się, odkąd myśleć zaczął. Dawna filozofja nazywała tę nieświadomą logikę, którą posługujemy się w codziennem życiu — logica utens i przeciwstawiała jej wyższy wykład procesu myślenia — logica docens; zadaniem tej ostatniej jest uzasadnić te prawa postępowania rozumowego, któremi się człowiek posługuje nieświadomie i w których nieraz może pobłądzić, gdy ich nie pozna gruntownie.

Otóż cóż bardziej się nadaje do stopniowego ćwiczenia się w ścisłem rozumowaniu, jak nauka języka ojczystego? Sama gramatyka w składni przerabia już materjalnie wiele z tego, co formalnie rozbiera logika; po za tem wypracowania są ciągłem ćwiczeniem w rozumowaniu, podobnie jak lektura klasyków literatury dostarcza wciąż wzorów rozumowania.

[1]) Trafnie ujął to zagadnienię Dr. Wiktor Wąsik w swem studjum: „Nawiasowy kurs logiki formalnej przy nauczaniu języka polskiego". Przegląd Pedagogiczny, 1918, 9 i 10.

W wielu szkołach, których program nie zawiera propedeutyki filozoficznej, jedynie wykład języka ojczystego może ją zastąpić do pewnego stopnia i wyćwiczyć młode umysły w ścisłem myśleniu i wyrażaniu się. Każdy człowiek, choć trochę wykształcony, musi mieć pewne minimum filozoficznej kultury, choćby nie mógł całkowicie sobie jej uświadomić; otóż szerszemu ogółowi jedynie gruntowna znajomość mowy ojczystej dać ją może, trzeba jednak umieć wzbudzić zainteresowanie do tych pierwiastków filozoficznych, które się znajdują w każdym języku.

Niemniej i w szkole średniej, w której propedeutyka filozoficzna, a szczególnie logika jest wykładana, nauka języka ojczystego nie powinna zaniedbywać tego szczególnego zadania, które ma względem rozwoju samego rozumu. Wykład logiki musi się zawsze opierać na całym szeregu wiadomości, należących od zakresu nauki języka ojczystego, musi być jakby dalszym jej ciągiem w pewnym szczególnym kierunku. Gdzie tych założeń brak, sama nauka logiki wisi w powietrzu i nie przynosi praktycznych korzyści. Jeśli tak często się zdarza słyszeć z ust młodzieży przekonanie, że z nauki logiki w szkole żadnej nie odnieśli korzyści, to widzieć w tem należy przedewszystkiem dowód, że nie byli oni do niej należycie przygotowani przez naukę języka ojczystego, że umysły ich nie były pod tym względem należycie rozwinięte.

Naszkicowaliśmy z konieczności bardzo pobieżnie tylko wpływ, który nauka języka ojczystego winna wywierać na rozwój poszczególnych funkcji psychicznych człowieka; mimochodem dotknęliśmy jej wpływu na nauczanie innych przedmiotów szkolnych, mianowicie przyrodoznawstwa i propedeutyki filozoficznej, a szczególniej logiki. Jasnem jest bowiem, że jeżeli nie stawiamy mowy ojczystej narówni z innemi przedmiotami szkolnemi, lecz chcemy w niej widzieć główny czynnik kształcący w szkole, to i stosunek jej do innych przedmiotów i wpływ, jaki jej znajomość na nie wywierać powinna, warte są, aby się nad niemi zatrzymać, Powiedzmy jeszcze słów kilka o związku, który winien istnieć między nauczaniem języka ojczystego a językami starożytnemi.

Języki starożytne, a w szczególności łacina, bo o nią tu najbardziej chodzi, mają to do siebie, że mniej przedstawiają doniosłości dla potrzeb praktycznego życia, że przeto utrzymane być winny w programie szkoły średniej raczej dla swych ogólnokształcących zalet. Otóż zalety te nieraz bywały podawane w wątpliwość i nawet w sferach pedagogicznych można było nieraz spotkać się z mniemaniami, iż łacina to balast, który zbyt dużo miejsca zajmował w szkole. Że łacina posiada dużą wartość ogólnokształcącą, to wątpliwości nie ulega; nie wystarczałoby to może jednak do utrzymania jej w programie szkolnym, gdyby nie jej wartość środka pomocniczego w nauczaniu języka ojczystego.

Szkoła średnia, mająca dawać głębsze wykształcenie ogólne i gruntowniejszą znajomość języka ojczystego, potrzebuje koniecznie pomocy jakiegoś drugiego języka, któryby przez samo porównanie zmuszał młode umysły do głębszego zastanawiania się nad własną mową. Otóż łacina niewątpliwie najlepiej nadaje się do tej roli. Najpierw jest ona podstawą naszej kultury zachodnioeuropejskiej, na której i nasz język się wykształcił; następnie posiada ogromne zalety ścisłości i zwięzłości, które jej dają niezaprzeczoną wyższość nad językami nowożytnemi. Jasne, od wieków ustalone formy myślenia i wyrażania się, właściwe językowi łacinskiemu, stają się dla młodzieży doskonałą szkołą, w której ma kształcić swój własny język; szczególnie tłumaczenie tej samej myśli, ujętej w lapidarną łacińską formę, na własną mowę, ma ogromne znaczenie dla doskonałego opanowania tej ostatniej i dla nauczenia jasnego wyrażania w języku ojczystym własnych myśli[1]).

Kto przeszedł szkołę średnią w obcym języku, ten natu-

[1]) Niezmiernie cenne uwagi na ten temat znajdujemy u prof. Sinki w jego Gramatyce łacińskiej (Warszawa 1924), zarówno w § 3: „Na co się uczymy łaciny?“ jak i w § 467: „Korzyści tłumaczenia z języka polskiego na łacinę“. W tym ostatnim ustępie podkreśla on doniosłość tłumaczeń na łacinę, nie można jednak wątpić, że nie odmówi też znaczenia i tłumaczeniom z łaciny na język ojczysty. Nikt nie ujął w równie krótką i lapidarną formę roli łaciny w opanowaniu własnego języka, co prof. Morawski w zdaniu cytowanem tamże przez prof. Sinkę: z jednej stronicy autora polskiego można poznać, czy uczył się zamłodu łaciny, czy nie.

ralnie nie doświadczył tego doniosłego wpływu łaciny; wykładano mu ją w związku z innym językiem, równie mu obcym jak i ona, a czemby mogła być dla pogłębienia znajomości mowy ojczystej, a co za tem idzie, pogłębienia samego umysłu, tego mu nie pokazano; stąd też pochodzi to ogólne u nas, szczególnie w b. Królestwie, uprzedzenie do łaciny. Tam natomiast, gdzie wykładana ona bywa w związku z nauką języka ojczystego, oddaje nadal duże usługi kulturze młodych umysłów. Na pierwszem miejscu postawić należy w tym względzie Francję. Nauka łaciny jest tam tak ściśle podporządkowana nauce języka francuskiego, że w wielu szkołach z zasady wykładana bywa przez tego samego nauczyciela, który w ten sposób może systematycznie powiązać te dwa przedmioty i postawić łacinę na usługi mowy ojczystej. Byłoby bardzo do życzenia, żeby i w polskiej szkole nauka łaciny postawiona została na wyższym niż dotąd poziomie; będzie to jednak wtedy możliwem do uskutecznienia, gdy szkoła polska oprze się na tem założeniu, że głównym czynnikiem ogólnokształcącym w szkole jest nauka mowy ojczystej.

III.

Z całego powyższego rozważania wynika, że językowi ojczystemu musi być w szkole przyznane zupełnie wyjątkowe stanowisko, że równouprawniać go z innemi przedmiotami, jest to — upośledzać go. On jeden bowiem ma wartość ogólnokształcącą w całem znaczeniu tego wyrazu, on jeden wpływ swój ogólnokształcący wywiera bezpośrednio. Podczas gdy na innych lekcjach młodzież uczy się poszczególnych przedmiotów i za ich pomocą ćwiczy poszczególne władze duszy, na lekcji języka ojczystego odbywa się systematyczne ćwiczenie wszystkich władz, każda z nich bowiem wymaga świadomego wyćwiczenia, nastawienia, skoordynowania z innemi w jedną harmonijną całość. Jedynie nauką języka ojczystego można całkowicie opanować całe życie umysłowe, dać mu silne podstawy; tem różni się ona właśnie od innych przedmiotów nauczania szkolnego, że nie może się zadowolić jedynie wpojeniem umiejętności posługiwania się samym językiem, ale

że winna sobie wyraźnie za cel postawić ogólny rozwój wszystkich władz umysłowych; inne przedmioty też niewątpliwie przyczyniają się do tego rozwoju, ale żaden z nich nie może go sobie za swój pierwszorzędny i bezpośredni cel postawić, każdy musi się zadowolić tym poszczególnym celem, do którego jest przeznaczony.

Wystarczy porównać te poszczególne czynniki rozwoju umysłowego, któreśmy powyżej zanalizowali, z poszczególnemi przedmiotami wykładanemi w szkole, aby się przekonać o tym ich braku całkowitych wartości ogólnokształcących. Matematyka ćwiczy w ścisłem rozumowaniu, ale tylko w dziedzinie ilości; że zaś jakość nie da się sprowadzić do ilości, przeto i rozumowanie matematyczne nie może być tą ogólną normą, do którejby się wszelkie rozumowanie sprowadzało. Przytem ćwiczenie władz zmysłowych w matematyce sprowadzone jest do minimum, w jednej geometrji znajduje ono niejakie zastosowanie; zaś czynniki życia moralnego wcale tu w grę nie wchodzą.

Przeciwnie rzecz się ma w naukach przyrodniczych; wielka ich doniosłość polega na otwieraniu oczu na otaczający nas świat, który mamy poznać, aby go opanować coraz lepiej; jako przeciwwaga do książkowego intellektualizmu, za którym nieraz idzie i duży bezwład woli, są one bardzo cennym czynnikiem wykształcenia, a nawet wychowania, byleby były wykładane z całkowitem uwzględnieniem właściwych sobie metod obserwacyjnych, a nie jak to się często dzieje metodą książkową. Często w życiu przyrody dużo można odkryć analogij do naszego życia moralnego, jak to doskonale Förster w swych dziełach uwydatnia. A jednak same nauki przyrodnicze nie mogą dać tego wyćwiczenia rozumu i woli, bez których niema rozwoju umysłowego; one dają materjał — ale na to, aby sobie umysł ten materjał przyswoił, musi być już przedtem wszechstronnie wyćwiczony; samo zbieranie materjału obserwacyjnego nie ćwiczy go dostatecznie.

Inny jest charakter filologji. Wartość ogólnokształcącą posiadają języki, czy to starożytne czy nowożytne, większą niż nauki przyrodnicze, ale zato brak im tego oddziaływania bezpośredniego, tak cennego w tych ostatnich. Języka, którego

się nie zna z życia codziennego, uczyć się trzeba za pośrednictwem języka ojczystego, od którego gruntownej znajomości zależy postęp w przyswajaniu sobie języków obcych. Przez długi czas łacina musiała być głównym ogólnokształcącym czynnikiem; gdy języki narodowe nie były jeszcze dostatecznie rozwinięte i uformowane, trzeba było posługiwać się gotowemi formami myślenia, jakie dawał język łaciński. Niesłuszne są więc narzekania na powstrzymanie rozwoju języków narodowych przez łacinę; one się na niej kształtowały i, gdybyśmy byli np. już w XVI w. łacinę zarzucili i oparli nasz rozwój umysłowy przedewszystkiem na języku ojczystym, dziś stalibyśmy niewątpliwie niżej niż stoimy. Język nasz przed 4 wiekami nie był jeszcze gotów do tego, by być podstawą całej naszej kultury umysłowej; musiał się ograniczać do roli pośrednika między nami a łaciną.

Dziś jednak nie sposób utrzymać go w tej roli. Przez te cztery wieki wytrwałej pracy rozwinął się on, zmężniał i dojrzał, i dziś może już objąć przy pomocy innych przedmiotów szkolnych przodownictwo w pracy nad umysłową kulturą narodu, przodownictwo, które z samej natury rzeczy przypada mu w udziale.

Musimy więc w szkole średniej utrzymać zarówno przyrodoznawstwo, jak i filologję.

Przedmiotowa wartość przyrodoznawstwa polega na poznawaniu i opanowywaniu otaczającego nas świata, podmiotowa zaś na bezpośredniości, z jaką przedmiot oddziaływa na nasz umysł; nie dosięga ono jednak wszystkich władz człowieka i dlatego też nie może być uważane za główny przedmiot ogólnokształcący.

Przeciwnie z łaciną. Przedmiotowa jej wartość polega na tem, że wiąże nas z kulturą zachodnioeuropejską, z której wyrośliśmy, i jest wprost konieczną do należytego zrozumienia najstarszych zabytków języka ojczystego, który na niej opierał swe pierwsze literackie poczynania; podmiotowo przez swoje jasne, jędrne i raz na zawsze ustalone formy myślenia przyczynia się znakomicie do ogólnego rozwoju umysłowego. Brak jej natomiast tej bezpośredniości oddziaływania, nie spotykamy się z nią w życiu codziennem; nie otacza nas jak przyroda, nie słyszymy jej wciąż jak język ojczysty; gdy chcemy do niej trafić, musimy to czynić za pośrednictwem tego ostatniego.

To też wielce należałoby życzyć sobie, aby z tego zatargu, jaki się rozgrywa między przyrodoznawstwem a filologją, język polski wyszedł jako tertius gaudens; żebyśmy sobie nareszcie uświadomili, że musi on być w szkole uważany jako przedmiot centralny, dokoła którego inne winny grawitować. On jeden winien być uznany za podstawę całego naszego rozwoju umysłowego, na nim jedynie można oprzeć systematyczne ćwiczenie wszystkich władz naszej duszy, On musi opanować szkołę, musi się stać jej duszą!

Chcąc powyższym poglądom nadać formę konkretną, spróbujmy je ująć w kilka postulatów. Nie wszystko naturalnie da się natychmiast uzyskać, niejedno może okaże się nawet w praktyce niemożliwem do przeprowadzenia; nie zaszkodzi jednak tytułem próby poddać dyskusji w kilku punktach tę konieczność, coraz bardziej uznawaną, wyznaczenia językowi ojczystemu lepszego stanowiska niż to, jakie dziś zajmuje w szkole.

1. Język ojczysty winien być uznany za główny, ogólnokształcący przedmiot nauczania szkolnego, za przedmiot centralny, z którym wszystkie inne powinny się rachować. Stąd winno się postawić wysokie wymagania pod względem władania językiem ojczystym, tym wszystkim, którzy zamierzają poświęcić się zawodowi nauczycielskiemu. Egzamin z języka polskiego, przy egzaminach kwalifikacyjnych do nauczania w szkole średniej, nie byłby zbyteczny bez względu na to, jaką grupę przedmiotów się wybrało.

2. Nie powinno być dnia szkolnego bez godziny nauki języka ojczystego i to przez cały ciąg gimnazjum, od klasy pierwszej do ostatniej[1]). Uzasadnienie tego postulatu nie jest trudne:

[1]) Zwracam uwagę, że postulat ten, na pierwszy rzut oka tak radykalny, gdy zostanie zmitygowany w myśl punktu 3, zbiega się zupełnie z postulatami prof. Zarzeckiego, rozwiniętemi w jego książce: „Dydaktyka ogólna“, roz. VIII, str. 153 i następne, szczególnie str. 158—162.

nauczanie języka ojczystego ma na celu normalny rozwój najważniejszej funkcji życia umysłowego, jakiem jest myślenie. Od tego, jak ono swe zadanie wypełni, zależy powodzenie w nauczaniu wszystkich innych przedmiotów. Trzeba mu tedy przyznać w programie szkolnym maximum tego, co mieć może, t. j. codzień godzinę. Po za tem w dziedzinie języka ojczystego umysł dziecka wciąż pracuje, wciąż zbiera materjał i w szkole i poza szkołą; tem bardziej więc potrzebuje pomocy w opracowaniu i przerobieniu systematycznem tego materjału. Postulat na pierwszy rzut oka zbyt radykalny, może być nieco zmitygowany, jak to poniżej zobaczymy przy punkcie 3.

3. Niektóre przedmioty winny być ściślej z językiem ojczystym związane, tak, iżby poloniści byli zawsze obowiązani je znać i móc nauczać w ściślejszym związku z nauką języka ojczystego. Temi przedmiotami są:

a) Łacina; byłoby bardzo pożądanem, aby była ona zawsze wykładana przez tego samego nauczyciela, który uczy języka ojczystego. Doniosłość tego postulatu została już wyżej uzasadniona.

b) Propedeutyka filozoficzna, a szczególniej logika[1]). Jest ona jakby ukoronowaniem nauki języka ojczystego, uświadamia bowiem sam proces myślenia, nad którego prawidłowem funkcjonowaniem nauka języka ojczystego już od początku pracowała. To też, szczególniej logika winna być zawsze uczona w ścisłym związku z gramatyką języka ojczystego, ze stylistyką i retoryką, jako ich zakończenie i ukoronowanie. I dla samych polonistów nie będzie to bez doniosłego wpływu, gdy zostaną zmuszeni do gruntowniejszych studjów filozoficznych; praca ich we własnej ich dziedzinie zyska przez to dużo głębsze podstawy. Nadzwyczajnie pilną potrzebą jest opracowanie dobrego, zwięzłego podręcznika logiki, organicznie związanego

Miałbym jedynie pewne zastrzeżenie co do twierdzenia autora, że „dawniej, dzięki niezrozumieniu znaczenia mowy dla rozwoju psychicznego, nie uczono wcale języka ojczystego, który tylko powoli zdobywał sobie prawo obywatelstwa w szkole". Dawniej, póki języki nowożytne się nie wyrobiły, łacina była o wiele bardziej językiem ojczystym ludzi kulturalnych, niż ich język ludowy.

[1]) Patrz wyżej przytoczony artykuł Dra Wiktora Wąsika.

z nauką języka polskiego i szeroko uwzględniającego w dziedzinie przykładów naszą rodzimą literaturę!

c) Podobnie i pedagogika w seminarjach nauczycielskich dla tych samych powodów winna być ściślej związana z nauczaniem języka ojczystego; ona też winna być wykładana przez polonistę z ciągłem uwzględnieniem własności i wartości dydaktycznych i wychowawczych, zawartych w języku ojczystym i złączonych z jego nauczaniem.

Zarówno logika w wyższych klasach gimnazjum jak i pedagogika w seminarjach nauczycielskich, a także niektóre godziny łaciny, te np., które są poświęcane tłumaczeniu z łaciny na język polski, mogą być wprost zaliczane do nauki języka polskiego, przez co postulat wyrażony w punkcie 2, aby nie było dnia szkolnego bez godziny języka ojczystego, będzie dużo łatwiejszy do przeprowadzenia.

4. Sam program nauki polskiego winien ulec wewnętrznej rewizji. Zapewne, że w sprawie metody tylko fachowcy, a więc sami poloniści mogą głos zabierać; ich rzeczą będzie metody nauczania języka polskiego poddać rewizji, rozwinąć i uzupełnić. Ale i ludziom przyglądającym się z zewnątrz mogą przyjść w tej sprawie na myśl ogólne uwagi; z nich nad dwiema się zatrzymamy.

a) W wyższych klasach szkół średnich jest u nas widoczna skłonność do przeniesienia punktu ciężkości nauki języka polskiego na poznawanie literatury pięknej z pewną nawet predylekcją dla poezji. Wymaga się przytem od młodzieży pewnych ocen wartości estetycznej, moralnej lub narodowej omawianych utworów; że zaś młodzież samodzielnie nie może podobnych sądów sobie utworzyć, powtarza przeto na pamięć oceny i charakterystyki, zaczerpnięte z podręczników. Samo natomiast ćwiczenie wszystkich władz umysłowych, które przy nauce języka ojczystego nie powinno być nigdy tracone z oczu, schodzi nieraz na drugi plan. Otóż, czyby nie należało dążyć do utrzymania punktu ciężkości nawet w wyższem gimnazjum na tem ćwiczeniu we władaniu własnym językiem; związany jest z niem, jakeśmy widzieli, cały rozwój umysłowy, nie należy go więc zaniedbywać w tym okresie, w którym

młody umysł zaczyna się budzić do coraz bardziej samodzielnej pracy wewnętrznej. Właśnie w tej chwili potrzebuje on systematycznego ćwiczenia pod doświadczonym kierunkiem nauczyciela.

Większe uwzględnienie prozy, zarówno literackiej jak i naukowej, np. historycznej, a usunięcie na drugi plan mniej realnej poezji; następnie większe uwzględnienie filologicznych podstaw języka przez wycieczki porównawcze do języka staropolskiego i innych języków słowiańskich; wreszcie uwzględnianie wartości filozoficznych zawartych w każdym języku, wartości, któremi się nieświadomie wciąż posługujemy, a które w młodych umysłach muszą w związku z propedeutyką filozoficzną świadomie się skrystalizować — oto parę postulatów, które, gdy mowa o przebudowie programu języka polskiego, zasługują chyba na przedyskutowanie. Koniecznem będzie pozatem poddać rewizji stanowisko, jakie w programie literatury polskiej zajmują t. zw. trzej Wieszczowie.

b) Drugi punkt, na który możeby także należało zwrócić uwagę, jest powrót do retoryki. Z dotychczasowego sposobu nauczania języka ojczystego możnaby wnioskować, że bardziej chodzi o poprawne pisanie niż mówienie. To też wymowa u nas stoi na bardzo niskim poziomie, i nieraz można się spotkać z ludźmi, którzy z racji zajmowanego stanowiska obowiązani są często przemawiać, a którzy nie mają najmniejszego pojęcia o zasadach prawidłowego mówienia, Zapewne, że przy przeważającym u nas temperamencie sangwinicznym mamy pewne wrodzone zdolności do wymowy, ale i te muszą być należycie wyszkolone i ujęte w karby, inaczej bowiem wykrzywiają się i dają nam tak częstych niestety u nas frazesowiczów. Powrót więc do starych tradycyj, kiedy retoryce osobne godziny w planie szkolnym były poświęcane, byłby u nas bardzo pożyteczny; należałoby zaczynać od ćwiczeń w prawidłowem czytaniu głośnem, następnie wypowiadaniu ustępów z cudzych utworów, wreszcie w wygłaszaniu przemówień ułożozych przez samych uczniów. Dla rozwoju umysłowego miałoby to duże znaczenie, niemniejsze od wszelkiego rodzaju ćwiczeń piśmiennych. Dodajmy, że najnowsze nasze programy języka polskiego zwróciły już na to uwagę.

5. Wreszcie, chcąc wszystkie postulaty w jednym streścić, trzeba wrócić do hasła tak często powtarzanego dziś w sferach nauczycielskich: „non multa sed multum". „Multa" to są te wszystkie poszczególne przedmioty, któremi nasze programy szkolne są przeciążone, zaś „multum" to język ojczysty, mający sam jeden w całej pełni, cechy przedmiotu ogólnokształcącego. Jeśli tedy powyższe hasło nie ma być tylko modnym frazesem, bezmyślnie powtarzanym, to koniecznem będzie pomyśleć na serjo o powiększeniu programu języka ojczystego i o zmniejszeniu odpowiednio programów innych przedmiotów.

Nie ulega kwestji, że kraj nasz stoi u progu ery wielkiego rozwoju przemysłowego i że dziś już poważnie musimy myśleć o tem, aby przygotować sobie całe zastępy dobrze wyszkolonych przyrodników. Konieczne nam będą średnie szkoły techniczne i przemysłowe, uwzględniające w całej pełni potrzebne do tej dziedziny nauki przyrodnicze. Czy jednak wypływa z tego, że i szkoła średnia, która bądź co bądź ma zawsze charakter instytucji przygotowującej do wyższych studjów, ma także coraz więcej miejsca w swym programie wyznaczać przyrodoznawstwu? Sądzę, że nie. Jedno już à priori musi uderzać, oto: ze wszystkich przedmiotów, jakie są w szkole średniej wykładane, żaden nie jest na uniwersytecie do tego stopnia od początku całkowicie powtarzany, co nauki przyrodnicze.

Stąd można wnioskować, że dla wykształcenia przyrodniczego, jakiego uniwersytet lub politechnika udzielają, wiadomości przyrodnicze, nabyte w szkole średniej nie przedstawiają wiele wartości.

Możeby nie bez pożytku było rozpisać ankietę wśród naszych przyrodników, wykładających na uniwersytetach i politechnikach, i zapytać ich, co uważają za ważniejsze: czy, żeby maturzyści, którzy mają pod ich kierunkiem rozpocząć studja przyrodnicze, przynosili z sobą już dużo wiadomości z dziedziny przyrody, czy też, żeby szkoła średnia bardziej kładła nacisk na ich rozwój ogólny, ćwicząc ich w prawidłowem myśleniu, ścisłem i jasnem zdawaniu sobie sprawy ze swych procesów umysłowych, poprawnem wyrażaniu się w mowie i w piśmie i t. d.

Antagonizm pomiędzy przyrodoznawstwem a filologją ustępuje coraz bardziej na drugi plan; na pierwszy plan wysuwa się natomiast zagadnienie o wzajemnem ustosunkowaniu się w programie szkolnym nauki języka ojczystego i pokrewnych mu przedmiotów z jednej strony, a przyrodoznawstwa z drugiej. Wobec tego zagadnienia pedagogja polska będzie musiała zająć zasadnicze stanowisko.

* * *

W walkach o zachowanie ducha narodowego, któreśmy prowadzili w ostatnich pięćdziesięciu latach, sprawa języka ojczystego zajmowała jedno z naczelnych miejsc, i naród nasz dowiódł ogromnego przywiązania do mowy ojczystej. A jednak przywiązanie to okazało się bardziej oparte na uczuciu niż na rozumowych przesłankach, i gdy przyszła chwila, że język polski zaczął odzyskiwać swe prawo, sami zaniedbaliśmy dać mu w szkole to stanowisko, które mu się tam należy, bośmy, kochając go bardzo, nie rozumieli, czem on dla nas być powinien.

Otóż, podobnie jak w tylu innych dziedzinach naszego życia społecznego, tak samo i w stosunku do języka ojczystego, czas zacząć zamieniać wartości uczuciowe na wartości rozumowe. Czas już zrozumieć, że od tego, czem będzie dla nas język polski, zależnym się stanie cały poziom naszej kultury umysłowej, że Francja temu właśnie zawdzięcza swą niezaprzeczoną hegemonję duchową nad światem, że jest narodem najbardziej ceniącym swój język i najgruntowniej go posiadającym — a jeśli to jej promieniowanie nieco osłabło w ostatnich czasach, to dlatego, że się zaczęła sprzeniewierzać swym tradycjom szkolnym.

U nas we wszystkich niemal dziedzinach życia umysłowego czuć się dają te braki kultury umysłowej, które tłumaczą się w wielkim stopniu nieznajomością języka ojczystego. W dziedzinie religijnej zupełny niemal zanik wymowy kaznodziejskiej i wypływająca stąd jakaś niemoc w oddziaływaniu na inteligencję; w dziedzinie filozofji zupełna obojętność na podstawowe zagadnienia myśli ludzkiej, posuwająca się do tego, iż nieraz słyszy się zdania, że my, tak wybitnemi jednak zdolnościami obdarzeni, do filozofji uzdolnienia nie mamy; w dziedzinie kultury literackiej i artystycznej poza kilkoma lub kilkunastoma wybitniejszemi talentami, które zdołały wyrobić się o własnych siłach, ogromna ilość talentów zmarnowanych i zmanierowanych, bo im szkoła nie dała silnego podłoża umysłowego. Otóż tego podłoża całej naszej kultury umysłowej we wszystkich jej dziedzinach nie dadzą nam ani nauki przyrodnicze i matematyka, ani łacina lub języki nowożytne. Dać je nam może tylko gruntowne nauczanie języka ojczystego, mające na celu nietylko poznanie samego języka, ale i ogolny rozwój wszystkich władz umysłowych.

Od tego, czy szkoła polska to zrozumie, zależeć będzie nietylko jej prawo mianowania się szkołą narodową lecz i rolą, jaką odegra w życiu narodowem. Jeśli zrozumie, że język ojczysty jest głównym czynnikiem kształcącym i da mu odpowiednie do tego stanowisko w swem życiu wewnętrznem, powoli poziom umysłowy kultury narodowej zacznie się u nas podnosić; w przeciwnym razie mniemany narodowy charakter naszej szkoły będzie tylko frazesem.

IV.

JĘZYK POLSKI NA USŁUGACH NAUKI POLSKIEJ [1]).

Sporo słyszeliśmy tu narzekań na nieprzezwyciężone wprost trudności, z któremi nauka polska musi się borykać z powodu braku środków pomocniczych, jako to: bibjotek, wydawnictw różnego rodzaju, przyrządów do badań, środków laboratoryjnych i t. p. Nie został natomiast dotąd wspomniany jeszcze jeden środek pomocniczy nauki, i to może najważniejszy, środek za którego pomocą wszelka wiedza się rozwija, a którego posiadamy w kraju dostateczne zasoby tak, iż niepotrzeba go z zagranicy za drogie pieniądze sprowadzać: mam na myśli nasz język ojczysty.

On jest pierwszym i głównym instrumentem wiedzy, bez niego żaden naród nie może stworzyć własnej samodzielnej kultury naukowej, i rozwój twórczej myśli naukowej w danem środowisku narodowem jest w najwyższym stopniu zależny od stopnia doskonałości we władaniu tem narzędziem wiedzy, jakiem jest dla każdego narodu jego własna mowa ojczysta.

Braki i postulaty w tej dziedzinie postaram się przedstawić w trzech punktach, które następnie ujmę w formę trzech rezolucyj.

I.

Zacznijmy od stwierdzenia faktu, że nauka polska t. zn. świat uczonych niedocenia naogół potrzeby doskonałego władania mową ojczystą i że z tego powodu prace naukowe naszych badaczy posiadają stosunkowo niewielką zdolność promieniowania na własne społeczeństwo. Kilka wymownych zjawisk rzuci nam na ten fakt nader charakterystyczne światło.

[1]) Przemówienie na Zjeździe Kasy im. Mianowskiego w Warszawie dnia 9 kwietnia 1920 r.

Zatrzymajmy się najpierw nad przekładami obcych dzieł naukowych na język polski. Nawet przy najwyższym rozwoju nauki ojczystej zawsze będziemy musieli przyswajać sobie wybitniejsze dzieła obcych literatur naukowych, podobnie jak to czynią wszystkie inne narody, przewyższające nas w dziedzinie twórczości naukowej; cóż dopiero mówić o chwili obecnej, kiedy nieraz musimy tłumaczyć i dzieła podrzędne, nawet podręczniki, które powinnibyśmy móc samodzielnie sobie wytworzyć. Tem bardziej więc należałoby dbać o to, aby przekłady dzieł naukowych były z największą staranością dokonywane.

Otóż stosunki, jakie pod tym względem u nas panują, są wprost fatalne, i większość naszych przekładów naukowych zasługuje na bardzo surową krytykę. Niemal do wyjątków należą między niemi takie, któreby były przemyślane po polsku t. zn. spolszczone w całem znaczeniu tego wyrazu, a nietylko przełożone niemal słowo za słowem na polski język. Do takich zaliczyłbym w dziedzinach, które znam bliżej, tłumaczenia O. Jełowickiego, Ks. Bkpa Kossowskiego, St. Tarnowskiego, a z młodszych Wł. Witwickiego przekłady djalogów platońskich lub Żeleńskiego-Boya przekłady Kartezjusza, Pascala i Rousseau.

Większość naszych tłumaczy ogranicza się do przekładania w mniej lub więcej niewolniczy sposób obcych zwrotów albo nawet pojedyńczych wyrazów, nie zdając sobie zupełnie sprawy z tego, że przekładanie winno być czemś o wiele głębszem, a mianowicie przemyśleniem w swoim własnym języku tego, co autor przemyślał swoim. Przyczyną jeśli nie jedyną, to w każdym razie najważniejszą ubóstwa naszych przekładów naukowych jest niedostateczne opanowanie naszej mowy ojczystej.

Weźmy inne zjawisko: popularyzacja wiedzy w społeczeństwie. Ona też u nas poważnie niedomaga, a źródłem

tego niedomagania jest znowu niedostateczne władanie przez naszych uczonych tem narzędziem popularyzacji, jakiem jest język ojczysty.

Podkreśliliśmy wczoraj oklaskami ten ustęp referatu prof. Kalinowskiego, w którym było wyrażone pragnienie, aby prasa więcej niż dotąd interesowała się nauką ojczystą i aby ją więcej popierała. Gdy następnie rozmawiałem o tem z jednym przedstawicielem prasy, obecnym na sali, słusznie zwrócił mi uwagę, że tu i naszym uczonym możnaby pewne postulaty postawić: na to, aby wiadomości z dziedziny wiedzy mogły się rozchodzić wśród społeczeństwa, winny one i pod względem językowym być podawane w o wiele staranniejszej szacie. I tu więc ożywienie kultu języka ojczystego w świecie uczonych przyczyniłoby się znacznie do silniejszego promieniowania wiedzy na całe społeczeństwo.

Nie idzie tu bowiem jedynie o popularyzację wiedzy wśród mniej wykształconych warstw ludowych, ale też o szerzenie jej wśród inteligencji, o to, co Francuzi nazywają: „de la haute vulgarisation".

Każdy z nas, będąc specjalistą w jednej dziedzinie, nie może nim być jednocześnie w całym szeregu innych, a jednak jako człowiek ogólnie wykształcony, winien on o wielu innych gałęziach wiedzy i o postępach w nich dokonywanych mieć pewne dokładne wiadomości: nieraz może on ich wprost potrzebować i ze względu na swe własne badania, mogące mieć z różnemi sąsiedniemi dziedzinami wiedzy niejeden punkt styczny. Otóż tą popularyzacją w wyższym stylu winniśmy jedni drugim służyć, ale na to, aby mogła ona swego celu dopiąć, winna być i pod względem językowym żywa, barwna i jasna, inaczej zamiast interesować będzie nużyć.

Braki nasze pod tym względem dadzą się w wielkiej mierze sprowadzić do wpływów kultury naukowej niemieckiej, która daru jasnego popularyzowania wiedzy nie posiada. Bez porównania wyżej na tym punkcie stoi nauka francuska, i od niej to piwinniśmy się uczyć, jak opanowywać język ojczysty i jak go zaprzęgać do służenia nauce, do promieniowania nią poza granice państwa uczonych. Niczemu innemu nie zawdzięcza

Francja w tym stopniu swego królowania intelektualnego na całym świecie, jak właśnie tej głębokiej znajomości, temu wprost kultowi mowy ojczystej, którym niewątpliwie przewyższa wszystkie inne narody.

Zatrzymajmy się wreszcie na jednym przejawie tego samego niedomagania, przejawie, który się już tu na obecnym Zjeździe dość charakterystycznie zaznaczył: oto w dyskusji nad potrzebą założenia w Polsce szeregu instytutów naukowych, któreby obok wszechnic i niezależnie od nich prowadziły badania naukowe, raz po raz wysuwano jako jedną z racyj konieczność uwolnienia uczonych od ciężaru nauczania. Nie myślę ma się rozumieć, występować przeciw potrzebie instytutów, która mi się wydaje w ogólnych zarysach najzupełniej uzasadnioną; podnoszę jedynie ten jeden argument, w którym widzę uprzedzenie dość rozpowszechnione w naszym świecie uczonym do żywego nauczania, uprzedzenie łączące się niewątpliwie z niedostatecznem opanowaniem samego narzędzia nauczania, jakim jest język ojczysty.

Mogłoby się wprost zdawać, że dla niejednego z naszych uczonych żywe nauczanie słowem nietylko nie jest źródłem radości podobnem do samego badania naukowego, ale że jest poprostu ciężarem, kajdanami, od których pragnąłby się uwolnić. Naturalnie, że i on musi podawać rezultaty swej pracy do publicznej wiadomości, ale woli to czynić w formie martwego słowa pisanego, niż zapomocą żywego wykładu, wprowadzającego go w bezpośredni kontakt z młodemi umysłami, które ma swemi myślami zapłodnić. Nie zdaje on sobie przytem sprawy, że nietylko uczniowie wiele na tem tracą, ale że on sam pozbawia się nader cennego środka do coraz jaśniejszego i ściślejszego sprecyzowania wyników swych badań naukowych.

Język nietylko jest narzędziem mowy, środkiem do wyrażania nazewnątrz swych myśli: on jest i na wewnątrz nader ważnem narzędziem pomocniczem samego procesu myślenia. Jeśli najpierw mówienie zależy od myślenia, to następnie siłą refleksu i myślenia zależy od mówienia: gdy się w jakiej sprawie ma nie bardzo jeszcze sprecyzowane pojęcia, może być

ogromnie pomocnem zmusić się do możliwie jasnego i scisłego wyrażenia ich w słowach,

Nieraz zresztą się zdarzy, że człowiek w ogólnych zarysach wie już, o co mu chodzi, ale nie znalazł jeszcze tej ostatecznej doskonałej formy zewnętrznej, któraby i jego samego zadowalniała i jednocześnie zdolna była myśl jego z całą jasnością i innym udzielić tak, aby ją z łatwością pojęli. Wtedy szczególnie konieczność wyłożenia danej myśli żywem słowem może mieć wielką doniosłość przez to, że nie dozwala zadowolnić się bylejakiem wyrażeniem, ale zmusza do wyszukania najwłaściwszego, tego, o którem sam człowiek wreszcie sobie powie, że ono jedno ściśle i formalnie odpowiada jego myśli.

Oto widzi on bowiem przed sobą, w miarę jak żywem słowem rozwija swe myśli, cały szereg par oczu, które, podczas gdy usta milczą, mówią mu wciąż, co się w umysłach dzieje. Raz zabłyśnie w nich płomień radości z powodu uchwyconej nowej nieznanej dotąd prawdy: wtedy wykładający może być pewien, że myśl, którą rozwija, jest w jego umyśle całkowicie dojrzała i że ją dobrze wyraża, skoro jest ona zdolna zapłodnić inne umysły. To znów przesłoni je jakby jakaś mgła, jakieś niezadowolenie, mówiące aż nadto wymownie, że to, co słyszą, nie może wejść do umysłów: wtedy nauczyciel winien szukać innych terminów, obrazów, wyrażeń, musi dokładniej rozłożyć rozpatrywane zagadnienie i doprowadzić do tego, aby mgła w oczach słuchaczy się rozproszyła i aby mógł w nich wyczytać to wewnętrzne przyzwolenie, dowodzące, że poprzednie trudności zostały rozwiązane.

Mylnem jest mniemanie, że twórcza praca naukowa odbywa się tylko przy biurku, w pracowni, w bibjotece lub w laboratjum, a nie w żywem nauczaniu na wykładzie[1]). Przeciwnie,

[1]) Mniemanie to niestety zostało u nas usankcjonowane przez ustawę o szkołach akademickich z 13 lipca 1920 roku. Ustawa uważa za najważniejszy obowiązek profesora (art. 46) prowadzenie badań naukowych i twórczą pracę naukową i dopiero na drugiem miejscu wymienia wykładanie i prowadzenie ćwiczeń. Tymczasem za pierwszy obowiązek profesora powinno być poczytane samo nauczanie, i w niem przedewszystkiem powinna się przejawiać jego twórczość naukowa. Jest to ma się rozumieć rzeczą o wiele trudniejszą, to też ogół uczonych woli iść po linji mniejszego oporu i pisać książki.

żywe nauczanie ma w sobie też momenty twórczej pracy naukowej i może bardzo silnie oddziaływać na sam proces myślowy uczonego, na całą jego twórczość naukową[1]). Ma się rozumieć, że koniecznym warunkiem do tego jest doskonałe opanowanie samego instrumentu żywego nauczania t. j. języka, zapomocą którego wchodzi się w kontakt z umysłami uczniów: tam gdzie tego niema, nauczanie łatwo staje się ciężarem, nie mniejszym zresztą dla nauczającego, jak i dla słuchaczy.

U nas kult żywego słowa w nauczaniu jest bardzo mały: przy wrodzonych zdolnościach do wymowy mało dbamy o to, aby zdobyć przez dokładniejszą znajomość języka ojczystego większą sprawność w posługiwaniu się całem jego bogactwem. I tu wpływy niemieckie są bardzo wyraźne, choćby np. w sposobie habilitowania się na katedry uniwersyteckie niemal wyłącznie na zasadzie wydrukowanych prac, boć wykład wstępny jest tylko formalnością. Pod tym względem byłoby bardzo ważnem przyjrzeć się nieco dokładniej obyczajom uniwersyteckim francuskim, które o wiele większy nacisk kładą na nauczanie żywem słowem.

We Francji katedrę uniwersytecką otrzymuje się zazwyczaj po pewnym okresie nauczania w szkole średniej, w której trzeba było złożyć dowody, że się umie uczyć. Umiejętność uczenia jest tam przynajmniej na równi stawiana z twórczością piśmienną, na czem niewątpliwie i ta ostatnia wiele korzysta. Rzeczy, które zostały dobrze przemyślane i przygotowane do ustnego wykładu, które następnie zostały jasno i barwnie wyłożone, gdy wreszcie zostaną utrwalone na piśmie, zachowują coś z zalet żywego wykładu, nieco jego barwności i żywej siły przekonywującej: czuć w nich, że przeszły

[1]) Bardzo uderzającem jest to w życiu wielkiego fizyka Gabryela Lippmana. Oto co o nim pisał Daniel Berthelot: „L'idée initiale de la photographie des coulers vint à l'esprit de Gabriel Lippmann en 1886, tandis qu'il préparait son cours d'optique à la Sorbonne. Je lui ai entendu dire, que rien n'est plus utile au savant que l'enseignement. La necessité d'exposer la science à d'autres oblige le professeur à revoir et à repenser par lui même tout l'ensemble d'un vaste sujet, à constater les idées et les lacunes qui y subsistent, à réviser et parfois à rectifier les théories". (Revue des deux Mondes, 1922, 1 lipca str. 31). Radość, którą się odczuwa, gdy się nauczanie ukocha, doskonale nazwał Paul Bourget „mistyką nauczania".

przez probież innych umysłów, że są niejako wynikiem pracy społecznej, a nie indywidualnem i tylko poszukiwaniami pojedyńczego umysłu. Niewątpliwem jest, że głębokiemu kultowi żywego słowa zawdzięcza Francja i tę ogromną zdolność promieniowania swej literatury.

Gdy rzucimy teraz okiem na te kilka zjawisk, któreśmy w naszem życiu naukowem zaobserwowali, to wolno nam chyba dojść do wniosku, że stosunek nauki polskiej do języka polskiego nie jest taki, jakim być powinien, że nie panuje ona dostatecznie nad tym najważniejszym instrumentem myśli, na czem zresztą sama najwięcej cierpi.

Ma się rozumieć, że, stwierdzając te niedomagania, nie myślimy pod niczyim adresem skierowywać szczególnych zarzutów. Nikt nie może nas czynić odpowiedzialnymi za niedostateczną znajomość mowy ojczystej, gdy zważy, żeśmy się wychowywali w szkole obcej, która w najlepszych razach, jak w b. Galicji tolerowała zaledwie język polski. Możemy sobie w sumieniu powiedzieć, żeśmy robili, co było w naszej mocy, aby w okresie niewoli bronić mowy ojczystej, jeśli więc dziś stwierdzamy, że nie władamy nią dostatecznie, to nie dlatego, aby robić wyrzuty dzisiejszym pokoleniom, albo tym które nas wychowały, ale, aby się zastanowić, co należy robić dziś, gdy warunki polityczne tak radykalnie się zmieniły na to, iżby znajomość języka ojczystego podnieść i pogłębić i dać przez to nauce polskiej silniejszą podstawę umysłową i większą moc promieniowania.

II.

Nasza generacja na ławę szkolną już nie wróci i najwyżej uświadomieniem sobie swych braków w dziedzinie języka ojczystego będzie mogła lepiej się przysposobić do posługiwania się nim w swej pracy naukowej. Tembardziej jednak winniśmy dołożyć wszelkich starań, aby przyszłe pokolenia, które wkrótce przyjdą nas zastąpić w tej pracy, stanęły do niej lepiej od nas uzbrojone, z dokładniejszą znajomością języka ojczystego, z większą sprawnością we władaniu nim.

Jakie są pod tym względem widoki na przyszłość? Trzeba

przyznać otwarcie, że nienajlepsze. Po tylu latach bohaterskich walk o prawa języka ojczystego w szkole, dziś, gdy możemy z tą szkołą zrobić co zechcemy, wyznaczamy w jej programie językowi ojczystemu bardzo poślednie miejsce.

Wciąż rozlegają się jeszcze u nas odgłosy walki między fizjologją klasyczną z jednej strony, a naukami przyrodniczo-matymatycznemi z drugiej, a tymczasem ani ta ani tamta grupa przedmiotów nie może się stać ostoją tej kultury, jaką szkoła winna zaszczepić i rozwinąć w młodych umysłach: ostoją kultury polskiej może się stać tylko język ojczysty i on to powinien wyjść jako zwycięski tertius gaudens ze sporu między filologją klasyczną a przyrodoznawstwem.

Pod tym względem ogłoszony w 1919 r. przez Ministerstwo W. R. i O. P. „Program naukowy szkoły średniej", aczkolwiek bardzo starannie i z wielkim nakładem wiedzy opracowany musi być poddany bardzo wyczerpującej krytyce: miejsce, jakie zostało w nim wyznaczone językowi ojczystemu, winno być stanowczo uznane za zupełnie nie wystarczające. Gdyby się miał on na dłuższy przeciąg czasu utrzymać, kulturze narodowej groziłoby na tym tak podstawowym punkcie poważne niebezpieczeństwo, a nauka polska otrzymywałaby nadal ze szkół średnich pracowników, nie władających dostatecznie językiem ojczystym, a więc i nie przygowanych w dostatecznym stopniu do twórczej pracy w rozmaitych jej dziedzinach.

Ma się wrażenie, gdy się wzmiankowany program czyta, że chyba przy opracowywaniu go żaden z naszych wybitniejszych polonistów głosu nie zabierał, a jeżeli do dziś dnia poloniści nie zajęli wobec niego dość stanowczego stanowiska, to zapewne dlatego tylko, aby nie dawać złego przykładu zbyt ostrego dopominania się o swe prawa i przeciwstawiania się władzom szkolnym. Niechże więc wolno będzie dopomnieć się o prawa języka polskiego w polskiej szkole komuś, kto niestety nie może sobie żadnej rościć pretensji, aby go do polonistów zaliczano, kto jednak właśnie dla tej racji nie będzie posądzany, że przemawia pro domo sua.

Nie sposób, ma się rozumieć, wdawać się na tem miejscu

w zbyt szczegółowe roztrząsania: możnaby np. wogóle zakwestjonować, czy jest racja stwarzania tylu typów szkół średnich, bo, jak to doskonale prof. Kutrzeba wczoraj zaznaczył, sztuczna selekcja zdolności w szkole średniej jest rzeczą bardzo zawodną. Chodzi mi tylko o to, aby silnie podkreślić, że nawet przy różniczkowaniu programów szkół średnich w każdym z poszczególnych typów głównym i centralnym przedmiotem ogólnokształcącym winien być zawsze, jedynie i wyłącznie język ojczysty, a nie ta lub inna grupa przedmiotów szkolnych[1]).

Trzeba raz nareszcie zgodzić się na to, że język ojczysty nie może być traktowany tylko jako jeden z poszczególnych przedmiotów szkolnych: jego nauczanie w szkole nie może mieć tylko za zadanie dać uczniom znajomość mowy ojczystej i umiejętność swobodnego nią władania, podobnie jak nauka francuskiego lub geografji ma dać umiejętność posługiwania się mową francuską lub znajomość kuli ziemskiej. Nie, nauczanie języka ojczystego ma świadomie kierować całym rozwojem umysłowym młodzieży, ono winno systematycznie kształcić wszystkie funkcje psychiczne naszej jaźni i zaprawiać młode umysły do ścisłej kontroli wszystkich swoich wewnętrznych procesów duchowych. Słowem, nauka języka ojczystego nie ma tylko na celu uczyć poprawnie mówić i pisać, ona winna sięgać głębiej i uczyć rozumnie myśleć.

To sprawia, że język ojczysty ma być traktowany w szkole jako główny i centralny przedmiot ogólnokształcący, i że od tego, jak on zostanie postawiony, zależne będą rezultaty nauczania wszystkich innych przedmiotów. Stąd wysuwanie przez program ministerjalny na pierwszy plan nauk matematyczno-przyrodniczych, a zapoznanie ogólnokształcącej roli języka ojczystego musi być z całą stanowczością zwalczane. Byłoby ono fatalne nietylko dla ogólnej kultury umysłowej, ale i w szczególności dla rozwoju nauk przyrodniczych, których

[1]) Umyślnie używam terminu „główny i centralny przedmiot ogólnokształcący", a nie „podstawa wychowawcza", którym się nie posługuje Program ministerjalny: ten ostatni termin zbyt wyraźnie zdradza swe pochodzenie od Herbarta, którego wpływy tak fatalnie zaciążyły nad szkolnictwem byłej Galicji.

doniosłość dla oparcia gospodarki polskiej na silnych podstawach jest aż nadto widoczna. Te ostatnie są w najwyższym stopniu zainteresowane w należytem postawieniu nauki języka ojczystego, ona jedna jest w stanie systematycznie i wszechstronnie pokierować rozwojem umysłu i zaprawić go do tego, aby dokładnie obserwował zjawiska otaczającego go świata, ściśle zdawał sobie sprawę z tego, co zaobserwował, prawidłowo o tem rozumował i wreszcie jasno i poprawnie podawał innym w mowie czy też w piśmie wyniki swych dociekań.

Nie „przyrodniczego myślenia" ani „filologicznego" mają uczyć młodzież szkoły tego lub innego typu, ale wszystkie winny ją zaprawiać do „polskiego" myślenia t. j. tak pokierować zapomocą nauki języka ojczystego rozwojem młodego umysłu, iżby się stał zdolny do rozumnego i ścisłego myślenia terminami mowy ojczystej o każdym przedmiocie, wobec którego życie go postawi, i następnie do poprawnego i jasnego komunikowania innym swych myśli.

Nie potrzeba chyba dowodzić dłużej, jak ogromną doniosłość posiada powyższy postulat dla pomyślnego rozwoju nauki polskiej.

III.

Jest jednak jeszcze jeden szczególny punkt w tem obszernem zagadnieniu, na który należałoby także zwrócić osobną uwagę. Łączą się tu właściwie dwie sprawy: pierwsza dotycząca wszystkich uczonych polskich, druga zwracająca się raczej do polonistów i filozofów. Chodzi, mianowicie o polskość naszej terminologji naukowej we wszystkich dziedzinach wiedzy.

Ma się rozumieć, że nie wolno nam wpadać w przesadzony puryzm i oczyszczać nasz język z obcych terminów, które już uzyskały prawo obywatelstwa we wszechświatowej literaturze naukowej. Nie wolno nam również wzorem Trentowskiego tworzyć nawet z rodzimych pierwiastków sztucznych neologizmów, nieodpowiadających ani duchowi języka ani potrzebom nauki. A jednak, wmyśliwszy się głębiej w bogactwa naszego języka i poznawszy dokładniej jego dawniejsze za-

bytki, dałoby się niewątpliwie wyłowić niejeden termin i niejedno wyrażenie, które, należycie skalibrowane, mogłyby być w języku naukowym doskonale użyte. Tam nawet, gdzieby się ich nie znalazło, należałoby przy tworzeniu nowych terminów w jednej dziedzinie wiedzy, kierować się analogjami zaczerpniętemi z innych bliższych lub dalszych dziedzin. Niewątpliwie, że we wszystkich dziedzinach wiedzy koniecznem będzie poddanie pewnej rewizji nietylko samej terminologji, ale i zwrotów mowy i sposobów wyrażania się, któremi się każda nauka posługuje; podobna rewizja, przeprowadzona bez przesady a z prawdziwem zainteresowaniem się bogactwem mowy polskiej i z gorącem umiłowaniem jego ducha, nada z czasem naszej ojczystej wiedzy więcej swoistych barw, więcej jędrności w wyrazie, a co za tem idzie i większą zdolność promieniowania.

Potrzeba ta jest szczególnie pilna w dziedzinie filozofji. Od jakiegoś czasu powstało u nas duże zainteresowanie szeregiem myślicieli, którzy w ostatnim szczególnie wieku pracowali na polskiej niwie filozoficznej. Komisja do badania historji filozofji w Polsce, powstała w łonie naszej Akademji Umiejętności, wydała już niejedną pracę poświęconą rodzimej filozofji w Polsce, i aczkolwiek nieraz można sobie postawić pytanie, czy temu lub owemu z naszych filozofów nie przypisuje się zbyt wielkiej wartości i doniosłości, to jednak należy przyznać, że podobna inwentaryzacja naszego dorobku filozoficznego jest potrzebna.

Jest jednak jednocześnie inna ważniejsza jeszcze praca do przeprowadzenia, i dobrzeby było, gdyby pomieniona komisja Akademji Umiejętności o niej też zechciała pomyśleć: Oto ponad poszczególnymi naszymi filozofami, mniejszymi czy też większymi, jest jeden największy filozof, który oddawna filozofuje własną swą metodą i którego zabytki filozoficzne posiadamy już od XV i XVI wieku — jest nim sam język polski, i jego to immanentną filozofję zdrowego rozsądku powinnibyśmy bliżej poznać i dalej rozwijać.

Każdy naród, wchodząc do wielkiej rodziny cywilizowanych narodów chrześcijańskich i otrzymując od niej cały szereg nieznanych mu dotąd pojęć, zmuszony jest wytworzyć sobie powoli pewną ilość nowych terminów, wyrażeń i zwrotów, któreby te pojęcia możliwie dokładnie oddawały. Narody, których język wyrósł z łaciny, miały tę pracę znacznie ułatwioną: myśmy nie byli w podobnem położeniu, ale też i cały ten proces tworzenia się naszej rodzimej terminologji dla najważniejszych dziedzin życia umysłowego, jest u nas tem bardziej ciekawy i charakterystyczny i tem bardziej zasługuje, aby mu poświęcić osobną uwagę. Jest to jakby nieświadome filozofowanie całego narodu, i twory językowe powstałe ta drogą, jako bardziej wyraziste i oparte na konkretnych i wszystkim dostępnych obrazach, powinny mieć pierwszeństwo przed terminami zapożyczonemi z obcych języków, choćby z macierzystej łaciny.

Weźmy np. swoisty nasz termin osoba, któryśmy sobie stworzyli dla oddania pojęcia przybyłego do nas wraz z cywilizacją chrześcijańską pod postacią łacińskiego terminu persona: dziś coraz bardziej zastępujemy go w jego pochodnych łacińskim terminem individuum, którego używamy zarówno dla oznaczenia dodatnich jak i ujemnych stron rozwoju własnych cech każdej jednostki. Otóż, wbrew Przybyszewskiemu („Szlakami duszy polskiej"), powinniśmy dla oddania cech dodatnich używać raczej swoistego terminu osoba, rezerwując termin indywiduum i jego pochodne dla oznaczenia cech ujemnych. Możnaby jednak uwzględnić i pewne pomysły na ten temat Ochorowicza („Psychologja-Pedagogika-Etyka": XII. „Nasze osobnictwo"): językowa strona zagadnień filozoficznych interesowała go w wysokim stopniu, i powyższa jego praca pełna jest pod tym względem bardzo ciekawych obserwacyj i impulsów.

W Słowniku staropolskim, którego się niedługo z rąk Prof. Łosia spodziewamy, znajdziemy niewątpliwie ogromny materjał do poznania tych pierwszych poczynań filozoficznych języka polskiego. Dużo podobnego materjału zawierają też pierwsze przekłady dzieł filozoficznych, teologicznych lub ascetycznych, powstałe w XVI i XVII wieku: w nich znajdziemy także wiele przykładów tego zmagania się myśli z mło-

Państwowe Kolegium Pedagogiczne w Bi...

dym niewyrobionym jeszcze językiem, aby go zmusić do oddania w swoistej formie takich pojęć, których nie spotkał dotąd na swej drodze. Zmagania te pokażą nam jak naiwne są utyskiwania na łacinę, że w XVI wieku nie pozwoliła polskiemu językowi zająć odrazu naczelnego stanowiska i ująć w swe ręce kierownictwa kultury ojczystej: ona przeciwnie, powoli zaprawiała go do tych zadań i, jak dziś widzimy, na tę pracę przygotowawczą nie było za dużo i czterech wieków.

Nie łudźmy się bowiem, aby ten proces był już dziś ukończony i aby nasz język posiadał już całą tę moc i tężyznę konieczną do nadania większego rozmachu rozwojowi kultury narodowej: jeśli sprawami języka ojczystego będziemy się tyle interesować, co ostatnie pokolenie, to możemy być pewni, że cały ten proces narażony będzie na całkowity zastój.

Ta walka, to zmaganie się myśli z językiem musi i dziś na nowo rozgorzeć. Winniśmy zaprząc nasz język do usilnej pracy nad uprzystępnieniem szerszym warstwom, szczególnie młodzieży szkolnej, głębszych postaw filozoficznej kultury umysłowej, w takiej jednak formie, która nie byłaby tylko zaspakajaniem intelektualnej ciekawości, ale któraby była prawdziwą szkołą myślenia i przedstawiała dla całego rozwoju życia umysłowego prawdziwą wartość twórczą.

Tego nie dadzą podręczniki filozofji, licho tłumaczone z obcych języków, ani nawet oryginalne polskie, ale napisane obcą terminologją, zapożyczoną z obcych języków, a nie wysnutą z własnej mowy ojczystej, nie przemyślaną po polsku.

Czeka nas tu bardzo ważna praca, której wszakże nie powinniśmy rozpoczynać bez nawiązania kontaktu z temi pierwszemi próbami przemyślenia podstawowych zagadnień filozofji formami rodzimej mowy, z jakiemi w złotym wieku naszego piśmiennictwa możemy się spotkać. Niektóre z tych form nie dadzą się utrzymać i pomimo, że zostały uświęcone wiekowem używaniem, będą musiały być poddane rewizji. Takiej rewizji potrzebuje między innemi i terminologja katechizmu, która nieraz swą nieścisłością zaciemnia podstawowe pojęcia wiary lub moralności: że wspomnę np. takie nazwy jak wstrzemięźliwość dla oznaczenia cnoty kardynalnej — powinno się

mówić umiarkowanie — albo lenistwo w służbie Bożej dla oznaczenia jednej z wad głównych — powinno się raczej mówić smutek albo zniechęcenie w służbie Bożej; wreszcie i nazwy darów Ducha Św. wymagałyby także ściślejszego przemyślenia nowożytnym polskim językiem.

Praca ta będzie, ma się rozumieć, potrzebować pewnego systematycznego zorganizowania, którego powinni się podjąć wspólnemi siłami nasi filozofowie, i poloniści.

Kończąc me przemówienie, zgłaszam do uznania Zjazdu następujące trzy rezolucje: nie zwracają się one do naszego rządu z żądaniem nowych wydatków i niczem budżetu państwa nie obciążą: mają nastomiast pretensje obciążyć nieco sumienie naukowe uczonego świata polskiego i wywołać w niem reakcję na korzyść mowy ojczystej:

1. Zjazd uznaje, za konieczne dla dalszego rozwoju nauki polskiej rozbudzić w całem społeczeństwie, a w szczególności wśród uczonych polskich większe zainteresowanie tym najważniejszym czynnikiem swoistego ruchu naukowego w każdym narodzie, jakim jest język ojczysty.

2. Zjazd żąda, aby za główny i centralny przedmiot ogólnokształcący w szkole polskiej wszelkich typów został uznany jedynie język ojczysty, a nie ta lub inna grupa przedmiotów szkolnych.

3. Zjazd zwraca się z prośbą do naszych pracowników na polu teologji, filozofji i językoznawstwa polskiego, aby wspólnemi siłami zajęli się zbadaniem, utrwaleniem i wzmożeniem filozoficznych wartości języka polskiego w celu lepszego przysposobienia go do służby nauce polskiej.

V.

TENDENCJE FILOZOFICZNE W NAUCZANIU STYLISTYKI.

Wszyscy ludzie kierują się w swem życiu umysłowem pewnemi pojęciami i zasadami filozoficznemi, ale nie wszyscy uświadamiają je sobie w równym stopniu. Z jednej strony mamy ludzi niekulturalnych, t. j. takich, którzy żadnego systematycznego wykształcenia nie otrzymali i którzy przeto uświadamiają sobie zaledwie w minimalnym stopniu swe procesy myślowe i ich zależności od świata: z drugiej będziemy mieli takich, którym gruntowne studja filozoficzne pozwoliły uświadomić sobie w całej pełni podstawowe prawa bytu, życia i myśli. Między jednymi i drugimi jest jeszcze pośrednia grupa takich, którzy, nie znając wprawdzie filozofji i jej terminów, mają jednak pewną świadomość tych praw, którym i oni sami i cały świat podlega. Zawdzięczają oni ją temu ogólnemu wykształceniu, które otrzymali choćby tylko w szkole powszechnej i w którem pod tym względem główną rolę odegrała nauka religji i języka ojczystego. Pominę pierwszą, gdyż jej charakter filozoficzny jest oczywisty: zatrzymam się jedynie nad filozoficznem podłożem nauki języka ojczystego i nad możnością wpajania młodzieży tą drogą pewnych poglądów filozoficznych, zarówno prawdziwych jak i fałszywych. Zadziwiony byłem bowiem, przeglądając nasze programy szkolne języka polskiego i podręczniki do tego przedmiotu, szczególnie podręczniki stylistyki, do jakiego stopnia nauczanie języka ojczystego obciążone jest u nas jedną fałszywą doktryną filozoficzną — mianowicie sentymentalizmem, tak fatalnym dla życia moralnego młodzieży. Są to rzeczy u naszego myślącego ogółu prawie zupełnie nieuświadomione, tem bardziej należy je w możliwie jasny sposób wyprowadzić na jaw.

Każdy język zawiera w sobie filozofję i, można powiedzieć, że w ogólnych i podstawowych linjach na dnie wszystkich języków znajduje się ta sama doktryna filozoficzna, którą nazywamy filozofją zdrowego rozsądku. Jednak w tych ogólnych granicach można dostrzec między poszczególnemi językami pewne różnice i odchylenia, których przyczyny mogą być najróżnorodniejsze. Jedną z nich nieraz bywa wpływ doktryn filozoficznych na kształtowanie się samego języka i na sposób, w jaki kalibruje czyli ściślej określa on swe terminy. Szczególnie ma to miejsce wtedy, gdy młody język zaczyna się pogłębiać i przysposabiać do filozoficznego myślenia, a w społeczeństwie, które się nim posługuje, panują w tym samym czasie jakieś silniejsze prądy ideowe: wymagają one od języka, aby dla oddania ich podstawowych tendencyj ukuł nowe terminy, albo aby i starym nadał nowy odcień myśli, i tą drogą wyciskają na nim własne swoiste piętno.

Pod tym względem wszystkie niemal języki nowożytne uległy bardzo silnie wpływom tych prądów filozoficznych które od XVI w. zapanowały nad cywilizowanym światem, i to im nadało ten pewien odcień subjektywizmu i indywidualizmu, którym się różnią od języków starożytnych o bardziej objektywnem i społecznem zabarwieniu. Szczególnie uderza to w języku niemieckim, na którym najpierw protestantyzm, a następnie idealizm filozofów nowożytnych z Kantem na czele odbił nader wyraźne piętno.

I nasz język też uległ w pierwszym okresie swego literackiego rozwoju pewnym wpływom ideowym reformacji, choć niewątpliwie miało to miejsce w mniejszym stopniu niż na Zachodzie. Natomiast bardzo silne piętno odbiły na nim pewne prądy ideowe XIX w., wtedy, gdy w okresie wielkich mistrzów słowa przeoblekał się w nowe bardziej strojne szaty. Odtąd to wcisnął się doń ten zaczyn senty-

mentalizmu, na który pragnąłbym właśnie zwrócić uwagę, widząc w nim poważne niebezpieczeństwo dla dalszego rozwoju kultury narodowej.

W życiu naszem duchowem te przejawy, w których czynnik zmysłowy bierze bezpośredni udział, są łatwiej dostrzegalne, dlatego też i język nasz łatwo znajduje dla nich nazwy. Przejawy czysto duchowe, w których czynniki zmysłowe tylko pośrednio współdziałają, są trudniejsze do ujęcia, i w języku też nie znajdują tak łatwo odpowiednich wyrażeń. Stąd też wszystkie języki dla oznaczenia głębszych i bardziej ukrytych procesów czysto duchowych posługują się terminami oznaczającemi analogiczne procesy z dziedziny zmysłowej: widzieć znaczy nieraz w potocznym języku rozumieć, a dla oddania wyższych przejawów pożądania duchowego, należącego do zakresu woli, nieraz posługujemy się terminami zapożyczonemi z dziedziny zmysłowej pożądania uczuciowego: mówimy więc o uczuciu miłości Boga, albo o poczuciu obowiązku. Temu zawdzięcza i termin serce, oznaczający organ najściślej z działalnością uczuć związany, to szerokie zastosowanie, jakie we wszystkich językach znajduje: używamy go dla oznaczenia całokształtu naszych czynności psychicznych, szczególnie tych, które mają charakter moralny, tego czegoś wewnętrznego w nas, co o wszystkiem decyduje i za wszystko odpowiada. I języki starożytne posługiwały się terminami życia zmysłowego dla oznaczenia zjawisk życia duchowego: tak np. po łacinie termin sentire i jego pochodne np. sensus często były używane dla oddania zjawisk wyższego poziomu umysłowego, a i w hebrajskim w tym samym sensie bywa nawet nieraz mowa o sercu Boga.

Nikt, ma się rozumieć, nie myśli reformować tych wyrażeń i oczyszczać z nich języka. Żywej mowie trzeba zostawić całą swobodę dobierania sobie wyrażeń, oddających dobitniej pojęcia któremi operuje: wolno jej w tym celu używać obrazów, porównań, i, gdy w jednej jakiejś dziedzinie nie znajdzie odpowiednich terminów, zapożyczać je drogą analogji z innych, w których są one należycie skalibrowane. Chodzi jednak o to, aby zdawać sobie sprawę z analogicznego

charakteru takich wyrażeń i umieć je należycie skorygować, gdy zajdzie potrzeba ścisłego wyjaśnienia zjawiska, które oznaczają. Można w potocznej mowie miłość Boga nazywać uczuciem i dlatego, że ma wiele cech podobnych do objawów uczuciowych i że nieraz się z niemi łączy: a jednak należy jasno sobie zdawać sprawę z tego, że miłość Boga nie jest uczuciem, a jest czemś należącem do wyższej kategorji psychicznej, mianowicie aktem woli, lub też, gdy chodzi o cnotę miłości, stałem usposobieniem woli.

U nas wpływ prądów filozoficznych ostatniej doby to właśnie sprawił, że te potoczne i przeto nieścisłe sposoby posługiwanie się terminami dziedziny uczuciowej zostało niejako uświęcone przez doktrynę sensualizmu i sentymentalizmu filozoficznego i literackiego. Zapominano o charakterze analogicznym, w jakim się używa terminu uczucie i jego pochodnych dla oznaczenia wyższych procesów życia umysłowego, i zaczęto ich używać w znaczeniu ścisłem, sprowadzając zczasem niemal wszystkie przejawy życia duchowego do kategorji uczuć.

Sensualizm, jako doktryna filozoficzna, jest stary jak myśl ludzka, i niema okresu w dziejach filozofji, w którymby nie miał swych przedstawicieli i zwolenników. Nigdy może jednak nie został on tak systematycznie rozwinięty jak w XVII i XVIII wieku w szkole empiryków angielskich z Lockem na czele: szkoła ta stała się źródłem, w którem czerpały swą inspirację oba potężne kierunki myślowe, które w drugiej połowie XVIII w. zaciążyły nad Europą: wcześniejszy racjonalizm i nieco późniejszy sentymentalizm. Pomimo pokrewieństwa w pochodzeniu pozostawały one między sobą w otwartej sprzeczności.

Rozkwit sentymentalizmu u schyłku XVIII wieku miał, jak wiadomo, charakter reakcji przeciw jednostronnemu racjonalizmowi doby oświecenia, który z jednej strony wyziębiał umysły, z drugiej zaś bardzo surowo i zazdrośnie pilnował, aby się nie wyrywały poza pewne ciasne granice poznawalności do niezmierzonych przestrzeni ducha. Stąd reakcja sentymentalna miała w sobie charakter wyzwolenia z pęt racjo-

nalizmu i powrotu do wiary w zaświaty: zyskało jej to sympatję wszelkiego rodzaju środowisk religijnych, w których przyczyniła się bardzo silnie do umocnienia uprzedzeń do rozumu. Wiemy dobrze, że reakcja antyracjonalistycznego sentymentalizmu nie oszczędziła i świata katolickiego, w którym wywołała różne prądy umysłowe (fideizm, tradycjonalizm), pragnące odgrodzić wiarę od rozkładowych wpływów rozumu i wysuwające zawsze w mniejszym lub większym stopniu na pierwszy plan czynniki uczuciowe. Wszystkie te kierunki, napozór bardzo sprzyjające wierze, w rzeczywistości jednak bardzo dla niej niebezpieczne, zostały przez Kościół katolicki stanowczo potępione: ma się rozumieć nie zdołało to ich natychmiast usunąć z umysłowości ostatnich pokoleń, a najsilniejszy może ślad ich wpływów pozostanie w samym języku, w sposobie wyrażania się o najważniejszych przejawach życia religijnego. Sprowadzanie religji do dziedziny życia uczuciowego spotkać dziś można we wszystkich językach cywilizowanego świata.

I u nas też sentymentalizm bardzo ujemnie wpłynął na ścisłość językową w sposobie wyrażania się o podstawowych zjawiskach życia psychicznego, moralnego lub społecznego, a za fałszywemi i nieścisłemi terminami szły, jak zawsze, fałszywe pojęcia, paczące z gruntu podstawowe zasady postępowania i osłabiające w naszej psychice wszelkie sprężyny czynu.

Mógłbym przytoczyć całą litanję najwybitniejszych naszych myślicieli zarówno katolickich jak i liberalnych — nie brak byłoby między nimi i teologów — którzy nie tylko używają nieścisłych wyrażeń z dziedziny życia uczuciowego dla oznaczenia procesów psychicznych wyższego rzędu, o charakterze wyraźnie umysłowym, ale wprost sprowadzają te ostatnie do gry czynników uczuciowych. Tak więc jedni całe nasze życie moralne mierzą miarą wartości uczuciowych i przekonania moralne traktują jako stanowisko uczuciowe zajęte wobec tych lub owych zdarzeń lub zagadnień moralnych: inni — a tych jest legjon — w życiu religijnem przypisują uczuciom pierwszą, a nieraz nawet wyłączną rolę; inni w sztuce

nie dostrzegają głębszych umysłowych czynników, sprowadzając istotne pierwiastki zadowolenia estetycznego do wzruszeń uczuciowych: inni wreszcie i w życiu społecznem wysuwają na pierwszy plan działalność pierwiastków uczuciowych, przeciwstawiając np. rozumowemu charakterowi organizmu państwowego, uczuciowy charakter czynników, stanowiących o jedności narodowej. Wreszcie jeszcze inni całe wykształcenie i wychowanie młodych pokoleń chcą podporządkować wymogom uczuciowości, widząc w niej najistotniejszą treść naszego życia duchowego. Rekord należy tu jednak przyznać Dr. Pręgowskiemu, który odkrył w nas jakieś „uczucia logiczne“! Logika jako funkcja uczuciowości?[1]).

To jednak nie wszystko jeszcze. Nie sposób się dziwić, że pokolenia wyrosłe w atmosferze przesiąkniętej nawskróś sentymentalizmem nie są w stanie w połowie drogi życia przekształcić i zreformować tych pojęć, któremi je zamłodu przepojono: gorzej jest, że wpajają one je nadal przyszłym pokoleniom i to w formie znacznie bardziej systematycznej, niż ta, w której same je otrzymały. Sentymentalizm jest dziś niejako oficjalną doktryną, którą szerzy stylistyka i cały spór, który się od pewnego czasu toczy o właściwe zadania stylistyki, zależy właściwie od tego, czy sentymentalizm jako doktryna filozoficzna jest uzasadniony, czy też nie.

Nie myślę, ma się rozumieć obejmować całokształtu tego sporu[2]), pragnę tylko wskazać w krótkości, jak się odbywa w naszem szkolnictwie szerzenie doktryny sentymentalistycznej w nauczaniu języka ojczystego, a następnie zwrócić uwagę na sprzeczności z ogólnemi celami wychowawczemi szkoły, do których to musi z konieczności doprowadzić i na nieuniknione stąd paczenie umysłów i charakterów młodzieży.

[1]) Piotr Pręgowski: Zasady racjonalnego wychowania narodowego. Warszawa. Wende. 1916. Str. 50 i 58.

[2]) Ciekawe uwagi o „próbach unaukowienia“ tej „nieszczęśliwej nauki“, jaką jest stylistyka, znajdujemy w zwięzłym artykule Prof. Nitscha: „Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego“ (Rocznik Pedagogiczny, rok 1921). Czytając głębokie jego uwagi, przyszło mi na myśl, że może właśnie źródłem nieporozumienia jest samo dążenie do unaukowienia tego, co nauką być nie może, a jest raczzej sztuką, mającą nas zaprawić do opanowania języka.

Już wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P. wskazówki [1]), jak uczyć języka polskiego w gimnazjum niższem, zawierają we wszystkich ustępach poświęconych ustnym ćwiczeniom stylistycznym wyraźne żądanie, aby zaprawiać młodzież do „rozróżniania zmian akcentów logicznych i uczuciowych przy zmianie szyku wyrazów w zdaniu". Uwagi metodyczne tamże pomieszczone zalecają nadto prowadzenie we wszystkich klasach gimnazjum niższego ćwiczeń synonimicznych „polegających na wybieraniu synonimów i układaniu ich w szeregi według znaczenia głównego, pobocznego, oraz wartości uczuciowej i obrazowej" (str. 12).

Chcąc jednak dokładniej zrozumieć, na czem to uwydatnianie czynnika uczuciowego przy stylistyce polega i jak powinno być na lekcjach przeprowadzane, trzeba zajrzeć do podręczników stylistyki, szczególnie do dwóch najbardziej rozpowszechnionych, mianowicie do „Stylistyki polskiej" Łucjusza Komarnickiego i do „Stylistyki i rytmiki polskiej" Kazimierza Wóycickiego. Obaj ci pedagogowie są zdecydowanymi sentymentalistami.

Prof. Wóycicki w rozdziale I swego podręcznika, poświęconym synonimice, podaje cały szereg ćwiczeń, w których pewna ilość synonimów lub bliskoznacznych wyrazów ma być rozsegregowana na grupy lub ułożona w szeregi nietylko podług ich znaczenia głównego albo pobocznego, ale także podług ich wartości uczuciowej, z zaznaczeniem przytem, czy wartość ta jest ujemna czy też dodatnia. Z wybranych przykładów i dołączonych wskazówek i zapytań jasno widać, że dla autora termin „wartość uczuciowa" ma bardzo szeroki zakres, że może on wyrażać zarówno „stosunek uczuciowy mówiącego do przedmiotu, o którym mowa, np. miły, przyjemny, jak i ocenę moralną: dobry, zły, lub estetyczną: piękny, brzydki i t. p." (str. 6). Tak pojęta wartość uczuciowa byłaby więc pojęciem rodzajowem, rozpadającem się na trzy pojęcia gatunkowe, a mianowicie na wartość uczuciową w ściślejszem

[1]) Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. (Język polski. Historja. Języki nowożytne). Warszawa, 1919.

znaczeniu, oznaczającą stosunek uczuciowy mówiącego do przedmiotu, o którym mowa, na wartość czyli ocenę moralną i wreszcie na wartość czyli ocenę estetyczną. Nazwę dla oznaczenia rodzaju wzięto od pierwszego gatunku, mianowicie tego, który obejmuje stosunki uczuciowe w ścisłem znaczeniu tego wyrazu, i to jest właśnie tak nadzwyczajnie charakterystycznem dla doktryny sentymentalistycznej: uważa ona, że w życiu moralnem te zjawiska, którym towarzyszą wzruszenia uczuciowe, są najważniejsze, one to nadają i ton i nazwę całej dziedzinie moralnej; wyższe, duchowe życie moralne jest przez nią traktowane, jako jeden z objawów życia uczuciowego.

Z powyższego ustępu możnaby jednak sądzić, że Prof. Wóycicki uznaje we wszystkich tych sądach o wartości uczuciowej pewne objektywne podłoże, choćby nawet nierówne, mniejsze w dziedzinie indywidualnych odczuwań i estetycznych wrażeń, a większy w dziedzinie moralnej. Tymczasem w następnym rozdziale poświęconym określeniom dowiadujemy się, że przeciwnie określenia uczuciowe są podmiotowemi a tylko określenia rzeczowe t. j. uczuciowo obojętne, mogą być przedmiotowemi: między podanemi tam (str. 34) przykładami takich określeń uczuciowych i podmiotowych zarazem czytamy: piękny, miły, wstrętny i t. p., czyli tylko takie które się odnoszą do dziedziny estetycznej lub uczuciowej w ścisłem znaczeniu tego wyrazu: brak tam natomiast przykładów z dziedziny moralnej, i niezmiernie byłoby ciekawem wiedzieć, czy Prof. Wóycicki zalicza określenia, zawierające oceny moralne do rzeczowych, przedmiotowych a więc uczuciowo obojętnych, czy też do uczuciowych, a przeto podmiotowych? Wielkie zadania wychowawcze szkoły, o których tyle się wciąż mówi, są wielce w tej odpowiedzi zainteresowane.

Widzimy już jednak pomimo tego niedomówienia, na jakie manowce subjektywizmu prowadzi doktryna sentymentalizmu, boć jasnem jest, że wdrażanie młodzieży do prawidłowego wyrabiania sobie sądów o wartości rzeczy we wszystkich dziedzinach musi się opierać na przedmiotowych, rzeczowych danych, a nie podmiotowych i uczuciowych wrażeniach. Dziedzina uczuciowa, aczkolwiek nie pozbawiona silnego podłoża

objektywnego, dopuszcza jednak grę czynników subjektywnych na znacznie większą skalę: toteż podporządkowywanie jej życia moralnego z konieczności prowadzi do subjektywizmu i do anarchji.

Jeszcze silniej przepojona sentymentalizmem jest stylistyka Prof. Komarnickiego. Zaraz we wstępnym rozdziale, poświęconym zadaniom stylistyki, spotykamy się u niego z nadzwyczaj charakterystycznem wyznaniem wiary sentymentalistycznej. „Moje ja — czytamy tam — to uczucia, pragnienia, pożądania, słowem wszystko, co pobudza mnie do działania, co stanowi mój temperament, mój charakter. Mowę uważam przedewszystkiem za środek do uwydatnienia mego „ja“ to znaczy tych uczuć i pragnień, które je stanowią“ (str. 2). Już z tych słów jasnem jest, że termin uczucie ma tu jeszcze szerszy zakres niż u Prof. Wóycickiego, t. j. że obejmuje nawet dziedzinę poznania i myślenia, które wszakże niemniej niż uczucia w ścisłem tego słowa znaczeniu uzewnętrzniają się za pośrednictwem mowy.

Wyszedłszy z takiego założenia prof. Komarnicki idzie konsekwentnie dalej i wynosi nawet wartość uczuciową wyrazów ponad ich znaczenie. „Odczuwanie przez nas — mówi on — wartości uczuciowej ułatwia nam dobranie odpowiednich wyrazów. Czyż potrafilibyśmy rozróżnić znaczenie wyrazów: trzeba, musisz, powinieneś, jesteś obowiązany, gdyby nie ich wartość uczuciowa? Wyrazy te posiadają bliskie znaczenie, my się jednak prawie nigdy nie mylimy w ich właściwem zastosowaniu“ (str. 2).

Dziwić się przeto nie można, że w stylistykach obu pomienionych autorów, w rozdziałach poświęconych synonimice położony jest duży nacisk na ćwiczenia w określaniu wartości uczuciowej wyrazów, przyczem żąda się nieraz od młodzieży rzeczy zupełnie niezrozumiałych. Konia z rzędem temu, kto potrafi „uwypuklić wartości uczuciowe czasowników: wykończyć, ukończyć, zakończyć, skończyć, dokończyć, pokończyć“ (Wóycicki, ćwicz. 16), lub kto potrafi orzec, czy „tylko uczuciowo, czy znaczeniowo“ różnią się od siebie następujące wyrazy: wsadzić, nasadzić, posadzić, zasadzić, obsadzić, lub: koło, około, naokoło, wokół, wokoło, naokół? (Tamże ćwicz. 18). Konia z rzędem temu, kto nam wskaże jak należy „ustalić porządek według stopnia wartości uczuciowej“ między takiemi wyrazami jak: droga, gościniec, ścieżka — pomocnik, wspólnik, współpracownik — wcale, zupełnie, zgoła — łącznie, razem, zobopólnie — skon, śmierć, zgon — przepaść, zginąć, zniknąć. (Komarnicki, ćwicz. 26 i 27).

Szkodliwość takiego narzucania młodzieży doktryny sentymentalistycznej wynika z samej jej jednostronności, i, co zatem idzie, i fałszywości; rozciąga się ona niemniej do samego nauczania języka ojczystego, któremu odbiera jego wszechstronny ogólnokształcący charakter, jak i do całokształtu życia moralnego, które zanieczyszcza subjektywizmem, egoizmem i biernością.

Sentymentalizm jest doktryną jednostronną, a więc tem samem płytką i błędną. Z pierwiastków uczuciowych, opartych zawsze na pewnem podłożu wzruszeń zmysłowych, czyni ona główny i dominujący składnik naszego życia moralnego, usuwawając na drugi plan, albo i zapoznając zupełnie kierowniczą rolę wyższych czynników umysłowych, rozumu i woli. Uczucia są niewątpliwie jednym z istotnych czynników życia moralnego — nikt tego lepiej nie wykazał przeciw stoickim doktrynom Kanta, co Schiller w swem przepięknem „Über Anmut und Würde“, — ale całą swą wartość w życiu moralnem uzyskują one dopiero wtedy, gdy zostaną ujęte w karby i jakby uduchowione przez wyższe czysto duchowe władze rozumu i woli. Wysuwać je na pierwszy plan i uniezależniać od czynników wyższego rzędu, to odmawiać im tego wewnętrznego przeistoczenia, mającego dopiero nadać im charakter czynnika moralnego.

Dla samego nauczania języka ojczystego szkodliwość sentymentalizmu w tej formie, w jakiej go spotykamy w naszych programach szkolnych i podręcznikach stylistyki, polega na tem, że zwęża on znacznie zakres wyćwiczenia się w języku ojczystym i opanowania go w codziennym użytku, a to przez to, że koncentruje zbyt silnie uwagę młodzieży na tych celach

nauki języka, które się odnoszą do literatury pięknej i żądają pewnego poruszenia uczuć i wywołania wzruszeń, zaniedbując jednocześnie podstawowe ogólnokształcące zadania tego głównego przedmiotu szkolnego.

Gdy się wczytać w te wszystkie ustępy wyżej wymienionych podręczników i programów, które się odnoszą do kultu uczuciowości, nabiera się wrażenia, że w myśli ich twórców zadaniem nauki języka ojczystego jest przygotowanie całej naszej młodzieży do pracy literackiej, wyrobienie ich na literatów, estetów, lub choćby krytyków literackich. I nie jest to niestety zupełnie nieświadome: oto u tak wybitnego polonisty, jakim jest prof. Szober, znajdujemy próbę uzasadnienia tego przesunięcia punktu ciężkości w nauczaniu języka ojczystego na dziedzinę literatury pięknej, i, co w jego mniemaniu za tem idzie, na dziedzinę uczuć. Konstatuje on mianowicie, że opanowanie językowe innych dziedzin dają inne przedmioty szkolne, skoro są wykładane w języku ojczystym: żaden natomiast z innych przedmiotów nie może się zajmować dziedziną wartości wzruszeniowych. „Z tą właśnie odmianą języka — konkluduje on przeto — mają się dzieci zapoznawać i w niej ćwiczyć i doskonalić na lekcjach języka polskiego, bo inne przedmioty potrzebnego do tego materjału w pożądanym zakresie nie dostarczą“ [1]).

[1]) Stanisław Szober: Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Lwów. Książnica. 1921. Str. 44 Ktoby się dziwił, że, będąc teologiem, zabieram głos w zagadnieniach stylistyki, niech przeczyta na tej samej stronie wyznanie modernizmu Prof. Szobera: przekona się wtedy, że dziedziny te łączą się, i to ściślej niżby się myślało, swem podłożem filozoficznem. Jak teolog dociera do stylistyki, tak stylistyk może dotrzeć do teologji, a jeżeli jest sentymentalistą w stylistyce, wtedy i życie religijne zechce sprowadzić do dziedziny uczuć, co jest właśnie jedną z charakterystycznych tendencyj modernizmu. Muszę jednak dodać, że w późniejszej swej pracy „Zarys językoznawstwa ogólnego“ (Warszawa 1924) Prof. Szober zajmuje wobec sentymentalistycznych dążeń stylistyki nieco odmienne i jakby bardziej krytyczne stanowisko (str. 200—204): a jednak i tam jego filozoficzne zapatrywania są wybitnie sensualistyczne. Wystarczy przytoczyć takie słowa: „Pierworodnym stanem duchowym jest niewątpliwie czucie (wrażenie) i wzruszenie, ono jest podstawą woli i pobudką wszelkiego działania, a więc i sprawy umysłowej, która jest tylko wyspecjalizowanem w pewnym kierunku uczuciem“ (str. 201).

Zarówno jednak na takie ograniczenie celów nauczania języka ojczystego, jak i na całą doktrynę intuicyjnego myślenia, przepojonego pierwiastkami podmiotowemi, wysnutemi z życia uczuciowego, — z której to doktryny prof. Szober powyższe ograniczenie wysnuwa, — w żaden sposób zgodzić się nie można. Doktryną myślę się kiedyś osobno zająć, tu tylko zwrócę uwagę na to, że jest ona nadzwyczaj charakterystycznym objawem tego sprowadzania całego sporu do konfliktu między uczuciem a rozumem: eliminuje się natomiast zupełnie udział woli, a ona to właśnie odgrywa decydującą rolę w myśleniu praktycznem, które zasługuje o wiele więcej od myślenia intuicyjnego, aby je przeciwstawić myśleniu teoretycznemu z jego cechami abstrakcyjnemi. Niesposób jednak nie zatrzymać się nad tendencją, aby przy nauczaniu języka ojczystego punkt ciężkości przesunąć na tę „odmianę języka“, która jest „nacechowana pierwiastkiem uczuciowym“.

Pozwolę sobie zwrócić uwagę naszych matematyków i przyrodników, mających tak przemożne wpływy na układanie programów szkolnych, że to tutaj, w tej uczuciowości, którą jest przepojone nauczanie języka polskiego, a nie w językach starożytnych, szukać należy źródła owego braku zdrowego realizmu w myśleniu, który słusznie ich uderza nieraz u naszej młodzieży. To „przyrodnicze myślenie“, o którem wspomina „Program naukowy szkoły średniej“, wydany w 1919 r. przez Ministerstwo W. R. i O. P. (str. 139), nie oznacza w gruncie nic innego, jak żądanie, aby zaprawiać młode umysły do objektywnego ujmowania rzeczywistości otaczającego nas świata, bez zniekształcenia jej swem subjektywnem widzimisię. Taki postulat jednak nie same tylko nauki przyrodniczo-matematyczne stawiają nauczaniu: on leży u podłoża każdej nauki i dziwnie pretensjonalnie wygląda akaparować go dla jednej tylko dziedziny wiedzy. Ma się jednak rozumieć, że te cechy zdrowego przedmiotowego realizmu winny być bardzo świadomie rozwijane przy nauczaniu języka ojczystego, który ma kierować całym procesem kształtowania się samego myślenia; i jasnem jest, że nic nie jest w stanie tak radykalnie podkopać i sparaliżować tej wrodzonej skłonności do realnego my-

ślenia, jak nauczanie języka ojczystego pod kątem subjektywnych wzruszeń uczuciowych.

Weźmy zresztą czystą praktyczną stronę zagadnienia: Czyż młodzież po ukończeniu szkoły średniej będzie używać swej znajomości języka jedynie do celów literackich, z któremi zawsze w mniejszym czy też większym stopniu połączona jest gra pierwiastków uczuciowych? Bynajmniej! Ogromna większość będzie się nią posługiwać dla szarych celów codziennego życia, napozór bardziej poziomych, a w gruncie znacznie szczytniejszych, bo twórczych w dziedzinie rzeczywistości, a nie tylko wyobraźni, jak to ma miejsce w twórczości literackiej. W dziedzinie gospodarczej, technicznej, naukowej i tylu, tylu innych trzeba będzie umieć myśleć, mówić i pisać jasno, zwięźle, treściwie, tak, aby przekonać, a nie aby wzruszyć. Podwładny, któryby pragnął wzruszyć szefa swym referatem, zostałby niewątpliwie w krótkim czasie zredukowany.

Otóż nie sposób się spodziewać, aby młodzież posiadła powyższe cechy myślenia, mówienia i pisania, jeśli nauka języka ojczystego nie postawi sobie za zadanie systematycznego ich kształcenia i rozwijania. Niesposób liczyć na to, że pozostałe przedmioty szkolne wpoją je młodzieży, już tem samem, iż są po polsku wykładane, nawet bowiem wtedy, gdy od nauczycieli wszystkich przedmiotów żądać się będzie lepszego opanowania polskiego języka, niż to dziś ma miejsce, niesposób będzie wymagać od nich fachowych studjów, które są konieczne do nauczania języka — byłoby to zresztą z uszczerbkiem dla wykładu tych przedmiotów, które zostały im powierzone. Nie, wyćwiczenie młodzieży w sprawnem posługiwaniu się językiem ojczystym we wszystkich dziedzinach myśli i życia jest zadaniem nauczyciela tego centralnego, ogólno-kształcącego przedmiotu, jak u nas więc polonisty, i jest zupełnie niedopuszczalnem, aby spychał on na swych kolegów to, co jest w tej dziedzinie najważniejszego t. j. samo zaprawianie do przedmiotowego i realistycznego myślenia, rezerwując sobie uczuciową stronę języka ojczystego w jej zastosowaniach literackich.

Zresztą możemy być pewni, że to wysuwanie na pierwszy plan

przy nauczaniu języka ojczystego jego strony uczuciowej nietylko nie rozbudzi i nie rozwinie zdolności estetycznych, ale nada im raczej tam, gdzie się nawet w zarodku znajdują cechę czegoś sztucznego, konwencjonalnego i banalnego. Błędnem bowiem byłoby mniemać, że i w tej dziedzinie czynniki uczuciowe główną odgrywają rolę: i w dziedzinie sztuki cała wartość estetyczna dzieła wynika z harmonijnego połączenia pierwiastków uczuciowych z umysłowemi, przyczem czynniki życia umysłowego i tu muszą mieć rolę determinującą. Od wzajemnego ich ustosunkowania zależy ta pewna hierarchja, istniejąca między poszczególnemi dziedzinami sztuki, jak to z wielką dozą artyzmu wykazał Józef Weyssenhoff ustami Fabjusza w tej ślicznej scenie „Syna marnotrawnego", która się odgrywa w Rzymie na placu św. Piotra.

„Werbalizm", przed którym nasze programy szkolne tak przestrzegają w nauczaniu języka ojczystego, nie skądinąd wypływa jak z zapoznania kierowniczej roli pierwiastka umysłowego nawet w twórczości literackiej. Kto objektywne znaczenie wyrazów, będące wspólnem dobrem, jakby wspólnym liczmanem obiegowym danej grupy językowej, przesłania sobie subjektywnem odczuwaniem, które z temi wyrazami łączy, ten dobrowolnie odgradza się od swego otoczenia; wyrazy, których używa znaczą coś tylko dla niego samego, dla innych stają się one czemś pustem i nieokreślonem.

W dziełach naszych współczesnych mocarzy słowa, takiego Świętochowskiego, Weyssenhoffa, Żeromskiego, Reymonta, co najbardziej nas porusza i nieraz nawet uczuciowo wzrusza, to ten ich głęboki realizm, to rzeczy, które przed nami malują, dużo bardziej niż słowa, któremi się przytem posługują. Każdy z nich mógłby powiedzieć o sobie słowami Psalmu (70, 15): *„Quoniam non cognovi litteraturam, introibo in potentias Domini"*. Zaiste, tę moc, którą Bóg ukrył w żywej ludzkiej mowie, posiedli oni nietylko sztuką literacką, ale patrzeniem szeroko otwartemi oczami na świat, który ich otacza i który ma się w mowie odzwierciedlać. Takich, jak oni nie da nam szkoła, żądająca od młodzieży przedewszystkiem ćwiczenia się w określaniu, które wyrazy ją bardziej wzruszają!

Do głębokiego spaczenia, które sentymentalizm wprowadza, do tego najistotniejszego czynnika kultury narodowej, jakim jest nauka języka ojczystego, dodajmy teraz jeszcze niemniej głębokie ale stokroć niebezpieczniejsze spaczenie w dziedzinie moralnej. Zresztą te dwie dziedziny tak ściśle łączą się z sobą, że trudno dotknąć jednej, nie dotykając drugiej.

Spaczenie, które sentymentalizm nieuchronnie wnosi do życia moralnego młodzieży, polega na tem, że powoli i nieświadomie wprowadza do jej umysłu i charakteru pewne pojęcia i nawyknienia, które muszą zczasem odbić na całem jej postępowaniu bardzo charakterystyczne cechy subjektywizmu, egoizmu i bierności, a to znaczy zabić w samym swym zarodku źródło wszelkiej dzielności moralnej.

Właściwym motorem całego naszego życia duchowego jest ta umysłowa zdolność pożądania czyli chcenia, która jest funkcją woli. Wola, opierając się na objektywnych danych dostarczonych przez rozum, nadaje tem samem i naszemu postępowaniu cechy objektywne: jest ona zdolna niem pokierować podług pewnych objektywnych norm, w równym stopniu obowiązujących wszystkich ludzi. Objektywne cele, które rozum przed wolą stawia i które ją do siebie pociągają, sprawiają także, że wychodzi ona niejako z siebie, przełamuje ten egoizm, zwracający każde stworzenie do siebie samego, wyrywa się naprzód do twórczych wysiłków dla osiągnięcia tych celów. Te trzy cechy tedy charakteryzują działalność woli: jest ona objektywna, stąd też może przełamać egoistyczne nawroty do siebie i stać się twórczym czynnikiem w życiu człowieka. Społecznie jest ona czynnikiem wybitnie dośrodkowym.

Cechy te są zupełnie obce dziedzinie uczuciowej naszej psychiki, jeśli ją wziąć samą w sobie. Dopiero gdy pod wpływem stałego oddziaływania rozumu i woli uczucia zostaną przeniknięte pierwiastkiem duchowym, zaczynają powoli wychodzić niejako z siebie i stawiać do dyspozycji wyższych władz umysłowych swe własne siły; i one wtedy biorą udział w twórczej pracy dla urzeczywistnienia objektywnych celów człowieka, nadając jej przytem dużo swoistego uroku i wdzięku.

Własna działalność uczuć jest wybitnie subjektywna,

egoistyczna i bierna: ich miarą jest zawsze pewne wzruszenie, przejawiające się bardzo rozmaicie u poszczególnych jednostek, i to nietylko pod względem ilościowym ale i jakościowym. Zapewne, że i działalność uczuć ma swe ogólne objektywne prawa, ale są one bardzo nieokreślone i pozostawiają w swych granicach bardzo dużo miejsca dla pierwiastka subjektywnego. Ten to ostatni sprawia, że procesy uczuciowe znajdują swe zakończenie i rozwiązanie w tym stanie subjektywnym, który pragną wywołać, jeśli jest przyjemny, lub usunąć jeśli jest nieprzyjemny i to im nadaje niezatarte piętno egoizmu. Łączy się z tem i ich charakter bierny: uczucia przejawiają się zawsze w formie przeżywania pewnych stanów wzruszeniowych, które pochłaniają energję życiową, ale nie są w stanie same z siebie jej wyładować nazewnątrz dla celów nie dotyczących osobiście tego, który ich doznaje. Pod względem społecznym są one wybitnie odśrodkowe.

I proszę sobie wyobrazić teraz jak będzie wyglądać wychowanie oparte jeśli nawet nie wyłącznie, to w każdym razie w pierwszym rzędzie na kulcie uczuciowości? Czy da nam ono ludzi o silnych charakterach? ludzi zdolnych podporządkować się objektywnym normom moralnym, wiążącym społeczeństwo w jedną zwartą całość? ludzi gotowych przemóc swe egoistyczne dążenia na to, aby się poświęcić w ofiarnym czynio wielkim celom i ideałom ludzkości? ludzi wreszcie pragnących w swem życiu coś zrobić, coś stworzyć, coby ich przetrwało?

I proszę sobie następnie wyobrazić ten cichy konflikt, który musi się rozgrywać w młodych duszach, choć może rzadko kiedy uświadamiają go sobie w całej pełni: oto z jednej strony słyszą one wciąż wezwanie nieraz powtarzane aż do znudzenia, do twórczej, ofiarnej i pełnej zaparcia się pracy w ramach organizmu społecznego, z drugiej zaś sączy się do ich umysłów doktrynę sentymentalizmu, będącą radykalną negacją tych wszystkich wezwań i paraliżującą je w samym już zaczątku. Co zwycięży? Czyż nie należy obawiać się, że większość pójdzie po linji mniejszego oporu i wybierze to, co łatwiejsze, przyjemniejsze, co mniej wymaga wysiłków a więcej

dogadza osobistym zachciankom? Doktryna sentymentalizmu, którą im się tak regularnie zaszczepiało przy nauce języka ojczystego, pokryje to doskonale płaszczykiem tkliwego jakiegoś idealizmu, maskując jednocześnie głęboką hipokryzję życiową takiego stanowiska.

Czas już wielki, aby się z sentymentalizmem na dobre rozprawić.

VI.

ZAGADNIENIE JĘZYKA WYKŁADOWEGO TEOLOGJI W POLSCE [1]).

„Le latin grave et ce qu'il grave est inefaçable". Brunetière (Le génie latin, Avignon, 3.VIII. 99).

Zagadnienie bardzo ważne i aktualne, ale i bardziej złożone, niż się wydaje.

Możliwe są dwa rozwiązania krańcowe: utrzymać tylko łacinę albo wprowadzić tylko polski. Oba nie są zadawalające. Konieczne uwzględnienie i łaciny i polskiego.

Zacznijmy od rozpatrzenia rozstrzygnięć krańcowych.

1. Uczyć tylko po łacinie. Względy, przemawiające za tem, są jasne: język łaciński jest jednym ze składników jedności i powszechności Kościoła — nie istotnym, ale faktycznym na mocy rozwoju historycznego. Utrzymanie tej więzi jest konieczne zarówno w liturgji jak i w teologji.

Zalety wewnętrzne języka łacińskiego: jędrność, ścisłość lapidarność; przystosowanie do potrzeb myśli filozoficznej i teologicznej, bardzo bogata terminologja, ściśle skalibrowana, choć może nieco wybujała w okresie przeżycia scholastyki i w pierwszych czasach jej odrodzenia w XIX wieku. Pozory logomachji, nieraz nawet dość uzasadnione.

U nas w Polsce jeszcze jedna racja: zupełny brak pod-

[1]) Referat wygłoszony na drugim Zjeździe Związku Zakładów Teologicznych w Polsce, odbytym w Lublinie, 3—5, VII, 1924 r. i wydany następnie w Pamiętniku Zjazdu (Włocławek, 1924).

ręczników po polsku i mała nadzieja, abyśmy się ich prędko doczekali.

Przeciw łacinie, jako wyłącznemu językowi wykładowemu przemawiają poważne racje:

Najpierw słaba znajomość łaciny u młodzieży, zupełne nieopanowanie jej jako języka codziennego użytku. Wzgląd ten nie może jednak wywierać decydującego wpływu; aczkolwiek bowiem musimy się rachować z dzisiejszym stanem rzeczy, winniśmy również starać się z niego wyjść i dojść do tego, aby młodzież seminaryjska posiadała dostateczną znajomość łaciny.

Ważniejszy jest wzgląd na potrzeby duszpasterstwa. Nawet przy doskonałej znajomości łaciny, nauka teologji w tym języku nie da sama przez się możności głębszego wykładania prawd wiary w języku nowożytnym; czuć będzie jakąś obcość języka dla treści, jakby coś konwencjonalnego, nie przemyślanego — o silniejszem oddziaływaniu na umysły wykształcone mowy nie będzie, szczególniej u nas, gdzie znajomość języka ojczystego jest tak słaba.

Ograniczenie wykształcenia filozoficznego i teologicznego do łaciny nie da możności duchowieństwu wzięcia udziału w ruchu filozoficznym współczesnym. Wytworzy się przegroda między myślą katolicką, ujętą w formuły łacińskie dla wielu martwe, a współczesną myślą filozoficzną, mającą swój wyraz w językach nowożytnych. Wiemy dobrze, że przegroda ta istnieje.

Nie zapominajmy, że *„fides ex auditu“* wiara ze słuchania, a na to, aby słuchający skorzystał z tego, co słyszy, nauka winna być dopasowana do jego umysłowości, która opiera się na jego języku ojczystym; musi on ją słyszeć w języku, który zna, i to w ten sposób, aby nauczający dostosował się do poziomu umysłowego i stopnia opanowania języka przez słuchaczy. *„Do prawd Ducha trzeba mowę ducha dostosowywać“* mówi św. Paweł; tak, mowa jest pośrednikiem między Duchem, który głosi prawdy, i duchem który ma je wchłaniać i musi się do obu przystosować, aby naprawdę dobrze pośredniczyć.

Względy te są tak silne, że niejednemu może przyjść na myśl, iż najlepiej byłoby zarzucić łacinę i całe nauczanie filozofji i teologji oprzeć na języku ojczystym, u nas przeto na polskim. Mamy wtedy do czynienia z drugiem rozstrzygnięciem krańcowem:

2. Uczyć tylko po polsku. Nie będziemy tu powtarzać względów za i przeciw, któreśmy już wyłożyli: jasnem jest, że co przemawiało za pierwszem rozstrzygnięciem, przemawia przeciw drugiemu i na odwrót.

Mamy więc za nauczaniem teologji po polsku konieczność takiego poznania i opanowania prawd wiary, któreby pozwoliło potężniej oddziaływać na umysły współczesne. Mamy zaś przeciw, konieczność utrzymania jedności nauki wiary, która musi mieć swój jeden język, a także konieczność utrzymania tego języka, z którym się ta wiara od XIX blisko wieków organicznie związała, i który w tym związku zdobył tak nadzwyczajne zalety ścisłości i wyrazistości.

Przeciw nauczaniu nauk teologicznych tylko po polsku przemawia jeszcze jeden bardzo ważny wzgląd, a to: zupełne nieprzygotowanie naszego języka do nauczania filozofji i teologji.

Języki romańskie, jako bliższe łacinie łatwiej mogą służyć do nauczania teologji. Wiele terminów łacińskich wprost można przenieść do francuskiego lub włoskiego. Gorzej jest z niemieckim: współczesny język utworzył się pod wpływem pojęć protestanckich, ostatnio zaś pod wpływem filozofji Kanta, która na samej mowie niemieckiej wybitne pozostawiła piętno. Używanie więc języka niemieckiego do nauczania teologji — jak się to w Niemczech dzieje — nie powinno być wcale dla nas zachętą do wprowadzenia u nas polskiego: tkwi tu duże niebezpieczeństwo infiltrowania pojęć nie dających się pogodzić z filozofją chrześcijańską; np. nieraz dziś spotykane u niemieckich pisarzy katolickich pojęcie kantowskiego kategorycznego imperatywu.

Wogóle języki nowożytne formowały się w ostatnich trzech wiekach, w których myśl filozoficzna chrześcijańska była w zupełnym upadku i nie oddziaływała na umysły. Natomiast różne prądy filozoficzne, które panowały w tym okresie nad umysłami ludzkiemi, wywarły bardzo silny wpływ na kształtowanie się nowożytnych form językowych, na kalibrowanie

terminów, stąd też i języki nowożytne zawierają w swem łonie dużo pierwiastków myślowych, co do których pochodzenia filozoficznego nie może być wątpliwości: weźmy choćby szerokie zastosowanie, jakiego w większości języków nowożytnych używa termin „uczucie“ i jego pochodne; jest ono najlepszym dowodem tego wpływu, jaki sentymentalizm końca XVIII i XIX w. wywarł na kształtowanie się naszej współczesnej mowy. To samo można powiedzieć i o terminie „sumienie“.

I polski przeto język, krystalizujący się w formach literackich od czterech wieków, wchłonął w siebie dużo niejasnych, jednostronnych a nawet nieraz wprost błędnych pojęć, zaczerpniętych z różnych prądów filozoficznych, nurtujących myśl nowożytną. Jeśli do tego dodamy stosunkowo słabą znajomość ojczystego języka w ostatnich pokoleniach i jeszcze mniejsze interesowanie się nim, to jasnem się stanie, że zastąpienie łaciny polszczyzną w nauczaniu teologji mogłoby mieć fatalne konsekwencje. Przy braku wyrobionej terminologji filozoficznej i teologicznej w języku polskim, każdy profesor musiałby tworzyć sobie własną, a nie mając ani silnego oparcia na łacińskim tekście wykładu, ani głębszej znajomości własnej mowy, pozostawiony byłby swoim indywidualnym sposobom wyrażenia myśli z dużą przymieszką różnych wpływów dzielnicowych. Musiałaby z tego powstać anarchja nie do opisania, któraby fatalnie się odbiła na postępie nauk teologicznych.

Pozostaje więc konieczność znalezienia jeszcze innego rozwiązania, któreby się wznosiło ponad krańcowości tamtych dwóch i uwzględniało ich dodatnie strony. Oto jakby je należało ująć:

3. Uczyć po łacinie z ciągłem i bardzo starannem uwzględnianiem języka polskiego.

Jądrem wykładu byłaby łacina — nie cycerońska, ma się rozumieć, — prosta, może nieco szara, ale filozoficznie tak ścisła, łacina scholastyczna. Musiałaby ona się pozbyć niepotrzebnego balastu, którym została obciążona w XIX i XV w. a następnie i w początkach odrodzenia scholastyki w XIV w. Najlepszą drogą do tego będzie z jednej strony powrót do

myślicieli XIII w. ze św. Tomaszem na czele, z drugiej kontakt z nowożytnemi językami. Każde zagadnienie scholastyczne, każdy termin, każdą dystynkcję, które się nie dadzą zczasem jasno wyrazić w językach nowożytnych, trzeba będzie uważać za coś martwego, konwencjonalnego, co musi być usunięte. jako niepotrzebny balast. Mówię, z czasem, gdyż takie procesy myślowe nie odbywają się w mgnieniu oka, ale wymagają pracy całych pokoleń.

Dokładnej znajomości takiej łaciny trzeba będzie wymagać zarówno od profesorów jak i od uczniów naszych zakładów teologicznych. Pod tym względem stan dzisiejszy jest bardzo zły: koniecznem jest podnieść wymagania i nie dopuszczać do egzaminów końcowych alumnów, nie mogących się poprawnie wysłowić o przedmiotach teologicznych zwykłą łaciną scholastyczną.

Równolegle jednak z łaciną wykład nauk teologicznych będzie musiał uwzględniać nie przygodnie i dorywczo, ale w formie bardzo systematycznej i starannie opracowanej, język ojczysty, — u nas więc polski. W jakim stosunku do wykładu łacińskiego? To trzeba zostawić już inicjatywie profesorów, żądając jednak, aby widzieli oni w tem istotną część składową swego nauczania i aby to czynili podług bardzo systematycznego planu.

Ot jak możnaby sobie stosunek polskiego do łaciny wyobrazić. Rozpoczynając jakiś traktat, profesor wyłoży najpierw gruntownie po łacinie jego istotne tezy tak, żeby uczniowie objęli całość (wychodzimy, ma się rozumieć, z założenia że uczniowie dostatecznie znają łacinę). Następnie w znacznie krótszem tempie przejdzie on z nimi to samo po polsku, zmuszając ich do przemyślenia raz jeszcze tych samych zagadnień filozoficznych i teologicznych przy pomocy żywych terminów własnej mowy ojczystej.

Możnaby postępować inaczej: mianowicie zacząć wykład każdego traktatu od porównawczego skalibrowania łacińskich i polskich terminów, odnoszących się do omawianej materji; następnie w ciągu samego wykładu po wyłożeniu po łacinie poszczególnych zagadnień należałoby w krótkości przerobić je

po polsku, przy pomocy już ściśle określonych terminów, zaczerpniętych z naszej mowy.

Niezależnie jednak od tego, czy tej czy owej metody się chwycimy, koniecznem będzie, aby to nie było tylko przygodnem tłumaczeniem łacińskich wyrazów pierwszemi lepszemi polskiemi, które się nasuną na myśl. Nie, trzeba będzie wysnuć z głębi języka odpowiednie formy, najlepiej odpowiadające danym pojęciom, rzadko tworząc nowe wyrazy — nigdy sztuczną metodą Trentowskiego — a raczej szukając ich drogą analogji w języku ludu, albo też sięgając do zabytków staropolskich. W przekładach XVI i XVII w., znaleźćby można bardzo wiele wyrażeń językowo bardzo poprawnych i wyrazistych, któreby mogły się znacznie przyczynić do wzbogacenia naszego słownictwa filozoficznego i teologicznego.

Czeka nas tu bardzo żmudna praca i starczy jej na więcej niż jedno pokolenie. Ktoby domagał się nauczania teologji po polsku z lenistwa, aby uniknąć trudu, związanego z opanowaniem łaciny, ten prędko się cofnie, spostrzegłszy się, że go dużo większy trud czeka. Nieraz wypadnie zajrzeć do pomników starej polszczyzny: do Lindego, do Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego, choć dzieło tych ostatnich, Słownik języka polskiego, powstałe w okresie pozytywizmu, pozostawia pod względem polskiego słownictwa filozoficznego wiele do życzenia.

4. Dajmy jednak parę przykładów, jak tę pracę prowadzić.

Ot, np. w teologji moralnej, gdy wypadnie wyłożyć tak nadzwyczajnie zaniedbany w ostatnich wiekach traktat: *De habitibus, virtutibus et vitiis,* wnet spostrzeżemy się, że zagadnienie to nie posiada zupełnie w naszej mowie dobrze skalibrowanych terminów, a jest ono, można powiedzieć, centralnem zagadnieniem teologji moralnej. Potrzeba nam tu dwóch terminów, któreby dobrze oddawały te dwa zjawiska w rozwoju życia moralnego, oznaczane po grecku i po łacinie wyrazami ἕξις — habitus i ἀρετή — virtus.

Do pierwszego mamy etymologicznie podobne formy czasownikowe: posiadać się, np. nie posiadać się z radości i mieć

się, np. mieć się źle lub dobrze. Nie posiadamy jednak formy rzeczownikowej, którąby oznaczała stan, w jakim człowiek się znajduje w stosunku do czegoś. Sądzę, że pojęcie to najlepiej oddawać przez usposobienie, względnie stałe usposobienie: termin ten bowiem ma w naszym języku dość szerokie znaczenie i da się rozciągnąć do wszystkich przejawów naszego życia, poczynając od stanów fizycznych, a kończąc na nadprzyrodzonych. Oddawać habitus przez nałóg jest zupełnie niewłaściwem i paczy odrazu to podstawowe pojęcie, jakiem jest w dziedzinie moralnej stałe usposobienie.

Do drugiego pojęcia mamy utarty w naszym języku termin cnota. Próba Bazylika, tłumacza Frycza Modrzewskiego, aby virtus tłumaczyć przez męstwo nie przyjęła się; widać, że termin cnota był już zadomowiony w naszym języku. Pochodzi on od czci, jaką cnota za sobą pociąga.

Termin ten jednak nie może nam wystarczyć. Konieczny jest jeszcze drugi, ogólniejszy, obejmujący wszystkie stałe usposobienia do wykonywania pewnych czynności, a nie tylko te, które się odnoszą do życia moralnego i które oznaczamy terminem cnota. Wyraz taki posiadamy w naszym języku, jest nim sprawność. Ścisły i wyrazisty, nadaje się on zupełnie do oddania arystotelesowskiej ἕξις προαιρετική i może być doskonale użyty do oznaczenia całej skali podobnych zjawisk, począwszy od sprawności czysto mechanicznych jak rzemiosła, a kończąc na nadprzyrodzonych i nawet mistycznych, jakiemi są np. dary Ducha św., te sprawności nadprzyrodzone władz naszej duszy do szybkiego ulegania natchnieniom Ducha św.

Ustaliwszy przy pomocy tych dwóch terminów, będących w ciągłem użyciu w naszej mowie, podstawowe pojęcia wychowania, łatwo będzie potem rozwinąć przed słuchaczami same prawa rozwoju, którym wychowanie podlega. Wypadnie, ma się rozumieć, skalibrować i inne jeszcze terminy, odnoszące się do tego samego zagadnienia.

Cnotami nazywać będziemy sprawności moralne o charakterze dodatnim. Do oznaczenia sprawności moralnych o charakterze ujemnym używać będziemy dwóch terminów: nałóg i wada. Pierwszy oznacza usposobienia do czynów ujemnych,

któreśmy nabyli działalnością świadomą, nie użyjemy go natomiast do oznaczenia ujemnych usposobień o charakterze bardziej wrodzonym. Drugi może służyć do oznaczania i jednych i drugich.

Przez nawyk rozumieć należy przyzwyczajenie moralnie obojętne lub bardziej nieświadomie nabyte (dispositio habitualis). Wreszcie wyrazy: przyzwyczajenie, zwyczaj, obyczaj i inne pochodne nie potrzebują osobnego kalibrowania, codzienny bowiem użytek nadaje im dość wyraźne znaczenie.

Ot, mała próbka takiego kalibrowania naszej terminologji filozoficznej i teologicznej.

Mógłbym przytoczyć ich więcej: np. do należytego wyłożenia zagadnienia o roli czynnika uczuciowego w życiu moralnem (traktat *De passionibus animae*) koniecznem jest należyte skalibrowanie podstawowych terminów, które tu wchodzą w grę, a jednocześnie i terminów odnoszących się do działalności pożądania duchowego, wypływającego z woli. Mamy tu z jednej strony: uczucie, afekt, emocje, wzruszenie, żądzę, pożądanie, namiętność, z drugiej: chcenie, pragnienie, wybór, przyzwolenie, a ponadto wspólne obu dziedzinom: miłość, upodobanie, niechęć, nienawiść, wstręt, odrazę, radość, rozkosz, przyjemność, smutek, ból, cierpienie, otuchę, zniechęcenie, gniew, strach, odwagę i cały szereg stanów i zjawisk złożonych z powyższych czynników. Sentymentalizm ostatnich wieków, a za nim romantyzm wprowadził do całej tej dziedziny ogromne zamieszanie pojęć, i pewne uporządkowanie pod tym względem naszego języka codziennego jest rzeczą nader pilną i ważną.

Możnaby w ten sam sposób przejść i inne traktaty, tak np. traktat analizujący grę władz duszy w moralnej działalności człowieka *(De actibus humanis)*, traktat o prawie moralnem *(De legibus)*, traktaty o cnotach teologicznych i kardynalnych i inne.

Przytoczone przykłady odnoszą się wszystkie do teologji moralnej; ta sama praca czeka nas jednak i przy filozofji i przy dogmatyce ze wszystkiemi ich podziałami.

W dogmatyce ogromnej doniosłości będzie należyte skalibrowanie polskiej terminologji odnośnie do Chrystologji. I teologja moralna dużo skorzysta z ustalenia terminów indywiduum i osoba wraz z ich pochodnymi; szczególnie termin osoba nadaje się bardzo do filozoficznego zużytkowania w przeciwstawieniu do zbyt rozpowszechnionego terminu indywiduum. Pewne próby pod tym względem znajdujemy u Ochorowicza.

W filozofji tak samo koniecznem będzie całą terminologję scholastyczną należycie przemyśleć po polsku i ściślej związać z naszym językiem. Szczególnie te trzy dyscypliny, logika, ontologja i psychologja winny zczasem posiąść bardzo ściśle skalibrowaną terminologję. Nie uwolni nas to nigdy od konieczności wykładania filozofji po łacinie, ale sprawi, że ten wykład będzie dużo silniej wpływał na umysły, gdy znajdzie w nich gotowe odpowiedniki z ojczystej mowy zaczerpnięte.

Nie sądzę, aby proponowane tu uwzględnienie dwóch języków potrzebowało mieć zastosowanie do dyscyplin teologicznych o charakterze mniej spekulatywnym. Pismo św., prawo kanoniczne, historja Kościoła, a tembardziej inne dyscypliny jeszcze bardziej praktyczne, będą mogły doskonale być wykładane po polsku z uwzględnieniem, gdy zajdzie potrzeba łaciny.

5. Streścimy się w kilku zdaniach:

1-o Jako podstawowy język wykładowy nauk teologicznych o charakterze spekulatywnym winna być za wszelką cenę utrzymana łacina, której znajomość winna być koniecznie podniesiona na wyższy poziom.

2-o Wykład łaciński winien być stale i systematycznie dopełniany po polsku, i to nie w formie dorywczych wyjaśnień, ale w formie bardzo starannie pod względem językowym przemyślanego zrekapitulowania wyłożonej materji tak, iżby uczniowie nabrali umiejętności poprawnego myślenia i mówienia o prawdach wiary we własnej mowie.

Korzyści takiego uwzględnienia obu języków będą bardzo duże:

1-o Utrzyma ono, bez żadnej szkody dla promieniowania wiary, panowanie łaciny tak konieczne zarówno ze względu

na utrzymanie jedności myśli katolickiej w Kościele, jak i ze względu na nie dające się zastąpić zalety języka łacińskiego.

2-o Przez kontakt z żywym językiem, poszukującym ścisłych form, odmłodzi ją i zmusi do pozbycia się tego, co w niej jest martwym balastem.

3-o Da przyszłym kapłanom, wraz z silnem oparciem o ścisłość myśli łacińskiej, zdolność sprawniejszego głoszenia prawd wiary przez to, że ich zmusi do systematycznego przemyślenia ich we własnej mowie.

4-o Przyczyni się do rozwoju mowy ojczystej, do pogłębienia kultury narodowej i do związania jej ściślej z czynnikami życia chrześcijańskiego.

Albowiem rozwój kultury narodowej i przeniknięcie jej duchem chrześcijańskim, zależeć będzie w wysokim stopniu od tego, czy elita narodu będzie miała jasne pojęcie o podstawowych danych życia moralnego i religijnego; ścisłość zaś i jasność tych pojęć nie da się uzyskać inaczej, jak przez dokładne skalibrowanie w duchu prastarej filozofji i teologji chrześcijańskiej samego narzędzia myśli," jakiem jest mowa ojczysta.

VII.

WARUNKI POPRAWNEGO TŁUMACZENIA DZIEŁ Z OBCYCH JĘZYKÓW [1]).

Będąc młodsi cywilizacyjnie od narodów zachodniej Europy, zmuszeni jesteśmy w większej niż one mierze uciekać się do przekładów z obcych języków, chcąc uprzystępnić sobie arcydzieła ich piśmiennictwa. Niestety, jak dotąd cała ta praca odbywała się u nas bez ładu i składu, bez jednolitego programu i szczególnie, co najgorsza, nieraz bez dostatecznego przygotowania ze strony osób, podejmujących się przekładów. Stąd rzadko kiedy można się u nas spotkać z dziełem obcem dobrze przetłumaczonem; większość naszych tłumaczeń jest niejasna, chropowata, ciężka i nieraz trzeba prawdziwego wysiłku, aby rozpoczętą książkę doczytać do końca.

W ostatnich jednak czasach w niejednej dziedzinie wiedzy poruszono u nas myśl pewnego programowego zorganizowania akcji wydawniczej. Instytut filozoficzny w Warszawie podjął myśl zbiorowego wydania po polsku dzieł wybitniejszych filozofów, a p. I. Halpern podał w tym celu w Przeglądzie filozoficznym szereg praktycznych wskazówek dla osób pragnących w tej akcji wziąć udział.

I w dziedzinie religijnej będziemy musieli o podobnej akcji pomyśleć, aby ułatwić dostęp do skarbów myśli chrześcijańskiej, nagromadzonych przez tyle wieków w Kościele. Nie od

[1]) Drukowane w „Wiadomościach dla Duchowieństwa" nr. 1, 2 i 3 1919 r. (Poznań) w związku z projektowanem wydawnictwem „Bibljoteki życia wewnętrznego", które niestety zostało zaniechane.

rzeczy będzie przeto na początku tej akcji zwrócić uwagę na główne warunki jej powodzenia, a temi są oprócz właściwego wyboru dzieł, bardzo poprawny sposób dokonywania przekładów. Warunki, jakie powinni posiadać ci, co się tłumaczeń podejmują dadzą się do trzech punktów sprowadzić:

I. Po pierwsze dobra znajomość języka, w jakim dzieło jest napisane. Zdawałoby się, że ten punkt jest tak oczywisty, iż nie warto się dłużej nad nim rozwodzić. Tymczasem wiele jest u nas osób, zabierających się do tłumaczeń dla łatwego, jak sądzą zarobku, a nie posiadających dostatecznej znajomości języka oryginału. Mógłbym wskazać w pewnym polskim przekładzie z francuskiego ustępy zupełnie nie zrozumiałe, a to dlatego, że tłumacz nie rozróżniał terminów „procéder“ i „précéder“ „répondre“ i „répandre“. Podobnież w przekładzie jednego z dzieł Förstera uderzony byłem dziwnie pogmatwanym sensem jednego ustępu, porównawszy zaś z oryginałem przekonałem się, że tłumacz nie rozróżniał wyrazów „künstlich“ i „künstlerisch“ i pierwszy z nich tłumaczył po polsku przez: artystyczny. Podobnych przykładów możnaby dużo znaleźć; wystarczyłoby na to dokładnie porównać większą część naszych tłumaczeń z oryginałami.

Trzeba sobie zdawać sprawę z tego, że samo rozumienie poszczególnych wyrazów nie wystarcza jeszcze, aby dać dostateczną znajomość danego języka. Język to coś więcej niż zbiór wyrazów, to tych wyrazów wewnętrzny związek i sposób zapomocą tego związku wyrażania myśli; każdy język ma własne prawa wiązania wyrazów w jedną organiczną całość, i kto tych praw nie zna, nawet przy znajomości poszczególnych terminów, sensu mowy nie dojdzie. Naturalnie, że podstawowe prawa wyrażania myśli w danym języku łatwo jest poznać, ale oprócz nich istnieje cały szereg praw drugorzędnych, służących do wyrażenia tego, co nazywamy odcieniami myśli; nieznajomość tych ostatnich nieraz może tłumaczowi przykrego spłatać figla.

Konieczną jest więc rzeczą dla tłumacza zżyć się do pewnego stopnia z językiem, z którego ma dokonywać przekłady, aby poznać jego właściwości i jego charakterystyczne sposoby

wyrażania myśli. Winien on dużo czytać w tym języku i to dzieł klasycznych t. j. właśnie takich, które uwydatniają to, co jest danemu językowi właściwem. Winien on przedewszystkiem oczytać się w dziełach autora, którego ma zamiar tłumaczyć, aby poznać charakterystyczne cechy jego stylu, to coś indywidualnego, co każdy bardziej oryginalny myśliciel wnosi nawet do rodzonego języka, do sposobu wyrażania w nim najprostszych nieraz myśli.

Gdy się nie posiada bardziej gruntownej znajomości języka oryginału i nie ma możności w szybszym czasie jej nabyć, trzeba przynajmniej zdawać sobie sprawę z powyżej przytoczonych trudności na to, aby się mieć na ostrożności. Chodzi szczególnie o to, aby nie zapominać, iż między sposobami wyrażania myśli w poszczególnych językach są duże różnice i że nie należy do obcych języków przykładać miary swojego.

Kto to ma przed oczami, ten nie da się pociągnąć przy przekładach obcych dzieł zbytnią pewnością siebie i owszem będzie umiał roztropnie powątpiewać i nieraz zajrzy do jakiego przekładu na inny język, aby się przekonać, czy myśl oryginału należycie uchwycił. W naszem położeniu jest to o tyle łatwiejsze, że przekładamy dzieła, które są już zwykle na inne języki przełożone i to dobrze przełożone, mamy więc gdzie sprawdzić ścisłość i dokładność naszej pracy.

II. Drugim dużo bardziej zapoznanym warunkiem dobrego tłumaczenia jest gruntowna znajomość języka, na który przekład ma być dokonany.

Gdy się czyta ogromną większość dzieł tłumaczonych na polskie, ma się wrażenie, że tłumacz całą swą uwagę zwracał na uchwycenie myśli oryginału, a gdy raz ją pojął, oddawał ją po polsku byle jak, zupełnie już sobie nie zadając trudu wyszukania bardziej odpowiednich polskich form. Większość naszych tłumaczy nie zdaje sobie sprawy, że w procesie tłumaczenia są dwa momenty równie doniosłe: pierwszy to wniknięcie w myśl autora, wyrażoną w obcej mowie, drugi, to przemyślenie jej zapomocą pojęć i terminów własnej mowy. Tego drugiego momentu nieraz nie uwzględnia się należycie;

zamiast wysiłku umysłowego, który ma całą myśl, ujętą w jedno lub kilka zdań, ubrać w strojną szatę własnego języka, wyszukuje się wyrazów, odpowiadających obcym terminom oryginału i układa się je mniej więcej w tym samym porządku, w jakim się i tam znajdują.

To sprawia, że po przeczytaniu kilku linij takiej pracy można zaraz poznać, że się ma do czynienia z przedkładem; czuje się, że między myślą a językiem brak bezpośredniego połączenia, że tkwi tam między niemi język, w którym została ona pierwotnie wyrażona i który teraz przeszkadza językowi przekładu oddać na jej usługi wszystkie swe właściwości i całkowicie się z nią zespolić. W źle dokonanych, zbyt dosłownych przekładach czuć zawsze jakąś obcość myśli dla języka i języka dla myśli, i ona to sprawia, że podobne prace czyta się z takim trudem; nieraz wprost wysiłku potrzeba, aby poprzez źle dostosowany język dotrzeć do myśli.

Czytając niedawno nie bez utrudzenia w polskiem tłumaczeniu p. Jana Hempla słynne dzieło Williama Jamesa: „The varieties of religious experience“ (Doświadczenie religijne), zadałem sobie trud porównać polski przekład nietylko z angielskim oryginałem, ale i z przekładem francuskim pióra F. Abauzit. I oto co znalazłem: polski tłumacz niewątpliwie nie gorzej od francuskiego i posiadał język angielski i zrozumiał treść oryginału, ale podczas gdy francuz, władając doskonale mową ojczystą, potrafił niejako rozpuścić tę pierwszą skorupkę, w której autor oryginału swą myśl ujął i ubrać ją następnie w swoiste formy francuskiego języka, polak, nie panując całkowicie nad swą mową ojczystą, tłumaczył polskiemi wyrazami zwroty angielskie tak, iż przy czytaniu jego przekładu wciąż odczuwa się między myślą autora a pracą tłumacza pośrednictwo obcego języka[1]).

[1]) Chwaląc się w przedmowie (str. XII), że przekład jego został dokonany „ile się dało dosłownie“, p. Hempel nie wiedział zapewne, że postępuje wbrew instrukcjom samego W. Jamesa, który pisał do tłumaczów swego „Textbook of Psychologie“ na francuski język: „I detest too great literality in translations... „i jeszcze wyraźniej: „Corrigez vos épreuves pour la dernière fois, comme si le texte anglais n'existait pas“. (Précis de Psychologie Préface, str. XXXI).

Drugi przeto moment w procesie tłumaczenia jest niezmiernie ważny i nieraz trzeba mu nawet więcej czasu niż pierwszemu poświęcić. Gdy się zna dobrze język oryginału, myśl autora chwyta się odrazu, ale nie tak łatwo ją zaraz wyłuskać z form, w jakie została obrana, i ubrać w nowe tak, aby śladu dawnych nie zostało. Jest to tem trudniejsza praca, im silniejszym i bardziej osobistym językiem przekładane dzieło jest pisane; trzeba tu powolnego wysiłku umysłu, w czasie którego dawna skorupa, ukrywająca myśl, ma się jakby rozpuścić i dać jednocześnie nowej skorupie możność skrystalizować się koło tej myśli, przejąć się nią od wewnątrz, i nadać jej swój kształt i swoją barwę od zewnątrz. Proces ten potrzebuje z konieczności pewnego czasu; jest on przemyśleniem w jednym języku tego, co zostało przedtem przemyślane w drugim. Zapewne, że przy dużej wprawie, a szczególniej przy dobrej znajomości obu języków można go przyśpieszyć, ale zastąpić się go niczem nie da, skoro się chce dać poprawny przekład, odpowiadający duchowi własnej mowy.

U nas większość przekładów na tym punkcie właśnie najbardziej chroma. Robione zwykle dla łatwego, jak się mniema, zarobku, są one tylko przekładaniem kolejnem wyrazów oryginału, a to można bardzo szybko uskuteczniać. Ten pośpiech i wypływający zeń brak przemyślenia treści czuć w nich na każdej niemal stronie. O takich pracach można powiedzieć, że są przełożone na polski język, albo raczej nawet na polskie słowa, ale nie że są spolszczone, nie zostały bowiem po polsku przemyślane.

Ma się rozumieć, że ten drugi moment w procesie przekładania wymaga gruntownej znajomości języka, na które tłumaczenie ma być dokonane, i, jeśli nasze przekłady przedewszystkiem na tym pukcie niedomagają, to winna tu jest w pierwszym rzędzie stosunkowo mała znajomość ojczystego języka w naszem społeczeństwie i nawet ogólnie małe zainteresowanie jego sprawami i rozwojem. Mówimy wszyscy po polsku, ale mówimy byle jak; stąd mowa nasza jest nadzwyczajnie uboga, jednostajna, mało wyrazista. Starsze generacje w b. Królestwie i b. Poznańskiem nie uczyły się niemal wcale

języka ojczystego, w b. Galicji uczono go za mało i wadliwie, nic więc dziwnego, że z wyjątkiem jednostek, które same nad nim pracowały, gruntownej znajomości własnego języka w naszem społeczeństwie niema. Tylko bowiem systematyczna nauka szkolna może dać poznać całe bogactwo języka i nauczyć należycie władać różnorodnemi jego formami; bez niej, nawet gdy się mniej więcej poprawnie mówi lub pisze, nie posiada się nigdy ani dostatecznego zapasu słów i zwrotów, ani głębszego zrozumienia różnych właściwości języka, ani wreszcie umiejętności uwydatniania bardziej subtelnych odcieni myśli. Używa się zawsze tych samych wyrazów, tych samych konstrukcyj, przez co język staje się monotonny, jakiś konwencjonalny i w rezultacie nużący. Aby opanować ukrytą w języku moc, trzeba mu ją niejako pracą wydrzeć.

Dla tłumaczeń jest to ogromnej doniosłości. Gdy się ma przełożyć dzieło, napisane barwnym i bogatym w różnorodne formy językiem, a samemu nie zna się bogactw własnego języka, to jest się niezdolnym do należytego oddania zawartych tam myśli. Autor rozporządzał dużym zapasem słów i zwrotów, aby to, co przemyślał jak najlepiej oddać, a tłumacz ma tylko małą ilość tych środków, nic więc dziwnego, że nie może zadaniu dorównać i obniża wartość dzieła; myśli autora ubrane przez tłumacza w szarą jednostajną szatę, wydają się czytelnikowi jakieś płytkie i płaskie, jeśli nie są dlań zupełnie niezrozumiałe.

Chcąc się przeto poświęcić tłumaczeniu obcych dzieł, trzeba koniecznie zająć się pogłębieniem znajomości języka ojczystego tak, iżby stał się wprawnem narzędziem myśli. Kto nie otrzymał w młodości dobrych podstaw w tej dziedzinie, winien własną pracą to później nadrobić przez studjum autorów klasycznych i szczególnie przez wzbudzenie w sobie zainteresowania do spraw językowych. Gdy się ma zwróconą uwagę na zagadnienie języka ojczystego, można go nawet w potocznej rozmowie obserwować, badać i przez to pogłębiać; pozwala to odkrywać coraz nowe wartości językowe i pomnażać zapas słów i wyrażeń, uczy dosadniej i jędrniej oddawać myśli, daje możność coraz hojniej czerpać z bogactw języka

dla bardziej wyrazistego cieniowania tego, co się chce innym powiedzieć.

Naturalnie, że tak wysokie wymagania w tej mierze nie powinny nikogo zrazić do podejmowania się tłumaczeń dlatego tylko, że nie zna dość gruntownie własnego języka. Jeśli tylko zdaje sobie z tego sprawę i stara się swe braki uzupełnić, jeśli ma zwróconą uwagę na problem językowy, może śmiało się zabierać do pracy nad przekładami; będzie ona dla niego najlepszym środkiem do pogłębienia znajomości mowy ojczystej, do nabycia gruntowniejszego jej zrozumienia i z czasem wyrobi zeń dobrego fachowego tłumacza. Przy tłumaczeniu dzieł obcych będzie on zresztą mógł się posługiwać różnemi środkami pomocniczemi, z których na pierwszem miejscu wymienimy Słownik języka polskiego Karłowicza, Kryńskiego i Niedźwiedzkiego. W pomnikowem tem dziele mamy zebrane całe bogactwo naszej mowy ojczystej, koło 300.000 wyrazów; mamy tam jednocześnie wskazówki, w jakiem znaczeniu poszczególne wyrazy bywały przez naszych wybitniejszych pisarzy używane, jakie odcienia myśli są w stanie oddać lub podsunąć. Każdy przeto, kto pragnie zabrać się systematycznie do pracy nad przekładami, będzie musiał co chwila do Słownika języka polskiego zaglądać.

II. Winien on następnie zapisać się na członka T-wa Miłośników Języka Polskiego, zaprenumerować sobie jego organ „Język Polski", wydawany przez Akademję Umiejętności i wogóle żywo interesować się tem wszystkiem, co się u nas na polu językoznawstwa robi.

III. Trzecim wreszcie warunkiem poprawnego tłumaczenia, warunkiem, o którym też zbyt się zapomina, jest dobra znajomość przedmiotu, któremu poświęcone jest tłumaczone dzieło.

W granicach każdego języka poszczególne dziedziny wiedzy ludzkiej mają własne jakby narzecza, t. j. własne sposoby opisywania odnośnych zjawisk, własne wyrażenia, własną terminologję. Kto chce dzieło z jakiejś poszczególnej dziedziny tłumaczyć, winien być dobrze obeznany z jej terminologją, musi się on wprost zżyć z właściwym jej sposobem myślenia i wyrażania myśli.

Najtrudniejsze do tłumaczenia z tego punktu widzenia są dzieła literatury pięknej; mają one najszerszą skalę pojęć, — wszystkie inne dziedziny myśli ludzkiej mogą być tu wciągnięte, — a i bogactwo form, wyrażających wszystkie odcienia myśli, jest w nich także największe. Dziedziny poszczególnych nauk nie przedstawiają pod tym względem tylu trudności; mają one po większej części ustaloną terminologję i ustalone sposoby wyrażania się; tłumaczenie prac specjalnych, fachowych może przeto być uważane za najłatwiejsze, pod warunkiem ma się rozumieć, aby mieć w danym przedmiocie pewne fachowe wykształcenie.

Dziedzina ascetyki i mistyki katolickiej przedstawia tą specjalną trudność, że nie posiada całkowicie ustalonej terminologji. Odnosi się to szczególnie do dzieł z pierwszej ręki, t. j. do takich, w których autor opisuje własne swe przeżycia duchowe, nie szukając bardziej ścisłych naukowych terminów; niejeden z pisarzy tej grupy, jak np. św. Teresa, nie zna ich nawet i wyraźnie się do tego przyznaje. Przytem w całej tej dziedzinie, szczególnie zaś w dziedzinie zjawisk mistycznych, panuje tak wielka różnorodność, że nie można nawet żywić nadziei, aby się kiedyś dało wprowadzić do niej zupełnie stałą i jednolitą terminologję.

Z drugiej strony, jak dotąd, posiadamy w polskim języku nadzwyczaj mało przekładów pism ascetycznych i mistycznych, a jeszcze mniej takich, któreby były poprawnie dokonane. Jedynie może tłumaczenie dzieł św. Teresy przez ks. biskupa Kossowskiego i przekłady O. Aleksandra Jełowickiego („Naśladowanie“ i „Filotea“) można uznać za stojące do pewnego stopnia na wysokości zadania. Toteż o jakiejkolwiek ustalonej terminologji polskiej w tych dziedzinach mowy być nie może; wszystko jest tu dopiero do zrobienia i bardzo ważną jest rzeczą, aby zacząć od bardzo starannej pracy.

Ci wszyscy przeto, którzy zechcą w tej dziedzinie pracować, będą musieli zapoznać się dokładniej z ascetyką i mistyką katolicką, aby sama treść przekładanych dzieł nie była im zbyt obcą. Jedynie dobre zrozumienie tych nieraz dość tajemniczych, ale tak pięknych i pocieszających procesów,

jakie się w duszach miłujących Boga rozgrywają, da im możność wyszukania w skarbcu języka polskiego właściwych form i wyrażeń, któreby mogły oddać w całej pełni wszystkie poruszenia duszy i nic nie uronić z ich barw i ciepła. Znajomość pierwszych tłumaczeń polskich z tej dziedziny, podjętych w złotym wieku naszego piśmiennictwa, będzie tu konieczna i pod względem językowym dużą okaże tu pomoc. W ten sposób i my z czasem będziemy mieli szereg przekładów dzieł ascetycznych i mistycznych, dokonanych z całą znajomością rzeczy, głęboko przemyślanych i poprawnie oddanych w naszej pięknej mowie.

Oto w głównych zarysach konieczne warunki pożytecznej pracy na tem polu. Naturalnie, że nie należy przesadzać i zbyt wysokich wymagań stawiać. To też niniejszy artykuł nie miał bynajmniej na celu zrażać do podejmowania się przekładów tych, którzy nie wszystkie powyższe warunki posiadają; ludzi z pełnemi kwalifikacjami na dobrych tłumaczów mamy bardzo mało, tembardziej więc pilną jest rzeczą, aby ten zastęp powiększyć i to było przewodnią myślą podanych tu uwag. Na pewnym poziomie ogólnego wykształcenia każdemu łatwo będzie uzupełnić to, czego mu brakuje i, zrozumiawszy dokładniej, na czem polega sam proces tłumaczenia, wyszkoli się on z czasem na dobrego zawodowego tłumacza.

Tego rodzaju pracowników bardzo nam będzie potrzeba w przyszłej Polsce i niejeden znajdzie na tej drodze niezłe źródło zarobku. Mając bowiem samodzielnie organizować nasze życie we wszystkich dziedzinach, będziemy musieli ująć w karby organizacji i tak ważne dla życia umysłowego przyswajanie sobie arcydzieł obcych piśmiennictw. Do tego trzeba będzie całego zastępu wyszkolonych sił i dziś już warto pomyśleć o bardziej systematycznem przygotowaniu ich do pracy.

VIII.

UCZEŃ CZY KSIĄŻKA [1]).

Raz po raz zdarza się w naszym świecie naukowym, że umiera lub ustępuje z katedry któryś z uczonych, będący chlubą naszej nauki, i niema kim opróżnionego przezeń stanowiska obsadzić. Sławę swą zdobył publikacjami naukowemi i rzeczywiście zostawia po sobie szereg cennych książek, ale nie pomyślał o następcy, o tym, któryby po nim orał dalej ten sam zagon wiedzy ludzkiej, a książki jego wejść na katedrę i uczyć za niego nie mogą.

U jednego tłumaczy się to dziwnym jakimś strachem przed następcą, który ma go kiedyś strącić z piedestału wiedzy, który może mu dorówna, może go przewyższy, który, o zgrozo, gotów wiedzieć takie rzeczy, o których on nie wie; na ten temat kursuje w świecie uczonych niejedna anegdotka. U innych jest to brak przygotowania pedagogicznego, który sprawia, że, znając doskonale swój fach, nie umieją go uczyć. U wszystkich wreszcie, albo przynajmniej u ogromnej większości sprowadza się to do tak bardzo rozpowszechnionego w naszych czasach przeceniania książki, jako kryterjum wartości naukowej uczonego, a niedoceniania jego zdolności pedagogicznych w stosunku do uczniów.

Już przed wojną, gdy chodziło o obsadzenie katedr w trzech naszych wyższych uczelniach, zagadnienie „uczeń czy książka“ było bardzo aktualne. Aktualność jego wzmogła się jednak ogromnie pod wpływem wojny: oto już zdobyliśmy szereg nowych

[1]) Drukowane w „Roku Polskim“, 1918, 11—12.

uczelni wyższego typu, a kto wie czy w przyszłości nie trzeba będzie jeszcze o innych pomyśleć.

Ale nietylko ze względu na potrzeby naszych uniwersytetów i politechnik warto się zastanowić nad problemem rozmnażania się uczonych; jest on może jeszcze ważniejszy ze względu na potrzeby szkolnictwa średniego, które w odradzającej się Polsce w jeszcze trudniejszych znajduje się warunkach niż szkolnictwo wyższe.

W ostatnim roku przed wojną senat uniwersytetu Jagiellońskiego urządził ankietę w sprawie poziomu przygotowania umysłowego młodzieży wstępującej na uniwersytet, i wynik ankiety okazał się dla szkół średnich bardzo niepochlebny. Pośrednio jednak zwracał się on i przeciw uniwersytetom, które przygotowywują nauczycieli szkół średnich, tak iż władze szkolne słusznie mogły złożyć na sposób nauczania na uniwersytecie część odpowiedzialności za zły stan nauczania w szkole średniej.

Tak więc i najaktualniejsza może dziś w dziedzinie szkolnej sprawa rekrutacji nauczycieli szkół średnich jest ściśle związaną z zagadnieniem, które tu poruszamy: chodzi o to, co jest ważniejsze w zawodzie profesora uniwersytetu, czemu więcej sił i uwagi powinien poświęcić, po czem mamy sobie formować sąd o jego wartości zawodowej: czy tem kryterjum mają być martwe publikacje, czy też żywi uczniowie.

Trudno tu oprzeć się pokusie i nie przytoczyć in extenso ustępu z Platona, w którym powyższy problemat jest z całą precyzją postawiony; znajduje się on w epilogu Fajdrosa [1]):

„Coś strasznie dziwnego ma w sobie pismo, Fajdrosie, mówi Sokrates, a, prawdę rzekłszy, to i sztuka malarska. Toć i jej płody stoją przed tobą, jak żywe. A gdy ich zapytasz o co, wtedy bardzo uroczyście — milczą. Tak samo i słowa pisane. Zdaje ci się nieraz, że one myślą i mówią. A jeśli ich zapytasz o coś z tego, o czem mowa, bo się chcesz nauczyć, one wciąż jedno tylko wskazują, zawsze jedno i to samo. A kiedy się mowę raz napisze, wtedy się ta pisana mowa toczyć zaczyna na wszystkie strony i wpada w ręce zarówno tym, któ-

[1]) Fajdros, 60—91, cytuję w przekładzie Witwickiego.

rzy ją rozumieją, jak i tym, którym nigdy wpaść w ręce nie powinna i nie wie, do kogo warto mówić, a do kogo nie. A kiedy ją fałszywie oceniają i nie słusznie hańbią, przydałby się jej ojciec do pomocy, bo sama ani się od napaści uchronić, ani jej odeprzeć nie potrafi".

Fajdros: I to bardzo słuszne słowa".

Sokrates: A gdyby tak inną mowę zobaczyć, rodzoną siostrę tamtej: jaka ona jest i o ile lepsza i więcej potrafi niż tamta".

Fajdros: Jakaż to? jak się ona robi?"

Sokrates: Mistrz, który wiedzę posiada pisze ją w duszy ucznia. Ona potrafi odpierać napaści i wie, do kogo mówić, a przed kim milczeć potrzeba".

Fajdros: Mówisz o żywej, pełnej ducha mowie człowieka, który wiedzę posiada; mowa pisana to jej mara tylko?"

Sokrates: Ze wszech miar. Ale coś innego mi powiedz. Jeżeli rolnik ma rozum, a zależy mu na pewnem nasieniu i chciałby, żeby ono owoc wydało, to czy je rzuci podczas lata gdzieś w ogródku Adonisa i będzie się po ośmiu dniach cieszył, patrząc jak to pięknie schodzi, czy też na to sobie czasem tylko, jeśli wogóle kiedy i to dla zabawy, od święta, pozwoli; jeśli mu na którem nasieniu naprawdę zależy, to, jak mu sztuka rolnicza nakazuje, posieje je w grunt odpowiedni i będzie się cieszył, jeśli to, co posiał po ośmiu miesiącach dojrzeje?"

Fajdros: Tak jest Sokratesie; to będzie robił na serjo, a tamto nie, tak jak mówisz".

Sokrates: A cóż ten, który posiada wiedzę o tem, co sprawiedliwe i piękne i dobre; czyżby on miał mieć mniej rozumu od rolnika, tam gdzie chodzi o jego własne nasiona?"

Fajdros: Bynajmniej".

Sokrates: Więc i on nie będzie serjo pisał tych rzeczy na płynącej wodzie, nie będzie piórem i atramentem siał słów, które za sobą przemawiać i prawdy nauczyć, jak należy nie potrafią.

Fajdros: Nie będzie, z pewnością nie będzie".

Sokrates: O nie! Ogrody z liter i słów dla własnej zabawy będzie obsiewał i pisał, jeżeli zechce; będzie sobie kaplicę osobistych pamiątek budował, aby do niej chodził kiedy starość niepamięć przyniesie; on i każdy, który za nim pójdzie. Rozkosz będzie miał patrzeć, jak te kwiaty kwitną i kiedy inni w zabawach w ucztach i w innych tego rodzaju rzeczach odświeżenia szukają, on się tak, jak mówię, bawić potrafi całe swoje życie".

Fajdros: Przecudną opisujesz zabawę wobec tamtej podłej. Tak się móc bawić mowami o sprawiedliwości i innych rzeczach, jak mówisz, układać mity".....

Sokrates: Tak jest naprawdę kochany Fajdrosie, tak jest. Ale znacznie piękniejszą jest poważna praca na tem polu, kiedy ktoś sztuki dialektyki zażywa, a weźmie duszę zdolną i umiejętnie w niej zasadzi i posieje mowy, które i sobie samym i swojemu siewcy pomóc potrafią, a nie zmarnieją bez plonu, bo jest w nich nasienie, z którego nowe mowy w rozmaitych typach ludzkich rosną i ono nie umiera nigdy, a takie szczęście daje człowiekowi, jakiego tylko tu dostąpić można"!

Zapewne, że rozwój kultury, szczególnie od czasu wynalezienia druku, dał słowu pisanemu większą doniosłość niż mu ją tu Plato przyznaje; piśmiennictwo nie jest już dziś tylko ogródkiem, uprawianym przez garstkę wybranych dla rozrywki, ale rozległem polem, na którem najszersze warstwy społeczne szukają pokarmu. Książka stała się jednem z najpotężniejszych narzędzi naszego rozwoju umysłowego i z tego tytułu zdobyła sobie nietylko prawo obywatelstwa, ale i pewnego rodzaju kult w społeczeństwie; stawia się dla niej osobne budynki, pisze się o niej osobne studja, żąda się dla niej jeszcze większego rozpowszechnienia, jeszcze więcej wpływu niż dotąd. Już w czasie wojny ukazały się u nas dwa studja Dębickiego[1]) i Bystronia[2]) poświęcone zadaniom cywilizacyjnym książki; oba zostały dobrze przyjęte przez krytykę i mogą służyć za dowód jak bardzo aktualną jest u nas sprawa organizacji i dalszego rozwoju rodzimego piśmiennictwa.

A jednak nie można nie przyznać, że podstawowa myśl

[1]) Książka i człowiek, wyd. II.
[2]) Człowiek i książka.

starego założyciela Akademji o wyższości żywej wiedzy zaszczepionej w umyśle ucznia nad martwą, złożoną w książce i dziś ma swe głębokie znaczenie. Owszem, ma je nawet w znacznie większym stopniu niż dawniej, a to właśnie dla tego, że piśmiennictwo doszło dziś do takiego rozwoju, jakiego Plato nie mógł nawet przewidzieć i że coraz bardziej obejmuje hegonomję życia umysłowego, odsuwając na dalszy plan żywe nauczanie słowem.

Nie trzeba bowiem zapominać, że w stosunkach ludzkich każdy czynnik postępu nosi w sobie pierwiastki rozkładowe, reakcyjne, które przy krańcowem lub jednostronnem jego stosowaniu zaraz na jaw wychodzą i paraliżują dodatni wpływ, jaki mógłby wywrzeć. I książka obok ogromnych usług, jakie oddała cywilizacji, ma także swe ujemne strony tak, iż źle użyta paczy umysły i zatrzymuje raczej ich rozwój.

Już Plato zwrócił na to uwagę, że „wynalazek pisma niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się go wyuczy przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie a nie z własnego wnętrza, z siebie samego; więc pismo nie jest lekarstwem na pamięć, ale tylko środkiem na przypominanie sobie[1])".

W samej rzeczy rozwój kultury umysłowej najzupełniej potwierdził obserwacje mędrca greckiego; w miarę rozszerzania się piśmiennictwa pamięć u ludzi staje się coraz uboższą, coraz mniej wyćwiczoną; pismo ułatwia przypominanie sobie rzeczy raz słyszanych, nie potrzeba przeto robić wysiłków wewnętrznych, aby wszystko co się usłyszało w pamięci zachować. Dawniej miało się swą wiedzę bardziej w pogotowiu, bardziej pod ręką; można było ją wciąż przeżuwać, przez co człowiek dochodził do dużo głębszego wniknięcia w jej treść i dużo lepiej opanowywał nabyte wiadomości, choć naturalnie były one niezbyt rozległe. Dziś wiedza nasza jest dużo dalej od nas, nie przenikamy się nią tak gruntownie, i jeśli dzięki książce zyskała dużo na rozległości, to dzięki tejże książce u niejednego traci na głębokości i gruntowności.

[1]) Fajdros, 59.

Uderza to przy porównaniu dawnego kaznodziejstwa z dzisiejszem: dawne kazania są bez porównania bardziej przeniknięte Pismem św. niż dzisiejsze, a to dla tej prostej przyczyny, że kaznodzieja dawnych czasów miał Pismo św. w pogotowiu w pamięci. Niejeden umiał niemal całe Pismo św. na pamięć, a w każdym razie Psałterz, Ewangelje i Listy; pozwalało mu to dużo głębiej przemyśleć i przemodlić w sercu te podstawowe prawdy chrześcijanizmu, które są w nich zawarte; stąd i mowa jego miała później więcej namaszczenia i mocy i silniej oddziaływała na słuchaczy. W ostatnich wiekach ta gruntowna znajomość Pisma św. staje się coraz rzadszą, co oczywiście odbija się na kaznodziejstwie. Przy ogromnym rozwoju środków pomocniczych do studjowania Pisma św. — podręcznych wydań, słowników, konkordancyj — wysiłek pamięci wydaje się zbyteczny. Jest w tem niewątpliwie postęp i mowy być nie może o zatrzymywaniu całego ruchu wydawniczego w dziedzinie biblijnej na to, aby dać możność pamięci odzyskać dawne wpływy; ale nie trzeba tracić z oczu, że wielki rozwój piśmiennictwa z konieczności musiał ujemnie wpłynąć na kształcenie pamięci, a pośrednio na gruntowość kultury umysłowej i że należy temu przeciwdziałać zapomocą specjalnego ćwiczenia tej zaniedbanej władzy.

Ale to nie wszystko. Oprócz tej słabej strony, którą już Platon wskazał, piśmiennictwo może jeszcze z innego punktu widzenia ujemnie wpływać na kulturę ducha, a to przez przesłanianie rzeczywistości. Doskonale charakteryzuje to zjawisko Dębicki w ostatnim rozdziale wyżej wzmiankowanej książki, zatytułowanym „Książka a życie"[1]):

„...człowiek który zbyt wielkiem zaufaniem obdarzył książkę, który wyłącznie przez jej pryzmat patrzy na świat, oddala się często od życia i buduje między nim a sobą nieprzenikliwą przegrodę z papieru. Z poza tej przegrody wszystko wydaje mu się innem niż jest, myśl jego traci poczucie rzeczywistości, odzwyczaja się od operowania wartościami konkretnemi i staje się nieudolną do chodzenia po ziemi. Odbija

[1]) Str. 114.

też łacno od jej brzegów i żegluje ku mglistym zarysom nieśmiertelnej Platońskiej utopji".

„Takich ludzi „papierowych", którym książka dała dużo wiedzy teoretycznej, rozwinęła w nich pierwiastek szlachetnego marzenia, ale uczyniła ich niezdolnymi do praktycznego budowania naprzód własnego, a potem społecznego życia, epoka nasza wydała aż nadto wielu. Spotykamy ich na każdym kroku, mamy z niemi do czynienia wszędzie, w każdej dziedzinie pracy, w każdym zawodzie".

„Są to ludzie, w których pod wpływem książki zanikł indywidualny pierwiastek twórczy, których komórki mózgowe do wprawienia ich w ruch potrzebują zawsze cudzego motoru, pozostawione zaś samym sobie drzemią spokojnie".

„Tymczasem cały postęp, rozwój i udoskonalenie życia zależą nie od ilości istniejących na świecie książek, ale od sumy wyzwalających się w ludzkości sił twórczych, od energji kinetycznej tych sił, od ich zdolności do wykonywania ogromu codziennej pracy, w której obliczu stoi człowiek nowoczesny".

„Książka ma tedy za zadanie siły te w człowieku budzić, a nie usypiać je i paraliżować".

„Kto ją asymiluje dobrze i zdrowo, kto nie uważa jej za alfę i omegę wiedzy o życiu, ale za pomocnicę w przenikaniu jego tajemnic, ten w jej towarzystwie i pod jej przewodem potrafi być w życiu jednostką dzielną i twórczą".

„Natomiast ten, komu przesłoni ona całkowicie świat realny, przeżyje swoje życie jałowo i do żadnych pozytywnych nie dojdzie w niem wyników".

Trudno o trafniejsze zaobserwowanie tego przesłaniania sobie świata książką; zamiast aby nas uczyć, jak mamy bezpośrednio z rzeczywistości czerpać nasze wiadomości, staje ona między nami a tą rzeczywistością z pretensją, że nas sama wszystkiego nauczy. Że zaś każdy ma skłonność do tego, aby innych podług siebie sądzić, przeto niejeden zatwardziały książkowiec jest przekonany, że wszyscy ludzie winni tak samo wyłacznie książkami się karmić i że, jeśli coś wiedzą, to wiedzą to z książek. Doszło do tego, że w historji literatury, gdy się bada źródła twórczości danego autora, przeszukuje się

skrzętnie dzieła, które mógł przeczytać, nawet gdy chodzi o najprostsze nieraz wiadomości; tak źródłem do grzybobrania w „Panu Tadeuszu" miała być raczej jakaś książka o grzybach, niż własne samodzielne zebrane przez poetę wiadomości z tej dziedziny w czasie częstych niewątpliwie grzybobrań w młodzieńczych jego latach.

Naturalną konsekwencją tego przeceniania książki jako źródła wiedzy jest i przecenianie jej jako dowodu wartości naukowej uczonego. Dla wielu napisanie książki jest jedyną drogą wykazania swej wiedzy tak, iż, gdy mowa o czyjejś uczoności, pytają się: co napisał? Zapominają oni, że nietylko w dziedzinie twórczości praktycznej zrobienie czegoś jest dużo większym dowodem wykształcenia niż napisanie o tem samem książki, lecz, że to samo ma miejsce i w dziedzinie teoretycznej, w której twórczość zewnętrzną zastępuje nauczanie, komunikowanie innym swej wiedzy.

Niewątpliwie dużo większym dowodem wiedzy jest wytworzenie szkoły, niż napisanie choćby całej bibljoteki książek; trzeba mieć dużo głębsze zrozumienie zagadnienia, aby móc je dać całkowicie zrozumieć innym, niż aby je wypowiedzieć w piśmie, i dlatego przecenianie pod tym względem książki, a niedocenianie żywego nauczania jest poprostu jednym z przejawów tak częstego u ludzi kroczenia po linji najmniejszego oporu. Robi się to, co jest łatwiejsze, co wymaga najmniej wysiłków, a najprędzej daje pewne stanowisko w świecie uczonych; grafomanja jest tylko krańcowym i nieraz patologicznym przejawem tej samej tendencji.

Takie przecenianie książki jako kryterjum uczoności jest u nas do pewnego stopnia usankcjonowane samym trybem habilitacji profesorów na uniwersytetach. O dopuszczeniu do nauczania decydują napisane książki, boć wykład habilitacyjny jest tylko formalnością, mającą zresztą miejsce wtedy, kiedy decyzja na zasadzie przedstawionych prac i colloquium faktycznie już zapadła[1]).

[1]) Niestety Ustawa sejmowa o szkołach akademickich z dnia 13 lipca 1920 r. poszła w sprawie habilitacji (art. 53—56) za tradycją niemiecką i po linji mniejszego oporu: decydującym czynnikiem są prace piśmienne,

Są tu niewątpliwie bardzo silne wpływy niemieckie i wielce byłoby na czasie poddać je rewizji, a jednocześnie poznać system rekrutacji profesorów uniwersyteckich, panujący we Francji. Tam trudno się dostać na katedrę uniwersytecką, gdy się przedtem nie nauczało w szkole średniej; ogromna większość wybitnych uczonych francuskich, — że wymienię Fagueta, L. Poincarégo i Bergsona — nauczali najpierw w liceach i dopiero, dawszy dowody, że umieją uczyć, zostali powołani do nauczania na stopniu wyższym.

Naturalnie, że piśmienna twórczość ogromnie na tem zyskuje; kontakt z młodemi umysłami, zdobyty drogą nauczania, nie może się nie odbić na twórczości literackiej, nadając jej jasność i przystępność, którą rzadko będzie miał w swych pismach uczony, nie umiejący porządnie uczyć.

Przy wielkich przemianach, jakie w naszem życiu społecznem nastąpią, a które i dziedziny szkolnej nie zostawią nietkniętą, trzeba będzie koniecznie wziąć pod uwagę francuski system rekrutacji sił nauczycielskich zarówno dla wyższych jak i dla średnich zakładów naukowych. Zasada, aby na katedrę uniwersytecką można było się dostać dopiero, gdy się w szkole średniej wykazało, że się umie uczyć, ma bardzo wiele za sobą; naturalnie mowa tu jest o tych wydziałach, które przygotowują nauczycieli t. j. teologicznym, humanistycznym i przyrodniczym. Nie należałoby wykluczać prac piśmiennych, ale nie kłaść na nie tak wyłącznego nacisku. Zasada ta zresztą, tak jak każda inna, winna dopuszczać wyjątki; miałaby ona znaczenie dyrektywy ogólnej, dającej poznać młodzieży myślącej o karjerze naukowej, jakie znajdzie na tej drodze wymagania.

Pierwszym rezultatem takiego postawienia sprawy byłoby podniesienie wartości zawodu nauczycielskiego. U nas zawód ten ceniony jest bardzo nisko, skorośmy zrobili zeń złorzeczenie: „bodajeś cudze dzieci uczył“. Rehabilitować nauczanie

mające stanowić ten sławny „istotny postęp nauki“, z którego William James tak przyjemnie się u Niemców wyśmiewa, (Causeries pédagogiques, r. IV: L'éducation et la conduite). Ustawa przewiduje możność dyspensowania od colloquium habilitacyjnego i od wykładu, nigdy zaś od publikacji naukowych. Jak długo będziemy jeszcze w dziedzinie nauki kolonją niemiecką?

jest rzeczą ogromnej doniosłości, zarówno ze względu na społeczeństwo, które tak wielkiej ilości sił nauczycielskich potrzebuje, jak i ze względu na samych nauczycieli, którzy mogą w swym zawodzie tyle zadowolenia znaleźć, gdy pójdą doń z prawdziwego powołania i z głębokiem przeświadczeniem, że zdolność nauczania jest najlepszem kryterjum istotnej wartości umysłowej.

Rozumie się, że do rozbudzenia u nas większego zamiłowania do nauczania i do pobudzenia większej ilości prawdziwych powołań nauczycielskich potrzeba będzie całego szeregu innych jeszcze warunków, na pierwszem miejscu należytego uposażenia pracowników na tej niwie tak, iżby dla zarobienia na utrzymanie siebie i swej rodziny nie potrzebowali się zapracowywać w godzinach pozaszkolnych.

Bardzo ważnem będzie również stworzenie na naszych wszechnicach osobnych należycie uposażonych katedr dla zagadnień wychowania. W dzisiejszym stanie rzeczy nie mamy ich prawie nigdzie tak, iż młodzież poświęcająca się zawodowi nauczycielskiemu niema dostatecznej sposobności do poznania podstawowych praw nauczania i wychowania. I nie będzie można się zadowolić jedną katedrą pedagogiki, trzeba będzie mieć osobną dla dydaktyki, a osobną dla nauki o wychowaniu. Są to dziedziny różne, mające odrębne prawa i odrębne punkty widzenia, i łączenie ich w jedno pod mianem pedagogiki jest czemś sztucznem i dla obu szkodliwem [1]).

Z czasem będziemy musieli pomyśleć o specjalnych wyższych zakładach naukowych, przeznaczonych do przygotowywania nauczycieli szkół średnich na wzór tego, czem we Francji jest Ecole Normale. U nas dotąd za przykładem Niemiec nauczycieli szkołom średnim dostarczały same uniwersytety, to jest, za wyjątkiem katechetów, wyłącznie ich wydziały t. zw. filozoficzne. Dla kandydatów na nauczycieli są tam osobne egzamina i osobne ćwiczenia, seminarja i pro-

[1]) Patrz w tej sprawie mój artykuł: „Paedagogia perennis“. Odbitka z „Przeglądu Teologicznego“: Gebethner i Wolf, Kraków, 1924. Tekst, który się ukazał w Zeszycie II—III „Przeglądu“, zniekształcony jest wieloma błędami druku, które go czynią miejscami zupełnie niezrozumiałym.

seminarja; ale cały system nauczania na uniwersytecie nie może być całkowicie do potrzeb ich zawodowego wykształcenia zastosowany; stąd też, pominąwszy nawet brak dostatecznych wykładów pedagogiki, ich przygotowanie, do nauczania jest naogół niewystarczające. Ze względu na wielu słuchaczy, którzy się zawodowi nauczycielskiemu nie poświęcają, profesorowie na uniwersytecie nie mogą całej swej uwagi zadaniom dydaktycznym poświęcać; uczą oni tych przedmiotów, ale nie uczą, jak uczyć, przygotowują uczonych lub przynajmniej gruntownie wykształconych w danym fachu ludzi, raczej niż nauczycieli. Nauczanie uniwersyteckie zawsze będzie musiało zachować w pewnym stopniu ten charakter, dlatego też tak ważnem jest powstawanie wyższych szkół zawodowych dla kształcenia nauczycieli szkół średnich; winne nam one dać elitę sił nauczycielskich, cały zastęp pionierów kultury narodowej. Bardzo byłoby z tego względu ważnem poznać organizację paryskiej Ecole Normale i jej wpływ na stan szkolnictwa we Francji.

Naturalnie, że jak we Francji, tak i u nas uniwersytety w dalszym ciągu będą musiały dostarczać poważną część sił nauczycielskich, ale już samo istnienie w tej dziedzinie szkoły zawodowej drogą rywalizacji odbije się na nauczaniu uniwersyteckiem, które będzie musiało bardziej rachować się z potrzebami szkolnictwa średniego.

Wszystkie te środki są niezbędne, jeśli szkolnictwo w odradzającej się Polsce ma odegrać tę wielką rolę, której się ona po niem spodziewa. Ale wszystkie one będą zależne w wysokim stopniu od zrozumienia, jakiego dozna w naszem społeczeństwie to ogólne zagadnienie, któreśmy tu poruszyli. Musimy poddać rewizji nasze zapatrywania na te tak ważne zjawiska życia umysłowego, jakiemi są uczenie i pisanie, i powiedzieć sobie, żeśmy niedoceniali pierwszego, a przeceniali drugie. Wpływ kultury niemieckiej jest tu niewątpliwy i bardzo pilnem zadaniem najbliższej przyszłości będzie zbadać, czyśmy nie zadużo temu wpływowi ulegli.

Najlepszem antydotum na infiltrację kultury niemieckiej będzie zbliżyć się bardziej do starszej od niej i głębszej kultury francuskiej. Naturalnie nie na to, by jej czynniki żywcem do nas przenosić, ale, aby poznać prawa jej rozwoju i przekonać się, czy nie dałoby się niektórych z nich u nas zastosować.

Otóż we Francji kult żywego nauczania jest dużo większy niż w Niemczech. Nauczycieli, którzy umieją nadać wybitniejszy kierunek swym uczniom, tytułuje się Maître, podczas gdy dla reszty wykładających ma się zwykłą nazwę Professeur; podobnie i termin élève oznacza ucznia, który słuchał wykładów danego profesora, zaś disciple służy do oznaczenia tych uczni, którzy otrzymali od niego głębszy kierunek i należą do jego szkoły[1]).

Że rozwój piśmiennictwa nic na tem nie traci, nie potrzeba chyba dodawać. Książka francuska jest pierwszą na świecie, a uderzającą swą harmonję między głębokością treści, a jasnością formy i świetnością szaty zewnętrznej zawdzięcza właśnie temu, że wyrasta nie gdzieś w samotności, wśród kurzu bibljotecznego, ale że wytryska z żywego obcowania umysłów z sobą, że w żywem nauczaniu ma swoj początek i swoje kryterjum.

Ten czynnik kultury francuskiej zasługuje przeto na gruntowne przemyślenie. U nas przecenia się książkę ze szkodą żywego nauczania, ale i książce na dobro to nie wychodzi. Piśmiennictwo nasze naukowe ma w sobie dużo cech germańskich, czuć je zawsze zbyt silnie bibljoteką, a brak mu tych cech jasności i przystępności, którychby tylko w ogniu żywego nauczania nabrać mogło. Niejedna z takich książek zamiast otwierać oczy na rzeczywistość, staje się zasłoną papierową, która ją przesłania przed oczami i tylko zraża do dalszego jej badania.

---

[1]) Doskonale ujął ten stosunek ucznia do mistrza Paul Bourget w swym Katonie: „Kto rozmiłowany jest w myśleniu, ten nie może nie odczuwać przez całe życie wyjątkowej wdzięczności dla mistrzów, którzy go pierwsi wtajemniczyli w szlachetną umiejętność umysłowej pracy. To ojcostwo duchowe stanowi jakoby mistykę nauczania i wewnętrzną jego poezję, a jest to piętno, które nie ustępuje niemal powinowactwu krwi i które zostawia na całe życie pewne cechy duchowe odziedziczone po mistrzu i nauczycielu“.

To też szerzenie kultu żywego nauczania i słowu drukowanemu tylko na dobre wyjść może. Nabierze ono więcej kontaktu z życiem, a przez to więcej rozmachu, więcej świeżości, więcej wartości kształcącej. Choćby nawet ilość drukowanych książek miała się przez to zmniejszyć, czego zresztą nie ma racji się spodziewać, to jakość bardzo się podniesie i wpływ ich oświatowy ogromnie wzrośnie.

A dla całokształtu kultury narodowej, dla roli, jaką szkolnictwo będzie miało w niej do odegrania kult żywego nauczania będzie miał wprost pierwszorzędne znaczenie. Da on nam z czasem na wszystkich stopniach nauczania pracowników gorąco przywiązanych do swego zawodu i przekonanych, że najciekawszy proces na świecie, to powolny rozwój umysłu i serca ludzkiego, a najpiękniejsze zajęcie, to umiejętne kierowanie tym rozwojem.

„Ars artium regimen animarm".

Nie będziemy mieli wtedy ani w szkolnictwie ludowem rzemieślników nauczania, przeklinających swój los, ani w szkołach średnich urzędników, pełniących ze znudzeniem swe godziny służby, ani na uniwersytecie uczonych, piszących książki, których nikt nie czyta i zostawiających po sobie katedrę, której niema kim obsadzić. Na ich miejsce przeważać będzie cocoraz bardziej i dziś już nierzadki typ nauczyciela z powołania, dobrze przygotowanego, traktującego swój zawód z zamiłowaniem, z pewnego rodzaju artyzmem, zapalonego do tego rzeźbienia młodych umysłów i zdającego sobie dobrze sprawę z tego, że od jego pracy zależy rozwój duchowy całych pokoleń.

Takich nauczycieli nam potrzeba, którzyby odczuwali radość nauczania i przenosili ją nad zadowolenie, które twórczość z piórem w ręku daje; którzyby ze starym Platonem byli przekonani, że „prawdziwa, żywa, pełna ducha wiedza to ta, którą człowiek sam posiada i którą jest w stanie wypisać w duszy ucznia i zasiać w niej tak, iżby nie zmarniała, ale plon wydała; zaś mowa pisana, to jej mara tylko".

IX.

O KULT ŻYWEGO SŁOWA [1]).

(Z POWODU UKAZANIA SIĘ W DRUKU PRZEMÓWIEŃ KS. ARCYBISKUPA TEODOROWICZA: „NA PRZEŁOMIE").

Znamy przysłowie włoskie, zarzucające zdradę tym, którzy się podejmują przełożenia jakiegoś dzieła na inny język. „Traduttore-traditore" mówi ono i ma wielką słuszność, języki bowiem nie odpowiadają sobie całkowicie, nie pokrywają się, jakby się powiedziało w geometrji, i nie każdy odcień jednego można ściśle wyrazić w drugim.

Nie wiem jednak, czy istnieje w jakim języku przysłowie, któreby równie dobitnie charakteryzowało analogiczny rozdźwięk, istniejący między mową żywą i mową pisaną, a przejawiającą się za każdym razem, gdy rzecz przeznaczona do wypowiedzenia żywem słowem, znajdzie się na papierze. Czuć na niej jakieś kajdany, brak jej tego jakiegoś tchnienia, które mieć musiała wtedy, kiedy dźwięcznem słowem i przy akompanjamencie odpowiedniego wyrazu twarzy i giestu wychodziła z ust mówcy. Jest ona jak ten owoc sztucznie przechowany w słoiku; zachował on właściwy sobie smak i zapach, ale daleko mu do tej świeżości, jaką posiadał, gdy go w stanie dojrzałym zrywano z drzewa.

To też, gdy się bierze do ręki wydane w książce arcydzieła krasomówstwa, nie można się łudzić, aby mogły one dać to samo głębokie zadowolenie duchowe, jakie musiały sprawiać, gdy się je słyszało wypowiedziane żywem słowem uzdolnionego mówcy. A jednak i w szacie książkowej są one

[1]) Drukowane w „Rzeczypospolitej" z d. 16 lutego 1924 r. nr. 46.

bardzo cennym nabytkiem dla literatury zarówno religijnej, jak i świeckiej, mogącym głęboką treścią podaną w strojnej szacie literackiej wywrzeć silne wrażenie na umysły i serca.

Szczerą wdzięczność winniśmy przeto ks. Arcybiskupowi Teodorowiczowi za to, że pomimo wahań, o których w przedmowie wspomina, zdecydował się ogłosić zbiór kazań i przemówień okolicznościowych, wygłoszonych w tak brzemiennem dla naszych dziejów dziesięcioleciu 1913—1922 [1]). Dla tych, którzy go nie słyszeli, będą to dalekie zapewne, ale pomimo tego bardzo świetne odgłosy jego kaznodziejskich poczynań. Ci zaś, którym dane było słyszeć to lub owo z przemówień wielkiego naszego kaznodziei, z radością odczytają sobie te natchnione słowa, które kiedyś tak silne zrobiły na nich wrażenie.

Uświadomią oni sobie może to, co piszącego te słowa najbardziej uderzyło w wymowie dostojnego mówcy, gdy go po raz pierwszy na Kongresie Marjańskim we Lwowie w 1904 r. usłyszał, i co jest niewątpliwie najwybitniejszą cechą jego talentu, mianowicie wielka prawidłowość w budowaniu okresów i wierność w ich przeprowadzeniu. W mowie pisanej jest to bardzo łatwą rzeczą, i każdy to potrafi, ale w żywem improwizowaniu mało kto w Polsce posiada tę umiejętność w tym stopniu co ks. Arcybiskup Teodorowicz. Tu tkwi sekret tego, co nazywamy potocznie płynnością wymowy i co tak przykuwa uwagę słuchaczów.

Każdy kto przemawiał publicznie i kto zwykł, pomimo starannego obmyślenia, ostateczną szatę myślom swym nadawać już w samym akcie przemawiania, wie dobrze, jak trudno jest utrzymać się przy raz rozpoczętej konstrukcji zdania; a to załamywanie konstrukcji w samym toku okresu z konieczności musi mącić jasność myśli i wywoływać u słuchaczy znużenie. Ludzie obdarzeni wrodzonym darem krasomówstwa mają tę właśnie umiejętność bardzo szybkiego koordynowania myśli z formą, i to z formą nie byle jaką, ale doskonałą, którą też później bardzo wiernie bez załamań, bez poprawek i retuszowań odtwarzają. U słuchaczów wywołuje to spokój, oni mogą

[1]) „Na Przełomie". Poznań, księgarnia Św. Wojciecha 1924.

z całą ufnością i swobodą dać się porwać biegowi myśli mówcy, pewni, że żadne zahaczenie, żaden rozdźwięk nie przyjdzie zamącić tej rozkoszy umysłowej, jaką im słuchanie pięknej mowy sprawia.

Ten nastrój spokoju, chciałoby się niemal powiedzieć bezpieczeństwa, odczuwa się w wysokim stopniu, gdy się słyszy ks. Arcybiskupa Teodorowicza. Ma się to przeczucie, że żadne zatrzymanie, wahanie, zmienianie szyku myśli, nie przyjdzie przerwać mu wartkiego prądu wymowy, a nam nie zamąci tego zadowolenia, które polega na tem, aby dać mu się porwać. Gdy mówca rozpocznie jeden z tych strojnych okresów, w którym pragnie rozwinąć i w barwnych obrazach przedstawić doniosłość jakiejś zasady, jakiegoś zjawiska, wie się dobrze, że choć perjod będzie może bardzo długi, nic w nim nie będzie, coby nie było pierwszą intuicją mistrza przewidziane, nic, coby się nie łączyło w jedną harmonijną całość. Ostatnie akordy, któremi kaznodzieja kończy swój okres, są nastrojone na ten sam ton, co i pierwsze, od których go zaczynał i zawierają w sobie rozwiązanie tych wszystkich zagadnień, któremi umysł nasz został od początku zaciekawiony i które trzymały to zaciekawienie w napięciu przez cały ten perjod mowy. Tu jest tajemnica przykuwania uwagi i wywoływania tej wewnętrznej radości słuchania żywego słowa w pięknej i doskonałej formie.

Ma się rozumieć, że to doskonałe panowanie nad konstrukcją mowy jest tylko jednym z warunków krasomówstwa i że istnieją też i liczne inne. Bez głęboko przemyślanej treści sama forma, choćby najwytworniejsza, trwałego zainteresowania nie wzbudzi. Ale i treść, im głębsza i donioślejsza, tem bardziej dostowanej potrzebuje formy, i naród kulturalny, dbający o rozwój swego życia duchowego, musi mieć kult żywego słowa, cenić jego moc i ukryte w nim piękno. Szczególnie gdy chodzi o dobrą nowinę Chrystusową, jakże ważnem jest, aby nie w bylejakiej szacie ją podawać, ale aby oddać jej do dyspozycji właśnie całą tę moc i piękno, które z każdego języka ludzkiego można wykrzesać!

Ot jakie myśli nasunął mi zbiór mów i kazań ks. Arcy-

biskupa Teodorowicza. Nie wątpię, że liczne recenzje omówią ich doniosłość w druku i wykażą głębokie wartości ich treści. Świeckich nie może nie uderzyć w nich ta głęboka i rozumna troska o sprawę narodową i społeczną, owiana wielką otuchą w lepszą przyszłość i oświetlona najczystszemi wskazaniami wiary. Duchowni ze swej strony znajdą w nich doskonałe wzory kaznodziejstwa okolicznościowego, często w naszych czasach tak banalnego i pozbawionego głębszej treści, i podziwiać będą oprócz wielu innych zalet, to obfite czerpanie myśli i wskazań w Piśmie Św., szczególnie w Starym Testamencie zbyt zapoznanym w kaznodziejstwie współczesnem.

Mnie wydało się koniecznem w mej recenzji pójść dalej i, rozgarniając jakby karty pięknej książki, przedrzeć się aż do samego jej źródła, do tego żywego słowa, któremu ją zawdzięczamy. Istnieje bowiem od czasów wynalezienia druku pewien antagonizm między żywem słowem i słowem pisanem i to ostatnie rości sobie zbyt ekskluzywne pretensje do rządzenia całem naszem życiem umysłowem. Tej zachłanności trzeba jednak położyć tamę i postarać się przywrócić żywej mowie należne jej w kulturze duchowej miejsce.

Pierwszym na tej drodze krokiem jest cenić żywe słowo, cenić jego wzory, cenić tych, którzy umieją zagrać na tym pięknym instrumencie, jakim jest każdy kulturalnie dojrzały język narodowy.

U nas, pomimo dużej łatwości słowa, nic z tego niema — frazesowiczostwo, zastępuje najczęściej prawdziwe krasomówstwo, wymagające oprócz przyrodzonych zdolności i dużo wytrwałej systematycznej pracy i głębokiego przemyślenia tego, co wypadnie kiedyś głosić.

Tem bardziej więc winniśmy cenić tych nielicznych, którzy, jak ks. Arcybiskup Teodorowicz, umieli się wznieść na wyżyny prawdziwego krasomówstwa i nie za najmniejszą zasługę wobec sprawy polskiej im poczytywać to, co zrobili dla żywej polskiej mowy.

X.

POŚMIERTNA MISJA HENRYKA SIENKIEWICZA [1]).

(PRZEMÓWIENIE NA INAUGURACJI SALI JEGO IMIENIA W UNIWERSYTECIE LUBELSKIM D. 22 CZERWCA 1923 R.).

Dzięki składam serdeczne całej rodzinie Rostworowskich, z Szambelanem Ojca Św. a naszym drogim skarbnikiem hr. Antonim na czele, za ten piękny przykład zrozumienia najistotniejszych potrzeb społecznych i wielkiej ofiarności na ich cel, jaki nam dali, fundując w Uniwersytecie Lubelskim własnym sumptem tę oto salę wykładową. Dziękuję im najpierw za samą ich ofiarność, tak chętną, samorzutną i, co w czasach, które przeżywamy, najważniejsze, tak szybką i niewymuszoną; następnie za tę serdeczną współpracę, której hr. Antoni nam nigdy nie odmówił tak, iż nieraz już musieliśmy sobie stawiać pytanie, czy jej nie nadużywamy; wreszcie za samą ideę, z którą chcieli swą fundację związać, umieszczając nad wybraną przez się salą wielkie imię Henryka Sienkiewicza. Słusznie dumni z więzów pokrewieństwa, łączących ich z Sienkiewiczem, z tego, że ich krew płynęła w jego żyłach, a stary obyczaj rodzinny wszedł w skład tej atmosfery moralnej, która wychowała wielkiego pisarza, mieli oni jednak i to jeszcze na myśli, aby młodzieży, uczącej się w murach naszej Wszechnicy, postawić przed oczami żywy wzór twórczości umysłowej i cnót obywatelskich, harmonijnie połączonych w jedną całość.

I nie mogli lepiej wybrać. Dla Wszechnicy stawiającej swe pierwsze kroki, budującej z wielkim trudem, już nietylko

[1]) Drukowane w „Wiadomościach Towarzystwa Uniwersytetu Lubelskiego". n. 2, październik, 1923 r.

swe gmachy, ale swe tradycje życia umysłowego i moralnego, nie można było znaleźć wśród wielkich ludzi najbliższej nam przeszłości człowieka, któryby lepiej streszczał w swej osobie ten ideał kultury ducha, jaki powinien przyświecać naszej uczelni.

Cudna mowa polska pod jego piórem nabrała takiej mocy i przejrzystości, a zarazem takiej giętkości i zdolności oddawania najrozleglejszej skali myśli, jaką żaden inny pisarz polski poszczycić się nie może. Jędrna i strojna jego proza stała się dla nas nietylko prawdziwą muzyką dla ducha, ale i szkołą dla umysłu; kto go czytał, — a czytali, czytają i czytać go będą wszyscy — ten nietylko się radował i bawił, ten nietylko używał najszczytniejszej rozrywki dla umysłu, ale po za tem, może nie zupełnie świadomie, uczył się mowy polskiej, wchłaniał w siebie całe bogactwo naszego języka, całą tę gamę jego form, którą nasz wielki pisarz rozlał po swych dziełach.

Można powiedzieć więcej. Kto wczyta się w Sienkiewicza, ten nietylko zżyje się z najpoprawniejszą polską mową, ale ponadto nauczy się myśleć jasno i poprawnie, ten przez język dosięgnie myśli. Błędnem byłoby bowiem widzieć w języku tylko wyraz myśli: siłą refleksji jest on jej szkołą tak, iż, aby jasno i poprawnie myśleć, trzeba jasno i poprawnie mówić.

I oto dlaczego imię Sienkiewicza jest tak bardzo na miejscu we Wszechnicy, która pragnie dotrzeć do najgłębszych źródeł kultury narodowej. On, który dzięki prostocie i jasności a zarazem strojności swej mowy uczy cały naród myśleć poprawnie po polsku, on winien tem bardziej w środowiskach uniwersyteckich przodować kultowi języka polskiego. Nie można dosięgnąć umysłów inaczej jak przez język, i, aby ryć poprawnie w młodych umysłach, aby kierować ich rozwojem duchowym, trzeba całkowicie opanować ten instrument myśli, jakim jest język, trzeba nim władać w zupełności, z precyzją i nawet artyzmem. I dziś, kiedy stoimy u progu nowego okresu w rozwoju nauki polskiej, nic nie jest dla nas ważniejszem, jak położyć u jej podstaw wielki kult mowy ojczystej. Winna ona promieniować nietylko w dziedzinie sztuki, ale i w dziedzinie wiedzy, i, aczkolwiek innemi w niej będzie świecić barwami,

mniej rzucającemi się w oczy, niemniej jednak i tam będzie musiała okazać całą swą moc, wyrazistość i zdolność oddania myśli ludzkiej.

Prawo Sienkiewicza do tego, aby i w środowiskach uniwersyteckich być wzorem dla uczonego, opiera się jeszcze na jego studjach uniwersyteckich w niezapomnianej Szkole Głównej. Nigdyby jego wielkie zdolności przyrodzone nie były przyniosły takiego plonu, gdyby nie były przeorane raz po raz systematyczną pracą nad poznaniem tajników mowy ojczystej w Szkole Głównej, tej uczelni, w której niewiadomo, co bardziej uderza, czy jej tragiczny los, czy też ten liczny zastęp mężów o głębokiej kulturze ducha, których nam wydała w ciągu tak krótkiego swego istnienia.

Sienkiewicz jest dla nas duchowym łącznikiem ze Szkołą Główną i przypomina nam, zarówno profesorom, jak i młodzieży akademickiej, co może w krótkim czasie takie środowisko dać swemu społeczeństwu, gdy należycie postawi to, co jest jedną z podstaw życia umysłowego, kult języka i przezeń kult myśli.

Do wiekopomnych zasług Sienkiewicza w dziedzinie języka przychodzą i niemniej wielkie zasługi w dziedzinie samej twórczości. Cudnym swym językiem uczył on nas myśleć po polsku, ale nie było mu obojętnem dokąd myśl jego czytelników pobiegnie; nie, on miał bardzo wyraźne zamierzenia, gdy brał pióro do ręki i gotował się nadawać niem pewien impuls, pewien kierunek myśli tych wszystkich, którzy go będą czytać. Zamierzeniem jego było zwrócić ich myśl do otaczającej nas rzeczywistości i w tej skomplikowanej grze czynników, które się na nią składają, uczyć odszukiwać te tak trudno dające się tam dojrzeć podstawowe prawa i zjawiska życia ludzkiego na tle wszechświata.

Nie wiem, jak historycy literatury klasyfikują Sienkiewicza, z punktu widzenia jednak filozoficznego, najwybitniejszą cechą jego twórczości, jest ten realistyczny objektywizm, który sprawia, że pisarz wychodzi z siebie i tworzy dzieła, w których subjektywne jego przeżycia odgrywają bardzo małą rolę. Sienkiewicz należy do tych pisarzy, o których bardzobyśmy mało mogli powiedzieć, gdybyśmy jako jedyne źródło do ży-

ciorysu mieli same tylko ich dzieła. Tu tkwi źródło jego powodzenia: i w życiu codziennem człowiek, co wciąż o sobie mówi, wnet słuchaczów znudzi, a i w twórczości literackiej warunkiem trwałego zainteresowania jest wyjście z siebie i zwracanie myśli do tego, co jest niewyczerpalne, do tej rzeczywistości, która nas otacza, a która zawsze ta sama, zawsze może być nową i interesującą, gdy genjalny umysł oświetli ją swą indywidualną myślą.

I tu też twórczość Sienkiewicza jest dla nas szkołą myślenia, stąd też i nowy jego tytuł do przodowania w umysłowem życiu naszych Wszechnic. W dziejach myśli ludzkiej zawsze ścierają się dwa prądy, z których, jeden objektywny, uważa za główny przedmiot filizofji rzeczywistość bytu, drugi, subjektywny — nasze myśli o tej rzeczywistości. Po wiekowej przewadze subjektywizmu budzi się coraz silniej i w filozofji, i w sztuce, i w życiu pożądanie objektywizmu, tego wyjścia z siebie, zagłębienia się w bycie otaczającego nas środowiska i czerpania z jego pełni.

Sienkiewicz pod względem tego objektywnego realizmu jest u nas jednym z pierwszych mistrzów. Czy sięga do pierwszych wieków chrześcijaństwa, czy zatrzymuje się nad wybitniejszemi momentami naszych dziejów, czy wreszcie opisuje współczesne mu życie społeczne, zawsze stara się, aby obraz tego świata, który ogląda oczami wyobraźni, był jak najrealniejszy najbardziej odpowiadający rzeczywistości, jak najmniej zabarwiony subjektywnemi nastrojami autora.

Nie wykluczał on, ma się rozumieć, głębokich przekonań, które winny przeniknąć do dna duszę pisarza i stamtąd kierować jego piórem. Owszem, z całą świadomością przeciwstawiał się temu prądowi realistycznemu, który nie chciał widzieć w świecie nic innego, jak ślepą grę sił materjalnych, nie kierowaną żadnym pierwiastkiem duchowym. Głęboko przekonany o wyższości ducha nad materją, łączył on swój realizm z głębokim idealizmem, w niczem niezamąconem przekonaniu, że światem rządzi Myśl.

Napozór sprzeczne z sobą, dwie te tendencje, realistyczna i idealistyczna w twórczości Sienkiewicza wypływały z jednego

źródła i identyfikowały się z sobą. On nie narzucał światu, który opisywał, swych przekonań idealistycznych, nie wtłaczał swej twórczości w sztuczne ramki jakichś ideałów, ale, sięgając głębiej w rzeczywistość świata, widział tam grę czynników idealnych; ona niemniej realna była przed jego oczami, jak działalność ślepych sił materjalnych, a o ile bardziej złożona, doniosła i ciekawa.

Szczególnie rolę dwóch czynników idealistycznych, przenikających do głębi życie ludzkości, umiał Sienkiewicz z wielkim artyzmem, ale i z niemniejszym realizmem przed naszemi oczami rozwinąć: mianowicie czynnika narodowego i religijnego. Na tych dwóch punktach dał on myśli polskiej tak potężne impulsy, że do dziś dnia nie potrafiliśmy jeszcze docenić całej ich doniosłości. W stosunku do inspiratorów myśli polskiej poprzedniej doby, ideały narodowe i religijne Sienkiewicza odznaczają się właśnie tym objektywnym realizmem, który im zapewni trwały wpływ na wieki.

W dziedzinie życia narodowego przenikliwy jego umysł odgadł, że minęła już doba narzekań i lamentów i że zbliża się chwila, kiedy wyzwolenie przyjść musi, bo naród jest zdrów i silny i ma wiarę w siebie. Sięgnął on do starych naszych tradycyj dziejowych, do momentów najtragiczniejszych, w których moc ducha narodowego najsilniej się uwydatniła, i z tych chwil tak ważnych w naszych dziejach wysnuł wskazania na przyszłość, wskazania pełne otuchy i światła. To też danem mu było widzieć zdala powstające zorze tej wolności, do której nikt z współczesnych nam w tym stopniu co on się nie przyczynił.

Również i w życiu religijnem umiał on uchronić się zarówno od sentymentalnego fideizmu naszych romantyków, jak i od negacji pozytywizmu. Sposób, w jaki ujmuje on podstawowe zagadnienia życia moralnego i religijnego, świadczy o tak głębokiem przejęciu się nauką chrześcijańską, jakiego nie znaleźlibyśmy u żadnego innego z naszych pisarzy ostatniego wieku. I to jest więc jeszcze jednym tytułem do przewodnictwa duchowego w naszej młodej Wszechnicy, której podstawowem założeniem jest dać młodzieży możność życia pełnią

chrześcijanizmu i oprzeć na zasadach, które Kościół katolicki przechował w całej czystości i których nie przestaje nigdy nauczać, całe moralne i umysłowe życie młodych pokoleń.

I oto w dniu dzisiejszym Henryk Sienkiewicz obejmuje w posiadanie tę salę, a duch jego promieniować zacznie na całe nasze życie uniwersyteckie. Dzięki ofiarności jego rodziny — małżonki i dzieci — popiersie jego, dzieło jednego z największych mistrzów dłuta, Piusa Welońskiego, zdobić ją będzie na zawsze. Niech mi wolno będzie rodzinie wielkiego pisarza w osobie tu obecnego jego syna złożyć najserdeczniejsze podziękowanie za ten dar i wyrazić nadzieję, że od dziś dnia będziemy mogli ich zaliczać do zaufanych przyjaciół naszej Wszechnicy.

Ufam, że to arcydzieło sztuki, przedstawiające drogą nam postać, stanie się dla nas wszystkich pobudką do wytrwania na tej placówce kultury narodowej w duchu zasad katolickich.

Z mądrych oczu mistrza wykutych w marmurze spływać będzie na nas wszystkich ta jego wielka otucha, która tchnie z każdej karty jego dzieł, i każdy z nas, czy to profesor, czy student lub studentka, gdy w te oczy spojrzy, będzie musiał wejść w siebie i zapytać się, czy sam jest wierny tym wielkim dążeniom, których Henryk Sienkiewicz jest tak wspaniałem wcieleniem, a z których dziś w tak szczególny sposób podkreśliłem, jako najważniejsze dla naszego życia uniwersyteckiego: kult mowy ojczystej, duch zdrowego realizmu objektywnego w patrzeniu na świat, i rozumne, a pełne miłości przejęcie się staremi zasadami chrześcijańskiemi i narodowemi.

Państwowe Liceum Pedagogiczne Białystok

SPIS RZECZY.

		Str.
I.	„Voce patria fortiter". Słowo wstępne	1
II.	Nauka języka ojczystego w ministerjalnych programach szkół średnich	4
III.	Nauka języka ojczystego, jako umysłowe podłoże kultury narodowej i stanowisko, jakie winna zajmować w programie szkolnym	14
IV.	Język polski na usługach nauki polskiej. (Przemówienie na zjeździe naukowym Kasy im. Mianowskiego, w dniu 9 kwietnia 1920 r.)	40
V.	Tendencje filozoficzne w nauczaniu stylistyki	54
VI.	Zagadnienie języka wykładowego teologji w Polsce	71
VII.	Warunki poprawnego tłumaczenia dzieł z obcych języków	81
VIII.	Uczeń czy książka?	90
IX.	O kult żywego słowa. (Z powodu ukazania się w druku przemówień ks. Arcybiskupa Teodorowicza p. t. „Na przełomie")	103
X.	Pośmiertna misja Henryka Sienkiewicza. (Przemówienie na inauguracji sali im. Henryka Sienkiewicza w Uniwersytecie Lubelskim dnia 22 czerwca 1923 r.)	107

BIBLJOTEKA W BIAŁYMSTOKU Publiczna Miejska
CZYTELNIA J. 12993.
Państwowa Biblioteka Pedagogiczna Białystok