

KS. MARIAN MORAWSKI SI

PROFESOR UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO W KRAKOWIE

**KLASYCYZM
W SZKOŁACH ŚREDNICH**



KRAKÓW 2019

www.ultramontes.pl

KLASYCYZM W SZKOŁACH ŚREDNICH

Ks. MARIAN MORAWSKI SI

Na czele ważnych spraw, które zajmują dzisiaj opinię kraju, stoi, od kilku lat zwłaszcza, sprawa reformy szkół. Zainteresowanie się powszechne i z dniem każdym rosnące tą żywotną kwestią jest ważnym i pomyślnym zjawiskiem, dowodzi ono bowiem, że kraj jest świadom swych potrzeb w tym względzie, i budzi nadzieję, że rezultat da się osiągnąć. Wielka część tej reformy jest prawnie w mocy kraju; a i co do reszty, gdyby się opinia naszego społeczeństwa w tej mierze skonsolidowała, gdybyśmy tak powszechnie zgodzili się na to jaka ma być reforma, jak się zgadzamy w tym, że trzeba reformy, to byśmy już niedługo czekali na pożądane odmiany.

Dodać trzeba, że z natury rzeczy kwestia szkoły, więcej niż jakakolwiek inna, do sądu i opinii społeczeństwa należy. Raczej zagadnienia naukowe pozostawić można uczonym z profesji, strategiczne wojskowym, nawet polityczne rządzącym – ale kwestii wychowania nie można pozostawić samym pedagogom i wszystkim co z zawodu lub urzędu szkołami się trudnią. Bliżej jeszcze niż pedagogów obchodzi ona wszystkich ojców i wszystkie matki, "tych przyrodzonych, jak dobrze powiedziano, nadzorców szkół"; blisko obchodzi nas wszystkich, bo przyszłe pokolenie po nas wszystkich dziedziczy, w jego rękach złożyć mamy wszystkie owoce naszych prac, i całą spuściznę po ojcach naszych, i wszelkie nasze co do przyszłości nadzieje.

Powiem nawet, że w innych zakresach zdanie "fachowych ludzi" jest przeciętnie najlepszym, i na nim zwykle poprzestać można – *expertis in arte credendum* – w sprawie atoli ogólnego urządzenia szkół niekoniecznie "fachowi" są najkompetentniejsi, a przynajmniej ich wyłączny pogląd nie wystarcza. A to dla tego, że skłonni są do patrzenia na wielkie zagadnienia wychowawcze nie ze stanowiska życia społecznego, ale z ciaśniejszego stanowiska szkoły. Kto poświęcił życie uczeniu jednego lub paru przedmiotów, ten łatwo sądzi, że dobro szkoły na tych przedmiotach zawisło a reforma szkoły w jego oczach na tym zawsze zależy, żeby te obiekty podnieść i rozwinąć. Kto się nawet wznosi ponad interes pojedynczych przedmiotów, ten jeszcze niekoniecznie potrafi wnieść się ponad interes szkoły jako takiej, aż do interesu społeczeństwa i życia. Co u nauczycieli

bywa dogmatem bez dyskusji: że najlepsza szkoła gdzie najwięcej uczą, to w stosunku do życia i do rozwoju społeczeństwa niejednej podlegać może dyskusji i niejednemu zastrzeżeniu.

Nie pochodzi to stąd, jakoby zawód nauczycielski – po kapłańskim może najwyższy w świecie – bardziej zacieśniał pogląd niż inne zawody, ale stąd właśnie, że ogólne kwestie szkolne są tak szerokie, z tak wielu stron człowieka i społeczeństwo obejmują, iż takiej dla objęcia ich trzeba szerokości umysłu i wszechstronności, jaka w ludziach jednego zawodu wyjątkowo tylko zdarzyć się może. Szkoła dlatego nie może być wyłącznie przez fachowych sądzona, że między wszystkimi "fachami" ludzkimi ona ma miejsce i znaczenie wyjątkowe, *hors ligne*. Ona jedna z wszystkimi konarami społecznego życia ma najściślejszą łączność, na wszystkie kierunki ludzkiej działalności wywiera wpływ – podobna w tej mierze do polityki, a poniekąd wyższa od niej, bo czym polityka jakby gotowym materiałem zarządza, to szkoła z góry gotuje i kształci. Sprawa szkół jest więc kwestią wyjątkowym sposobem do społeczeństwa należącą. Całe społeczeństwo ma w niej interes, zdanie i głos. A dziś nadto, jak wspomniałem, jest Bogu dzięki na porządku dziennym opinii. Jest więc bardzo pożądaną rzeczą, żeby każdy co ma na to jakiegokolwiek dane, przyczyniał się do wyrobienia i oświecenia opinii publicznej w tym względzie; a za szczęście by sobie miał nasz *Przegląd*, gdyby choć najmniejszą w tym oddać zdołał przysługę.

W tej myśli zabieram się też do pisania, nie zamierzając systematycznie opracować całości rzeczy, ale tylko podług okoliczności omawiać pojedyncze ważniejsze kwestie – z których może też w końcu jakaś całość się złożyć. Wypowiadać pragnę przekonania swoje z całą otwartością – jest to jedyny sposób, aby taka krytyka była przydatną; ale choć poddam krytyce niejedno w istniejących urządzeniach szkolnych, nie dotknie to bynajmniej ani władz, ani naszego ciała nauczycielskiego, gdyż obecny nasz ustrój szkolny niczym w kraju nie jest dziełem, lecz jak w swoim miejscu pokażę, wynikiem parcia z zewnątrz, nawet z poza granic, i skutkiem rozmaitych okoliczności, którym się zwolna, prawie nieświadomie ulegało. A dziś, nie tylko opinia ogółu żąda reform, ale też najwyższe władze i Rada szkolna krajowa i dzielny minister, który teraz ster wychowania dzierży, biorą w nich raz po raz inicjatywę – i światło nasze grono nauczycielskie, to na zjazdach pedagogicznych, to w znakomitym organie swoim "Muzeum", porusza szczęśliwe myśli i projekty reformy wnosi. Wszystkie więc władze uznają, że nasz system szkolny ulepszenia wymaga. Wreszcie nie wyszło jeszcze z pamięci kraju zdanie, jakie wydała w r. 1881 Akademia umiejętności, powołana przez W. Sejm do zbadania kwestii reformy gimnazjów:

"Zdanie, że gimnazja nasze w ciągu kilkunastu lat ostatnich upadły – tymi słowy zaczyna komisja Akademii swój referat – jest powszechne, i dlatego już zasługuje na baczną uwagę. Zarzuty podnoszone tyczą się tak dobrze naukowej, jak moralnej ich strony, stwierdzają obniżenie się poziomu w każdym szczególnym przedmiocie; czemu znowu towarzyszą skargi na brak fizycznego i moralnego zdrowia, brak energii w pracy, brak zamiłowania naukowego, na czczość i powierzchowność pokolenia opuszczającego szkoły średnie. Pochodzą one z różnych stron: od rodziców, narzekających szczególnie na przeciążenie młodzieży nauką, na upadek ich zdrowia, na trudność zdania sobie sprawy z szkolnych wymagań, na zmienność i kosztowność książek szkolnych; od profesorów uniwersytetu i ludzi wyżej wykształconych, umiejących patrzeć na skutki nauki, podnoszących upadek znajomości języków obcych, nieudolne władanie ojczystym, brak wykształcenia ogólnego i rozwinięcia władzy myślenia" (1).

Wobec takiego *consensus communis*, że nasz system szkolny potrzebuje reform – gdy to samo szczegółowo z otwartością wypowiem, system tylko a nie osoby, w granicach legalnych krytykować będę.

Zaczynam od szkół średnich, bo ta kwestia zdaje mi się obecnie aktualniejszą. W tychże szkołach kształci się warstwa społeczeństwa naczelna, "inteligencją" dziś zwana, od której zdrowego wychowania i gruntownego wykształcenia losy kraju przeważnie zawisły.

Ażeby kwestię reformy gimnazjów należycie ująć, musimy najprzód postawić sobie przed oczyma cel i zadanie tychże gimnazjów – z tego punktu widzenia najlepiej ocenimy jakimi one być powinny. Otóż każde społeczeństwo cywilizowane dzieli się, według wymagań rozdziału pracy społecznej, na dwie główne warstwy: na pracujących fizycznie i pracujących umysłowo. Stąd i w wychowaniu odpowiednie stopnie. Najprzód wszyscy obywatele, bez względu na wymagania ich zadania społecznego, mają prawo do pewnego wykształcenia powszechno-ludzkiego: potrzebują wiedzieć o obowiązkach człowieka i obywatela, i mieć w ręku powszechne środki udzielania i przechowywania myśli i mienia. To zadanie szkół niższych czyli ludowych. Dalej, przeznaczonym do umysłowego działu w pracy społecznej, potrzeba pełnego wykształcenia umysłowej strony człowieka, co się nazywa *par excellence* humanitarnym wykształceniem; potrzeba im także zasobu wiedzy wszystkim zawodom umysłowym wspólnej i do obrania któregośkolwiek z nich

uzdalniającej. To zakres szkół średnich, czyli gimnazjów. W końcu ponieważ zawody umysłowe oprócz tego wszechstronnego wykształcenia wymagają obszernych wiadomości specjalnych, czyli fachowych, powstaje potrzeba szkół wyższych, czyli uniwersytetów.

W ten sposób zadanie gimnazjów w tej hierarchii szkół oznacza się jasno: dać pewny rozwój umysłowości człowieka – uposażyć go wiedzą zawodom naukowym wspólną; – na pozór dwie rzeczy, ale, jak później zobaczymy, te dwie rzeczy na wskroś się przenikają i osiągają się jednym zachodem.

Czy zadanie gimnazjów na tym kształceniu umysłowym się ogranicza? Nie; do istoty wychowania człowieka należą z natury rzeczy trzy momenty: wykształcenie umysłowe, moralne i fizyczne. Kiedy indziej wykażemy, że wszystkie te trzy działy wychowania w pewnej mierze do gimnazjów należą, i że żadne na świecie prawo od tego potrójnego obowiązku zwolnić ich nie może; – teraz nad wykształceniem umysłowym się zastanowimy.

Jakie przedmioty wchodzić powinny w zakres studiów gimnazjalnych? – Stają tu od razu przed nami najsprzeczniejsze żądania: z jednej strony żale, że szkoły przeładowane przedmiotami, że uczniowie przeciążeni pracą – z drugiej strony skargi na niedostatek nauki i brak wykształcenia, którym referat komisji akademickiej wymowny dał wyraz. Istotnie szybkie postępy dzisiejszej umiejętności i coraz większe wymagania wiedzy w rozmaitych zawodach wciąż zaostrzają tę antynomię i z dniem każdym utrudniają zadanie szkół średnich. Sądzę jednak, że ta fatalna antynomia ma możliwe rozwiązanie – tylko na innej drodze, aniżeli go szuka dzisiejsze szkolnictwo w wielu krajach, w ślad za Niemcami. Mówiąc jak przyrzekłem bez ogródki, sądzę, że wielu rzeczy uczą w gimnazjach niepotrzebnie, wielu potrzebnych nie uczą, a najwięcej takich, których uczą sposobem zawiłym, długim, żmudnym, niepłodnym, z niemieckiego ducha zaczerpniętym – zamiast ich uczyć w sposób prosty, krótki, łatwy, korzystny, rodzimy. W tym leży główny powód wspomnianej antynomii – i dlatego też jest ona rozwiązalną.

Najgłówniejszym przedmiotem studiów gimnazjalnych są faktycznie języki klasyczne łaciński i grecki. Im się poświęca przez osiem lat po 8 do 11 godzin szkolnych tygodniowo, tj. trzecią część całego czasu studiów gimnazjalnych. Skądże te języki zamarle przychodzą do takiego uprzywilejowania? Nie jestże to zbytek starej rutyny szkolnej, któryby dziś usunąć należało? – Gdyby się miało tylko na uwadze taką naukę języków klasycznych, jaka dziś w wielu szkołach przemaga, i owoce, jakie ona przynosi,

trudno by istotnie wytłumaczyć jej rację bytu, a niepodobna by obronić jej uprzywilejowanego stanowiska. Ale gdy się zastanowimy nad tą rzeczą zasadniczo, może w innym ujrzymy ją świetle.

Czemuż od tylu wieków wszelka kultura, wszelkie mianowicie kształcenie się, w cywilizowanej Europie opiera się na studium greckich i łacińskich wzorów? Sztuka nazywa swym odrodzeniem chwilę, w której się do tych wzorów z zapalem zwróciła; poezja na nich po wsze czasy zaprawiała swych wybrańców, od Danta aż do Goethego i Mickiewicza; wymowa szła w tej mierze śladem poezji; filozofia tak wieków średnich jak i nowożytna wykarmiła się u piersi tej macierzy, przerzucając się raz do Arystotelesa, drugi raz do Platona. Wreszcie kształcenie się młodzieży w szkołach zasadzało się głównie na studiach autorów i języków klasycznych. Jakaż jest właściwie przyczyna tego powszechnego wyboru gruntu klasycznego na podstawę wszelkiego kształcenia? – Oto ta, że Grecja posiadała z ręki Opatrzności najdoskonalsze poczucie harmonii i miary; a świat rzymski nie tyle ją zawojował, jak był przez nią umysłowo zawojowany – przedstawia zatem ostatnią fazę tejże umysłowości: jej zwycięstwo i koniec. Stąd duch tych dwóch ludów rozwinął się we wszelkich kierunkach miarowo; i stąd, chociaż ich poezja nie jest najwyższą, ich filozofia nie jest najgłębszą, ich sztuka nie najbogatszą w uczucie i natchnienie, jednak ich utwory są zawsze najudatniejszymi wzorami, są stworzone na szkołę, i słusznie nazywają się *par excellence* "klasycznymi" – właśnie dlatego, że w najdoskonalszy sposób posiadają to, czego jedynie uczyć można: tj. rytm i miarę – oraz że w tej rytmicznej i miarowej formie mieszczą zwykle myśl idealną, to co jedynie podniecić może szlachetny rozwój władz duszy ludzkiej.

Kto miał szczęście przejść taką szkołę podług humanistycznego systemu (z doświadczenia o tym mówię), ten wie jak wzniosłych i kształcących doznaje wrażeń młodociany umysł, gdy pod wodzą wprawnego mistrza wstępuje w ten uroczy świat klasyczny – gdy go otaczają owi poeci, mówcy, bohaterowie – a nauczyciel, zamiast trzymać go rok cały nad pierwszymi kartkami autorów i nękać filologią, obznajamia go z całością dzieł, przeprowadza z wyborem przez najpiękniejsze ich ustępy, zwraca uwagę na wdzięki lub wady literackie, zamiast reguł gramatycznych daje *praecepta bene dicendi*, przy wykładzie autorów wzory tych literackich preceptów wskazuje, a w wolnych wypracowaniach do ich zastosowania zaprawia... Jak przejmują się wówczas umysł młodzieńca wdziękami klasycyzmu, jak rozszerza wśród takiej uprawy zakres swych myśli i uczuć! zapala się do piękna, do poezji, do wymowy, kształci i bogaci swą

wyobraźnię, ostrzy sąd, nabywa dobrego smaku, przyucza się stwarzać formę dla własnych myśli i wymaga od tej formy estetycznych warunków; znajduje nawet bodziec w tym klasycznym idealizmie do podniosłych uczuć, czystych marzeń i szlachetnych porywów... Jednym słowem wyrabia się na tym tle klasycznym cały człowiek – i to się nazywało ongi kształceniem humanitarnym – *humaniora, les humanités*.

Dziś przeważa w studiach klasycznych kierunek całkiem odmienny. Humanizm ustępuje miejsca filologii. Wiatr ten zawiął od Niemiec; tam się wykształciła nowożytna filologia, nauka, która się bezpośrednio wywiązała z humanizmu, ale głęboko się od niego różni. Humanista, ucząc gramatyki, widzi w niej tylko most, po którym wstępuje w świat pojęć i dzieł klasycznych. Dlatego spieszno mu ten most minąć; gramatykę traktuje sumarycznie, a biegłości w językach klasycznych nabywa empirycznie, obcowaniem z klasykami (2). Filolog uważając same języki klasyczne za przedmiot swych badań, gramatykę bierze nie za pomost, ale za mieszkanie swoje; pisze ją, nie jako podręcznik do języka, wskazujący najkrótszą drogę do praktyki, ale jako dzieło naukowe o języku, w którym wszystkie najnowsze odkrycia i hipotezy językoznawstwa zaznaczone być muszą, ażeby dzieło "stało na wysokości nauki". Humanista szuka w autorach, jak wspomniałem, najpiękniejszych z punktu literackiego ustępów, analizuje i krytykuje artystyczną budowę utworów; filolog chełpi się z tego, że najmniejszy fragment pośledniego autora na równi ceni z mową *pro Milone*, bo jedno i drugie jest dla badań językowych jednakowym materiałem; teksty analizuje on pod względem gramatycznym, a skończywszy z gramatyką, krytykuje ich autentyczność, za pomocą wciąż rosnącej erudycji i subtelnych metod porównawczych. Humanista ćwiczy się i ćwiczy uczniów w pisaniu i w mówieniu po łacinie i po grecku, w czytaniu klasyków znajduje przyjemność estetyczną, wyrabia sobie poczucie języka, *aurem latinam*, i ta *auris* kieruje nim w praktyce, nieświadomie lecz nieomylnie. Filolog lekceważy praktykę klasycznych języków, wszystek swój czas i czas uczniów poświęca nabywaniu olbrzymiej erudycji, dla której nie ma nic małego; o najdrobniejszych kwestiach (o autentyczności, nie dzieła lecz sylaby Propercjusza lub Quintiliana) najobszerniejsze pisze rozprawy; a jeśli jaka uciecha słodzi czasem jego mozolne badania, to taka właśnie, jakiej doznaje archeolog, gdy zdybuje kamienny bełt lub siekierkę z paleolitycznej epoki. Słowem, filologia jest nauką o językach Greków i Rzymian i o wszystkich zabytkach tych języków – humanizm jest obeznaniem się ze światem dzieł i pojęć klasycznych; filologia jest nauką ścisłą, pozytywną, w nowożytnym tego

słowa znaczeniu, mieści się w części duszy racjonalnej – humanizm jest poniekąd artyzmem i mieszka głównie w części duszy estetycznej. I z tego względu jest pewna psychologiczna opozycja między tymi dwoma kierunkami umysłu, tak, iż w ludziach średniej miary jedno wyklucza drugie, a tylko wyjątkowo uposażone duchy mogą oba te kierunki osiąść i pogodzić.

Filologia ta, jak wspomniałem, rozwinęła się w tym wieku w Niemczech, bo odpowiadała duchowi tego narodu, uzdolnionego do pracy mozolnej i drobiazgowej – *grüblerisch* – i odpowiadała też duchowi naszego wieku, który ceni nade wszystko "naukę pozytywną". Niezaprzeczenie jest to umiejętność poważna i cenna, która wielkie przysługi oddać może historii, i której w gronie nauk ludzkich godne należy się miejsce. Ale z rozwielenia się tej umiejętności dwa złe następstwa wynikły. Najprzód, w imieniu filologii zaprzeczano prawa bytu humanizmowi, jako nienaukowemu, wskutek czego humanizm, choć ma także rację bytu, inną lecz niemniej ważną od filologii, znika z widnokręgu świata uczonego. Po drugie, co główniejsza, filologia – która jest specjalnością, której więc miejsce jest na uniwersytecie, w działach fachowych, w gabinetach ludzi uczonych wyłącznie się jej poświęcających – wtargnęła do gimnazjów, gdzie nie ma racji bytu, i wyparła z nich humanizm, który tam był prawdziwie potrzebny.

Wkroczenie to odbyło się nieznacznie, przez profesorów i przez gramatyki. Kandydaci nauczycielstwa na uniwersytecie garnęli się naturalnie około katedr filologii; był to jedyny przedmiot "naukowy", do którego można ich było zobowiązać. Tam nasłuchawszy się o "najnowszych odkryciach na polu językoznawstwa", naślęczawszy się nad rozprawami o *et* i *atque*, szli potem do gimnazjów upojeni, jak każdy młody człowiek, wielkością swego przedmiotu, a żadnego pedagogicznego doświadczenia nie mający, i częstować poczęli malców z kwinty i seksty śmietanką swej najświeższej erudycji. Pamiętam np. jak w Wrocławiu profesor, przeczytawszy po raz pierwszy uczniom trzynasto i czternastoletnim początek *Eneidy*, zaczął ich pytać i dyskutować, czy drugi wiersz Wirgila jest autentyczny czy podrobiony. Rozumie się, że wobec tak wysokiej nauki poszli w kąć starzy pedagogowie, którzy o takich kwestiach ani wyobrażenia nie mieli.

Podobnie też gramatyki pisane przez filologów, jako ucześnie, wyprzeć musiały w szkołach gramatyki pedagogów i humanistów, (choć te były mędrsze). A gramatyki filologów różnią się od tamtych nie tylko objętością kilka razy większą, ale też, jakem mówił, całym systemem i dążnością. Warto ten punkt bliżej określić.

Gdy się uczymy np. po angielsku, lub po włosku, bierzemy do ręki gramatykę zawierającą na kilkudziesięciu kartkach prawidłowe formy, zasady składni i co najwięcej główne wyjątki; a potem czytamy autorów, z pomocą nauczyciela lub słownika, łamiemy się w rozmowie z człowiekiem posiadającym ten język. Taka nauka od siekiery umożliwia nam wkrótce zapoznanie się z bogactwami literatury włoskiej, lub angielskiej, a jeżeli się tej literaturze dłużej oddamy, nabędziemy po jakimś czasie pewnego poczucia rozmaitych odcieni językowych, odznaczających delikatne odcienia myśli. Możemy tedy odróżnić w nauce języka dwa momenty, niby kontur i koloryt: kontur, tj. ściśle prawa, w gramatyce zwykle podawane – i koloryt, czyli odcienie, które się praktyką nabywają. Tak powszechnie się pojmuje naukę języków żywych, tak samo też dawniej pojmowano naukę języków klasycznych: gramatyki łacińskie i greckie podawały tylko kontury; a dzieła humanistów XVII wieku, którzy się na Alwarze kształcili, najlepiej pokazują jak wyborny koloryt bez tylu gramatycznych reguł się nabywał. Ale nowsi filologowie niemieccy, wyczerpnawszy wnet zwykły gramatyczny temat, poczęli i te odcienie analizie poddawać i rezultaty tej analizy w kształty preceptów gramatycznych krystalizować. A że te odcienie mowy od najdelikatniejszych odcieni myśli zawisły, analiza musiała być subtelną i głęboko filozoficzną, precepta zaś musiały się wytworzyć zawile i w wysokim stopniu abstrakcyjne (3); do czego się jeszcze przyczynił abstrakcyjny geniusz narodu niemieckiego. Wystawmy sobie, co by się stało z tą prostą i jasną gramatyką włoską, gdyby wszystkie cieniowania mowy, wszystkie idiotyzmy tego bogatego języka, co więcej, wszystkie prowincjonalizmy, wszystkie archaizmy i neologizmy, wszystkie wyjątki u rozmaitych zachodzących pisarzy, od Danta i Boccaczego począwszy aż do dziś dnia, miały się dokładnie w regułach gramatycznych objąć i wyrazić – a to nam da pojęcie, jaki kształt przybrała pod ręką filologów niemieckich gramatyka grecka i łacińska!

Zatem idzie, że gramatyka – która w dawnym systemie kończyła się po 3 lub 4 latach – obecnie wykłada się przez całe gimnazjum, autorowie zaś traktują się podrzędnie, jako pomoc i ćwiczenie dla gramatyki, nie wybierają się do wykładu najpiękniejsze ustępy, nie dyskutuje się ich z punktu literackiego i artystycznego, nie daje się przy tym żadnych nauk o stylu, o kompozycji, o wymowie, o poezji – ale jedynie tłumaczy się filologicznie teksty, zwykle tylko paręset pierwszych wierszów autora, i analizuje się je wciąż pod względem form i konstrukcyj językowych. A gdy się zarzuci tym profesorom, że uczniowie, po ośmiu lub dziewięciu latach takiej pracy, nie przychodzą nawet do władania

tymi językami, odpowiadają, że celem tych studiów nie jest doprowadzić do praktycznego tych języków używania, ale tylko dać teoretyczną języka umiejętność.

Rzecz pewna, że każda umiejętność jest cenna; ale dlaczegóż ta właśnie umiejętność, z pominięciem tylu innych, wykładaną bywa w gimnazjach, i z jakiegoż tytułu godzi się poświęcić na jej korzyść tak ogromną porcję najdroższych lat życia? Skądże ta teoria dwóch zamarłych języków może mieć tę wyjątkową wartość, nie tylko dla przyszłych filologów, ale dla wszystkich w ogóle zawodów klasy oświeceniowej? Odpowiadają na to filologowie, że nie idzie w gimnazjach o naukę starożytnych języków, jako taką, ale o "uprawę młodocianych umysłów" – o "gimnastykę myślenia" – do czego wspomniane studia gramatyczne są najlepszym polem i ćwiczeniem.

Otóż tu jesteśmy w samym jądrze kwestii: i stara i nowa pedagogia zgadzają się w tym, że studia klasyczne w szkołach są tylko narzędziem do umysłowego wykształcenia młodzieży – różnią się zaś w tym, że stara szkoła widzi ten czynnik kształcący w samych utworach klasycznych, gramatykę zaś traktuje podrzędnie, jako warunek przystępu do tych utworów – szkoła zaś nowożytna upatruje czynnik kształcący w samejże gramatyce i badaniu języka, a w dziełach klasyków widzi tylko źródło i środek pomocniczy dla gramatyki. Przeciwwstawienie to jest bardzo jasne i w teorii i w praktyce; zostaje tylko pytanie: która strona ma słuszość? które z tych dwóch narzędzi kształcenia jest lepsze, zdawniejsze do prawdziwego wyrobienia młodzieży według zadania szkół średnich?

Nie ma wątpliwości, że gramatyka kształci w pewnej mierze umysł; mowa ludzka tak doskonale odpowiada myśli, że rozbiór gramatyczny mowy jest pewną analizą myślenia, zastanawianie się nad znaczeniem i wzajemną zawisłością słów i zdań, zmusza do ścisłej, niekiedy nawet bardzo subtelnej refleksji nad subiektywnym rozwojem myśli... Ale czy wystarcza to kształcenie myślenia u gimnazjastów i czy jest odpowiednim ich wiekowi?

Przede wszystkim zaznaczyć wypada fakt, że ta nowa metoda która za postęp uchodzi, jest zwrotem do systemu jaki panował niegdyś w drugiej połowie średniowiecza. Od czasów rzymskich, aż do XII wieku przechowała się z rozmaitym powodzeniem tradycja klasycyzmu w szkołach. Starożytne *trivia* obejmowały gramatykę, retorykę i dialektykę. Dopiero pod koniec XII stulecia, jak widać z narzekania Jana z Salisbury († 1180), bujny rozwój filozofii scholastycznej oddziałal i na średnie szkoły, i wyparł z nich studia klasyczne,

by je zastąpić niemal wyłącznie nauką, która wówczas największe miała w świecie powodzenie, tj. dialektyką. Od tego czasu aż do XVI wieku, profesor gramatyki przygotowywał tylko dzieci, aby mogły w 12-tym już roku rozpocząć studia logiki; a tej samej nawet gramatyki uczył per *causam efficientem, materialem, formalem et finalem* (4). Uczono też powszechnie początków siedmiu tak zwanych sztuk wyzwolonych (5). Ale w całym tym okresie logika stanowiła główny i zasadniczy temat szkół średnich (6), ona właściwie była narzędziem kształcącym i gimnastyką dla rozwijających się umysłów, wyrabiała też ścisłość myślenia, refleksję, zdawanie sobie sprawy z własnych pojęć i wniosków. Było to kształcenie w gruncie identyczne z dzisiejszym kształceniem na gramatyce i filologicznej analizie – tylko może prostsze i racjonalniejsze, bo w językach mieszają się z absolutną logiką naleciałości zwyczajowe, a w dialektyce sama myśl bezpośrednio podlega analizie.

Ale w wieku odrodzenia, gdy świat klasyczny, w nimbie swej nieprzedawnionej piękności, zabłysnął znowu przed oczyma Europy, silny zwrot ku niemu odbił się prędko i w szkołach. Zewsząd odzywały się poważne głosy, że wykształcenie, jakie daje sama logika jest jałowe, ograniczone, jedną tylko stroną człowieka wyrabia, a młodzieży potrzeba kształcenia szerszego, cieplejszego, co by wszystkie jej władze harmonijnie rozwijało – trzeba więc ją kształcić humanistycznie, na pierwszorzędnym wzorach klasycznych. Najznakomitsi humaniści, tacy Scaliger'owie, Ramus'y, Dorat'y, byli też pedagogami. Kościół nie stanął bynajmniej na przeszkodzie temu ruchowi. Dla niego te klasyczne studia nie były nowością, ale powrotem do najdawniejszych tradycji; na nich przecież wykształcili się owi wielcy Ojcowie Kościoła, Chryzostom, Ambroży, Bazyli, Hieronim, Grzegorz z Nazjanzu, którzy IV i V wiek chrześcijaństwa uświetnili. Nawet Bazyli św., w swej niezrównanej mowie: *Προς τους νέους · όπως άν εχ' Ἑλληνικων ωφελουντο λογων*, wzywał młodzież szkolną do pilnego uczenia się klasyków, dowodził, że te studia, wyrabiając wszechstronnie człowieka, uzdalniają go, by i w wyższej sferze stał się łaski Bożej narzędziem – oraz pokazywał, że w tej choć pogańskiej literaturze, nie brak i dla serca idealnego pokarmu. Sama zaś mowa Bazylego, wypowiedziana w języku prawdziwie klasycznym i z wspaniałą erudycją literacką, była najlepszym jego tezy dowodem.

Kościół tedy przygarnął chętnie odradzający się klasycyzm. Z Mikołajem V humanizm zasiadł nawet na tronie Piotrowym. Zakon Jezusowy, który w tymże czasie powstał i zaraz do szkolnictwa rękę przyłożył, nie tylko nie bronił

dawnej metody, ale jak wiadomo, przodował w humanizmie; jego *Ratio studiorum*, jest kodeksem i wzorem humanistycznego kształcenia.

Otóż z tym kierunkiem, który wymagał zapewne dalszych uzupełnień, ale był postępem ludzkości, w najpełniejszym tego słowa znaczeniu, zrywa dzisiejsza metoda, by powrócić do kierunku średniowiecznego. Scholastyka średniowieczna, na którą kamieniem rzucają, miała wiele wybornych rzeczy, doskonałą logikę, gruntowną metafizykę – grzeszyła tylko tą ekskluzywnością, że: jak w filozofii chciała wszystkie kwestie rozumowaniem rozstrzygać, tak w pedagogice chciała kształceniem myślenia wszelkie kształcenie zastąpić. I w tę samą właśnie ekskluzywność wpada dziś nowa metoda kształcenia gramatyczno-filologiczna.

Wyklął się, jak wspomniałem, ten kierunek najprzód w Niemczech, gdzie miał pewien grunt w duchu narodu – i dlatego może tam się najmniej szkodliwym okazał. Niebawem pod naciskiem Niemiec wpłynął do Austrii; a choć austriacki *Organisationsentwurf des Unterrichtes* wiele jeszcze zachował dawnych mądrych przepisów, i widoczne ma do humanizmu aspiracje, w praktyce jednak szkolnictwa przemogła stanowczo niemiecka czysto filologiczna metoda, i w niejednej rzeczy skrajniej może, niż w Prusiech bywa zastosowaną. Francja też od dwudziestu lat odmienia ustawicznie swój system naukowy, zbliżając się coraz więcej do typu filologicznego, a coraz gorzej na tym wychodząc – jak były minister Duruy niedawno temu wykazywał w świetnym artykule w *Revue des deux Mondes* (7).

Nareszcie sama ojczyzna klasycyzmu Włochy, utworzywszy państwo nowożytnego zakroju sądziły, że nie mogą lepiej zacząć, jak od zerwania ze wszystkimi narodowymi tradycjami, i wprowadziły od razu system filologiczny na modłę niemiecką. Ale też niepowodzenie tych szkół zreformowanych jest tak zupełnym i jawnym, że nawet osoby i organa urzędowe nie wahają się je konstatować.

Tak np. syndykat profesorów ustanowiony od rządu dla przydzowania egzaminom, w świeżym referacie podanym ministerstwu oświaty i umieszczonym w *Bolletino ufficiale dell'Instruzione*, mówi otwarcie: "Szkoły średnie we Włoszech jeszcze dalekimi są, nie mówimy od doskonałości, ale nawet od stanu do którego byśmy mogli najskromniejsze przywiązać nadzieje" (8). Powód zaś taki się daje: "W ogóle, nawet tam gdzie najmniejsze było powodzenie, nie można było obwiniać braku wiedzy nauczycieli, ale raczej brak metody naukowej". A nieco dalej: "Wykształcenie, jakie okazują przy

egzaminach kandydaci, nie wydaje się zdobytym przez studia bezpośrednio nad myślami, językiem i stylem autorów, ale pozbieranym tu i ówdzie z podręczników szkolnych. Jest to wykształcenie z drugiej ręki, które jak łatwo się nabyło, tak łatwo się traci, bo nie jest owocem szczerých badań i rozmyślań poważnych". – W szczegółach zaś wytyka to sprawozdanie: "ubóstwo umysłowej kultury, grube błędy historyczne i literackie, pomieszanie różnych rodzajów poezji, niepewność nawet co do znaczenia składni, niedokładności i niewłaściwości w języku, mglistość, trywialność, dziecinność w stylu...". W parlamencie sami ministrowie oświaty przyznali się niejednokrotnie do tego upadku szkół; a liberalni nawet deputowani dają wyraz, niemal co roku, powszechnym skargom społeczeństwa. "Już ćwierć wieku upływa, mówił w przeszłorocznej sesji poseł Caldarelli, od kiedy mamy tę ustawę o szkołach średnich, a w szczególności mówię o klasycznych. Już całe pokolenie wyszło z tych szkół. Otóż pytam was stanowczo: czy jesteście kontenci z rezultatów tej ustawy? Czy możemy być zadowoleni z odniesionych korzyści co do oświaty narodowej? Nie czekam waszej odpowiedzi, nie chcę, nie mogę pozwolić, żeby z ust ministra oświaty publicznej wyszła ta przygnębiająca odpowiedź; ja sam ją wypowiem: żadną miarą zadowoleni być nie możemy; i owszem im dalej idziemy, tym więcej opłakiwać musimy upadek naszej kultury narodowej" (9)

Wobec tych skarg i urzędowych sprawozdań o skutkach reformy szkół we Francji i Włoszech, zdanie komisji Akademii krakowskiej, które wyżej przytoczyłem, o naszych gimnazjach galicyjskich jest jeszcze różowym. Najlepszy dowód, że nie jest to wina naszego szkolnego personelu, ale systemu. I w istocie ten system, w epoce chlubiącej się mądrą "psychologiczną" pedagogiką, zapoznaje najzupełniej i psychologię i pedagogikę. Przecież do elementów psychologii należy, że władze psychiczne dziecka rozwijają się po kolei: najwcześniej pamięć, potem wyobraźnia, uczucie i wszystkie władze estetyczne, na końcu dopiero rozum jako władza abstrakcji i analizy. Zaś najprostszy zmysł pedagogiki uczy, że każdą władzę psychiczną dziecka dopiero wtedy kształcić należy, kiedy ona kiełkować zaczyna, a każde kształcenie przedwczesne, którego dusza dziecka, przywłaszczyć sobie nie może, nie tylko daremny jest, ale szkodliwym: nie rozwija, ale krzywi i stłumia zdolności. System szkolny klasyczny trzymał się dosyć wiernie tego psychologicznego porządku: u dzieci wyrabiał głównie pamięć, ucząc ich form językowych i prostych prawideł gramatyki, każąc im "memorować" ustępy z klasycznych autorów, co też najkrótszą drogą prowadziło ich do spoufalenia się z klasycznymi językami; podrostków interesował i humanistycznie kształcił

literackim wykładem dzieł klasycznych i prawideł wymowy; u dorastających zaś młodzieńców, w dwóch ostatnich klasach gimnazjalnych kształcił systematycznie władzę myślenia tak zwanym kursem filozoficznym, który obejmował logikę, główne kwestie metafizyki i filozoficznej etyki, oraz trudniejsze części matematyki i fizykę. Dzisiejszy zaś system, odrzuciwszy w zasadzie ćwiczenie pamięci, zniósłszy prawie całkiem kurs filozoficzny, chce kształcić myślenie jedną i tą samą gimnastyką gramatyczną od 1-ej do 8-ej klasy.

Toteż naruszenie to praw psychologicznych mści się, jak było do przewidzenia. Dziecko w niższych klasach tych wyrozumowanych zasad gramatycznych jakie mu podają, wcale nie rozumie, uczy się ich tym co ma, tj. pamięcią. Podrostek, który potrzebuje jakiejś ekspansji, jakiegoś pola i ćwiczenia dla budzących się w nim władz i aspiracji estetycznych – podobnie jak potrzebuje biegać i mocować się, dla napływu sił do wzrastających mięśni – podrostek ten nudzi się nad nieskończone wlekącą się gramatyką i wieczną "preparacją słówek z dykcjonarza" – a ten sam podrostek rwałby się z zapalem do nauki, gdyby mu choć cokolwiek piękności świata klasycznego odsłonięto. On potrzebuje imaginacją pracować, porywy i uczucia wylewać – dajcie mu tylko idealne typy i klasyczne kształty. On potrzebuje tworzyć, siłę ku temu wzrastającą czuje – dajcie mu wolne wypracowania pisać, poddawszy mu tematy (nie do streszczenia, jak to obecnie w modzie, ale do amplifikacji) i wskazawszy mu prawidła artystycznej kompozycji – skoro sami wyznajecie, że zadaniem tych studiów łaciny i greki nie jest uczyć ale kształcić, a zaprzeczyć nie możecie, że inaczej kształcić nie można jak tylko według wymagań natury. Tymczasem nasz podrostek, nie znajdując w obecnych studiach języków, czego jego dusza łaknie, albo opada, atrofii ducha ulega, albo też zwraca swój zapal i fantazję do niezdrowych powieści, lub jeszcze niezdrowszych marzeń. Jedynie historia, gdy się należycie wyklada, zastępuje w pewnej mierze ten brak humanizmu w szkołach.

Młodzieniec wreszcie w najwyższych klasach gimnazjalnych, patrząc przed siebie w życie które go czeka, rozumieć poczyna potrzebę nauki, chciałby się już do tych nauk jakkolwiek żmudnych przyłożyć – ale z żalem postrzega w sobie brak niepowetowany początków – wyrzuca sobie, że był głupi, gdy się w niższych klasach nie przykładał należycie, ale po prawdzie, gdy on był dzieckiem, system szkolny powinien był za niego być mądry, i podawać mu początki nauki, w sposób temu wiekowi odpowiedni. Pod koniec tedy szkół nasz młodzieniec, wysiliwszy się na próżno, aby luki swego wykształcenia wypełnić,

poprzestaje wreszcie na tym, żeby się na razie do egzaminu dojrzałości przygotować. I wychodzi z gimnazjum, nie poznawszy wcale klasycznego świata, nie przeczytawszy ani jednego autora, ani większego utworu w całości, nie wykształciwszy się pod względem literackim, nie umiając ani myśli swych w całość składać, ani formy im nadawać, nie tylko artystycznej, ale choćby takiej, jakiej od koncepcyści żądają; łaciny zaś po tyloletnich studiach nie nauczył się nawet tyle, ile w praktyce będzie potrzebował w jakimkolwiek naukowym zawodzie: historycznym czy prawniczym, medycznym czy teologicznym. Jeśli który coś więcej pod tym względem z gimnazjum wyniesie, to zawdzięcza nadzwyczajnym zdolnościom, albo osobistym wyjątkowym przymiotom nauczyciela, ale nie systemowi nauk.

Do jakiejże tedy w końcu konkluzji praktycznej przychodzimy? Konkluzja ta w oczy bije. Jeżeli nauka języków klasycznych ma być traktowaną, jak obecnie, sposobem filologicznym, to istotnego pożytku spodziewać się z niej nie można, należy ją więc zredukować do najmniejszych rozmiarów – tyle nauczyć praktycznie łaciny, ile potrzeba do czytania Pandektów, kronik i św. Tomasza, co się w bardzo krótkim czasie da osiągnąć – humanistyczne zaś kształcenie trzeba w takim razie dawać na tle literatury polskiej. Jest to zapewne mniej odpowiednim, bo tylko świat klasyczny jest szkołą *par excellence*; jest to jednakowoż możliwym – byleby tylko przez literaturę nie rozumiano historii literatury (która daje wiadomości a nie kształcenie) ale rozbiór prawdziwie literacki najcelniejszych utworów, prawidła stylu i kompozycji, wolne wypracowania amplifikacyjne, robione i krytykowane z uwzględnieniem tych wzorów i tych prawideł.

Jeżeli zaś grecko-łaciński klasycyzm ma pozostać – jak szczerze pragniemy, by pozostał – tłem i polem humanitarnego kształcenia naszej młodzieży, w takim razie trzeba żebyśmy w nauce łaciny i greki zblizali się, o ile obecne warunki pozwalają, do systemu humanistycznego, trzeba zrzec się pretensji robienia z gramatyki gimnastyki abstrakcyjnego myślenia, zostawić to zadanie matematyce i filozofii, a naukę języków klasycznych brać naturalnie, jako wstęp do klasyków. Radzili mi się kiedyś pewni rodzice, co mają począć z chłopcem, który tak utkwiał w początkach gramatyki łacińskiej, że to i jego samego i nauczyciela do zwątpienia doprowadzało i wszystkie jego nauki hamowało. Poradziłem, żeby przerwali chłopcu na jakiś czas naukę gramatyki, a postarali mu się o kogoś co by z nim po łacinie rozmawiał (tak jak bona francuska rozmawia z dzieckiem, które dopiero kilka słów po francusku umie).

Szczęśliwym trafem udało się takiego człowieka znaleźć. Po paru miesiącach takiego ćwiczenia powrócono do gramatyki, która tym razem poszła jak z płatka – i obecnie ten uczeń, już w wyższych klasach, jest pierwszym w łacinie. Wiem, że taki sposób nie da się żywcem w gimnazjach zastosować, ale co by się dało i powinno zrobić, to jest, żeby od najniższych klas mniej teoretycznie a więcej praktycznie języków klasycznych uczyć. Gdy się ucho jako tako z językiem oswoi, to i gramatyka nabędzie się nierównie prędzej i spamięta się dokładniej; uczenie się zaś gramatyki języka zupełnie obcego jest dla człowieka dojrzałego ciężką pracą, a dla dziecka bezowocną, nie tyle gimnastyką, co łamaną sztuką. Trzeba by także gramatyki pisać, nie na kopyto niemieckie, nie "z uwzględnieniem najnowszych zdobyczy filologicznych", ale z uwzględnieniem pedagogiki, proste i krótkie. Trzeba by, jak się powiedziało, autorów wyklądać wiele i po literacku, wiele zadawać wolnych wypracowań, ucząc przy tym stylu i kompozycji... Taki sposób uczenia, choć więcej obejmie, nierównie mniej przeciąży i znuży, i tego mnóstwa godzin szkolnych poświęconych językom klasycznym ani uczniowie, ani społeczeństwo nie pożałują, bo odpowiedni z nich plon odniesą.

Ks. M. Morawski.

Artykuł z czasopisma "Przegląd Powszechny", Rok czwarty. – Tom XVI. Październik, listopad, grudzień 1887. Kraków 1887, ss. I-XVIII. (Dodatek do Nr. 47). (a)

(Pisownię i słownictwo nieznacznie uwspółcześniono).

Przypisy:

(1) "*Sprawozdanie komisji w sprawie reformy szkół średnich* powołanej przez Akademię Umiejętności w Krakowie dla załatwienia przekazanego jej wniosku przez W. Sejm. W drukami Czasu 1881". – Od czasu kiedy te słowa skreślone zostały nastąpił niezawodnie pewien postęp ku lepszemu, podstawa jednak największej części tych uzaleń, w ciągu tych paru lat zmienić się nie mogła.

(2) W jezuickiej *Ratio studiorum* gramatyka łacińska i grecka kończy się w 3 klasach, a w wyższych klasach *Humanitatis* i *Rhetoricae* zakazany jest nawet profesorowi wspominać o gramatyce.

(3) Jak straszliwie skomplikowane i subtelne są np. reguły nowożytne o łacińskim koniunktywie, o greckim przysłówku *áv* itp.!

(4) *Doctrinale* Aleksandra z Villedieu.

(5) Przez te siedem sztuk wyzwolonych rozumiano: gramatykę, dialektykę, retorykę, muzykę, arytmetykę, geometrię i astronomię.

- (6) Był nawet kiedyś zakaz kościelny, ażeby klerycy nie uczyli się logiki dłużej niż 11 lat.
- (7) "L'instruction publique et la démocratie", par Albert Duruy. *Revue des deux Mondes* 1. Mai 1886.
- (8) *Bolletino ufficiale dell'Insegnamento*, vol. XIII, p. 209.
- (9) *Atti parlamentari della Camera dei Deputati*; z dnia 28 list. 1886 r.
- (a) Por. 1) Ks. Marian Morawski SI, a) [Filozofia i jej zadanie. \(Wydanie trzecie\)](#). b) [Kilka słów o książce "Filozofia i jej zadanie". \(Polemika z ks. Stefanem Pawlickim CR\)](#). c) ["Spowiedź" Lwa Tołstoja](#). d) ["Wyznania" liberała](#). e) [Recenzja "Bez dogmatu" Henryka Sienkiewicza](#). f) [U stóp Sfinksa](#). g) [Słowo prawdy](#). h) [Rzym – Koloseum. \(Wrażenia z podróży\)](#). i) [Narodowość wobec filozofii i wobec chrystianizmu](#). j) [O ofierze Serca Jezusowego w Najświętszym Sakramencie](#). k) [O nabożeństwie do Najświętszego Serca Jezusowego w stosunku do dogmatu i kultu katolickiego](#). l) [Dziewięć nauk o Sercu Jezusowym, jako Sercu Kościoła](#). m) [O Kościele jako znaku, któremu się sprzeciwiają](#). n) [Świętych Obcowanie. Część pierwsza: Komunia między duszami](#). o) [Wieczory nad Lemanem. Co robić](#). p) [Podpieracz katolicyzmu](#). q) [Asemityzm. Kwestia żydowska wobec chrześcijańskiej etyki](#). r) [Dogmat łaski. 19 wykładów o porządku nadprzyrodzonym](#).
- 2) Ks. Franciszek Kwiatkowski SI, [Filozofia wieczysta w zarysie](#).
- 3) Ks. Dr Michał Sopoćko, Docent Uniwersytetu Wileńskiego, [Mikołaj Łęczycki o wychowaniu duchowym. Studium teologiczno-pedagogiczne. \(De educatione spirituali secundum Nicolaum Lancicium. Tractatus theologicus ac paedagogicus\)](#).
- 4) Ks. Walery Jasiński, [O katolicką szkołę w Polsce. Szkoła międzywyznaniowa i neutralna jest absurdem filozoficznym](#).
- 5) O. Tilmann Pesch SI, [Chrześcijańska filozofia życia](#).
- 6) Ks. Wiktor Cathrein SI, [Katolicki pogląd na świat](#).
- 7) Św. Robert kard. Bellarmin SI, a) [Katechizm mniejszy czyli Nauka Chrześcijańska krótko zebrana. \(Compendium Doctrinae Christianae\)](#). b) [Wykład nauki chrześcijańskiej. \(Katechizm większy\). \(Catechismus, seu: Explicatio doctrinae christianae\)](#).
- 8) Ks. J. B. Delert, [Teologia dla użytku wiernych pragnących gruntowniejszej nauki w rzeczach zbawienia. Tom I. Teologia dogmatyczna. Tom II. Teologia moralna i liturgika](#).
- (Przyp. red. *Ultra montes*).



([HTM](#))