

P I O N

TYGODNIK LITERACKO-SPOŁECZNY

ROK III * WARSZAWA * SOBOTA — CENA 50 GR. — 7 WRZEŚNIA 1935 R. * NUMER 36 (101)

TREŚĆ: MARJA DĄBROWSKA: Czy piękno zobowiązuje? * BOGDAN SUCHODOLSKI: Kryzys wychowania szkolnego * BOLESŁAW KIELSKI: Nowa szkoła średnia * KAZIMIERZ URBAŃSKI: Aktualizacja w nauczaniu * JEAN FABRE: W pięćdziesiątą rocznicę śmierci Wiktora



Hugo * JAN TWARDOWSKI: Tryptyk * TADEUSZ ZIELIŃSKI: Łacina w stosunkach międzynarodowych * JÓZEF MIRSKI, X. P. CHOJNACKI, EDMUND STRĄŻYSKI: Pedagogika * ZOFJA MIANOWSKA, J. E. SKIWSKI, KAROL IRZYKOWSKI: Kronika.

CZY PIĘKNO ZOBOWIĄZUJE?



Marja Dąbrowska

Tego lata liczni czytelnicy dzienników mieli możność zapoznać się z enuncjacją marszałka Balbo w sprawie polityki kolonialnej. „Wielkie narody europejskie — powiada w niej dyktator Libji — kolonizując czarny kontynent i udostępniając jego rasom i mieszkańcom już od zamierzonych, niemal przedhistorycznych czasów światła i dobrodziejstwa postępu, dają przez to najświetniejszy dowód swej wyższości moralnej i materialnej i swoich rzeczywistych możliwości twórczych“.

Podobnych wypowiedzi, oficjalnych i nieoficjalnych, czyta się dzisiaj wiele i nie tylko włoskich. I będzie ich coraz więcej, zarówno wypowiedzi jak owianych tym samym duchem wydarzeń dziejowych, w miarę jak nie mogąca sobie dać rady ze swymi problemami Europa wracać będzie po linii najmniejszego oporu do starych fetyszów, szukając w nich ratunku i broniąc ich ordynarne postacie na posągi idealnej piękności.

Do „odbronzowienia“, a nawet moralnego skompromitowania europejskiej polityki kolonizacyjnej, przyczynili się w znacznej części, nieliczni reszta, ale tędzi pisarze. I czytając tę lub ową, z kurzem przypadłych rekwizytorni wydobytą, apoteozę „idei“ kolonizacyjnej, trudno nie przypomnieć sobie wstrząsających obrazów Multatulego, albo świeższej pamięci *Jądra Ciemności* Conrada. Jak wiadomo, cywilizacyjna misja Europy na kolorowych ładach została w tym utworze przedstawiona jako dzieło błędnego szatana niedołężnej głupoty, cynicznej chciwości, górnolotnego zakłamania i bezecnego okrucieństwa.

Jądro Ciemności jest potężnym dziełem sztuki, zdolnym poruszyć wyobraźnię, uczucie i sumienie najbardziej ośchłego czytelnika. Zdawałoby się, że tego rodzaju wstrząsy artystyczne całego duchowego jestestwa winny, chcąc nie chcąc, pobudzać w określonym kierunku także i wolę, kształtującą bieg ludzkich spraw tego świata.

A jednak nie wydaje mi się, aby *Jądro Ciemności* lub którekolwiek z podobnych dzieł literatury wpłynęło w najmniejszym stopniu na politykę, a choćby ideologię kolonialną wielkich czy mniejszych mocarstw. Nie mówiąc o braku śladów jakiegokolwiek, popartej Multatulem czy Conradem rewizji podstawowych zagadnień kolonializmu, nie wskazuje na to, by ktobądź ze sfer t.

zw. miarodajnych (czytających, jak należy przypuszczać, wielkie dzieła literatury) doznawał po wspomnianych tu druzgoczących rewelacjach sztuki bodaj zażenowania, wypowiadając na temat kolonialny wzniośle a obłudne frazesy. Chyba żęby w tym właśnie fackie dopatrywać się przewrotnego wpływu literatury. Wszak wspomniany tu wojownik Balbo przemawia stylem naiwnie zakłamanego cici z *Jądra Ciemności*.

Jeżeli od służącej mi tylko za pretekst sprawy kolonialnej przejdziemy do jakiejś innej dziedziny, wszędzie zauważymy ten sam zupełny brak wpływu rewelacji artystycznych na t. zw. życie realne.

Istnieje wprawdzie księga, która wywarła z pozoru olbrzymi przekształcający wpływ na życie znacznej części ludzkości. Jest nią Biblija. Lecz najbardziej charakterystyczną cechą zarówno kościołów, które z niej powstały, jak niezliczonej rzeszy wiernych, jest nie wypełnianie, lecz ciągle sprzeniewierzenie się najdonioślejszym prawdom Biblii. I jeśli realizowanie czegoś z jej ducha, to raczej najokrutniejszych rozdziałów z Pięcioksięgi Mojżesza (hitlerizm i państwo totalne) czy Księgi Królów, niż tego, co jest w Piśmie Świętym esencją miłości i mądrości. Tak jakby, wypaczając intencje wielkich swych dzieł, ludzkość wybierała z nich ku naśladowaniu tylko to, co wygodne dla jej najgorszych instynktów. Lub jakby stwierdzała swym postępowaniem, że tylko zobrazowane w pięknych i mądrych księgach zło jest prawdziwym odbiciem życia, zaś dobro — jedynie wymyślona przez pisarzy fikcja, nie mogąca tem samym ani ujawnić się, ani pod wpływem literatury pogłębiać się czy zmagać w realnej rzeczywistości.

Cóż dopiero mówić o t. zw. literaturze świeckiej, nie moralizującej bezpośrednio i mogącej działać jedynie przez swe wartości estetyczne! Ta jest już zupełnie wobec życia, zwłaszcza zbiorowego, bezsilna. Swego czasu mówiono i pisano, że — aby sięgnąć do skromnych rang pisarskich — *Chata u wujka Toma* przyczyniła się do zniesienia niewolnictwa i że wielkie dzieła Dickensa spowodowały zniesienie w Anglii więzienia za długi. Lecz moralny helotyzm murzynów amerykańskich, mimo wszelkie wyjątki, trwa do dziś, a najrozmaitsze postacie niewolnictwa aż do literalnej włącznie istnieją dalej na świecie. Zaś ostatnio dowiadujemy się, że i więzienie za długi jest podobno w Anglii nadal aktualne.

Tak czy owak, jeśli nawet udało się odszukać w literaturze kilka innych efektywnych życiowo pozycji, będzie to zawsze znikomy objaw, sporadyczny wypadek, nie wspólniemiery do znacznej ilości wspaniałych dzieł literatury, zawierających potężny ładunek jeśli nie wskazań postępowania, to światła moralnych, właściwych każdemu, a zwłaszcza literackiemu pięknu.

Więc jedno z dwojga. Albo państwa i inne organizacje życia zbiorowego, a także, stwarzając je ostatecznie, ludzie *tout court*, stawiając literaturze pięknej tak wielkie wymagania współpracy z ich działalnością, nie są zupełnie w stanie korzystać z dobroczynnych sugestyj, które literatura im rzeczywistości w sposób sobie właściwy przynosi. Albo też literatura żadnych takich sugestyj nie przynosi, a dzieła pisarzy są jedynie do niczego nie obowiązującą igraszką, czemś w rodzaju nieuznawanych poza łóżkiem przyjemnościowych kochanek i kochanków, lub niepospolitych błaznów bawiących, straszących, wzruszających nas na marginesie najżywniejszych spraw bytu.

Albo może być jeszcze i trzecia ewentualność. Możemy przypuścić, że piękno posiada jednak, podobnie jak filozofia czy religia, pewną zdolność zbacznego i skutecznego życiowo przekształcania dusz ludzkich

i że oddziaływanie jego na nasze prywatne i publiczne obyczaje jest o tyle znikome, o ile znikome są wszelkie dobre wpływy na grzesznego człowieka. Że niby źle wysajęcy się zastrzyk wsącza się ono przeciw nieostrzeżalnie i pomalą w nasze praktyczne życie i że bez jego domniemanych oddziaływań byłoby na tym świecie jeszcze szkaradniej i gorzej.

Prawdopodobnie we wszystkich tych przypuszczeniach jest nieco prawdy. I najrozsądniej, a dla nas pisarzy także i najbardziej hyloby przyjąć, że istniejący stosunek życia i sztuki jest jedyny możliwy, trzeba się więc z nim pogodzić i skromnie w pokorze ducha robić swoje, nie narzucając się z nieproszonymi roszczeniami i pocieszając się, że bez zła i cierpienia nie byłoby zapewne i dobra ni szczęścia, może nie byłoby i sztuki. Taki sceptyczny minimalizm daje też prerogatywę, że zakładając mniej i spodziewając się mniej, możemy najdrobniejsze „cokolwiek“ uważać za jaki taki wynik.

W czasach pewnej stabilizacji wszystkich stosunków życia to wystarczy. Ale w okresie wielkich przemian, jakim zdaje się być epoka dzisiejsza, kiedy życie wprost uderza w nas nagromadzeniem się zła lub tragicznych konfliktów, przychodzi też i pokusa, by — gdy inne nie skutkują lub zwyrówniały — odwołać się do jeszcze jednej, dotąd niewyzyskanej instancji. Odwołać się do piękna. Przychodzi na myśl, że może jednak istniejący stosunek życia do sztuki nie jest jedynym możliwym i że są tu pewne skromne pozycje, z których nie należałoby rezygnować.

O tem, że piękno zawiera oczyszczające i uszlachetniające pierwiastki etyczne, pisano już wiele i od wieków. Są i zdania przeciwnie. Ja ośobiście jestem przeświadczona, że je zawiera. I że podobnie jak nowa fizyka w jądrze atomu odkrywa coraz nowe, zobowiązujące ją rzeczy, tak w pięknie, w s a m e m pi ę k n i e bez przykrwania go do niezgodnych z jego naturą zadań dydaktycznych, długo jeszcze można będzie odkrywać coraz nowe wartości etyczne. Idzie więc o to, czy te, dokonywane wszak niekiedy przez krytyków, odkrycia, czy to, co nazywam światłem moralnym „najciemniejszego“ hodaj piękna, zobowiązuje do czegoś w życiu, czy nie?

Mnie się zdaje, że zobowiązuje. Nie w taki, Boże broń, sposób, w jaki zobowiązują inne sankcje prawne, religijne, moralne. Nie zapomną przepisów wykonawczych, sądów, komornika i policjanta, kary i nagrody doczesnej albo wiecznej, czy kłątwy. Piękno zobowiązuje w taki sposób, jak np. kiedyś zobowiązywał — *permettez-moi le mot* — herb, „noblesse“. Albo w taki, w jaki zobowiązuje do pewnego poziomu życia i do pewnych skrupułów miłość osoby pod każdym względem bardzo pięknej i wartościowej. Wobec takiego przedmiotu miłości odczuwamy hołaj wstyd za niegodne go postępkę, hodaj potrzebę ekspiacji czy usprawiedliwienia się przed jego sądem.

Dlaczegoż wśród wszystkich wstydów życia — a wstyd jest chyba, z wyjątkiem swych zbroczeń, czemś dobru, skoro słowo „bezwstydny“ ma wszędzie znaczenie ujemne — nie istnieje wstyd wobec dzieła sztuki?

Dlaczegoż czytelnicy (nie mówiąc o samych pisarzach), poznając przez dzieła literatury istotę wszelkiego zła, solidaryzując się z reguły z wszelkiem, przedstawionem w nich dobru, podziwiając ład i porządek wprowadzany przez artystę w chaos t. zw. rzeczywistości, dlaczego ci czytelnicy, po zamknięciu książki, zwiększają nadal chaos i mnożą nieprawości, nie poczuwając się w dodatku do żadnej winy wobec chwil, które obcując z dziełem sztuki przeżyli?

Jestem zbyt wielką pesymistką, zbyt też jak wszyscy skłoną do zła i zbyt świadomą jego upartej żywotności, by wierzyć, że ten stan rzeczy mógłby kiedyś całkowicie się zmienić. Ale nazbyt wierzę też w realne istnienie dobra, by nie sądzić, że każdy wysiłek w jego kierunku jest (może jedynym) obowiązkiem człowieka i że jest ono w pewnym stopniu zawsze i wszędzie osiągalne.

My, pisarze, najbardziej skłonni jesteśmy wierzyć, że piękno powinno być samem swym istnieniem, spontanicznie i „samoczynnie“ zobowiązuwać do lepszego, piękniejszego i rozumnniejszego życia. Tak jak ziemia, woda i słońce „zobowiązują“ roślinę do zdrowego rośnięcia i kwitnienia. Skoro jednak ludzkość nie chce zapuścić w nie dość mocno swych korzeni, postawmy jej przed oczyma samą możliwość istnienia kwestji, że piękno zobowiązuje w życiu! I zastanówmy się, dlaczego ta zobowiązująca rola piękna jest tak zapoznawana, że domagając się jej wzięcia pod uwagę pisarze są pewno trochę śmieszni i nietaktowni. Tem bardziej, że sami są opisanemu tutaj stanowi rzeczy poniekąd winni.

Zdaje mi się, że szanse oddziaływania literatury na życie, zawsze nikłe, zwiększają się lub zmniejszają zależnie od poglądu danej epoki na sprawę t. zw. czynu. W epokach egzaltowanego kultu czynu (a do takich należy nasza epoka, licząc od wielu dziesiątków lat wstecz) szanse te znikają niemal zupełnie. Bo jednocześnie zjawia się ogromne wżewienie pojęcia czynu. Wszak „czynem“ nazywa się dzisiaj tylko takie działanie, które sprowadza doraźne materialne skutki. Tak więc: wojna, „rozbudowa“, technika, sprawowanie władzy, interesy finansowe, ćwiczenie sprawności fizycznych i ręczna praca wytwórcza są terenem „prawdziwych“ czynów. Jeśli nauka zyskała tu sobie pewne obywatelstwo, to dlatego, że, jak się okazało, jej wyniki dają się bezpośrednio przeobrazić w tanki, dalekonośne pociski, gazy trujące i przedmioty techniki.

Otóż pisarze, i to najwyższej próby, jeśli nie poszli, jak niektórzy uczeni, w służbę czynów złowrogich i zbrodniczych, to w każdym razie ulegli i nadal ulegają sugestji wżewionego pojęcia czynu. Sami żywią i nawet szerzą przekonanie, że ich praca nie jest żadnym czynem, żadną prawdziwą, a tem samem zobowiązującą działalnością. Nie dowierzając, aby ich „słowne igraszki“ mogły mieć jakąś wagę w życiu, a trawieni żądzą oddziaływania na życie świetni, rasowi artyści, jak np. Orzeszkowa, Żeromski, a nawet olbrzym Tolstoj, obarczają swe dzieła bezpośrednio moralizowaniem, tendencją i t. p. I wyobrażają sobie zapewne, że w ten sposób zbliżają się do jedynie prawdziwej działalności.

A nawet, nie uciekając się do bezpośredniej propagandy, pisarze potrafią na różne sposoby pomniejszać życiowe aktywne znaczenie piękna swoich utworów i wykazują pod tym względem znaczną pomysłowość. Mickiewicz, jak należy przypuszczać, wierzył, że wznosi się na wyższy stopień człowieczeństwa, l edy, „złamawszy pióro“, poszedł tworzyć legion w Turcji. A przeciw jego praca pisarska jest o wiele donioślejszym czynem, niż jego poczynania praktyczne. Conrad nazywa żeglownię i poranie się z żywiołem materji „jedynie prawdziwym życiem“, choć najcenniejszym czynem jego życia było to, co wykroczyło poza te ramy.

Wielu pisarzy niezależnie od swej twórczości uczestniczy w innych, bardziej mechanicznych dziedzinach pracy. Ci z reguły wynoszą swoją praktyczną robotę ponad swą działalność literacką. Zaś pisarze, którym okoliczności nie pozwalają brać udziału w „bezpośrednio“ aktywnym życiu, usprawie-

dliwiają się z tego, zależnie od temperamentu, w sposób żartobliwy lub zropaczony, niby z upokarzającego grzechu czy kalektwa. Ostatnia zdarzyła mi się przeczytać w książce Aldousa Huxleya *Drwiący Pilot* (raczej powinien go być nazwać „wątpiącym”) następujące zdanie: „Będąc na tym świecie nie aktorem, lecz zwykłym widzem — osobnikiem, który przygląda się pracy innych i wyrabia sobie o niej zdanie, a sam nie robi — czuję najgłębszy podziw dla tych, co działają, narzucają swą wolę nieustępliwym rzeczom, nietylko wielkim myślom, którzy sprawują władzę nad ludźmi bezpośrednio, a nie pośrednio jak pisarz, przekazujący ją słabym słowem”.

Oto charakterystyczne wyznaczenie doskonałego pisarza, pod którym podpisałoby się z nas wielu, może w pewnych momentach domagającej się zaprzeczenia. Może lekko samoobrona przed zbyt surowym, albo drwiącym sądem naszych pretensyj do przeobrażenia życia, przed którym w takim razie wolimy się zgóry zastrzec. A może oznacza to jeszcze coś innego. Bagatelizowanie własnego trudu, a wynoszenie trudu innych jest ostatecznie częstą właściwością ludzi prawdziwie twórczych i bogatych duchowo i stanowi pewien rodzaj poczucia własnej wartości, o wiele bardziej uprawniony niż grożąca nam też niekiedy pycha i megalomanja.

W tem miejscu przerwałam pisanie artykułu, aby przeczytać kilka rozdziałów książki Duhamela *La possession du monde*, do której kupienia i czytania zachęciły mnie dwie z niej cytaty, zasłyszane ubiegłej wiosny w radio. Najdziwniejszym z dziwnych zbiegiem okoliczności, nie spodziewając się tego wcale, stronica po stronicie doczytałam się do rozdziału zatytułowanego: *L'Introduction à la vie lyrique*. Znalazłam w nim tę samą, tylko z jakimże ogniem i talentem wyłożoną, myśl o zobowiązującym, zdolnym przekształcać życie znaczeniu artystycznego piękna, którą staram się tu tak nieudolnie postawić czy przypomnieć. Ciekawe, że i u Duhamela działała widać wspomniana przeze mnie wstydlivość pisarza, bo mówi on głównie o mocnym uzdrowić nasze życie zbiorowe znaczenia plastyki i muzyki, z literatury wymieniacz jedynie miuchodem „des paroles rythmées”, więc wiersze. Tak czy owak ta w porę przybywająca z pomocą wypowiedź świetnego pisarza dodała mi otuchy i pobudziła moją słabnącą odwagę. Wzmocniła i podtrzymała moje przeświadczenie, że działalność artystyczna, swoista i odrębna od wszystkich innych (choć niektórzy i tej odrębności zaprzeczają) jest niemniej działalnością równie prawdziwą i rzeczywistą jak wszelka inna, równie zdolną wpływać, a więc równie uprawnioną przynajmniej pragnąć doczekania się swych skutków życiowych. Sztuka jest może nawet, jak wszelka twórczość duchowa, bardziej rzeczywistością niż wszystko inne. A choć piękno i napawanie się nim posiada cechy raczej zabawy niż pracy i nie jest związane bezpośrednio z zadaniami t. zw. konkretnymi i doraźnymi interesami życiowymi, jest to przede „zabawa”, której nie można się oddawać „bezkarnie” i nieodpowiedzialnie. Mówiąc słowami Duhamela, „czepie ona natchnienie z naszych prawdziwych interesów, ciągle przez nas zapoznanym”. W znanym, często i zawsze prawie źle stosowanym zwrocie Słowackiego: „Nie czas żałować róż, gdy płoną lasy” ona, być może, jest lasem, którego bronić trzeba, kiedy mu grozi zagłada, zaś wszystko inne — różami.

Złośliwi mogą tu zadać pytanie: a jeśli czytelnicy, obciążeni już i tak tytu zobowiązującymi normami życia, przestraszą się tej perspektywy, że ich obcowanie z pięknym dziełem ma za sobą pociągając jakieś życiowe konsekwencje, od których oni właśnie w dziedzinie sztuki uciekają? Cóż robić? — tem gorzej w takim razie dla czytelników. Nie sądzimy zresztą o nich tak źle. Ludzie egzaltują się nieraz do wypełniania bardzo niemilych obowiązków. Mielizby odpychać ten, który „narzuca” im olbrzymia suma rozkoszy, dostarczanej przez piękno? A może poddanie się w życiu uzdrawiającym natchnieniem sztuki nie byłoby tak trudne i tak niechętnie widziane, gdyby tylko ktoś potrafił dość porywająco wskazać taką możliwość? Kto wie, czy nie okazałoby się ono poprostu wyzwoleniem naturalnych, w skromnej dozie, lecz jednak istniejących, skłonności, które tylko przesąd zagłusza i tamuje? Bo prócz nieuniknionego zła ileż dzieje się, prywatnie i publicznie, takiego, które ludzie na sobie wymuszają, wierząc,

że ono jedynie przynosi powodzenie i zaspokojenie ambicji.

Według Duhamela tylko zbyt mała znajomość dzieł sztuki jest przyczyną, że nie przeobrażają one samych podstaw życia narodów. Może i to racja. Dzieło sztuki niedość jest usłyszeć, zobaczyć i przeczytać. Trzeba do niego wciąż wracać, studjować je, zgłębiać, konfrontować ze swym życiem. Skłanianie ku tego rodzaju nawykom byłoby wdzięcznym acz nie „naukowym” zadaniem krytyki.

Następcza się jednak jeszcze jedna wątpliwość. Koniec końców nie wiemy, czym jest piękno samo w sobie. Znamy tylko jego poszczególne przejawy, a te, zwłaszcza w literaturze, nawet przy zachowaniu najsurowszych rygorów artyzmu, przeniknięte są bądź co bądź sugestjami poglądu na świat bardzo różnego u rozmaitych autorów. Trudno oddzielić „chemicznie” te sugestje od piękna ich utworów. Za które z nich więc mamy brać w życiu odpowiedzialność? Czy mamy czerpać zobowiązania moralne z tragicznego katolicyzmu Mauriaca? Czy z minimalistycznego rygoryzmu (termin prof. Ujejskiego) bohatersko bezdogmatycznych utworów Conrada? Czy z Duhamela świeckiego apostołstwa miłości, współzucia i duchowego posięcia świata? Z romantycznego demokratyzmu Victora Hugo? Czy z abnegacji moralnej i strasliwego pesymizmu Céline'a, lub z filozofii grzechu i pokuty Dostojewskiego? Czy z pobłażającego fatalizmu Hamsuna? Czy z tolerancyjnego, madrego i życzyliwego sceptyzmu Huxleya albo France'a? — aby wymienić tych, co przychodzą na pamięć.

Zważywszy tę różnorodność, może brać pod uwagę w życiu praktycznym ducha

literatury byłoby tylko wprowadzeniem nowego chaosu, nowych rozbratów moralnych?

Co do mnie, mimo powątpiewania wobec większości prawd i dóbr, podawanych raz wraz za „absolutne”, wierzę jednak w pewien wypracowany przez ludzką żelazny kapitał dobra i odwiecznie tych samych różnic co dobre i co złe. Temu skarbowi moralnemu wszyscy wielcy pisarze służą i wszyscy się też schodzą na pewnych punktach. Zbawcze wnioski życiowe, które można wysnuć z piękna książek Manna, Huxleya czy Conrada, nie są tak bardzo różne od tych, jakimi może nas natchnąć Mauriac, Tolstoj lub Dostojewski. Istnieje mimo wszystko wspólny język kultury i moralności (ten sam, o którym niedawno mówił w *Pionie* Julien Benda), a tak samo istnieje wspólny język piękna, głos dobrej sprawy, często może pominięty i niezauważony, ale ostatecznie jednak w tysiącnych swych przejawach rozumiały i do przyjęcia dla każdego człowieka dobrej woli.

Ten zobowiązujący głos, ten dar, niesiony bliżnim przez każdego z osobna i po swemu, a jednak przez wszystkich wspólnie pisarzy całego świata, wypadałoby, niezależnie od czysto naukowych hadań krytyki, ciągle dobywać na jaw, uprzytamniać i przypominać. Oczywiście mając na myśli pisarzy istotnie wielkich, nietylko dzisiejszych, ale i dawnych. Wszystkich tych i tylko tych, których dzieła stanowią jeden z największych skarbów człowieczeństwa i ofiarowują płodne wzruszenie, doniosłą a zapoznaną pomoc blakającym się indywidualnie czy zbiorowo, na szczytach czy na spodzie, braciom w ludzkiej niedoli.

MARIA DĄBROWSKA

KRYZYS WYCHOWANIA SZKOLNEGO

SZKOŁA ZAWODZI

Sprawa dojrzała nieubłaganie: ze szkoły nikt nie jest zadowolony. Nauczycielstwo krytykuje młodzież, wytyka jej brak zainteresowań, narzeka na słabość uzdolnień; młodzież usiłuje dostosować się do wymagań, choć sens ich nie zawsze pojmuje, ale wreszcie z uczuciem ulgi opuszcza progi szkoły, z której niewiele wyniosła; uniwersytety obarczają szkołę odpowiedzialnością za brak elementarnych wiadomości oraz za niedostateczne wyrobienie umysłowe młodzieży; opinia domowa waha się między zarzutem rozleniwienia i przepracowania. Narzekania te znajdują poparcie w życiowych sytuacjach, świadczących, iż szkoła nie spełnia swych zadań. Czy przygotowuje do studiów wyższych? Częściowo tak, ale niezupełnie. Czy przygotowuje do życia? Raczej wprowadza na bezdroże, nęcąc złudnym urlokiem matury. Czy daje wykształcenie ogólne? Wtacza w głowy uczniów wiele wiadomości — ale nie daje prawdziwej kultury.

Jakiś fałsz tkwi w całej tej pracy. Teoria pedagogiczna usiłowała już dawno zrozumieć trudności wychowania szkolnego i określić przyczyny jego niepowodzeń. Ostatnio uczyniło to również samo życie, wymagając podjęcia pracy wychowawczej w wielkich związkach młodzieży, jak to widzimy w Rosji, we Włoszech i w Niemczech. Organizacje te nie są jedynie narzędziami rewolucji, ani nie są jedynie politycznym środkiem zapewnienia zwycięzcom władztwa nad młodzieżą. Oczywiście, motywy polityczne grają tu dużą rolę, ale organizowanie wielkich mas młodzieży jest przedewszystkiem działalnością wychowawczą, której metody i rezultaty rozbijają dawne, ciasne przekonania. iż wychowuje jedynie dom i szkoła. Niewatliwie powodzenie tej akcji wychowywania przez organizację młodzieży pobudza do rewizji wielu zasad — a także przesądów — dawnej pedagogiki, ukazuje nam też istotne oblicze szkoły i odsłania źródła jej słabości.

IDEOLOGIA MŁODZIEŻY HITLEROWSKIEJ

Szczególne światło na te sprawy rzuca książka: *Die Hitler-Jugend*, której autorem jest Baldur von Schirach, piastujący z woli Hitlera wysoki urząd przywódcy młodzieży hitlerowskiej, liczącej dziś 6 milionów członków. Książka nie jest pisana przy biurku: autor — jak wyjaśnia w przedmowie — dyktował ją, wyszukując w ten sposób krótkie chwile, wolne od nawału zajęć organizacyjnych. Książka nie jest rozmyślaniami ani marzeniem, jest sprawozdaniem z prac dokonanych i projektów, wytrzymujących próbę realizacji.

Zrazu autor oświetla genezę młodzieży hitlerowskiej. Była ona protestem, skierowanym przeciwko obu zasadniczym typom życia młodzieży dawniejszej. Pierwszy z tych typów polegał na uczestniczeniu w działalności politycznej starszego społeczeństwa, drugi — po zniechęceniu jałowości i demagogii rozrywek partyjnych — na odsunięciu się od wszelkiej polityki i od-

daniu się tylko sportem, tylko zabawom lub tylko nauce. Młodzież hitlerowska pragnęła podjąć trud prawdziwej działalności politycznej, t. j. służby narodowej, ale zarazem pragnęła wystąpić przeciw społeczeństwu zmateralizowanemu i zwaśnionemu partyjni, przeciw kulturze burżuazyjnej i ideałom mieszczańskim. Potrzeba poświęcenia i buntu żyła w tej młodzieży. W walce i ofiarności, wraz ze starszymi zwolennikami Hitlera, szła ona do zwycięstwa.

Wówczas, od chwili objęcia władzy przez wodza, rozpoczął się nowy etap pracy: pokojowo-organizacyjnej. Najbliższym jej zadaniem było zjednoczenie całej młodzieży niemieckiej, zlikwidowanie jej różnorodnych związków. Agitacja, rokowania, przymusem udało się Schirachowi dokonać w znacznym stopniu tego dzieła. Ten nowy, wielki związek przeciwstawił się swą ideologią dawnym, zwyciężonym. Był związkiem Niemców: nie uznawano w nim żadnych różnic; wykształcenie, zamożność, wyznanie nie były brane w rachubę i respektowane. Powtórze, ambicją związku była służba dla państwa, praca pożyteczna i potrzebna, a nie „życie towarzyskie”, nie dyskusje, nie wycieczki. Z surową złośliwością krytykuje Schirach dawne związki młodzieży, dumne ze swej arystokratycznej niedostępności, obojętne na sprawy służby narodowej, zajęte całkowicie przyjemną pielęgnacją kultury towarzyskiej lub klubowej dyskusji na wszelkie życiowe tematy. Służbą i trudem — nie używaniem, narodową wspólnotą — nie stanowią wyłącznością chce żyć młodzież hitlerowska.

Zgodnie z temi zasadami organizacja młodzieży hitlerowskiej usiłuje objąć całą młodzież niemiecką i tą drogą dokonać demokratyzacji społeczeństwa. Około 80% członków stanowi młodzież pracująca: stawia to przed kierownikami zadania zupełnie inne, niż te, z którymi ma się do czynienia wśród młodzieży szkolnej, ale zarazem pozwala na podejmowanie zadań, przekraczających zasadniczo możliwości, dostępne organizacjom młodzieży uczącej się. Onieka nad pracą, poradnictwem zawodowe, dokształcanie, organizacja czasów — wszystko to należy do zakresu działalności związku młodzieży hitlerowskiej. Szczególne wszakże znaczenie wychowawcze przypisuje Schirach zadowodom sprawności fachowej, współzawodnictwu grup i jednostek w pracy wytwórczej. W r. 1934 brał udział w tych zawodach milion młodzieży, reprezentującej 2600 różnych fachów. Młodzieńcza potrzeba służby i działania znajduje tu doskonale zaspokojenie.

Demokratyczna, narodowa jednolitość oraz odczucie, iż sens własnej organizacji polega na służbie lub też na przygotowaniu się do służby narodowi, a nie na zbiorowej przyjemności — oto istotne cechy ideowe młodzieży hitlerowskiej.

ORGANIZACJA MŁODZIEŻY HITLEROWSKIEJ

Wiele miejsca w swej książce poświęca Schirach problemom organizacyjnym. Zo-

stały one rozwiązane na podstawie zasady, ogłoszonej przez Hitlera i wypisanej, jako motto, na tytułowej karcie książki: „młodzieź musi być prowadzona przez młodzieź”. Schirach poddaje krytyce próby kierowania młodzieżą przez starszych; potrafią oni jedynie „organizować” i „wychowywać”. Ale wychowawca młodzieży i przywódca młodzieży — to dwa zupełnie różne typy, podobnie jak zasadniczo różną są organizacja młodzieży i ruch młodzieży. Prawdziwie żywotny ruch młodzieży wymaga własnych przywódców i wyklucza organizacyjno-wychowawczą opiekę dorosłych. Szkoła jest terenem pracy dorosłych nad młodzieżą, związki młodzieży winny być samodzielnymi.

Tą trudniejszą i powolniejszą drogą samodzielnymi wysiłkami szła młodzieź hitlerowska. Nie była — jak to z dumą i wielokrotnie powtarza Schirach — „zorganizowana” przez państwo; wzrastała samoistnie, równoległe ze wzrostem ruchu hitlerowskiego, organizowała się na własną rękę, a pozostawiona sama sobie w trudnych chwilach przewrotu państwowego, gdy starsi mieli dość roboty z innymi sprawami, potrafiła sama z siebie wydobyć inicjatywę rewolucyjną i opanować urzędy i stanowiska na własnym odcinku. „Organizacja młodzieży hitlerowskiej nie jest — mówi Schirach — dziełem państwa, dbającego o młodzież, ale jest tworem młodzieży, pragnącej służyć państwu”.

Przenika ją nawskroś idea przywództwa i koleżeństwa. Młodzi przywódcy, odpowiedzialni hierarchicznie przed wyższymi rangą za swych rówieśników, dojrzejewają wewnętrznie i wytykają wszystkie siły, by sprostać zadaniu. Pobudza to ich energię i przewyższa — tak częste w szkole — poczucie małowartościowości. Każdy własną energią może się wybić i zająć wyższe stanowisko. Ale będzie to wyższość obowiązku i zadania. Koleżeństwo jest przeciwwagą władztwa. Przywódca musi umieć być kolegą. Na kursach przeszkalających przywódców bierze się pod uwagę, jako zasadniczą kwalifikację, umiejętność współzycia koleżeńskiego. W obozie, na wycieczce, w pracy, w obchodach, młodzież ma być zespołem jednolitym. Nie mogą być tolerowane jednostki samotne, stojące na uboczu, niezdolne — z powodu fałszywego intelektualizmu lub estetyzmu — do życia gromadną wspólnotą. Ta atmosfera jest rękąjmią przyszłego zespolenia całego narodu, bez względu na istniejące dziś różnice: stanowiska, zamożności, wyznania, wykształcenia.

Wspólnym wysiłkiem podejmuje młodzież hitlerowska prace społeczne, wspólnym wysiłkiem organizuje ruch wycieczkowy, budowę schronisk, letnie obozy: maszeruje ramię przy ramieniu uczeń i robotnik, zamożny syn przemysłowca i ubogi rolnik. Wspólna ochota dba o własny rozwój fizyczny, którego siłą służyć będzie państwu w dniach wojny i w latach pokoju. Wspólną troską pogłębia swe wykształcenie „światopoglądowe”, t. j. poznaje zasady i wskazania ruchu hitlerowskiego, ideały trzeciej Rzeczy.

DWIE KULTURY — DWA RODZAJE WYCHOWANIA

Uczyć i przewodniczyć — powiada Schirach, przeciwstawiając szkołę i organizację młodzieży — to są dwie zasadniczo różne rzeczy. W tych słowach sformułowano jasno najgłębsze przeciwieństwo wychowawczych metod naszej epoki. Z jednej strony szkoła, instytucja zorganizowana przez starszych dla kształcenia młodzieży, posiadająca wyznaczony program nauk, dająca świadectwa, prowadzona przez ludzi „gotowych” wewnętrznie, udzielających wiadomości i wskazań, kontrolujących wyniki, ale stojących zawsze ponad tokiem prac i osiągnięć wychowanków. Z drugiej strony organizacja młodzieży, własna i zmienna, rozumiała nawskroś i pożądana przez uczestników, kierowana przez wspólnotę towarzyszy cokolwiek starszych i bardziej doświadczonych, ale jeszcze nie „dojrzałych” i biorących udział, choć na wyższym poziomie sprawności i odpowiedzialności, w tej samej, wspólnej robocie. Tu tętni życie — tam trzeba się uczyć. Tu idzie się za przywódcą — tam ulega się zarządzeniom.

To przeciwieństwo widział wyraźnie genialny pedagog naszych czasów J. Dewey. Szkoła — wbrew wszelkim próbom naprawy — jest miejscem martwego przekazywania wiadomości i norm, miejscem wychowywania „na wyrost”. Aktualne życie młodzieży nie znajduje w niej zaspokojenia.

Dwojaki może być wychowanie: przez uczestniczenie i przez przygotowanie. W społeczeństwach, których kultura nie jest skomplikowana i nadmiernie bogata, ale wyraża się w codziennych przeżyciach ogółu, młodzież wychowywana jest przez „wrastanie” w ów świat dorosłych, przez coraz pełniejsze uczestniczenie w nim. W społeczeństwach, w których kultura „narosła” i musi być utrzymywana i przekazywana piśmem, nie wystarcza takie uczestni-

czące wychowanie, bowiem to, w czym aktualnie młodzież może uczestniczyć, nie wyczerpuje zakresu tych rzeczy, jakie uchodzą za wartościowe. Trzeba wówczas specjalnych zabiegów wychowawczych, specjalnych instytucji, przekazujących zasoby kultury.

Nasza kultura jest w wielkiej mierze taką rozrosłą ponad żywotnością aktualnych doświadczeń kulturą i szkoła spełnia w niej trudną rolę przeszczenia pokolenia w pokolenie tego nagromadzonego bogactwa. Wiara w misję szkoły jest wyrazem przekonania, iż taki właśnie typ kultury, w którym zachodzi rozdział między zakresem doświadczeń aktualnie przeżywanego a zasobem wiadomości przekazywanego — jest słuszny i wartościowy. Ufność zaś, iż organizacje młodzieży rozwijają wystarczającą moc wychowawczą, łączy się zazwyczaj z przekonaniem, iż cała kultura może i powinna być zbudowana na doświadczeniu aktualnym.

Tu dochodzimy do sedna sprawy. Ruch hitlerowski — podobnie jak komunizm i faszyzm — jest krytyką t. zw. kultury abstrakcyjnej. To znaczy tej kultury, która — jak wywodzi P. Petersen — utraciła styczność z ziemią i z ludem, z naturalnymi instynktami i potrzebami duszy ludzkiej, i która siecią sofistyk intelektualnej krępuje i niweczy rozwój duchowy jednostek. Nie w książkach, spekulacjach, dyskusjach — ale w codziennym życiu szarych tłumów, w odczuciu narodowej wspólnoty i jej obowiązków widoczną ma być i żywą — kultura. Nie mają jej zdobywać wybrani na wyższych uczelniach, ale wrastać się w nią powinno w naturalny sposób, uczestnicząc — każdy na swym stanowisku zawodowym — w życiu całości.

Jest w takim programie dążenie do uczenia t. zw. kultury rzeczą żywą i powszechną. Takie zaś sprawowanie kultury do aktualnych przeżyć powoduje osłabianie roli szkoły i oddaje pierwszeństwo wychowaniu pozaszkolnemu, wychowaniu przez uczestniczenie w życiu. Dlatego kraje, któ-

re podjęły tę wielką próbę rewizji kultury i które budować ją pragną nie na tradycyjnych kodeksach norm i tradycyjnych listach wartości, ale na żywych odczuciach i potrzebach mas, odnoszą się do szkoły z lekceważeniem i nieufnością, sądząc, iż samo przebudowywane życie, w którym młodzież uczestniczy, stanowi najlepszy, bo pobudzający i rzeczywisty organ wychowawczy. Wychowanie przez związki młodzieży jest najlepszym wyrazem tej wiary.

W POLSCE

Organizacja młodzieży staje się u nas z dnia na dzień pilniejszą potrzebą. Jak wyzyskać młodzieńczy zapal, nie osłabiając wytrwałości, jak zaspokoić młodzieńczą potrzebę walki i sprzeciwu, nie naruszając państwowego ładu, jak zadośćuczynić żądzy czynu, nie stwarzając fikcyjnych i nieodpowiedzialnych terenów działania, jak porwać wizję zadań wielkich, spełnianych wszakże w codziennym trudzie, jak dokonać zespolenia, imponującego liczbą, ale takiego, któreby nie było tylko biurokracją, jak, mówiąc poprostu, wzbudzić prawdziwy ruch młodzieży, a nie tylko ją organizować — oto pytania, na które odpowiedź znaleziona być musi sumiennie i rzeczowo. Z doświadczeń obu naszych sąsiadów płyną rozliczne nauki. Najgłębszą jest może ta, iż intensywność i potęga ruchu młodzieży nie daje się dowolnie, jak konjunktura, „nakrecać”, ale że jest ściśle związana z procesem przebudowy kultury, w duchu oparcia jej na żywotnych potrzebach mas. Młodzież jest, z natury rzeczy, z tymi, którzy wartości kulturalne widzą w tych aktualnych przeżyciach. W takiej też atmosferze bujnie rozwija jej siła. Zagadnienie organizacji młodzieży przestaje być sprawą drobnego wycinka życia: okazuje się głęboko zespolone z całą problematyką kultur świata dorosłych. Nie może być rozwiązane samoistnie i oddzielnie. Wymaga spojrzenia na całość i od strony całości.

BOGDAN SUCHODOLSKI

NOWA SZKOŁA ŚREDNIA

Nietylko u nas, ale w całym niemal świecie szkolnictwo średnie ogólnokształcące nie wyszło jeszcze ze stadium, któremu można nadać aktualną nazwę stadium kryzysowego, nie dopiero od wczoraj datuje się ten kryzys szkoły średniej ogólnokształcącej. Już na krótko przed wybuchem wojny uderzył na alarm Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, wydając głośny w swoim czasie memoriał, w którym sygnalizował znaczne obniżenie się poziomu przygotowania abiturjentów gimnazjalnych do studiów uniwersyteckich. Potem — w związku z odyskaniem niepodległości i budową nowego Państwa Polskiego — przysłała pierwsza reforma ustroju i programu nowego szkolnictwa.

O ile chodzi o szkolnictwo średnie ogólnokształcące, rozpoczęła się ona w r. szk. 1919/20 najpierw na terenie b. Królestwa Kongresowego, na innych terenach — zgrubsza biorąc — w rok później i trwała lat kilka. Nie tu miejsce notować poszczególne jej fazy. Mimo że wnosila ona wiele wartościowych pierwiastków dydaktycznych — pomijając ważny moment unifikacji — miała też wielu przeciwników, zarówno w sferach uniwersyteckich, jak polityczno-społecznych. Powojenne przemiany społeczne parły w kierunku t. zw. szkoły jednolitej zmierzającej do wydłużenia okresu kształcenia powszechnego i oparcia szkoły średniej ogólnokształcącej i zawodowej na całkowitym jego cyklu. Tendencje te zmierzały do udostępnienia wyższego kształcenia młodzieży ze wszystkich warstw społecznych, oczywiście pod warunkiem odpowiedniego uzdolnienia. W rzeczywistości zaobserwowane już przed wojną zjawisko coraz większego napływu do szkół wyższych przy równoczesnym i stałym niemal obniżaniu się przygotowania (nie mówię o wyjątkach) zaczęło dochodzić do rozmiarów coraz groźniejszych. Stąd nowe głosy przede wszystkim ze sfer uniwersyteckich, wołające o ratunek dla przyszłości kultury polskiej.

I oto zaledwie reforma z r. 1919/20 objęła wszystkie klasy szkoły średniej, a już poczęto podejmować nowe reformy, zrazu częściowe. Choroba skomplikowała się. Prócz dawnego niedomagania, szkoła średnia poczęła — jak się wyraził jeden z późniejszych ministrów — chorować na reformę. Aż wreszcie przyszła reforma definitywna, reforma, która objęła całokształt szkolnictwa naszego, ta, której zrab nakreśliła ustawa z dn. 11 marca 1932 r. o ustroju szkolnictwa.

Jedną z myśli przewodnich tej ustawy jest doprowadzenie do wspólnego mianownika postulatów szkoły jednolitej oraz postulatów t. zw. selekcji, t. j. doboru młodzieży i kierowania jej stosownie do uzdol-

nień (zwłaszcza rodzaju uzdolnień) na właściwe tory kształcenia, przy równoczesnym usunięciu momentów ustrojowych, utrudniających swobodną cyrkulację jednostek uzdolnionych.

Niewątpliwie bowiem przy dawnym systemie 8-klasowego gimnazjum, posiadającego częstokroć t. zw. klasy wstępne (w b. zaborze pruskim i rosyjskim), istniała dwutorowość kształcenia elementarnego, wychodząca na korzyść klas zamożnych, — a połączona ze szkodą dla jednostek często zdolnych, lecz ubogich. Z drugiej strony chodziło także o zabezpieczenie interesów społecznych innego rodzaju, a mianowicie o zapewnienie dostatecznie długiego okresu kształcenia średniego i zahamowanie nadmiernego dopływu jednostek niepowołanych do szkół wyższych.

Przy takim postawieniu rzeczy nasuwała się koncepcja 6-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej, opartej na 6-ciu klasach 7-letniej szkoły powszechnej. Roczne ząbienie tych dwu rodzajów szkolnictwa uznano za nieszkodliwe dla społecznej idei szkoły jednolitej, a równocześnie za umożliwiającej przeprowadzenie pierwszej racjonalnej selekcji kształcącej się młodzieży, mianowicie w wieku lat 12—13, t. j. w tym momencie, kiedy krystalizują się już mniej lub więcej stopnie i rodzaje jej uzdolnień i zainteresowań. Do szkoły średniej ogólnokształcącej (gimnazjum) kierowani być mają kandydaci odpowiednio uzdolnieni; inaczej uzdolnieni idą do szkół średnich zawodowych (stopnia gimnazjalnego), lub też — z rozmaitych powodów — kończą klasę 7-ą szkoły powszechnej, która w ten sposób spełnia rolę klapy bezpieczeństwa, po niej bowiem młodzież ta może ponownie kompetować o poddanie jej selekcji. Selekcja ta wyraża się, jak dotąd, głównie w egzaminie wstępnym do szkoły średniej ogólnokształcącej.

Jak widzimy, skrócenie dawnego okresu 8-letniego kształcenia w szkole średniej uzasadnia się zarówno ideą społeczną równych praw do dalszego kształcenia przy równych danych przyrodzonych, jak i psychologiczno-pedagogiczną zasadą dokonywania pierwszej selekcji w momencie życia możliwie najodpowiedniejszym, połączonym z najmniejszym niebezpieczeństwem zarówno dla interesu społecznego, jakoteż indywidualnego.

Sześciolatnią szkołą średnią ogólnokształcącą dzieli ustawa na 4-letnie gimnazjum i 2-letnie liceum. Podział ten, który zasadniczo nie narusza jednolitości szkoły średniej ogólnokształcącej, jako takiej, ułatwia skoordynowanie z nią systemu szkolnictwa zawodowego, a zarazem (po części w związku z tem skoordynowaniem) umożliwia ustalenie drugiego momentu selekcji.

Gimnazjum 4-letnie — w przeciwieństwie do stanu rzeczy, jaki istniał w odpowiadających mu klasach gimnazjalnych dawniejszego typu — nie różnicuje się na wydziały. Obejmuje ono z reguły naukę łaciny; tylko wyjątkowo minister może tworzyć gimnazja bez łaciny, ale i wówczas podstawa dydaktyczna programu nie ulega zasadniczej zmianie. Mimo, że gimnazjum ogólnokształcące ma poniekąd także nastawienie praktyczne, kładąc w pewnej mierze nacisk na stronę gospodarczą, głównym jego zadaniem jest rozwinięcie uzdolnienia uczniów w kierunku teoretycznym, lub też abstrakcyjnego myślenia, stwierdzając zaś stopień tego rozwoju — zadecydować niejako o dalszym kierunku ich kształcenia, a mianowicie bądź w kierunku zawodowym w szkole zawodowej stopnia licealnego lub na kursie przysposobienia zawodowego, bądź też w kierunku ogólnym — w liceum ogólnokształcącym. Do liceum ogólnokształcącego dostawać się zatem mają tylko kandydaci odpowiednio uzdolnieni w kierunku teoretycznym, liceum bowiem stanowi już bezpośrednie przygotowanie do studiów uniwersyteckich. Toteż nie przestając być szkołą ogólnokształcącą, liceum to będzie różnicować się na wydziały, jedne o charakterze humanistycznym, inne — matematyczno-przyrodniczym.

Przedstawiony pokrótce ustroj szkoły średniej ma tedy wybitne zalety z punktu widzenia interesów zarówno społecznych, jak i indywidualnych. Umożliwia on nietylko przejście ze szkół ogólnokształcących do odpowiednich szkół zawodowych, ale ponadto nadaje tym ostatnim niejako równorzędne stanowisko ze szkolnictwem ogólnokształcącym, walcząc tym sposobem skutecznie z dotychczasowymi przesądami naszego społeczeństwa na tem polu; pozbawia oszczędza on niejednemu przykrych zawodów życiowych, orjentując go dość wcześnie we właściwym kierunku; zabezpiecza szkolnictwo wyższe od napływu kandydatów nieuzdolnionych w kierunku studiów akademickich, przyczyniając się do złagodzenia, a może i usunięcia kryzysu bezrobocia t. zw. wyższej inteligencji, a tem samem wstrzymuje produkcję najgroźniejszych malkontentów życiowych, słowem, jest w stanie wyprowadzić szkołę średnią z tego stadium kryzysowego, o którym była mowa na początku niniejszego artykułu.

Wszędzie w świecie szukają tego wyjścia; my — jak się zdaje — znajdujemy się bliżej niego, niż inni, właśnie dzięki opisanej a przeprowadzanej obecnie reformie.

Jest jednak i odwrotna strona medalu, powie niejeden głos krytyczny. Dajmy na to, że momenty selekcji są szczęśliwie i ce-

lowo wybrane, ale czy metody przeprowadzenia tej selekcji są już ustalone, dostatecznie pewne? Czy nie będzie licznych pomylek pod tym względem? Oto pytanie. A jakaż odpowiedź? Zapewne, istnieje tu poważna trudność, ale właśnie ten nowy ustroj, nastawiony na kilkakrotną selekcję, może przyczynić się do wyrobienia właściwych i ścisłych metod, ściślejszych niż te, które w dawniejszym systemie ustrojowym okazały się zawodne i to tak dalece zawodne, że doprowadziły do kryzysu szkolnictwa nietylko średniego, ale i wyższego.

Inna trudność byłaby bodaj poważniejsza, choć jest natury raczej przypadkowej, przejściowej. To trudność związana z kryzysem finansowym, który zbiegł się, czasowo biorąc, ze wzmocnionym przyrostem dzieci w okresie bezpośrednio powojennym. Ta wzmocniona fala dzieci w wieku szkolnym (objaw skądinąd radosny) zalewa szkolnictwo właśnie w chwili, gdy panowanie kryzysu finansowego zmusza do systematycznych i coraz to większych ograniczeń także w dziedzinie budżetu oświatowego, czyli do akcji wprost przeciwnej tej, jakaby była wskazana ze stanowiska potrzeby pomieszczenia nowych, liczniejszych obecnie rzesz dzieci w szkole powszechnej. Zdawałoby się mogło w tych warunkach, że reforma szkolna, podtrzymująca zasadę 7-letniego kształcenia dla wszystkich, przyszła nie wporę, że można się zadowolić na jakiś czas okresem krótszym tego kształcenia. Zdawałoby się również mogło, że skrócony okres szkoły średniej, jako wymagający oparcia się na wyżej zorganizowanej, a więc kosztowniejszej szkole powszechnej, nie da się utrzymać w okresie kryzysu finansowego.

Obronę ustroju szkoły powszechnej, tak jak on został postawiony w ustawie, pozostawiam komu innemu. Uważam tylko za potrzebne zwrócić tutaj uwagę, że w żadnym wypadku nie zachodzi potrzeba naruszania nowego ustroju szkoły średniej. Byłoby to niewskazane zarówno ze względu na poprzednio wyluszczone walory i korzyści tego ustroju, jak również ze względu na niebezpieczeństwo narażenia szkoły średniej na nowe gorączkowanie, które tym razem okazałoby się mogło śmiertelne w swoich skutkach. Nie może w żadnym wypadku zachodzić potrzeba wrywania drzewa, które zapuściło już korzenie i którego rozwój zapowiada się dobrze.

Nowy ustroj winien być utrzymany pod groźbą skutków zaprzepaszczenia zarówno zdobytych już walorów, jakoteż przekreślenia spodziewanych na przyszłość korzystnych dla wyjścia z kryzysu kulturalnego wyników reformy.

BOLESŁAW KIELSKI

AKTUALIZACJA W NAUCZANIU *

Nie ulega wątpliwości, że przeżywamy zjawisko upolitycznienia szkoły dzisiejszej zarówno pod względem organizacji kierownictwa i kontroli, jak programów i metod nauczania i wychowania.

Pozostawiając na uboczu dwa pierwsze zagadnienia, pragnąłbym zwrócić uwagę na zagadnienie metod nauczania i wychowania szkoły dzisiejszej.

Mówiąc o upolitycznieniu szkoły, nie należy tego źle pojmować. Wyraz „upolitycznienie” wywołuje pewien szok w duszach pokolenia, wychowanego w czasach niewoli. Szok jest zrozumiały, gdy się zważy, że wówczas upolitycznienie znaczyło poprostu rozciągnięcie systemu żandarmsko-represyjnego na objawy ducha narodowego, dla którego ważnym terenem była bezsprzecznie szkoła, wogóle wychowanie młodego pokolenia. Dziś wyraz upolitycznienie nie wywołuje szoku. Chodzi poprostu o przeniknięcie wszystkiego i wszystkich duchem państwowym, duchem służby dla państwa. Szkoła nie może stać poza zasięgiem oddziaływania takiego ducha. I nie stoi. Głęboki nurt wychowania obywatelsko-państwowego jest najistotniejszym rysem upolitycznienia, o którym mówię.

Drugim, choć nie tak ważnym, lecz jaskrawym rysem upolitycznienia szkoły dzisiejszej jest jej współczesnienie. „Wpuszczenie współczesności do szkoły” — jak to się zwykło mówić. Wyraz „współczesność” jest dość nieokreślony i niejasny. Przez wyraz ten rozumiemy poprostu współprzeżywanie zdarzeń bieżących, obchodzących państwo i ogół obywateli. Chcemy, aby szkoła, to znaczy młodzież i dzieci szkolne, współprzeżywała w stopniu sobie dostępnym razem z ogółem obywateli ważne zdarzenia chwili bieżącej. Mówi się o tem, jako o zniszczeniu murów, odgradzających szkołę od życia.

Pedagogia praktyczna wnet znalazła termin i zasadę dydaktyczną dla prądów współczesności na terenie szkoły. Jest nią aktualizacja w nauczaniu i wychowaniu.

* Artykuł dyskusyjny na marginesie uwag H. Ryłskiego i A. Walczaka, *Pion* nr. 11 (76).

Obok wyrazu „wychowanie obywatelsko-państwowe” wyrazem najczęściej używanym jest aktualizacja. Wszystko, co aktualne, ma pierwszeństwo w programie dnia szkolnego. Natychmiast wytyka się jako błąd dydaktyczny niewyzyskanie lub tylko nienależyte wyzyskanie aktualnych zdarzeń. Brak aktualizacji — to zarzut, przed którym drżą nauczyciele. Plany pracy dzienne i całoroczne są bezwartościowe, niedopuszczalne.

Materiału do aktualizacji nauki i wychowania dostarcza szkole bogaty, uświęcony praktyką lat ostatnich, kalendarz „Dni” i „Tygodni”: książki, oszczędności, drzewek, morza, Loppu i t. d. Władze szkolne nie skąpią okólników w sprawie „Dni”, „Tygodni”, obchodów, pogadanek, organizowanych na terenie szkolnym i międzyszkolnym, ze współudziałem rodziców i bez ich współudziału. Żyjemy w czasach bogatych w liczne ważne zdarzenia. Wszystkie one znajdują swoje echo w szkole w imię aktualizacji i wychowania obywatelsko-państwowego.

Liczne związki i organizacje społeczne — o celach zresztą pierwszej wagi dla państwa — również usiłują wciągnąć szkoły i młodzież w orbitę swej działalności i wpływów. Tworzą komórki organizacyjne na terenie szkolnym i przeszczenia w lasne i et o d y działania w imię teje aktualizacji i wychowania obywatelsko-państwowego. Dochodzimy do tak paradoksalnych sytuacji, że na terenie Kół Młodzieży Polskiego Czerwonego Krzyża w szkołach powszechnych urząda się „herbatki”, naśladowując ten „zakres” działalności instytucji filantropijnych, nie obcy i Polskiemu Czerwonemu Krzyżowi.

Co więcej, pojawia się film, wędrowny prelegent, a wnet zabiera się dzieci z lekcji na film, na odczyt, bo to jest aktualne, bo to jest ważne dla wychowania obywatelsko-państwowego.

Szkoła stała się instytucją, której niezależność, określona programem nauki i wychowania i przepisami organizacyjnymi, została poważnie w praktyce ograniczona. Na

terenie szkolnym gospodarzą za pośrednictwem nauczyciela wszyscy, którzy tylko chcieli i potrafili się wylegitymować względami na aktualizację i wychowanie obywatelskie. Wszyscy chcą pomagać nauczycielowi lub na własną rękę przybliżyć współczesność do dzisiejszego dziecka, pouczyć je i wychowywać na dobrego obywatela. Rezultaty takiej akcji powinny być świetne. Zdaje się jednak, że z pedagogicznego punktu widzenia perspektywy te są złudne. Złudne dlatego, że metody działania nie warunkują pedagogicznych, t. j. wychowawczych wyników.

I tu jesteśmy u sedna rzeczy, o którą chodzi.

Zdrowa tendencja do upolitycznienia szkoły w sensie wyżej zaznaczonym, ujęta w terminach „aktualizacja” i „wychowanie obywatelsko-państwowe”, stwarzała możliwości przeniesienia na teren szkolny politycznych metod działania, które z pomocą zbliżają się do metod nauczania i wychowania i dzięki właśnie tym pozorom łatwo wśliznęły się do praktyki szkolnej.

Mówimy: jednostka dla państwa, a czynimy: masa (ogół, zbior, wszyscy) dla państwa. Istotnie tak jest: państwo potrzebuje nie obywatela, lecz obywateli; państwo zwraca się nie do obywatela, t. j. do poszczególnych obywateli z osobną, lecz do ogółu, do wszystkich obywateli. Stosunek państwa, t. zn. widomych najwyższych jego organów, do ogółu obywateli jest stosunkiem do masy. Życie polityczne wewnątrz państwa jest normowane w płaszczyźnie stosunku państwa do ogółu obywateli i naodwrot wymaga wystąpienia obywatela w masie.

Masowość ta doznaje szczególnego nasilenia w chwilach np. wyborów do ciał ustawodawczych, manifestacji, mobilizacji i t. p. Słowem akt obywatela na rzecz państwa jest aktem masowym, akt indywidualny przeciętnego obywatela jest przysłowiową kroplą w morzu, niedostrzegalną i bez znaczenia.

Czynnikami, który w dobie dzisiejszej warunkuje wydatność lub tylko powodzenie aktu masowego obywateli, jest propaganda. Propaganda poprzedza sam akt, towarzyszy wykonaniu aktu, dopingując go. Służy do wywołania nastroju, uniesienia w masie. Jest istotnym czynnikiem życia i reagowania człowieka w masie, człowieka, działającego pod wpływem pierwiastkowych czynników emocjonalnych, a nie rozsądku.

Środki działania propagandy są podobne do środków, stosowanych przy nauczaniu poglądowym, przez swój sposób oddziaływania na zmysły. Różnią się rozmiarem, skalą. Bogactwo akcesoriów, towarzyszących słowu mówionemu i drukowanemu propagandy (poczty sztandarowe, muzyka, dekoracje, iluminacje, akademje, afisze i t. p.), przytłacza, oszołamia, zniewala.

Podstawy psychologiczne oddziaływania propagandy są inne niż podstawy, na których opiera nauczyciel stosowanie środków poglądowych w nauce. Pierwsze oparte są na psychologii tłumów, a więc na psychologii uczuć pierwotnych człowieka i tłumów i ich reakcji, na przeżyciach wrażeń i na pobudzeniu uwagi mimowolnej. Drugie odwołują się do potrzeb i mają na celu poznanie, które wymaga refleksji. Zainteresowania dziecka dla świata otaczającego nieraz przejawiają się pod postacią głodu wrażeń, szkoła jednak nie ma na celu zaspokajania tego głodu, lecz wyzyskanie dla celów rozwoju umysłowego dziecka, dla poznania, dla budzenia refleksji i głębszych zainteresowań. Uwaga mimowolna, tak właściwa w szczególności dziecku, jest tylko punktem wyjścia dla budzenia i wzmacniania uwagi dowolnej.

A jakie cele przyświecają propagandzie? W żadnym razie nie dydaktyczne i nie wychowawcze.

Propaganda nie zakłada sobie jako celu przekształcenia człowieka wewnątrznie, lecz dąży jedynie do spowodowania aktu masowego człowieka. Odwołując się do uczuć pierwiastkowych, chce uzyskać reakcję tych uczuć dla celów, leżących poza człowiekiem. Nie troszczy się o urobienie, o uszlachetnienie tych uczuć, to są cele najzupełniej obce i obojętne propagandzie. Człowiek dla propagandy to nie podmiot, lecz przedmiot. Wręcz przeciwnie niż mamy w zakresie oddziaływań pedagogicznych.

Wytwarzanie nastroju propagandowego ma wielkie znaczenie selekcyjne w momentach dużej wagi dziejowej w życiu państwa i narodu. Hasło „Ojczyzna w potrzebie”, rzucone w masę środkami umiejętnej propagandy, da efekt selekcyjny w postaci bataljonów ochotniczych, złożonych z elementów patriotycznych i zapalnych, i w postaci... fali emigranckiej. Propaganda jedynie w y z w a l a tkwiący w obywatelach potencjał uczuć patriotycznych, woli i czynu, ale tego potencjału nie stwarza. Stwarzanie odbywa się przy pomocy innych środków, na innym terenie, w innym czasie, w sposób zgoła niedostrzegalny i cichy, wymaga lat systematycznego oddziaływania pedagogicznego.

Jest rzeczą błędną mniemać, że propa-

ganda bogaci uczucia i wolę. Gdyby tak było, to propaganda stałaby się bardzo taną receptą na produkcję uczuć patriotycznych i dobrych patriotów. Bywa natomiast, że wszystkie zapasy uczuć i energii zostaną przez propagandę wyczerpane i dalsza propaganda zawodzi; pozostaje tylko u tłumów czczy głód wrażeń, nieraz najbardziej płaskich, surowych lub wręcz ordynarnych (zjawiska powojenne).

Pod płaszczyzną aktualizacji i wychowania obywatelsko-państwowego wdarły się na teren szkolny metody propagandy, przeniesione z dziedzin najzupełniej obcych pedagogice. Metody propagandowe nadały szkole dzisiejszej większe tempo pracy, ale jednocześnie tę pracę spłycały i wywołały pomieszanie pojęć.

Postulat dydaktyczny oparcia nauki na zainteresowaniach, które — jak mówi psychologia — dają się wywołać i wzmocnić również przez aktualizację, został podjęty przez propagandę i rozdęty w praktyce do karykaturalnych rozmiarów. Aktualizacja w sensie propagandy usiłuje wyprzeć istotne, głębsze zainteresowania, warunkujące uwagę dowolną, i odwołuje się tylko do uwagi mimowolnej. Zdemokratyzowane szkolnictwo może wejść w fazę okrutną z uwagi na dochód, na zasilenie kasy, na doraźne potrzeby materialne bez uwzględnienia celów ściśle pedagogicznych. Dochodzi do tego, że kierownictwa szkół szczytują się, gdy Kółka Rodzicielskie same dobierają, reżyserują i wystawiają komedijki przy pomocy dzieci szkolnych. Czynności nawskroś pedagogiczne są oddawane rodzicom, a więc czynnikowi niefachowemu, i rzecz taka robi się głośną, jako powód do chluby. Nie chodzi tu o efekt pracy pedagogicznej, ale o nową propagandę.

Nawet hasło współpracy Kół Rodzicielskich ze szkołą przybiera czasem formy propagandowe, niepedagogiczne. Zabawy dla dzieci, organizowane wspólnie z Radą Pedagogiczną przez Kółka Rodziców, obliczone są na dochód, na zasilenie kasy, na doraźne potrzeby materialne bez uwzględnienia celów ściśle pedagogicznych. Dochodzi do tego, że kierownictwa szkół szczytują się, gdy Kółka Rodzicielskie same dobierają, reżyserują i wystawiają komedijki przy pomocy dzieci szkolnych. Czynności nawskroś pedagogiczne są oddawane rodzicom, a więc czynnikowi niefachowemu, i rzecz taka robi się głośną, jako powód do chluby. Nie chodzi tu o efekt pracy pedagogicznej, ale o nową propagandę.

Autorzy drukowanego w *Pionie* (nr. 11) artykułu *Pedagogika współczesna na drodze* twierdzą, że „charakter polityczno-społeczny naszej szkoły ma się ku ostatecznemu sprecyzowaniu”. Istotnie. Lecz o charakterze nie stanowi w stopniu wystarczają-

cym program oraz system kontrolny, ani temniej nowe propagandy, lecz duch, jaki się przejawia w realizowaniu tych programów, duch, który jest uwarunkowany osobistym i bezpośrednim stosunkiem osobowości nauczyciela do dziecka i ucznia. Czynnikiem propagandy pedagogicznej może być tylko do czasu marka tego ducha i realizację idei wychowania obywatelsko-państwowego. Jest to zło konieczne, które może się stać złem bardzo istotnym i niebezpiecznym, o ile się je będzie stabilizowało jako czynnik pedagogiczny.

Trzeba podkreślić, że zdarzają się wypadki nastawienia systemu kontrolnego na ocenę ducha i atmosfery obywatelsko-państwowej szkoły według skali jaskrawości i natężenia czynników propagandowych. Takie nastawienie byłoby pierwszym objawem tendencji do stabilizacji tego zła, o którym mowa.

Propaganda na terenie szkolnym winna być bardzo poważnie ograniczona, a jej zastosowanie uznane za dopuszczalne jedynie jako jeden ze środków do wdrożenia prac wychowawczo-społecznych lub do ich zakończenia (popisy, przeglądy).

Metody propagandowe w nauczaniu i wychowaniu są bezskuteczne na dalszą metę. Co więcej, są szkodliwe, działają wyniszczająco na rozwój duchowy. Jednostka, która wzrasta w atmosferze oszołomienia propagandowego, nie wyrabia w sobie nawyków i zdolności do refleksji i krytycyzmu, nie gruntuje w sobie stałych uczuć i dążeń, nie nabywa umiejętności skupiania uwagi. I nie dziwne, że później jednostka taka po doświadczeniu do pełnoletności pada ofiarą nieraz bardzo płytkiej frazeologii partyjnej.

Być może, że stosowaniu propagandy na terenie szkoły sprzyja jeszcze i to, że wychowanie obywatelsko-państwowe czasem przybiera formy szerzenia hasła, a nie zasady. Wprowadzenie nowej Konstytucji winno dać pierwszy impuls do przejścia od hasła do zasad wychowania obywatelsko-państwowego. Niezależnie od jej uzupełnienia i nadaniem kierunku winien być pogląd na świat, oparty na programie polityczno-państwowym. Wychowanie obywatelskie, o ile nie ma zawisnąć w próżni propagandy, nie może nie mieć wyraźnego oblicza politycznego.

KAZIMIERZ URBANSKI

W PIĘCDZIESIĄTĄ ROCZNICĘ ŚMIERCI WIKTORA HUGO



Wiktor Hugo

Nikt nie ma więcej uznania dla profesora Kridla niż ja — nie byłbym jednak Francuzem, gdybym przyjął bez zastrzeżeń niektóre jego twierdzenia. Określenie „literackość”, na którym profesorowi Kridlowi tak zależy, nie ma odpowiednika w języku francuskim, w którym złośliwy interpretator przypisałby mu znaczenie *virtus dormitiva*, opjum z doktryzacji *Chorego z urojenia*. W czym mylili się bardzo. Dla profesora Kridla określenie „literackość” dzieła nie jest pustym frazesem, lecz przeciwnie otwiera pole do wysiłku myślowego; daleki od popierania dyktanckiego kwietyzmu, prof. Kridl zachęca nas do ściśle naukowych badań nad pięknem dzieła literackiego.

Ten właśnie zamiar wywołuje pewne zastrzeżenia w rozumowaniu francuskim, wprowadzając się od Pascala, a wyrażonym przez autora *Maszyny piekielnej*, który twierdzi, że „w sztuce każde piękno, które się udowadnia, jest pospolite”. Tak licznie powstałe we Francji po wojnie „szkoły” i teorie, mające na celu zorganizowanie krytyki literackiej (już nie wyłączając historii literatury) w ustalony zbiór zasad ze sprecyzowaną techniką, utwierdziły to przekonanie i pogłębiły niechęć do pseudo-nauki literatury. Charakterystycznym przykładem

są mierne wyniki krytyki literackiej, opartej na metodzie słynnej szkoły fonetycznej księdza Rousselota i O. Jusse’a, szkoły, która doszła do tak wspaniałych wyników w zakresie filologii i odnowiła całkowicie teorię wersyfikacji francuskiej: jedynie to, co Paul Valéry nazywa hydrą poetycką, nie dało się objąć żadnymi prawidłami.

To samo można powiedzieć o wielu wsłuchach metodologicznych, wymienionych przez prof. Czernego w niezwykle precyzyjnym i pełnym materiałach referacie wygłoszonym podczas Zjazdu im. Ign. Krasińskiego. Od dziesięciu lat przeżywamy we Francji „inflację” metod literackich — do tego stopnia, że można w tem widzieć jeden z najprzykrzejszych i najbardziej znamienych symptomatów współczesnej mody na technice.

Czy ta namiętność w nowym rodzaju nie omota teoriami wolności krytyki, z tak wymownym przekonaniem broniącej przez prof. Górskiego? Są we Francji ludzie do tego stopnia o tem przekonani, że przypisują nadmiarowi metodologii upadek jakoby krytyki literackiej, cytując starą maksymę, jakże wątpliwą: „Gdy sztuka upadnie, wówczas zaczyna kwitnąć jej teoria”. W rezultacie wydałoby się bardziej pożądane przyznajmniej z punktu widzenia francuskiego, żeby zamiast kodeksu metod, siłą rzeczy trochę sztywnych i nietolerancyjnych, prof. Kridl zadowolili się wskazaniem pewnych sposobów i przedstawił swoje teorie w formie rad, nie krępujących swobody krytyka, któryby równocześnie czerpał z nich to, co mu potrzebne.

A potrzebne mu będą prawie wszystkie. Jedną zwłaszcza najprostszą a najmniej nieszczęśliwą, łączącą się dla mnie z milemi wspomnieniami z Wilna i wieczoru literackiego poświęconego Norwidowi. Wieczoru tego dyskusja schodziła powoli na manowce. Raz jeszcze Norwid, podobnie jak u nas Vigny, był ofiarą swej opinii poety-myśliciela. Niektórzy z zebranych odnosili się do poety jakby był kimś w rodzaju Malbranche’a lub Maine de Birana, nie spostrzegając, że przedstawianie jego dzieła jako zbioru komunalnych filozoficznych rohi zeń prozaiczną karykaturę. Na szczęście znajdował się tam prof. Kridl. On to przypomniał w bardzo odpowiednim momencie, że „filozofja” Norwida nie ma większego

znaczenia w oderwaniu od wartości czysto poetyckich i że z zasady należy sądzić poetów jako takich a nie jako twórców systemów.

Ta mądra zasada jest niestety zbyt rzadko stosowana. We Francji przedewszystkiem, kraju racjonalistycznym, polowanie na idee pozostało główną namiętnością krytyków. Znane są tego wyniki. Faguet pogardzał Baudelairem, gdyż nie znajdował w nim żadnej nowej myśli, i cieszył się bardzo, gdy dochodził do Sully Prudhomme’a, obfitującego w „myśli”. Zapomniano wiośnie doskonałej lekcji, jaką dał wtedy niezręcznemu krytykowi André Gide. Naśląd upieramy się przy analizie „tematu”, badamy wrażenia poetyckie podobnie jak zjawiska intelektualne i przekomarzamy się z wielkimi pisarzami o ich zasady i opinie.

Ostatnio mieliśmy tego charakterystyczny przykład z okazji pięćdziesiątej rocznicy śmierci Wiktora Hugo. Można się było spodziewać, że nie będzie to tylko pretekst do szeregu pustych ceremonij, lecz że nowa znajomość pisarza i jego dzieł zrobi duże postępy. Ta nadzieja została w dużej mierze zawiedziona. Krytycy, ci z prasy brukowej podobnie jak i ci z poważnych pism literackich, traciли czas na ożywianiu przestarzałej klótni i na poważnym zapytaniu: czy W. Hugo był czy nie był głupcem? — pytanie samo w sobie groteskowe, gdyż umysłowość poetów nie ma wspólnej miary z przeciętnym rozsądkiem. Nie brak we Francji ludzi t. zw. inteligentnych lub takich, którzy się za inteligentnych uważają, lecz W. Hugo jest tylko jeden. Niestety, jak wielką jest satysfakcja różnych miernych umysłów, gdy mogą dać pocie lekcję bystrości! Niektórzy mówią o nim z wyższością niepozobawioną współczucia i są gotowi znaleźć nawet pewne okoliczności łagodzące dla jego głupoty! Inni dają się poprostu unieść gniewowi i nie tają swego wstrętu.

Taki Farrère, autor dobrze znany z wszystkich księgarń kolejowych, który znalazł złotą żyłę w popularyzacji rodzaju Lotiego do użytku bardzo szerokiej publiczności, uznał za dobre rzucić na grób W. Hugo kilka kwiatków ze swego ogródka, nazywając go „najpiękniejszym z głupców na świecie... królem Józefów Prudhomme... królem tchórzów!” Ni mniej, ni więcej. Zdarzenie byłoby poprostu śmieszne, gdyby w tej samej chwili Akademia Francuska nie zdawała się traktować p. Farrère’a poważnie, przyjmując go do grona „nieśmiertelnych”, jakby chciała za jednym zamachem upokorzyć dwu z największych poetów narodowych: Pawła Claudela, odrażonego konkurenta Farrère’a, i W. Hugo. Oto świadoma manifestacja literacka a także bez wątpienia polityczna.

Nie miejmy co do tego złudzeń. Według W. Hugo (w *Williamie Shakespearze*) poeta powinien być: *interpres deorum, conditor arcis*. Można się jeszcze zgodzić na pierwszą rolę; mniej pogardliwi od dziennikarzy, prawdziwi filozofowie w rodzaju Renouviere’a lub Alaina podziwiali w nim „łowcę cieni” i twórcę mitów na miarę Platona. Jednakże W. Hugo odnajduje w swych wyprawach w nieskończoność i dialogach ze słynną *Bouche d’Ombre* nietylko rewelacje eschatologiczne, lecz także zasady polityczne i socjalne. *Conditor arcis*. Począwszy od 2 grudnia i banicji wiadomo, co przez to rozumiał.

Podobnie jak wielu pisarzy po 1830 roku, Hugo chciał rozwinąć działalność polityczną na wielką skalę, ale pomimo szeregu zmian w rządzie pozostał wiernym konformistą. Dzieje jego ewolucji pod tym względem są związane ściśle ze zdarzeniami epoki. Tak więc za Restauracji Hugo był podporą tronu i ołtarza, monarchja lipcowa znajduje w nim oddanego zwolennika, a Ludwik Filip obdarza go łaskami, mianując *pair de France* i obysypując poetę honorami; r. 1848 zrobi zeń demokratę i agenta wyborczego Księcia Prezydenta, z którym go łączą wspólnie wyznawane utonie socjalne; wypadki zaszły 2 grudnia przedzierzyna ostatecznie W. Hugo w zanalonego republikanina, obywatela Stanów Zjednoczonych Eurov. marcażego o przyszej republice nowoszechnej. piewę Rewolucji, poete demokracji i wyznawcę socjalizmu równie szlachetnego jak i mglistego. Tym przekonaniem pozostanie Hugo wierny do końca i z niemi też łączy się ściśle legenda proroka ze skalnej wyspy. Dla tych względów do dziś dnia sprawa opinii poety woliwie ostre spory.

W pięćdziesiąt lat po jego śmierci niezmiennione namiętności polityczne nadal ścierają się nad jego grobem, bardziej gorzkie i hałaśliwe, ho w niespokojniejszych czasach powstające. Pięćdziesiąt lat po W. Hugo zastaje kraj w rozterce, literaturę na usługach czynnej polityki; pisarze łączą się w wrogie stowarzyszenia, wydają manifesty, tworzą moc projektów. Aby odnaleźć podobny stan rzeczy, trzeba się cofnąć do XVIII wieku i to nie we Francji, gdzie najzupełniejsze teorie przyoblekały formy akademickie, lecz w Polsce tej epoki, gorączkowo tworzącej reformy zasadnicze i pil-

ne. „Wszystkie niezliczone nieszczęścia i szkody Rzplitej jedynie pochodzą *ex mala consiliorum forma*”. Maksyma Konarskiego może służyć jako godło współczesnej twórczości francuskiej o charakterze wybitnie przejściowym. Krytycy nie stanowią bynajmniej wyjątku i prawie wszyscy znaleźli w pięćdziesięcioleciu doskonałą sposobność do polemiki między wyznawcami demokracji i ustroju parlamentarnego a ich przeciwnikami.

Dla jednych W. Hugo jest rzecznikiem demagogii, dla innych chorągwią i legendą, za którą się gromadzą, bo łatwiej jest iść za mitem niż za realnym programem. Hugo, obrzucany błotem przez niektórych pisarzy „prawicowych”, stał się własnością „Frontu ludowego” jako geniusz dobroczynny i ludzki, szkalowany przez dziennikarzy lub estetów na służbie „burżuazji faszystowskiej” za swoją miłość dla ludu i wiarę w republikę. Dziewczynki ze szkół powszechnych, składające kwiaty na grobie poety, który milował dzieci, stały się pośmiewiskiem grupy studentów z „Action Française” stojących w oknach ginachu wydziału prawa.

Wśród szalejących namiętności, mieliśmy prawo spodziewać się większego krytycyzmu i umiaru ze strony badaczy literatury. Oni szczególnie powinni uważać wszelkie dyskusje na temat przekonań politycznych i zasad poety za szczyt nieporozumienia. Myśli Wiktora Hugo podobnie jak i cała jego działalność mają znaczenie całkowicie drugorzędne. Ostatnio wydane listy i dokumenty rzuciły wiele dodatkowego światła na postać człowieka, który zrażał wykintniejsze umysły i wywoływał niechęć swoją cokolwiek teatralną pozą i mieszczańskimi nawykami, sprzecznymi z utartym pojęciem poety. Ale mniejsza o to. Gdyby W. Hugo miał wszystkie wady, które mu zarzucano, lub nawet poważne zawinienia, zasada wypowiedziana przez Gide'a (według Blake'a i Dostojewskiego) jest zawsze słuszną: „Niema świętych wśród artystów, niema artystów wśród świętych”. Kochanki Wiktora Hugo, jego skąpstwo, mieszczańskie nawyki, jego wielkoduszość cokolwiek farvejska ciekawia nas tylko w tej mierze, w jakiej ułatwiają zrozumienie jego geniuszu poetyckiego. Tem bardziej odnosi się to do polityki, której ocenę pozostawiamy twórcom meetingów i dziennikarzom żadnym sensacji. Inną jest rola badacza literatury. Jeśli zajmuje się on przekonaniami politycznymi, to tylko po to, by lepiej zrozumieć samego poetę. Posłuży mu to przedewszystkiem do oświetlenia faktu, który ma największe znaczenie w rozwoju twórczości W. Hugo: mam na myśli przeobrażenie jego geniuszu na wygnaniu.

Polityka wpłynęła nań ogromnie. Przedewszystkiem dodała do jego liry „strunę spizową” gniewu, który glucho towarzyszy nawet złotym strunom bólu, także nowego u poety. Z dniem kiedy W. Hugo staje się męczennikiem republiki, symbolicznym wygnanym z Guernesey, pięćdziesięcioletni pisarz znajduje wreszcie atmosferę materialną i moralną, która go objawiła samemu sobie i z poety stworzyła wieszca. Samotność, wygnanie, dwudziestoletnie sam-na-sam z oceanem, bezkresnym marzeniem, kłębówiskiem dusz, które zeń wyjdą na udręczone wołanie poety — oto warunki zewnętrzne, towarzyszące wielkiej przemianie. Bardziej jednak ciekawy jest proces wewnętrzny, który stanowi nadzwyczajne doświadczenie ludzkie i poetyckie, bez którego niepodobna zrozumieć i ocenić W. Hugo.

Poeta przestaje należeć do siebie i do ludzi, aby stanąć na wyższym szczeblu tej hierarchii istnień, którą objawia *Bouche d'Ombre*. Stał się on tem, co w dziwnym języku *William Shakespeare* nazywa „istotą słoneczną”, „atomem — łącznikiem wszechświatów”, narzędziem współpracy między stworzeniem i twórcą. Rozmawia z zaświatem, rzuca gniewne wyzwania na „przerazającą ciemność pogodnego nieba”. Prawo do tego i siłę daje mu poczucie mocy duchowej, która się weń wcieliła, przerażając marne człowieczeństwo.

„To nie ja jestem skazany, lecz wolność; to nie ja jestem wygnany, lecz Francja”. Dusza Francji, ufna w przyszłość i mszcząca się, żyje na skale Jersey. Z czasem uczucia poety zataczają coraz szersze kręgi. „Nadludzje geniuszu, mówi Hugo w *Williamie Shakespeare*, noszą w sercach ludzkość całą”. Wydać się to może czczą frazeologią, gdyby nie małe, wzruszające proste zdanie: „są oni bardziej nami niż my”. Czyż nie jest to głębokie i słuszne określenie dobroczynnych geniuszów? Odpowiada ono także wielkim Polakom z okresu męczeństwa i sławy, a przedewszystkiem temu, który tak niedawno spoczął obok swych wielkich poprzedników, wieszczów.

Nie można nie wspomnieć o wielkich romantykach polskich, pisząc o W. Hugo. W chwili ukazania się *Contemplations*, pierwszego zbioru poematów mesjanistycznych poety francuskiego, Mickiewicz nie żyje od kilku zaledwie miesięcy. W ten sposób dziedzictwo mesjanizmu przechodzi do W. Hugo na progu epoki pozytywistycz-

nej. Wiersz p. t. *Ibo*, otwierający VI księgę *Contemplations*, wskrzesza treść, brzmienie, a nawet obrazy poetyckie z *Improwizacji* Konrada:

*J'ai des ailes: j'aspire au faite:
Mon vol est sûr
J'ai des ailes pour la tempête
Et pour l'azur...
Vous savez bien...
Que j'irai jusqu'aux bleus pilastres
Et que mon pas
Sur l'échelle qui monte aux astres,
Ne tremble pas.*

Czy poetów łączą tylko wspólne źródła mistyczne, czy też bliższe więzy? Brak nam niestety w odpowiedzi na to pytanie dzieła w rodzaju doskonałej monografii prof. Baldenspergera p. t. *Goethe we Francji*, a poświęconego Mickiewiczowi. To drugie przypuszczenie wydaje się jednak bardziej prawdopodobne. Jednym z przykładów mogą być zjadliwe „śpiewy” z *Châtiments*, które zarówno w treści jak i w rytmie żywo przypominają śpiewy więźniów w *Dziadach*, a książkę Ludwik Napoleon zastępuje w nich cara.

Pokrewieństwo obu poetów jest bezspeczne. Trudno o lepszy wstęp do wielkiej poezji W. Hugo niż znajomość Mickiewicza i Słowackiego, *Dziadów* lub *Króla Duchy*, które równie odstraszały czytelnika Francuza jak i dzieła z drugiego okresu twórczości W. Hugo.

— *Jocrisse à Pathmos* — mówił Louis Veillot, wzruszając ramionami po przeczytaniu *Contemplations*, które jeszcze bardziej drażniły jego „zdrowy” rozsądek przeciętnego Francuza, niż wiarę dobrego katolika. Ta opinia cieszy się największym powodzeniem w sądach nad W. Hugo, co niestety mniej uwłacza poecie niż umysłowości francuskiej, zręcznej i pewnej siebie na średnich wyżynach, lecz łatwo tracącej grunt pod nogami u szczytów.

Dla czytelników polskich podobna przeszkoda nie powinna istnieć... Niestety, dla nich wylania się nowa trudność: nie potrzeba im obcych wieszczów, gdyż mają swoich. Szukają oni raczej u naszych pisarzy hystrości umysłu, umiaru, wdzięku uczucia i dowcipnej lekkości. Grzecznie, lecz stanowczo odmawiają naszym romantikom daru prawdziwej wzniosłości. Czyż nie jest ciekawe, że z pośród czterech wielkich romantyków francuskich najbardziej lubiany w Polsce jest najmierniejszy z nich Musset, a to dla swej uczuciowości i dowcipu typowo „francuskich”?

Hugo przeciwnie zanadto przypomina Polakom narodowych romantyków, do tego

stopnia, że może wydawać się ich francuskim echem, słynnym *écho sonore*, którym, dość nieudatnie, określa swoją twórczość. Tego rodzaju podobieństwo może drażnić polskie serca. Pomimo szczeroci o wiele głębszej i bardziej przejmującej, niż się o tem zwykle mówi, Wiktorem Hugo nie przypada w udziale tragiczny i wspaniały przywilej jego wielkich rywali polskich, którzy zawarli w swych sercach cały naród. Prawdą jest, że w pewnym okresie historii Polski Mickiewicz uosabiał najrzeczywistszą i najgłębszą formę bytu narodowego. Francja nie przestała istnieć pomimo wygnania W. Hugo. Pomimo całego bogactwa wartości duchowych, w które się poezja dumnie przyobleka (prawo, wolność, sprawiedliwość), nawet na tle „gluchego drgania wszystkich istnień razem wziętych” pozostaje wrażenie czegoś sztucznego, ideału bez duszy, dalekiego od przejmującej żywotności, przemawiającej przez Mickiewicza. Jeżeli przy czytaniu romantyków trzeba mieć wiarę i mistyczne odczuwanie, to niesłuszną lecz zupełnie zrozumiałą jest niechęć czytelnika polskiego do oddawania W. Hugo tego, co już całkowicie swoim wieszczom poświęcił.

W tym nastroju ukaże mu się u poety francuskiego w szczególności ostrem oświeceniu ta wspólna, wielka skaza sztuki romantycznej, a mianowicie hipertrofja, chroblawy przerosł geniuszu, natchnienia, słowa, któremu nie uległ jedynie *Pan Tadeusz*. Skoro krytyk Albert Thibaudet ofiarowuje dość złośliwie W. Hugo berło monologu, nasuwa się przypuszczenie, że zapomniał o polskich romantykach, mających równe prawa do tego ironicznego zazwyczaj. Szkoda, że nie przeczytał *Beniowskiego* lub IV części *Dziadów!* Lecz i w tej dziedzinie istnieją pewne różnice. U W. Hugo upojenie słowem zdaje się dochodzić do ostatecznych granic i wyników. *William Shakespeare*

przekazała je w prawdziwy system oparty na dziwnych zasadach: geniusz poznaje się po przesadzie, a jego najcenniejszymi zaletami są „potworność, brak umiaru i proporcji”; myśli on obrazami, wyraża się antytezą i lubuje beżmiernie dźwięczną sprawnością wiersza. W ten sposób Hugo przekształca swe braki w metodę na złość krytykom. Jest to przedewszystkiem wynik całkowitej samotności podczas długiego wygnania — samotność rozwinęła beżmiernie jego geniusz, zwiększając niestety równocześnie naturalny pęd do hipertrofji.

Tem się tłumaczy olśniewające zmęczenie, którego doznajemy przy czytaniu W. Hugo. To samo nam wyjaśnia fakt powszechnie stwierdzony: jeśli oprócz potężnej, własnej osobowości znajdujemy u niego wszystkie formy najdoskonalszej poezji francuskiej, od Ronsarda aż do Verlaine'a, Moréasa lub Valéryego, to rzadko błyszczą one czystym ogniem. Ołbrzymie dzieło W. Hugo jest nieporównaną kopalnią poetyckich diamentów. Trzeba tylko je znaleźć i umiejętnie obnażyć.

Tę pracę powinna ułatwić czytelnikom krytyka. To jest jej pierwszym zadaniem. Pole do pracy czeka — niestety, zbyt mało pracowników pociągnęło ono dotąd. Łatwiej jest opowiadać dowcipne anegdotki z życia prywatnego poety, prawić mu morały, a przedewszystkiem uczyć „zdrowego myślenia”. Dotąd borykają się krytycy z jego ideami, co, nawiasem mówiąc, dowodzi, że nie są one ani puste ani martwe i nawet przy braku słuszości zachowały swą siłę i rozpęd. Wielka to krzywda wyrządzana poecie, który jednak jest temu sam trochę winien. Sprawiedliwości stanie się zadość dopiero wtedy, gdy pozostawiając na uboczu politykę, badacze zajmą się więcej „literackością” jego dzieła. A więc prof. Kridl miał słuszość.

JEAN FABRE

ŁACINA W STOSUNKACH MIĘDZY NARODOWYCH*

IV

Zresztą to „albo — albo” było może zanadto pośpieszne: od kilkudziesięciu bowiem lat proponują swe usługi do użycia międzynarodowego różne języki sztuczne, z których nawet jeden uzyskał w ostatnich

czasach dość moone stanowisko, gdyż liczy tysiące adeptów, mnóstwo związków rozsiadanych po całym świecie, wydaje szereg czasopism, przekładów autorów nowożytnych i starożytnych — no, i ma pokaźne środki pieniężne, potrzebne do takiej działalności. Oczywiście mowa tu o t. zw. „E s p e r a t o”, z którego Warszawa, jeżeli zechce, może być dumna, ponieważ tu właśnie ten język się urodził. Wobec niego moje położenie jest kłopotliwe: nie mam bowiem zwyczaju mówić o tem, czego nie znam. A jednak ominąć go nie mogę, gdyż jest on bez wątpienia głównym z opracowanych dotychczas języków sztucznych, i jego aspiracje są olbrzymie. Powiem więc przynajmniej tyle: dlaczego, po krótkim zaznajmieniu się z jego zasadami, zrezygnowałem z dalszego studjum.

Jest on łatwy; to przedewszystkiem podkreślają jego wielbiciele i na lep tej łatwości łowią adeptów. Rzeczywiście, ma tylko jedną deklinację, podczas gdy łacina ma ich pięć, tylko jedną konjugację wobec czterech łacińskich; w dodatku nie uznaje wyjątków, których łacina ma sporo. Niech to będzie jego zaleta. Wszystkie rzeczowniki kończą się na —o, wszystkie przymiotniki na —a... tu już dreszcz mię przejmuję: przecie asymilacja przymiotnika do rzeczownika jest naturalną potrzebą myślącego człowieka, tak samo jak dopasowanie odzieży do kształtów jego ciała: *bonus filius, bona filia, bonum vinum* — a tu mamy różnicę zasadniczą: *linguo internacia*. Nie mogę strawić tej różnicy: przecież granica między rzeczownikiem a przymiotnikiem jest płynna, słowo *bonum* może być i jednym i drugim; oczywiście ustawodawca musi ogłosić reguły o tem — ale co się stanie wówczas z łatwością jego języka? Dalej: *internacia*; jak mam tu wymawiać ostatnią zgłoskę? Ja, Polak, będę skłonny do -tsja, ale Francuz do -sja, Anglik do -szja, Włoch do -cia, Hiszpan do -thia (to th z angielska). Oczywiście musi ustawodawca to określić, dodając cały rozdział fonetyczny i przez to po pierwsze niszcząc łatwość, którą tak się szczyci, a po drugie ubliżając dumie tych narodów, których wymowę odrzuci. Dalej: przecie oprócz morfologii jest jeszcze *s k l a d n i a*, i chociaż ta składnia w żadnym języku nowoczesnym nie ma subtelności łacińskiej — na której, mówiąc nawiasem, polega logiczna siła tego cudownego języka, — to przecie każdy z nich ma swoją, którą się różni od innych: Francuz śmieje się z Niemca, który swoje *wenn ich hätte* oddaje po francusku przez *si j'aurais* zamiast *si j'avais*; z obu śmieje się Włoch, słysząc, jak pierwszy wyraża to zdanie przez *se io aveva*, drugi — przez *se io avrei*, kiedy trzeba *se io avessi*. Jaka więc

* Początek artykułu patrz w nr-ze poprzednim.

TRYP TYK

1. NARODZINY.

*Zejsz z łóżka bosemi nogami na chłodnej podłodze zapłakać —
i dziecko z siebie jak światło na rękach w pokój wyspiewać —
przytul się ciepłej do piersi, nie wiem, noc zimna jakaś
przeżarła mnie bólem naprzestrzał i ciebie w życie zamknęła.*

*Wplątane w gwiazdy balkony zamilkły mych kolder szelestem —
iczyz na piersiach z księżycem w swych włosów najbielszej zieleni —
okna przekwitły w rolety, nie płacz, z mamusią jesteś
ktoś niebo zamyka w podwórzach — wiatr — cichy poeta Jesienin.*

*Będiesz się targał, szamotał, pięściami po niebie wiołował —
nogami szkło ziemi rozbijał, ustami darł szmatę przestworzy —
aż kiedyś, kiedyś o świecie, śmierć ciebie srebrem wywoła —
i pójdziesz o oczach zamkniętych gdy z życia cię wolno otworzy.*

2. LUNATYK.

*Wymiary dalekich krajów — twe oczy — z wieczorem płyną —
i usta rozplotły się w ciszę jak zboże w niebo i w lato —
nie wiemy nic, że nie żyjesz, że przyszło dawno ci zginąć —
że w oknach cieniami rolet jesienią szlochasz ku kwiatom.*

*Gdzie jesteś? Przez szpary we drzwiach deszczem swych włosów przetrzyskasz —
spojrzeniem oczu zamkniętych wtulasz nas w pościel jak w błękit —
kiedy zbudziły się ze snu, dzień cię pochłonie jak kryształ —
tylko na dachach blaszanych rozkwitnie liściem kwiat ręki.*

*A kiedy wzniosą rolety i ścichnie najbielszy deszcz włosów —
i miasto złoży się świtem w kamienny ulic prostokąt —
wyjdziemy znowu jak wczoraj wsłuchani w butów swych odgłos —
ny ludzie, zwyczajni ludzie, jak wczoraj wyjdziemy — dokąd?*

3. AKT.

*Wisła uszeptala się w ciszę — domami bawi się we śnie —
pójdziemy razem do domu — gdy księżyc w oknach się zwelni —
położysz mi dlonie na piersiach — przedłużysz w wiersze i w pieśni —
wiedziałem, że kiedyś tak będzie, wiedziałem, że kiedyś się spełni...*

*A potem wkolysać się w łóżko jak łzami zapachem drzewa —
wsluchać się w drzwi rozplakane i w księżyc w krzesłach uspiomy —
i ulosy Twe rozcalać, ustami Twe ciało rozpiewać —
aż śniegiem spadną rolety — akacją koszul zrzuconych.*

*Nogi pod koldrą się splotą kwitnącą, zieloną trawą —
zapaść się razem i zasnąć — trzymając się mocno rękami —
wsluchać się w księżyc co w łóżko dzwoniącym się weńsil zegarom —
i w wiatr, w ten wiatr co w nas zapadł o domy się tłukąc drzewami.*

JAN TWARDOŃSKI

jest składnia esperancka? „O to się nie troszczymy“, powiedział mi jeden esperantysta, „niech każdy używa swojej“. Wybornie; więc Anglik, który przywykł do swoich zaiste pięknych skróconych zdań względnych, zechce oddać po esperancku takie *I see a hand you cannot see* — jak gdyby kto chciał powiedzieć po francusku *je vois une main vous ne pouvez voir* — i będzie się dziwił, że nikt go nie rozumie.

Ale to nie wszystko: oprócz fonetyki, morfologii i składni jest jeszcze słownik, i tu wszelka łatwość przepada: muszę posiadać dziesiątki tysięcy słów, żeby wyrazić jak należy moje myśli, i pod tym względem Esperanto nie ma żadnego przywileju wobec innych języków: muszę się wykuć dziesiątków tysięcy słów esperanckich, jeżeli chcę się posługiwać tym językiem, tak samo jak się wykulem tyłuś słów niemieckich, francuskich i t. d., nim mogłem powiedzieć sobie, że posiadam te języki. I w tem zawierała się główna trudność, a wcale nie w gramatyce, z którą względnie prędko dałem sobie radę. A ponieważ ta trudność istnieje w Esperancie w takim samym stopniu, jak i w innych językach, i jest daleko większa, niż opanowanie gramatyki, można powiedzieć, że chwalona łatwość Esperanta jest prostą uludą — żeby nie powiedzieć: obłudą. Daje się prozelicie cztery (czy ile tam) stronie gramatyki: widzicie, jaki to łatwy język! A kiedy ten w zachwycie je polknął, podsuwa mu się jedną setkę wokabul, za nią drugą, trzecią i t. d., polyka jedną za drugą — a końca niema.

I gdyby przynajmniej za ten swój trud otrzymał coś wartościowego! Weźmy — już nie mówię łacinę, w której ta wartość jest chyba najwyższa, ale któryś z nowych języków: jaka w każdym z nich panuje piękna stylowość: niemiecki, szwedzki — to niby lingwistyczny gotyk; francuski, włoski — to słoneczny renesans. Czy Esperanto posiada własny styl? — Nie posiada i nie może posiadać, gdyż takiego stylu najgenialniejszy człowiek stworzyć nie może: tworzy go zbiorową pracą sam naród przez to, co Wilh. Wundt nazywa „sociojologiczną selekcją“. To też twórcy Esperanta nie pozostało nic innego, jak plądrowanie zasobów kilku znanych mu języków, łączenie pierwiastków germańskich, romańskich, słowiańskich. Woli, o ile wiem, romańskie; podobało mu się jednak, że język niemiecki tworzy rodzaj żeński żywych istot przez sufiks *-in*: *Königin*, *Königin*. Przyjął więc ten sufiks do swego słownika, łącząc go niefrasobliwie ze słowami także i romańskiego pochodzenia: *bovo* — „byk“, *bovino* — „krowa“. Mój ś. p. kolega Baudouin de Courtenay, który wogóle, jako panlogista, był zwolennikiem Esperanta (to też esperantysty w Polsce hojnie szafują jego nazwiskiem) — tą jednak osobliwością był oburzony. Coprawda nie z punktu widzenia stylu, dla którego on, właśnie jako panlogista, poczucia nie miał, lecz ze względu na swój szacunek dla płci żeńskiej. Przecie Esperanto wyprowadza rodzaj żeński z męskiego, jak Ewę z zębra Adama (jego własne słowa); gdzież to równoprawnie? Nie: żeby ono było, należy *bovino* jako „krowie“ przeciwstawić jako „byka“ np. *bovuno*, a *bovo* zachować jako termin wspólny dla obu rodzajów. Nie wiem, czy esperantysty posłuchali jego dobrej rady; i mało mię to zresztą obchodzi.

V

Nie jestem panlogistą i nie mogę się zdobyć na to, żeby taką wartość jak język traktować z punktu widzenia samej tylko praktyczności, widząc w nim jedynie narzędzie komunikacji ludzi między sobą narówni z rowerem lub lokomotywą; gdyby więc nawet taki język sztuczny był rzeczywiście taki praktyczny, jakim nie jest — uważałbym pomimo to każdą użytą na jego studjum godzinę za stracony czas. Przypomnia mi on — powtarzam, gdyby był szczytem praktyczności — pokój w dobrym hotelu nowoczesnym: tu stoi łóżko, tam szafa podzielona na dwie części, służąca jednocześnie jako lustro, tam umywalnia z lampą nad nią, przy oknie biurko, pośrodku — stół i para krzesel. Przenocować w takim pokoju — i owszem; ale zamieszkać na stałe — nie, dziękuję: nie wytrzymałbym z nudy. Weźmy natomiast taki dworek szlachecki: trzeba przywyknąć do jego fizjonomii architektonicznej, są w nim zakamarki, których cel i sens nie jest widoczny, ale stalemu mieszkańcowi są one drogie, gdyż każdy z nich i wogóle wszystko jest uświęcone — pamięcią.

O to właśnie chodzi. Lubie cytować aforyzm poety rosyjskiego Wiaziemskiego: „język jest spowiedzią narodu“; jako Polak, chętnie zastosoowałem doń to, co Mickiewicz mówi o „wieści gminnej“:

Ty arko przymierza
Między dawnymi i młodszymi laty;
W tobie lud składa broń swego rycerza,
Swych myśli przedzę i swych uczuć kwiaty.

Czyją spowiedzią jest język sztuczny? Nie jest nawet spowiedzią samego swego wynalazcy, gdyż ten go skłcił nieorganicznie z cudzych pierwiastków. Nie jest on rów-

niez arką przymierza między dawnymi i młodszymi laty, gdyż żadnych dawnych lat nie posiada; pod tym względem przewyższa go najlichszy z języków organicznych. Brak mu tradycji, brak uroku; i jeżeli pomimo to liczy setkami i tysiącami swych zwolenników, to widzieć w tem jego zalety nie wolno: świadczy ten sukces liczbowy jedynie o niewybredności tych zwolenników, którzy widocznie nie zdają sobie sprawy z tego, na czem polega właściwy urok języka. Możemy postawić ten sukces na jednej linii z sukcesem jazz-bandu w stosunku do orkiestry artystycznej, albo z sukcesem „szlagierów“ w stosunku do muzyki poważnej.

To też proponuję esperantystom podzielić: nam — ilość, nam — jakość. Mogliby, zdaje się, być z niego zadowoleni: przecie ta ilość, którą tworzy *miseru plebs contribuens* (naturalnie umysłowa), gwarantuje im obfite środki materialne, o których my, posiadacze jakości, marzyć nie możemy. Nie, nie są zadowoleni: nam, powiadają, należy się i ilość, i jakość, a wam — nic. Na tej płaszczyźnie oczywiście żadne układy nie są możliwe; pozostaje nam więc jedynie, według starogreckiego obyczaju, „wyłożyć naszą sprawę bogom“ i czekać na ich wyrok.

Powracam jednak do „arki przymierza“: jeżeli języki sztuczne zajmują pod tym względem biegun negatywny, żywe języki organiczne stoją mniej więcej pośrodku, to biegun pozytywny zajęty jest przez oba języki antyczne, a więc i łacinę, o którą nam jedynie chodzi. Powiem o tem kilka słów raczej dla ilustracji. Oto np. r o d z a j o w o ś ć rzeczy nieżywych, którą Esperanto odrzuca — ze swego punktu widzenia słusznego, gdyż jest ona rzeczywiście dla myśli niepotrzebna, a tymczasem tworzy trudności. Tego samego zdania był Baudouin — nie dziw, gdyż był panlogistą. Mówi nawet o „zmorze“ rodzajowości i stawia z tego punktu widzenia język tatarski, jako wolny od tej „zmory“, wyżej od polskiego i pozostałych, jako wogóle był nieustraszony wobec najdziwniejszych konsekwencji swoich twierdzeń; na moje pytania, jak jednak tłumaczy, że właśnie ulęgające tej „zmorze“ narody stworzyły kulturę, nie zaś Tatarzy, odpowiedź odeń nie otrzymałem. A odpowiedź daje nam znowu ta „arka przymierza“, w której ludy złożyły nie tylko „swych myśli przedzę“, ale i „swych uczuć kwiaty“. Do tych kwiatów uczuć należy bowiem i rodzajowość w ujęciu każdego ludu osobna. Odczuł to już ten mędrzec grecki, który odkrył rodzajowość dla Zachodu, Protagoras, kiedy ganił Homera za to, że w samym początku swej *Iliady*, prosząc Muzę, żeby wyśpiewała „gniew“ Achilla, użył dla tego wyrażenia męskiego afektu żeńskiego rzeczownika *mēnis* — z polskiego słowa „gniew“ byłby widocznie bardziej zadowolony. I czy niema znamiennego wpływu uczucia w tem, że południowcy w swem srogiem, palącym „słońcu“ widzieli istotę męską — *hēlios*, *sol* — podczas gdy północni Germanowie odczuwali raczej jego ratującą od mroźów pieśczętę i dlatego nadali mu rodzaj żeński, *die Sonne*? Natomiast ziemia jest we wszystkich uznających rodzajowość językach rodzaju żeńskiego — naturalnie, jest to przecie „matka Ziemia“...

Innego rodzaju przykład. Uczeń, wykuszony starannie jako trzecią konjugację *lego, legis, legit* z inf. *legere*, następnie widzi przed sobą *fero, fers, fert* z inf. *ferre* i narzeka na ten niepotrzebny wyjątek. Tymczasem jest to przeżytek „dawnych lat“, tych, które nie znały jeszcze w czasownikach „samogłoski tematycznej“ *leg-is* i łączyły końcówki wprost z rdzeniem: *fer-s*; jest to więc swego rodzaju skala granitowa wśród późniejszych formacji geologicznych i jako taka ogromnie ciekawa. Tak, odpowiadają, ale tylko dla lingwistów. Przypuszczam: wszyscy jesteśmy poniekąd lingwistami, ponieważ posługujemy się językiem. Do języka bowiem można z większym jeszcze prawem zastosować piękne słowa Ludwika I bawarskiego o sztuce: „Kto ma być majstrem? — Kto coś wynalazł. — Kto ma być czeladnikiem? — Kto coś umie. — Kto ma być uczniem? — Każdy“. (Po niemiecku to brzmi jeszcze ładniej, bo z rymami: *Wer soll Meister sein? — Der was ersann. — Wer soll Gesell sein? — Der was kann. — Wer soll Lehrling sein? — Jedermann*). A więc kto ma być majstrem w dziedzinie języka? — Kochanowski, Mickiewicz, Sienkiewicz. — Kto ma być czeladnikiem? — Linde, Karłowicz, Kryński. — Kto ma być uczniem? — My wszyscy.

Wciąż chcę skończyć z tym tematem, i wciąż mi się zdaje, że wszystkiego nie wypowiedziałem. Są bowiem słowa w języku łacińskim, które wprost, można powiedzieć, wytrysły z duszy narodu rzymskiego, przez których przyswojenie wchłania się jak gdyby w siebie duszę tego niegdys pana całego świata. Każdy, kto miał do czynienia z tekstami łacińskimi, pamięta takie słowa i trudności, które mu sprawiły przy próbach przekładu: *virtus, fides, pietas, gravitas, arbiter, vindex* i krocie innych. Jak mamy je oddać po polsku? — Nijak; są one zrosnięte z językiem łacińskim. Ale odczuć je można

w oryginale, jeżeli choć trochę wchłoniemy w siebie jego duszę; przez to wchłonięcie zaś potężnie rozszerzymy swoją własną. Czy jakiś język sztuczny posiada takie słowa? A jeżeli posiada, to czyją duszę mam skojarzyć ze swoją, aby odczuć ich znaczenie i siłę? Duszę jego wynalazcy? Jeszcze kwestja, czybym sobie tego życzył.

Zresztą, mogę się tu powołać na fakty; te zaś świadczą najwyraźniej o niepożyтым uroku, który język łaciński dotychczas posiada w świadomości wielu, nawet takich, którzy zachowali wcale niemną pamięć o swoich studjach z lat uczniowskich, poświęconych jego zdobyciu. Niedawno mieliśmy w Warszawie zjazd międzynarodowy historyków; na bankiecie, którym się ten zjazd zakończył, wśród innych mówców były minister oświaty we Włoszech Fedele wygłosił dość długie przemówienie w języku łacińskim. Nigdy nie zapomnę entuzjazmu, który ogarnął wszystkich podczas tego przemówienia; zdawało się wprost, że wskrzeszony duch Rzymu dotknął obecnych swemi skrzydłami. Takie samo wrażenie zrobił na publiczności nasz polski mówca, prof. Halecki, swoją mową łacińską na ostatnim posiedzeniu kongresu międzynarodowego wychowania moralnego w Krakowie. I niech mi tu wolno będzie przypomnieć także swoje własne doświadczenie ostatniej doby. Miałem wygłosić odczyt w auli uniwersytetu w Sztokholmie. Profesor, przedstawiający mnie zebranej publiczności — przeważnie młodzieży akademickiej, — powitał mnie według tamtejszego zwyczaju mową w języku łacińskim, na którą odpowiedziałem *ex tempore* w tym samym języku. Widzę dotychczas uśmiechnięte usta studentów, rozpromienione twarzyczki studentek, słyszę huczne oklaski, które pokryły moje ostatnie słowa. Nie, zapewne; kto był na tem zgromadzeniu, ten wyleczył się na zawsze ze zdawkowego przesądu, że niby język łaciński — to język martwy; nie trupim odorem, lecz życiodajnym zapachem wiecznej młodości oddycha ten, kto z nim obcuje.

VI

W zakończeniu niech mi wolno będzie poświęcić kilka słów także naszemu warszawskiemu Towarzystwu Umiejędźnaro-wienia Łaciny. Już powiedziałem, w jaki sposób nasza nieszczęśliwa biurokracja pozbawiła je zaszczytu stania się inicjatorem ruchu, o którym mowa; muszę dodać, że i teraz jego rola w tym ruchu nie może nie być dość skromną. Najbardziej palącą potrzebą jest przecie opracowanie ogólnego słownika nowolacińskiego (używam tego terminu w określonem już przez to, co powiedziałem, znaczeniu) dla wszystkich dziedzin wiedzy i życia; jest to zadanie olbrzymie, mogące być rozwiązane tylko wspólnymi wysiłkami narodów. W tych więc ramach międzynarodowych i Polska, reprezentowana przez to swoje Towarzystwo, powinna była wziąć udział, oddając do usług imprezy międzynarodowej całe zastępy pracowników. Skąd ich wziąć? Najbardziej powołani są do tego nauczyciele łaciny szkół średnich; o wydajności ich pomocy świadczy chociażby olbrzymi słownik łaciny starożytnej, *Thesaurus*, wychodzący już od szeregu lat pod auspicjami pięciu akademij niemieckich. I oto tu dotykamy jednej z naszych największych bolączek: nasi nauczyciele szkół średnich zanadto są przygnieci swą pracą zawodową, żeby się z należytą gorliwością poświęcić tej pracy, nawet gdyby za tę pracę pozazawodową mieli otrzymać jakie takie skromne wynagrodzenie — którego jednak też wobec braku funduszy obiecywać im nie możemy. Oprócz tego należałoby tę pracę zorganizować, i tu wchodzi w grę inna bolączka, tym razem przypadkowa: mianowicie, że dotychczasowy prezes Towarzystwa talentu organizacyjnego nie posiada i w dodatku wobec swego podeszłego wieku i rozległości pracy, którą pragnął jeszcze spełnić na tym padole, nie mógłby poświęcić tej sprawie należytego czasu. To też działalność Towarzystwa jest narazie innego charakteru. Ogranicza się do utrzymywania kontaktu z pokrewnymi organizacjami, do urządzania zebrań odczytowych, do zabiegów u władz szkolnych o poziom i zakres nauki łaciny w podwładnych im zakładach i również — na co zwracam szczególną uwagę — na popieranie korespondencji łacińskiej uczniów z kolegami zagranicznymi.

Taka jest rzeczywistość. Czy ona uprawnia do nadziei na sukces w przyszłości? Do nadziei — w każdym razie; co do pewności, to ona mogłaby powstać tylko w tym wypadku, gdybyśmy byli pewni tego, że kierownikami gwiazdami w rozwoju ludzkości są ideały prawdy, dobra i piękna, a nie różne podejrzone światelka błędnych ogników. Ale pomimo to o utopji proszę nie mówić: kto jak kto, ale Polak tego słowa powinien używać bardzo oględnie, pamiętając o tem, że jeszcze lat trzydzieści temu niepodległość jego własnej ojczyzny przez ludzi „trzęsących i rozsądnych“ była też omal wszędzie uważana za utopję.

TADEUSZ ZIELIŃSKI

PEDAGOGIKA

JAN STANISŁAW BYSTRON: *Szkola jako zjawisko społeczne*. Warszawa—Lwów 1934. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Skł. gł. Książnica-Atlas. („Biblioteka Nauk Pedagogicznych“ Nr. 1).

Praca klasyczna: zwartość i przejrzystość kompozycji, integralność ujęcia, jasność wykładu stawiają to niedużo rozmiarami dziełko prof. Bystronia w rzędzie najlepszych naszych publikacji naukowych z pogranicza socjologii i pedagogiki.

Zagadnienie szkoły jako zjawiska społecznego opracował prof. Bystron już dawniej — pierwszy w literaturze polskiej — w wielkiem swem dziele p. t. *Szkola i społeczeństwo*. W pracy niniejszej autor streszcza wyniki dawniejszej swej książki, a zarazem rozszerza jej zakres, obejmując nim w sposób systematyczny całość zagadnienia. Dzięki też temu systematycznemu właśnie charakterowi oddać może omawiana książka wyborę usług zwłaszcza nauczycielstwa, jako wstęp do socjologii szkoły, stanowiącej zagadnienie nader doniosłe nie tylko ze stanowiska ogólnej socjologii, lecz i pedagogiki. Praca nowoczesnego nauczyciela bowiem przestała być wyłącznie techniką, czy metodą. Dziś, gdy pojęcie nauczyciela nie da się żadną miarą oddzielić od pojęcia wychowawcy, wychowanie zaś rozumiane jest przede wszystkim jako „sztuka“, t. j. jako pewna swoista praca twórcza, — sam techniczny czy metodyczny charakter pedagogiki znajduje coraz mniej uznania, na czoło zaś wysuwa się osobowość nauczyciela, jego struktura duchowa, umysłowy typ i zasadnicza postawa wychowawcza. W związku z tem zmienia się również rodzaj i zakres niezbędnych kwalifikacji, które nauczyciel współczesny posiadać powinien: w ich skład, obok przygotowania zawodowego i ogólnej kultury osobistej, wchodzić możliwie rozległa i naukowo pogłębiona świadomość istoty wychowania, w szczególności zaś szkoły, jej funkcji i zadań.

Z tego właśnie stanowiska zagadnienie szkoły jako zjawiska społecznego nabiera szczególniejszego znaczenia dla pedagoga. Uświadamia mu ono bowiem z jednej strony głęboką zależność szkoły od czynników społecznych, z drugiej zaś ogromny zasięg jej społecznych wpływów, i w ten sposób przyczynia się do obudzenia w nim swobodnego „ethosu“ w stosunku do swej pracy, chroni go przed skostnieniem w ciasnym szablonie, rutynie i metodyzmie, natomiast otwiera przed nim szerokie i dalekie perspektywy na źródła i konsekwencje jego działania, wnosząc tem samem w jego szary i codzienny trud pierwiastek życia i czynnej odpowiedzialności obywatelskiej. Dla wytworzenia w nauczycielu takiej właśnie postawy nie wystarczy samo tylko ogólne przekonanie o społecznym charakterze szkoły, lecz niezbędna jest pewna głębsza, bardziej analityczna i szczegółowa znajomość wzajemnych związków zależności między szkołą a czynnikami społecznymi.

I otóż ten cel spełnić może książka prof. Bystronia w sposób doskonały. Treść jej zamknął autor w pięciu rozdziałach (nie licząc wstępu i uwag końcowych), zatytułowanych: „Zagadnienia ludnościowe“, „Zagadnienia geograficzno-społeczne“, „Zagadnienia ideologiczne“, „Zagadnienia psychologiczno-społeczne“ i „Zagadnienia organizacyjne“. Pod temi syntetycznymi ujętymi napisanymi, które zarazem niezmiernie przejrzyste grupują omawiany materiał, kryje się nader wielka ilość zagadnień szczegółowych, z których każde naświetlone jest z dwu stron, a mianowicie: od strony społecznej genety i społecznej roli.

I tak w rozdziale „Zagadnienia ludnościowe“ omawia autor społeczno-selekcyjną funkcję szkoły w wielostronnem jej uwarunkowaniu i znaczeniu, a więc zależność doboru młodzieży szkolnej od czynników gospodarczych, ustawodawczych, ideologicznych i t. p., z drugiej zaś strony oddziaływanie szkoły na selekcję, a więc i na grupowanie społeczeństwa (zwłaszcza jego elity) pod względem typu umysłowego, rasowego i t. d. w zależności od panującego w temże społeczeństwie ustroju szkolnego, programów i metod nauczania.

Inną grupę zagadnień roztrząsa autor w rozdziale „Zagadnienia geograficzno-społeczne“, a mianowicie problem dyslokacji szkół w kraju, i to zarówno pod względem warunkujących ją czynników, jakoteż jej roli ogólnokulturalnej, tudzież jej znaczenia dla racjonalnej „polityki szkolnej“, a w szczególności dla planowo rozbudowanej sieci szkolnej.

W rozdziale „Zagadnienia ideologiczne“ wykazuje autor nader wnikliwie zależność, jaka istnieje między panującymi w danym czasie i w danej grupie społecznej systemami pedagogicznymi — w sensie teoretycznym i praktycznym, a pewnymi ogólniejszymi systemami ideologicznymi, obok których stwierdza autor również wpływ szeregu czynników pozai-deologicznych, jak tradycja, rutyna szkolna, względy praktyczne i t. d.

W następnym rozdziale „Zagadnienia psychologiczno-społeczne“ czytamy nader ciekawe uwagi na temat typu społeczeństwa-psychicznego, który szkoła produkuje w zależności od swego systemu i stosowanych przez się metod dydaktycznych i wychowawczych; wreszcie w rozdziale „Zagadnienia organizacyjne“ porusza autor sprawy tak doniosłe, jak: stanowisko społeczne nauczyciela,

7 bezpłatnych podróży

do Ziemi Świętej daje
swoim Czytelnikom
we wrześniu

EXPRESS
PORANNY

związki nauczycielskie, ugrupowania społeczne samych uczniów, stosunek między uczniami a nauczycielami i t. d.

Jak z powyższego, nader pobieżnego przeglądu widać, zasięg zagadnień, omówionych lub przynajmniej zaznaczonych w książce prof. Bystronia, obejmuje kwestie od najbardziej ogólnych i podstawowych aż po najbardziej szczegółowe. Jednolitość stanowiska, z którego je autor rozpatruje, systematyczność, z jaką je porządkuje, i umiejętność, z jaką je socjologicznie naswietla, sprawiają, że w umyśle czytelnika wyłania się wkońcu niezmiernie wielostronny i plastyczny obraz „szkoły jako zjawiska społecznego”. Dodajmy wspomniane już po części zalety formalne, t. j. jasność, zwięzłość i przystępność wykładu, bogactwo przykładów, czerpanych z doskonałej znajomości dziejów kultury, wychowania i szkoły, oraz rozległość perspektyw, które na każdym kroku otwierają się przed czytelnikiem, a wypadnie nam stwierdzić, że w książce prof. Bystronia uzyskaliśmy pierwszorzędną wartość *valdeam* z zakresu socjologii szkoły, niezbędne nie tylko dla nauczyciela, lecz i dla wszystkich organizatorów szkolnictwa, a co więcej, godne najwyższego polecenia także czytelnikom z poza sfer pedagogicznych.

JÓZEF MIRSKI

*

DR. MARJA LIBRACHOWA: *Psychologia pedagogiczna* (w ćwiczeniach). Warszawa 1933, Gebethner i Wolff.

Nauczanie psychologii pedagogicznej, jak zresztą każdego innego przedmiotu, odhwywać się może drogą teoretyczną, gdy się wyklada podstawowe wiadomości z danej dziedziny i opisuje metody, które posłużyły do uzyskania tych wiadomości; lub drogą praktyczną, gdy przez ćwiczenia, przez badania samodzielnie przeprowadzane uczeń się dochodzi do wiadomości wykładanych przez teorie, albo też przez nią jeszcze nie uwzględnionych. Obie te drogi z przewagą jednej lub drugiej mogą być jednocześnie używane. Jak z tytułu książki widać, autorka dała przewagę ćwiczeniom i to „na szerszą skalę” (s. 5), stosując je jako środek dydaktyczny przy nauczaniu psychologii pedagogicznej.

Autorce nie chodzi o to, by ćwiczenia uznane były za wyłączny środek dydaktyczny, muszą się one łączyć z wykładami lub z samodzielną lekturą i rozważaniami, któreby dawały ogólne podstawy teoretyczne (s. 11). Książka, podająca zbiór ćwiczeń, ma się uzupełniać odpowiednimi wykładami.

Ćwiczenia z psychologii pedagogicznej, przeprowadzane przez uczących się, wprowadzają ich jednak w pracę badawczą i umożliwiają żywe zaktualizowanie się z metodami badań, stosowaniem w tej dziedzinie. Słowem, chodzi o wdrożenie poczucia i praktyki do samodzielnej pracy, o wtajemnicze-

nie ich w technikę naukowych badań psychologicznych.

Przerabiając ćwiczenia, uczeń się winien pamiętać, że jego praca nie jest samodzielną, lecz tylko naśladuje badania samodzielne psychologa pedagogicznego, który sam stawia zagadnienia i wysuwa hipotezy, gdy uczniowie otrzymują gotowe, sformułowane przez wykładającego zadania lub wybierają spośród zadań podanych. Uczący się najczęściej pracują jako wykonawcy pod kierownictwem i według wskazówek (s. 7, 10). Jeżeli jednak da się im możliwość zbierania materiału i robienia własnych spostrzeżeń niezależnie od sugestji podręcznikowych i obudzi krytycyzm, to uczniowie zdołają posmak właściwej pracy naukowej.

Autorka nie chce wpaść w jednostronność przy doborze ćwiczeń jako środków dydaktycznych. Dlatego nie zamyka się „w granicach jakiejś uprzywilejowanej metody badań” (s. 14). Ćwiczenia podane są grupami zależnie od dominującego momentu takiej czy innej metody, a więc ćwiczenia oparte na tekstach, których zadaniem jest nauczyć i przyzwyczaić młodzież do analizowania pojęć (s. 25), lub ćwiczenia na materiałach pomocniczych, jak rozbiór różnych testów, zapoznanie się z arkuszami obserwacyjnymi i kwestionariuszami, tak aby uczeń się potrafił się zorientować co do założeń teoretycznych, na jakich sporządzone zostały arkusze czy kwestionariusze (s. 39, 42). Nie należy też pominąć ćwiczeń introspekcyjnych, bądź to w postaci odwoływania się do wspomnień, bądź w postaci opisu aktualnych przeżyć (s. 45). Dużą wagę przywiązuje autorka, i to słusznie, do ćwiczeń opartych na obserwacji dziecka żywego, jego różnych reakcji, bądź na terenie żłobków, bądź na terenie przedszkoli (s. 70). Zostały też uwzględnione ćwiczenia, polegające na analizie wytworów psychicznych, jak mowa dziecka, styl opowiadania, rysunki, opisy marzeń sennych, pamiętniki. Przy tych ćwiczeniach nasuwają się trudności nie tyle gdy chodzi o zebranie materiału, ile gdy chodzi o jego opracowanie, o odszukanie w nim samym cech charakterystycznych, niezależnie od jakichś zgóry ustalonych opinii (s. 121). Te ćwiczenia winni przerabiać uczniowie zaawansowani w psychologii pedagogicznej, posiadający już jakieś wyrobienie krytyczne.

W ostatniej części książki autorka podaje ćwiczenia, oparte na metodzie eksperymentalnej. Znajdujemy tu podane doświadczenia z estezjometrem, z silonierzem, ćwiczenia, dotyczące postrzegania, nabywania wprawy, dotyczące wyobraźni, pamięci, myślenia. Nie znajdujemy, niestety, ćwiczeń dotyczących wrażeń i woli, którym przecież w całości życia psychicznego nie przypada podrzędne miejsce.

Książka p. Librachowej stanowi w swoim rodzaju pierwszy i cenny nabytek dla rodzimej literatury z zakresu psychologii pedagogicznej.

Cenny dlatego, że opisując i oceniając ćwiczenia, autorka ujawnia duże poczucie krytycyzmu, tak iż troszcząc się o wdrożenie do samodzielnej pracy naukowej uczniów, sama dba o utrzymanie własnej samodzielności.

Nastąpiłyby się zastrzeżenia co do poglądów na niektóre sprawy drugorzędne, ale pomijam je, bo nie pomniejszają zasadniczych zalet pracy.

X. P. CHOJNACKI

*

JÓZEF MIRSKI: *Współdziałanie młodzieży w pracy wychowawczej szkoły*. (N. 11 Biblioteki *Współpraca domu i szkoły w dziele wychowania*).

Szkola nowoczesna—szczególnie średnia—ulega silnej przemianie. Przetwarza się z zakładu nauczającego w zakład wychowawczy, stając się jednocześnie coraz to bardziej demokratyczną. A więc, narówni z obroną granic, można uważać szkolnictwo za najważniejszą i najżywciością funkcję państwową. W zrozumieniu tego faktu leży właśnie źródło współczesnego wychowania państwowego, będącego dziś z powodów społeczno-kulturalnych oraz politycznych największą troską każdego nowoczesnego państwa.

Praca p. Mirskiego daje nam w formie niezmiernie, a może nawet nadmiernie, skondensowanej, choć bardzo ściślej i rzeczowej, pogląd na ogromny materiał bibliograficzny, omawiający wielką przemianę w szkolnictwie od czasów Pestalozziego aż po dzień dzisiejszy ze szczególnym uwzględnieniem polskiej rzeczywistości szkolnej. Poprzez przemianę współczesnej szkoły średniej pod względem organizacyjnym i pod względem poglądów na istotę wychowania, doprowadza nas autor do głównych czynników wychowania współczesnego i, rozważwszy to, co działo się w zakresie psychologii społecznej młodzieży, zatrzymuje się dłużej i bardziej szczegółowo nad tem, co stanowi rdzeń jego pracy— a mianowicie nad współdziałaniem młodzieży w wychowaniu szkolnym. Główną, ale nie jedyłą, formą tego współdziałania jest samorząd szkolny. Ma on bowiem w sobie nie tylko tendencje społeczno-kulturalne, lecz i czysto wychowawcze. Wiedział już o tem do skonała Pestalozzi, a u nas Trentowski.

Kto chce się dzisiaj zorientować w istocie wielkich przemian, jakim uległo nowoczesne— przedewszystkiem powojenne— szkolnictwo, temu książka p. Mirskiego, wydana przez Stowarzyszenie Dyrektorów Polskich Szkół Państwowych, da parę pożytecznych sugestji. Przedewszystkiem zaś wskaże, co ma wybrać z całej powodzi obszernej literatury pedagogicznej, a nie jest to już obecnie rzeczą łatwą, szczególnie dla niespecjalisty. Wyjaśni mu też dwie sprawy: 1° że samorząd szkolny, mający tytuł zwolenników

i wrogów, ma jeszcze przed sobą długi i bogaty żywot; 2° że dziś— jeśli chodzi o współpracę młodzieży— ważną jest organizacja, zdolna do utworzenia terenu, na którym kształtowałyby się mogły jednostki wybitniejsze, przywódcy i kierownicy. Jednym słowem elita społeczna.

JANINA RENDZNEROWA: *Współdziałanie rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*. Warszawa, 1935. Biblioteka pedagogiczna zespołu rodziców przy grupie „Zrąb”.

Coraz to silniej odczuwa się u coraz to liczniejszych jednostek chęć dania czegoś ze siebie państwu i społeczeństwu. Poczucie odpowiedzialności społecznej wzrasta. Nawet tak mało jeszcze zorganizowany element jak rodzice z dnem każdym lepiej rozumie wielką odpowiedzialność społeczno-wychowawczą, ciężącą na nim, i bardziej świadomie usiłuje współpracować ze szkołą.

Broszura pani Rendznerowej jest istotnym wyrazem dążeń tak właśnie słachetnie uświadomionych grup rodzicielskich... „Ale wpływ ten (budzenia i rozwijania państwowości w młodzieży) może dopiero wtedy należeć do przeniknięć w młode pokolenie polskie, o ile my rodzice zgodnie ze szkołą, świadomi doniosłości celu, będziemy z nią współdziałali”. Broszura usiłuje jasno, prosto i dobitnie wytłumaczyć konieczność współdziałania w wychowaniu obywatelskim tym rodzicom, którzy jeszcze nie uświadomili sobie należycie doniosłości tego zadania. Daje im ona niejako wskazania metodyczne w tym kierunku. Omawia więc dokładnie cele wychowania, stosunek rodziców do życia szkolnego dziecka i objaśnia, jakie stanowisko powinni zająć wobec młodzieżowych organizacji młodzieży, które poprzez zrozumienie pracy, będącej podstawą współczesnej pedagogiki, dążą do wychowania świadomego obywatela.

Obywatel ten ma być nowym, lepszym człowiekiem, dzięki roznieżeniu w sobie dobroci oraz uczucia braterstwa, drzemającego w zarodku w każdej duszy ludzkiej.

Tajemnica wladców Abisynji

oto nowa aktualna i fascynująca powieść Antoniego Marczyńskiego w

EXPRESSIE
PORANNYM

W wydanych dotychczas 100 numerach *PIONU* drukowane były m. inn. utwory następujących pisarzy:

Ameisenowa Zofja, de Andreis Egisto, Anonim Gallus (tłum. J. Birkenmajer), Antoniewiczówna J., Antoniewicz Tadeusz, Arcimowicz Władysław, Arentowicz Z., Arnold Stanisław, Assbury Edward, Balicki Stefan, Bartkiewiczówna J., Baudouin de Courtenay Jędrzejewiczowa Cezarja, Bąk Wojciech, Bédier Józef, Benda Juljan (tłum. M. Chojnowski), Beneszi Juljusz, Berent Waclaw, Bielski Konrad, Birkenmajer Józef, Blok Aleksander (tłum. J. Łobodowski i J. Czechowicz), Bohdziewicz Antoni, Borowski Jan, Borowy Waclaw, Boyé Edward, Brukalska Barbara, Brukalski Stanisław, Brumer Wiktor, Brzechwa Jan, Brzeski Tadeusz, Brzoza Jan, Brzozowski Stanisław, Buchner Władysław, Buczowski Marjan, Bujnowski Józef, Bunin Iwan (tłum. W. Słobodnik), Burkath Władysław, Bystron Jan Stanisław, Calderon de la Barca (tłum. E. Boyé), Calleman Birger, Car Stanisław, Cękański Eugenjusz, Chałasiński Józef, Charkiewicz Walerjan, Chmaj Ludwik, Chmieliński Jan, Chojnacki X. P., Choromański Michał, Chorowiczowa Anna, Chojnowski Mieczysław, Chudogęba Andrzej, Chwistek Leon, Chybiński Adolf, Cieślowski Tadeusz (syn), Conrad Joseph (tłum. A. Zagórska), Czachowski Kazimierz, Czapek J. B. (tłum. J. Czechowicz), Czapska Marja, Czechowicz Józef, Czereśniewski Wawrzyniec, Czosnowski Stanisław, Czyżewski Aleksander, Danilewiczowa Marja, Danysz-Fleszarowa Regina, Dauksztówna Olga, Dąbrowska Marja, Dąbrowski Jan, Dembowicz Edward, Desbordes-Valmore M. (tłum. I. Tuwim), Dobaczewska Wanda, Dobrowolski Stanisław Ryszard, Doroszewski Witold, Dürr Jan, Dyboski Roman, Dygasiński Adolf, Elzenberg Henryk, Essmanowski Stefan, Fabre Jean, Fet A. (tłum. J. Tuwim), Fischer Adam, Florek Tadeusz, Flukowski Stefan, Fryde Ludwik, Furmanik Stanisław, Galis Adam, Giergielewicz M., Gineyko Roman, Gołbiewski Tadeusz, Goździewiczowa Z., Górka Olgierd, Górski Konrad, Grabiński Stefan, Grabowska Marcelina, Grabowski Józef, Grabowski Zbigniew, Grodzicki A., Grycz Józef, Gwoździewski Wiktor, Hałas Franciszek, Hartleb Kazimierz, Helflich Aleksander, Heine Henryk (tłum. S. R. Dobrowolski), Heller Tadeusz, Helsztyński Stanisław, Helm-Pirgowa Janina, Henzel Marjan, Herbaczewski Józef Albin, Hertz Aleksander, Horoszkiewicz R. W., Horzyca Wilam, Hulewicz Jerzy, Hulewicz Witold, Hulka-Laskowski Paweł, Huzik Henryk, Hłakowiczówna Kazimiera, Ingarden Roman, Irzykowski Karol, Jankowski Józef, Jankowski Władysław, Janowski Jarosław, Jarecki Tadeusz, Jarema W., Jasiński Roman, Jasnorzewska Marja (Pawlikowska), Jaworski-Sas Tadeusz, Jellenta Cezary, Jeszke Jerzy, Jędrzejewicz Janusz, Jędrzejewicz Waclaw, Joyce James (tłum. J. Czechowicz), Kaden-Bandrowski Juljusz, Kaczkowski Jan Paweł, Kaczorowski Michał, Kalwaryjski Henryk, Kamiński Michał, Kańska Zofja, Karpiński Światopełk, Karski Gabriel, Kasiński Władysław Jerzy, Kasproiczowa Marja, Kautzik Stanisław, Kawyn Stefan, Kielanowski Leopold, Kipling Rudyard (tłum. J. Czechowicz), Klaczyński S. Z., Kleiner Juljusz, Kobendza J. i R., Kokoszko E., Kolbuszewski Stanisław, Kolonicki Roman, Komornicki Stefan, Korabowski Wilhelm, Kordęski Roman, Korduba M., Korzeniewski Bohdan, Kosiński Kazimierz, Kott Jan, Kowalewski Stanisław, Kozikowski Edward, Krępski Z. T., Kridl Manfred, Krüger Halina, Krzewski Karol, Krzyżanowski Juljan, Kubacki Waclaw, Kucharski Zbigniew, Kudliński Tadeusz, Kuncewiczowa Marja, Kurek Jalu, Lam Władysław, Lauterbach Alfred, Lechoń Jan, Lenartowicz Stanisław, Lenartowiczowa Jadwiga, Lepecki Mieczysław, Lermontow M. J. (tłum. S. R. Dobrowolski), Lewak Adam, Liebert Jerzy, Lier K., Lipiński Waclaw, Lorentowicz Jan, Lutosławski Wincenty, Łagiewski Eugenjusz, Łasowski Alfred, Łazarska S., Łazowertówna Henryka, Łobodowski Józef, Łodyński Marjan, Łopalewski Tadeusz, Madej Antoni, Majkowski H., Malinowski-Pobóg Władysław, Malinowski W., Małaniuk Eug., (tłum. J. Czechowicz), Makarewicz Tadeusz, Makowiecki Jerzy, Makowiecki Tadeusz, Makowiecki Witold, Makowski Waclaw, Mansfield Katarzyna (tł. M. Godlewska), Manteuffel Jerzy, Masłowski Maciej, Maśliński Józef, Mayzner Henryk, Mazurkiewicz Jan, Mączewski Przemysław, Mączynski Franciszek, Mew Karolina

(tł. A. Tretiak), Mężyński Kazimierz, Mianowska Zofja, Michalski Bronisław L., Michałowicz Mieczysław, Michałowski Kazimierz, Miernowski Jan, Miller E., Miller Romuald, Miłosz Czesław, Mirska Marja, Mirski Józef, Młodożeniec Stanisław, Molé Wojsław, Molendziński Kazimierz, Morawska Janina, Morcinek Gustaw, Morełowski Marjan, Mortkowiczówna Hanna, Mościcki Henryk, Muszkowski Jan, Naglerowa Herminja, Nałkowska Zofja, Napierski Stefan, Neuteich Marjan, Nezval Vitezslav (tłum. J. Czechowicz), Niemojewski Lech, Niesiołowska-Rothertova Zofja, Nikitin J. (tł. G. Karski), Nitsch Kazimierz, de Noailles Anna (tł. H. Łazowertówna), Norwerth Edgar, Norwid Cyprian, Olcha Antoni, Olzyca O. (tł. J. Czechowicz), Orłowicz Mieczysław, Ostrowska Bronisława, Ostrowski Jerzy, Oyrzanowski J., Papée Stefan, Papini G. (tł. E. Boyé), Papp Zbigniew, Patkowski Aleksander, Pawłowski Bronisław, Peiper Tadeusz, Petelencz-Lukasiewicz Roman, Pfau Sydonja, Piechal Marjan, Pietrzak Włodzimierz, Pięta Stanisław, Piotrowski Roman, Piłsudski Józef, Piwiński Leon, Pleśniewicz Andrzej, Płoszewski Leon, Podhorska-Okolów Stefania, Podhorski-Okolów Leonard, Pomirowski Leon, Potocki Antoni, Poznanski M., Prędzki Artur, Prosnak Jan, Prószyński K., Przeworski Stefan, Przyboś Juljan, Przybyszewska Stanisława, Przybyszewski Stanisław, Puciata-Pawłowska J., Puszkin Aleksander (tłum. S. R. Dobrowolski), Rabowski F., Radwańska Marja, Rakowska-Luniewska I., van Ravensteyn Sybold, Rączaszek Antoni, Reutt-Witkowska Zofja, Reyelman Jan, Rilke Reiner-Maria (tł. W. Hulewicz), Roedemeyer F. K., Rogowicz Waclaw, Rogowski Stanisław, Rogoż Stanisław, Romer-Ochenkowska Helena, Rossowski Józef, Rostkowska Ewa, Rostworowski K. H., Różycki Ludomir, Rudnicki Adolf, Rusinek Michał, Rutkowska Eugenia, Rygiel Stefan, Rygiel Leon, Ryłski H., Rzeuska Marja, Rzymowski Wincenty, Samotyhowa Nela, Sawicka Stanisława M., Sawicki Stanisław, Schayer Stanisław, Schiller Fr. (tłum. K. Hłakowiczówna), Schorr Alfred, Schrammówna Helena, Sebyła Władysław, Seidler Teodor, Seifert E. J. (tł. J. Czechowicz), Semkowski Władysław, Settani Ettore, Siedlecki Stanisław, Sieroszewski Waclaw, Skarbek-Peretjatkowicz Hanna, Skiwiński J. E., Skoczył Władysław, Skrzetuski Tadeusz, Skwarczyński Adam, Sławek Walery, Słobodnik Włodzimierz, Smal-Stocki Roman, Sowiński Kazimierz, Staff Leopold, Starowieyska-Morstinowa Z., Starzyński J., Stattler-Jędrzejewicz Marja, Stawarski Adam, Stażewski H., Sterzyński Tadeusz, Stępowski Janusz, Stolarzewicz Ludwik, Strążyński Edmund, Strzelecka Janina, Strzeziński Wł., Studnicki Władysław, Suchodolski Bogdan, Suchowiak Lech, Szanajca Józef, Szczawiej Jan, Szczutowski Stanisław, Szelburg-Zarembina Ewa, Szemplińska Elżbieta, Szober Stanisław, Szymdytowa Zofja, Szpecht Józef, Szweykowski Zygmunt, Szymanowski Antoni, Słzak Anioł (tł. M. Jasnorzewska), Śliwiński Artur, Święciecki Tadeusz, Świrszczyńska Anna, Terlecki Tymon, Tęstlar Józef Andrzej, Tiutezew F. (tł. J. Tuwim), Toepflitz Jerzy, Tomkiewicz Władysław, Toporowski M. J., Tretiak Andrzej, Troczyński Konstanty, Truchini Stefan, Tuwim Juljan, Twardowski Jan, Ujejski Józef, Ulatowski Jan, Ułaszyn Henryk, Unkiewicz Tadeusz, Uziembło Adam, Valéry Paul (tł. R. Kolonicki), Vincenz Stanisław, Vrchlicky J. (tł. B. Grabowski), Wachowski Kazimierz, Walczak A., Wańkiewicz Melchior, Warchałowski Jerzy, Wasylewski Stanisław, Warszawiak Jehuda, Walecki Michał, Weber Eugenia, Westfal Stanisław, Wiczorkiewicz Antoni, Wiczorkiewicz Bronisław, Wieniewski Ignacy, Wiercińska M., Wierzyński Kazimierz, Wiktor Jan, Wilder Jan Antoni, Wilner Arnold, Winkler Konrad, Winniczukówna Lidja, Winowska Marja, Winter Stefan, Witkiewicz S. I., Wittlin Tadeusz, Wiślocki A., Włoch Władysław, Wolert Władysław, Wolertowa Zofja, Woyno Władysław, Wójcicka Anna, Wroczyński R., Wrzeszczówna Zofja, Wyka Kazimierz, Wysocki Antoni, Zagórska Aniela, Zagórski Jerzy, Zajczyk Szymon, Zakrzewski Kazimierz, Zambrzycki Tadeusz, Zawistowski Władysław, Zawodziński K. W., Zembruski L., Zieleniewski Kazimierz, Zieliński Tadeusz, Znaniecki Juljusz, Zyczyński Henryk, Zytomirski Eugenjusz.

J. KANTOROWICZ: *Czy ostatnia faza sowieckiej polityki szkolnej stanowi powrót do dawnej szkoły?* Warszawa, 1935. Wyd. „Literatura Współczesna”.

Broszura niniejsza daje polnie rzut oka na ewolucję, jaką przeszła sowiecka polityka oświatowa. Jest ona jednak przedewszystkiem polemiką z książką Sergiusza Hessena i Mikołaja Hansasa p. t. *Pedagogika i szkolnictwo w Rosji Sowieckiej* (wyd. Książnica-Atlasu). Autor twierdzi, że jeśli dzieło to stanie się źródłem kształcenia pedagogicznego nauczycieli polskich, to będzie ono podburzać „...przeciwko Związkowi Sowieckiemu, którego przywódcy (według Hessena) jakoby czyhają tylko, aby zgładzić rządy państw zachodnio-europejskich”.

P. Kantorowicz opiera się głównie na materiale urzędowym, jako najbardziej miarodajnym, i przytacza cały szereg uchwał oraz rozporządzeń C. K. W. P. K., C. K. Z. S. R. R., Centralnego Komitetu Komsomolu i wytyki z rozpraw czolowych pedagogów sowieckich od r. 1919 do 1934. Mają one stwierdzić stanowczo bezpodstawność tez Hessena. Cytaty te stanowią trzy czwarte broszury, są dobrane starannie i rzeczowo. Szczególnie oburza się p. Kantorowicz na twierdzenie Hessena, jakoby to, co się dzieje na terenie szkolnictwa sowieckiego, było powrotem „do nieograniczonego despotyzmu”, oraz na zdanie „że żądne idee pedagogiczne nie maskują już oblicza czerwonego imperjalizmu”.

Autor broszury sądzi, że w interesie współżycia kulturalnego Polski i Z. S. R. R. powinno się badać bez jakiegokolwiek uprzedzenia ewolucję, jaką przeżyła Rosja. Nastąpiło tam bowiem przewartościowanie podstawowych wartości, uświęconych przez zachodnie państwa.

MIECZYSLAW ZIEMNOWICZ: 1) *Szkolnictwo w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, 2) *Nauczanie i wychowywanie w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*. Książnica-Atlas. „Biblioteka Pedagogiczno-Dydaktyczna” Nr. 12 i 13.

Obie te książki stanowią jedną całość i aczkolwiek suma ich stron stanowi pokąźną cyfrę 541, nieclada było pracę zamknąć w tych „niewielu” stronach historję organizacji szkolnictwa elementarnego (miejskiego i wiejskiego), średniego, zawodowego, wyższego, zakładów kształcenia nauczycieli i oświaty pozaszkolnej, a prócz tego omówić szczegółowo ewolucję celów wychowania oraz nowe podstawy wychowania w U. S. A. — 541 stron jest niczem, jeśli się uwzględni ogrom zagadnień oświatowych w państwie, będącym jedną częścią świata, i mały zasób wiadomości naszych czytelników o tych właśnie zagadnieniach. Szkolnictwo U. S. A., pomimo, że mamy tam potężną emigrację, pomimo zjazdów i kontaktu tej emigracji z Matczyzą, jest wciąż jeszcze dla przeciętnego czytelnika polskiego wielkim znakiem zapytania.

D-r Ziemnowicz umiał na tych „niewielu” właśnie stronach zgromadzić olbrzymi materiał informacyjny, przedstawiony bardzo obiektywnie i przejrzystie. Książki jego są doskonałym portem wyjściowym dla tych, których zajmują poważnie zagadnienia pedagogiczno-dydaktyczne, tak bardzo zawiłane i różnorodne, właśnie jeśli chodzi o U. S. A. Tembardziej, że wszystkie one są wciąż płynne i zmienne, jak życie. Powiada przecież autor: „właściwie cały kraj przemienił się na jakieś ogromne laboratorium doświadczalne w sprawach wychowania”, oraz: „dominującym rysem wszystkich tych poczyniń jest jakiś niepokój, niecierpliwe szukanie rozwiązania dla wszystkich wylaniających się problemów”. D-r Ziemnowicz stwierdził wielokrotnie z wielkim obiektywizmem, że nie wszystko, co nowe w szkolnictwie amerykańskim, jest doskonałe. Jednak mimo skromne ukrywanie swej osoby za szanownymi cyframi, planami i t. p. nie udało mu się zataić swego zachwytu, gdy mówi o głębokim idealizmie, wyrastającym wbrew wszelkim pozorom na podłożu materialnym, o pięknym realizowaniu prawdziwej demokracji (cechy jej jest równość praw życiowych, ale nie bezwzględna równość wszystkich ludzi), o uczciwości i poczuciu odpowiedzialności nierównie częstszym w Ameryce niż w Europie. Dominującym w U. S. A. tonem jest wiara w człowieka, respekt przed nim, dążenie do własnego rozwoju bez krzywdy drugiego i bez zawzięcia. „Pożądaną rzeczą — mówi autor — byłoby przeszczerzyć do naszych szkół nieco więcej uczciwości amerykańskiej, nie zatłuwającej się w wychowaniu tylko pozorami, lecz rzeczywistym rezultatem, który da się mierzyć i porównywać z innymi”.

Obie prace d-ra Ziemnowicza wypełniły, jako dzieła o charakterze informacyjnym, bardzo poważną lukę w naszej literaturze pedagogicznej. Jednak i przeciętny czytelnik — niezadowolony — przeczyta je chyba z prawdziwym zainteresowaniem i stwierdzi, że dzisiaj Ameryka to nie film sklepany z podrygów „girlów” oraz wyczynów „gangsterów” i „kidnapperów”, w którym rządzi tylko bezwzględnie pozbawiony dziś złotej podszewki dolar.

EDMUND STRĄZYŃSKI

Szybka, obiektywna informacja
najwcześniej — w ilustrowanym
dzienniku porannym
EXPRESS PORANNY
Miesięcznie 2.60 zł. z odnosem
do domu.

KRONIKA

OGÓRKOWE DOWCIPKI

Czy istnieje gdzieś na kuli ziemskiej człowiek, któryby nie znalazł przynajmniej jednego dowcipu o teściowej? Największy „pacyfista” może śmiało ofiarować głowę na wypadek, gdyby takiego znalazł. Dowcipy o teściowej drukuje się na 365, a jeśli rok przestępny — na 366 kartkach kalendarzowych, aby wszystkie kuchynie, czeladnicy i szynkarze tuwimowsy mogli czytać je i porykiwać z zadowolenia.

Dla sfer o subtelniejszym poczuciu humoru wymyślono niedawno przyjemność o również wykwintniejszym poziomie: historyjki o belfrach wogóle, a polonistach w szczególności. Jeden „mocniejszy na książce” raduje słuchaczy opowiadaniami o matłkowatości tych tani na uniwersytecie, drugi mniej uczony w piśmie zyskuje popularność, rąbiąc szkołę średnią. Tych mocniejszych jest w prasie nienazbyt wielu — ostatecznie trzeba coś wiedzieć o takim uniwersytecie, choćby przez znajomego studenta, który ści na się na każdym po kolei *colloquium* z tej jakiejś fonetyki, więc pragnie reformować studia.

Zato szkołę średnią wielu z piszących poznało osobiście, to też gdy nadeszła sposobna konjunktura, odświeżyło się w sobie żale zimującego cziasami absolwenta klasy szóstej, zaszło jednemu od manusa pochlipujących nad niedocenianiem genjuszu synalka, wywodził jakąś anegdotę, jakąś prawdziwą bezsensowność — i dalej zapelniał szpalty pism rewelacjami na temat szkoły współczesnej i dowcipkami midrzyć się do czytelnika.

Jako któryś polonista kazał uczniowi zrobić wykres stosunków Teliminy i Tadeusza. Jak inny „własnymi słowami” polecił opowiadać liryki Tetmajera, jak tamci znowu grzebią w jakichś przedpotopowych romantyzmach, ignorując świetnych pisarzy współczesnych, którzy nie zostawiają na człowieku suchej nitki. Nadeszła, jak widzimy, radosna chwila dla wszystkich nieuków i wypędków, wziętych w ten sposób w obronę: ich literacy protektorzy-mściciele, zarabiając niezłe od każdego wiersza tych dowcipów, grają mężnem piórem tępych i niesprawiedliwych belfrów, którzy nieraz nie wiedzą nawet, jak śmieszne i pokraczne zrobiono z nich figurki. Chmara Achillesów rzuca się na Hektora. Jeden dzielniejszy od drugiego wypelnia swój kąciw w piśmie walkę z rzekomym Ciennogrodem, przez co sam zamysł chodzić w sławie jak w słońcu. Naprawdę symbolicznym staje się dziś Andrzej Radek Zermoskiego, wcielony w kilka postaci, tkwiących wciąż w jego fazy pastuszej: Radek w druczanych okularach, zgarbiony i pokaszający „dla kawala”, nosi teraz okulary amerykańskie, wspina się na palce i w pismach codziennych czy tygodniowych przedrzeźnia zaoranego belfrugruźlika — ku radości wsiowej i dworskiej hołoty. Co za przyjemny widok i jak bezpieczna zabawa!

Napastowany nie broni się. Nie ma potemu ani siły ani możności. Czas schodzi mu bowiem nie na posłanniczym gwizdaniu i pluciu do celu, ale na przygotowywaniu lekcji, poprawianiu zeszytów, doksztalcaniu się, sesjach, konferencjach, w świetlicach, w kółkach naukowych młodzieży. W tych warunkach trudno jest zdobyć się belfrowi na energiczne chwycenie za kark nieponia, rozczuchwałonego bezkarnością i choćby zaprosił stanowczo do zajrzenia we własne, mówiąc językiem Makuszyńskiego, ponure śmieszności.

Niespodzianką jest dla czytelnika, że podobnie, jak w powyżej scharakteryzowany sposób, odrabia swój obowiązek dziennikarski także kronikarz *Wiadomości Literackich* (Nr. 34 z 25 sierpnia r. b.).

W okresie wakacyjnym trudniej o tematy. Niepodobna ciągle orać w Hitlera, mimo serdecznej ulgi, jaką się przystem odczuwa, ho to będzie już nudne. Roztliwianią się nad wsią polską i paniami ze dworu brzmiały zbytek do Hertmańsku — należy je zatuszować. Jakżi temat będzie odpowiedniejszy dla obowiązkowych roztrząsań i natrząsań? Oczywiście — szkoła. Nie grozi za to ani konfiskata, ani żadna nieprzyjemna sprawa. Jakże? Nikogo przecież autor po nazwisku nie wymienia, a „tak wogóle” może przecież pocierpieć nad niedolą młodzieży, która musi czytać książki w czasie wakacji, podczas gdy w dawnych dobrych czasach można było przez całe wakacje grać w guziki na świeżem powietrzu ulicy warszawskiej, jeśli kto nie wyjechał na wieś. Pana Słonimskiego boli, że książki należące do lektury obowiązkowej opatrzone są marnymi komentarzami, że tłumaczy się uczniom wyrazy doskonale im znane, a opusza trudne i naprawdę wymagające wyjaśnienia. Prowadzi go to do rozpaczliwego wniosku, że w ten sposób poloniści dorabiają się na książeczkach, że wdrapują się na katedry uniwersyteckie (co za mistrzowskie pełnienie — odrazu dostało się i uniwersyteckim belfrom, jak zającem ustawionym pod rządek wygody myślowego), a wreszcie, parafrazując w sposób niezwykle pomysłowy „wyjtek z Mickiewicza”, wzywa na krucjatę przeciw anonimowym szkoldnikom: polonistów czas zacząć.

Polonistów nazywa pachciarzami literatury. Czytelnika dziwi tylko przenośnia o konieczności odstąpienia tych pachciarzy od cyka literatury; przenośnia ta „wydaje się być przeniesiona” niewłaściwie, ci bowiem szlachetni obywatele nie mają bezpośredniego zatrudnienia przy mieszkankach obory — co dowodzi, że miła sercu p. Kronikarza wieś polska nie jest jeszcze gruntownie przeznie poznana.

Co do samej poruszonej sprawy — trudno odpowiadać autorowi, skoro unika skwapliwie wszelkich nazw i nazwisk, które przydałyby się bardziej niż mętne aluzje o polonistach, oceniających w ministerstwie własne wydawnictwa. Prosimy o odważniejsze bojowanie o szkołę polską. Czytelnik narazie nie wie, czyje i przez kogo wzięte na sumienie są owe książeczki przerażające p. Słonimskiego. A może są to masowe dawne wydawnictwa, wprowadzone dla oszczędności do biblioteki ucznia? Jaka szkoda, że autor pisał dla wtajemniczonych — zarówno w jego dane rzeczowe jak i w cele.

Nad kroniką p. Słonimskiego umieszczona jest reklama, która informuje nas, że pralnia Asko pierze indywidualnie. Cóż za kulturalna, wysoce uwspółcześiona instytucja, jakże uczciwie i sumiennie traktuje indywidualność — nawet kolnierzyka, czy inekspymabli. Może nieźle byłoby odbyć tam jakąś praktykę. Może rozmyślając, jak Martin Eden, w parach gotowanych indywidualnie, nabyłoby się odrazy do rzeczy brzydki pachnących. Ta odraza uniemożliwiłaby potem czynienie sobie tarczy strzeleckiej z ludzi, dostatecznie z natury zawodowo ekspozowanych na przykości, i strzelanie do tej tarczy wraz z gwiedzią — w nadziei, że któraś strzała dosięgnie tych spraw i ludzi, których się nie śmie tknąć otwarcie.

Za piosenkę o belfrach nie nie grozi, nawet oni sami, i drwięc niewybrednie ze słabszych w „polemice”, niezem się nikt nie naraża. W tem leży tajemnica Achillesowej odwagi.

ZOFJA MIANOWSKA

*

KATOLICYZM A TEMPERAMENT

Pan Furmanik pogniwał się na mnie o to, że w moim feljtonie, zamieszczonym w *Kurjerze Porannym*, przypisałem mu brak temperamentu.

Nie przypuszczam nigdy, że brak temperamentu może być czemś obraźliwym dla katolika. Skoro jednak tak jest, wypadła mi wyjątkowo pokrótce motywy mojej opinii.

Oto w swoim artykule polemicznym *Idea państwa a idea religji* (*Pion*, Nr 71), będącym odpowiedzią na mój artykuł *Wychowanie religijne a wychowanie państwowe* (*Pion*, Nr 67), p. Furmanik napisał między innymi takie zdanie: „Wraz ze śmiercią naturalną jednostki kończy się jej związek z wszelką doczesnością, a więc i Państwem. Stosunek z Bogiem natomiast kontynuuje się i nabiera wyłączoneści. Taka jest materialna różnica tych celów. Pan Skiński, stwierdzając to, różnicę, implikuje zaraz rozbieżność celów, gdy tymczasem różnica ta stwarza dopiero podstawę do wyznaczenia stosunku pomiędzy nimi”.

Jackżi jest sens tego wywodu i jaka różnica w ujęciu tematu pomiędzy p. Furmanikiem i mną? A oto jaka: Pan Furmanik stanął na stanowisku *sum cuique*. Rozumuje tak: poco mówić o sprzeczności pomiędzy światem wiary chrześcijańskiej i życia społeczno-państwowego? Państwem zarządza cesarz — a Niebem Pan Bóg. Póki żyjemy na ziemi, jesteśmy (w zakresie spraw społeczno-państwowych) we władzy cesarza; z chwilą naszej śmierci ustaje całkowicie wszelka od niego zależność — przenosimy się bezpośrednio pod opiekunecze skrzydło Boga. Gdzie tu konflikt, o którym mówi p. Skiński? Dość należycie obie strony rozgraniczyć, a przekonamy się, że rzekomy konflikt jest urojeniem.

Na to ja odpowiem: — Powyższe rozumowanie jest słuszne, ale tylko pod jednym warunkiem, mianowicie, jeżeli brać pod uwagę psychicznie sprętycznie dysponowaną, której cechą naczelną jest letnia temperatura reakcji, zarówno w zakresie przeżyć religijnych, jak społecznych. Dość jednak, by w danem środowisku zapanowała jakaś zdoływcza ideologia państwowa, a rychło zobaczymy, że z nieuniknioną koniecznością wytworzy ona koło siebie pierścien metafizyczny, że będzie dążyła do spojenia swych celów „doczesnych” z pewną swoiście pojmowaną transcendentną, że ambicją jej stanie się zbudować własny pogląd na świat, zharmonizowany z jej poczynaniami praktycznymi i politycznymi. Każdy wielki ruch społeczny, zdolny przeobrazić i przeorać życie narodu, kryje w sobie zarodki systemu religijno-metafizycznego i z konieczności wchodzi w konflikt z innymi istniejącymi obok niego systemami religijno-metafizycznymi. Wówczas formuła zgody p. Furmanika jest niewystarczająca, gdyż czynnik religijny staje się częścią składową, a nawet podstawą ruchu społecznego. Ze wielkie ruchy społeczne wchodziły stale w konflikt z chrześcijaństwem, o tem p. Furmanik wie dobrze, a historia ostatnich czasów (bolszewizm, hitlerizm) dostarcza nam nowych dowodów.

Dlaczego — mimo wyrażonego tu poglądu — opowiadał się za pozostawieniem „życiu” uregulowania zarysowującego się konfliktu między myślą państwową i religijną na gruncie polskim?

Poddanie się dyrektywom katolickim bez zastrzeżeń uważam, wobec znanej zuchłanności polityki watykańskiej, za niebezpieczne dla naszego państwa. Z drugiej strony nie widzę w dzisiejszem społeczeństwie polskiem takich sił czy ośrodków ideowych, które zdolne byłoby wyłonić z siebie ruch o nasileniu wewnętrznym hitlerizmu czy bolszewizmu. W takiej sytuacji nie pozostaje — niestety! — nic innego, jak zająć postawę wyczekującą, bacząc jedynie, by nie popaść w niewolę watykańską. Program jest minimalistyczny, prawda, ale skoro w najgłębszym mojem przekonaniu na nie innego w obecnej chwili Polska zdobyć się nie potrafi — trzeba go uznać jako tymczasową smutną konieczność.

Móglbym był te względy, jak to teraz uczyniłem, wyłożyć metodą łopatową w moich artykułach. Móglbym był, ale nie chciałem. Z dwóch powodów. Po pierwsze, bo zanużyłbym się na śmierć. Po drugie — niktby mnie wtedy prawdopodobnie nie czytał. Może p. Furmanik ocenilby wówczas moją pracę pobłażliwie. Ale nawet ten wzgląd nie przeważa tamtych dwóch.

Móglbym również wykazać, że zestawienie obu cytów o integralności (z mojej książki i z artykułu w *Kurjerze Porannym*) nie prowadzi do sprzeczności, której dopatrzy się p. Furmanik. Nie umniecha mi się jednak rola egzegety własnych artykułów. — *Es ist unanständig so alle fünf Finger zu zeigen* (Nietzsche).

J. E. SKIŃSKI

*

S. P. CEZARY JELLENTA

W wieku lat 73 zmarł Cezary Jellenta, poeta, powieściopisarz, krytyk, prelegent, wydawca czasopism literackich, jedna z najwybitniejszych osobowości przedwojennego warszawskiego życia kulturalnego.

Należał do Młodej Polski, a Młoda Polska miała dwie linje: krakowską i warszawską. W dziełach Jellentę była wciąż obecna grandilo kwencja młodopolska, która dzisiejszych literatów „rzeczowych” razi, lecz oparta na złotym podkładzie. Jellenta głosił „neoprometeizm”, kult bohaterów ducha. Jego wytyczne ujęł i wyłuszczył w dziele *Grajęcy szczyt*. Dla twórcę kultury Jellentę ma wielką zasługę przez wydane w r. 1895 *Forpoczy* (razem z Mariją Komornicką i Wacławem Nalkowskim). Była to publikacja prekursorska, na przelomie między pozytywizmem i naturalizmem z jednej a neoromantyzmem i Młodą Polską z drugiej strony. „Po forpoczych armija” — tak charakteryzuje tę chwilę W. Feldman w swojej *Literaturze*, gdyż wnet potem przyszedł wpływ Przybyszewskiego, a wraz z nim nowy porryw twórcę literatury polskiej. *Forpoczy* gwałtownie odcinały się od filisterji warszawskiej i rzucały w świat polski hasła poszukujące elity duchowej. Niedawno w *Pionie* zamieścił Jellenta dwa artykuły poświęcone tej najpiękniejszej epoce swej działalności literackiej, lecz omówił w niej tylko udział swoich towarzyszy. Może kto inny spróbuje określić wkład Jellentę, może zsnytytetyzuje jego zamierzenia. Swego czasu uczynił to Brzozowski w *Krytyce polskiej*. Tak pisał:

„Stosunek artysty do epoki Chmielowski pojmuwał w sposób bardziej historyczno-psychologiczny, zewnętrzny, Jellenta w sposób bardziej dynamiczny, czynny, etyczny. Dla Jellentę artysta jest *ta formą*, w której społeczeństwo przeżywa i rozwija swoje zagadnienia świadomie... Sztuka jest drogą, prowadzącą do wzmocnienia, wzbogacenia *wartości* człowieka. To jest podstawowe stanowisko Jellentę... W krytyce naszej Jellenta reprezentował wolę walki o szczyty. Należał do tych niecierpliwych, którzy na barki swoich współczesnych wkładali olbrzymi ciężar walki o swobodę nieograniczoną człowieka”.

Włotowi polskiej literatury przedwojennej Jellenta towarzyszył także jako prelegent. Był królem polskich prelegentów, nietylko co do ilości lecz i jakości. Odbiorzony pięknym głosem — swego czasu kształcił się na śpiewaka — a przytem darem improwizacji, temperamentem, wielką wiedzą i pamięcią, Jellenta fascynował słuchaczy. Robił reklamę Poezji, wysokiej poezji, uczył o niej, wyjaśniał ją, zapalał do niej. Także po wojnie nie ustawał w tej działalności, i w kraju i zagranicą.

Niegdyś w Warszawie miał wielkie powodzenia, po wojnie jednak wraz z całą Młodą Polską został niesłusznie zapomniany i odsunięty. Teraz dopiero przygotowywano mu jubileusz, jubileusz jego pięćdziesięcioletniej działalności literackiej, lecz jubilat już tego nie doczekał, — co zresztą sam przepowiedział.

Cześć Jego pamięci!

KAROL IRZYKOWSKI

POLSKA ZBROJNA

Dziennik wszechstronnie informujący o sprawach społecznych, politycznych i gospodarczych ze specjalnem uwzględnieniem zagadnień obrony Państwa.

Własne korespondencje z kraju i zagranicy

Dodatki tygodniowe: „Tygodnik Literacko-Naukowy”, „Tydzień Pani domu”, „Życie Kulturalne Wojska”.

Tylko zł. 3. — na miesiąc z doręczaniem do domu.

Cena egz. 10 gr.

Redakcja: Leszno 13, tel. 11-18-55 (sekretarz). Administracja: Leszno 3, tel. 11-50-22 (prenumerata).

REDAKCJA: Warszawa, Aleja Róż 2, telefon 9.24-00; czynna w poniedziałki, środy i piątki od godziny 18 do 19. Rękopisów nadesłanych nie zwraca się.
ADMINISTRACJA: Warszawa, Aleja Róż 2, tel. 9.91-08; czynna codziennie. Prenumerata w kraju: mies. 2 zł., kwart. 5 zł.; zagranicą: mies. 3 zł., kwart. 8 zł.
Ogłoszenia: za wiersz 1 mm. szerokości 1 szpalty — 60 gr. za tekstem; 80 gr. w tekście. Zastrz. miejsca 25% drożej. Konto P. K. O. Nr. 18.590.

Redaktor naczelny: WŁODZIMIERZ ANTONIEWICZ

Wydawca: za Towarzystwo Kultury i Oświaty JAN KASIŃSKI