Aleksander Kwiatek

Środowisko filozoficzne wobec kształcenia humanistycznego w II Rzeczypospolitej

Cieszyński Almanach Pedagogiczny 1, 116-134

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MUZEUM HISTORII POLSKI

Aleksander Kwiatek

Środowisko filologiczne wobec kształcenia humanistycznego w II Rzeczypospolitej

Kształcenie humanistyczne z reguły było domeną szkoły, a gdy powstała szkoła średnia (w czasach nowożytnych) z reguły kształcenie stało się domeną gimnazjum klasycznego. W gimnazjum tego typu, wśród przedmiotów ogólnokształcących, szczególna rola przypadała nauczaniu języków klasycznych (łaciny, greki), kultury antycznej, krzewieniu humanistycznych wartości itp. Gdzieś od połowy XIX wieku w krajach zachodnio- i środkowoeuropejskich ten typ kształcenia zderza się z koncepcją szkoły realnej, napotykając na coraz większy opór ze strony środowisk przemysłowych i mieszczańskich, uznawany za mało użyteczny w praktycznym życiu. Środowiska te zmierzały ku szkole utylitarnej na miarę własnych aspiracji cywilizacyjno-kulturowych, kierunków gospodarczego rozwoju i bieżących potrzeb. W wyniku dyskusji, a nierzadko ostrych sporów politycznych trwających do początku XX wieku, szkoła taka znalazła dla siebie trwałe miejsce i pełne uzasadnienie. W zachodnim systemie edukacyjnym dwutorowość kształcenia stała się faktem.

Podobne kwestie, choć w nieporównywalnie zmniejszonej skali i innej optyce historycznej, wystąpiły na ziemiach polskich u progu niepodległości. Tutaj z jednej strony chodziło o dorównywanie do europejskich standardów, z drugiej trzeba było liczyć się z różnymi uwarunkowaniami stanowiącymi efekt braku państwa przez ponad stulecie i brać pod uwagę ewidentne zaniedbania i zapóźnienia jako wyraz celowej polityki zaborcy obliczonej na wynarodowienie i wyjałowienie kulturalne ziem polskich. Wszystko to razem wzięte zadecydowało o specyfice całego systemu oświatowego II Rzeczypospolitej, zarówno w fazie tworzenia, jak później, na etapie dalszego rozwoju. W kontekście niniejszego opisu warto zaznaczyć, iż szkoła międzywojenna, zwłaszcza na swym szczeblu średnim, powstawała pod wpływem różnych inicjatyw oddolnych, korporacyjnych, branżowych, regionalnych itp., o skutkach trudnych do przecenienia. Bywało często tak, szczególnie u samych początków zawiązującego się systemu, że postanowienia gremiów nauczycielskich w postaci różnego rodzaju sejmików, zjazdów, konferencji, miały niejednokrotnie większe znaczenie niż decyzje podejmowane przez czynniki administracyjno-państwowe. Dowodziłoby to społecznego charakteru szkoły nie

tylko w sensie jej genezy, lecz także przeznaczenia i funkcjonowania. Chcę przez to powiedzieć, iż ówczesna szkoła średnia to rezultat permanentnego dyskursu toczącego się w sferze edukacji z udziałem różnych grup i czynników, poczuwających się do współodpowiedzialności za kształt procesu kształcenia i wychowania. W dyskursie tym szczególnie doniosły był głos filologów, zwłaszcza gdy chodziło o gimnazjum klasyczne i humanistyczne ukształtowanie młodego człowieka.

Środowisko filologiczne, wcale niemałe, gdyż obejmujące wszystkie uniwersytety i istniejącą sieć gimnazjalną, należało do nader wpływowego. Oczywiście, iż główny ton nadawała mu profesura akademicka. Wśród humanistów filolodzy stanowili elitę, zbiorowość ludzi światłych i sławnych, cieszących się dużym autorytetem, znanych poza murami uniwersytetu. Piastowali zaszczytne funkcje rektorów, prezesów towarzystw naukowych itp. Do najbardziej utytułowanych należeli: prof. Kazimierz Morawski (m.in. rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, prezes Polskiej Akademii Umiejętności w Krakowie, kandydat Stronnictwa Narodowego w wyborach prezydenckich po śmierci Gabriela Narutowicza, znakomity latynista i znawca Rzymu)[1] czy prof. Tadeusz Zieliński, od 1933 roku członek Polskiej Akademii Literatury (najbardziej doborowego towarzystwa w II Rzeczypospolitej)[2], doktor *honoris causa* kilkunastu uniwersytetów w kraju i za granicą (m.in. Paryż, Oxford)[3], pretendujący nawet do Literackiej Nagrody Nobla[4]. Blisko nich sytuowali się jeszcze: Tadeusz Sinko – prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego, autor kilkuset prac, studiów naukowych, znakomity eseista i popularyzator[5], Gustaw Przychocki, uczony – legenda, rektor Uniwersytetu War-

[1] *Z powodu jubileuszu prof. K. Morawskiego*. „Czas" 1923, nr 26, s. 2; *Jubileusz prezesa Morawskiego*. „Czas" 1923, nr 27, s. 1; *Jubileuszowe dzieło prof. Morawskiego*. „Rzeczpospolita", 27.03.1923, [wydanie poranne], s. 4–5; *Kazimierz Morawski*. „Polska Zbrojna" 1923, nr 37, s. 3; *Ś.P. Kazimierz Morawski*. „Kurier Warszawski", 29.08.1925, [wydanie wieczorne], s. 6–7; *Kazimierz Morawski*. „Kurier Warszawski", 25.09.1925, [wydanie wieczorne], s. 3, 4, 5, 6; *Zgon znakomitego uczonego. Kazimierz Morawski*. „Wiadomości Literackie" 1925, nr 36, s. 1; S. Hammer: *Kazimierz Morawski. W pierwszą rocznicę śmierci*. „Przegląd Współczesny" 1926, nr 52, s. 258–265; T. Sinko: *Kazimierz Morawski (1852–1925)*. „Przegląd Współczesny" 1925, nr 41, s. 464–468; S. Witkowski: *Kazimierz Morawski*. „Przegląd Współczesny" 1926, nr 52, s. 244–256.

[2] *Ostateczny skład Polskiej Akademii Literatury*. „Kurier Polski", 28.10.1933, s. 1.

[3] *Jubileusz prof. T. Zielińskiego*. „Gazeta Warszawska", 25.05.1930, s. 4; *Znaczenie społeczne Tadeusza Zielińskiego*. „Kurier Warszawski", 16.02.1933, [wydanie wieczorne], s. 3–4; K. Czachowski: *Obraz literatury polskiej 1884–1933*. T. 2. Lwów 1934, s. 424–426; W. Klinger: *Tadeusz Zieliński*. „Przegląd Współczesny" 1930, nr 94, s. 161–172; I. Wieniewski: *O Tadeuszu Zielińskim*. „Wiadomości" [Londyn] 11 I 1960, nr 2 (719), s. 1; T. Zieliński: *Kultura i rewolucja. Publicystyka z lat 1917–1922*. Przeł., oprac. i wstępem opatrzyła H. Geremek. Warszawa: DiG, 1999.

[4] *Nagroda Nobla dla prof. Zielińskiego*. „Gazeta Warszawska", 31.07.1930, s. 4.

[5] R. Tarasiewicz: *Sinko Tadeusz (1877–1966)*. W: *Polski słownik biograficzny*. T. 37. Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1996–1997, s. 548–552; M.S. Popławski: *Pochodnia wiedzy w dobie praktycznego zmroku. (Na marginesie literatury greckiej Tadeusza Sinki)*. „Wiedza i Życie" 1932, z. 7, s. 436–439; J. Sajdak: *Tadeusz Sinko jako humanista*. „Dziennik Poznański", 23.01.1936, s. 2–3.

szawskiego[6], dowódca pułku w wojnie polsko-bolszewickiej 1920 roku[7], Ryszard Gansiniec, Ślązak z pochodzenia, prof. Uniwersytetu Lwowskiego, redaktor najważniejszych pism filologicznych i inicjator ruchu filomackiego[8]. Można by jeszcze w tym miejscu wymienić kilkanaście podobnego formatu nazwisk[9].

Z punktu widzenia organizacji i struktury kształcenia dwie doktryny zagrażały pozycji gimnazjum klasycznego: doktryna szkoły jednolitej i doktryna szkoły o wspólnej podbudowie. Obu przyświecały podobne motywacje i zbliżone do siebie cele. Pierwsza (jak sama nazwa wskazuje) preferowała syntezę podstawowych nurtów kształcenia, druga natomiast, odwołując się do psychologii dziecka, starała się zneutralizować negatywne skutki wyboru przez nie typu szkoły, rzutujące jakby na całą jego przyszłość. Obie też zrodziły się w Niemczech jako efekt sporu zwolenników, z jednej strony neohumanizmu, a z drugiej utylitaryzmu; idealistów i „pięknoduchów" z realistami i praktykami mocno chodzącymi po ziemi. Na gruncie polskim obu koncepcjom towarzyszyło przekonanie o budowaniu szkoły dla wszystkich, właśnie jednolitej i powszechnej, sprawiedliwej, demokratycznej. A ponieważ hasłom tym sprzyjały właściwie wszystkie korporacje nauczycielskie, podobnie jak większość partii politycznych (bodaj tylko koła konserwatywne zalecały pewną powściągliwość), przyszłość gimnazjum klasycznego wcale nie przedstawiała się różowo. Jak pisał dobrze zorientowany w sytuacji pedagog: „Żyjemy obecnie w ogniu tej walki, która wre u nas z siłą ruchów socjalnych, a grozi zmieceniem wszelkiej klasyczności"[10].

---

[6] S. Pilch: *Gustaw Przychocki. W 25-lecie pracy naukowej i wychowawczej.* „Kwartalnik Klasyczny" 1934, z. 2, s. I–VIII; *25-lecie pracy naukowej prof. Gustawa Przychockiego.* „Kurier Warszawski", 27.05.1934, s. 23–24.

[7] *Ppłk Gustaw Przychocki – rektor Uniwersytetu Warszawskiego.* „Polska Zbrojna", 30.09.1928, s. 5.

[8] A. Kwiatek: *Demokratyzm Ryszarda Gansińca. Tradycje kultury klasycznej na Śląsku*. Red. J. Rostropowicz. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1997, s. 329–342; A. Kwiatek: *Ryszard Gansiniec – krzewiciel humanizmu.* „Kwartalnik Opolski" 1997, nr 1, s. 3–29; A. Kwiatek: *Filomatyzm Ryszarda Gansińca.* „Śląski Filomata" 2006, nr 1, s. 27–41.

[9] Myślę tu o innych jeszcze profesorach filologii klasycznej: Ludwiku Ćwiklińskim, Sewerynie Hammerze, Witoldzie Klingerze, Jerzym Kowalskim, Kazimierzu Kumanieckim, Jerzym Manteufflu, Janie Oko, Mieczysławie Popławskim, Janie Sajdaku, Stefanie Srebrnym, Leonie Sternbacherze, Aleksandrze Turynie, Stanisławie Witkowskim. Filologów wspierali starożytnicy, neofilolodzy, historycy literatury, historycy kultury. Można by tu wskazać na Mieczysława Brahmera, Stanisława Kota, Józefa Kallembacha, Manfreda Kridla, Stanisława Łempickiego, Zygmunta Łempickiego, Tadeusza Wołek-Czarneckiego, Antoniego Wereszczyńskiego. Odrębną kategorię stanowili literaci, w osobach choćby Wacława Berenta, Leopolda Staffa, Juliana Tuwima, Juliana Ejsmonda, Józefa Wittlina, chętnie włączający się do publicznych debat nad szkołą klasyczną, czy filozofowie-intelektualiści jak: Kazimierz Twardowski, Wincenty Lutosławski, Tadeusz Kotarbiński, Stanisław Witwicki – psycholog, etyk – i zarazem znakomity tłumacz wszystkich dzieł Platona. Niniejszy wykaz z łatwością można by wzbogacić; jako taki wcale nie wyczerpuje kwestii, a jedynie sygnalizuje jej skalę i znaczenie.

[10] M. Golias: *Nauka języków klasycznych w programie naszej szkoły średniej.* „Kwartalnik Klasyczny" 1927, z. 1. s. 16.

Początki owej walki sięgały jeszcze przełomu XIX i XX wieku, a dotyczyły zwłaszcza Galicji, gdzie gimnazjum klasyczne bezsprzecznie dominowało (na 33 tego typu placówek w 1901 roku przypadało 7 szkół realnych, a w 1914 roku na 118 – jedynie 14)[11]. Tamże też najszybciej stało się obiektem krytyk. Wśród ujemnych ocen, jakie się pojawiały, najczęściej podnoszono zarzut, że nie sprzyja postępowi, że swą elitarnością zamyka szerszym rzeszom społeczeństwa dostęp do edukacji, że jest jednostronne, że nie rozwija myślenia technicznego itp. Obwiniano gimnazjum dosłownie o wszystko, łącznie z pomówieniem najcięższego kalibru, że jest głównym sprawcą gospodarczych niepowodzeń Polaków i źródłem galicyjskiej biedy. Inaczej wyglądały te sprawy w zaborze rosyjskim. Tam szkoły gimnazjalne typu filologicznego znajdowały się w mniejszości (dopuszczano co najwyżej łacinę z całkowitym wykluczeniem greki) i jako takie nie wzbudzały od tej strony większego zainteresowania. Jedynie w zaborze pruskim i na Górnym Śląsku ten sektor szkolnictwa kojarzył się względnie pozytywnie i dobrze z powodu wysokiego poziomu nauczania, dobrej organizacji i kompatybilności z uniwersytetami. Tam też w warunkach niepodległej Polski zyskiwał najwięcej obrońców. Lecz ziemie te nie miały większego wpływu na tworzenie się nowego systemu i nie brały udziału w „apostazji od gimnazjum"[12].

„Apostazja" (określenie za R. Gansińcem), kojarzona z „odchodzeniem od tradycji" i wprowadzaniem w czyn „pomysłów niedojrzałych, nieprzemyślanych, niewypróbowanych", miała w sensie decyzyjnym towarzyszyć wszystkim działaniom reformatorskim. W zgodnej ocenie środowiska filologicznego chodziło wówczas o „rozgromienie gimnazjum klasycznego, symbolu przedwojennego społeczeństwa"[13]. W kategoriach „zamachu na szkołę" środowisko to odbierało decyzje krakowskiego zjazdu TNSW z 27 maja 1917 roku, zapowiadające istotne ograniczenia dla tego typu szkolnictwa. Bezpośrednim powodem takiego nastawienia był fakt, iż „zakwestionowano wtedy wartość klasycyzmu pod względem wychowawczo-etycznym"[14]. Obecni na zjeździe reprezentanci środowiska m.in. K. Morawski i S. Witkowski, zdominowani przez większość, mieli się uznać „za trochę niepotrzebnych w nowej Polsce" i sami proponować ograniczenie nauki filologii do pewnych klas, zredukowanie wymagań, okrojenie programu: ulegli oni psychozie, wrogiej dla dawnej szkoły[15].

Kolejnym aktem wymierzonym przeciwko gimnazjum klasycznemu, a odczytywanym przez środowisko filologiczne jako krok wrogi, była przygotowywana koncepcja szkoły jednolitej. Jej idea krystalizowała się podczas następujących

[11] Ibidem, s. 17–18.

[12] R. Gansiniec: *Ruch filologiczny i humanistyczny.* „Przegląd Humanistyczny" 1931, z. 3–4, s. 483.

[13] Ibidem, s. 483–484.

[14] M. Golias: *Nauka języków klasycznych…*, s. 20.

[15] R. Gansiniec: *Ruch filologiczny…*, s. 483.

po sobie zjazdów TNSW – jeszcze jednego krakowskiego i piotrkowskiego (1918 rok) oraz w trakcie obrad słynnego warszawskiego „sejmu nauczycielskiego" (kwiecień 1919 rok). Znalazła wyraz w sformułowanym tamże *Programie naukowym szkoły średniej* przyjętym przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego za własny i powtórzonym w enuncjacji ministerialnej jako *Zasady planu naukowego szkoły średniej* (1921 rok). Była tam nawet mowa o szkole 5-letniej opierającej się „na klasie szóstej siedmioletniej szkoły powszechnej"[16]. W rzeczywistości zdecydowano się na gimnazjum 8-letnie o dwóch stopniach: 3-letnim jednolitym i 5-letnim zróżnicowanym programowo na trzy typy: humanistyczny z łaciną, najbardziej powszechny oraz matematyczno-przyrodniczy i klasyczny z łaciną i greką[17]. Później uruchomiono jeszcze typ czwarty – neohumanistyczny wyłącznie z językami nowożytnymi.

Dla filologów skrócenie samej edukacji klasycznej, a przede wszystkim zamyślane ograniczenia w nauczaniu łaciny i greki bądź w ogóle usunięcie tej ostatniej (ku czemu zmierzano w sposób zdecydowany), oznaczało pożegnanie się z marzeniami o 9-letniej szkole (na wzór niemiecki), lub 8-letniej (według wzoru austriackiego). W tym kontekście R. Gansiniec pisał, że gimnazjum miast samodzielnej pozycji strukturalnej staje się „dokładką do szkoły powszechnej"[18]. Wcześniej w podobnym duchu wypowiadał się Tadeusz Sinko, na bieżąco komentujący na łamach krakowskiego „Czasu" przygotowywane i wprowadzane zmiany. „Wykluczenie humanizmu z wychowania szkolnego – podkreślał – mogłoby spowodować pewne obniżenie kulturalnego poziomu młodzieży w okresie najżywszego kształtowania jej osobowości"[19]. Na zarzuty, zresztą dość mocno podnoszone podczas obrad „sejmu warszawskiego" i upowszechniane przez prasę, w rodzaju, że „gimnazjum klasyczne (z łaciną i greką) jest przeżytkiem – średniowiecza lub z granicy średniowiecza", odpowiadał kompetentnie, iż tak naprawdę szkoła tego typu jest dziełem oświecenia i neohumanizmu niemieckiego („Ideał Russa: kulturę i wykształcenie naturalne – znaleźli tak zwani neohumaniści ze schyłku XVIII wieku w kulturze greckiej"[20]). W innym miejscu profesor Uniwersytetu Jagiellońskiego zauważa, że „mówiąc o praktycznym przygotowaniu do życia przez szkołę, patrzymy głównie na techniczną, rzemieślniczą stronę każdego zawodu, a zapominamy zupełnie o tym, że główną rzeczą, jak w życiu, tak i w każdym zawodzie jest człowiek"[21].

[16] S. Mauersberg: *Reformy szkolne w Drugiej Rzeczypospolitej (1918–1939)*. „Kwartalnik Pedagogiczny" 1995, nr 4, s. 20 i nast.

[17] R. Wroczyński: *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1980, s. 287.

[18] R. Gansiniec: *Ruch filologiczny…*, s. 484.

[19] T. Sinko: *Dezorientacja szkolna*. „Czas" 1921, nr 195, s. 2.

[20] Ibidem; zasygnalizowane wówczas poglądy i tezy znalazły wyraz w obszernym eseju krakowskiego uczonego (głoszonego po latach) pt. *Od filantropii do humanizmu i humanitaryzmu*. Warszawa: Pax, 1960.

[21] T. Sinko: *Technicy o gimnazjum klasycznym*. „Czas" 1921, nr 260, s. 2.

Tadeuszowi Since sekundował Gustaw Przychocki, inicjator słynnego memoriału Warszawskiego Koła Towarzystwa Filologicznego do Ministerstwa WRiOP z 4 października 1922 roku, zawierającego nader obszerną, a przy tym wnikliwą ocenę stosunku resortu do gimnazjum klasycznego. Na wstępie podkreśla się w nim, że „najistotniejszą cechą kultury polskiej jest to, że, w przeciwieństwie do bizantyjskich kultur wschodnio-europejskich, wyrosła ona na gruncie Odrodzenia i ten związek z kolebką klasyczną wiąże ją stale z wielkimi kulturami Zachodu”[22]. Ten fakt powinien w sposób wystarczający uzasadniać obecność filologii klasycznej w szkole średniej. Wszelkie powstałe na tym tle uchybienia obciążają ministerstwo, które „już od początku swego istnienia” zajmowało wobec edukacji klasycznej „stanowisko bardzo nieprzychylne”[23]. Jako dowód memoriał wskazuje na *Program naukowy szkoły średniej* z 1919 roku, w którym w wielu miejscach podano w wątpliwość sens dawnego gimnazjum[24]. Poza przestrogami natury ogólnej, że odejście od klasyczności grozi upadkiem kultury, a z kwestii bardziej szczegółowych – niebezpieczeństwem kryzysu studiów filologicznych na uniwersytetach, ubytkiem wykwalifikowanych kadr itp., autorzy memoriału podświadomie domagali się od władz zaniechania dotychczasowej polityki „jako wybitnie nieprzychylnej” humanistyce i niezwłocznego „przystąpienia do zakładania gimnazjów klasycznych na terenie b. Królestwa, a przede wszystkim w Warszawie”, konsultowania wszelkich decyzji „związanych z filologią klasyczną”, z właściwymi gremiami nauczycielsko-akademickimi[25]. Przychocki dawał się ponadto poznać jako oddany sprawie publicysta w czasach, „gdy wiał u nas duch wrogi klasyczności”. Ogłaszane przezeń na łamach „Kuriera Warszawskiego” artykuły (1920–1923) wskazywały na „zgubne skutki »wykulturalniania się«”[26]. Swój udział w publicznym dyskursie podsumował obszernym esejem pt. *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*. Tamże pisał m.in., iż „mieć kulturę – to znaczy mieć historię”, i dalej: aby zmieniać współczesność, trzeba posiadać „perspektywę ocen”, którą osiąga się tylko w „jednym kompleksie rozwoju historycznego”[27].

Wyjątkowe miejsce wśród obrońców klasycyzmu zajmował Tadeusz Zieliński, bodaj najpoczytniejszy spośród rodzimych badaczy i znawców starożytności, autor popularnej, przeznaczonej dla masowego odbiorcy pracy: *Świat antyczny a my* (1922), przełożonej na dwanaście języków, a zawierającej nader bogaty

[22] *Sprawozdanie z działalności Towarzystwa Filologicznego w Warszawie*. „Przegląd Humanistyczny” 1922, z. 4, s. 359.

[23] Ibidem.

[24] Ibidem, s. 360.

[25] Ibidem, s. 361.

[26] *Z ruchu wydawniczego*. „Myśl Narodowa” 1929, nr 42, s. 206.

[27] G. Przychocki: *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*. Warszawa–Kraków: [b.w.], 1929, s. 8. Zob. recenzje pracy: *W okopach klasycyzmu*. „Wiadomości Literackie” 1929, nr 25, s. 3; *Kultura klasyczna w kulturze współczesnej*. „Kurier Warszawski”, 25.05.1929, s. 8–9; *Bibliografia*. „Filomata” 1930, z. 3, s. 138–139.

zestaw argumentów i motywacji na rzecz podtrzymywania związków tożsamościowych z kulturą helleńską i hellenistyczną. Zieliński wielokrotnie stawał w obronie edukacji humanistycznej. W końcu nikt nie był do tego bardziej upoważniony, gdyż „nikt nie miał tylu zasług w zbliżaniu współczesnych Europejczyków, zwłaszcza Polaków, do ich kulturalnej praojczyzny grecko-rzymskiej”[28]. Gustaw Przychocki, recenzując w *Świat antyczny a my*, zauważył, że w przeciwieństwie do wielu idealistów wmawiających społeczeństwu, że „filologia klasyczna jest w ogóle zbiorem jedynych i zawsze zbawiennych przykazań dla rozwoju całego życia i wykształcenia”, Zieliński zajmował „wyłącznie racjonalne, godne wielkiego uczonego stanowisko, że »świat antyczny nie jest normą, ale nasieniem«, i że nasienie to, tudzież jego rozwój badać i poznawać należy dlatego, by wszystkich wartości kultury współczesnej móc używać świadomie i świadomie ich wartość oceniać”[29].

Przez kilka lat w szkolnictwie średnim II Rzeczypospolitej panował organizacyjno-systemowy nieład. Z jednej strony prowadzone były zdecydowane działania na rzecz szkoły jednolitej, z drugiej – tam gdzie okazało się to konieczne, pozostawiono szkoły klasyczne starego typu (m.in. wskutek stanowczych żądań lokalnych społeczności), najwięcej w Wielkopolsce, bowiem aż 15 z 24 istniejących w 1914 roku, w Galicji ostało się ich 40 ze 118[30]. Dodać także należy, iż utrzymany został klasyczny charakter szkół górnośląskich, które funkcjonowały na nieco innych zasadach, dyktowanych przez fakt obowiązującego prawa konwencji genewskiej. A rzecz dotyczyła 5 gimnazjów, które otrzymała Polska spośród 17 działających przed pierwszą wojną światową[31].

Wiele zawirowań w środowisku filologicznym, które w istocie było niechętne prowadzonej polityce oświatowej, wywoływały kolejne zapowiedzi zmian systemowych. Po krytycznie ocenianych reformach Tadeusza Łopuszańskiego (kierownika resortu WRiOP w latach 1919–1920, a następnie wieloletniego wiceministra, którego R. Gansiniec nazwał „lichym pedagogiem, ale zręcznym politykiem”[32]), środowisko to z nieufnością reagowało na wszelkie nowe pomysły czy propozycje. Dystansowało się np. od Stanisława Grabskiego, projektującego w 1925 roku szkołę średnią w zawiłym układzie trzech stopni (3-letnie liceum niższe, 3-letnie liceum wyższe, 2-letnie gimnazjum)[33] czy później od Gustawa Dobruckiego, nominowanego na stanowisko ministra w pierwszym rządzie Józefa Piłsudskiego, współtwórcy koncepcji wychowania państwowego, opowia-

[28] I. Wieniewski: *O Tadeuszu Zielińskim*…, s. 1.

[29] G. Przychocki: *„Świat antyczny a my”*. „Kurier Warszawski”, 19.09.1922, [wydanie wieczorne], s. 3.

[30] M. Golias: *Nauka języków klasycznych*…, s. 23.

[31] I. Stein: *Szkolnictwo na Górnym Śląsku*. „Gazeta Warszawska”, 24.06.1922, s. 7; *Szkolnictwo na Górnym Śląsku*. „Polska Zbrojna” 1921, nr 71, s. 1.

[32] R. Gansiniec: *Ruch filologiczny*…, s. 483.

[33] S. Mauersberg: *Reformy szkolne*…, s. 27.

dającego się za zróżnicowanym szkolnictwem ogólnokształcącym, lecz z myślą o ugruntowaniu szkoły jednolitej[34].

Spór o szkołę średnią, sprowadzający się najczęściej do sporu o gimnazjum klasyczne, stanowił wyraz toczącego się dyskursu nad modelem wychowania (w tej sferze najmocniej uaktywniały się siły prawicowe, zwłaszcza w endeckim wydaniu) oraz charakterem i kierunkami edukacji (co z kolei mobilizowało szeroko pojętą lewicę). Do debaty wprowadzono zarówno wątki społeczne, jak i narodowe. Szczególnie głośny stał się wywołany jeszcze w 1917 roku przez prof. Ignacego Chrzanowskiego problem „polskiego ideału narodowego", wielokrotnie później przezeń podnoszony[35]. Chrzanowski, uchodzący za autorytet najwyższej miary, myślący kategoriami „szkoły narodowej" dość sceptycznie odnosił się do utrzymywania klasyki w nauczaniu. Jeśli z konieczności akceptował łacinę, to zdecydowanie odrzucał grekę, uzasadniając swój punt widzenia rzekomo nikłym jej wpływem na rozwój cywilizacji europejskiej. Przeciwne stanowisko zajmował Tadeusz Zieliński. W jednym z pierwszych swoich tytułów polskojęzycznych (działając do rewolucji na uniwersytetach rosyjskich funkcjonował przede wszystkim w tamtejszym obiegu twórczo-naukowym), w pracy pt. *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne* zaprzecza tezie o „antynarodowym" charakterze humanizmu, wykorzystywanej przez nacjonalistyczne kręgi przeciwników szkoły klasycznej. Mówi o czymś wręcz przeciwnym, a mianowicie o aksjologicznym uzupełnianiu się obu sfer. „Powiadają nam – pisze – że humanizm jest antynarodowy. To nieprawda, jest on tylko nadnarodowy. Wszelka narodowość z nim się godzi i wchodzi weń, jako część do całości. Wszelka narodowość znajduje w nim oparcie i bodziec do uświadomienia sobie własnej indywidualności"[36]. Z kolei w ocenie bezkompromisowego R. Gansińca, podejście Chrzanowskiego miało dowodzić zaskakującej ignorancji ze strony sławnego uczonego[37].

W toczącym się sporze filolodzy zajmowali miejsce pośrodku, między lewicą a prawicą, reprezentując jakby „trzeci punkt widzenia". Przez wzgląd na wartości uniwersalne nie godzili się w pełni z wzorcem narodowym, a jednocześnie żywili uzasadnione obawy wobec szkoły jednolitej. Obu głównym nurtom politycznym zarzucali, że ograniczając edukację klasyczną, mimowolnie sprowadzają gimnazjum na poziom szkoły realnej – zabójczej dla humanizmu. „Zawsze miałem wrażenie, odkąd przybyłem do Polski – pisał R. Gansiniec – że w Polsce nie było wiadomo, czym właściwie jest szkoła, jaki jest zakres jej działania, jakie przede

[34] Ibidem, s. 28.

[35] M. Golias: *Nauka języków klasycznych*…, s. 22; zob. jeszcze: I. Chrzanowski: *Polski ideał wychowania*. „Gazeta Warszawska", 8.07.1930, s. 3; „Gazeta Warszawska", 10.07.1930, s. 5; Z. Łempicki: *Polski ideał wychowawczy*. „Kurier Warszawski", 27.06.1938, [wydanie wieczorne], s. 3.

[36] T. Zieliński: *Starożytność antyczna a wykształcenie klasyczne*. Zamość: Zygmunt Pomarański i Spółka, 1920, s. 24–25.

[37] M. Golias: *Nauka języków klasycznych*…, s. 21 [wtrącenie odredakcyjne – R. Gansińca].

wszystkim granice możliwości jej wpływu. Odkąd istnieje Polska, jakiś szał reformatorski ogarnął Polaków – w dziedzinie szkolnictwa reformowano, próbowano, repróbowano, ale zamiast tworzyć szkołę, burzono tylko tę, co przedtem była"[38]. Wypowiadał te słowa naukowiec, który już od 1922 roku występował w roli niesłuchanego niestety eksperta w ministerialnych naradach, „jak należy zorganizować szkołę klasyczną w Polsce, i jak dawny jej typ przebudować, by mogła ona podołać wymogom życia i jej potrzebom"[39]. Od początku też stał na stanowisku obrony starego gimnazjum, które mimo niewątpliwych słabości i tak dawało największe gwarancje w humanistycznym edukowaniu młodzieży. Stanowisko to opierał m.in. na znajomości burzliwych sporów nad modelem szkoły średniej w Niemczech, trwających od ponad stu lat, a zakończonych utrzymaniem zasadniczej linii neohumanistycznego gimnazjum 9-klasowego[40].

Sporo zamieszania wśród filologów wywołał ogłoszony jesienią 1927 roku nowy projekt reformy ustroju szkolnego[41]. Zakładał on utworzenie 5-letniego gimnazjum na bazie 7-letniej szkoły powszechnej. Jak komentował jego założenia Ryszard Gansiniec, metodą drobnych kroków, przez stwarzanie dogodnych warunków dla rozwoju „gimnazjów zastępczych", czyli tzw. zreformowanych i neohumanistycznych zamierzano „ewolucyjnie" a nie „rewolucyjnie" osiągnąć wyznaczony cel, to znaczy wydatnie ograniczyć edukację klasyczną i „zburzyć placówki wychowania elity uczniowskiej"[42].

W dniu 15 października 1927 roku odbył się w Warszawie zjazd filologów, którego hasłem przewodnim była „obrona filologii klasycznej przed ponawiającymi się w szkole od czasu odrodzenia Polski zamiarami bądź całkowitego jej usunięcia ze szkół, bądź też zredukowania nauczania do minimum"[43]. Referat plenarny pt. *Próby zerwania z tradycją antyczną w przeszłości* wygłosił prof. Tadeusz Sinko. Podkreślał, iż w sporze o gimnazjum chodzi nie tylko o kształt szkoły średniej, lecz tak naprawdę o kulturę i człowieka współczesnego. Naprzeciw „hasłu »człowieka harmonijnego« wysuwa się hasło »człowieka realnego«"[44]. Zdaniem autora „nagłe zdemokratyzowanie się społeczeństw europejskich w drugiej połowie XIX wieku i napływ do gimnazjów młodzieży z warstw świeżo wyemancypowanych doprowadziło do utylitaryzmu w szkole, utylitaryzm – do encyklopedyzacji tych szkół, encyklopedyzacja w połączeniu z utylitaryzmem – do coraz większego ograniczania greki i łaciny, jako przedmiotów

[38] R. Gansiniec: *Nowa ustawa szkolna*. „Filomata" 1931, nr 40, s. 277.

[39] *O szkołę klasyczną*. „Rzeczpospolita", 27.12.1922, [wydanie wieczorne], s. 5.

[40] M. Kraul: *Das deutsche Gymnasium 1780–1980*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1984, *passim*; S. Cygan: *Nauka języków klasycznych w szkołach pruskich wedle nowej ustawy z r. 1925*. „Kwartalnik Klasyczny" 1927, z. 3, s. 184–198.

[41] S. Mauersberg: *Reformy szkolne…*, s. 27–28.

[42] R. Gansiniec: *Ruch filologiczny…*, s. 484.

[43] *Zjazd filologów w Warszawie*. „Czas", 19.10.1927, s. 3.

[44] Ibidem.

bez wartości praktycznej, które zabierają czas, potrzebny na przyswojenie sobie kultury współczesnej, to jest technicznej"[45]. Lecz po wojnie, niejako ku zaskoczeniu, nastąpił w „szkole zachodniej" powrót do klasycyzmu[46]. Zjawisko to „wyrażające się w dążeniu do utrzymania ośmioletniej szkoły średniej, opartej na filologii klasycznej" wystąpiło „w Ameryce, w państwach Europy, z wyjątkiem Rosji. W czyje ślady ma wejść Polska – cywilizacji zachodniej, czy Azji i zazjatyzowanej Rosji? – pyta prelegent"[47]. W konkluzji, przestrzegając przed próbami zerwania z tradycją antyczną, Sinko, podkreślał, że „społeczeństwa zachodnie, które swego czasu weszły na tę drogę, musiały z niej zawrócić, wobec szkodliwej dla szkoły i kultury narodowej wyników"[48].

Zjazd wystąpił z memoriałem do władz, w którym podkreślano, że projekt ten zada cios ostateczny szkolnictwu, że jest życiowo nierealny, że nie liczy się wcale z wymaganiami szkoły średniej ani wyższej. Zwrócono uwagę, że w projekcie „nie ma w ogóle mowy o gimnazjum klasycznym (z łaciną i greką), których brak staje się groźnym niebezpieczeństwem dla studiów wyższych". Z ubolewaniem zauważano ograniczanie liczby „gimnazjów humanistycznych przez wprowadzanie typu matematyczno-przyrodniczego"[49]. Obecni na Zjeździe delegaci ze Śląska i Pomorza podnieśli, że wcielenie zaleceń projektu wyostrzy podziały między szkolnictwem polskim a prywatnym niemieckim, które realizowało program 9-letniego gimnazjum klasycznego. Może to spowodować – jak twierdzili – „odpływ młodzieży" do placówek, które stałyby w ten sposób wyżej „od zreformowanych polskich"[50]. W związku z projektem pojawił się również odrębny memoriał humanistów środowiska lwowskiego. Czytamy w nim m.in., że „braki, jakie wytyka się ośmioletniej szkole średniej, mogą się w pięcioletniej tylko wzmóc. Podcięta zostanie ostatecznie nauka języków klasycznych"[51]. Zarzucono projektowi, że „nie docenia roli, jaką ma w społeczeństwie średnia szkoła ogólnokształcąca"[52].

Od krytyki polityki oświatowej nie uchylali się i inni uczeni. Przykładowo Tadeusz Zieliński w jednym z artykułów broni tezy o „wyższości szkoły typu idealistycznego", którą widział w szkole klasycznej, „nad szkołą o charakterze

[45] *O reformę szkolną*. „Czas", 19.11.1927, s. 1.

[46] *Zjazd filologów…*, s. 3.

[47] Ibidem.

[48] *O reformę szkolną…*, s. 1.

[49] *Wobec zamachów na szkołę filologiczno-klasyczną. Z drugiego dnia Zjazdu Filologów.* „Gazeta Warszawska Poranna", 18.10.1927, s. 6.

[50] *W obronie szkoły klasycznej.* „Dziennik Bydgoski", 22.10.1927, s. 3. W związku z sytuacją na Śląsku, jak pisał w 1929 roku „Ilustrowany Kurier Codzienny", w obronie edukacji klasycznej miał wystąpić „sam lud śląski", domagając się „utrzymania w dzielnicy istniejących tamże gimnazjów klasycznych, lub co najmniej wprowadzenia nauki łaciny od klasy pierwszej począwszy w gimnazjach tzw. humanistycznych". Zob. *Górnicy górnośląscy w obronie gimnazjum klasycznego.* „Ilustrowany Kurier Codzienny", 19.10.1929, s. 5.

[51] *O doświadczenie reformy szkolnej.* „Czas", 16.01.1928, s. 1.

[52] Ibidem.

utylitarnym”[53]. W innym miejscu podkreślał, że „wychowanie klasyczne nie zwraca się do elity – raczej samo stwarza elitę. Najdemokratyczniejszą ze wszystkich – elitę umysłową. I zarazem najpotrzebniejszą. Naród bowiem, który nie będzie posiadał elity, z konieczności zostanie upośledzonym w wyścigu narodów”[54]. Ryszard Gansiniec z kolei w nawiązaniu do projektu napisał: „Walka wypowiedziana humanizmowi, i specjalnie filologii klasycznej, była rzeczywiście walką przeciwko podstawom kultury polskiej. Prowadzono ją co prawda w imię utylitaryzmu, w imię gospodarczości, którą widocznie uważano za wyższą formę kultury od »niepraktycznej« kultury umysłowej i literackiej – a to w tej samej epoce, kiedy to Amerykanie, na których tak chętnie się powołujemy, proklamowali odwrót od utylitaryzmu”[55].

Trzeba zauważyć, iż obrońcom szkoły klasycznej i klasycyzmu w ogóle przychodzili z pomocą ci wszyscy, którzy czuli się w jakimś stopniu zaniepokojeni kryzysem europejskości. Europejskość ta pokiereszowana przez wojnę światową i rewolucję rosyjską, a zwyczajowo kojarząca się z „wyidealizowanym wzorcem Zachodu”, traciła „swą moc żywotną”[56]. Wielu intelektualistów – na co zwraca uwagę Czesław Madajczyk – ukształtowanych w duchu europejskiego demokratyzmu, liberalizmu, konserwatyzmu, „czuło się zagrożonych powojenną destabilizacją, szczególnie pojawieniem się komunizmu i faszyzmów, swego rodzaju religii politycznych”[57]. „Kiedy pokonane w wojnie światowej Niemcy kapitulowały przed koalicją”[58], ukazał się w 1918 roku pierwszy tom *Zmierzchu Zachodu* Oswalda Spenglera – pracy uchodzącej za najbardziej wpływową i charakterystyczną dla okresu międzywojnia[59]. *Zmierzch Zachodu* oznaczał nowy kryzysowy etap jego kultury, wkraczającej „w schyłkową fazę cywilizacji”[60]. I wcale nie odnosił się wyłącznie do położenia ojczyzny Spenglera. Zachód utożsamiał on z całą cywilizacją zachodnią, „obejmującą zarówno państwa Ententy, jak i »państwa centralne«”[61]. Wychodząc z założenia, że „każda kultura przebywa etapy

[53] T. Zieliński: *Ideał wychowawczy w starożytności i u nas*. „Oświata i Wychowanie” 1929, s. 233–275, cyt. za: I. Wieniewski: *Starożytni a nasza reforma szkolna*. „Wiadomości Literackie” 1929, nr 48, s. 3.

[54] T. Zieliński: *Czym jest dla nas antyk*. „Filomata” 1929, z. 1, s. 13.

[55] R. Gansiniec: *Ruch filologiczny…*, s. 497.

[56] A. Wierzbicki: *Europa w polskiej myśli historycznej i politycznej XIX i XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Trio, 2009, s. 117.

[57] C. Madajczyk: *Klerk czy intelektualista zagrożony? Świat polityki wobec twórców kultury i naukowców europejskich w pierwszej połowie XX wieku*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1999, s. 291 i nast.

[58] A. Piskozub: *Czasoprzestrzeń cywilizacyjna*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek, 2003, s. 27–28.

[59] J. Krasuski: *Historia Rzeszy Niemieckiej 1871–1945*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 1971, s. 266.

[60] A. Wierzbicki: *Europa w polskiej myśli historycznej…*, s. 177.

[61] A. Piskozub: *Czasoprzestrzeń cywilizacyjna…*, s. 28.

rozwoju jednostki ludzkiej", to znaczy, że „każda ma swoje dzieciństwo, młodość, wiek męski i starość"[62], a gdy cel ów osiągnie, „staje się cywilizacją", z perspektywą nieuchronnego upadku, wchodził Spengler w gorset „zwiastuna zagłady"[63], siejącego pesymizm. Do proroctw Spenglera o zmierzchu Zachodu dołączyli inni: Arnold Toynbee, Karl Jaspers, Jacques Pirenne, José Ortega y Gasset, Franz Kafka, Aldous Huxley, Julien Benda[64].

W sytuacji pogłębiającego się kryzysu cywilizacji europejskiej humanizm staje się realną ideą społeczną czy prądem umysłowym o mobilizującej sile. Można mówić o humanizmie jako alternatywie wobec rosnącego pesymizmu. Europa demokratyczna w swojej kulturze przejawia gotowość do sięgania po wzorce antyczne czy szukania w antyku natchnienia. Teza o normatywnej funkcji antyku nabiera znaczenia programowej zasady dla kręgów twórczych. Staje się ideą-programem dla środowisk filologicznych. Z punktu widzenia piętrzących się problemów współczesności antyk nabierał funkcji paradygmatu[65].

Posiadając za sobą argumenty tej miary, środowisko filologiczne nader nieprzychylnie odniosło się do ustawy jędrzejewiczowskiej z 11 marca 1932 roku. Jak wiadomo, wprowadzała ona jednolite 4-letnie gimnazjum (bez greki, a jednocześnie z okrojoną łaciną) i 2-letnie sprofilowane liceum: humanistyczne, matematyczno-przyrodnicze i klasyczne[66]. Spór – jak było do przewidzenia – rozwinął się na tle niewątpliwego ograniczania języków klasycznych na etapie gimnazjalnym. Wroga sanacji prasa endecka, wykorzystując to niezadowolenie, pisała nawet o „walce z łaciną". „Wbrew tradycyjnej roli języka łacińskiego w Polsce – czytamy w jednej z enuncjacji – usuwa się go coraz więcej w cień". I dalej, że klasyka skazana jest obecnie na zagładę, a nowy program nie daje szans na swobodne studia filologiczne[67]. Jeśli wcześniej najwięcej inwencji w sprzeciwie wobec polityki oświatowej władz przejawiało środowisko lwowskie, obecnie do jego poziomu dostosował się także Kraków. Tamtejsze Koło Polskiego Towarzystwa Filologicznego w trosce o jakość humanistycznego kształcenia i rozwój narodowej kultury zorganizowało głośną konferencję naukową, toczącą się w tonie bezkompromisowej krytyki (15 grudnia 1933 roku)[68]. We Lwowie natomiast centrum protestu spoczywało na stworzonym przez R. Gansińca ruchu filomatycznym – jednoczącym filologów uniwersyteckich, nauczycieli, studentów i uczniów gimnazjalnych. Wiele cierpkich uwag w związ-

---

[62] A. Kołakowski: *Spengler. Wybór pism*. Warszawa 1981, cyt. za: A. Piskozub: *Czasoprzestrzeń cywilizacyjna*…, s. 29.

[63] *Oswald Spengler – zwiastun zagłady.* „Kurier Poranny", 17.08.1938, nr 226, s. 8.

[64] C. Madajczyk: *Klerk czy intelektualista*…, s. 291.

[65] T. Sinko: *Od filantropii do humanitaryzmu i humanizmu*. Warszawa: PAX, 1960, s. 66.

[66] R. Wroczyński: *Dzieje oświaty*…, s. 287.

[67] T. Mildner: *Walka z łaciną*. „Gazeta Warszawska", 17.09.1933. [Dodatek popularno-naukowy], s. V–VI.

[68] *Filologia w nowej szkole*. „Ilustrowany Kurier Codzienny", 2.02.1934, s. 10.

ku z reformą pojawiło się na łamach założonego przez Gansińca „Filomaty" (istniał od 1929 roku)[69].

Dla Ryszarda Gansińca ustawa ta, likwidując gimnazjum klasyczne, nie tylko „zabijała ducha humanizmu", lecz poprzez utworzenie w to miejsce szkoły jednolitej, preferowała wychowanie etatystyczne, z założenia bliższe autorytaryzmowi niż demokratyzmowi. Pisał w związku z tą kwestią, że: „w heterogenicznym państwie, które tylko w sposób naturalny może osiągnąć poziom »homogenicznej i harmonijnej całości« nie można narzucać jednolitych wzorców wychowawczych i systemowych. Obok interesów większości trzeba uwzględniać również interesy mniejszości, bo w przeciwnym razie degraduje się instytucję szkoły do »narzędzia polityki«. Broni etosu *scholi* – owej »chwili wytchnienia«, »zastanowienia się«, »zapomnienia w sztukach«, »zakładu dla potrzeb ducha«, z jednoczesną negacją szkoły banauzyjskiej, specjalistycznej, nadmiernie fachowej, zaspakajającej »tylko potrzeby ciała«"[70]. W jego przekonaniu Janusz Jędrzejewicz wraz ze swoim bratem Wacławem (następcą, który reformę jakby „autoryzował"[71] burzyli model edukacji z podmiotową funkcją szkoły jako instytucji oświaty i nauki, oraz podmiotową funkcję rodziny – odpowiedzialnej tradycyjnie za wychowanie. Szkoła polska – podkreślał – ze względu na swoją strukturę jest i tak szkołą państwową, dominującą nad szkolnictwem prywatnym. Jest typowym externatem, a nie internatem w zachodnim wydaniu. Dalsze więc umacnianie pozycji państwa w systemie oświatowym jest działaniem pozbawionym głębszej myśli, co w konsekwencji musi prowadzić do monopolizacji i ideologizacji kształcenia[72].

Krytyczne wobec ustawy (najpierw samego projektu, a później wersji ostatecznie uchwalonej) teksty Gansińca były komentowane przez prasę codzienną, a także partyjną. Głośny zwłaszcza stał się jego artykuł pt. *Nowa ustawa szkolna*, zamieszczony w „Filomacie". Tak np. pisała o nim „Gazeta Warszawska": „Wśród wielu głosów krytycznych o nowej ustawie szkolnej, szczególnie jeden zwraca na siebie uwagę. Pochodzi bowiem od człowieka, którego nie tylko nie można umiejscowić w rzędzie jakiejkolwiek opozycji lub w orbicie jakiejś partii, ale – przeciwnie – można go było podejrzewać raczej o sympatie w kierunku władającej obecnie grupy"[73]. Przywołując tenże materiał, „Gazeta Warszawska" szczególnie mocno akcentuje tezę Gansińca, iż reforma „z nauczycieli i uczniów, którzy nie są przecież marionetkami", czyni nowe ofiary systemu. Pismo zwraca przy okazji uwagę na fakt, że sam „Filomata" jako dzieło Gansińca, rozchodzący

[69] Zob. m.in.: S. Dedio: *Znaczenie studiów humanistycznych dla naszej młodzieży*. „Filomata" 1934, nr 62, s. 4.

[70] R. Gansiniec: *List redaktora do „Filomaty"*. „Filomata" 1934, nr 62, s. 45.

[71] J. Starnawski: *Łacina i greka w dwudziestoleciu międzywojennym*. „Meander" 2006, nr 1–2, s. 149.

[72] R. Gansiniec: *Nowa ustawa szkolna…*, s. 283.

[73] *Entuzjazm pod przymusem. Prof. R. Gansiniec o wychowaniu państwowym i reformie szkolnej*. „Gazeta Warszawska", 24.03.1932, s. 5.

się „w nakładzie 40 tysięcy egzemplarzy, a więc znacznie większym niż wszystkie warszawskie dzienniki sanacyjne razem" – swoją popularnością dowodzi jakby rozwijania nowoczesnej edukacji humanistycznej. Sam Gansiniec prezentowany jest „nie tylko jako uczony i pedagog, ale jak widać człowiek odwagi i charakteru. A właśnie o charakter i odwagę w dzisiejszych warunkach niezmiernie trudno"[74].

Mimo nawarstwiania się problemów z edukacją klasyczną sytuacja łaciny wcale nie przedstawiała się beznadziejnie. Na przełomie lat 20. i 30. dojrzewa projekt jej umiędzynarodowienia, na wzór wcześniej składanych już pomysłów z esperantem. Projekt, może mało realny, gdyż łacina zdecydowanie ustępowała francuskiemu, a zwłaszcza angielskiemu, a ponadto uważana za język martwy, podobnie jak esperanto za sztuczny, nie posiadała tej, co języki współczesne, siły przebicia. Jednocześnie dla konserwatywnych środowisk II Rzeczypospolitej nie była to kwestia bez znaczenia, wykorzystywana przede wszystkim przez obrońców idei starego gimnazjum.

Pomysł w formie luźnej propozycji pojawił się na jednej ze „śród literackich" w Wilnie w 1929 roku. Wystąpił z nim Ludwik Hieronim Morstin, postać wyjątkowa, dramatopisarz, m.in. współzałożyciel (wraz z Władysławem Kościelskim) „Museionu" – pisma propagującego nowoczesny humanizm, często włączający się w podejmowane przez filologów akcje. „W dyskusji – jak czytamy w felietonowym tekście – omawiano możliwości powodzenia takiej propozycji i podnoszono, że najwięcej oporów napotka u narodów anglosaskich i w Rosji, [bowiem w tej ostatniej – A.K.] będzie uchodzić jako wiadomy symbol znienawidzonego Zachodu"[75]. Idee Morstina miał podchwycić i podnieść do poziomu programu Stanisław Rostworowski, „nie filolog a nawet nie humanista", kawalerzysta, pułkownik, a później generał brygady, m.in. szef sztabu powstańców śląskich w 1921 roku[76]. Sama idea stała się modnym tematem zastępczym dla całej prasy. Dość powiedzieć, iż ochoczo podjęły ją „Wiadomości Literackie", w konwencji dialogowego „za, a nawet przeciw"[77]. W nadziei na awans łaciny rozpisywał się np. „Kurier Warszawski"[78]. W kwietniu 1933 roku zawiązało się w Warszawie Towarzystwo Umiędzynarodowienia Łaciny, złożone z grona poważnych osób: profesorów, twórców, dziennikarzy (m.in. Tadeusz Zieliński, Marceli Handelsman). Towarzystwo zmierzało nie tylko „do uznania łaciny za język międzynarodowy", lecz również, co z punktu widzenia niniejszego opisu wydaje się istotne, postanowiło podjąć działalność „w kierunku przywrócenia znaczenia łaciny w kulturze polskiej w związku z łacińskim charakterem tej kultury"[79]. W praktyce, co

[74] Ibidem.

[75] *Łacina jako język międzynarodowy.* „Dziennik Poznański", 13.11.1929, s. 2.

[76] I. Wieniewski: *Łacina jako język międzynarodowy.* „Przegląd Klasyczny" 1938, z. 3, s. 211.

[77] *Czy łacina może zostać językiem międzynarodowym?* „Wiadomości Literackie" 1930, nr 10, s. 1.

[78] *Łacina jako język międzynarodowy.* „Kurier Warszawski", 7.01.1931, [wydanie wieczorne], s. 7.

[79] *Towarzystwo Umiędzynarodowienia Łaciny.* „Kwartalnik Klasyczny" 1933, z. 4, s. 321.

można przeczytać w jednym ze sprawozdań, „działalność Towarzystwa rozwijała się w dwóch kierunkach: na terenie kraju propagując naukę łaciny w szkołach, jako języka potocznej mowy i podnosząc znaczenie kultury łacińskiej na kulturę polską, oraz na terenie międzynarodowym przez nawiązanie kontaktu z analogicznymi towarzystwami łacinników we Francji, w Niemczech, we Włoszech, w Holandii, przez propagandę łaciny na terenie Ligi Narodów w Genewie”[80].

Na zasadzie kropli drążącej skałę entuzjazm zwolenników upowszechniania łaciny, zataczając coraz szersze kręgi, trafiał do przekonania niektórych sanacyjnych gremiów oświatowych i opiniotwórczych. Za łaciną np. opowiedział się nader wpływowy, prosanacyjny „Kurier Poranny”, popierający dzieło umiędzynarodowienia języka. Wierzył przede wszystkim T. Zielińskiemu, ufając jego poczynaniom[81]. Warto w tym miejscu przytoczyć interesujący wywód jednego z intelektualnych liderów piłsudczyków prof. Olgierda Górki. Pisał w „Kurierze Porannym”: „Pogłębione studium łaciny uważam za jeden z najważniejszych czynników racjonalnego utrzymywania i podnoszenia poziomu intelektualnego całego narodu, tak samo jak niewątpliwie postępujące obniżanie się stanu znajomości języka łacińskiego w Polsce powojennej poczytuję za jeden z najfatalniejszych objawów dzisiejszego wykształcenia nie tylko młodzieży, ale również młodszej generacji naukowej. Nigdy bowiem ujemności tego ostatniego objawu nie będzie w stanie zrównoważyć – niezaprzeczalne zresztą – podniesienie się wiedzy matematyczno-przyrodniczej w młodszym społeczeństwie Odrodzonej Polski. O charakterze bowiem narodowym, o wartości intelektualnej, a nawet etycznej społeczeństwa zawsze decyduje i decydować będzie wykształcenie humanistyczne, którego podstawę stanowią bezpośrednie studia klasyczne”[82].

Alternatywą wobec lansowanej koncepcji wychowania państwowego był filomatyzm Ryszarda Gansińca. Po formacji wileńskiej Grodka i Lelewela, a później Zana i Mickiewicza[83], po lwowsko-krakowskiej Eleuterii i Eleusis W. Lutosławskiego[84], rozwijana przez Gansińca, głównie w latach 30. idea filomacka, osiągnęła wysoki poziom organizacyjny w postaci kółek gimnazjalnych, Koła Filomatów Studentów Uniwersytetu Jana Kazimierza (w którego statucie z 9 maja 1936 roku znalazł się zapis, iż celem stowarzyszenia „ma być wznowienie szczytnych haseł Filomatów wileńskich, naturalnie w formie zmodyfikowanej i dostosowanej do dzisiejszej sytuacji”)[85], czy założonego w 1938 roku Towarzystwa Przy-

[80] *O umiędzynarodowienie łaciny*. „Dziennik Poznański”, 5.06.1936, s. 2. Zob. jeszcze: *Umiędzynarodowienie łaciny a medycyna*. „Kurier Warszawski”, 19.03.1934, [wydanie wieczorne], s. 2–3; I. Wieniewski: *Jak wyjaśnić młodzieży cele nauki łaciny?* „Eos” 1937, z. 2, s. 241–247.

[81] *O łacinę jako język międzynarodowy*. „Kurier Poranny”, 24.03.1938, s. 8.

[82] O. Górka: *Praktyka a teoria w umiędzynarodowieniu łaciny*. „Kurier Poranny”, 4.05.1938, s. 3.

[83] *Słownik literatury polskiej XIX wieku*. Red. J. Bachórz, A. Kowalczykowa. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1994, s. 269–271.

[84] J. Kwiatek: *„Eleusis” na Górnym Śląsku w latach 1903–1914*. Opole 1991.

[85] *Koło Filomatów U.J K. we Lwowie*. „Przegląd Klasyczny” 1937, z. 5–7, s. 547; zob. także: *Kronika*. „Przegląd Klasyczny” 1938, z. 2, s. 170–173.

jaciół Humanizmu[86]. Ruch ten kształtował się wokół „Filomaty" – miesięcznika, a w pewnym okresie dwutygodnika, osiągającego nader wysokie nakłady, od kilkunastu do kilkudziesięciu nawet tysięcy egzemplarzy. Pismo doczekało się kilku interesujących szkiców[87] i monografii np. w formie pracy magisterskiej autorstwa Artura Trudzika[88]. O „Filomacie" głośno było w prasie warszawskiej i na prowincji; był podziwiany za wysoki poziom merytoryczny, no i rzecz jasna, za propagowaną ideę. Przykładowo w związku z ukazaniem się pierwszych egzemplarzy „Gazeta Warszawska" pisała: „W obronie ideałów humanistycznych i studiów klasycznych, zbyt często zapoznawanych i lekceważonych, brakło dotąd pisma, zwracającego się do tych, którzy przede wszystkim powinni się przejąć tymi ideałami: do młodzieży i naszej inteligencji. Lukę tę zamierza wypełnić »Filomata«, nawiązujący świadomie do idei wieszcza-filologa A. Mickiewicza. Jest to miesięcznik objętości 48 stron mniejszego formatu, bogato ilustrowany; rocznik obejmujący 10 zeszytów (480 stron) kosztuje razem z przesyłką 5 zł., że na pojedynczy zeszyt przypada po 50 gr. Jest to więc najtańsze czasopismo polskie, mimo że papier, druk i ilustracje składają się na całość ponętną i piękną"[89]. Wydawnictwem interesował się m.in. poczytny „Kurier Warszawski", również „Wiadomości Literackie", zamieszczające o Gansińcu sporo informacji.

Jego refleksja nad filomatyzmem sięga głęboko w historię, obejmując tradycję antyczną oraz renesansową, neoklasycyzm oświeceniowy czy preromantyzm i romantyzm (również bliższe współczesności kierunki myśli). Archetypem filomaty staje się renesansowy humanista, chociaż – już choćby ze względu na etymologię słowa (filomata od gr. *philomathes* – miłośnik wiedzy), będzie odwoływał się do hellenizmu, zwłaszcza do aleksandryjskiego „Museionu", w którym osiągnięty został „cel wszelkiej kultury ludzkiej"[90]. To wówczas obok twórcy-artysty i twórcy-uczonego miał się pojawić w pełni świadomy miłośnik nauk. Wszak z „Museionu" – jak dowodził Gansiniec – brały początek akademickość i uniwersytet.

---

[86] *Statut Towarzystwa Przyjaciół Humanizmu*. Lwów 1938, s. 15.

[87] W. Appel: *60 lat „Filomaty"*. „Filomata" 1989, nr 393, s. 375–395; T. Marcinkowski: *Czasopismo „Filomata" w okresie 1929–1939*. [b.m.w.] 2002, s. 22; a ponadto: Z. Gansiniec: *Jubileusz „Filomaty"*. „Filomata" 1961, nr 150, s. 3–5; R. Gansiniec: *Narodziny „Filomaty"*. „Filomata" 1966, nr 200–201, s. 7–13 [przedruk z „Filomaty" 1933, nr 50, s. 387–400]; Z. Gansiniec: *Jubileusz „Filomaty"*. „Filomata" 1976, nr 300–301, s. 3–7; M. Borysiuk: *Pamięci Prof. Ryszarda Gansińca*. „Filomata" 1989, nr 393, s. 439–445; R. Gansiniec: *Garść wspomnień jubileuszowych*. „Filomata" 1989, nr 393, s. 425–431; L. Winniczuk: *Moja i moich uczennic przyjaźń z „Filomatą"*. „Filomata" 1989, nr 393, s. 397–409.

[88] A. Trudzik: *„Filomata" 1929–1939. Przyczynek do studiów nad wychowaniem humanistycznym w II Rzeczypospolitej*. [Praca magisterska napisana pod kierunkiem Aleksandra Kwiatka, Uniwersytet Opolski]. Opole 1999, s. 162, aneks nlb.; zob. także: R. Gansiniec: *Ruch filologiczny i humanistyczny*. „Przegląd Humanistyczny" 1931, z. 3–4, s. 482–501; B. Pastuszczyn: *Kółka klasyczne w świetle sprawozdań*. „Przegląd Klasyczny" 1936, z. 7–8, s. 517–528.

[89] *„Filomata"*. „Gazeta Warszawska", 1.05.1929, s. 4.

[90] R. Gansiniec: *Humanizm a filologia*. „Przegląd Klasyczny" 1931, nr 1, s. 4–5.

Jednocześnie swój filomacki etos będzie umacniał przez nawiązanie do dziedzictwa romantyzmu, do wybitnych postaci epoki, uosabiających ideę odrodzenia narodu i państwa, przez kształtowanie cnót obywatelskich i wzorców nowoczesności[91]. Nie zapomina Gansiniec o tradycji Warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk Stanisława Staszica i poznańskiego TPN-u[92]. Zmierza ku wykreowaniu wizerunku człowieka wiedzy i kultury. Chodzi mu o ludzi „umiejących pracować i myśleć", „rzetelnie wykształconych", „rozumiejących wartości prawdziwej sztuki dla rozwoju życia narodowego", „o rozwiniętym zmyśle etycznym"[93]. Temu celowi miały służyć m.in. studia humanistyczne, prowadzące ku odrodzeniu człowieka w duchu kultury. Gansiniec pisze: „Dla nas człowiek, dla nas Polska jest czymś nieskończenie wyższym: chcemy, by ojczyzna nasza przodowała przede wszystkim w kulturze, w prawdziwej kulturze: a ta oprzeć się musi na kulturze helleńskiej. Człowiek zaś, jeśli nie chce być tylko robotem i ginąć w potrzebie dnia, musi być humanistą: humanizm potęguje człowieczeństwo, tworzy prawdziwych nadludzi, nie brutalów w potwornej swej wielkości, o których myśli Nietzsche, lecz harmonijnych, czcicieli umiaru, ofiarności, piękna"[94]. „Wiara w kulturę" jest jedynym ratunkiem dla „wydanej na pastwę gry przemocy" Europy[95] i perspektywą dla Polski, która jako państwo, miast nawiązywać do ideału jagiellońskiej wielokulturowości, zamyka się we własnych opłotkach[96]. Filomatyzm ten nie jest kategorią utożsamianą z wąsko pojętą kulturą czy przypisaną wyłącznie kulturze. Nie jest też pojęciem neutralnym. Swego filomatę Gansiniec chętnie widziałby w roli zaangażowanego społecznie humanisty – a może i bojownika humanizmu. „Jako humanista jestem rzecznikiem człowieczeństwa i powołanym obrońcą jego ideałów" – napisze w *Ghetcie ławkowym*, swoim wielkim manifeście na rzecz praw dla mniejszości żydowskiej w II Rzeczypospolitej[97].

Dzięki „Filomacie" i innym pismom: „Kwartalnikowi Klasycznemu" (1927–1934), „Przeglądowi Humanistycznemu" (1930–1934), „Przeglądowi Klasycznemu" (1934–1939), także edycjom źródłowym: „Tekstom »Filomaty«", „Bibliotece »Filomaty«", „Biblioteczce »Filomaty«", łacińsko-francusko-polskiemu „Eosowi", zawiązywało się zupełnie oryginalne, niepowtarzalne środowisko filomackie, z udziałem młodzieży o różnej tożsamości narodowej (Polaków, Żydów, Ukraińców, Białorusinów), zorganizowanej głównie w ramach kółek gimnazjalnych. Było ich w latach 1929–1939 ponad 130. Według danych szacunkowych przedstawionych przez A. Trudzika, mogły one zrzeszać jednorazowo około 2 500

[91] Idem: *Rola humanizmu w wychowaniu*. „Filomata" 1938, nr 105, s. 147–152.

[92] Idem: *„Filomata"*. „Filomata" 1957, nr 112, s. 3.

[93] S. Dedio: *Znaczenie studiów humanistycznych dla naszej młodzieży*. „Filomata" 1934, nr 62.

[94] R. Gansiniec: *Nowy Rok*. „Filomata" 1935, nr 76, s. 198–199.

[95] Idem: *Nowy Rok*. „Filomata" 1938, nr 106, s. 195–196.

[96] R.G.[ansiniec]: *Filologia klasyczna w Polsce*. „Filomata" 1933, nr 46, s. 237.

[97] Idem: *Ghetto ławkowe*. Lwów: R. Ganszyniec: Uniwersytet, 1937, s. 8.

członków[98]. Należałoby również uwzględnić oddziaływanie idei poprzez zalecaną lekturę, co w sumie daje wcale niemałe wielkości.

Doświadczenia związane czy to z działalnością Towarzystwa Umiędzynarodowienia Łaciny, czy z ruchem filomackim, nie miały naturalnie większego wpływu na instytucję szkoły średniej. Znajdująca się pod przemożnym władztwem reformy z 11 marca 1932 roku szkoła ta poddawana była w ciągu kilku następnych lat różnym próbom, nie zawsze wychodząc z nich zwycięsko. Wytykano jej wiele słabości, najczęściej, że „rozmija się z życiem", ograniczając szczególnie młodzieży wiejskiej dostęp do pełnej edukacji[99]. Filolodzy po swojemu wypominali jej grzech zaniechania w postaci istniejących ograniczeń dla klasycyzmu. Tu również mówiło się o pewnej formie dyskryminacji wobec młodzieży marzącej o laurach literackich, artystycznych czy naukowych. „Ogół młodzieży – na co dalej zwraca uwagę krakowski »Czas« – mógłby być kształcony wedle nowoczesnego praktycznego programu, ale pozostałaby przynajmniej garstka ludzi podtrzymujących naszą łączność kulturalną ze światem starożytnym, a tym samym z kultura zachodnio-europejską"[100]. „Czas" kończy swe rozważania pytaniem: „komu szkodziło pozostawienie choć kilku gimnazjów klasycznych"[101].

Z filologicznego punktu widzenia prawdziwe problemy ze szkołą jędrzejewiczowską pojawiły się w 1937 roku. Nadchodził bowiem moment wyboru licealnego profilu, wydziału. Jak wspomina te chwile prof. Jerzy Starnawski – wybitny współczesny historyk literatury, kultury, filolog i językoznawca, należący „do pierwszego rocznika jędrzejewiczowskiej reformy", gdy w 1937 roku „przechodził w Lublinie z gimnazjum do liceum, nie otworzono ani jednej klasy klasycznego typu w żadnym z liceów lubelskich"[102].

Ponieważ mimo krytyk reforma jędrzejewiczowska realizowana była konsekwentnie (w czerwcu 1939 roku licea opuścili pierwsi maturzyści), zaczęły gromadzić się nad nią coraz gęstsze chmury. Tu już nie chodziło o ocenę wartości reformatorskich decyzji, lecz o fakt, iż dla pewnej grupy młodzieży zabrakło ofert edukacyjnych. „Musimy wrócić do 8-letniego gimnazjum" – kategorycznie oświadczał „Czas" na kilkanaście dni przed wybuchem wojny. Pisał, że „obecny stan na odcinku szkoły średniej dłużej utrzymać się nie da"[103]. Rozbicie starego gimnazjum „nie tylko nie przyniosło spodziewanych rezultatów, ale – co gorsza – grozi naruszeniem równowagi społecznej i obniżeniem poziomu naukowego w szkołach wyższych, a nawet zamknięciem pewnych działów naukowych, które

[98] A. Trudzik: *„Filomata" 1929–1939*…, s. 134 i n.

[99] Z. Łempicki: *Reforma szkolna a potrzeby życia*. „Kurier Warszawski", 31.10.1936, [wydanie poranne], s. 7; Idem: *Trójkąt czy prostokąt? Z rozważań o podstawach oświaty i kultury w Polsce*. „Kurier Warszawski", 4.09.1936, [wydanie wieczorne], s. 7.

[100] *W obronie wykształcenia klasycznego*. „Czas", 27.08.1936, s. 6.

[101] Ibidem.

[102] J. Starnawski: *Łacina i greka*…, s. 149.

[103] *A jednak musimy wrócić do 8-letniego gimnazjum*. „Czas", 13.08.1939, s. 1–2.

w ogólnym dorobku kultury były przez nas chlubnie reprezentowane”[104]. Chodziło, rzecz jasna, o filologię klasyczną, która w sumie na reformie straciła najwięcej.

[104] Ibidem.

Aleksander Kwiatek

The society of philologists in accordance with the humanistic upbringing in the Second Republic of Poland

Summary

The present article takes an account of the philologist society (identified with classical philology) by way of implementing humanistic ideals during the Second Polish Republic. This particular society having gathered mainly university professors as well as high school teachers of Latin and Greek did classify the people at their ablest. The philologists became the cream of well-educated men whose authority was greatly admired, and who were well known outside the university or school spectrum. They shared remarkable chairs, those of rectors or principals of scientific circles, while deeply contributing to that scientific life model as well as its cultural counterpart to widespread the whole state. Their concept of upbringing based on maintenance and endorsement of the classical gymnasium was severely opposed by the supporters of the utilitarian school system, the latter being praised then by the majority of teachers and education activists. Thus there emerged a contradiction between the philologists (considered to be the traditionalists) and the advocates of modern, equal in style and universal school character. The nature of that argument and the differences of opinions that followed, are all embraced within this paper.

Aleksander Kwiatek

Philologische Kreise angesichts der humanistischen Ausbildung in der II. Republik Polen

Zusammenfassung

In seinem Artikel untersucht der Verfasser die Einstellung der mit klassischer Philologie gleichgesetzten philologischen Kreise zum Problem der humanistischen Ausbildung in der II. Republik Polen. Das vor allem aus Universitätsprofessoren und den in Oberschulen arbeitenden Lehrern der lateinischen und griechischen Sprache bestehende Milieu war äußerst einflussreich. Die Philologen bildeten eine Elite der aufgeklärten Personen, genossen hohes Ansehen und waren auch außerhalb der Universitäten und Schulen bekannt. Die Funktionen der Rektoren, der Vorsitzenden von wissenschaftlichen Gesellschaften bekleidend, nahmen sie Einfluss auf wissenschaftliches und kulturelles Leben Polens. Ihre Idee, ein klassisches Gymnasium zu erhalten und zu stärken, fand Widerspruch von den Anhängern der utilitären Schule, die von den meisten Lehrern und Bildungsaktivisten unterstützt war und es kam zum Streit zwischen den für Traditionalisten gehaltenen Philologen und den Anhängern einer modernen, einheitlichen und allgemeinen Schule. Der vorliegende Text hat zum Ziel, den Kern von dem Streit und die Unterschiedlichkeit der von den einzelnen Konfliktparteien vertretenen Ansichten zu schildern.