

# Juliusz Saloni

---

## Nowe programy gimnazjum a studjum uniwersyteckie polonistyki

---

Pamiętnik Literacki : czasopismo kwartalne poświęcone historii i krytyce literatury polskiej 33/1/4, 494-502

---

1936

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## NOWE PROGRAMY GIMNAZJUM A STUDJUM UNIWERSYTECKIE POLONISTYKI

Wspólnota i łączność, zaznaczająca się między kształceniem w szkołach rozmaitych stopni, jest uderzająca jako współzależność ich poziomu. Niejednokrotnie my, nauczyciele szkół średnich, wysłuchiwaaliśmy zarzutów, stawianych przez profesorów uniwersytetów, w sprawie niedostatecznego przygotowania młodzieży w gimnazjach dawnego typu do studjów uniwersyteckich. Zarzucano nam, że nie uczymy naszych uczniów czytać, pisać, myśleć, mówić; że nie przygotowujemy ich do samodzielnej pracy, że nie wychowujemy ich do poważnego trudu badawczego, że nie dostarczamy odpowiedniej ilości wiedzy pamięciowej. Tem tłumaczyło się i usprawiedliwiała niski poziom kształcenia uniwersyteckiego. Mówiono: niewiele można zrobić ze źle przygotowanym studentem. Ale ten student właśnie po magisterjum obejmował posady nauczycielskie; źle uczony w gimnazjum, słabo przygotowany w uniwersytecie stawał się kontynuatorem owego stanu krytycznego, częścią błędnego koła, z którego trudno było znaleźć wyjście.

Dziś stoimy wobec zasadniczej zmiany w szkolnictwie polskim. Rozpoczęła się przebudowa całego systemu kształcenia. Na każdym poziomie, w każdym zakresie, i dziale szkolnictwa zaszły istotne, głęboko sięgające zmiany.

Reforma szkolna gimnazjum jako fakt dokonany postawiła nauczycielstwo polskie wobec nowych zadań, a jednocześnie odstąpiła braki i niedomagania w zakresie wykształcenia dotychczasowego. Gdzie przedmiot, nauczany w dawnym gimnazjum, miał ściśle określony materiał rzeczowy, tam różnice te nie były zbyt jaskrawe; tak było z naukami przyrodniczymi, matematyką, historją. Inaczej rzecz przedstawia się w języku polskim. Pod pojęcie „języka polskiego“ jako przedmiotu, wchodzącego w program szkolny, można podłożyć treść bardzo różnitą; taki właśnie przypadek zamiany treści zaszedł w reformie obecnej; dlatego też braki i luki wykształcenia stały się odrazu wyraźne i widoczne.

Najrychlej zauważyło nauczycielstwo, że nie jest dostatecznie przygotowane do nauczania języka polskiego w zakresie

wiedzy materialnej, że brak mu wielu wiadomości. Hasło „Polska i jej kultura“, postawione jako postulat zasadniczy nowych programów, nie znalazło odpowiednich oddźwięków w wykształceniu dotychczasowym nauczyciela-polonisty. Nauczyciel zauważył odrazu, że wiedza o kulturze to dziedzina prawie zupełnie dla niego obca, że nie posiada dokładnego systematycznego jej obrazu rozwojowego, tylko wiadomości fragmentaryczne, nie składające się na jednolitą całość. Zna wyczerpująco mianowicie tylko literaturę i jej historyczny rozwój, ale brak mu rzetelnych wiadomości już choćby w innych dziedzinach sztuki; obce mu jest polskie malarstwo, rzeźba, architektura, muzyka; wie coś niecoś o Stwoszu, Gomółce, Matejce, Moniuszce, Szopenie, Jacku Malczewskim, Wyspiańskim-malarzu, widział obrazy Michałowskiego, Chełmońskiego, Stanisławskiego, ale to wszystko są niezupełnie jasne i sformułowane pojęcia, znane raczej z wykształcenia domowego, z życia, nieugruntowane i niepogłębione, o połowicznej treści. A ich stosunek do kultury artystycznej świata, podobnie jak tło ogólnoeuropejskie, na którym one występują, tonęło prawie w zupełności w mgławicy ogólników.

Jeszcze gorzej przedstawiła się sprawa w dziedzinie historycznej kultury obyczajowej i zwyczajowej. Programy żądają potraktowania „znamiennych rysów życia obyczajowego szlachty, mieszczaństwa i ludu“ (s. 47), nauczyciel rozporządza tylko wiadomościami o życiu szlacheckim. Jeżeli mianem kultury określamy wszystkie dziedziny twórczości ludzkiej zarówno materialnej jak i duchowej, to — powiedzmy szczerze — brak dzisiejszemu poloniście wiadomości elementarnych. Wyrównywanie braków ma po dziś dzień charakter dorywczy, gorączkowy, z konieczności niezupełny, bo brak odpowiednich książek i podręczników.

Ale nietylko historyczne wiadomości o kulturze wykazują niedomagania; także współczesność polska, dzisiejsza polska rzeczywistość w swym zróżnicowaniu poziomem, przestrzeniem, nie jest znana dostatecznie nauczycielowi poloniście. Nie myślę tu o tej rzeczywistości zmiennej, którą jest samo życie, stanowiące dziś w szkole polskiej temat niezmiernie ważny, lecz o cechach trwałych tej rzeczywistości. W szkole dawnej, przed reformą, poświęcono również temu zagadnieniu uwagę i rozwiązano problem przez utworzenie osobnego przedmiotu, który nazwano „Nauka o Polsce współczesnej“. Był to twór, zawierający w sobie wiadomości ustrojowe i statystyczne, oparte na wiadomościach geograficznych z klas niższych.

Nowe gimnazjum tak zacieśnionym problemem się nie zadowala. „Polska i jej kultura“ nie oznacza bynajmniej wyłącznie tylko państwowej oficjalności polskiej ani danych statystycznych. Zagadnienie dotyczy raczej rzeczywistości życia; w pierwszym więc rzędzie zaniedbanej u nas zupełnie dzie-

dziny folkloru, ujęcia form życia masy ludu polskiego, zawierającego w sobie najistotniejsze pierwiastki polskości. Na tem tle zarysować się powinny różnice między rdzenną polskością a narodami, państwo polskie zamieszkującymi, Rusinami (Ukraińcami), Białorusinami, Litwinami.

Za konieczną uznać należy w wykształceniu dzisiejszego polonisty przynajmniej ogólną znajomość swoistej kultury mniejszości narodowych w Polsce, mieszkających w zwartych grupach. Trudno zgodzić się na to, by pojęcie o tych odłamach państwowej rzeczywistości polskiej tworzyło się na podstawie dorywczych mętnych źródeł, zarażonych częstokroć niechęcią zastarzałą, opartych na kombinacji politycznej, bezwartościowej z punktu widzenia wychowawczego, szkodliwej z punktu widzenia państwowego. Szkoła dzisiejsza winna dać młodzieży pewien pogląd zasadniczy na odrębność kultury ruskiej, na swoiste cechy kultury białoruskiej i litewskiej, nawet na kulturę Żydów polskich. Istotne współzycie tworzyć się może jedynie na podstawie wzajemnej znajomości, na należytej ocenie wartości. Nie wyjdziemy nigdy z dzisiejszego stanu zadrażnienia, jak długo nie zbliżymy się istotnie do tych narodów, jak długo ich nie poznamy, nie pogłębimy, nie zrozumiemy. Dopiero to poznanie może stanowić podstawy poprawnego ułożenia stosunków.

Takie mniej więcej zadania przypadałyby w nowym gimnazjum już nie geografowi czy historykowi — jak w dotychczasowej „nauce o Polsce współczesnej“ — ale właśnie poloniście. On jest powołany do ujęcia wszystkich zagadnień kultury w jedną całość i historyczną i przekrojową współczesną. Ma tworzyć wizję państwowej kultury polskiej i polskości we wszelkich jej przejawach, we wszelkich jej momentach, motywach, w całym jej dynamizmie i statyżmie. A tworzyć ją może tylko dzięki głębokiemu i istotnemu ujęciu zjawisk, z Polską i jej życiem związanych.

Realizacja powyższych postulatów, dotyczących treści nauczania języka polskiego w gimnazjach zreformowanych, odbywa się przez pracę, podzieloną na trzy działy: 1. lektura, 2. nauka o języku, 3. nauka języka. Każdy z nich wymaga od nauczyciela opanowania nie tylko właściwych metod dydaktycznych, ale przede wszystkim umiejętnego potraktowania i właściwego stosunku, nabytego przez pracę przygotowawczą do zawodu.

Punktem wyjścia dla wiadomości z dziedziny kultury jest **l e k t u r a**.

Celem uniknięcia wszelkich nieporozumień zaznaczyć i podkreślić należy, że w gimnazjach nowego typu historia literatury w żadnym, choćby nawet najskromniejszym zakresie, nie występuje. Dzieła i utwory, pochodzące z epok przeszłych, uwzględnia się w lekturze młodzieży o tyle, o ile mogą one stanowić zjawiska wyraźnie charakterystyczne dla epoki.

Rzeczą nauczyciela jest wyjątki te w należyty sposób zużytkować dla uzyskania ogólnego obrazu kultury. Poprawność ujęcia objawiłaby się w umiejętności podchwycenia cech charakterystycznych odnośnie do zawartości i kształtu utworu, podkreślania różnic między przedstawicielami epok, zebrania danych dla uzyskania ogólnego poglądu.

Ale poza tem stanowi lektura podstawę wykształcenia poczucia estetycznego ucznia, pracę przygotowawczą do inteligentnego, wartościowego czytelnictwa w przyszłości. Stąd też jest szkołą, przez którą uczeń nabyć powinien wiadomości teorii literatury i stylistyki. Zakres tych wiadomości, przewidziany dla gimnazjum, jest z natury rzeczy elementarny. Dotyczą one wyróżnienia pierwiastka opowiadającego, opisowego, uczuciowego i refleksyjnego w utworze, rozróżniania prozy i poezji, epiki, liryki i dramatu, wreszcie ich gatunków ze szczególnem uwzględnieniem powieści, noweli oraz prozy publicystycznej. Podobnie elementarny zakres przewiduje program dla stylistyki.

W sprawie powyższych wiadomości nie poziom ich i zakres przedstawia największe trudności; spotkamy je raczej w tem, że nauka dotychczasowa nie postarała się o jasne sformułowanie i określenie powyższych pojęć.

Tak np. nie jest ustalone dotychczas, co jest „prozą“, a co „poezją“, niema wątpliwości tylko w odniesieniu do zjawisk, diametralnie przeciwnych: prozy naukowej i wiersza. Ale zjawiska pośrednie (a więc np. powieść) pozostają ciągle pod znakiem zapytania. Zupełnie analogicznie trudne jest rozklasyfikowanie pojęcia dramatu i t. d. Te niejasności i niedokładności w pojęciach elementarnych są następstwem wogóle bardzo słabego zainteresowania nauki teorią literatury; poprostu operuje się terminologią nieustaloną i — zdaje się — ta dogadza w nauce o literaturze samym uczonym. Ale to uwalnia też nauczyciela z obowiązku ścisłości i dokładności w wykonaniu postulatów programowego; nauczyciel może zajmować stanowisko dowolne, zależnie od teorii, którą wyznaje, albo zależnie od własnego „wzidzimisię“. Trudno bowiem żądać samodzielnych uzasadnień, skoro nie dała ich oficjalna, uniwersytecka nauka.

Zagadnienia z teorii literatury i stylistyki nie wyczerpują jeszcze zagadnienia owego „stosunku“ nauczyciela do obowiązkowej lektury. Ciężar główny spocznie bowiem na potraktowaniu utworu, jego omówieniu i opracowaniu.

Program żąda, ażeby opracowanie lektury oparte było na zagadnieniach, głównie wysuniętych przez młodzież; nauczyciel winien czuwać nad doborem zagadnień, przeprowadzić ich selekcję, o ile trzeba — uzupełnić, lub zagadnienia wysunąć. Wymaga to od nauczyciela umiejętności problematyzacji, tworzenia zagadnień, nasuniętych przez utwór. Stosunek taki do utworu można osiągnąć jedynie przez swobodę potraktowania lektury, przez wrażliwość ujęcia, nigdy przez szablon, ani

schemat analityczny. Bankructwo zbiorów „pytań“, opracowywanych jako podstawa nauczania, jest tego dostatecznym dowodem. Słabość wykształcenia uniwersyteckiego w tym zakresie tkwi właśnie w tem, że pracę i zainteresowania kandydatów zamyka i zacieśnia do badania genetyczno-historycznego, co najwyżej ideologicznego, że nie rozbudza i nie rozszerza stanowiska studenta, ogranicza je natomiast do jednego lub co najwyżej dwóch autorów, zadowalając się poza tem wiadomościami, zebranymi z podręczników i opracowań.

Niezmiernie ważnym, pomocniczym przy lekturze środkiem do nauki o kulturze są w nowym gimnazjum ilustracje. I znów nie można ograniczyć się jedynie do ich rzeczowej, względnie erudycyjnej interpretacji. Ilustracja i obraz ma wprowadzić ucznia w zrozumienie i odczucie stylu, obyć ze sztuką wielkich mistrzów. Ażeby spełnić to zadanie, nauczyciel musi być odpowiednio przygotowany do swojej roli przewodnika, kierującego patrzeniem młodzieży, musi sam orjentować się w sztukach plastycznych, zarówno w ich stronie artystycznej jak i technicznej; inaczej nie podoła obowiązkowi, przez program określonym.

Drugim działem nauczania języka polskiego jako przedmiotu w gimnazjum jest nauka o języku. Wymagania programu kładą przytem nacisk nietylko na wiedzę materalną, ile raczej kształcenie myślenia na materiale językowo-gramatycznym. Jako materiał przewidują głównie przykłady, wybrane z czytanek czy potocznego języka. Zniknąć więc powinny z widowni nowego gimnazjum językoznawcze schematy i sztucznie dobierane przykłady, martwe teorie i hipotezy, a miejsce ich zając powinna obserwacja mowy żywej, zrozumienie jej zjawisk i jej różnorodności, zależnie od warunków, w jakich się ona zjawia, przez kogo i do kogo jest stosowana.

Trzeci dział pracy, nauka języka, objęty tytułem ogólnym *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, obejmuje zakres kształcenia zdolności, które można określić jako „sprawność wyrażania się w mowie i piśmie“. Program żąda, by nauczyciel uczył swojego ucznia pisać i wypowiadać: opowiadania, opisy, charakterystyki przemówienia, by uczył selekcji materiału faktycznego, doboru słownika, komponowania każdego z tych wytworów. Jest to jakby prymitywna „szkoła literacka“. Wymaga ona ze strony nauczyciela, prócz dokładnej znajomości stylistyki, także opanowania samej techniki i właściwych, celowych metod.

W każdej klasie gimnazjum kładzie program bardzo silny nacisk na uczenie wygłaszania „utworów poetyckich i prozaicznych z uwzględnieniem akcentu logicznego i uczuciowego“. Ćwiczenia winien poprzedzić odpowiedniemi przygotowaniem do wygłaszania, polegającym na rozważaniach, dotyczących przestankowania, akcentów oraz modulacji głosu. I znowu, ażeby

spełnić ten postulat programowy, nauczyciel musi opanować teoretycznie i praktycznie sztukę żywego słowa; inaczej bowiem nauczanie w tym zakresie zejdzie, bo zejść musi, na fałszywe tory, na marnowanie godzin szkolnych.

Takie wymagania stawia program nowego gimnazjum nauczycielowi-polonistom. Słuszną jest rzeczą, aby uczelnia, mająca prawo kwalifikowania nauczyciela, wzięła pod uwagę jakość i zakres tych postulatów i przystosowała się do nich, ażeby brała odpowiedzialność za to, czy i jak przygotowuje do sprawowania szczytnego zawodu.

Jak wiadomo, pełne wykształcenie nauczyciela opiera się na magisterjum i egzaminie pedagogicznym. Egzamin pedagogiczny obejmuje ogólne zasady wychowawcze i dydaktyczne wraz z metodyką nauczania języka polskiego. Natomiast przygotowanie fachowe nauczyciela-polonisty opiera się na magisterjum z języka polskiego.

Studjum języka polskiego w naszych uniwersytetach, unormowane na podstawie Rozporządzenia Ministra W. R. i O. P. z dnia 26 marca 1926, jest częścią studjum filologii polskiej. Pozwala ono na dowolny wybór jednego z dwóch kierunków: 1-mo językowego, 2-do literackiego.

Magisterjum z języka polskiego wymaga złożenia następujących egzaminów i prac:

1) Dział wspólny dla obu grup:

kolokwjum z głosowni opisowej języka polskiego,  
 egzamin z gramatyki opisowej współczesnej polszczyzny,  
 egzamin z gramatyki opisowej języka starocerkiewnego,  
 kolokwjum z języka łacińskiego (lub stopień z gimnazjum),  
 kolokwjum z języka greckiego „ „ „  
 egzamin z historii politycznej, ustrojowej i kulturalnej Polski,  
 „ z głównych zasad nauk filozoficznych,  
 „ z historii literatury polskiej wraz z podstawowymi wiadomościami z teorii literatury,  
 „ z historycznej gramatyki języka polskiego i dialektologii;

2a) Grupa języka polskiego:

egzamin z języka starocerkiewnego,  
 „ z porównawczej gramatyki języków słowiańskich,  
 praca magisterska,  
 egzamin z hist. gramatyki i dialektologii języka polskiego;

2b) Grupa historii literatury polskiej:

egzamin z historii literatury greckiej i rzymskiej,  
 „ z historii lub jednej z literatur obcych nowożytnych,  
 praca magisterska,  
 egzamin z historii literatury polskiej ze szczególnem uwzględnieniem jednej z epok (zob. praca mag.)

Sprawy, czy takie magisterjum jest naukowo wystarczające, czy przygotowuje do naukowej samodzielnej pracy nad literaturą polską, nie chcę i nie mogę tutaj poruszać. Jest to zagadnienie dzisiaj aktualne dzięki wystąpieniu prof. Kołaczковского. Toczy się dyskusja, zjawiają się próby reformy studjum. Dla mnie leży ta dziedzina w tej chwili poza obrębem zainteresowań. Interesuje mnie natomiast tylko przystosowanie tak pojętego magisterjum do potrzeb zreformowanego gimnazjum.

Patrząc na zestawienie z tego punktu widzenia, od razu zauważyć możemy, że całe magisterjum pod względem zasięgu obydwu grup jest w zupełności niewspółmierne do zapotrzebowań, wykazanych przez program gimnazjum. Brak w niem więc zupełnie wszystkich działów kulturalistycznych. W studjum uniwersyteckim, przygotowującym nauczyciela, „kulturoznawstwo“ musiałoby objąć dokładną historję kultury polskiej i obraz kultury współczesnej na tle ogólnoeuropejskiem, z uwzględnieniem kultury mniejszości narodowych polskich. Naukę o kulturze możnaby natomiast oprzeć na znajomości historii politycznej i ustrojowej Polski, uzyskanej przez studenta w ciągu nauki gimnazjalnej. Ten bowiem zasób wiadomości — zdaniem mojem — jako podbudowa do dalszej nauki byłby w zupełności wystarczający.

Zupełnie brak w magisterjum estetyki; bo nie można uważać za wystarczające załatwienie tych zagadnień, najistotniejszych dla polonisty, przez „egzamin z głównych zasad nauk filozoficznych“. Łączy się z tem pominięcie nauki o sztukach plastycznych i stylach, które choćby dla celów naukowych, dla uzyskania poglądu na związki i łączność między poszczególnymi działami sztuki powinny być uwzględnione.

Niezmiernie charakterystyczne dla obecnego studjum i wieńczącego je magisterjum jest potraktowanie stylistyki i teorii literatury. W magisterjum są one „przyczepione“ do pierwszego egzaminu z historii literatury, poprostu jak rzecz nieważna, czy mało potrzebna poloniście. W podręczniku informacyjnym z r. 1929, wydanym przez Warsz. Koło Polonistów p. t. *Co czytać, przygotowując się do egzaminów magisterskiego i nauczycielskiego*, przejrzanym i poprawionym przez docenta ś. p. M. Hartleba, znajdujemy spis dzieł i opracowań, zestawiony bardzo dokładnie i szczegółowo, zawierający nawet takie pozycje, które niejednokrotnie swą obecnością budzą poważne wątpliwości. Ale w spisie tym nie znajdujemy ani jednej stylistyki, ani jednego dzieła z zakresu teorii literatury. Niema dzieł najbardziej elementarnych z tego zakresu: ani Wójcickiego, ani Komarnickiego, ani Chmielowskiego. A przecież z tej broszury czerpią wstępne wiadomości o studjum początkujący adepci polonistyki. To pominięcie świadczy tem silniej o fakcie, że zagadnienia teoretyczne potraktowane zostały na



studjum po macoszemu. Czy zgodne jest to z duchem czasu, ze stanem i kierunkiem dzisiejszej nauki o literaturze — nie miejsce i czas o tem sądzić. Ale z punktu widzenia potrzeb dzisiejszej nauki szkolnej objaw ten należy uznać co najmniej za wysoce niepożądany.

Językoznawstwo, któremu poświęca się podczas studjum tyle pracy i uwagi, potraktowane jest jako nauka martwa, zamknięta w sobie, wyodrębniona zupełnie poza zakres twórczości literackiej i mowy żywej. Język w tem ujęciu staje się tworem sztucznym. Między nauką o języku a językiem jako środkiem wypowiedzania się istnieje twardy przedział, a brak jest syntezujących punktów styecznych ujmowania twórczości pod kątem języka i traktowania języka jako podstaw sądu i twórczości.

Wreszcie w zupełnem zaniedbaniu pozostaje cały dział sprawnościowy mówienia i pisania. Nikt nie dba o to, jak student czyta, jak pisze, jak mówi. Lektorat dykcji i deklamacji jest nieobowiązkowy i w magisterjum nie dochodzi zupełnie do głosu. Studenci piszą wyłącznie rozprawki i rozprawy, których również nikt ich pisać nie uczy; jak w dotychczasowem gimnazjum liczy się i tutaj na intuicję i naturalny rozwój zdolności studenta; nie kształci się zupełnie szarego pracownika, któryby poprawną formę opanował nie intuicyjnie, lecz świadomie. W zestawieniu z nauką o języku, rozbudowaną nadmiernie, dojść można do wniosku, że uniwersytet traktuje język wyłącznie jako materiał badania, nie budzi natomiast żadnego kultu dla mowy ojczystej.

Trudno mówić generalnie o metodach pracy na uniwersytetach, zdaję sobie bowiem sprawę, że zależy ona w wysokiej mierze od indywidualności i jakości zainteresowań przede wszystkim samego profesora. Można jednak mówić o przewadze pewnego kierunku studjów, ujawniającego się wyraźnie choćby w publicznych dyskusjach. I te metody należałoby również osądzić z punktu widzenia przydatności ich dla późniejszej pracy nauczycielskiej.

Metody, stosowane i utrzymywane w studjum polonistycznym, uległy w ciągu wieków trwania uniwersytetów najmniejszym chyba odświeżeniom i unowocześnieniom. Przewagę jeszcze ustawicznie mają wykłady, które jako metoda nauczania w w. XX nie wymagają chyba szerszych omówień i komentarzy. Seminarja, poświęcone głównie badaniom genetyczno-literackim czy językoznawczo-scholastycznym, skierowują uwagę studentów głównie na wartość czynników erudycyjnych w wykształceniu, czem zacieśniają pole widzenia, zmuszają do zajmowania się drobnostkami i szczegółikami. Nie zaprzeczam ich wartości tem samem; sprzeciwiam się tylko takiej wyłączności i jednostronności kształcenia polonisty. Uważam, że podczas studjów winno się znaleźć miejsce również na wyładowanie samodzielnego,

szerszego poglądu studenta. Mogłoby się to odbywać w obowiązkowych parlatorjach literatury współczesnej, w których swobodne dyskusje rozwijałyby się na podstawie krótkiego zagajenia. Wprowadzenie tematów nowych wpraw, „nim się jak figa ucukrują, jak tytoń uleżą“, przyczyniłoby się niewątpliwie do ożywienia studjum i rozszerzenia zainteresowań i inteligencji słuchaczy.

Ostatni atak opinii publicznej głównie tego właśnie dotyczył punktu. Wypowiedzieli się wtedy również i najwybitniejsi świeży magiŝtry, przyznając, że wyrobienie swoje zawodzyczają głównie samokształceniu i pracy w organizacjach, natomiast studjum dało im w tym kierunku bardzo mało. Tymczasem z punktu widzenia nauczycielskiego właśnie szerokość poglądu jest może najwaźniejsza, jest dla wartości nauczania najistotniejsza. I w tym zakresie studjum polonistyczne również zrzec się musi swego udziału.

Jakiz z tego wniosek? Czy reforma studjum?

Do zabierania głosu w tej sprawie na podstawach tak zacieśnionych, jakie sobie wybrałem, nie czuję się ani uprawniony, ani powołany. Stwierdziłem już, że w tej chwili reforma studjum polonistycznego jest sprawą otwartą. Reforma ta, przeprowadzona z punktu widzenia naukowego, a nie szkolnego, albo uwzględni niektóre z postulatów szkoły, albo ich nie uwzględni, pozostając zarówno co do zakresu, jak i co do metod w swoim dotychczasowym zacieśnieniu. W pierwszym wypadku wystarczyłoby dopełnienie magisterjum egzaminem uzupełniającym, obejmującym te działy, które z punktu widzenia szkoły są i będą konieczne. Uniwersytet musiałby tylko przez stworzenie odpowiednich katedr i lektoratów dać słuchaczom sposobność do uzupełnienia swego wykształcenia.

W drugim wypadku nie widzę innego wyjścia jak tylko wprowadzenie odrębnego naukowego egzaminu nauczycielskiego, któryby, skonstruowany w myśl potrzeb szkoły, orzekał o kwalifikacji kandydata do zawodu nauczycielskiego. Ale zdać musimy sobie sprawę z tego, że w tym drugim wypadku magisterjum stanie się wyłącznie pierwszym egzaminem naukowym, otwierającym pole do jednego zawodu: do zawodu „uczzonego“. Pozbawione wszelkich cech celowości praktycznej zapewne zamknie koło oderwanego od życia, wyniosłego odosobnienia.

Warszawa

*Juljusz Saloni*

---