

SZKOŁA W WALCE O PRAWA JĘZYKA OJCZYSTEGO
W EPOCE ODRODZENIA

Jednym z czołowych i najbardziej interesujących zagadnień historii oświaty i wychowania w epoce Odrodzenia, zasługującym ze względu na jego wagę na poświęcenie mu szczególnych badań źródłowych jest problem miejsca, jakie język ojczysty zajmował w szkole polskiej tego okresu. Stopień uwzględniania języka ojczystego w nauczaniu szkolnym tej epoki jest jednym ze sprawdzianów stopnia usamodzielniania się ówczesnej szkoły od oficjalnych programów tak średnio-wiecznych, jak późniejszych wynikłych z ducha katolickiego, formalistycznego pseudo-humanizmu, reprezentowanego na terenie Polski przez jezuitów. Od pozycji, jaką sobie w szkole wywalczył język ojczysty zależał w szczególności udział szkoły w ogólnym, powszechnym wówczas, nurcie walki o prawa języka ojczystego we wszystkich dziedzinach życia i związany z tym jej wpływ na przebieg procesu kształtowania się i doskonalenia języka literackiego.

Szybki i świetny rozwój polszczyzny w wieku XVI to wypadkowa oddziaływania całego szeregu czynników motorycznych tego rozwoju, czynników "sprawczych", którym nauka polska poświęciła wiele uwagi z okazji badań związanych z Sesją Odrodzenia. Między tymi czynnikami, zgodnie z ustaleniem przez naukę okresu międzywojennego, szkoła nie zajmowała godnego uwagi miejsca, monopol kościoła na terenie szkoły uniemożliwiał bowiem jakiegokolwiek godniejsze uwagi próby ograniczenia praw łaciny na jej terenie, a szkoła stosowała me-

tody tradycyjnego nauczania, poddając się bez oporu oficjalnemu kościelnemu kierownictwu.

Takie postawienie problemu nasuwa dziś zasadnicze wątpliwości. Niewytłumaczonym byłby fakt, że dziedzina szkolna, na której pracowały całe szeregi najbardziej postępowych ludzi, mieszczańskich bakałarzy, współtwórców coraz bardziej doskonalącej się z upływem lat wieku XVI literatury w języku narodowym, nie miała żadnego związku z nurtującym ówczesne społeczeństwo ruchem. W szeregu dziedzin ówczesnego życia język ojczysty, pod wpływem przemian ekonomiczno-społecznych, stanowiących podłoże przemian ideologicznych, zwycięsko pokonywał natrafione przeszkody, zajmował należne mu miejsce, postulowane już przed wiekiem niemal przez autora wstępu do "Ortografii" Parkoszowica. Język ten znajdował coraz pełniejsze zastosowanie we wszelkich dziedzinach wytwórczości umysłowej, opanował literaturę, kształcąc się w tym procesie i doskonaląc, wzbogacając swe słownictwo w miarę coraz szerszego, praktycznego stosowania. Jedyne szkoła była jak gdyby terenem, na którym nie przyjęło się hasło Rejowe "że Polacy nie gęsi", do którego nie dotarły osiągnięcia literatury "złotego wieku", oderwanym całkowicie od wyraźnie zaznaczającego się przełomu kulturalnego, upowszechnianego przez tak potężny czynnik propagandowy, jakim był druk.

Współzawodnictwo języka ojczystego z urzędowym językiem kościoła i liturgii, łaciną, której rola utrzymała się przez wyznaczenie jej funkcji oficjalnego języka nauki, podtrzymywana przez tradycyjne jej stanowisko w dyplomacji, prawodawstwie, sądach czy kancelariach, było oczywiście na terenie szkoły najtrudniejsze. Siła tradycji w tym względzie, monopol szkolny kościoła, miały na terenie szkoły silniejsze niż w innych dziedzinach szanse powstrzymania zwycięskiego pochodzenia języka ojczystego, niedopuszczenie go na tę szczególnie zastrzeżoną od ingerencji czynników świeckich dziedzinę. Czy jednak stan ten nie wywoływał oporu, nie doprowadzał do walki o język ojczysty i jego prawa na terenie

szkoły? Już sama dynamika czynników, składających się na zjawisko Odrodzenia w Polsce, tak rewolucyjnie zwalczających w ostrej walce zastarzałe urządzenia, poglądy i tradycje, ka- że przypuścić, że szkoła również musiała stać się terenem walki starego z nowym także w dziedzinie walki o język, że walkę tę na pewno podjęły postępowe elementy wśród ówczes- nego plebejskiego nauczycielstwa, i że w walce tej nie bra- kło również udziału młodzieży.

Negatywne w zasadzie stanowisko kościoła w stosunku do języka ojczystego (dość jednak wyraźnie różniące się w sto- sunkowo liberalnym pod tym względem wieku XV od kontrrefor- macyjnego okresu wieku XVI) było zasadniczą przeszkodą do zajęcia przez język ojczysty należnej mu roli na terenie szkoły. Oficjalne kierownictwo kościelne, świadomie niemal nie dostrzegało wychowawczych i kształcących wartości języ- ka ojczystego. Mniej lub więcej ścisła opieka czynników koś- cielnych nad programem i tokiem nauczania w szkole stała po stronie tradycyjnej roli łaciny w nauczaniu szkolnym. Do tej pozycji tradycyjnej doszło jeszcze w okresie kontr- reformacji świadome powiększenie roli łaciny jako czynnika wychowawczego, utrwalającego pozycję kościoła w jego ideo- logicznym kierownictwie w ówczesnym społeczeństwie zwłasz- cza w jego walce z reformacją. "Katolickość" tego języka starożytnych Rzymian, któremu jezuita wyznaczili świadomie ważką rolę narzędzia w ich celach politycznych, odgrywała tu zasadniczą rolę.

Poglądy nauki polskiej okresu międzywojennego na rolę ję- zyka ojczystego w szkole XVI wieku ograniczają się w zasadzie do stwierdzenia wyjątkowej w tym względzie roli Piotra Statoriusa - Stojęńskiego, który na zawężonym odcinku szkol- nictwa reformacyjnego, konkretnie w kalwińskim, później arikańskim gimnazjum pińczowskim wprowadza oficjalnie w roku 1559 naukę języka ojczystego. W "Urządzeniu gimnazjum piń- czowskiego", stanowiącym program tej pierwszej w Polsce pla- nowo zorganizowanej średniej szkoły humanistycznej, wyzna-

czył Statorius językowi polskiemu szeroką rolę pomocniczą przy nauczaniu łaciny. Poza nauczaniem w najniższej klasie tej szkoły katechizmu w języku ojczystym, w następnej klasie stosuje się ćwiczenia w przekładach na język polski wyjątków dzieł Katona, Castelliona, czy Vivesa. Dzieła te, jak i innych autorów klasycznych, czy humanistycznych winny być tłumaczone - jak podaje program - możliwie przy użyciu jak najpoprawniejszej polszczyzny, "quam maxime genuina interpretatione". W przedostatniej klasie "secundus ordo", poświęconej najwyższym, końcowym działom gramatyki, syntaksie i prozodii, przewidziane jest tłumaczenie tekstów Terencjusza "cum vernacula interpretatione", oraz dwa razy w tygodniu, co środę i sobotę, ćwiczenia w przekładzie tekstów polskich - "vernacula themata" - na łacinę. Nawet w najwyższej klasie, retoryki i dialektyki, przewiduje Statorius, co prawda dla mniej zdolnych uczniów, tłumaczenie polskich listów lub apoftegmatów na łacinę. Poza tymi ściśle szkolnymi zajęciami, niedzielny wykład listów św. Pawła odbywać się miał również w języku polskim.

Uwzględnienie w każdej klasie, stosownie do jej miejsca w humanistycznym programie szkoły, odpowiedniej roli ćwiczeń, w których język polski spełnia szeroko zakreśloną rolę języka pomocniczego, jak również przeznaczenie w wymiarze godzin, wyższych nawet klas, dostatecznego czasu na te ćwiczenia, każe przypuszczać, że w niższych klasach, w których tendencja "Urządzenia" wyraźnie wskazuje na większą rolę języka polskiego, przeprowadzano często w praktyce odpowiednie ćwiczenia z użyciem języka polskiego.

Opisane wyżej miejsce języka polskiego w programie gimnazjum pińczowskiego oraz analogiczne niemal stanowisko w stosunku do tego języka, ujawnione przez Benedykta Herbesta w jego programie dla szkoły mariackiej w Krakowie z tegoż 1559 roku, wyczerpuje niemal materiał faktograficzny historiografii okresu międzywojennego, tyjący się problemu roli języka ojczystego w nauczaniu szkolnym w XVI wieku.

Dwa te wyraźne zjawiska wybijają się w historii szkoły polskiej tego wieku, zawieszane niemal w próżni. Odkrywcze wówczas badania St. Kota nad szkolnictwem dysydenckim w Polsce pozwoliły w niewypełnionej zupełnie przestrzeni zaakcentować jedynie wyjątkowe, całkowicie niemal izolowane, stanowisko Statoriusa. Wyjątkowość tego zjawiska wobec niezbadania jego rodzimego podłoża nasuwało wówczas próbę jego wyjaśnienia przez konkretnie ustalane wpływy obce. Taka była zresztą ogólna tendencja w postawie badawczej historyków kultury okresu międzywojennego. Tendencja ta wiązała jednostronnie tak narodziny renesansowego wychowania w Polsce, jak postępowe objawy zmian w tej dziedzinie z wpływami obcymi, rolą cudzoziemców-humanistów przybyłych do Polski, czy z podróżami zagranicznymi Polaków. Statorius - według tej tezy - przysłany do Polski przez kalwinów genewskich, będąc sam wychowankiem szkoły w Lozannie, urządzenia tej szkoły usiłował naśladować przy reorganizowaniu przez siebie gimnazjum pińczowskiego. I tu tkwi geneza stanowiska Statoriusa. Chłuba szkolnictwa francuskiego, rektor szkoły lozańskiej, Maturin Cordier, nauczyciel Statoriusa, a nie - gdyś Kalwina, był gorącym zwolennikiem wprowadzenia do szkoły języka ojczystego, zwalczając wyłączność łaciny, jako przeżytek katolickiego średniowiecza. Za jego to śladami, według ustalenia badacza tego problemu ¹⁾, poszedł Statorius w wyznaczeniu językowi ojczystemu odpowiedniego miejsca w toku nauczania gimnazjum pińczowskiego.

Izolowane stanowisko Statoriusowe w zakresie poglądu na rolę języka ojczystego w szkole rzucało się w oczy badaczom. Słusznie poniekąd podkreślano, że Statorius miał tu przeciwko sobie "nie tylko starą rutynę szkolną, ale i

1) St. Kot, Pierwsza Szkoła Protestancka w Polsce. Z historii wpływów francuskich na kulturę polską. Reformacja w Polsce, rocznik I, nr 1, str.15-34; por. St. Kot, Historia wychowania, Lwów 1934, tom I, str. 260.

opinię poważnych humanistów"¹⁾. Według ogólnego wówczas -
~~mniemania~~ - jak podkreśla Kot - język ojczysty, zwany "lin-
gua vulgaris", lub "lingua vernacula", nie nadawał się do
szkoły, w której panować miała wyłącznie łacina, nawet w
życiu potocznym poza salą szkolną. Doniosłość kroku Stato-
riusowego przy ówczesnym stanie badań nad problemem była
tym większa, że dopiero w dwa wieki później, w wieku XVIII
za reformy Stanisława Konarskiego, stanowisko języka ojczys-
tego w szkole zostało decydująco wzmocnione.

Badania przeprowadzone z okazji Sesji Odrodzenia nad pro-
blemem języka polskiego w szkole nie posunęły naprzód
zagadnienia poza ustalony przez Kota zasięg. Próba syntezy
wychowania humanistycznego, przeprowadzona przez Bogdana
Suchodolskiego ²⁾, z natury rzeczy opierająca się o wyniki
dotychczasowych badań, formułuje zagadnienie języka w szko-
le według dotychczasowego stanu nauki, słusznie poza tym na-
świetlając rolę języka ojczystego jako elementu związanego
z nową jakością programową i metodyczną przyniesioną przez
humanizm. Doniosłość inicjatywy szkoły pińczowskiej okreś-
la Suchodolski z nowej pozycji, widząc w niej wyraz włącza-
nia się do wielkiego nurtu walki o język ojczysty, jaka to-
czyła się w Polsce od początku XVI wieku.

Analogiczne stanowisko zajęły inne prace, poświęcone wal-
ce o język ojczysty ³⁾, rejestrujące fakt pińczowski, pod-
kreślające jego wyjątkowość i ograniczenie do szkół refor-
macyjnych, podnoszące słusznie doniosłość wprowadzenia pol-
szczyzny do nauczania szkolnego choćby nawet tylko w pomoc-
niczej roli przy nauczaniu łaciny. Takie samo stanowisko zaj-

1) St. Kot, Pierwsza szkoła, str. 26.

2) Polska Myśl Pedagogiczna w okresie renesansu, Warsza-
wa 1953, str. 58-9.

3) W. Taszycki, Obrońcy języka polskiego, Wrocław 1953,
Biblioteka Narodowa. S.I, nr 146. M.R. Mayenowa, Walka o ję-
zyk w literaturze staropolskiej, Warszawa, 1953, oraz jako
część IV Bibliografii literatury polskiej okresu Odrodze-
nia, 1954.

mują prace zajmujące się problemem rozwoju języka polskiego w okresie Odrodzenia ¹⁾. Osiągnięcia nauki międzywojennej na temat języka polskiego w nauczaniu szkolnym przetrwały w sformułowaniach syntetycznych tego okresu historii wychowania i stanowiły podstawę do wyciągania wniosków przez historyków, historyków literatury i języka.

Przyznając Statoriusowi bezsporne zasługi w dziele walki o prawa języka ojczystego na terenie szkoły należy jednak tę zasługę w świetle badań źródłowych nad problemem, odpowiednio shierarchizować.

Przede wszystkim należy podkreślić, że Statorius układał swój program biorąc pod uwagę szerokie, zastane przez siebie w Polsce tendencje do wyznaczania właściwej roli językowi ojczystemu w szkole. Już w samym Pińczowie, na terenie gimnazjum zastał Statorius nie tylko przychylną atmosferę dla koncepcji wprowadzenia języka ojczystego do programu nauczania w gimnazjum, ale nawet pierwsze, nie kodyfikowane w programach, próby stosowania takiej praktyki. Na redakcję "Urządzenia szkoły pińczowskiej" bezspornie posiadał wpływ poprzednik Statoriusa na stanowisku rektora tej szkoły. Był nim znany postylograf plebejski Grzegorz Orszak-Orsatius, gorący miłośnik języka ojczystego, doskonale nim władający. Orszak, początkowo przełożony Statoriusa w szkole pińczowskiej, później, po latach, jego współpracownik w pracach nad przekładem Biblii brzeskiej był jednym z inicjatorów programu gimnazjum i na sformułowanie w nim pozycji języka ojczystego miał wpływ bezsprzeczny.

Poza tym Statoriusowa kodyfikacja roli języka polskiego w szkole jest zawężona siłą rzeczy do szkolnictwa dysydenckiego, a konkretnie tylko do kalwińskiej szkoły pińczowskiej, że nie całe szkolnictwo reformacyjne przyjęło stanowisko Statoriusa dowodzi choćby stosunek Wojciecha Kaliszczyka do problemu języka ojczystego w jego szkole lewartowskiej.

1) Z. Klemensiewicz, Czynniki sprawcze w rozwoju polszczyzny doby Odrodzenia, Materiały dyskusyjne Sesji Odrodzenia 1953 r.

Ponadto działalność Statoriusa ograniczona była w zasadzie do środowiska szlacheckiego, w którym Statorius głównie działał, i w którym później wrósł całkowicie.

Decydującym momentem w ustaleniu zasług Statoriusa jest przede wszystkim fakt, że działalność jego w tej mierze została poprzedzona wcześniejszą, a szerzej i realniej zakreśloną akcją. Równocześnie ze Statoriusem ujawnione stanowisko mieszczkańskiego rektora szkoły mariackiej Benedykta Herbesta, również kodyfikującego rolę języka ojczystego w szkole, tym razem katolickiej, dowodziła by, że te dwie kodyfikacje poprzedzone były stosunkowo powszechną praktyką, stanem dojrzałym już do ujęcia w program.

Że stanowisko Statoriusa i Herbesta w roku 1559 w sprawie języka polskiego nie jest zjawiskiem zaskakującym i niespodziewanym, jak to odnośnie do Statoriusa podkreśla badacz tego problemu ¹⁾, izolowanym całkowicie od ówczesnego stanu, lecz przeciwnie zjawiskiem powiązanim z całym rozwojowym procesem tego problemu, wywodzącym się z rodzimych warunków, dowodzą stwierdzone w źródłach dużo wcześniejsze fakty stosowania pomocniczej funkcji języka polskiego w nauczaniu szkolnym. Już źródła wieku XV mają w tym względzie ciekawą wymowę, szereg natomiast dowodów z pierwszej połowy XVI wieku pozwala nie tylko stwierdzić ograniczoną do pomocniczości rolę polszczyzny w szkole, ale wyznacza jej rolę daleko poza ten zakres wychodzącą. Na długo przed sformułowaniem programu przez Statoriusa i Herbesta plebejscy bakałarze dają przekonujące dowody swych wyraźnie pozytywnych poglądów na wychowawczą i kształcącą rolę języka ojczystego w szkole. Nauczanie szkolne w ich realizacji staje się nie tylko elementem postulowanego już w XV wieku upowszechniania języka narodowego, ale spełnia również rolę czynnika doskonalącego język literacki, świadomie niemal go kształtującego. Ten proces odbywa się w całym szeregu szkół plebejskich, do któ-

1) St. Kot, Pierwsza Szkoła Protestancka w Polsce, str. 26.

rych docierały nowe podręczniki przyjmujące pozytywną postawę w stosunku do języka ojczystego i stosujące zgodną z tą postawą metodę nauczania łaciny.

Zaskakująca postępowością już w połowie XV wieku koncepcja Anonima, autora wstępu do ortografii Parkoszowica, postulująca pełne prawa języka ojczystego we wszystkich dziedzinach życia, dowodzi istnienia właściwej atmosfery dla rozwoju języka ojczystego już w wieku XV., skoro w tym wieku wysuwa się postulat, domagający się dla języka tych warunków rozwoju, jakich dopiero w praktyce dostarczył wiek XVI. Stanowisko to miało swój wyraz także i na terenie szkoły.

Objawy wzrostu poczucia komunikatywnej roli języka ojczystego w XV wieku, konkretne fakty już nie tylko teoretycznego brania tego języka w obronę, mówią o warunkach sprzyjających rozwojowym tendencjom polszczyzny. Już w tym wieku w wiele dziedzin życia umysłowego, opanowanych zupełnie przez łacinę wdziera się, правда że sporadycznie, język ojczysty ze swoimi uprawnieniami. Był on nawet w tym wieku językiem dysputy teologicznej z husytami 1431 r., był językiem używanym przez Długosza w przemówieniu do obcego monarchy, cesarza Fryderyka III. Języka tego używa król Władysław, syn Kazimierza Jagiellończyka nawet w tak oficjalnej okazji, jak przyjęcie korony czeskiej w roku 1471, wygłaszając na Wawelu dłuższą mowę w języku polskim. Wzrosła w tym wieku również rola kaznodziejstwa w języku ojczystym i nawet taki humanista, jak Grzegorz z Sanoka, wygłasza do ludu piękne "deklamacje" - jak określa Długosz jego kazania.

Przyczyny wytworzenia się tej sprzyjającej dla rozwoju języka ojczystego atmosfery, były oczywiście różnorodne. Odgrywały tu rolę tak względ na niebezpieczeństwo husyckie, jak konieczność kontaktów politycznych z Czechami, interes kościoła nasilającego akcję katechizacyjną w obawie przed herezją, ogólny wzrost patriotyzmu tak wyraźny w wieku XV, czy wreszcie wpływ humanizmu włoskiego uwzględniającego szeroko język ojczysty w literaturze.

Również w szkole XV wieku zdobywa sobie polszczyzna miejs-

nie cenny materiał dla badaczy rozwoju języka polskiego, dowodzi poza tym silnego związku szkoły z życiem potocznym, pokazuje jak w nauczanie szkolne wchodziła treść zaczerpnięta z życia czy z przysłów ludowych.

Doniosłość metody Walentego i Mateusza z Kęt, rola w niej języka ojczystego jest tym cenniejsza, że metoda ta miała do dyspozycji taką formę swego upowszechnienia jak druk. Zastosowana w szeroko używanym przez bakałarzy podręczniku, sugerowała jej praktyczną realizację, narzucała go wręcz nawet i bardziej samodzielnym pedagogom.

Stworzenie podręcznika, który nie tylko przyjął tekst łaciński za punkt wyjścia i podstawę kształcenia wyrazu rodzimego, ale dawał sugestie korzystającemu z niego bakałarzowi do autonomicznego niemal traktowania języka ojczystego w ówczesnych warunkach nauczania szkolnego, to osiągnięcie nie tylko chronologicznie wyprzedzające doniosłość faktu pińczowskiej kodyfikacji programowej. Należy tu bowiem podkreślić, że Walenty i Mateusz z Kęt uznają prawa języka ojczystego jeszcze nie podparci właściwie rozwojem literatury, jak to było w wypadku Statoriusa, nie wiadomo nawet, czy mieli za sobą argumenty dostarczone im przez reformację, gdyż ich stosunku do reformacji nie ujawniają znane nam dotychczas źródła. Pewne jest natomiast, że wyrażali tendencję plebejskiego środowiska i realizowali jego postulaty w sprawie roli języka ojczystego w szkole.

Postać Walentego i Mateusza z Kęt zasługuje na szersze wszechstronne zbadanie, wydobyć ze źródeł bliższych szczegółów biograficznych, oraz nowych danych z zakresu ich zasług w walce o prawa języka ojczystego w szkole.

Przedstawione wyżej niektóre przykłady stanu nauczania języka ojczystego w szkole, tak w wieku XV jak i w pierwszej połowie wieku XVI, dowodzą, że ujawnione w 1559 roku stanowisko Statoriusa czy Herbesta w sprawie przyznania językowi ojczystemu pomocniczej roli w nauczaniu szkolnym poprzedzone zostało długotrwałą i szeroką praktyką całego szeregu

bakałarzy mieszczańskich pierwszej połowy XVI wieku. Statoriusowi przypadnie więc zasługa pierwszego sformułowania w programie szkolnym rodzimych, zastanych już przez niego w Polsce tendencji poszerzenia praw języka ojczystego. Akcent Statoriusowy czy Herbstowy w procesie zdobywania uprawnień na terenie szkoły przez język ojczysty nie należy na pewno do początkowej fazy tego procesu, nie jest izolowanym od ówczesnych warunków zjawiskiem, przeciwnie, stanowi właściwie końcową niemal fazę tego procesu, kodyfikującą stan faktyczny. Stan ten, w którym istniały pomyślne warunki dla roli szkoły w rozwoju języka literackiego, został wkrótce zahamowany przez działalność kontrreformacyjną, ujawniającą niechęć do języka ojczystego, tak wyraźnie na terenie szkoły reprezentowaną przez jezuickie metody nauczania języka łacińskiego, metody na pograniczu szykan, dostatecznie naświetlone w obszernej literaturze dotyczącej tego zagadnienia ¹⁾.

Poza omówioną wyżej korekturą do dziejów wychowania w Polsce epoki Odrodzenia w zakresie wiedzy o stanowisku języka ojczystego w szkole XVI-tego wieku, również problem roli języka ojczystego w szkołach pruskich, na terenach przyłączonych do Polski w wyniku pokoju toruńskiego w roku 1466, wymaga pewnych poprawek. Szkoły te, reprezentowane głównie przez szkołę toruńską i gdańską słusznie zwróciły uwagę badaczy ze względu na fakt wprowadzenia w ich program już w połowie wieku XVI, systematycznej nauki języka polskiego. Gimnazjum toruńskie już od samego założenia w roku 1568, gdańskie zaś od roku 1589, uwzględniają w programach swoich szkół język polski. Wiązało się z tym angażowanie osob-

1) Bogatszy materiał dowodowy dla przedstawionej wyżej tezy o konkretnej roli języka polskiego w nauczaniu szkolnym w XVI w. przedstawia znajdująca się w druku praca autora powyższych, przydatnych dla wykładowców historii wychowania, uwag. Rozprawa ta pt. "Rola języka polskiego w nauczaniu szkolnym XVI w." ukaże się nakładem Wydawnictwa Zakładu im. Ossolińskich w ciągu roku 1955.

nych profesorów Niemców lub Polaków (między Polakami wybi-
jał się zwłaszcza poeta Jan Rybiński), którzy wprowadzili
szkolną lekturę autorów polskich w tym samym czasie, gdy
inne szkoły polskie, zwłaszcza jezuickie karały za użycie
wyrazu polskiego w szkole.

Dotychczasowe poglądy podręcznikowe na ten temat, przy-
mowane bez zastrzeżeń także w najnowszych ujęciach problemu,
słusznie w zasadzie podkreślają zasługi szkoły toruńskiej
czy gdańskiej w tym zakresie. Sformułowania jednak na ten
temat mówią tradycyjnie o wyjątkowości tego zjawiska, wią-
zanego z tendencjami reformacji, pomijają jednak specyfikę
tego problemu wynikającą z zróżnicowania etnicznego terenów
pruskich. Fakt szczególnej opieki, jaką cieszył się język
polski w protestanckich szkołach Torunia i Gdańska ma swoje
specjalne podłoże, które należy uwzględnić w ocenie zjawis-
ka. Spotykane często sformułowania tego problemu zestawia-
ją na jednej płaszczyźnie zasługi gimnazjum pińczowskiego
czy innych szkół dysydenckich w Polsce z zasługami gimnazjum
toruńskiego i gdańskiego, ujawniając przy tym wyraźną ten-
dencję do podkreślania wyjątkowości toruńsko-gdańskiego
rozwiązania problemu nauczania języka polskiego w szkole, je-
go wyższości nad resztą Polski. Mimo, iż w szkołach tych
kształciło się wielu synów polskiej szlachty dysydenckiej,
mimo iż poziom nauczania języka polskiego w tych szkołach
był wysoki, a profesorem tych szkół zawdzięczamy niejeden
podręcznik do nauki języka polskiego trzeba jednak wziąć
pod uwagę pomijany ~~sta~~ moment, że nauczanie języka polskie-
go w tych szkołach pomyślane było w zasadzie tylko jako nau-
czanie języka obcego. Stosunek do języka ojczystego tak w
szkole toruńskiej jak w gdańskiej jest negatywny, czy to
jeśli chodzi o język polski dla Polaków, czy niemiecki dla
Niemców. Żaden z tych języków nie stanowi w programie tych
szkół samodzielnej pozycji, z którą łączyło by się uznanie

jego wartości jako języka ojczystego. Zasada, że uczyć w sposób planowy należy tylko języka obcego jest i w Gdańsku i w Toruniu zasadą panującą. Ustawa szkoły toruńskiej z 1568 roku stwierdza wyraźnie, że obowiązującym i powszechnym językiem w szkole jest język łaciński, że innych języków wolno bezkarnie używać tylko w określonym czasie i miejscu. By nie było nieporozumienia co do tych "innych języków" ustawa wyjaśnia, że "mianowicie Niemcom wolno używać polskiego, Polakom zaś niemieckiego". Sens przepisów ustawy toruńskiej wyraźnie stwierdza, że poza łaciną Niemiec może się uczyć jedynie języka polskiego, Polak zaś niemieckiego. Przepis ten w brzmieniu łacińskim nie dopuszcza jakiegokolwiek interpretacji, która by wskazywała na możliwość studiów języka polskiego przez Polaków. "Sermo latinus, qui huic Classi cum sequentibus communis est, neque alio (tzn. sermone) impune uti cuiquam licet, nisi certis locis et temporibus, Germanis nimirum polonico, et contra Polonis germanico, quod plurimi gratia discendi has linguas ex utraque gente ad nos veniant". Przepis ten dla klas wyższych brzmi krócej, zwięźle, lecz również kategorycznie: "Latinus sermo, et cum hoc Polonis germanicus, Germanis polonicus, ut ante diximus". Również późniejsze przepisy z 1600 roku formułują tak samo negatywnie stosunek do języka ojczystego określając wyraźnie, że "w szkole nikomu nie wolno bezkarnie używać języka ojczystego, poza szkołą zaś wolno Niemcom posługiwać się językiem polskim, Polakom zaś językiem niemieckim". Nie różnią się więc bynajmniej decydująco stosunki w gimnazjum toruńskim pod tym względem od stosunków panujących w innych szkołach niemieckich czy polskich, zwłaszcza jezuickich.

Przy tak zorganizowanym systemie trudno dość wyobrazić sobie udzielanie języka polskiego Polakom, i w związku z tym odnośnienie przez Polaków korzyści, jakie powinny by wynikać z istotnie wysokiego poziomu nauczania języka polskiego w szkole toruńskiej. Formułowane dotychczas w nauce zasługi

szkoły toruńskiej i gdańskiej w zakresie propagowania języka polskiego, pracy nad jego rozwojem były nie przewidzianym w zasadzie produktem ubocznym tendencji innej, uznającej rolę języka polskiego jako niezbędnego dla Niemców tamtejszych w politycznym i gospodarczym współżyciu polskiego Pomorza z resztą Polski.

Inna rzecz, że autonomiczne potraktowanie języka polskiego jako obcego w programach tych szkół nie było zapewne bez wpływu na kształtowanie się takich tendencji w reszcie Polski. Prusy spełniające tak ważną rolę w dziejach reformacji polskiej oddziaływały zapewne swym przykładem na szkoły dysydenckie w Polsce.

Wymienione wyżej argumenty przemawiają za koniecznością wprowadzenia pewnego retuszu w dotychczasowych sformułowaniach problemu zasług szkoły toruńskiej i gdańskiej dla języka polskiego. Ograniczyć je trzeba do wynikającej z potrzeb ekonomicznych propagandy języka polskiego, a tym samym kultury polskiej wśród Niemców zamieszkujących te tereny, do związanego z tym żywego ruchu wydawniczego w zakresie przeznaczonych dla Niemców podręczników, słowników i samouczków języka polskiego. Wprowadzona do szkoły lektura polskich autorów była w zasadzie lekturą obcego języka dla kręgu uczniów ograniczonego do Niemców. W tej korelacji znika, przesadnie chyba podkreślana, postępową wyjątkowość tego zjawiska, nie spotykanego w tym czasie w innych szkołach polskich. Taka jest zdaje się wymowa dotychczas znanych źródeł.

Nie zbadanym natomiast jeszcze problemem jest rola języka polskiego na tych terenach, traktowanego jako język ojczysty dla Polaków. Sprawa ta winna stać się przedmiotem osobnych badań. Silny element polski, odżywający szybko po zgnieceniu Krzyżaków w wyniku wojny 13-letniej i przyłączeniu Prus Królewskich do Polski, usiłował, jak wynika ze źródeł, zwłaszcza pod wpływem ruchu reformacyjnego, organizować na własną rękę życie religijne przy szerokim zastosowaniu języka polskiego. Stała instytucja polskich kaznodziejów przy pol-

skich parafiach, próby organizowania własnego szkolnictwa dla ich parafian, szeroka akcja wydawnicza w języku polskim dla zaspokojenia ich potrzeb religijnych każe przypuścić, że w specyficznych warunkach Prus Królewskich problem roli języka ojczystego w szkole kształtował się nieco odmiennie, korzystniej dla interesu narodowego i intensywniej niż w reszcie Polski. Wolno przypuścić, że specyfika etniczna terenu stwarzała niejaki możliwości do szybszego wytwarzania się poczucia konieczności autonomicznego traktowania w szkole języka polskiego, pojmowanego jako język ojczysty. Rozpoczęte w tym względzie prace zapowiadają oparte na nowych źródłach, pełniejsze przedstawienie problemu szkół polskich, zwłaszcza na terenie Gdańska. Rola języka ojczystego, wiążąca się z tym problemem, zapewne zostanie bardziej wyczerpująco przedstawiona niż zostało to dokonane w dotychczasowych badaniach ¹⁾.

1) Por. Głosy w dyskusji Barycza, Maleczyńskiej, Nadolskiego, Witczaka, Zarębskiego i innych na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych w ramach październikowej (1954) Sejsji Pomorskiej nad referatem Stanisława Kubika pt. "Polskie szkolnictwo prywatne w Gdańsku od XVI do XVIII wieku".