

WŁADYSŁAW SZYSZKOWSKI

Walka o język polski w szkołach Komisji Edukacji Narodowej

„Zaczyna się wychowanie młodzieży od reguł gramatyki i uczenia języków. Niech naprzód swój własny dobrze umie. Inne, lubo się zdadzą, (są) przydatkowe. Zeby swój język dobrze umiał, niechaj czyta dzieła dawnych pisarzy swojego narodu. (Ignacy Krasicki: O edukacji do księżnej Sapieżynej J A W Ks L)”

I

Prawda wyrażona w przytoczonych wyżej słowach księcia poetów i jednego z najrozsądniejszych ludzi swej epoki bardzo powoli przenikała do umysłów zacofanego społeczeństwa szlacheckiego nawet w dobie Oświecenia. Zakorzenie przez wieki przywiązanie do języka łacińskiego jako jedyne narzędzia krzewienia myśli naukowej i podstawy wykształcenia, podsypane w interesie własnym przez kościół, hamowało wszelkie próby zapewnienia językowi ojczystemu samodzielnej roli w nauczaniu i wychowaniu młodzieży.

Funkcję pomocniczą przy nauczaniu łaciny pełnił język ojczysty zapewne od samego początku istnienia zorganizowanego szkolnictwa. Pierwsze uchwały synodów z XIII w., broniące kościoła i szkoły przed zalewem Niemców, wyraźnie domagają się od nich znajomości języka polskiego m. in. w tym celu, by umieli autorów łacińskich objaśniać młodzieży po polsku (*ut possint pueris auctores exponere in polonica lingua*)¹. Zwłaszcza alfabet i związana z nim początkowa nauka czytania i pisania wymagały zapewne odwoływania się do języka ojczystego i tym się może tłumaczyć ujęcie w formę wierszowaną zasad pisowni w pierwszym polskim traktacie ortograficznym Jakuba Parkoszowicza². O liczeniu się z językiem ojczystym przy objaśnianiu tekstów łacińskich świadczą również tzw. mammotrepty, tj. słowniki układane przez uczniów

¹ Zob. W. Taszycki: *Obrońcy języka polskiego. Wiek XV-XVII*. Wrocław 1953. Wstęp, s. VI. Bibl. Narod. S. I nr 146.

² Por. I. Zarębski: *Rola języka polskiego w nauczaniu szkolnym w Polsce XVI wieku*. Wrocław 1955, s. 14. Monografie pedagogiczne pod red. B. Suchodolskiego. T. III.

jako wyjaśnienia trudniejszych słów Pisma św.³ Do rozszerzenia zakresu stosowania języka polskiego w nauczaniu przyczyniły się też niewątpliwie wpływy husytyzmu, skoro słyszymy nawet o próbach tajnego nauczania, podejmowanych przez scholarzy związanych z tym prądem⁴.

Również w XVI w. język polski znajdował przede wszystkim oparcie w szkołach protestanckich. Na czoło wysuwa się tutaj pińczowska szkoła kalwińska, której rektorem był Francuz z pochodzenia, Piotr Statorius, autor pierwszej gramatyki polskiej pisanej po łacinie. W ułożonym przez siebie w 1955 r. *Urządzeniu gimnazjum pińczowskiego (Gimnasii Pinczoviensis institutio)* przeznaczył on językowi ojczystemu dużą stosunkowo rolę. W klasie najniższej miano uczyć po polsku katechizmu, w klasie następnej (trzeciej) tłumaczyć na język polski pisarzy łacińskich (Katona, Castilliona i Vivesa), w drugiej przekładać także teksty polskie na łacinę, wreszcie w klasie pierwszej tłumaczyć polskie listy i apoftegmaty. W tym też języku miał się odbywać wykład niedzielny listów św. Pawła.

Na tak szerokie uwzględnienie w programie szkoły pińczowskiej języka ojczystego wpłynął niewątpliwie, obok powszechnej dla różnowierców tendencji do posługiwania się językiem ojczystym w szerzeniu prawd wiary, przykład nauczyciela Statoriusa w Lozannie, wybitnego pedagoga francuskiego, Mathurina Cordiera, który już w 1530 r. w swej rozprawie *O poprawie zepsutej mowy (De corrupti sermonis ordinatione)* propagował wyjaśnianie uczniom treści lektury łacińskiej przy pomocy języka ojczystego. „Najpierw — pouczał on — należy wygłosić zrozumiały uczniom zwrot francuski, a potem pokazać im, jak to samo można w różny sposób oddać po łacinie”. Stąd też objaśnienia jego mają charakter dwujęzyczny, podobnie też spis słówek⁵.

Inne czynniki złożyły się na ukształtowanie nauczania języka polskiego w szkołach miejskich Prus Królewskich. Były to szkoły również o wyraźnym obliczu wyznaniowym, w tym wypadku luterańskim, ale zależność ich od władz miejskich nakładała na nie obowiązek zadośćuczynienia potrzebom praktycznym dzieci mieszczańskich. Ożywiający się z każdym rokiem po zgnieceniu zakonu krzyżackiego stosunki handlowe Pomorza z centrum Polski oraz codzienne obcowanie z ludnością polską zmuszało Niemców do przyswajania sobie potocznego języka, z drugiej zaś strony ludność rdzennie polska nie gardziła językiem niemieckim, który mógł się jej przydać w stosunkach z Niemcami. „To jedno jest poniekąd osobliwością naszej szkoły — głosiły ustawy gimnazjum toruńskiego z 1568 r. — że rzesza naszych uczniów składa się tak z Polaków, jak z Niemców, których wysyłają do nas dla wyuczenia się tych języków wraz z językiem łacińskim. Przyczyna tego jest wiadoma wszystkim, jest nią mianowicie sąsiedztwo Polski i częste używanie (*frequens usurpatio*) tego języka wśród naszych obywateli”.

Trudny problem uczenia języka polskiego zarówno Polaków, jak Niemców starano się w ten sposób rozwiązać, że stworzono w gimnazjum toruńskim tzw. *Schola Polonica*, tj. oddzielną klasę z osobnym nauczycielem, jak gdyby lektorem języka polskiego, która była przeznaczona zarówno dla młodzieży polskiej, jak niemieckiej. Szczegóły udzielania tej nauki nie są nam dokładnie znane. Należy przypuszczać, że oprócz wykładania zasad gramatycznych języka polskiego i czytania w tym języku katechizmu, a może i fragmentów

³ Zob. J. Łoś: *Początki piśmiennictwa polskiego*. Lwów 1922, s. 114 i nast. oraz I. Zarębski, jw., s. 18—19.

⁴ Por. I. Zarębski, jw., s. 21—23.

⁵ St. Kot: *Pierwsza szkoła protestancka w Polsce*. „Reformacja w Polsce”. R. I. 1921, s. 28—29.

biblii, nauczyciel ów współdziałał z nauczycielem łaciny, tłumacząc na język polski autorów klasycznych (Terencjusza i Cyserona). W ten sposób uczniowie zaznajamiali się równolegle z trzema językami, przy czym nauka języka polskiego dla Niemców miała na oku głównie cele praktyczne. Korzystano przy tym z niezbyt świetnej dawniejszej książki, przedrukowanej w r. 1596 pt. *Wokabularz rozmaitych i potrzebnych sentencji polskim i niemieckim młodzieńcom na pożytek teraz zebrany*. Zawierała ona w trzech czwartych rozmówki związane z sytuacjami życia codziennego, poza tym mieściły się w niej przykłady listów również o charakterze potocznym. W środkowej części książki dano nadto próbę elementarnej gramatyki języka polskiego. Całość jednak przedstawiała się bardzo chaotycznie i nastroczała poważne trudności w praktycznym korzystaniu z książki ⁶.

Znacznie większą wartość przedstawiał podręcznik języka polskiego (*Compendium linguae polonicae*), ułożony dla szkół gdańskich przez następcę Jana Rybińskiego w gimnazjum gdańskim, Mikołaja Volckmarka. Także bowiem i tam sprawa systematycznego wykładu języka polskiego nurtuje od 1589 r. i przechodzi różne koleje w zależności od polityki Rady Miejskiej. Ostatecznie na skutek skargi złożonej przez cechy gdańskie królowi Janowi III Sobieskiemu Rada Miejska godzi się na wprowadzenie w Gimnazjum Akademickim nauki języka polskiego nie tylko na początkowym, lecz także na wyższym kursie oraz na uczenie języka polskiego w dwóch szkołach parafialnych. Stanowisko to utrzymuje język polski w gimnazjum gdańskim do końca istnienia Rzeczypospolitej ⁷.

Nieobojętna też była rola języka ojczystego Janowi Amosowi Komeńskiemu przy prowadzeniu przezeń od 1629 r. szkoły w Lesznie. Świadczą o tym chociażby przekłady jego dwóch zasadniczych dzieł dydaktycznych na język polski (*Ianua linguarum reserata* i *Orbis pictus*) ⁸.

W przeciwieństwie do wyznań protestanckich kościoł katolicki po krótkiej erze liberalizmu, podyktowanego zresztą interesem własnym, odnosił się dość podejrzliwie do mnożących się z czasem prób wdzierania się języka ojczystego do życia kościelnego. Dowodzi tego wielka ostrożność w stosunku do pieśni śpiewanych w kościele, czemu niejednokrotnie dają wyraz zarządzenia biskupów, świadczy stanowisko zajęte wobec języka polskiego przez takich szermierzy kościoła, jak Kromer czy Hozjusz. Im zaś silniej krystalizował się front kontrreformacyjny, tym częściej pojawiały się głosy świadczące o utożsamianiu stosunku do języka łacińskiego z prawowiernością katolicką, co oczywiście wpływało także na umocnienie jego roli w kształceniu młodzieży.

Toteż na tle długich dziejów szkolnictwa katolickiego w Polsce, pozostającego pod bezpośrednim wpływem kościoła, mamy do zanotowania dwie tylko próby wyjścia poza powszechnie przyjęte ramy stosowania języka polskiego w szkołach katedralnych i parafialnych. Rzecznikiem jednej był Benedykt Herbest, rektor szkoły mariackiej w Krakowie. W 1559 r., a więc jednocześnie z wystąpieniem Satoriusa, ogłosił on program dla tejsz szkoły pt. „Urządzenie szkoły krakowskiej przy kościele św. Marii” (*Cracoviensis scholae apud S. Mariae templum institutio*), który, jak wynika z zamieszczonego na końcu

⁶ St. Tync: *Dzieje gimnazjum toruńskiego (1568—1793)* I. „Roczniki Tow. Naukowego w Toruniu”. Rocznik 34. Toruń 1927, s. 105—108, 269—275.

⁷ Zob. W. Pniewski: *Język polski w dawnych szkołach gdańskich*. Gdańsk 1938. i R. M. Mayenowa: *Walka o język w życiu i literaturze staropolskiej*. Wyd. 2. Warszawa 1955, s. 188.

⁸ Zob. Ł. Kurdybacha: *Działalność Jana Amosa Komeńskiego w Polsce*. Warszawa 1957, s. 47 i nast.

listu do rektorów i nauczycieli szkół w Polsce, miał się stać wzorem także dla innych szkół tego typu w Polsce. Osobliwością tego programu było rozszerzenie stosowania języka polskiego poza objaśnienia tekstów łacińskich i greckich oraz Pisma św. także na przekłady po łacinie listów polskich, dyktowanych uczniom przez nauczyciela. Jakkolwiek ćwiczenia te miały na oku przede wszystkim doskonalenie stylu łacińskiego, przynosiły one jednak pewną korzyść także językowi polskiemu i dawały sposobność przygodnego nauczania ortografii polskiej. Było to tym ważniejsze, że samą naukę czytania i pisanania radził autor zaczynać od łaciny. Nie wiemy, w jakiej mierze te skromne postulaty Herbesta, będące zapewne odbiciem dążeń ówczesnego mieszczaństwa krakowskiego, znalazły urzeczywistnienie w praktyce. Wobec tego jednak, że sam autor w późniejszej swej działalności pisarskiej zajmował stanowisko raczej niechętnie językowi ojczystemu i ostatecznie wstąpił do zakonu jezuitów, należy przypuszczać, że wpływ jego poglądów na praktykę szkolną był niewielki⁹.

Znacznie szersze zastosowanie znalazł język polski w sto lat później w krakowskich Szkołach Nowodworskich. Używano go nie tylko w klasach niższych przy nauczaniu gramatyki łacińskiej, lecz także w klasach wyższych przy nauczaniu retoryki. Szczególny nacisk kładziono zwłaszcza na równomierne traktowanie obu języków w ramach wypracowań pisemnych. Zachowane zeszyty szkolne Jana i Marka Sobieskich z lat 1640—1643 świadczą, że w klasach wyższych w związku z nauką retoryki, jeżeli nawet nie pisano mów po polsku, to przynajmniej poruszano w nich tematy ważne z punktu widzenia wychowania obywatelskiego. Przystosowana specjalnie do potrzeb tej uczelni gramatyka łacińska Łukasza Piotrowskiego pt. *Grammaticarum institutionum libri IV pro usu scholarum Nowodworscianarum in Academia Cracoviensi*, wydana po raz pierwszy w 1634 r., była wprawdzie w użyciu języka polskiego dość oszczędna, ograniczając go do słowniczka łacińsko-polskiego i znaczeń wykrzykników, ze wskazówek jednak dotyczących organizowania ćwiczeń, zdaje się wynikać bezspornie, że ćwiczenia owe prowadzone były po polsku¹⁰.

II

Zakorzeniające się coraz bardziej pod wpływem kontrreformacji przekonanie o nieodłącznym związku języka łacińskiego z katolicyzmem znalazło swój najpełniejszy wyraz w teorii i praktyce szkolnej zakonu jezuitów. Stosunek ich do języków krajowych nasuwa szereg problemów natury ogólnej i szczególnej. Już w początkowej fazie układania oficjalnego programu dla tych szkół problem ów zarysował się bardzo ostro. Pierwszy bowiem projekt programu nauk (*Ratio studiorum*) z 1586 r. dzielił pod tym względem Europę na dwie nierówne sobie części. W prowincjach południowych uznawał konieczność znajomości języków rodzimych ze względu na przyszłe potrzeby kapłana, natomiast w prowincjach północnych wyraźnie zabraniał posługiwania się językiem ojczystym nawet w życiu codziennym, upatrując w języku łacińskim cechę odróżniającą katolików od innowierców i środek spajania

⁹ Zob. K. Mazurkiewicz: *Ks. Benedykt Herbest*. Poznań 1923 oraz I. Zarębski, *iw.*, s. 47—51.

¹⁰ Zob. H. Barycz i J. Hulewicz: *Historia Szkół Nowodworskich*. T. I. Kraków 1939—1947, s. 126—136 i H. Barycz: *Lata szkolne Marka i Jana Sobieskich w Krakowie*. Kraków 1959, s. 29—59.

w jedną całość różnych narodowości, zamieszkujących tę część Europy. Trzeba poczytać za zasługę jezuitom polskim, że, podobnie jak górnoniemieccy, przeciwstawili się owym zamierzeniom i żądali jednakowego traktowania pod tym względem wszystkich prowincji zakonu. W zastosowaniu do życia szkolnego zasada ta znalazła ostatecznie sformułowanie następujące:

„Należy przede wszystkim przestrzegać surowo zasady mówienia po łacinie, wyjąwszy te szkoły (tj. klasy), w których uczniowie nie znają łaciny, tak aby w żadnych sprawach związanych ze szkołą nigdy nie wolno było używać języka ojczystego, a do przekraczających ten przepis stosować należy noty (tj. kary). Z tych też względów nauczyciel winien stale posługiwać się jedynie łaciną”. (*Latine loquendi usus severe imprimis custodiatur, iis scholis exceptis, in quibus discipuli latine nesciunt, ita ut in omnibus, quae ad scholam pertinent, numquam liceat uti patrio sermone, notis etiam adscriptis, si qui neglexerint, eamque ob rem latine perpetuo magister loquatur*).¹¹

Obok tego mieści się tam surowe zalecenie, że w toku wykładów należy objaśniać tylko starożytnych autorów, nigdy zaś nowszych. (*In praelectionibus veteres solum auctores nullo modo recentiores explicentur*)¹².

Zgodnie z tą zasadą program pozwalał na posługiwanie się językiem ojczystym tylko w trzech najniższych klasach objętych wspólną nazwą gramatyki i to w bardzo ograniczonym zakresie. Używano go przy lekturze tekstów łacińskich o tyle, że po odczytaniu urywka nauczyciel obowiązany był podać krótką jego treść w języku rodzimym i udzielić objaśnień w tymże języku. Dopuszczalne też było dyktowanie tekstów obcojęzycznych dla przekładania ich na język łaciński. Zazwyczaj jednak taką czy inną drogą wracano do autentycznego tekstu łacińskiego. Mogli też uczniowie podczas wzajemnego przepytывania się tłumaczyć zwroty języka rodzimego na język łaciński i odwrotnie¹³. Już jednak w klasie IV (*humanitas*) ćwiczenia takie polegały głównie na reprodukcji różnego rodzaju prawideł gramatycznych i retorycznych, a prace domowe na różnych przeróbkach: wierszy na prozę, tekstów greckich na łacińskie, układaniu łacińskich epigramatów, napisów, nagrobków, wypisywaniu tropów i figur retorycznych¹⁴. Na stopniu najwyższym zaś w klasie retoryki wzmianki o uwzględnieniu tematów rodzimych i użyciu języka ojczystego pojawiają się zupełnie wyjątkowo. Gdy mowa o wyjaśnianiu prawideł retorycznych przy pomocy przykładów, czytamy, że „na ostatku” należy wskazać, jak dane prawo klasyczne może być przystosowane do naszej rzeczywistości i jak należy dbać przy tym o staranny dobór wyrazów (*Ad extremum, quo modo ad res nostras accomodari possit, indicandum, idque quanto maximo fieri potest delectu ornatuque verborum*)¹⁵. W ramach zaś popisów publicznych w auli i kościele dopuszcza się wygłaszanie mów lub utworów poetyckich nie tylko w języku łacińskim i greckim, lecz także rodzimym. Tak więc jedynie w zakresie gramatyki łacińskiej, i to tylko w klasach najniższych, oraz w dziedzinie retoryki w klasach najwyższych, i to tylko przy-

¹¹ *Ratio studiorum et institutiones scholasticae Societatis Jesu*. 1599. W: *Monumenta Germaniae Paedagogica*. Hrsg. v. K. Kernbach. Bd 5, Berlin 1887, s. 384; w tym samym brzmieniu przyłącza ów tekst z *Ratio studiorum* z 1606 r. I. Zarębski, jw., s. 63, przyp. 35.

¹² *Ratio studiorum*, jw., s. 388.

¹³ Tamże, s. 430, 432, 438, 440, 447, 448.

¹⁴ Tamże, s. 422.

¹⁵ Tamże, s. 406.

godnie, otwierały się jakie takie szanse posługiwania się w nauczaniu językiem ojczystym¹⁶.

Nauczanie gramatyki w klasach niższych szkół jezuickich wiąże się bardzo ściśle z osławionym Alwarem. Ma słuszność ks. Bednarski, kiedy twierdzi, że nazwisko to stało się pewnego rodzaju symbolem, którego treść znacznie odbiegła od dzieła, będącego pierwowzorem późniejszych podręczników określanych tym mianem¹⁷. Wobec tego, że sam program oceniał ów oryginał, tj. książkę jezuitę hiszpańskiego, Emanuela Alvareza, pt. *De institutione grammaticae libri tres* z 1572 r. dość krytycznie i zachęcał do przystosowywania jej do różnych warunków, byle zgodnego z zasadniczymi przepisami jej autora, namnożyło się z czasem wiele rozmaitych wersji tej książki w różnych krajach Europy.

W Polsce zaczęto ją wydawać już od 1577 r., ale pierwsze jej wydania, jak zapewnia I. Zarębski¹⁸, nie zawierają jeszcze jakichkolwiek dodatków związanych z językiem polskim. Dopiero wydania z XVII w. pozwalają zorientować się w stopniu przystosowania owego podręcznika do warunków lokalnych. I tak w wydaniu z 1662 r.¹⁹ mieści się przede wszystkim przestroga pod adresem nauczycieli, wyliczająca błędy, jakie popełniają uczniowie Polacy przy wymawianiu dźwięków łacińskich pod wpływem wymowy polskiej. Mieszczą się tu więc takie przykłady błędnej wymowy, jak *vomo* zamiast *homo*, *viertus* zamiast *virtus*, *belum* zamiast *bellum*, *Przemyşlia* zamiast *Praemyşlia*, *Olomuncium* zamiast *Olomuncium* itd. Ponieważ błędy te dotyczą nie tylko wymowy, lecz także pisma, podany jest krótki przegląd alfabetu polskiego. W księdze I przy deklinacji obok wyrazów łacińskich umieszczono także wyrazy polskie, np. *virga* — różga (nb, zamiast figurującego na początku w oryginale Alvareza wyrazu *Musa*) *dominus* — pan, *sensus* — zmysł, *tempus* — czas, *genu* — kolano, *dies* — dzień. Jak widać, jest to tylko tłumaczenie wyrazów łacińskich bez jakiegokolwiek względu na podobieństwo odmiany czy chociażby rodzaju. Większy pożytek zdaje się już przynosić takie zestawienie przy koniugacji ze względu na różnice czasów i trybów, ale tu znów sprawiają wielki kłopot wszelkie koniunktywy, które podane w oderwaniu od składni doprowadzają do takich tłumaczeń, jak *cum fuerim* — gdym już był przedtem, *cum fuissem* — gdym był z dawna, kiedyś przybył itp. Nic też dziwnego, że trudności te wywołują dłuższy wywód na temat użycia różnych czasów i trybów w obu językach z podaniem nawet całych zdań w języku polskim.

Na początku działu drugiego pt. *Główne zasady czyli osiem części mowy* mieści się już jednak wyraźna przestroga, ograniczająca użycie języka polskiego:

„W języku ojczystym należy objaśniać tylko zasady. Rodzaje, deklinacje, wyjątki, czasy przeszłe i supina, nadto reguły, które mieszczą się w uwagach zarówno w mowie związanej, jak niewiązanej, winni uczniowie przytaczać z pamięci; tego samego należy przestrzegać przy nauce składni, kiedy się ją zaczyna wyjaśniać”. (*Patrio sermone tantum declaranda rudimenta. Genera, declinationes, anomalia,*

¹⁶ Tamże, s. 412.

¹⁷ St. Bednarski: *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*. Kraków 1933, s. 160—164.

¹⁸ I. Zarębski, jw., s. 59.

¹⁹ *Emanuelis Alvari e Societatis Jesu De institutione grammatica libri tres*. Editio nova correctior. Cracoviae 1662.

*praeterita et supina iuxta ea, .uae in scholiis continentur, nec simul et vincta et soluta numeris oratione, praecepta memoriter recitare cogantur, quod item in syntaxi, cum ea primum explicatur, observandum est...)*²⁰.

Zgodnie z tym założeniem tłumaczenie wyrazów na język polski występuje tylko w związku z materiałem przeznaczonym dla dwóch stopni najniższej klasy, natomiast w częściach dotyczących klasy średniej język polski znika zupełnie, wielką natomiast rolę odgrywają osławione formułki mnemotechniczne, zwłaszcza gdy chodzi o przyswojenie różnego rodzaju wyjątków. Również w ks. III, omawiającej sprawy iloczasu i miar wierszowych oraz niektóre tropy, a więc materiał najwyższej klasy darmo byłoby szukać jakichś odwoływań się do języka polskiego.

Trzeba stwierdzić, że w wydaniach późniejszych, jak w edycjach kaliskich lub wileńskich, wychodzących już w dobie Komisji Edukacji Narodowej, ów materiał mnemotechniczny ulegał coraz większej redukcji, rosła zaś ilość tłumaczeń wyrazów. Złagodził też przepis dotyczący zakresu użycia języka ojczystego przy nauczaniu gramatyki. „Pierwsze zasady rodzajów, deklinacji, wyjątków, czasów przeszłych i supinów itp, rudymenta — czytamy w wydaniu wileńskim z 1777 r: — należy w ten sposób przekazywać, by je najpierw częściowo objaśniać w ojczystym języku, następnie zaś, cokolwiek w ten sposób przyswoją sobie (uczniowie), wdrażać w pamięć po łacinie”. (*Prima generum, declinationum, anomalorum, praeteritorum, supinorum caeterorumque id genus varia rudimenta ita iis erunt incalculanda, ut primum patrio sermone singula partitim declarentur, tum quidquid hunc in modum perceperint, Latine etiam memoriae mandare iubeantur*)²¹. Niemniej jednak do samego końca podręczniki Alvara, wydawane w Polsce, miały na oku, podobnie jak w innych krajach, wyłącznie potrzeby języka łacińskiego, do języka ojczystego zaś sięgały tylko o tyle, o ile mogło to pomóc do lepszego zrozumienia zasad gramatyki łacińskiej. Zasadniczo język polski nie wykroczył w nich poza granice leksykalne, a tylko wyjątkowo występował w różnych postaciach fleksyjnych lub związkach syntaktycznych.

Jeszcze mniej liczone się z warunkami miejscowymi w klasach najwyższych przy nauczaniu retoryki. Po Soariuszu, którego obszerne dzieło, powstałe w XVI w., *De arte rhetorica libri tres* próbowano przystosować do celów szkolnych w formie zwięzłego kompendium, największą popularnością w szkołach jezuickich cieszyły się podręczniki retoryki znanego pedagoga jezuickiego, Józefa de Jouveny, powszechnie nazywanego Juwencjuszem, oraz tzw. Dekoloniusza, tj. Dominika z Kolonii. Pierwszy z nich był autorem poetyki i retoryki, które zrazu wydawano oddzielnie, w r. 1752 zaś staraniem jezuitów wileńskich złączono w jednym tomie²². Drugi, oprócz prac swoich uczniów, wydał obszerny podręcznik wymowy pt. *De arte rhetorica libri quinque*, który w Polsce osiągnął dwanaście wydań. Ze względu na ścisły związek z klasyczną teorią wymowy podręczniki te niewiele różnią się między sobą, niemniej jednak każdy z nich zawiera pewne cechy swoiste.

Za wzorem starożytnych obaj autorzy rozpatrują wymowę z trzech punktów widzenia: treści, układu i wysłowienia, przy czym Juwencjusz największ-

²⁰ *Emanuelis Alvari...* jw., s. 132.

²¹ *Emanuelis Alvari...* jw., Prodit noviter. Calisii 1777, s. 154.

²² *Institutiones poeticae et rhetoricae auctore R. P. Josepho Juvencio Societatis Jesu. Ad usum gymnasiorum eiusdem Societatis.* Editio prima in Lithuania. Vilnae. Typis S. R. M. Acad. Soc. Jesu 1752.

szą wagę przywiązuje do tej ostatniej strony. Na pytanie, czym mają być w mowie figury (tj. tropy poetyckie i figury retoryczne), odpowiada:

„Czym w ogrodzie kwiaty, na niebie gwiazdy, na szyi naszyjnik, na palcu złote pierścienie, a w pierścieniach drogie kamienie. Dzięki figurom bowiem mowa, jak gdyby jakimiś kwiatami wyposażona lśni i jakby gwiazdami usiana świeci i jak gdyby opromieniona blaskami klejnotów mieni się. Stąd bierze początek siła i jakiś dziwny majestat wysłowienia”²³.

Dekoloniusz jest bardziej wstrzemięźliwy w pochwałach, ale wywody swoje zaczyna właśnie od wysłowienia, tj. od wyliczenia różnych kategorii figur, tropów i okresów oraz różnych rodzajów stylu, uważając że dobór wyrazów jest początkiem wymowy i że jest to sprawa łatwiejsza do przyswojenia przez uczniów niż zasady dotyczące doboru treści²⁴.

Już to wysunięcie na pierwszy plan szaty słownej rzuca dostateczne światło na kierunek, w jakim zmierzają dążenia obu autorów. Celem ich jest dostarczenie nauczycielowi, a za jego pośrednictwem uczniowi materiału odzianego już w odpowiednią formę stylistyczną. Czy to więc będzie dobór treści, czy jej uporządkowanie z podziałem na wstęp (*exordium*), rozwinięcie tematu (*propositio*), dowodzenie (*confirmatio*), odparcie zarzutów (*refutatio*) i zakończenie (*peroratio*), czy ujęcie tego wszystkiego w szatę słowną, autorzy służą czytelnikowi gotowymi przykładami z zakresu literatury klasycznej oraz wynutymi z nich formułkami, przy czym jedne i te same preparaty mogą służyć rozwinięciu różnej treści, byle dały się przyporządkować raz przyjętym kategoriom. Tak więc w jednym i drugim podręczniku przytoczony jest cały szereg „loci”, z autorów klasycznych, które można zużytkować przy rozwinięciu każdego tematu. Mogą to być: definicja, wyliczenie części, wywód etymologiczny imienia, rodzaj lub gatunek, podobieństwo, brak podobieństwa, przyczyna, skutek, okoliczności towarzyszące, przeciwieństwo, antecedencja, konsekwencja, porównania, świadectwa różnych osób itd. Oczywiście, że przy zastosowaniu takich schematów sam temat mowy staje się czymś drugorzędym, na pierwszy plan zaś wysuwa się wyszukiwanie przykładów słownych, które dałyby się przyporządkować do wymienionych pedantycznie kategorii.

Wśród ćwiczeń przygotowujących do przyswojenia tych schematów dwa zwłaszcza wydają się szczególnie niebezpieczne. Jedno z nich to tzw. amplifikacje, polegające na rozbudowywaniu okresu retorycznego przez wprowadzanie nowych wyrazów. Przy ogólnej skłonności bowiem do pustej frazeologii wprowadzano często wyrazy, które nic nowego nie wносиły do istoty rzeczy, ćwiczenie takie stawało się czysto werbalne. Drugi równie niebezpieczny typ ćwiczeń reprezentowały osławione chryje. Jako krótkie przemówienia miały one stanowić przygotowanie do późniejszych większych występów, ale wskutek braku odpowiedniej dojrzałości umysłowej polegały głównie na reprodukcji obcych myśli w ściśle przestrzeganych formach kompozycyjnych i stylistycznych. Cóż bowiem własnego mogli uczniowie nawet wyższych klas wnieść do oświetlenia takich tematów, jak „Zgoda buduje, niezgoda rujnuje”, „Od języka nie ma nic lepszego, nie ma nic gorszego” (Juwencjusz) lub „Krótkie i nieodwracalne (*irreparabile*) jest dla wszystkich życie”, „Przez całe życie

²³ *Institutiones*, jw., s. 99.

²⁴ *De arte rhetorica libri quinque lectissimis veterum auctorum aetatis aureae perpetuisque exemplis illustrati; auctore P. Dominico de Colonia Societatis Jesu presbytero*. Vilnae. Typis academicis Soc. Jesu 1770.

człowiek uczy się umierać" (Dekoloniusz), zwłaszcza że i tu trzeba było operować ustalonymi z góry schematami.

Zresztą sam dobór tematów jest dla obu autorów sprawą drugorzędną. Cała uwaga ich skupia się na sposobach rozwinięcia owych tematów oraz na ozdobach retorycznych, które mogą być przy tej sposobności użyte. Oba podręczniki mają skutek tego charakter wybitnie kosmopolityczny. Głównym źródłem wiedzy jest dla nich literatura klasyczna. Wyjątkowo tylko Juwencjusz sięga także do historii biblijnej, Dekoloniusz zaś do niektórych miłośników owej literatury w dobie renesansu, jak Muretus, Manucjusz czy Bembo. Literatury narodowe tak w oryginale dzieła, jak w przedrukach jego, dokonywanych w różnych krajach, nie odgrywały żadnej roli. Jeżeli zaś w popisach retorycznych występowały obok mów łacińskich także przemówienia w językach ojczystych kształconej młodzieży, to były one przede wszystkim próbą właściwego zastosowania prawideł retorycznych zebranych w owych podręcznikach. Dobór tematu był kwestią drugorzędną. Chodziło głównie o jak najbardziej efektowne pod względem kompozycyjnym i stylistycznym jego rozwinięcie. Nie treść, ale forma decydowała o powodzeniu takiego popisu.

III

Zupełnie inną pozycję wyznaczone językowi polskiemu w zreformowanych przez Konarskiego w 1754 r. szkołach pijarskich. To, co w szkołach jezuickich było tylko dopuszczalne ze względu na dobro języka łacińskiego, w szkole Konarskiego staje się obowiązkiem nauczyciela, od którego nie powinien odstępować ani na krok. Troska o język ojczysty zaznacza się w ustawach z 1754 r. przy każdej sposobności od klasy najniższej do najwyższej, czy to będzie nauka dykcji i ortografii, czy nauka gramatyki, czy listy i mowy. A więc już na samym początku czytamy: „Ciągłą troską nauczyciela powinno być wyplenianie u chłopców błędów wymowy tak w ojczystym języku, jak w łacinie” (r. I p. 46). Przy nauczaniu gramatyki „każdy wyraz należy odmieniać przez wszystkie przypadki i czasy; nigdy nie wolno ograniczać się tylko do języka łacińskiego” (r. IV p. 70), co więcej „w gramatyce nie powinno się znaleźć ani jedno słowo, którego by nie znali po polsku” (r. V p. 85). W klasie V 40% wypracowań to listy, przy czym „mają to być listy zawsze na przemian polskie i łacińskie, nigdy inaczej” (r. VIII p. 114). Podobnie w klasie VI „powinno się zawsze układać na przemian mowy polskie i łacińskie lub co trzecia, a przynajmniej co czwarta łacińska, gdyż przede wszystkim należy się ćwiczyć w języku ojczystym, nie zaniedbując jednak łaciny” (r. IX p. 161)²⁵.

Dodajmy do tego, że zarówno owe listy, jak mowy, niezależnie od tego, czy były pisane w języku polskim czy łacińskim, różniły się także treścią swoją i całym charakterem od tradycyjnych popisów na ten temat w szkołach jezuickich. Już w klasie III i IV radził Konarski wdrażać uczniów do pisania listów przez dobieranie tematów związanych z życiem młodzieży. „Oto niech je piszą do nauczyciela — zalecał — z prośbą o łatwiejsze ćwiczenia pamięciowe lub wypracowania piśmienne, o rekreację, darowanie kary lub o na-

²⁵ Zob. *Ordynacje wizytacji apostolskiej dla polskiej prowincji szkół pobożnych*. Cz. IV O szkołach. W: Stanisław Konarski: *Pisma pedagogiczne*. Wstępem i objaśnieniami opatrzył Ł. Kurdybacha. Wrocław-Kraków 1959, s. 142, 154, 161, 174, 212.

grodę i dobre stopnie, pochwałę przed rodzicami, promocję do wyższej klasy. Takie i tym podobne — zapewnia Konarski — tematy, obchodzące bliżej uczniów, bo dotyczące ich własnych spraw i ich dobra, a nie przechodzące pojęcia początkujących, zadawane częściej w gramatyce i syntaksie przygotowują bez trudu pod przyszłą naukę pisania listów” (r. VII p. 100)²⁶. Ta zaś przyszła nauka w kl. V i VI ma znów na oku potrzeby praktyczne, ale już nie dziecka, lecz człowieka dojrzałego, dotyczy okoliczności związanych z życiem prywatnym i publicznym szlachcica (r. VIII p. 115—116)²⁷. Co się zaś dotyczy przemówień, to jest rzeczą dobrze znaną, że były one w szkole Konarskiego głównym środkiem kształcenia obywatelskiego. Owych ponad 200 tematów, które przytaczają ustawy, zawiera szeroki wachlarz problemów związanych z religią, wychowaniem i szkolnictwem, królem, sejmem, sądownictwem, rolą magnatów, polityką zagraniczną, skarbem państwa, handlem, dolą chłopów, walutą, położeniem miast i wojskiem. Jest to jak gdyby nauka o Polsce ówczesnej, przeniknięta głęboką troską o jej dalsze losy²⁸.

Ów związek z życiem, jaki cechuje zwłaszcza sposób ujęcia listów i mów w szkole Konarskiego, musiał oczywiście wpłynąć także na odmienny stosunek do dotychczasowych teorii wymowy i epištolografii. Nie wykuwanie bezmyślne reguł i wyszukiwanie na nie przykładów mieszczących się zazwyczaj również w podręcznikach retoryki, lecz rozwijanie tematów zgodnie ze zdrowym rozsądkiem stało się główną podstawą procesu nauczania w tej dziedzinie. „Trzeba uważać za szkodliwe urojenie — stwierdzają ustawy — jeżeli profesor retoryki znęca się nad młodzieżą, jak to zwykle czynią niektórzy nauczyciele, wymagając od uczniów podania np. dowolnej propozycji (założenia) kolejno na wszystkie znane im sposoby. Bywa to powodem bałamuctw i niedorzeczności i czas na próżno zabiera. Za to jest rzeczą nadzwyczaj pożyteczną, aby uczniowie umieli przykłady dowodzenia, czy to dostarczane przez nauczyciela, czy też wymyślone przez nich samych lub wyjęte z autorów odnieść do właściwych kategorii, gdyż w ten sposób lepiej zrozumieją samo pojęcie i istotę dowodzenia” (r. IX p. 138)²⁹. To samo dotyczy też wszelkich ozdób mowy:

„Co się dotyczy wysłowienia, to profesor winien dbać o to, by jak najlepiej pojęli istotę i właściwość okresów, amplifikacji, rytmu, harmonii, czyli miłego dla ucha układu słów, spójników, przejść, tropów, figur, wreszcie namiętności, czyli uczuć, które mówca ma wzbudzić. Ale wymyślać osobne przykłady na periody, tropy, figury itp. to rzecz zgoła niepotrzebna, a nawet szkodliwa. Raczej powinno się bacznie zwracać uwagę na tego rodzaju ozdoby, periody, tropy, figury, amplifikacje etc., które w czytanej mowie całkiem naturalnie mogą się znaleźć, a nauczyć tego można przez praktykę, układanie mów z uczniami i przy dyktowaniu tematów” (r. IX p. 141)³⁰.

Zgodnie z założeniem, że znacznie większą rolę w nauczaniu krasomówstwa odgrywają godne wzory, ustawy wciąż odsyłają po pomoc do lektury autorów. Wśród nich zaś znajdują się nie tylko pisarze klasycyści, lecz także polscy. Bogatą skarbnicą doborowych wyrazów ojczystych są według ustaw

²⁶ Tamże, s. 166—167.

²⁷ Tamże, s. 174—177.

²⁸ Omawia je szczegółowo Ł. Kurdybacha w książce: *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*. Wrocław-Warszawa 1957, s. 89—98.

²⁹ Zob. *Ordynacje*, jw. s. 191.

³⁰ Tamże, s. 192.

„dzieła Bielskiego, Strykowskiego, Kochanowskiego, Twardowskiego, *Argenti-
da* Potockiego, Potulickiego *Rewolucja szwedzka* i *Krucjata*, książeczki Wit-
wickiego pt. *Abrys życia*, przekład *Republiki Arystotelesa*, *Kazania Skargi*,
mowy dawnych senatorów, *Dzieje Górnickiego* itd (R. VIII p. 126) ³¹.

Nowym tendencjom dotyczącym treści i metod nauczania w zreformowa-
nych szkołach pijarskich nie mogły już odpowiadać tradycyjne podręczniki,
z zakresu gramatyki i retoryki.

Jeszcze przed reformą szkół pijarskich napisał dla nich Konarski gra-
matykę łacińską ³². Może dlatego, że wyprzedziła ona reformę, nie wprowa-
dzała zmian, które można by nazwać rewolucyjnymi. Idąc za wzorem Łukasza
Piotrowskiego, ujął autor materiał w formę katechizmowych pytań. Pod
względem zastosowania języka polskiego niewiele jednak wyszedł poza Al-
wara. Obok błędów z zakresu pisowni łacińskiej uwzględnił także błędy
związane z ortografią polską, np.; *panuf* zamiast panów, *Bug* zamiast Bóg,
chłob zamiast chłop, *gnif* zamiast gniew, *jusz* zamiast już, *bendę* zamiast będą
i inne. Przy deklinacjach i koniugacjach przestrzegał pilnie podawania odmia-
ny odpowiednich rzeczowników i czasowników polskich, nie dbając zresztą
o zgodność ich pod względem formy. Nowością był podobnie jak u Piotrow-
skiego słowniczek łacińsko - polski, z którego uczniowie mieli sobie codzien-
nie przyswajać pewną ilość wyrazów. Natomiast zniknęły z podręcznika owe
formuły mnemotechniczne, które stanowiły osobliwość wszelkich alwarów.

Wydana później wersja polska tejże książki ³³ niewiele różniła się od ł-
cińskiej. Poważnemu rozszerzeniu uległ tylko ustęp dotyczący polskiej orto-
grafii, przy czym autor nie ograniczał się do wytykania błędów, lecz dawał
także wskazówki dotyczące poprawnego pisania niektórych głosek. Zresztą
przekład polski objął tylko dwie pierwsze części, natomiast składnia i prozo-
dia drukowane były nadal po łacinie.

Zupełnie inaczej wypadła próba ujęcia podręcznikowego retoryki, do któ-
rej zarówno ustawy, jak sam Konarski tak wielką przywiązywali wagę.
Książka Konarskiego *O sztuce dobrego myślenia niezbędnej dla poprawnego
mówienia* ³⁴ różniła się zasadniczo od wspomnianych jezuickich podręczni-
ków retoryki Juwencjusza czy Dekoloniusza. Jak głosi tytuł i wyjaśnia sam
autor w przedmowie *Do czytelnika*, zasadniczą tezą, którą usiłował przepro-
wadzić w swej książce, jest przekonanie, że pierwszym i najważniejszym wa-
runkiem dobrej wymowy jest prawidłowe myślenie. Stąd w przeciwieństwie
do swoich poprzedników na tym polu za najważniejszą część retoryki uważa
nie wysłowienie (*elocutio*), lecz rozwinięcie tematu (*inventio*), przy czym spo-
sobów jego rozwinięcia należy szukać — jego zdaniem — przede wszystkim
we własnym umyśle, później zaś dopiero w lekturze wzorowych pisarzy. Ważne
i cenne są wszelkie zasady dotyczące kompozycji mowy, ale ważniejszy
jest naturalny podział myśli, który sprawia, że to, co stanowi sztukę, pozo-
staje prawie niedostrzegalne. „Dlatego, jeżeli chcesz — zaleca Konarski —
swoją mowę lub list odpowiednio ułożyć, nie zrobisz nic rozsądniejszego po-
nad to, że skupisz swoją myśl na tym, co masz zamiar powiedzieć; następnie
myśli swoje, tak jak się nasuwają, bez poszukiwania jakichś ozdób słownych,
w sposób najprostszy wylej na papier, bacząc nie na dobór słów i amplifika-

³¹ Tamże, s. 184.

³² *Grammatica ad usum iuventutis scholarum piarum*. Varsaviae 1741.

³³ *Grammatyka łacińska dla wygody uczących się w szkołach pobożnych*. War-
szawa 1759.

³⁴ Stanisław Konarski: *De arte bene cogitandi ad artem dicendi bene necessa-
ria*. Pars I-III. Varsaviae 1767.

cje, lecz na prawidłowość rozumowania, na to, by jedno z drugiego wypływało. Później odczytaj to, co napisałeś, uzupełnij amplifikacjami i ozdobami”³⁵. Że zaś są to rzeczy trudne dla młodzieży, lepiej wyjaśniać je — zdaniem autora — na przykładach niż obciążać pamięć młodzieży zbędnymi prawidłami. Z trzech bowiem rodzajów stylu (*infimus, mediocris, summus*) każdy kryje w sobie niebezpieczeństwo przekroczenia właściwej miary. Najlepszy jest styl taki, który dostosowany jest do treści mowy, osób, miejsca itp.

Najważniejsze zaś, że przykłady, przy których pomocy ilustruje Konarski swoje wywody w różnych częściach książki, dotyczą tematów dobrze nam znanych z ustaw szkół pijarskich. Nie ogólne maksymy zaczerpnięte z pism klasycznych, ale najbardziej aktualne problemy życia politycznego, społecznego i ekonomicznego ówczesnej Polski dochodzą w nich do głosu. „Należy na mocy surowego prawa zabronić obywatelom przyjmowania darów, zaszczytów, godności od obcych władców bez wiedzy i pozwolenia Rzeczypospolitej”, „Zarząd dóbr państwowych należy powierzać tym, którzy więcej ofiarują”. „Interes całej Rzeczypospolitej wymaga, by nie zrywano bezpłodnie tyłu zgromadzeń”, „Królowi należy się bezwzględne posłuszeństwo, przywiązanie i poważanie”, „Czy zboża nie należy wywozić do Gdańska, czy też przeciwnie należy pozwolić na wywóz”. „Rolników należy uwolnić od ciężkiego poddaństwa i obdarzyć ich wolnością” i cały szereg podobnych też to materiały, którym autor próbuje zilustrować różne składniki wzorowej mowy, opierając się zresztą na ogólnych kategoriach przyjętych przez retorykę klasyczną. Wprowadzenie takich aktualnych tematów do nauki retoryki stanowiło, obok położenia nacisku na samodzielność myślenia i naturalność wyśłowienia, największą zasługę Konarskiego na tym polu, zadawało dotkliwy cios przyjętemu dotychczas w tej dziedzinie formalizmowi i schematyzmowi.

Nadmienić przy tym warto, że, jak zaznacza autor w przedmowie, książkę tę miał już gotową przy pisaniu broszury *De emendandis eloquentiae vitiis*, że stanowiła ona jakby konieczne uzupełnienie tamtej publikacji. W zakończeniu zaś zapowiadał oddzielną pracę poświęconą specjalnie stylowi polskiemu. Na razie pocieszał się, że książka jego, choć pisana po łacinie, będzie również pożyteczna do kształcenia młodzieży w wymowie ojczystej, o ile nauczyciele będą kładli równy nacisk na kształcenie w obu językach.

Wyrczył go w tej dziedzinie inny pijar, Filip Neeriusz Golański, który w 1786 r. wydał już po polsku podręcznik dla nauczycieli pt. *O wymowie i poezji*³⁶. W poglądach na teorię wymowy hołdował on tym samym zasadom co Konarski, oddalając się jednak bardziej jeszcze od schematycznych podziałów dawnej retoryki. Podobnie jak jego poprzednik, kładł wielki nacisk na naturalny porządek myśli, przyjmując jako zasadnicze części mowy tylko trzy: a) rozpoczęcie i założenie, b) dowodzenie, c) domówienie. W zakresie stylu domagał się przede wszystkim jasności i zrozumiałości, co można osiągnąć tylko przez ścisłe dostosowanie sposobów ekspresji do wyobrażeń i uczuć. Dużo też uwagi poświęcał „harmonii mowy polskiej”, tj. eufonii i prozodii, posługując się przy tym przykładami polskimi.

Dawnemu podziałowi wymowy na *genus demonstrativum deliberativum* i *iudiciale* przeciwstawił autor nowy: na wymowę sejmową, sądową i kaznodziejską i na pierwszy plan wysuwał wymowę sejmową, odsyłając po jej przykłady przede wszystkim do diariuszy sejmowych. „Otwórzmy tylko dia-

³⁵ St. Konarski: jw., s. 99.

³⁶ Korzystam z edycji pełniejszej: *O wymowie i poezji*. Powtórne wydanie nowymi uwagami pomnożone. Przez ks. Golańskiego SP. nauczyciela wymowy. Wilno 1788.

riusze sejmowe — pisał — znajdziemy tam gruntowne i wspaniałe mowy godne sławniejszych wieków Rzymu i Grecji, i lepszych czasów ojczyzny”³⁷. W przypisku zaś do tego zalecenia, polemizując z Coyerem, autorem francuskiej monografii o Sobieskim, który na podstawie mowy z czasów Augusta II wydał niepoehlebny sąd o wymowie polskiej, powoływał się na mowy przytaczane przez Górnickiego, Orzechowskiego i Strykowskiego, które dowodzą — jego zdaniem — wysokiego poziomu wymowy polskiej w epoce jagiellońskiej. Z wielkim też oburzeniem potępiał mowy, które były sprzeczne z interesami ojczyzny: „Nieszczęśliwy ten kraj — wołał — w którym szlachetna ze swych początków wymowa płaszczy się przed urągającą się ze słabości przemocą, a przybrawszy się w zmyśloną postać miłości ojczyzny, w upadku współobywateli wyniesienia swojego i zysku szuka. I na cóż więc się przyda, że wszystkie ściany świątyni obrad nie przestaną brzmieć nieustannym powtarzaniem gorliwości obywatelskiej i miłości ojczyzny, kiedy interes własny całą myśl opanował? Interes tym szkodliwszy, im pozorniejszą cnotą okryty”³⁸.

Jakkolwiek Golański tak wysoko cenił polską wymowę sejmową, przytoczył z niej tylko — i to dopiero w drugim wydaniu — mowę Stanisława Leszczyńskiego wygłoszoną podczas sejmu elekcyjnego. Zresztą wołał się posługiwać przykładami z literatury klasycznej. Szersze uwzględnienie znalazło piśmiennictwo nasze dopiero w części końcowej, zawierającej poetykę. Spotykamy tam utwory Kochanowskiego, Kochowskiego, Naruszewicza, Krasickiego i in., oprócz wzmianek w tekście, zwłaszcza przy charakteryzowaniu różnych gatunków literackich, także o innych pisarzach.

Jak widać z owego przeglądu, w szkolnictwie polskim bezpośrednio przed przejściem go przez Komisję Edukacyjną ścierały się w obrębie przedmiotów, które torowały drogę językowi polskiemu, tj. w dziedzinie gramatyki i retoryki dwa przeciwstawne sobie prądy. W zakresie gramatyki reprezentowały je z jednej strony różnego rodzaju alwary, z drugiej zaś gramatyka Konarskiego. W tej dziedzinie chodziło raczej o różnice dydaktyczne niż językowe. Ostatecznie bowiem i alwary uwzględniały język polski przy nauczaniu deklinacji i koniugacji. Natomiast w zakresie retoryki podręczniki Konarskiego i Golańskiego wyraźnie przeciwstawiały się utartym dotychczas schematom, które znajdowały swój najpełniejszy wyraz w książkach Juwencjusza i Dekoloniusza. Chodziło przy tym już nie tylko o język, ale o ducha, który miał przenikać ten dział nauki. Kosmopolityzmowi podręczników jezuickich wypowiadał stanowczą walkę patriotyzm Konarskiego i Golańskiego, którzy z retoryki pragnęli uczynić główne narzędzie wychowania obywatelskiego. Bezдушnym formułom retorycznym przeciwstawiano zdrowe myślenie o sprawach związanych z bytem państwa i od niego uzależniano dobór środków retorycznych zmierzających do jak najjaśniejszego odzwierciedlenia myśli i uczuć.

IV

Walka o prawa języka narodowego w nauczaniu wiąże się więc w wielu krajach z kampanią antyjezuicką. We Francji podejmują tę walkę już w XVII w. janseniści, a kontynuują porte-royaliści jako zdecydowani przeciwnicy jezuickiego systemu wychowawczego. Poważne oparcie zyskują owe dążenia w monumentalnym dziele byłego rektora Sorbony i profesora wymo-

³⁷ F. Golański jw., s. 290.

³⁸ Tamże, s. 292.

wy w Kolegium Królewskim w Paryżu, K. Rollin, pt. *De la maniere d'enseigner et d'etudier les belles-lettres*, wydanym po raz pierwszy w 1726 r. i wznowionym właśnie w 1765 r. Tłumacz wstępnej części tego dzieła na język polski, M. Walenty Szyllarski, nie omieszczał przytoczyć w przypisku ważnego twierdzenia autora, które brzmiało: „Ponieważ pierwsze elementy mowy są wspólne do pewnego stopnia wszystkim językom, jest rzeczą naturalną zacząć kształcenie dziecka od prawideł gramatyki francuskiej, której zasady posłużą też do zrozumienia łaciny i greki; będą się zaś wydawały mniej trudne i zawile, skoro nie będzie chodziło o nic innego, jak tylko o wcielenie ich do pewnego systemu, który jest dzieciom już dostatecznie znany”³⁹. Trzeba zaś dodać, że Rollin owo kształcenie w języku francuskim pojmował wcale szeroko, bo zaliczał do niego nie tylko poznanie prawideł gramatycznych, lecz także lekturę tekstów z odpowiednimi objaśnieniami, tłumaczenia i kompozycje (wypracowania).

Dążenia te przybrały jeszcze na sile, kiedy w związku z kompromitacją polityczną jezuitów we Francji stanęło przed parlamentami francuskimi ważne zadanie zasadniczej reorganizacji szkolnictwa. Zarówno prokurator La Chalotais, który referował tę sprawę w parlamencie bretońskim w 1763 r., jak prezydent Rolland, który przedstawił taki plan w parlamencie paryskim w 1768 r., opierali swe projekty na głębokich studiach dotychczasowego dorobku pedagogicznego i dzięki temu głosili hasła bardzo postępowe w stosunku do całokształtu wychowania i poszczególnych przedmiotów nauczania. Niestety, zniesienie parlamentów w 1772 r. i oddanie kolegiów zgromadzeniom zakonnym znieweczyło na razie te plany i trzeba było dopiero Wielkiej Rewolucji i ingerencji Napoleona, by szkolnictwo francuskie doczekało się gruntownych przeobrażeń⁴⁰.

W krajach bezpośrednio sąsiadujących z Polską i to tych, z którymi nieszczęsny los miał je wkrótce związać wbrew jej własnej woli, szkolnictwo utrzymywało się raczej w formach tradycyjnych, co się łączyło m. in. także z uprzywilejowaniem języka łacińskiego. Byli jednak i tam ludzie, którzy domagali się otoczenia opieką języka ojczystego, jak np. w Prusiech Zedlitz i Meierottb. W 1767 r. zaś król pruski Fryderyk specjalnie zalecał, by w klasach wyższych młodzież była ćwiczona w języku niemieckim. W Galicji przeważna ilość szkół była w rękach zakonnych, jedna zaś z nich (lwowska) przed kasatą zakonu jezuitów nazywała się szkołą łacińską i rościła sobie z tego względu pretensje do szkoły akademickiej. W planie studiów jednak z 1775 r., który uchodzi za początek reformy szkolnictwa podjętej przez Marię Teresę, przyznano już pewne prawa językowi niemieckiemu w ramach stylistyki. Retoryka i poetyka miały się nadal opierać na przykładach czerpanych z literatury klasycznej⁴¹.

W tym stanie rzeczy na silniejsze podkreślenie zasługuje fakt, że sprawa wprowadzenia języka polskiego jako wykładowego w szkołach Komisji Edukacji Narodowej uważana była przez naszych postępowych pedagogów za rzecz zupełnie naturalną. Z tych, co odpowiedzieli na apel Komisji o zgłaszanie projektów urządzenia nowych szkół, najdobitniej stwierdził to Antoni

³⁹ K. Rollin: *Sposób uczenia i uczenia się nauk wyzwolonych co się tyczy umiejętności jako też co należy do obyczajów i religii*. Przeł. M. Walenty Szyllarski. Lwów 1769, s. 50.

⁴⁰ Szerzej omawia ów okres H. Pohoska: *„Rewolucja szkolna” we Francji 1762—1772*. Warszawa 1933.

⁴¹ Zob. *Germaniae monumenta paedagogica*. Hrsg. v. K. Kernbach. Bd. 30. Berlin 1905, s. 125—126.

Popławski, kiedy w § 10 swego projektu, zatytułowanym „O języku łacińskim” pisał:

„Wszystkie nauki w szkołach parafialnych i publicznych powinny być dawane ojczystym językiem, tymże samym i pisane książki początkowe, reguły nawet języka łacińskiego po polsku wykładane być mają, żeby służące do objaśnienia nie rozumianej jeszcze rzeczy od dzieci nie potrzebowały same tłumacza i tłumaczenia: *ignotum per ignotum*. W szkołach zaś głównych albo *in universitatibus*, będą miały miejsce te nauki językiem łacińskim dawane: teologija, prawo duchowne i jeżeli się tak zdawać będzie — medycyna”⁴².

Kiedy zaś w związku z ogłoszeniem przez Komisję konkursu na podręczniki pojawiły się za granicą zastrzeżenia na ten temat, członkowie Towarzystwa do Książ Elementarnych zajęli wobec nich bardzo zdecydowane stanowisko. „Pyta się pan Bell, za co książki elementarne po polsku? — referuje jeden z członków Towarzystwa, Józef Kobleński — Oczywiście przyczyna, że dla Polaków”. Drugi zaś z nich, Kazimierz Narbutt, z dumą dodaje: Jeżeli mogły nauki wziąć wzrost swój w językach francuskim, angielskim, włoskim, niemieckim, a nawet i moskiewskim, czemuż spodziewać się nie mamy, a jeszcze upewnić dawnym przykładem, że i w ojczystym naszym języku polskim potrzebne i pożyteczne nauki kwitnąć będą⁴³.

Natomiast sam zakres nauczania języka polskiego wskutek zespolenia go w jeden przedmiot z językiem łacińskim ulegał ciągłym wahaniom zarówno w teorii, jak w praktyce. Na losach jego bowiem ciążyły dawne tradycje szkół jezuickich oraz nowe pijarskich, które, jak widzieliśmy, były ze sobą nieraz wprost sprzeczne. Przywiązanie zaś zacofanej szlachty do zwyczajów wyniesionych ze szkół jezuickich sprawiało, że odporne wobec wszelkich reform stanowisko nauczycieli eks-jezuickich znajdowało niejednokrotnie poparcie nawet wśród oficjalnych przedstawicieli społeczeństwa szlacheckiego.

W określeniu stosunku języka ojczystego do języka łacińskiego w nauczaniu Komisja zasadniczo stała na stanowisku przyjętym w ówczesnej pedagogice, tj. że nauka języka ojczystego jest konieczną podbudową nauki języka łacińskiego, zwłaszcza w dziedzinie gramatyki. Podzielała również pogląd, że nauczanie języka łacińskiego nie jest celem samo w sobie, lecz ma doprowadzić tylko do przyswojenia sobie tego języka jako narzędzia zdobywania wiedzy z różnych dziedzin oraz kształcenia smaku literackiego. Stąd kładzenie nacisku na ten przedmiot przede wszystkim w początkach nauczania i przywiązywanie większej wagi do lektury autorów niż do prawideł gramatycznych. Im wyższa klasa, tym bardziej interes ten rozkładał się na różne przedmioty nauczania, przy czym retoryka i poetyka stanowiły jeszcze te dziedziny nauki, w których język łaciński mógł się stykać z językiem polskim. Były to jednak znów te przedmioty, na których najbardziej ciążyły dawne tradycje, nie stwarzające pomyślnych warunków do rozszerzenia zakresu języka polskiego.

Trzeba nadto stwierdzić, że ów stosunek nauczania języka polskiego do nauki języka łacińskiego nie był w sposób dość konkretny przez Komisję sprecyzowany, co więcej, że widoczne są pod tym względem duże wahania

⁴² A. Popławski: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej projekt Prześwietnej Komisji Edukacji Narodowej Korony Polskiej i W. Ks. Lit. w marcu 1774 podany*. Warszawa 1775, s. 109.

⁴³ Zob. *Ludzie Oświecenia o języku i stylu*. Opr. Z. Florczak i L. Pszczołkowska pod red. M. R. Mayenowej. Warszawa 1958, t. II, s. 485—487.

w różnych jej enuncjacjach. Istnieją nawet pewne różnice w sposobie ujęcia tego drażliwego problemu między tymczasowymi przepisami z 1774 r. a późniejszymi ustawami zasadniczymi z 1783 r. Przepisy z 1774 r. wyraźnie stawiają przede wszystkim sprawę konwersacji, która, jak wiadomo, była jednym z największych obciążeń dawnej szkoły. „Uczniowie odtąd w szkołach — stwierdzają przepisy z 1774 r. — polskim językiem mówić będą. Doświadczenie przekonało, iż mówiąc po łacinie, młodzież nabierała złego sposobu mówienia. W dalszych klasach może mieć miejsce ćwiczenie w języku łacińskim z tego jednego względu, że przy nieumieniu innych przypadnie czasem z cudzoziemcem mówić po łacinie i ten jeden rzetelny może być z tego używania pożytek”. Co do gramatyki przepisy nie ograniczają się do ogólnego stwierdzenia, że „w nauce gramatyki pierwsze staranie będzie około języka ojczystego, toż dopiero około łacińskiego”, lecz jednocześnie wskazują środki, które mają po temu służyć w najniższej klasie, a więc uczenie się słówek w obu językach z dobrego słownika, czytanie głośne i wyraźne „wybranych od profesora kawałków, najlepszą polszczyzną pisanych”, opowiadanie „rzeczy widzianych, słyszanych, czytanych, mówienie dobrą polszczyzną”, ćwiczenia w „charakterze” (kaligrafii) ortografii i interpunkcji, czytanie polskich książek i wypisywanie z nich „co komu do smaku przypadło”, w klasach następnych zaś „wolne naśladowanie dobranych kawałków z autorów łacińskich i polskich”⁴⁴.

W ustawach z 1783 r. nie znajdziemy już tak szczegółowych wskazówek dotyczących pielęgnowania mowy ojczystej. W klasie gramatyki spotykamy tylko zalecenie, że „w uczeniu łacińskiej i polskiej gramatyki deklinacje i koniugacje jak najlepiej na pamięć od uczniów umiane być powinny”, że uczniowie winni być wprowadzeni w „dobre wymawianie, głośne czytanie, gładkie, wyraźne, przyzwoitym tonem, z rozumieniem tego, co czytają, tak książek drukowanych jako i rękopism po polsku tylko, nim nabędą zrozumienia łaciny”, wreszcie że „czasem polszczyznę na łacinę wywracać mogą, a te przekładania nie inakże będą, tylko wywracając na łacinę to, co pierwiej, a trochę dawniej z łaciny na polskie tłumaczone było”. W klasach wyższych zaś mowa jest tylko o przekładach autorów łacińskich ze stopniowaniem różnych objaśnień. Jedynie w stosunku do ćwiczeń kompozycyjnych mieści się zalecenie „aby dobrane kawałki z autorów łacińskich i polskich dawane były”. Zresztą także „powieści pisane lub ustne różnych przypadków i dziejów tak poważnych jako też pożytecznych i żartobliwych” oraz listy „które się do wieku i okoliczności, w jakich są postawione, i do nabytych już nauk stosują” trzeba chyba rozumieć jako ćwiczenia zmierzające do opanowania obu języków⁴⁵.

Ogólnie jednak rzecz biorąc, trzeba stwierdzić w ustawach z 1783 r. znacznie większą rezerwę w stosunku do języka polskiego w zestawieniu z przepisami z 1774 r. Różnica ta może oczywiście wpływać stąd, że przepisy były czymś, co torowało drogę nowemu zupełnie podejściu do sprawy nauczania obu języków. Nie bez znaczenia jednak musiała być także kampania, jaka się rozegrała w międzyczasie w tej sprawie. Powód do niej dały zaś nie tyle programy szczegółowe, ile pewne uogólnienie, które znalazło się w *Układzie nauk i porządku między nimi w szkołach wojewódzkich*, dołączonym do

⁴⁴ *Przepis Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie*. (1774) W: J. Lewicki: *Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej (1773—1793)*. Kraków 1925, s. 31—32, 40—41.

⁴⁵ *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej (1783)* W: *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*. Oprac. St. Tync. Wrocław 1954, s. 664—666, 669—670.

ogłoszonego publicznie konkursu w sprawie podręczników. W obwieszczeniu w jednym z artykułów figurowały jako przyszły przedmiot nauczania „polski i łaciński język”, w innym zaś, zawierającym właściwy układ nauk, występował w klasach I-III tylko język łaciński, ale z wyraźną adnotacją: „Z nauką języka łacińskiego w trzech pierwszych klasach szczególnie dawana, w następnych kontynuowaną, w ostatniej przy retoryce powtórzoną nierozdzielnie złączona będzie nauka języka polskiego”⁴⁶. Trawestacja tej adnotacji, najbardziej widocznie rażącej przeciwników Komisji, przez zastąpienie słowa „kontynuowaną” wyrazem „zaniedbaną” stała się widocznie tak głośną, że zmusiła G. Piramowicza do publicznej polemiki w *Uwagach o nowym instruceji publicznej układzie*, wydanych w Warszawie w 1776 r. „Dla przekonania każdego o fałszu tego zarzutu — pisał Piramowicz — odsyłam do wykładu przepisanych nauk w niniejszym piśmie podanego w rozdziale drugim. Dwie tylko uwagi tu powtarzam dla zarzucających. Pierwsze: czyli słuszna czyli nie wstyd jest bez wiadomości jak się rzecz ma, robić obwinienia i chcieć sądzić? Po wtóre, że byłby błąd wielki i gruba niewiadomość myśleć, że się młódź szlachecka łaciny dla samej łaciny i z zaniedbaniem istotnych umiejętności uczyć ma. I z tej przyczyny może się jeszcze komu zdawać, że nadto czasu w nowym układzie na naukę tego języka dano”⁴⁷. Odpowiedź ta nie zadowoliła widocznie przeciwników, skoro w dwa lata później w mowie wygłoszonej z okazji rocznicy powstania Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych znów powracał Piramowicz do tej sprawy. Wskazując na podobieństwa między gramatyką łacińską a polską, jakie miały znaleźć uwydatnienie w przygotowywanym właśnie do druku podręczniku Kopczyńskiego, dodawał jednocześnie:

„Zachodzi jednak istotna, oprócz innych, w uczeniu się tych dwóch języków różnica z celu, który się w nabywaniu onych zamierza. Umiejętność języka polskiego jest sama przeze się dla Polaka celem nauki jego. Ma nim w życiu domowym mówić i pisać. Czytanie więc dobrych pisarzy polskich, uwagi nad ojczystą mową, wczesne ćwiczenia w niej pióra do tego końca dążą. Umiejętność języka łacińskiego jest środkiem i drogą tylko do zebrania wiadomości starożytnych dziejów, do zabrania z dawnych pisarzy wzorów pięknej i gładkiej mowy, do nabycia znajomości nauk, praw i obyczajów, które acz późniejszych czasów, językiem jednak dawnych Rzymian pisane”⁴⁸.

Spór ten jednak w owych latach miał jeszcze charakter bardzo abstrakcyjny. Brakowało bowiem przykładów, które by konkretnie wskazywały, jak ma wyglądać owa koegzystencja języka polskiego i łacińskiego w zakresie dwóch najważniejszych dziedzin, tj. gramatyki i retoryki. Brak było podręczników które by wskazywały drogi realizacji tych słusznych w zasadzie dążeń Komisji.

V

Sprawa dostarczenia przejętym przez siebie szkołom programów i dostosowanych do nich podręczników była od samego początku głęboką troską członków Komisji Edukacji Narodowej. Już na jednym z pierwszych posie-

⁴⁶ J. Lewicki, jw., s. 86.

⁴⁷ *Komisja Edukacji Narodowej*, jw., s. 179.

⁴⁸ *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych na sesji dnia 7 marca roku 1778... miana*. W: G. Piramowicz: „*Powinności nauczyciela*” oraz *wybór mów i listów*. Opr. K. Mrozowska. Wrocław-Kraków 1958, s. 132.

dzeń 10 grudnia 1773 r. uchwalono prosić Antoniego Popławskiego za pośrednictwem biskupa wileńskiego Ignacego Massalskiego o ułożenie elementarza dla szkół parafialnych, wyjednując dlań w tym celu zwolnienie od obowiązków nauczycielskich w szkole pijarskiej i wyznaczając mu specjalną pensję roczną⁴⁹. Sporo też uwagi poświęcono instrukcjom dla nauczycieli i rektorów oraz tabeli ilustrującej rozkład nauk, co łącznie złożyło się na pierwsze przepisy tymczasowe z 1774 r.

Wkrótce jednak zorientowano się, że sama Komisja nie poddała tak rozlicznym obowiązkom i uchwałą z dnia 10 lutego 1775 r., powołano do życia Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych, postanawiając, że „pierwszą robotą tego towarzystwa literackiego będzie programatów do ksiąg elementarnych ułożenie”. Spełniając to polecenie, po dłuższych debatach, które trwały od marca do maja tegoż roku, Towarzystwo ogłosiło *Obwieszczenie od Komisji Edukacji Narodowej względem napisania książek elementarnych dla szkół wojewódzkich*, które zawierało także *Układ nauk i porządku między nimi*⁵⁰. Nie wszystkie jednak przedmioty nauczania znalazły tam równomierne uwzględnienie. Z książek nas obchodzących jest tam tylko wzmianka o podręczniku wymowy, za który zresztą przewidziano jako nagrodę kwotę mniejszą od innych, bo tylko 50 czerwonych złotych. Natomiast, choć „język polski i łaciński” występuje w tabeli nauk, nie ma o nich mowy w szczegółowych wskazówkach dotyczących opracowania poszczególnych podręczników.

Trudne bowiem zadanie pogodzenia w ramach jednego przedmiotu postulatów dotyczących języka polskiego i łacińskiego oraz skierowania nauczania tego drugiego języka na nowe tory wzięło na siebie samo Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych. Odpowiadając na apel Komisji Edukacyjnej, domagającej się ułożenia tabeli autorów łacińskich dla poszczególnych klas w związku z ogólnym planem nauk, członkowie Towarzystwa nie tylko ułożyli taką tabelę, ale podzielili nadto między siebie pracę nad sporządzeniem odpowiednich wypisów. Była to praca niełatwa. Chodziło bowiem o pogodzenie w nich dwóch idei przyświecających twórcom reformy. Wypisy miały być — jak wyjaśniał Piramowicz w swych mowach rocznicowych z lat 1776, 1777, 1778⁵¹ — z jednej strony źródłem wiadomości z różnych dziedzin wiedzy opracowywanych równoległe w ramach innych przedmiotów nauczania, z drugiej strony zaś środkiem kształcenia „gustu” i nabierania wprawy w lekturze autorów łacińskich. Ta zasada korelacji, która rozciągała się niekiedy na przedmioty obejmujące kilka kolejnych klas, jak np. nauka moralności lub historii, powodowała, że praca nad owymi wypisami postępowała bardzo powoli, zwłaszcza że każdy taki projekt był oceniany przez cały zespół i ulegał wskutek tego różnym modyfikacjom. Tak zaraz na początku wyłoniła się kwestia, czy wypisy obok tekstów łacińskich mają zawierać ich przekłady polskie oraz w jakim języku mają być noty objaśniające. O ile pierwszy projekt nie zyskał aprobaty, to drugi postulat uznano za słuszny tak w odniesieniu do not szczegółowych, jak też ogólnych przypisów metodycznych, jakie miały się znajdować na końcu książki. Co więcej, debata ta dała początek powstaniu książek pomocniczych w postaci słowniczka łacińsko-polskiego ułożonego przez bibliotekarza Załuskich ks. Koźmińskiego oraz dykcjonarzy specjalnych, mitologicznego i geograficznego, które były wprawdzie

⁴⁹ *Protokoły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1773—1777*. Warszawa 1940. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie 1773—1794*. Z. 37, s. 9, 10, 18.

⁵⁰ J. Lewicki, jw., s. 84—93.

⁵¹ Zob. *Ludzie Oświecenia*, jw., t. II, s. 451—454.

przekładami z obcych języków, ale książkami pisanyymi już wyłącznie po polsku⁵².

Wypisy dla klas I i II ukazały się dopiero w 1777 r. w trzy zaś lata później znacznie obszerniejsze także dla klasy III⁵³. Na tym — zdaje się — praca się urwała, głównie z tego powodu, że podręczniki innych specjalności, jak np. nauka moralności Popławskiego i historia Skrzetuskiego, ukazywały się również z dużym opóźnieniem. Komisja zaś stała twardo na stanowisku, że nauczyciel „nigdy innych miejsc do czytania i przekładania dawać nie będzie, tylko o rzeczach, które już uczniowie z książek elementarnych umieją”⁵⁴. Brak takich wypisów dla klasy IV był niewątpliwie jednym z powodów, które się złożyły na ów zarzut ze strony przeciwników, że nauka języka łacińskiego, początkowo dawana, w następnych latach była nie „kontynuowana”, lecz „zaniedbana”, jakkolwiek istniały przecież edycje autorów, które mogły ów brak wypisów łatwo zastąpić.

Zgodnie ze swym zasadniczym założeniem dostarczania wiadomości z różnych dziedzin wiedzy oraz kształcenia smaku literackiego wypisy zawierały wyjątki z pisarzy starożytnych dotyczące nauki moralności i historii naturalnej tudzież utwory literatury pięknej. Z nauki moralności ilustrowano fragmentami dzieł klasycznych w kl. I stosunek do rodziców, w kl. II stosunki między nauczycielem a uczniem oraz panem i sługą, w kl. III w ogóle stosunki międzyludzkie. Do historii naturalnej materiału dostarczał głównie Kolumella. Literaturę reprezentowały w kl. I bajki Fedra, w kl. II obok bajek żywoty sławnych mężów Neposa oraz listy Cycerona, w kl. III obok Neposa pojawiały się wyjątki z Georgik Wergiliusza, obok listów Cycerona, także listy Pliniusza.

Materiał ów przeznaczony był głównie do tłumaczenia na język polski, do rozbioru gramatyczno-stylistycznego oraz wydobycia z niego wartości kształcących pod względem moralnym i umysłowym. Warto też podkreślić, że nawet w tym związku nie zapomniano o korzyściach, jakie powinny z owej lektury wypływać dla języka polskiego. „Będzie jedną z powinności tłumaczącego autorów łacińskich na polskie — czytamy w *Przestrogach dla nauczycielów* — ukazywać kształty, piękności, moc i obfitość obojga języków, wytykać zgadzanie się lub różnicę w ich składach, a przez to wprawiać, aby tak po łacinie rozumieć i kiedy potrzeba pisać, jakby się polskiego nie umiało języka, a tak na polski przekładać, jakby kto nie z łacińskiego, ale prosto zaraz ojczystą mową pisał”⁵⁵.

Odmiernym nieco torem przebiegała praca nad książką bardziej jeszcze zasadniczą, tj. gramatyką polsko-łacińską. Wykonywał owo trudne zadanie

⁵² Były to: J. Koźmiński: *Dictionarium latino-polonicum ad usum publicarum in Regno Poloniae scholarum*. Varsaviae 1779, (wyd. 2. Cracoviae 1784) i G. Piramowicz: *Dykcjonarz starożytności dla szkół narodowych*. Warszawa 1779 (oba z aprobatą Komisji z dnia 2 października 1778). Zapowiadano również wyjście z druku w tymże roku 1778 *Dykcjonarza geografii starożytnej do zrozumienia autorów klasycznych dla szkół narodowych*, ale dalsze losy tej książki nie są znane. *Dykcjonarzyk geograficzny czyli opisanie królestw, prowincji, miast...* Warszawa 1782 i *Dykcjonarz historyczny i geograficzny do zrozumienia autorów tak łacińskich jako też z łacińskiego na polski tłumaczonych...* Warszawa 1784 nie posiadają aprobaty Komisji.

⁵³ *Wypisy z autorów klasycznych do nauk w szkołach narodowych stosowane*. 1777 [kl. I i II]. Toż na kl. III 1780.

⁵⁴ *Wypisy na klasę pierwszą*. *Przestrogi dla nauczycielów*, s. 4 nlb.

⁵⁵ Tamże, s. 3 nlb.

anonimowy początkowo autor, upoważniony do tego przez przewodniczącego Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych, Ignacego Potockiego. Pierwsza o tym wzmianka pojawia się w protokołach Komisji 22 kwietnia 1776 r. kiedy to czytany był „*prospectus* gramatyki, podany od autora mającego od Komisji zlecenie pisania tej książki elementarnej, dobrze przyjęty i pochwalony, wzięty jeszcze do przejrzania”. Po wysłuchaniu na najbliższym posiedzeniu uwag Albertrandiego nad tym projektem Ignacy Potocki wziął na siebie sprawę porozumienia się z autorem i na razie sprawa ucichła. Dopiero w grudniu 1777 r. tenże Potocki przyniósł gotową gramatykę dla kl. I „napisaną od jednego z tych, którym też książkę zlecił”. Dla oceny jej wybrano spośród członków Towarzystwa: Koblańskiego, Popławskiego i Piramowicza. Widocznie jednak książka wzbudziła dużo wątpliwości, skoro w marcu postanowiono zaprosić autora do osobistego udziału w posiedzeniach. Życzenie to zostało spełnione; wówczas rozpoczęło się czytanie i roztrząsanie książki, które zajęło kilka posiedzeń. Jeszcze dłużej trwały debaty nad przypisami do książki, bo mimo wybrania komisji, która miała zająć się tą sprawą podczas wakacji, debaty przeciągnęły się do listopada, tak że książka miała być wysłana do szkół dopiero z początkiem roku szkolnego 1779/80. Dalsze części dzieła Kopczyńskiego nie wywołały już tak żywej i obszernej dyskusji, ale były również starannie roztrząsane przez Towarzystwo. Debaty nad II częścią zajęły osiem kolejnych posiedzeń w kwietniu i maju 1780 r. Część III czytana była w rok później na sesjach nadzwyczajnych w tychże miesiącach, ale praca nad przypisami do tej części trwała od września 1782 r. do kwietnia 1783 r., zajmując aż kilkanaście posiedzeń, chociaż zapowiadano pojawienie się owych przypisów już na wrzesień 1782 r.⁵⁶

Ogromny trud włożony przez wszystkich członków Towarzystwa w przygotowanie gramatyki Kopczyńskiego sprawił, że dzieło to było uważane poniekąd za reprezentatywne dla dążeń Komisji w dziedzinie należytego ukształtowania sposobów nauczania obu języków w zreformowanych szkołach. Każda świeżo ogłoszona część podręcznika przedstawiana była w sprawozdaniach dorocznych Towarzystwa jako ważny krok naprzód w należywym organizowaniu pracy w szkołach. Z największym entuzjazmem wyrażał się o książce Kopczyńskiego Antoni Popławski, jako że była ona poniekąd realizacją postulatów jego wyłożonych w tej sprawie już w 1774 r. w projekcie edukacji obywatelskiej. W przemówieniu do króla, wygłoszonym w rocznicę otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w 1780 r., w zastępstwie sekretarza Towarzystwa Piramowicza, podkreśla Popławski przełomowe wprost znaczenie owego dzieła dla nauczania obu języków:

„W tym dla postępujących silniejszym pokarmie, czyli dokładniejszej łacińskiego i polskiego języka postawie, dwie pokażą się rzeczy godniejsze zastanowienia. Widzieć naprzód będzie można, jaką łaciński język ozdobą i łatwością okraśli się, gdy do prostoty istotnych swych reguł, na przyrodzeniu mowy ojczyściej polegających, zostanie powrócony; mówię bezpiecznie: powrócony, ponieważ te reguły, których dotychczas uczono, osobliwie względem rzędu słów jego, nie były po wielkiej części ani z prawdą, ani z własnością tegoż języka zgodne. Stąd ustawiczne ekscepcje, stąd coraz nowe, a te trudne do pamiętania, dopieroż do wyrozumienia odmienności, które w nauce jego dla ohotnej młodzi mógł wyumuś nadaremny, stratę czasu, ciężar pamięci i trwającą cługu odrazę przynosiły.

⁵⁶ *Protokoły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775—1792*. Warszawa 1908. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej*. jw., z. 36, s. 26, 33, 34, 35, 36, 45, 52, 61, 65, 66.

Druga rzecz, z którą można się pochlubić, uczyni pamiętną epokę w literaturze polskiej, zmaże z niej plamę, porówna ją z zaszczytem wypolerowanych narodów i co do czasów Zygmunta I zdało się być podobne tyłu kuszącym się o to uczonym, to przyjazne naukom panowanie W. K. Mości przywodzi do skutku. A iż wyraźniej powiem, język polski obraca się w porządną i pewną naukę jegoż oraz właściwa gramatyka szczęśliwie jest wynaleziona tak dalece, że każdy z rozsądnych czytelników przynależnie będzie musiał z zadumieniem, jaką tenże język zachowuje jednostajność w swych formach koniugacji i deklinacji, jaką pewność w regułach, składność i wygodę w tym, gdzie się od toku innych języków uchylać zdaje i swą różnic osobliwością, jak na koniec ludzkiemu umysłowi wrodzona metafizyka składem słów jego kierowała i pod powszechne prawidło mowy ludzkiej, która jest obrazem myśli, nieodstępnie pociągała”⁵⁷.

Jako podręcznik szkolny *Gramatyka dla szkół narodowych*. O. Kopczyńskiego była istotnie zjawiskiem przełomowym w dziejach nauczania języka polskiego. Kiedy w dotychczasowych podręcznikach z tej dziedziny główny tron stanowiła gramatyka języka łacińskiego, język polski zaś spełniał tylko rolę pomocniczą przy objaśnianiu reguł i wzorów z zakresu owego języka, co najwyżej zaś cieszył się pewną autonomią w ramach ortopeii i ortografii, to książka Kopczyńskiego dawała po raz pierwszy systematyczny wykład całości kształtu gramatyki języka polskiego jako podbudowy dla nauki języka łacińskiego. Jeżeli w dawnych podręcznikach język polski służył tylko do tłumaczenia gramatycznych form łacińskich i występował jedynie jako dodatek do wzorów odmian rzeczowników, przymiotników i czasowników łacińskich, to Kopczyński deklinację i koniugację w obu językach traktował oddzielnie jako dwa różne systemy gramatyczne, które wykazują tylko pewne podobieństwa lub różnice. Tam zaś, gdzie formy polskie i łacińskie występowały obok siebie, polskie — w przeciwieństwie do swych poprzedników — zamieszczał zwykle na pierwszym miejscu. Tam wreszcie, gdzie chodziło o wyjaśnienie pewnych pojęć ogólnych, jak np. w rozdziałach poświęconych semantyce i etymologii, posługiwał się przede wszystkim przykładami polskimi, tylko tu i ówdzie przepłatając je łacińskimi. Co więcej, zdarzały się nawet wypadki, że rezygnował całkowicie z przykładów łacińskich, jak np. przy podziale rzeczowników na imiona własne i pospolite, ograniczając się tylko do ogólnikowego stwierdzenia: „Toż rozumieć o podobnych imionach łacińskich, jednoż z polskimi znaczących”. Jedynie w stosunku do materiału, w którym zaznaczają się bardzo wyraźnie różnice w obu językach, jak np. w stosunku do iloczasu i wersyfikacji zajmował inne stanowisko, poświęcając problematyce z tej dziedziny w języku łacińskim obszerniejsze partie swego podręcznika dla klasy trzeciej.

Wszystko to było wyrazem świadomej postawy autora, którą wyraźnie zaznaczył w przypisach do części pierwszej w słowach następujących:

„W gramatyce dla Polaków pisanej pierwsze ma miejsce polszczyzna, a drugie łacina, ponieważ pospolicie potrzebniejsza jest wiadomość ojczystego aniżeli cudzoziemskiego języka, a reguły nie poznane wpród na ojczystym języku jako znajomym nie mogą być łatwo i dokładnie poznane na cudzoziemskim. Prawdziwy uczenia sposób jest postępować od znajomej rzeczy do niezajomej, od łatwiejszej do trudniejszej”⁵⁸.

⁵⁷ A. Popławski: *Mowa w dzień rocznicy otwarcia Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych na sesji dnia 8 marca roku 1780... miana*. Warszawa 1780. Przedr. A. Popławski: *Pisma pedagogiczne*. Wstęp i objaśn.: St. Tync. Wrocław 1957, s. 136—137.

⁵⁸ *Gramatyka dla szkół narodowych* [na klasę I] Warszawa 1778. *Przypisy* s. 8.

Rezultatem tak pojętego stanowiska była duża nierównomierność w traktowaniu obu języków. Tak np. pisowni polskiej, która występowała też, jak wyżej wspomniano, w dawniejszych podręcznikach, poświęca 8 stronic, łacińskiej tylko 3. Uważa bowiem, że, dając dzieciom początki języka łacińskiego, „dosyć jest pokazać im, w czym pisownia łacińska podobna jest do polskiej a w czym się różni”. To samo dotyczy objaśnień form deklinacyjnych koniugacyjnych w tejże klasie. Kiedy „przypadkowaniu” polskiemu poświęcono stron 16, to łacińskiemu tylko 5, kiedy „czasowanie” polskie obejmuje stron 14, to łacińskie zaledwie 3. Taką samą dysproporcją cechuje *Przypisy* na tę klasę, gdzie „przypadkowanie” polskie omówiono na 75 stronicach, a łacińskie zaledwie na 12, „czasowanie” polskie na 37, łacińskie zaledwie na 3 stronach. Podobnie ma się rzecz z tak ważnym dla języka łacińskiego rzędem czasowników, które właściwie się pomija, wychodząc z założenia, że „prawidłą na wszystkie zwyczaju tego okoliczności nie w gramatyce, ale w słowniku mają miejsce”.

Dysproporcje owe nie są przypadkowe. Wpłynęło na nie z jednej strony dążenie do jak najbardziej wyczerpującego oświetlenia systemu gramatycznego polskiego, co było owocem długiej i wyteżonej pracy własnej, z drugiej strony zaś przeświadczenie, że wiele z tego materiału, który zamieszczano dotychczas w podręcznikach gramatyki łacińskiej, należy właściwie do słownictwa i winno być przyswajane przygodnie w związku z lekturą pisarzy klasycznych. Spośród materiału wypełniającego dotychczasowe podręczniki gramatyki łacińskiej Kopczyński pomija prawie zupełnie trudną i ważną kwestię rodzajów rzeczowników, ograniczając się tylko do najbardziej typowych zakończeń, sprawę tworzenia perfektów i supinów, uwzględniając tylko *verba anomalia* i *verba defectiva*, wreszcie wspomnianą wyżej składnię rzędu czasowników. Są to bowiem — jego zdaniem — kwestie należące do słownictwa, które uczniowie mogą przyswajać sobie stopniowo, korzystając ze słownika przy lekturze autorów. „Kto nie zna przyrodzenia i użytku słowników — stwierdza Kopczyński — i nie widzi, jaki związek mają z gramatyką, daremnie szukać będzie w gramatyce naszej tego, co właściwie do słownika należy, to jest wyliczenia wszystkich szczególnych wyrazów ze względumi gramatycznymi. Nie zna ani języków, ani sposobu uczenia ich ten, kto o tym porządku nie jest przeświadczony”⁵⁹. Wyjątek czyni tylko dla zależności rodzajów rzeczowników łacińskich od zakończeń, ale tabelę przedstawiającą te sprawy zamieszcza tylko w *Przypisach*, nie wykluczając zresztą pokazywania jej i objaśniania dzieciom, bez przymusu jednak wyuczania się jej na pamięć⁶⁰.

Natomiast cały trud autora skupił się na wynajdywaniu podobieństw i różnic między systemami gramatycznymi obu języków. Próby te, jak wiadomo, wypadły bardzo różnie. Tam gdzie chodziło o ogólne kategorie gramatyczne, podobieństwa takie lub różnice łatwo było wykazać, choć i tutaj próby takie niekiedy zawodziły. Tak było np. z *gerundium* i *gerundivum*, które autor podobnie jak *supinum* usiłował zespolić z imiesłowami polskimi, choć sam stwierdził, że „gerundia tłumaczą się na polski już przez imię rzeczowne, już przez imiesłów” i podał jeden tylko przykład tłumaczenia przez imie-

⁵⁹ *Gramatyka dla szkół narodowych na klasę III*. Drugi raz wydana. Warszawa 1783. *Przypisy*, s. 249.

⁶⁰ *Gramatyka dla szkół narodowych* [na klasę II]. Warszawa 1778. *Przypisy*, s. 60—67.

słów⁶¹. Trudniej było znaleźć podobieństwo w zakresie form deklinacyjnych i koniugacyjnych, co prowadziło nieraz do interpretacji bardzo sztucznych lub nawet naiwnych⁶².

Charakterystyczną jest rzeczą, że nawet przez takie zestawienia przebija patriotyzm autora. Stwierdzenie np. że, w języku polskim większą rolę odgrywa rodzaj naturalny niż w łacińskim, prowadzi autora do takiego wyznania: „Radbym teraz dla wzbudzenia godnego szacunku języka polskiego tak w rodakach, jak w cudzoziemcach przebiec okiem wszystkie, które są i były języki, i zapytać się śmiało, który z nich w deklinacjach nawet tak blisko jak nasz do natury myśli ludzkiej i natury rzeczy samych przystępuje”⁶³. Kiedy zmuszony jest przyznać, że łacinnicy mają więcej czasów i trybów oraz zakończeń w stronie biernej, pociesza się przynajmniej tym, że Polacy mają w czasie przeszłym także różnice rodzajów, dzięki czemu liczba odmian czasownika urasta do piętnastu⁶⁴.

Najsilniej patriotyzm ów przebija w *Przydatku do przypisów na klasę I. O tłumaczeniu*, gdzie autor przestrzega nauczycieli przed dosłownymi przekładami z obu języków podkreślając, że każdy z nich ma swoje cechy osobliwe, a po prawdziwe wzory odsyła do polskich tłumaczy dzieł łacińskich. Co więcej, zaleca przy tej sposobności czytanie także dzieł oryginalnych: Górnickiego, Skargi, Kochanowskiego, Kochowskiego, Szymonowicza, Zimorowicza, Gawińskiego, Klonowicza, Twardowskiego i in. stwierdzając, że „czytanie ojczystych książek, tak jak rozmowa z osobami po polsku tylko umięjącymi, daje i obfitość wyrazów, i szczery tok polski”. Wśród przykładów zaś „wierszopistwa” polskiego dla uczniów klasy III autor umieszcza m. in. takie teksty, jak Kochanowskiego *Wy którzy pospolitą rzeczą władacie* i Krasickiego *Święta miłości kochanej Ojczyzny*.

Właściwą jednak dziedziną, w której mogli dojść do głosu w szerszym zakresie pisarze polscy, była dopiero nauka poetyki i wymowy wykładana w klasach najwyższych. Tymczasem sprawa przygotowania podręcznika dla tych nauk z ramienia Komisji przewlekała się w nieskończoność i ostatecznie nie została rozwiązana do końca jej istnienia. Konkurs ogłoszony w 1775 r. nie dał pod tym względem pożądaných wyników, postanowiono więc zlecić tę sprawę wybranej osobie, podwyższając jednocześnie nagrodę do 150 czerwonych złotych. Kiedy zaś na posiedzeniu Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w dniu 25 kwietnia 1783 r. Piramowicz oświadczył gotowość opracowania odpowiedniego konspektu i zatrudnienia się samym dziełem, Komisja chętnie przyjęła tę propozycję. Wskutek przewlekającej się jednak choroby sekretarza Towarzystwa oraz nawału innych zajęć praca nad podręcznikiem poezji i wymowy przeciągnęła się na parę lat. Dopiero w grudniu 1790 r. Zabłocki mógł zakomunikować Towarzystwu o wykończeniu przez autora dzieła i zaproponować czytanie jego na najbliższych posiedzeniach. Czytanie to, równoległe z drugim dziełem, tj. *Mechaniką*, ukończono w maju 1791 r. i „zalecono Zabłockiemu, aby po jak najprędszym obu dzieł na czysto przepisaniu prezentował je Komisji do aprobacji i podpisów”. Była to jednak tylko pierwsza część książki (r. I-XII) i to niepełna, gdyż *Przydane wypisy o wymowie z dawniejszych autorów polskich* czytane były jeszcze na posie-

⁶¹ *Gramatyka dla szkół narodowych* [na klasę I]. Warszawa 1778, s. 37.

⁶² Por. P. Kopko: *Krytyczny rozbiór gramatyki narodowej O. Kopczyńskiego* Rozprawy Akad. Um. Wyzd. Filolog. T. 46. Kraków 1910.

⁶³ *Gramatyka dla szkół narodowych* [na klasę I]. Warszawa 1778. *Przypisy*, s. 118.

⁶⁴ Toż. *Przypisy*, s. 140.

zeniu Towarzystwa w listopadzie tegoż roku. Jednocześnie zaczęto czytać część II, od rozdziału dotyczącego „mówcy duchownego, kaznodziei” (r. XV). W marcu jednak 1792 r. musiano owo czytanie przerwać aż do dalszej kontynuacji dzieła przez autora. W protokole Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych z 19 kwietnia 1792 r. mieści się tylko jeszcze krótka wzmianka: Sekretarz Piramowicz oddał Towarzystwu I część *Wymowy* w Krakowie drukowaną⁶⁵.

Była to część I *Wymowy i poezji dla szkół narodowych*, pierwszy raz wydanej w Krakowie roku 1792 z aprobatą Komisji z dnia 22 lutego 1792 (względnie 22 lipca tegoż roku, jak podano w tekście), przy czym aprobata ta, oprócz zalecenia dzieła dla szkół, zawierała dość niezwykłą w pismach tego rodzaju pochwałę, iż jest to dzieło „doskonale wyrobione, swojemu celowi ze wszech miar odpowiadające”. Część ta, obejmująca oprócz wstępu 12 rozdziałów, poświęcona była ogólnej teorii wymowy. Część druga, wydana później, w rozdziałach XIII—XVI, omawiała kolejno wymowę „radną sejmową”, sądową, kaznodziejską i pochwalną. Następne rozdziały (XVII—XIX), poświęcone rozważaniom na temat listów i rozmów, dziejopisarstwa oraz życiorysom wybitnych mówców, wydane zostały jako oddzielna książka już po śmierci autora. Końcowe rozdziały (XX—XXI), zapowiedziane w części pierwszej, a poruszające sprawy tak ważne ze stanowiska szkolnego, jak czytanie książek, tłumaczenie z obcych języków, „ćwiczenia młodzi w mówieniu i pisaniu” oraz „przestrogi dla nauczycieli i uczniów w prowadzeniu i nabywaniu nauk” i „stosowanie tychże nauk do użytku pospolitego i szczególnego”, nie ujrzały w ogóle światła dziennego, jak również zapowiedziane na początku części drugiej rady dotyczące wyboru autorów⁶⁶.

Powstanie *Wymowy i poezji dla szkół narodowych* G. Piramowicza zbiegło się więc w ten sposób z ważnymi wypadkami w życiu politycznym narodu. Należy bowiem przypuszczać, że Piramowicz zabrał się naprawdę do pisania swego dzieła dopiero po zwolnieniu z obowiązkowego udziału w posiedzeniach Towarzystwa, tj. po 1787 r. Walka żywiołów patriotycznych z obozem reakcji starszylacheckiej podczas sejmu czteroletniego, niebezpieczeństwa grożącej krajowi po uchwaleniu konstytucji 3 maja, odgłosy dochodzące ze smutnej pamięci sejmu grodzieńskiego — wszystko to musiało znaleźć swoje odbicie w poszczególnych częściach dzieła. Stąd gorące słowa przedmów autora do obu części, stąd częste bezpośrednie apostrofy do nauczycieli i młodzieży, stąd ostre inwektywy na sprzedawczyków i zdrajców narodu.

Już w przedmowie do pierwszej części autor tak wyjaśnia cel swego dzieła:

„Wpóić w ćwiczącą się młodzież miłość cnoty i prawdy, wystawić z nich dobrych ludzi, dobrych obywateli, dobrych urzędników, ostrzec i uchronić od błędów rozsądkowi i słuszności przeciwnych, od złego użycia dowcipu i talentów, obrzydzić im podłość, wykrętarstwo, oszustwo, ucisk niewierności, zdradę pospolitej rzeczy większym moim usiłowaniem było, niż sprawić dobry gust w mówieniu i pisaniu, lubo nic się prawie nie opuściło, co do tego końca służyć może”⁶⁷.

⁶⁵ Zob. *Protokóły posiedzeń Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych 1775—1792*, jw., s. 59, 71, 101—106.

⁶⁶ Zmienne koleje dalszych części książki omawia Wł. Wisłocki w rozprawie: *Poczet chronologiczny prac drukowanych i rękopiśmiennych Grzegorza Piramowicza*. Rozprawy i sprawozdania z posiedzeń Wyd. Filol. Ak. Um. T. 5. Kraków 1877, s. 434—438.

⁶⁷ *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*. Kraków 1792. Cz. I, s. 2.

Jeszcze dobitniej zaznacza się to stanowisko we wstępie do części drugiej, gdzie autor tak określa swoje założenia:

„Chciałem pierwsze początki człowieka mającego wychodzić ze szkół na usługę ojczyzny i społeczności ludzkiej, na odbywanie spraw obywatelskich otoczyć, że tak rzekę, prawdami wskazującymi cnotę i powinności jego”⁶⁸.

Jednocześnie ostrzega przed licznymi niebezpieczeństwami, jakie grożą ze wszystkich stron obywatelowi i sprowadzają go z drogi cnoty i powinności. W jednym zaś z apelów skierowanych do nauczycieli tak określa ich zadania na tle ówczesnej chwili dziejowej:

„Nauczyciele! Kiedy wam młódź narodu polskiego, synowie obywatelscy do nauki i ćwiczenia oddane są, nie na toście ich w dozór, opiekę i naukę waszą odebrali, żeby ich uczonymi tylko, kształtnymi w kunszcie mówienia i pisania wystawić. Obowiązek wasz istotny a pełny ważności i godności jest, aby oni w całym życiu swoim umieli myśleć, mówić i czynić jak na człowieka, na obywatela przystoi (...) Nauczmy młodego Polaka, jakim być powinien chcący mówić w radzie, na zjazdach narodowych, na sejmach, nauczmy, jaka być powinna mowa jego”⁶⁹.

Zgodnie z tymi założeniami autor na pierwszy plan wysuwa nie tradycyjne prawidła wymowy, lecz osobę mówcy, jego warunki przyrodzone, jego postawę moralną i obywatelską. Głębokie uczucie, imaginacja żywa i bujna, trzeźwy rozsądek, przede wszystkim zaś cnota i uczciwość, to ważniejsze warunki dobrego mówcy niż opanowanie reguł wymowy. „Dawaj jak najwięcej retoryk — twierdzi autor — jak najdrobniej wyszczególnione precepta drugiemu — bez imaginacji, bez geniuszu, bez czucia, bez upatrzonego w mówieniu celu i potrzeby czy potrafi być mówcą?”⁷⁰. Wiele z tych prawideł wydać mu się przy tym zbędnych lub nawet szkodliwych. Zasadniczy bowiem tok mowy wyznaczają intencje mówcy i treść przemówienia, nie zaś schematyczne podziały na *propositio*, *narratio* itd. Najważniejsze jest według niego jeszcze to, co dawniejsi teoretycy nazywali ekspozycją, a co polega na „wyluszczeniu i stawieniu w różnych względach jednej rzeczy”.

Podobnie jak z kompozycją mowy ma się rzecz z tym, co dotyczy tzw. *elocutio*, tj. wysłowienia. Wszelkie tropy i figury rodzą się — zdaniem autora — w sposób naturalny na tle myśli i uczuć, najważniejszą zaś rzeczą jest, by to wysłowienie było jasne, mocne i żywe. Do tego zaś potrzebna jest wnikliwa znajomość języka, zwłaszcza znaczenia słów, ich układu oraz eufonii i prozodii. Przy tej sposobności rozprawia się autor ze szkolarskim, „dziecinnym” używaniem ozdób retorycznych i piętnuje w sposób stanowczy wszelkie przejawy nadętości stylu, które odróżniają tzw. krasomówców od prawdziwych mówców. W rozważaniach swoich na temat istoty piękności dochodzi ostatecznie do wniosku, że „piękność w dziełach dowcipu potrzebuje prawdy w przedsięwziętej rzeczy, wspaniałości i szlachetności w myślach, przyzwitości w wyrazach, kształtności w toku mowy, porządku w prowadzeniu i ośnowie. Z tego wszystkiego — konkluduje — widzisz, iż tam tylko jest piękno, gdzie zachodzi połączenie przedziwne rozumu i wzruszenia serca, logiki i wymowy”⁷¹.

Spośród czterech rodzajów wymowy lub raczej mówców najgłębiej ujmuje Piramowicz rolę „mówcy radnego sejmowego” domagając się od niego

⁶⁸ Toż. Cz. II, s. 1 nlb.

⁶⁹ Toż. Cz. II, s. 405—406.

⁷⁰ Toż. Cz. I, s. 83.

⁷¹ Toż. Cz. II, s. 350.

przede wszystkim bezinteresownej służby dla Ojczyzny. Rozpatruje przy tym różne trudne sytuacje, w jakich może się znaleźć mówca polityczny, a które musi rozwiązywać w sposób zgodny z poczuciem sprawiedliwości. Stąd winny go cechować przede wszystkim wysoki poziom moralny i doskonała znajomość ustroju, praw, charakteru i obyczajów narodu itp. Wywody te przetykane są często pełnymi bólu i oburzenia atakami na tych, którzy nie mają takiego poczucia odpowiedzialności. „Nic bardziej sumienia naruszać, niesławy urzędnika i powagi kazić i obalać nie może — żali się autor — jako w radach, w prawodawstwie oglądać się na bogactwa, na błyskotki i znaki honorów. Zasmuca człowieka widzieć, że czasem i najznakomitszych obywatelów ta słabość dotyka, obraża się serce kochającego ojczyznę i sprawiedliwość widzieć, jak haniebne stąd i szkodliwe skutki na ojczyznę spływają”⁷².

Również mówca sądowy winien odznaczać się nie tylko znajomością prawa, co zdobyć w polskich warunkach jest rzeczą dość trudną ze względu na różny dobór patronów, lecz także wysokim poziomem moralnym. Wprowadza nawet autor pewien rodzaj ślubowania, które powinni składać sobie adepci tego zawodu, gdzie czytamy m. in. takie przyrzeczenie: „Ogólne ojczyzny mojej dobro zawsze mieć będę na oczach, usługą moją do utrzymania dobrych ustaw, do zgładzenia, jeśli się znajdują, szkodliwych, całym życiem przykładać się nie przestanę”⁷³. Uważa zresztą, że uczciwy obrońca winien przede wszystkim dążyć do pojednania zwaśnionych, nie zaś podsycać tak silnie zakorzenioną w Polsce manię pieniactwa.

Od mówcy kościelnego domaga się przede wszystkim przystosowania kazań do poziomu słuchaczy i przestrzega go przed sztuczną ozdobnością, przypominając jeszcze raz, że „prostota wspaniała w myślach i wyrazach, sposób mówienia jasny i mocny te są przymioty, które mowę rzetelnie ozdobną i piękną czynią”⁷⁴.

Najmniej stosunkowo miejsca poświęca temu, co dawni teoretycy najszerzej rozbudowywali, tj. mowom pochwalnym, uważając jeszcze za najbardziej uzasadnione spośród ich różnych rodzajów mowy pogrzebowe, których piękne wzory widzi w mowach Bossueta i dawniejszych przemówieniach z okazji pogrzebów królów polskich.

Wymowa i poezja Piramowicza to nie tylko podręcznik retoryki, to zarazem głęboko przemyślana i do potrzeb chwili dziejowej przystosowana instrukcja wychowania obywatelskiego poprzez wymowę. Dzieło zupełnie odmienne od tych, których autorami byli Dekoloniusz czy Juvencjusz, dzieło, które mogło naukę retoryki i poetyki w szkołach wprowadzić na zupełnie odmienne tory od dotychczasowych. Niestety, książka ta pojawiła się zbyt późno, by mogła wpłynąć na ukształtowanie tego przedmiotu w szkolnictwie ówczesnym.

VI

Przewlekająca się z roku na rok sprawa zaopatrzenia szkół Komisji Edukacyjnej w wypisy, podręczniki gramatyki i wymowy, książki niezbędne do przyznania językowi polskiemu właściwej roli w nauczaniu, nie mówiąc już o elementarzu, wywierało bardzo ujemny wpływ na praktykę szkolną. Powstające bowiem w ten sposób luki wypełniały dawne książki, chętnie propagowane przez żywioły niechętnie reformie, wśród których nie brakło zwłaszcza

⁷² Tamże, s. 472—473.

⁷³ Tamże, s. 697.

⁷⁴ Tamże, s. 751.

duchownych, zarówno świeckich jak zakonnych. „Alwary z druku kaliskiego — żalił się jeszcze w 1786 r. jeden z wizytatorów generalnych, ks. Walerian Bogdanowicz — dają się wszędzie widzieć, kramarze roznoszą je niemal po całej Koronie. Prosiłem ks. Przyłuskiego jako rektora i ks. Zacharyaszewicza kanonika gnieźnieńskiego, odbierającego dochód z tamecznej drukarni, aby tej nieprzyzwoitości zaradzili i zakazali drukować alwarów⁷⁵.” Mijał rok za rokiem, wychodziły nie tylko kolejne tomiki, lecz także coraz to nowe wydania gramatyki Kopczyńskiego, a w szkole wciąż pokutował Alwar przy życzliwym poparciu nauczycieli eks-jezuitów lub członków innych zakonów, np. bazylianów na Ukrainie i Wołyniu czy księży komunistów w centralnej Polsce. Tenże sam wizytator, oceniając w sposób bardzo krytyczny poziom szkoły prowadzonej przez to ostatnie zgromadzenie w Węgrowie, dodawał: „W tym roku [1786] zastałem uczniów liczbę do 236, a w zeszłym było przeszło 270 i tak coraz więcej, a gramatyk przez lat 3 na klasę I sprowadzonych i sprzedanych zastałem 2, na II — 5, na III — żadna. Dopiero w roku 1785 27 marca sprowadzono gramatyk na klasę II — 10, na III — 15, na I — żadna”⁷⁶. Podobnie w szkole księży kanoników laterańskich w Trzemesznie jeszcze w 1783 r. musiał wizytator wydać m. in. zalecenie: „książki elementarne, aby były sprowadzane, jako to: gramatyka na I i II klasę, dla której niedostatku wielu się uczy w I klasie Alwara, w II zaś żaden uczeń elementarnej gramatyki nie ma, też Alwara używają. Również dyrektorowie nie powinni sięgać do Alwara”⁷⁷. Za prawdziwe zaś curiosum może uchodzić fakt zanotowany przez wspomnianego wyżej wizytatora w związku z warszawską szkołą akademicką, że „na generalnych popisach, na których i ks. Kopczyński znajdował się, inne gramatyczne wyrazy słyszeć się nie dawały, tylko dawniejsze z Alwara”⁷⁸.

Czym dla niższych klas był Alwar, tym dla wyższych Juwencjusz i Dekoloniusz, obok nich także Le Jay, autor wydanej w 1775 w Paryżu *Bibliotheca rhetorum*. Zarówno raporty wizytatorów, jak sprawozdania poszczególnych szkół dostarczają licznych świadectw na to, że aż do ukazania się dzieła Golańskiego podręczniki owe stanowiły główne źródło wiadomości z zakresu teorii wymowy i poezji: „Wymowa Dekoloniusza zagwazdana — oburza się wspomniany wyżej wizytator w związku z odwiedzinami innej szkoły księży komunistów w Kielcach, liczącej przeszło 200 uczniów — a kwestie z niej wcale dzikie podobno i w Dekoloniuszu nie znajdujące się podane były”⁷⁹.

Na szczęście, obok wspomnianych wyżej retoryk tradycyjnych, widoczna jest też znajomość dzieła Konarskiego *O sztuce dobrego myślenia niezbędnej do poprawnego mówienia* i tym się tłumaczy, że obok tematów moralnych spotyka się tematy polityczne niekiedy o zabarwieniu bardzo aktualnym. Tak np. już w 1780 r. w szkole plockiej dawano takie tematy, jak „Nic nie szkodzi bardziej ludzkiemu towarzystwu jak obłudna polityka”, „Najlepszy wzrost wzięły nauki pod dozorem Komisji”, „Król pan nasz miłościwie panujący

⁷⁵ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1786*. Warszawa 1914. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej...* jw., z. 29, s. 16.

⁷⁶ Tamże, s. 26; komunistami nazywano członków zgromadzeń księży świeckich, którzy, żyjąc wspólnie, zajmowali się głównie kształceniem kleryków, obok tego zaś utrzymywali szkoły dla uczniów świeckich.

⁷⁷ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*. Warszawa 1910. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej...* jw., z. 26, s. 16.

⁷⁸ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1786*, jw., s. 27.

⁷⁹ Tamże, s. 10.

jest wskrzesicielem nauk w Polsce” i inne⁸⁰. Uczniowie szkoły pułtuskiej w 1785 r. piszą takie ćwiczenia domowe, jak „mowa, w której się doprasza poseł o zabronienie wojażowania młodzieży do cudzych krajów bez dołożenia się najwyższej władzy” czy „mowa przeciw włóczęgom zagranicznym wywożącym pieniądze z kraju”⁸¹. Im zaś bliżej wielkich obrad sejmu czteroletniego, tym bardziej tematy owe łączą się z problemami ówczesnego życia politycznego i społecznego. W raporcie z 1788 r. nauczyciel szkoły wydziałowej poznańskiej notuje: „Mowy pisali uczniowie następujące: pierwszą zalecającą uwolnienie rolników od uciążliwego poddaństwa; drugą zalecającą ustanowienie szpitali; trzecią o potrzebie przyzwyczajania się z młodu do pracy; czwartą, że publiczna edukacja młodzieży jest użyteczniejsza niż prywatna”⁸².

Szczególnie ożywczy wpływ na ułożenie się właściwego stosunku teorii do praktyki w ramach retoryki i poetyki wywarło pojawienie się dzieła Golańskiego *O wymowie i poezji*. Staje się ona książką pomocniczą nauczyciela retoryki bardzo szybko po swym ukazaniu się i rozszerza znacznie skalę jego horyzontów w tej dziedzinie. Wystarczy tu przytoczyć raport młodego, bo zaledwie 22 letniego ks. Krygera z Poznańskiego, który w 1787 r. objął obowiązki w szkole łączyskiej i do gruntu zmienił sposób nauczania tego przedmiotu w szkole nie cieszącej się dawniej dobrą opinią. Już w klasie IV dawał on drugiemu rocznikowi początki wymowy w oparciu o książkę Golańskiego i wypisy z Cyncerona i Liwiusza oraz ilustrował swe wywody rozbiorem mowy Cyncerona *Pro Roscio Amerino*. W kl. V kontynuował tę pracę, uwzględniając także rozprawę Karpińskiego *O wymowie w prozie i wierszu* i Horacego *List do Pizonów* oraz tłumacząc inne mowy: Cyncerona, Liwiusza, Tacyta itp. Nie gardził też literaturą polską, wprowadzając dla porównania z eklogami Wergiliusza sielanki Szymonowicza. „Ponadto czytane były przykłady różnych wierszy z ks. Naruszewicza, Kochanowskiego i innych czystych wierszopisów”. O sposobie zaś podejścia jego do literatury może świadczyć następujące wyznanie:

„Do tegoż tłumaczenia przyłączyłem i z dzieł Wergiliusza czytanie jego pasterskich wierszy, eklogi pierwszej i drugiej, gdzie wszystkie owe nader tkliwe okoliczności, owe silne i żywe wyrazy, owa czułość, głos i udatność odmalowania — wytknięta jak najjaśniejszym uczniom była. Przenośnie, postaci dla przyjemności stylu, dla wdzięku głosu i tym wybitniejszego udania myśli pasterskich użyte: owa ustawiczna pogoń strumyka z ubiegającą wodą, owa kwitnąca zielona trawka dla swywolnej trzódki, owe rozwijające się świeże kwiaty dla wienca pasterzów, owe zaciemnione lasy i wesołe galki przekonały żywo uczniów, jak przyjemny obraz życia wiejskiego pod imieniem pasterzów sielanka maluje. Po przetłumaczonych tych eklogach ci uczniowie, którzy ochotę i gust największy mieli, wprawiali się w składanie i opisanie tychże eklog wierszem polskim. Przyłączyłem im i niektórych z dzieł Naruszewicza czytanie i pisanie sielanek. Czynili powieści już ustnie, już na piśmie w materiach pożytecznych, żartobliwych, poważnych. Nauczałem w rozmaitym rodzaju materie listów i mów niektórych, stosując je do wieku ich i stopnia nabytych już nauk, a do tego celu zmierzając to wszystko, aby nie tylko przez

⁸⁰ *Raporty szkoły podwydziałowej plockiej... w latach 1778—1789*. Warszawa 1903. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej... jw.*, z. 3, s. 40.

⁸¹ *Raporty szkoły podwydziałowej pułtuskiej... w latach 1778—1789*. Warszawa 1903. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej... jw.*, z. 4, s. 103.

⁸² *Raporty szkoły wydziałowej poznańskiej... w latach 1777—1779*. Warszawa 1905. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej... jw.*, z. 7, s. 181.

tę wprawę młódź na ludzi wymownych i zdrowo o rzeczach sądzących, ale na obywatelów cnotliwych i mądrych się kształciła”⁸³.

Podobnie zmienia się charakter wykładów retoryki i poetyki w akademickiej szkole wydziałowej warszawskiej z chwilą objęcia w r. 1789 obowiązków nauczyciela tego przedmiotu przez Daniela Hajewskiego o „zdatności nadmiernej”. Kiedy w latach poprzednich opierano się wyłącznie na Dekoloniuszu, a na prace domowe zadawano „robienie periodów” polskim i łacińskim językiem oraz przekłady z polskiego na łacinę i odwrotnie, to obecnie zmienia się zarówno materiał, jak i sposób jego opracowania. Tłumaczy się na język łaciński nie tylko życiorysy sławnych Polaków, ale także mowy sejmowe, wykłady zaś retoryki i poetyki opierają się na znacznie szerszej i bardziej nowoczesnej podstawie. „Klasa IV, V i VI — brzmi raport — ponieważ ksiązek elementarnych do tej nauki nie ma, nauczyciel starał się krótko z różnych autorów prawidła zbierać. Do tego służyły książki: Cyncerona, Kwintyliana, De Colonia, Rollina, Konarskiego, Karpińskiego — z wymowy, Horacjusza, Juwencjusza, Racina, Dmochowskiego — z rymotwórstwa. Prawidła te dawane były ojczystym językiem, które uczniowie tłumaczyli (.....). Materie zabaw [prac domowych] były dawane nie tylko dla ćwiczenia się w wymowie, ale też dla nabywania wiadomości potrzebnych, a te gdy od uczniów odczytane były, nauczyciel poprawiając, dawał wzór pięknych oryginałów albo z autorów, albo z własnego pióra”⁸⁴.

Jak świadczą przytoczone urywki z raportów wizytatorów generalnych i sprawozdań szkół, na polu nauczania retoryki i poetyki widoczny był stały postęp. Tradycyjne podręczniki Dekoloniusza, Juwencjusza czy Le Jay’a wypierane były przez książki nowego typu, jak dzieła Rollina czy Golańskiego. Obok pisarzy klasycznych dużą rolę odgrywali autorzy polscy tak dawniejsi, jak współcześni. Coraz częściej sięgano też do wzorów polskiej wymowy sejmowej oraz do tematów związanych z współczesnym życiem politycznym i społecznym. Przodowały pod tym względem szkoły pijarskie, które nawiązywały w tej dziedzinie do pięknych tradycji Konarskiego. W jezuickich szkołach akademickich bywało rozmaicie. Zależało to od postawy wykładowców oraz całej atmosfery szkoły. W miarę jednak, jak miejsce ludzi starszych, przywiązanych do tradycji jezuickich, zajmowali ludzie młodzi o szerszych horyzontach umysłowych i zainteresowaniach literackich — stan ten ulegał poprawie. Najtrudniej było wprowadzić jakieś zmiany w szkołach zakonnych, jak np. w szkołach ks. komunistów w Kielcach i Węgrowie czy szkołach bazylikańskich na Ukrainie i Wołyniu. Poziom ich bowiem naukowy był bardzo niski, a postawa wobec zaleceń Komisji nie zawsze poprawna. Zdarzały się nawet przypadki świadomego wprowadzania w błąd wizytatorów z ramienia Szkoły Głównej. Nic też dziwnego, że jeden z wizytatorów, ks. Bonifacy Garrycki, po zwiedzeniu w 1784 r. szeregu takich szkół na Wołyniu i Ukrainie wysuwa wniosek następujący: „Szkoły zakonne, osobliwie bazylikańskie, po wielu miejscach mały pożytek przynoszą, nie mając zdatnych profesorów; odmiana tych, zależąca od woli przełożonych, nie zgadza się z zamiarem dobrego rządu i dobrej w szkołach edukacji. Bardzo by rzecz chwalebna była i pożyteczna, aby wszyscy zakonnicy, którym szkoły powierzono, pierwszej się sami edukowali w Szkole Głównej z profesorami kandydatami i aby

⁸³ *Raporty szkoły podwydziałowej łączycyckiej... w latach 1778—1787*. Warszawa 1902. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej...* jw., z. 2, s. 23—24.

⁸⁴ *Raporty szkoły wydziałowej warszawskiej w latach 1782—1789*. Warszawa 1901. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej...* jw., z. 1, s. 42—43.

od urzędzenia od Szkoły Głównej zależeli”⁸⁵. A trzeba dodać, że były to szkoły wówczas najliczniejsze, obejmujące po kilkuset uczniów.

Znacznie trudniejsza i bardziej skomplikowana była sytuacja na polu nauczania gramatyki w szkołach Komisji Edukacyjnej. W tej dziedzinie jeszcze silniej zaznaczał się ów konflikt zasadniczy między rolą języka polskiego i łacińskiego w nauczaniu. Jak stwierdziliśmy wyżej, najwybitniejsi członkowie Komisji i Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych stali na stanowisku, że nauka języka łacińskiego nie jest celem sama w sobie, lecz ma służyć za środek w przyswajaniu wiadomości rzeczowych z różnych dziedzin wiedzy oraz wyrabianiu „gustu”. Stąd główny nacisk kładziono na lekturę autorów, a gramatykę uznawano tylko w takim zakresie, jaki był niezbędny do ich zrozumienia. Poza tym zaś, podobnie jak we Francji, za niezbędne wprowadzenie w arkana gramatyki łacińskiej uważano gramatykę języka ojczystego i dlatego z takim entuzjazmem powitano podręczniki Kopczyńskiego, które próbowały w całej pełni zrealizować ów postulat. Wkrótce jednak zaczęły się mnożyć skargi, że wobec jawnych dysproporcji w traktowaniu obu języków przez Kopczyńskiego podręcznik ów nie stanowi dostatecznej podstawy do opanowania gramatyki łacińskiej, co więcej, że sama metoda podawania materiału, zalecana przez autora, a polegająca przede wszystkim na znacznym ograniczeniu podawanych z góry prawideł gramatycznych, nie prowadzi do pożądanego celu. Było to jednocześnie wygodne usprawiedliwienie kurczowego trzymania się Alwara i związanych z nim metod, który to fakt wizytatorzy generalni, spotykali na każdym kroku niemal do końca swej działalności.

Gorzej, że Komisja, nękana ciągłymi zarzutami o zaniedbanie w szkołach języka łacińskiego, poleciła za pośrednictwem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych wizytatorom generalnym zwrócić specjalną uwagę na tę stronę nauczania, ci zaś, powoływani zazwyczaj z grona profesorów Szkoły Głównej, solidaryzowali się niejednokrotnie z owymi krytycznymi głosami i świadomie lub bezwiednie propagowali nawrót do dawnych metod nauczania tego przedmiotu. Zaznacza się to zwłaszcza w raportach po 1780 r. Tak np. ks. Franciszek Kolendowicz po zwiedzeniu w 1783 r. szkół wydziału małopolskiego, wołyńskiego i ukraińskiego z pewną życzliwością traktuje postulat nauczycieli, by uczniowie już od klasy I lub II posługiwali się językiem łacińskim także w życiu potocznym, skoro tak kończy swoje sprawozdanie:

„Zastanowienie się nad tą uwagą stąd wypływa, iż w niektórych miejscach w pierwszych klasach rozmowy między uczniami domowe więcej po łacinie idą i tam się okazała większa łatwość do języka łacińskiego w uczniach, w innych miejscach zaś trzymają się przepisów gramatyki, które zakazują mówić po łacinie w pierwszych klasach. Wszyscy jednak mówią, że z samego tłumaczenia po łacinie pisać ani mówić nie można, a kompozycje łacińskie domowe nie pokazują bardzo dowodnie korzyści w łacińskim języku z wielu przyczyn”⁸⁶.

Jeszcze dalej posunął się w roku następnym (1784) niedoszły kandydat do pierwszej katedry literatury w krakowskiej Szkole Głównej, ks. Józef Bogucicki, który szkole kieleckiej ks. komunistów zostawił takie zalecenie:

”Uczniowie każdej klasy powinni między sobą po łacinie rozmawiać, a ci któ-

⁸⁵ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784*. Warszawa 1911. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej... jw.*, z. 27, s. 85.

⁸⁶ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, jw., s. 80.

rzy by przeciwko temu ustanowieniu wykraczali, przyzwoitą karą mają być do zachowania tego zwyczaju przywiezieni, ten bowiem jest sposób wprawiania młodzi do łaciny, która do gruntownego posiadania nauk jest potrzebna”⁸⁷.

Również F. S. Jezierski, który podczas swoich wizytacji w 1785 r. w przemówieniach do młodzieży podkreślał, że „ludzie urodzeni w stanie szlacheckim nie powinni pogardzać żadną inną klasą obywateli”, w sprawach dydaktycznych zajmował raczej konserwatywne stanowisko. Wizytacje bowiem swoje w tych szkołach, które nie osiągały należytego poziomu w nauce języka łacińskiego, kończył zaleceniem, by dzieci między sobą mówiły po łacinie. Ostateczny zaś sąd jego o stanie nauki języka łacińskiego w zwiedzanych szkołach streszcza się w słowach:

„Gramatyka najlepiej dawana jest w szkołach pijarskich, w szkołach akademickich najgruntowniej ją tłumaczą w Warszawie, w szkołach zakonnych najlepiej jest dawana w Pułtusk. Trzeba zaś szczerze wyznać, że nauka gramatyki tak w szkołach akademickich jako i zakonnych nie daje się z tym przekonaniem i z tą pilnością, jaka jest koniecznie potrzebna tak dla zaspokojenia korzyści w uczniach jako też zaspokojenia troskliwości obywatelskiej o język łaciński. Gdzie są ekszejuici profesorami gramatyki, nie mogą zapomnieć Alwara i nie mogą się przekonać o dobroci nowej gramatyki (z tym wszystkim żaden mi nie podał na piśmie uwag wartujących szczególnego zastanowienia się). Gdzie są akademicy, tam widać bardzo słabą ochotę pracowania około języka łacińskiego, co może stąd pochodzi, że profesorowie akademicy mało który skończyli zupełny bieg nauk, a zatem nie mieli dosyć sposobności oświecenia się z gramatyką i z językiem łacińskim; u zakonników ta nauka najgorzej idzie, w jednym tylko Pułtusk lepiej od innych miejsc”⁸⁸.

Z niepoehlebnymi sądami o nauczaniu łaciny wiązały się także krytyczne uwagi na temat gramatyki Kopczyńskiego. Wizytatorzy zresztą mieli polecenie zbierać tego rodzaju spostrzeżenia i przekazywać je Komisji, względnie Towarzystwu do Książ Elementarnych. Niechętni nowym prądom w dydaktyce tego przedmiotu nauczyciele, a niekiedy także sami wizytatorzy, nie omieszkali oczywiście wytykać przy tej sposobności wszelkich słabych stron owego podręcznika. Atakowano przede wszystkim znaną już nam dysproporcję w traktowaniu obu języków i domagano się wzbogacenia materiału dotyczącego gramatyki łacińskiej kosztem gramatyki polskiej. „Gramatyka terażniejsza — wywodził znany nam już profesor Szkoły Głównej, Józef Bogucicki — podaje wprawdzie gruntowne prawidła do poznania istoty języka wraz polskiego i łacińskiego, ale daleko obszerniej prawidła mowy ojczystej Polakom znajomej rozbiera i wyszczególnia, a łacińskiej, lubo niezajomej, bardzo krótko i ogólnie przebiega. Nie byłoby lepiej prawidła języka łacińskiego w gramatyce szczególnie i obszerniej wyłożyć, polskiego zaś krótko natrącić, a resztę do przypisów odłożyć i tam dopiero z fundamentu wyluszczyć?”⁸⁹. Nie chciano darować autorowi, że pominął przy deklinacji tabele klasyfikujące rzeczowniki według rodzajów, przy koniugacji zaś przegląd form czasu przeszłego dokonanego, że nie uwzględnił w stopniu dostatecznym składni imion, miast itp. Zarzucano mu, że niepotrzebnie w pod-

⁸⁷ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784*, jw., s. 21.

⁸⁸ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1785*. Warszawa 1914. Wyd. T. Wierzbowski. *Komisja Edukacji Narodowej...* jw., z. 28 s. 59.

⁸⁹ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784*, jw., s. 40.

ręczniku dla klasy III zajmuje się szeroko ortografią, zaniedbuje zaś prawidła składni niezbędne do tłumaczenia autorów. W ogóle uważano podręczniki za zbyt trudne, „metafizyczne” w częściach dotyczących języka polskiego, natomiast za nie wystarczające do należytego opanowania języka łacińskiego.

Coraz liczniejsze i ostrzejsze zarzuty ze strony wizytatorów Szkoły Głównej spowodowały, że Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych poświęciło specjalną debatę tej sprawie na dwóch posiedzeniach w marcu 1785 r. Komisja zaś Edukacyjna, przyjmując do wiadomości wyjaśnienia Towarzystwa, uchwaliła specjalną rezolucję w tej sprawie i postanowiła ogłosić ją drukiem „dla wiadomości i objaśnienia tak profesorów, jak i innych osób wątpliwości względem elementarnej gramatyki mieć mogących”. Zaleciła przy tym, aby „we wszystkich szkołach pod żadnym pretekstem innej prócz elementarnej nie używano gramatyki”⁹⁰.

Zdawałoby się, że ta stanowcza decyzja Komisji powinna była zapewnić silną pozycję *Gramatyce dla szkół narodowych* Kopczyńskiego, wraz z nią zaś także roli języka polskiego w nauczaniu, zwłaszcza że autor już wcześniej zgodził się na umieszczenie w *Dykcjonarzu łacińsko-polskim* Koźmińskiego tak upragnionych przez nauczycieli tablic zakończeń deklinacyjnych i form koniugacyjnych oraz ogłosił na życzenie Komisji obszerny wykład zasad swej gramatyki⁹¹. Splątała się z nią jednak w jeden węzeł sprawa rzekomego zagrożenia języka łacińskiego, która niepokoiła nie tylko masy szlacheckie, lecz także luminary społeczeństwa w osobach przedstawicieli szkół głównych w Krakowie i Wilnie. Wiadomo np., że Kollątaj słauił Komisję za wprowadzenie języka polskiego jako wykładowego, ale miał jej za złe, że nie otoczyła dostateczną troską języka łacińskiego⁹². Wiadomo również, że Ignacy Potocki, gdy domagał się utworzenia katedry literatury w Szkole Głównej, to miał na myśli raczej literaturę starożytną i francuską niż literaturę polską⁹³. Nic też dziwnego, że występujący w roli wizytatorów generalnych profesorowie szkół głównych, jak wspomniany wyżej Bogucicki czy Kolendowicz, z jednej strony tępil alwary, z drugiej strony zaś widzieli duże wady w gramatyce Kopczyńskiego, wynikające właśnie z uprzywilejowania języka polskiego, i upatrywali jedyny środek zaradczy na przejawiające się tu i ówdzie braki w opanowaniu języka łacińskiego w powrocie do dawnych metod, tj. konwersacji uprawianej od samych początków nauczania tego języka.

Jakkolwiek więc wizytacje szkół nie dawały powodu do tak wielkiego niepokoju w tej dziedzinie, właśnie po 1785 r. zaczynają się mnożyć środki zmierzające do wyraźnego rozszerzenia roli języka łacińskiego w nauczaniu. Wizytacje przeprowadzane w 1786 r. w Koronie przez profesorów ks. Waleriana Bogdanowicza i ks. Bonifacego Garyckiego odbywają się jeszcze pod hasłem walki z alwarami i dekoloniuszami, a także z gramatyką piąarską Konarskiego, i stwierdzają jedynie słabe zaopatrzenie szkół w podręczniki

⁹⁰ *Protokóły posiedzeń Komisji Edukacji Narodowej 1781—1785*, jw., z. 39, s. 204; pełny tekst rezolucji przytacza J. Łukaszewicz: *Historia szkół w Koronie i Wielkim Księstwie Litewskim*. Poznań 1850. T. II, s. 456—464 przyp.

⁹¹ Zob. J. Koźmiński: *Dictionarium latino-polonicum...* Cracoviae 1784 i O. Kopczyński: *Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła skończonego już wyciągnięty*. Warszawa 1785.

⁹² H. Kollątaj: *Korespondencja listowa z Tadeuszem Czackim*. Z rękopisu wydał F. Kajsiewicz. T. I. Kraków 1844, s. 307—308.

⁹³ Por. M. Chamiec: *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*. Wrocław-Warszawa. 1957, s. 262—263.

zalecane przez Komisję. Nie wykazują jednak jakichś specjalnych braków w opanowaniu łaciny z wyjątkiem tych szkół, które stale grzeszyły niskim poziomem, jak szkoły księży komunistów w Kielcach i Węgrowie czy większość szkół bazylikańskich na Wołyniu i Ukrainie. Przeciwnie, raporty podkreślają niejednokrotnie dobre lub bardzo dobre wyniki nauczania tego przedmiotu (Poznań, Łęczyca, Płock i in.). Raczej nauka wymowy w klasach wyższych budzi tu więcej zastrzeżeń, przy czym wizytator dodaje słuszną uwagę: „Nauczyciele prawa i wymowy z upragnieniem wyglądają książek elementarnych”⁹⁴. Rok następny, znany nam tylko z raportu ogólnego opartego na obserwacjach tych samych wizytatorów, nie przynosi również jakichś zaskakujących objawów w tej dziedzinie, a jeśli są niedomagania, to wynikają raczej z warunków lokalnych. Toteż wśród zaleceń ogólnych danym szkołom mieszczą się tylko przestrogi dotyczące tłumaczenia wypisów historii naturalnej oraz sztuk i kunsztów. Tymczasem w zamykających raport „Uwagach nad szkołami akademickimi i zakonnymi”, które podkreślają zresztą ogólny stan nauczania jako zadowolający, a pewne niedociągnięcia tłumaczą brakiem podręczników, pojawiają się aż w dwóch punktach propozycje dotyczące języka łacińskiego. Pierwszy z nich brzmi: „Ponieważ uczniowie, ucząc się łacińskiego języka, nie mają w używaniu mówienia po łacinie, zdaje się Szkole Głównej, aby profesorowie wymowy i uczniowie V i VI klasy nie inaczej się tłumaczyli, tylko po łacinie”. Drugi zaś idzie jeszcze dalej, gdyż wysuwa projekt dwujęzycznej gramatyki łacińskiej drukowanej w dwie kolumny i bez żadnych przypisów. Domaga się nadto utworzenia w Szkole Głównej katedry języka łacińskiego, która by się posługiwała wyłącznie tym językiem, i powierzenia jej znawcy języków starożytnych, Jakowowi Przybylskiemu.

Najpełniejszy wyraz znalazły te postulaty w uchwalonym na posiedzeniu w dniu 12 marca 1788 r. projekcie instrukcji dla wizytatorów. Odpowiedni ustęp ma tu brzmienie następujące:

„Dla wprawy uczniów w powszechności w łatwe tłumaczenie się językiem łacińskim, naszemu narodowi arcy potrzebny, a szczególnie dla usposobienia przyszłych kandydatów mających być kiedyś nauczycielami publicznymi, posiadać ten język jako ludzie z profesji uczeni i nauczać go młodzi narodowej po szkołach wszystkich obowiązany podług instrukcji publicznej od P. Komisji Edukacji Narodowej stanowi akademickiemu podanych, zaieci wizytator po szkołach, ażeby nauczyciele wymowy do uczniów jako też uczniowie V i VI klasy nie inaczej mówili do nauczycieli i między sobą, tylko po łacinie, a ci ostatni zawsze swoimi wyrazami, nie przywiązując się do słów nauczycielskich, i żeby w świadectwach o pożytkach nauk niższych i o zdatności do nauk wyższych, mających się wydawać prezentowanym na kandydatów Szkole Gł., zdanie o postępku i stopniu mocy w języku łacińskim każdego z nich wyraźnie dokładane było”⁹⁵.

Zalecenie Szkoły Głównej w sprawie konwersacji łacińskiej było o tyle zgodne ze stanowiskiem Komisji, że ta, acz niechętnie, godziła się w myśl przepisów z 1774 r. na tego typu ćwiczenia na stopniu wyższym, w klasach niższych zaś uważała je raczej za szkodliwe⁹⁶. Postawienie jednak tej sprawy przez Szkołę Główną miało charakter bardzo rygorystyczny i groziło

⁹⁴ Raporty generalnych wizytatorów w r. 1786, jw., s. 82.

⁹⁵ Arch. UJ., rkps nr 8, s. 55, 59, 82.

⁹⁶ Por. s. 18.

powrotem do dawnych tradycji szkoły jezuickiej. Przede wszystkim zaś hamowało ów naturalny proces rozwoju w zakresie nauki o wymowie, dzięki któremu język polski i literatura polska zdobywały tam coraz większe prawa, służąc jednocześnie bardzo skutecznie wychowaniu obywatelskiemu. Autorytet jednak najwyższej w Koronie magistratury szkolnej był tak ważki, nacisk zaś opinii publicznej w tym właśnie czasie tak silny, że Komisja nie przeciwstawiła się wyraźnie temu stanowisku, sprzecznemu w zasadzie z początkowymi jej założeniami wychowawczymi i dydaktycznymi. Co więcej, wśród zaleceń wysnutych z wizytacji w 1788 r. na posiedzeniu z 9 stycznia 1789 r. znalazła się wzmianka jeszcze bardziej odbiegająca od dawnego stanowiska Komisji: „Względem nauki łacińskiego języka — czytamy tam — gdy nieczysta nawet łacina do prawnych interesów i prawnego stanu jest potrzebna, dozwala Prześw. Komisja w niższych nawet klasach mówienia łacińskim językiem, wyższe tym ściślej do tego obowiązuje”⁹⁷.

Również katedra literatury, którą powierzono profesorowi wymowy w szkole przyglównej krakowskiej, Marcinowi Fiałkowskiemu, przeznaczona do pełnienia ważnej roli w kształceniu kandydatów stanu nauczycielskiego, miała na względzie przede wszystkim dobro języka łacińskiego. Słyszymy wprawdzie, że brał on pod uwagę także mowy króla Stanisława Augusta, Chodkiewicza, Przyrębkiego i in., ale służyły one również tylko za materiał do przekładów na język łaciński⁹⁸. Zresztą mowa jego, wygłoszona na otwarciu szkół w październiku 1787 r., jest jednym hymnem pochwalnym na cześć języka łacińskiego jako źródła wszelkich pożytków⁹⁹.

O ile jednak postulaty Szkoły Głównej były wynikiem pewnego określonego, choć niekoniecznie słusznego poglądu na sprawę nauczania języka łacińskiego, o tyle stanowisko Komisji Edukacyjnej w tym wypadku podyktowane było raczej względami politycznymi, chęcią pozyskania dla projektów rządowych szerokiach mas szlacheckich w ważnej chwili dziejowej. Skoro chwila ta minęła, Komisja zaczęła w sposób bardziej zdecydowany akcentować swoje dawne stanowisko. W *Planie instrukcji i edukacji przepisany od Komisji dla szkół głównych i innych w krajach Rzeczypospolitej* z 1791 r. czytamy znów mocne słowa o gramatyce i wymowie:

„Gramatyka dla Polaków po polsku, nie po łacinie pisana (bo nie jest rzecz przyrodzona uczyć obcego języka tymże językiem), w kilkunastu arkuszach zamknięta, ułatwia dzieciom sposób nauczania się prawideł języka polskiego i prawdziwej łaciny, a czas najlepszy, na brednie niegdyś łożony, do potrzebniejszych nauk zostawia. Przedtem sześć lat na samą gramatyczną łacinę mało było, dziś w tymże lat przeciągu daje się tyle pożyteczniejszych umiejętności wraz z łaciną oraz dobre początki i niezawodny sposób przez czytanie książek doskonalenia się we wszystkim podług stanu”.

„Nauczyciel wymowy, powtórzywszy zasady szczególne i powszechne gramatyki, bliższy z wymową związek mający, daje i tłumaczy wyjęte z najlepszych łacińskich starożytnych autorów tudzież z innych późniejszych wzory prawdziwej wymowy. Z tych wzorów rozebranych wyciąga proste prawidła wymowy wolnej i wiązanej obok z mitologią, logiką i krytyką”¹⁰⁰.

⁹⁷ Arch. UJ., rkps nr 8, s. 267.

⁹⁸ Arch. UJ., rkps nr 9, s. 9.

⁹⁹ *Mowa o użytku z nauk publiczną dziś instrukcją w narodzie składających...* r.1787 1 października miana. b. m. i r. Zob. *Ludzie Oświecenia*, jw., t. II, s. 508—509.

¹⁰⁰ J. Lewicki, jw., s. 339, 340.

Zagadnienie stosunku języka polskiego do łacińskiego w nauczaniu było nie tylko sprawą wewnętrzną szkoły. Zaprzętało ono również uwagę szerszych kół społeczeństwa. Wynikało to z długoletniej tradycji jezuickiego systemu szkolnego, w którym język łaciński tak ważną odgrywał rolę, oraz z potrzeb życia praktycznego, którego niektóre dziedziny, jak np. sądownictwo, wymagało dobrej znajomości owego języka. Z drugiej strony jednak stwierdzano, że dotychczasowe uprzywilejowanie języka łacińskiego w szkołach nie dawało rezultatów proporcjonalnych do wielkiego trudu, jaki wkładali w jego przyswojenie zarówno nauczyciele, jak młodzież.

Toteż jeszcze przed powstaniem Komisji Edukacyjnej sprawa ta była niejednokrotnie przedmiotem rozważań zarówno na łamach czasopism, jak w oddzielnych broszurach. Na kartach „Monitora” wszczął dyskusję na ten temat autor kryjący się pod pseudonimem Wodnickiego, poddając krytyce obie używane w szkołach ówczesnych gramatyki, jezuicką i pijarską. „Dwie ich pryncypalniejsze mamy — pisał — jedna przeciągła bardzo i zawiła, druga nie nazbyt wybornym ułożona porządkiem. Obie w tym zdają mi się podlegać naganie, że łacińskiego języka początki dając, napisane są same łacińskim językiem”. Pod koniec artykułu wysuwa więc autor projekt ułożenia nowej gramatyki w polskim języku: „Ta powinna być nie rozwlekła, łatwo językiem polskim reguły łacińskiej mowy podająca i odmienność struktury, że tak rzekę łacińskiego języka od ojczystego opisująca”¹⁰¹.

Nawiązując do owego artykułu, następny autor, ukrywający się pod nazwiskiem Bezstronnickiego, podkreśla ważność stworzenia jednolitego podręcznika dla wszystkich szkół i oświadcza gotowość ułożenia takiej gramatyki, jeżeli zostanie do tego upoważniony przez jakąś wyższą instancję. Redakcja zaś w przypisku gorąco do tego zachęca¹⁰². Następny dyskutant, niejaki Łacinopolski, widzi jednak pewne trudności w stworzeniu takiego podręcznika, który by był czymś pośrednim między obu dotychczasowymi gramatykami. Godzi się jednak, że musi być on napisany w języku ojczystym i nie może posiadać wierszy mnemotechnicznych, bo to choć w zasadzie nie jest złe, nie da się tak łatwo skutecznie w języku polskim¹⁰³.

Znalazł się jednak także obrońca Alwara w osobie niejakiego Fabiusza, de Hieronimo. Uważa on, że można uczyć się łacińskiego języka bez pomocy polskiego, jeżeli ma się dobrego nauczyciela. Powołuje się przy tym na fakt, że podobnie zdobywają dzieci znajomość ojczystej mowy w obcowaniu ze starszymi, choć wielu słów początkowo nie rozumieją. Staje również w obronie wierszy mnemotechnicznych, które bardzo ułatwiają naukę. Ostatecznie godzi się na pewne opuszczenia w Alwarze, co uprościłoby i zmniejszyło tę książkę. Co się zaś tyczy gramatyki pisanej po polsku, nie widzi jej potrzeby, chyba dla tych, co uczą się bez pomocy nauczyciela. Po wzór zaś takiej gramatyki odsyła do staroświeckiego Donata¹⁰⁴.

Po raz wtóry wylania się sprawa nauczania języka łacińskiego na kartach *Monitora* w 1770 r., kiedy to niejaki Dobrochęcki poddaje krytyce cały system nauczania łaciny, oparty na pamięciowym opanowaniu prawideł gramatycz-

¹⁰¹ „Monitor” 1766 nr 101 z 17/XII. Przedruk *Ludzie Oświecenia...* jw., t. II, s. 282—284.

¹⁰² „Monitor” 1767 nr 10 z 4 II. Przedruk tamże, s. 284—285.

¹⁰³ „Monitor” 1767 nr 23 z 21/III. Przedruk tamże, s. 287—289.

¹⁰⁴ „Monitor” 1767 nr 41 z 23/V. Przedruk tamże, s. 291—295.

nych i retorycznych, i proponuje tylko dwa pierwsze lata przeznaczyć na naukę tego języka, resztę zaś czasu poświęcić na czytanie książek z różnych dziedzin wiedzy. Propozycja ta spotyka się oczywiście z ostrym sprzeciwem ze strony niejakiego Dobrotłumackiego, niemniej jednak jest bardzo znamienita¹⁰⁵.

Wreszcie w przededniu powstania Komisji Edukacji Narodowej anonimowy autor, powołując się na przykład innych narodów starożytnych i nowożytnych, podkreśla ważność kształcenia się w języku ojczystym. Staje on na stanowisku, że książki z zakresu matematyki, fizyki, teologii itp. winny być pisane po łacinie, bo w ten sposób mogą się stać powszechniejsze, „co zaś rzeczą w rodzaju nadobnych nauk, jako to w wymowie, poetyce, dziejopisarstwie, daleko przyzwoiciej rodowitym językiem pisać by się powinny, gdyż tak i lepiej, milej, delikatniej myśl się piszącą wyraża i czytanie wszelką pleć, wszelki gatunek rodaków zabawiać, uczyć objaśniać będzie”¹⁰⁶.

Zdawałoby się, że tego rodzaju dyskusje winny były przygotować dostatecznie grunt do przychylnego przyjęcia reform Komisji w tym zakresie. Stało się jednak inaczej. Rozwiązanie owego problemu przez Komisję nie tylko nie zadowalało większości nauczycieli, lecz budziło także żywy niepokój wśród szerokich mas szlacheckich, ślepo przywiązanych do dawnego systemu nauczania. Już samo ogłoszenie *Układu nauk* przyjęte zostało, jak wyżej wskazywaliśmy, z dużym niedowierzaniem i zmusiło Piramowicza do wystąpienia z oddzielnymi *Uwagami o nowym instrukcji publicznej układzie... ku objaśnieniu chcących o nim wiedzieć i sądzić* oraz do ustawicznego zapewniania na publicznych posiedzeniach rocznicowych Towarzystwa do Książ Elementarnych, że językowi łacińskiemu w nowym ujęciu nie dzieje się żadna krzywda, lecz przeciwnie, że wystąpi on dopiero wówczas we właściwej sobie krasie¹⁰⁷. Objasnienia te nie docierały do szerokich mas szlacheckich, bezpośrednimi zaś ich informatorami byli raczej duchowni świeccy i zakonni, nie kryjący swego niezadowolenia z przeprowadzonej reformy.

Prym wśród niezadowolonej szlachty wiodła niewątpliwie palestra, która z racji zawodu swego była najbardziej zainteresowana owym problemem. Nie darmo właśnie taki gród trybunalski, jak Lublin, najbardziej dał się pod tym względem we znaki wizytatorom szkół. Wizytujący w 1783 r. tamtejszą szkołę ks. Franciszek Kolendowicz spotkał się z ostrymi atakami wojewody, palestry i obywatelstwa na rzekome zaniedbanie języka łacińskiego, co skłaniać miało obywatelstwo do wysyłania młodzieży za granicę, do Zamościa i Lwowa. Na domiar złego zaś okazało się, że rzeczywiście język łaciński w tej szkole nie stał zbyt wysoko¹⁰⁸. Z takim samym oporem na tym terenie spotkał się w rok później inny wizytator, ks. Bonifacy Garycki, któremu przedstawiano sprawę w ten sposób, jakoby wskutek owego niezadowolenia aż 30 000 (chyba omyłka druku) młodzieży wyjeżdżało na studia w kordon cesarski¹⁰⁹. Pretensje zaś takie, wysuwane nie tylko pod adresem wizytatorów, lecz także miejscowych nauczycieli były widocznie dość częste w różnych częściach kraju, skoro instrukcja dla wizytatorów z 1788 r. poleca zarządom szkół niezwłocznie komunikować „sprawy na miejscu zdarzające się między osobami uczącymi i palestrą”¹¹⁰. Skarżyły się również zgromadzenia nauczy-

¹⁰⁵ „Monitor” 1770 nr 1 z 3/I i nr 7 z 20/I.

¹⁰⁶ „Monitor” 1773 nr 18 z 3/III.

¹⁰⁷ Por. s. 19.

¹⁰⁸ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1783*, jw., s. 45—46.

¹⁰⁹ *Raporty generalnych wizytatorów z r. 1784*, jw., s. 45.

¹¹⁰ Arch. UJ., rkps nr 8, s. 56.

cielskie, że palestra chętnie przyjmuje różnego rodzaju niedouczków i z posiadanych przez nich wiadomości wysnuwa ujemne sądy o poziomie łaciny w szkołach ¹¹¹.

Z niezadowolenia szlachty korzystały skwapliwie zakony, by bez pozwolenia Komisji zakładać szkoły, w których uczono według dawnych metod. Raporty wizytatorów niejednokrotnie stwierdzają istnienie takich szkół i jednocześnie podkreślają bezsilność występowania przeciwko nim wobec popierania ich przez osoby duchowne i ogół szlachecki. Wizytatorzy więc ograniczają się zazwyczaj do zaleceń, by szkoły takie nie wykraczały poza poziom szkół parafialnych i pozostawiają je poza tym w spokoju. Jak daleko zaś szło zaciebrzewienie takich szkół w stosowaniu dawnych metod, świadczyć może fakt, jaki stwierdził jeszcze w 1791 r. Popławski w Kaliszu, gdzie franciszkanie już drugi rok prowadzili szkołę bez pozwolenia Komisji, cały swój wysiłek wkładając w przyswojenie przez uczniów popisowej łaciny. „Wizytator złożył — pisze on w swym raporcie — Szkole Głównej te kwestie łacińskie na popis i orację ks. lektora łacińskiego, daną uczniowi na otwarcie popisu, w której nierzetelną i źle ułożoną łaciną dowodzi ks. lektor, jak od konstrukcji łacińskiej całość religii, prawodawstwo i związek polityczny narodu polskiego zawisł”. „Istotną przyczyną otwarcia tych szkół jest — dodaje wizytator — że zaczawszy u siebie fabrykę, księża franciszkanie potrzebują na to większej kwęsty i hojniejszych dobrodziejów, do czego dawne do konstrukcji łacińskiej przywiązanie niemało im pomocy przynieść może”. Podobnie bernardyni, korzystając z pozwolenia biskupa płockiego, prowadzili trzy szkoły (w Przasnyszu, Ostrołęce i Strzegocinie), mając w Przasnyszu aż 300 uczniów i wydrukowali dla swych szkół nawet specjalną gramatykę łacińską w dawnym stylu ¹¹².

Gdzie nie było takich szkół tajnych, szlachta spośród szkół pozostających pod opieką Komisji chętniej wybierała te, w których utrzymywały się jeszcze dawne tradycje nauczania, choćby ich poziom był bardzo niski. Tym się tłumaczy fakt, że np. szkoły ks. komunistów w Kielcach czy Węgrowie, które spotykały się stale z ostrą krytyką wizytatorów, cieszyły się znacznie większą frekwencją niż blisko nich znajdujące się szkoły akademickie, że szkoły bazylikańskie, które też budziły wiele zastrzeżeń, liczyły po kilkuset uczniów. Wyjątek pod tym względem stanowiły tylko szkoły akademickie po większych miastach, zwłaszcza w Warszawie i Krakowie, oraz szkoły pijarskie; one to najbardziej przyczyniły się do powolnego przełamywania owych uprzedzeń do nowego systemu nauczania.

Wyrażająca się przy różnych okazjach tęsknota za utraconym rajem wychowania jezuickiego przemówiła najsilniej w instrukcjach sejmikowych na sejm czteroletni. Zarówno szlachta koronna, jak litewska chętnie skorzystała ze sposobności, by przypomnieć posłom to, co gnębiło ją przez lat kilkanaście. Zrazu chodziło tylko o zastąpienie nauczycieli świeckich zakonnikami. Kiedy zaś eks-jezuici rzucili zręcznie na szalę swój głos w postaci słynnej odezwy Łuskińy z 10 listopada 1891 r., ofiarującej społeczeństwu swą służbę jako rzekomo całkowicie bezinteresowną, oczarowana tą wspaniałą perspektywą szlachta wyraziła już swą wolę jednoznacznie, domagając się przywrócenia zakonu jezuitów i oddania mu z powrotem wychowania młodzieży, Komisji Edukacyjnej zaś pozostawiając co najwyżej ogólny dozór nad

¹¹¹ Tamże, s. 267.

¹¹² Arch. UJ, rkps nr 10, s. 60—61.

szkolnictwem¹¹³. Do tych właśnie instrukcji nawiązywała Targowica, kiedy w uniwersale swym z 17 sierpnia 1792 r. głosiła:

„Zalecił naród przez instrukcje prawie wszystkim posłom swoim domagać się o przywrócenie tych obowiązków zakonu ks. jezuitów, lecz jak wszystkie żądania narodu zostały znieważone w sejmie zesłym, tak i ta wyraźna wola nie tylko była nie wysłuchana, lecz jeszcze pisarzyków piórem naród sam tego żądający został obelżony. Oświadczamy, jako szanując wolę narodu, jest i będzie naszym najsilniejszym żądaniem używać wszelkich sposobów do przywrócenia tego zakonu ks. jezuitów i powierzenia mu edukacji młodzieży naszej pod zwierzchnością i dozorem krajowym”¹¹⁴.

Tragicznym zgrzytem kończyła się dwudziestoletnia prawie walka najlepszych w narodzie z ciemnotą i zacofaniem mas szlacheckich. Na pierwszym planie tej walki była niewątpliwie rola elementów świeckich i fideistycznych w wychowaniu młodzieży. Problem języka łacińskiego i narodowego spełniał tu rolę wtórną jako jeden z elementów tej walki, nierozdzielnie jednak z nią złączony. Stąd też dyskusja skupiła się głównie dokoła języka łacińskiego i jego roli w nauczaniu. Każde jednak zwycięstwo lub klęska w tej walce dotyczyły także języka polskiego. Los jego w szkołach Komisji Edukacyjnej ulegał ciągłej fluktuacji w zależności nie tylko od programów i podręczników, lecz także od światopoglądu nauczycieli i warunków lokalnych. Wskutek ścisłego powiązania z językiem łacińskim w ramach takich przedmiotów, jak gramatyka i retoryka, na których najbardziej ciążyły dawne tradycje, nie mógł on odnieść jeszcze pełnego zwycięstwa, zwłaszcza że nieszcześliwe wypadki polityczne przerwały naturalny rozwój owego procesu. Trzeba było dopiero ciężkich doświadczeń szkoły zaborczej, narzucającej szkole posługiwanie się językami zupełnie dla niej obcymi, gorliwych starań warszawskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk o utrzymanie języka ojczystego jako podstawy bytu narodowego, wreszcie poważnych przeobrażeń ekonomiczno-społecznych, jakim uległo życie narodu w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym, by także w szerokich masach społeczeństwa zbudziło się przeświadczenie, że język i literatura narodowa stanowią najważniejsze narzędzie wychowania przyszłego obywatela kraju¹¹⁵.

¹¹³ Por. W. Smoleński: *Zywioly zachowawcze i Komisja Edukacyjna*. w: *Wybór pism*. Wstęp i oprac. C. Bobińskiej. Warszawa 1954, s. 189—201 i J. Hulewicz: *Opinia publiczna wobec Komisji Edukacji Narodowej*. W: *Studia z dziejów kultury staropolskiej*. Książka zbiorowa. Warszawa 1949, s. 436—441.

¹¹⁴ *Zbiór wszystkich druków konfederacji targowickiej i wileńskiej*. Warszawa. b. r., s. 332—333.

¹¹⁵ Już po napisaniu niniejszego szkicu ukazała się książka J. Lubienieckiej: *Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych* (Warszawa 1960), której część IV pt. *Walka o szkołę w języku narodowym* omawia pokrewny temat. Pewne zbieżności między obu pracami tłumaczą się korzystaniem z tych samych źródeł. Nadmienić również trzeba, że wobec niedostępności źródeł odnoszących się do szkolnictwa na terenie W. Księstwa Litewskiego praca niniejsza opiera się na materiałach dotyczących tylko szkół w Koronie.