

DANUTA JASTRZĘBSKA-GOLONKA

WSP w Bydgoszczy

Z HISTORII NAUCZANIA JĘZYKA POLSKIEGO. NIEKTÓRE PRZYCZYNY TRUDNOŚCI W NAUCZANIU GRAMATYKI JĘZYKA POLSKIEGO

Nauczanie gramatyki języka polskiego ma swe długie i zawikłane dzieje, w których obok pięknych, świetlanych lat, wspaniałych przykładów bohaterstwa, oddania i patriotyzmu polskich pedagogów, znajdują się na kartach historii również czarne plamy, oznaczające nie tylko tragedie narodowe, ale także dramaty edukacyjne. Przez wiele wieków jednym z takich problemów była sprawa niedoskonałej nauki języka ojczystego. Narzekano na sposoby nauczania, na stosunek do edukacji polonistycznej¹, na mierną świadomość społeczną, niski poziom wiedzy gramatycznej² oraz słabe przygotowanie językowe wychowanków polskich szkół³. Literaci, językoznawcy i nauczyciele zauważali trudności w nauczaniu (zwłaszcza gramatyki) języka polskiego, piętnowali je, usiłowali wyjaśnić i wskazać drogi poprawy, a mimo to, wraz z upływem lat, sytuacja nie zmieniała się na lepszą. Wręcz przeciwnie, wzmagły się głosy krytyki.

Nasuwa się więc pytanie, dlaczego tak ważny i potrzebny przedmiot nauki szkolnej mógł stać się obiektem uzasadnionych skarg, pretensji i żalów, które wyrażane głośno i ostro pozostawały jednak bez echa i nierozwiązany problem przechodził z pokolenia na pokolenie? Jak mogło dojść do tak dramatycznej sytuacji? Co powodowało, że trwała ona latami? Postaramy się odpowiedzieć na te pytania, określając niektóre przyczyny trudności w nauczaniu gramatyki języka polskiego.

Wśród czynników, które miały wpływ na nauczanie języka polskiego w szkołach elementarnych i średnich w przeszłości, należy przede wszystkim wymienić warunki polityczno-społeczne, od nich bowiem zależy kierunek polityki oświatowej (a zatem także programy, podręczniki szkolne, systemy szkolnictwa i nauczania itp.) oraz stan wiedzy w dziedzinie teorii językowej i pedagogicznej⁴.

Wpływ łaciny na rozwój i nauczanie języka polskiego

Pierwszą przyczynę kłopotów z nauczaniem gramatyki ojczystej stanowią powikłane losy kraju. Odbijały się one na edukacji języka, co wykazują bardzo

ciekawie: Aniela Szycówna w *Historii nauczania języka polskiego* (obszernym artykule opublikowanym w zbiorowej pracy *Prądy w nauczaniu języka polskiego*⁵), Aleksander Brückner w pracy *Początki i rozwój języka polskiego*⁶ oraz Zenon Klemensiewicz w *Historii języka polskiego*⁷, a także wielu innych autorów zajmujących się tą tematyką (np. L. Słowiński⁸, M. Jaworski⁹, B. Kulka¹⁰). Dlatego też poruszymy tutaj zaledwie kilka kwestii, które wydają się nam najbardziej istotne przy omawianiu trudności nauczania języka ojczystego.

Należałoby zacząć od narodzin języka zdeterminowanego kształtowaniem się państwa i narodu. Konieczność upowszechnienia języka stała się potrzebą zorganizowanej edukacji, którą z czasem zaczęto nazywać szkolnictwem.

Aleksander Gieysztor pisze, że równoległe z genezą państwa polskiego i w ścisłym z nią związku dokonywał się proces obejmujący świadomość społeczną szerszych mas – kształtowanie się świadomości narodowej. Ona zaś rodziła się wraz z mową ogólnopolską, która krystalizując się z gwar lokalnych, umiejscawiała się jednocześnie ponad nimi. Pierwszym czynnikiem integracyjnym stała się genetyczna wspólnota językowa plemion polskich, drugim – miejsce zajmowane w państwie polskim przez język regionalny, obsługujący centralne terytorium Polski. Korzystały z niego szczególnie aktywne części społeczeństwa (np. osiedla rzemieślnicze, wojowie przetrzucani z miejsca na miejsce po całym obszarze państwa, dwór książęcy itd.), które musiały posługiwać się mową ogólną, kształtującą się ponad niezbyt mocnymi, lecz istniejącymi już dialektami¹¹. Źródłem tego ogólnopolskiego języka może być Małopolska. To w niej (a dokładnie w Krakowie) widzi A. Brückner „kolbę literatury i języka, pośredniczkę wpływów czeskich, co język ten budziły i kształtowały”¹². Recepcja zasobu słownictwa chrześcijańskiego za pośrednictwem czeskim dała znać o sobie przede wszystkim przez dwór piastowski, przez związanych z nim możnych. Podstawa języka narodowości polskiej (mimo wzrostu różnic dialektycznych w okresie rozbitcia dzielnicowego) stanowiła o kierunku rozwoju naszego języka¹³. Sprawa to tym bardziej ważna, że w początkowej fazie został on pozbawiony naturalnego, determinującego jego rozkwit czynnika. Chodzi oczywiście o szkolnictwo. Nauczanie jakiegoś przedmiotu, zwłaszcza w okresie jego ewolucji, przyspiesza rozwój: aprobuje lub krytykuje nowe osiągnięcia i propozycje rozwiązań językowych, co prowadzi do ich przyswojenia bądź odrzucenia. Taki stosunek do języka dynamizuje jego żywotność i pobudza do twórczych zmian. Istniejące w XI wieku szkoły kształciły kadry duchowieństwa¹⁴, nauczały więc w języku ówczesnej teologii, tzn. łacińskim. Plan nauki tych szkół został określony przez synod akwizgrański w roku 789. Program stanowiły przez całe wieki nauki elementarnej w szkołach klasztornych i katedralnych (zarówno w Polsce

jak i na Zachodzie) przedmioty: nauka psalmów, alfabetu, śpiewu kościelnego i gramatyki łacińskiej¹⁵. Efektem była rosnąca w Polsce znajomość pisma po łacinie, przy braku piśmiennictwa w języku ojczystym¹⁶. Zjawisko to początkowo wiązało się z utrwaleniem wczesnofeudalnego państwa, które nie mogło się obyć bez korespondencji pisanej, później stało się już skutkiem rozbudowy organizacji kościelnej¹⁷. „Skoły katedralne przyswoiły znajomość piśmiennictwa łacińskiego poważnej grupie kleru, z którego kompletowały się kapituły oraz personel kancelarii książąt dzielnicowych”¹⁸. „Utrzymywane przez kler – służyły przede wszystkim potrzebom kościoła, ale znajomość łaciny pomagała także w karierach świeckich, toteż w wyższych sferach nie żywiono na ogół niechęci do tego języka. Wręcz przeciwnie, z czasem zaczęto odczuwać coraz pilniejszą potrzebę jego dobrego opanowania”¹⁹. Pod naciskiem jednakże tej samej ludności świeckiej zaczęto posługiwać się w szkołach, obok panującej łaciny, stopniowo (w celach pomocniczych) językami potocznymi, a więc językiem polskim i niemieckim (głównie w miastach)²⁰. Początkowo Kościół odnosił się wrogo do tych praktyk, zwłaszcza do używania języka rodzimego w liturgii. Jednak u schyłku XIII wieku potrzeby stałego oddziaływania ideologicznego na ludność, związany z tym wzrost sieci parafialnej, rozwój zakonów „żebraczych” spowodowały zmianę w postawie Kościoła²¹. Pospółstwo z niechęcią odnosiło się do nowej religii, obrządki jej bowiem sprawowane były w niezrozumiałym języku²². Należało temu przeciwdziałać, zwłaszcza, że obok owych czynników natury misyjnej, pojawia się od wieku XII równie istotny element dla kwestii wprowadzenia języka narodowego na teren Kościoła i szkoły średniowiecznej – świadomość narodowa w kołach wyższej hierarchii kościelnej i rycerstwa. Wymienione czynniki skłoniły władze kościelne do wydania szeregu zarządzeń regulujących problem języka narodowego w kościele i szkole²³. „Podstawę prawną stanowiły dekrety papieża Innocentego III, który na IV soborze laterańskim w r. 1215 wydał biskupom zalecenie, aby w diecezjach z ludnością różnojęzyczną nauczaniem wiernych i udzielaniem sakramentów świętych zajmowali się jedynie kapłani znający języki miejscowe ludu”²⁴.

Propaganda religijna wśród szerokich mas musiała posługiwać się językiem dla nich zrozumiałym²⁵. W roku 1248 legat papieski, archidiakon leodyjski, Jakub z Troyes, stwierdziwszy w czasie objazdu diecezji polskich, że wielu wiernych nie zna podstawowych zasad wiary, zarządził na synodzie wrocławskim, aby w każdą niedzielę i święto zaraz po Ewangelii, kapłani odmawiali z ludem po polsku *Ojciec nasz* i *Wierzę w Boga*. Rozporządzenie to potwierdził po latach, w roku 1263, listem pasterskim, gdy został papieżem – Urbanem IV. Zobowiązywało ono duchownych pochodzenia obcego do uczenia się języka swych wiernych. Natomiast już po pierwszym ukazaniu się owego zarządzenia, tzn. w roku 1257, arcybiskup gnieźnieński Pełka stanowczo

zakazał zatrudniania na stanowiskach nauczycieli Niemców nie znających języka polskiego²⁶. Na synodzie prowincjonalnym w Łęczycy w 1285 roku biskupi jako przedstawiciele najwyższej ówczesnej władzy szkolnej ponowili poprzednie rozporządzenia, postanawiając, aby duchowni nie oddawali zarządu szkół Niemcom, chyba że wykażą się znajomością języka polskiego i będą umieli autorów łacińskich tłumaczyć młodzieży po polsku. Zarządzenie arcybiskupa Jakuba Świnki potwierdziły kolejne synody: w roku 1320 w Krakowie, w roku 1326 w Uniejowie i w roku 1357 w Kaliszu²⁷. Wprowadzenie języka polskiego do szkół, chociaż tylko w charakterze środka pomocniczego dla łatwiejszego zrozumienia i zapamiętania przy jego pomocy przedmiotów nauczanych po łacinie, było – jak zauważa autor ciekawego artykułu o historii ortografii polskiej, Franciszek Nowak – faktem ogromnej doniosłości²⁸.

„Pełniąc rolę służebną przy nauczaniu łaciny, polszczyzna coraz bardziej się doskonaliła, wzbogacała swój zasób słownikowy, m.in. o terminologię naukową, stawała się stopniowo językiem warstw wykształconych. Tłumaczenie czytanych w szkole autorów starożytnych zmuszało nauczycieli i uczniów do wyrażania po polsku swoich myśli, tworzenia nowych wyrazów, przejmowania zapożyczeń z obcych języków, zwłaszcza z tak nam bliskiego, jak język czeski”²⁹.

Natomiast kazania wygłaszane w języku polskim oraz śpiewane także po polsku psalmy (jak informuje żywot św. Kingi) i pieśni religijne, stały się źródłem piśmiennictwa w języku ojczystym³⁰. Na podstawie liturgicznego „kyrie eleison” powstały w Polsce pieśni w języku polskim, tzw. kierelesze. Były one śpiewane przez wojsko przed rozpoczęciem walki (np. *Latopis ipatiewski* opowiadał, jak to w 1245 roku, podczas bitwy pod Jarosławiem, Daniel widział hufce polskie, które idąc do ataku śpiewały kierelesz). W kręgu tej twórczości narodziła się też prawdopodobnie *Bogurodzica*³¹. Znana jest również pieśń wielkanocna w języku polskim, zapisana w 1365 roku – *Chrystus zmartwychwstał jest*³². Na koniec XIII wieku lub początek XIV przypadło zaś powstanie pierwszych zachowanych pomników literatury kościelnej, tzn. *Kazań świętokrzyskich* (o tekście mieszanym, łacińsko-polskim)³³.

Charakterystyczne jest, że Kościół pozwalając na powstawanie polskiej literatury, dopuszczał ją tylko w zakresie zawężonej tematyki religijno-kościelnej. Łacina ustępowała miejsca językowi ojczystemu, wywierając jednak na powstałe utwory literackie pewien kulturowy i językowy wpływ, co oznaczało zatrzymanie ich w określonym kręgu łacińsko-polskim. Nie dostrzegamy tego już w tak dużym nasileniu wśród literatury ludowej, posługującej się językiem rodzimym i pielęgnowanej głównie przez chłopów i drobne rycerstwo. Od tej twórczości literatura feudalno-kościelna odgradzała się bardzo ostro³⁴. Przypowieści, dialogi i pieśni świeckie prezentowały treść nieraz rubaszną, satyryczną, najczęściej z dużą domieszką humoru i optymizmu, czym

podważały niejako ideologiczne oddziaływanie Kościoła. W efekcie kler tępił kulturę ludową i prześladował jej nosicieli. Na synodzie w Uniejowie w 1326 roku (tym samym, na którym potwierdzono propolskie zarządzenie arcybiskupa Jakuba Świnki) wydano duchownym zakaz uczestnictwa w zabawach i widowiskach ludowych... pod groźbą klątwy.

Twórczość ludowa zyskała silniejszą opiekę dopiero ze strony mieszczaństwa, które od połowy XIII wieku rozpoczęło batalię o miejsce w literaturze dla języka używanego w mowie³⁵.

Jak widać, Kościół zezwalał na zastępowanie łaciny językiem polskim tylko tam, gdzie było to przydatne religii. Literatura w języku ojczystym pojawić się mogła wtedy, gdy wiązała się z rozszerzeniem oddziaływania Kościoła na szerokie rzesze ludności. Przy czym podkreślić należy, że nie zawsze nawet literatura kościelna posiadała monopol wolności językowej. Zakazywano również i jej, jeśli uznano, że może zagrozić Kościołowi. Tak stało się w przypadku tłumaczeń Pisma św.

Nauczyciele szkolni i uniwersyteccy w XV wieku wykładający retorykę i autorów łacińskich, będąc z racji zawodu jednymi z najbardziej kompetentnych, dokonywali przekładów na język polski Pisma św. i innych tekstów znanych dotąd jedynie po łacinie. Ludzie ci odgrywali wielką rolę w adaptowaniu się wzorców i konkretnych dzieł³⁶ (im to najprawdopodobniej zawdzięczamy powstające przy końcu XIV wieku pierwsze znane nam przekłady Pisma św., a także pięknie iluminowany *Psałterz floriański*³⁷). Niestety, gdy wreszcie zaczęto żywo interesować się językiem narodowym, „nowe niebezpieczeństwo położyło tamę dalszemu rozwojowi: obawa duchowieństwa przed herezją czeską, przed zgubnym wpływem Pisma św. (w języku narodowym) w rękach laików. Dlatego też np. ani jeden egzemplarz ewangelii polskiej z XV wieku nas nie doszedł: duchowieństwo niszczyło je umyślnie”³⁸, a posiadających np. Ewangelie polskie, szczegółowo badano, jako podejrzanych o nauczanie owej niebezpiecznej lektury polskiej i czeskiej (jak doświadczył tego w 1455 roku pleban klecki, Stanisław z Budziszewa³⁹). Przesąd ten i obawa jednocześnie były tak duże, że wielu skutecznie odstraszały od języka narodowego⁴⁰. Łacina – jako bezpieczniejsza dla maluczkich - znów triumfowała. I nie dotyczy to tylko nauczania jej w szkołach. Zastępowała język ojczysty w literaturze pięknej i przyznać należy, że surowość, z jaką wpajano ją uczniom, owocowała w ich twórczości. „Liczne teksty literackie i naukowe, napisane przez Polaków po łacinie, głośne były w Europie, czytane, cytowane, dyskutowane, a nawet tłumaczone grubo wcześniej, niż wykształciła się i uzyskała poziom, który dziś podziwiamy i cenimy, twórczość w języku polskim”⁴¹.

Historycy stwierdzają jednak, iż mimo panowania łaciny, język polski rozwijał się w ustnej twórczości, wzbogacał zasób słów, formował zasady

składni⁴². W to dzieło doskonalenia języka ojczystego duży wkład wniosła u schyłku średniowiecza Akademia Krakowska, której zadaniem było wykształcenie ludzi odpowiednio przysposobionych do umacniania jedności i spójności organizacyjnej odrodzonego Królestwa Polskiego⁴³. Założenie w 1364 roku Uniwersytetu było w oświacie krajowej faktem wiekopomnym. Powstał jako drugi w Europie środkowej, po praskim w 1348 roku, a przed wiedeńskim w 1365 roku⁴⁴. Miał być Uniwersytet Jagielloński kolebką polskości – jak wymarzyła sobie jego opiekunka, królowa Jadwiga⁴⁵ – i był nią rzeczywiście.

Odkryte w zbiorach Biblioteki Jagiellońskiej dokumenty świadczą o tym, że już w pierwszych latach istnienia Uniwersytetu Krakowskiego, jeszcze za życia jego fundatora – Kazimierza Wielkiego, posługiwano się polszczyzną przy nauce łacińskiej mowy. Wskazują na to „fragmenty dziełka *Massa grammaticae* (będące adaptacją pochodzącego prawdopodobnie z kół erfurckiej szkoły wierszowanego podręcznika gramatyki łacińskiej), w którym znajdujemy liczne glosy marginalne i interlinearne, objaśniające po polsku terminy gramatyki łacińskiej, w tekście zaś głównym – zalecenie dla bakałarza, by dla dokładnego wyjaśnienia uczniom słów i terminów łacińskich posługiwali się językiem polskim lub niemieckim (...)”⁴⁶.

Język polski, pomimo trudności, rozwijał się więc, ujednolicał, bogacił, stawał się coraz bardziej giętki i usłużny: polskie „glosy w rękopisach tłumaczą najzawilsze terminy i sprawy”⁴⁷. Ta metoda nauki stosowana była, jak już wspominaliśmy, także w średniowiecznych szkołach parafialnych, gdzie przy nauce łaciny posługiwano się językiem ojczystym. Zachowane w rękopisach w XV wieku słownikowe zbiory polskie – tzw. „mammotrekty” lub „vocabula rhetorica” – zawierają zestawienia trudniejszych słów łacińskich i zwrotów wraz z polskimi objaśnieniami – bądź w układzie alfabetycznym, bądź też według kolejności rozdziałów roztrząsanych w szkole dzieł (ustępów z Pisma św. lub fragmentów z autorów starożytnych). Mammotrekty stanowiły rodzaj preparacji ułatwiających chłopcom zrozumienie trudnego tekstu i przełożenie go na język ojczysty. Na ich podstawie widać – konkluduje Lech Słowiński – jak wielkie trudności musiała pokonywać w wiekach średnich nasza polszczyzna, aby stać się językiem w pełni ukształconym, zdolnym do wyrażania różnych odcieni pojęciowych”⁴⁸.

Można więc powiedzieć, że „dzieje nauki języka polskiego w nauczaniu szkolnym – to (...) dzieje walki pomiędzy zakorzenionym przesądem, że języka ojczystego nie potrzeba się uczyć systematycznie, a usiłowaniami pedagogów, aby mu zapewnić należne stanowisko w szkole”⁴⁹.

Zanim doszło do pełnego rozkwitu naszego języka, musiał on jeszcze przejść zwycięsko przez jedną próbę – ustalenie pisowni. W dobie średniowiecza piszący po polsku naginali, każdy według własnych zasad i brzmień,

alfabet łaciński dla oddania dźwięków, których łacina nigdy przecież nie znała⁵⁰. Pierwsza próba ujednoczenia ortografii polskiej – próba będąca kolejnym dowodem na budzenie się świadomości języka ojczystego i przykładem rzeczywistej troski Polaków o dalsze doskonalenie języka pisanego – wyszła ok. 1400 r., (a więc pod sam koniec okresu) z Akademii Krakowskiej. Był to *Traktat o ortografii polskiej* Jakuba Parkoszowica i według zamierzeń autora miał usystematyzować i przybliżyć język, który stanowi wspólne dobro narodu i winien być przez każdego Polaka poszanowany jako mowa ojczysta⁵¹.

Podobną rolę odegrał projekt Stanisława Zaborowskiego ogłoszony drukiem po łacinie w Krakowie w 1513 roku pt. *Orthographia seu modus recte scribendi et legendi polonicum idioma quam utilissimus ('Ortografia czyli najdogodniejszy sposób pisania i czytania w języku polskim')*⁵². Niestety, pełne wykorzystanie tej pracy było bardzo trudne, bowiem „ortografia nie oparta na zasadach gramatycznych jest pojęciem oderwanym, które nie daje się bliżej oznaczyć, a cóż dopiero ortografia napisana dla nauczycieli znających tylko gramatykę łacińską, dla których polszczyzna była tylko skromną potrzebą”⁵³.

Propagowane zaś w Polsce przez Kościół piśmiennictwo uprawiane wyłącznie w języku łacińskim utwierdzało większość bakałarzy w owym przekonaniu o zbędności systematycznej nauki języka polskiego i hamowało tym samym rozwój piśmiennictwa rodzimego. Oceniając jednak po latach tamten okres i średniowieczną dominację łaciny należy przyznać, iż przyswojenie tego języka w Polsce (najpierw przez duchowieństwo, potem przez inne grupy ludzi) ułatwiło zacieśnienie kontaktów z ośrodkami piśmiennictwa zachodniego⁵⁴. Łacina umożliwiła w ogóle powstanie piśmiennictwa narodowego, odegrała doniosłą rolę w kształtowaniu wzorców stylistyczno-językowych polszczyzny kulturalnej pisanej⁵⁵. „W okresie późnego odrodzenia, a zwłaszcza w baroku łacina w pewnym stopniu hamowała rozwój narodowego języka literackiego, w średniowieczu jednak ukształtowała jego początki. Biegła znajomość łaciny (a przez nią kultury europejskiej) umożliwiła stworzenie takich arcydzieł średniowiecznych, jak *Bogurodzica*, *Kazania świętokrzyskie* i innych późniejszych”⁵⁶: bez owych średniowiecznych początków polszczyzny szkolnej nie do pomyślenia byłby bowiem wspaniały rozwój polszczyzny kulturalnej i rozkwit naszej literatury narodowej w okresie odrodzenia⁵⁷.

Właściwy problem łaciny hamującej rozwój języka polskiego zaczyna się wraz z początkiem odrodzenia, gdyż o ile docenimy przewagę jej zasług nad „winami” w okresie średniowiecza i weźmiemy pod uwagę jej, mimo wszystko, kształcący dla polskiej kultury wpływ w tamtym czasie, to jednak w latach

i wiekach następnych jest już ona głównie źródłem zacofania i przyczyną ataków świadomych polskich patriotów.

„Coraz więcej ludzi doceniało naukę języka ojczystego w szkole przy nadal obowiązującej łacinie”⁵⁸. Dowodem na to jest program (z 1559 r.) polskiego pedagoga, Benedykta Herbesta, który uwzględniał naukę pisania listów polskich, ortografii polskiej, poprawnego i pięknego stylu oraz tłumaczenie na język polski bajek Ezopa. Autor uczył według tego programu w szkole, z katedry uniwersyteckiej jako pierwszy miał odwagę przemówić w języku ojczystym, a rozprawy i książki pisał również w tym języku⁵⁹.

Następnym odważnym był hetman i kanclerz, Jan Zamojski, który założył w Zamościu Akademię (1595–1784) kładącą duży nacisk na naukę języka polskiego i ortografii. Dzięki temu rola polszczyzny nie ograniczała się tylko do rangi języka pomocniczego, lecz była „co najmniej w klasie trzeciej (...) równouprawniona z łaciną i greką”⁶⁰. Zupełne równouprawnienie języka polskiego i łacińskiego wystąpiło w szkołach Nowodworskiego, w których zalecano „omawianie zagadnień z zakresu geografii i historii po łacinie i po polsku, recytacje pamięciowe, pisanie wypracowań polskich – i to na wszystkich stopniach nauczania od gramatyki po retorykę”⁶¹.

Kolejnym krokiem naprzód była nauka języka polskiego w szkołach innowierczych, np. w luterańskich gimnazjach w Toruniu i w Gdańsku, gdzie uczono go jako samodzielnego przedmiotu. Nauczycielami byli Polacy lub Niemcy dobrze mówiący po polsku. Propagowali język polski, a co za tym idzie, także i polską kulturę. Niektórzy z nich byli autorami gramatyk, samouczków i słowników polskich – co wynikało z dużego zapotrzebowania społecznego na naukę polszczyzny⁶². W efekcie szkoły łacińskie zostały „z czasem zmuszone przez życie do pewnych ustępstw, bardzo powoli następujących, na rzecz języka polskiego”⁶³, który pojawiał się sporadycznie w niektórych ośrodkach szkolnych. Nadal jednak królowała łacina⁶⁴ i dominował tradycyjny sposób nauczania w szkołach kościelnych.

Programy nauczania w średnich szkołach jezuickich na przykład „ograniczały się do poznania podstaw gramatyki i składni łacińskiej, wiadomości z mitologii lub z życia bohaterów starożytnych, a także historii biblijnej. Pomijały natomiast zupełnie wiedzę o świecie realnym”⁶⁵. Oto jak odmalował ideał wykształconego w takiej szkole szlachcica jeden z jej absolwentów, biskup inflancki, J. Kossakowski: „Skończyłem nauki rozumiejąc się całę być już wyuczonym. Umiałem konstrukcję łaciny dobrze (...), znałem reguły retoryczne i według nich listy i mowy swoje pisywałem, które bardzo w czasie pokazały się być śmieszne: trzymałem się w dysputach terminalności, alem nie znał sam, co utrzymuję, pisałem wiersze łacińskie i polskie (...) bez żadnej myśli dobrej; przecież rozumiałem się być nauczonym i za takiego mnie brano”⁶⁶.

Zaznaczyć jednak należy, że rola języka polskiego w nauczaniu nie przedstawiała się jednolicie we wszystkich typach szkół i obejmowała różne zakresy wymagań. W najniżej zorganizowanych wiejskich szkołkach parafialnych program obejmował tylko elementarną naukę czytania i pisania w języku łacińskim oraz – dla jego potrzeb – również podstawy w języku polskim (łącznie z nauką katechizmu i śpiewu kościelnego w języku ojczystym). Natomiast w większych miastach (np. w Krakowie) poziom był wyższy i uczniowie przy nauce łaciny zdobywali też pewien zasób wiedzy z zakresu gramatyki języka ojczystego, a także stylistyki⁶⁷..

Jednakże cechą wspólną prawie wszystkich tych szkół był używany w nich do nauki języka łacińskiego podręcznik gramatyki, zwany potocznie alwarem. Określenie to powstało po skróceniu nazwiska jego autora, Emanuela Alvaresa z Madery, działającego w II połowie XVI wieku. „Dzieło to pod tytułem *De institutione grammatica* już od pierwszej lizbońskiej edycji w roku 1572 rozpoczęło triumfalny pochód przez świat i przyniosło autorowi ogromny rozgłos. Przygłuszyło też skutecznie sławę miarodajnej w średnio-wieczu gramatyki łacińskiej Donata (...)”⁶⁸.

Podręcznik Alvaresa był obowiązującym w szkołach jezuickich na całym świecie, a więc i w Polsce. Jego pierwsze wydanie ukazało się w Poznaniu już w roku 1577, czyli w 5 lat po lizbońskim, natomiast w Uniwersytecie Jagiellońskim wprowadzono podręcznik w roku 1587⁶⁹. Mimo zmian w metodach nauczania był on źródłem wiedzy łacińskiej dla wielu pokoleń uczniów, a właściwie ... głównie nauczycieli. Jezuici próbowali temu zaradzić dostosowując go do możliwości dzieci i za przykładem *Gramatyki łacińskiej* S. Konarskiego unowocześnili swój podręcznik, podając równoległe odmianę i koniugację polską i łacińską, a także tłumaczenie bardziej skomplikowanych zdań łacińskich. Po raz pierwszy tak udoskonalona gramatyka Alwara została wydana ok. 1749 roku⁷⁰. Niestety, „był to jednak nadal podręcznik dostępny tylko dla nauczycieli, nie stanowił żadnej pomocy dla uczniów rozpoczynających naukę, albowiem język polski uwzględniał w stopniu minimalnym, tylko jako pomoc w zrozumieniu zasad gramatyki łacińskiej”⁷¹.

Mimo tego podręcznik funkcjonował w szkołach do początków XIX w. (ostatnie w Polsce wydanie *alwara* wyszło z płockiej oficyny jeszcze w roku 1819⁷²). Siła tej książki, a może raczej – tradycji, była tak duża, że choć tępiona, przetrwała niczym symbol żywotności łaciny w polskim szkolnictwie całe stulecie.

W I połowie XVIII wieku ukazały się na Śląsku pierwsze elementarze języka polskiego⁷³, w 1770 roku pierwsza gramatyka dla Polaków – Walentego Szylarskiego *Początki nauk dla narodowej młodzieży, to jest gramatyka języka polskiego*⁷⁴. W 1773 roku powstała Komisja Edukacji Narodowej; wśród wielu przepisów mających unowocześnić i zreformować szkolnictwo

wydała również jednoznaczne rozporządzenie: „uczniowie odtąd w szkołach polskim językiem mówić będą” i „choć ten dokument urzędowy nie nadawał jeszcze w planie przedmiotów nauczania językowi polskiemu prawa autonomicznego, bo nauka jego miała odbywać się łącznie z łaciną, retoryką i poetyką, to jednak zdecydowanie podkreślał, że nauczyciele około języka ojczystego muszą mieć « pierwsze staranie » , gdyż ten język będzie « potrzebniejszy » w działalności publicznej bardziej oświeconych obywateli”⁷⁵. Na zamówienie Komisji Edukacji Narodowej zaczęły też powstawać polskie podręczniki gramatyki. Podjął się tego trudnego i jakże odpowiedzialnego zadania ks. Onufry Kopczyński. Owocem jego pracy była *Gramatyka dla szkół narodowych* wydana po raz pierwszy w Warszawie w latach 1778–1783. Podręcznik stanowiły 3 części: dla klasy I, II i III. Książka miała szereg wydań (zwłaszcza część I i II), przedrukowywano ją w Warszawie, Krakowie, Wilnie, a nawet Krzemieńcu⁷⁶. Autor tłumacząc pilną potrzebę powstania podręcznika pisał z goryczą: „Kiedyż naród nasz miał gramatykę stosowną do siebie? Kiedy go nauczono natury języka? Kiedy mu wady przeciw niemu wytknięto? Kiedy mu środki ku poprawie pokazano? Wszystkie narody mają po kilkanaście gramatyk swoich, a są takie, które osobne towarzystwa na to jedynie ustanowiły, aby poprawiać i bogacić język; gdzież to i kiedy u nas było?”⁷⁷.

O. Kopczyński brał również udział w pracy nad *Elementarzem dla szkół parafialnych narodowych* z roku 1785, napisał *Naukę pisania i czytania* w roku 1785 (wybitną jak na owe czasy pod względem dydaktycznym – jak ocenił ją prof. Z. Klemensiewicz⁷⁸), *Układ gramatyki dla szkół narodowych z dzieła już skończonego wyciągniony* (1785) oraz *Poprawę błędów w mówionej i pisanej mowie polskiej* (1808), a na posiedzeniu Towarzystwa Przyjaciół Nauk w 1804 roku odczytał pracę pod wymownym tytułem: *O duchu języka polskiego*⁷⁹.

Batalie o gramatykę języka polskiego trwały tak długo, jak długo działała Komisja Edukacji Narodowej, względnie jej tradycje w okresie Księstwa Warszawskiego (1807–1815) i Królestwa Kongresowego (1815–1831). Niestety, nie była to łatwa walka. Pochodzące z lat 1773–1784 raporty wizytatorów Komisji Edukacji Narodowej donosiły, iż w wielu szkołach głównym podręcznikiem do nauki gramatyki była książka Alvaresa. Przywiązanie do starego *alwara* okazało się tak wielkie, że nauczyciele, niejednokrotnie naciśnani przez rodziców, ostentacyjnie bojkutowali książki O. Kopczyńskiego⁸⁰. Zdarzało się odkryć elementarze i gramatyki tego autora, zalegające tu i ówdzie w magazynach szkolnych po kilka lat – nie rozpieczętowane⁸¹. Były nawet regiony, gdzie *Gramatyka dla szkół narodowych* dotarła dopiero w czasach Królestwa Kongresowego⁸², mimo iż do tego czasu powstały już bardziej nowoczesne ujęte, a przede wszystkim – polskie, podręczniki T. Szumskiego

(1809), J. Mrozińskiego (1822), J. Muczkowskiego (1825) czy też jeszcze późniejsze – T. Sierocińskiego (1839)⁸³.

O tym, jak negatywne skutki niosło za sobą owo uprzywilejowanie łaciny i jej uznawane przez tyle wieków pierwszeństwo nad językiem ojczystym, pisał w 1908 – traktując to wciąż jako problem aktualny (!) Baudouin de Courtenay:

W wiekach średnich „język łaciński uważany był za język ojczysty bractwa uczonych, na wszystkie zaś inne języki patrzono z pogardą, jako na *linguae vulgares*, jako na «żargony» . «Człowiek» , godny tej nazwy, według średniowiecznego zapatrywania się Europy zachodniej, poznawał praktycznie język łaciński, a ten jego uczenie–ojczysty język, ta jego *lingua*, *lingua nostra*, była też analizowana w gramatykach, tj. byle jak uświadamiana.

W naszych czasach, przy naszych obecnych poglądach, nie możemy w żaden sposób nadawać językowi łacińskiemu roli języka ojczystego, i dlatego w uczeniu się go nie możemy widzieć środka ogólnie-kształcącego⁸⁴. Średniowieczna ogólnopaństwowość języka łacińskiego przerodziła się bowiem w obowiązek uczenia się ogólnopaństwowych języków innych państw, co spowodowało pogardliwe traktowanie języków rodzimych, „skazanych na wytępienie przez występnych i krótkowidzących biurokratów i patryjotów”⁸⁵ – konkluduje Jan Baudouin de Courtenay.

I rzeczywiście, patrząc wstecz trudno nie przerazić się wprowadzonymi do regulaminów wielu szkół przez owych „krótkowidzących biurokratów” specjalnymi paragrafami grożącymi uczniom za mówienie po polsku (np. w czasie przerwy, na stacji itd.) specyficznymi karami np. tzw. *nota linque*⁸⁶.

Wyjątkowym też „patriotyzmem” tchnęło postanowienie księdza Chmielowskiego, twórcy *Nowych Aten* (1745), który zachęcał do nauki języka łacińskiego i częstego z niego korzystania w codziennym życiu wykształconego Polaka, „albowiem łacina znakomicie rzecz każdą wyraża”. „Piękniej się mówi z łacińska «ferowany dekret w Trybunie Lubelskiej» niż «Wypadło skazanie od Sądowego Stolca Lubelskiego» . Piękniej brzmi: «miałem u konfesjonału wielu penitentów» niż «miałem u spowiedalni wielu pokutników»⁸⁷. Poza tym makaronizowanie, według ks. Chmielowskiego, „tak zdoła mowę jak gwiazdy niebo, jak brylant królewską koronę; słodsza taka kompozycja niż sama Polszczyzna”⁸⁸. A mienił się ów człowiek Polakiem ...

Na zakończenie ostatni przykład tępienia języka ojczystego przez występnych, a może raczej tragicznie i naiwnie nieświadomych: kiedy Dymitr Samozwaniec prosił ojców jezuitów, „by go czegokolwiek uczyli, choć po łacinie nie umiał, wystawiali mu usilnie, jak nadzwyczajnego trudu by wymagało, gdyby kto reguły jakiegokolwiek nauki po polsku wykładać zamierzał”⁸⁹.

Jak widać z przedstawionych faktów, jednym z poważnych czynników zagrażających językowi polskiemu była dominująca rola łaciny, która wprowadzona w początkach średniowiecza (ze względu na zaistniałe wówczas w Polsce warunki geopolityczne) utrzymała się w szkole – podporządkowując sobie nawet jej zadania i programy – aż do wieku XIX. W efekcie skutecznie przeszkadzała systematycznemu nauczaniu języka polskiego, a co za tym idzie – hamowała jego rozwój utrudniając dostęp do szkół, otepiając świadomość narodową, uniemożliwiając rozkwit nauki zwanej gramatyką języka ojczystego, w końcu zaś – opóźniając też rozwój naukowego językoznawstwa w Polsce. Podejmowane na przestrzeni wieków próby ocalenia języka narodowego, nadania mu właściwej rangi i pozycji w szkolnictwie, i szacunku wśród wszystkich Polaków, napotykały jako główną przeszkodę – łacinę i wykształconą przez lata ślepią tradycję przywiązania do niej jako głównego przedmiotu nauczania.

Wpływ języków zaborców na nauczanie języka polskiego

Kolejnym zagrożeniem, które zauważali nauczyciele, językoznawcy, pedagodzy polscy były wpływy innych języków obcych, niemieckiego i rosyjskiego. Przy czym, o ile supremacja łaciny w wiekach późniejszych wynikała nie z przymusu religijnego despotyzmu jak w średniowieczu, lecz przywiązania do tradycji, z nieświadomości i bierności, to dominacja tych dwu języków była wytworem trudnej dla Polski sytuacji politycznej, nakazem sankcjonowanym przez zaborcze rządy i zwalczanym przez naród polski. Zdawało się początkowo, że utrata niezawisłości politycznej pociągnie za sobą (tak jak np. w Irlandii, gdzie sam Kościół katolicki sprzyjał zagładzie językowej) zanik tradycji, literatury i języka. Pojawiały się głosy, np. Goethego, zalecające najrozmaitsze środki (np. teatr) ku przyspieszeniu tego procesu. Ucichło więc życie na każdym polu, po roku 1794 nawet bibliografia świeciła pustkami – stwierdził A. Brückner. Naród niby odrętwiał i sam się na milczenie skazywał⁹⁰. Na szczęście „były to tylko pozory, i niebawem z Wilna, a głównie z Warszawy, od nowo założonego Towarzystwa Przyjaciół Nauk wyszło hasło nie tylko utrzymania, ale i «wydoskonalenia i wzbogacenia języka naszego»”⁹¹. A czas naglił, gdyż szkolnictwo elementarne znajdowało się w opłakanym stanie. Szkółki na terenie zaboru rosyjskiego, które po roku 1795 niemal całkowicie uległy likwidacji bądź też zaledwie wegetowały w warunkach wręcz okropnych, nie mogły zapewnić podstawowej edukacji dzieciom polskim. „Według sprawozdania opublikowanego przez T. Czackiego w *Dzienniku Wileńskim* (1805, nr 2) na Wołyniu jeden uczeń szkoły elementarnej przypadał wtedy na 226 mieszkańców, na Podolu na 281, a w guberni kijowskiej – jeden na 965”⁹². Nauka w roku szkolnym 1804/1805

odbyła się rzeczywiście tylko w 142 dniach, podczas gdy dni wolnych od zajęć szkolnych było aż 223⁹³.

Jeśli zaś chodzi o szkoły średnie na terenie zaboru rosyjskiego, to znajdowały się one w nieco lepszej sytuacji niż szkolnictwo elementarne, ale wizytujący je z ramienia Okręgu Naukowego Wileńskiego stwierdzali bardzo niski poziom, mocno przestarzały program i nauczycieli o słabym lub wręcz niedostatecznym przygotowaniu do zawodu⁹⁴. Dzięki reformie cara Aleksandra I, który unowocześniając swe państwo wziął również pod uwagę zabór dawnych ziem polskich i projekt generalnej reformy szkolnej zlecił do opracowania Polakom, od roku 1803 zaświtała nadzieja na polepszenie sytuacji szkolnictwa. Ukaz carski zagwarantował ludności polskiej w okręgu Wileńskim szeroką autonomię, przyznając językowi polskiemu prawa języka wykładowego⁹⁵. Przystąpiono do restauracji polskiego szkolnictwa. Zaczęły powstawać nowe szkoły (np. Liceum Krzemienieckie), opracowywano nowe programy, wymagano użytkowania podręczników zatwierdzonych np. przez Komisję Edukacji Narodowej itp. Niestety, po upadku powstania listopadowego, „na terenie Królestwa i Ziem Zabrzanych rozszalał się terror rusyfikacyjny”⁹⁶, uległo likwidacji kilka gimnazjów – w 1831 roku na mocy ukazu carskiego z dnia 21 sierpnia zamknięto 248 szkół powstałych przeważnie z inicjatywy Tadeusza Czackiego. Po roku 1833, po utworzeniu Kijowskiego Okręgu Naukowego, zaczęto w niektórych miejscowościach otwierać nowe szkoły ludowe i średnie, ale już z rosyjskim językiem nauczania⁹⁷. Po latach zabłysła znowu iskierka nadziei, gdy do rządu Królestwa 27 marca 1861 roku wszedł margrabia Wielopolski⁹⁸. Dokonał reformy szkolnictwa w roku 1862. Polegała ona m.in. na utworzeniu nowych typów szkół, opracowaniu nowych programów, wyborze odpowiednich podręczników i wyszukaniu odpowiedniego personelu nauczycielskiego⁹⁹. Szkolnictwo, utworzone przez margrabiego Wielopolskiego (z językiem polskim) istniało do 1867 roku. W tym bowiem roku wszedł ukaz carski o wprowadzeniu języka rosyjskiego jako wykładowego dla wszystkich przedmiotów, oprócz religii i języka polskiego¹⁰⁰. Po roku zaś 1871, „szkolnictwo uległo zupełnej rusyfikacji” – jak wspomina prof. Jan Wołyński. „Wykład religii pozostawiono w języku ojczystym (...), ale wykład języka polskiego pozostawiono tylko w 6 klasach gimnazjalnych i uczyniono przedmiotem fakultatywnym, a pozwolono uczęszczać na ten przedmiot tylko Polakom katolikom, bo młodzież wyznań niekatolickich, jak ewangelicy i kalwini, nie była uznawana przez niektóre władze szkolne za Polaków. W ogóle tutaj panowała zupełna dowolność dyrektorów gimnazjów i zależało to od mniejszych lub większych zapędów rusyfikacyjnych władzy szkolnej”¹⁰¹.

Od roku 1872 do 1 września 1906 roku, czyli od reformy tołstojowskiej, obowiązywał też przepis: „zabrania się w murach gimnazjum rozmawiać po

polsku”¹⁰². W efekcie uczniom rozmawiającym po polsku grożono *kozą* (od 1 do 6 godzin), wezwaniem rodziców, wydaleniem z gimnazjum, a na sesjach przy ocenie sprawowania sprawdzano, czy nie byli zapisani za mowę polską i wtedy bezwarunkowo obniżano stopnie ze sprawowania. Natomiast „my, nauczyciele Polacy – pisze z goryczą prof. Wołyński – w takich razach musieliśmy zachować bezwzględne milczenie”¹⁰³.

Nieco podobnie wyglądała też sytuacja nauczania języka polskiego w zaborze pruskim. Tam, „aby pozyskać sobie Polaków, którzy na przełomie XVIII i XIX wieku stanowili bez mała połowę poddanych króla pruskiego, władze zaborcze starały się na nowo pozyskanych terenach stwarzać pozory, że wszystko idzie po dawnemu. W szkołach i urzędach zachowano język polski. Znajomości mowy polskiej wymagano też od urzędników i oficerów, sprowadzanych najczęściej z głębi Niemiec. Toteż nauka języka polskiego wśród Niemców znalazła się w centrum uwagi zarówno polityków pruskich, jak i pedagogów. Dnia 14 września 1796 roku Fryderyk Wilhelm II wydał zarządzenie nakazujące wprowadzenie języka polskiego jako nadobowiązkowego do wszystkich szkół średnich i uniwersytetów na terenie właściwych Prus, Śląska i Nowej Marchii. Chodziło o to, by młodzież, kierowana po ukończonych naukach do zaanektowanych niedawno dzielnic, mogła się porozumieć z Polakami w ich ojczystym języku. Politykę swego poprzednika kontynuował od roku 1797 Fryderyk Wilhelm III, który języka polskiego polecił uczyć nawet swoich synów¹⁰⁴. Niestety i tutaj sytuacja zaczyna ulegać pogorszeniu. W latach XX dziewiętnastego wieku pojawiły się tendencje germanizacyjne w szkolnictwie poznańskim, nasiliły się zaś w latach trzydziestych poprzez intensywną akcję depolonizacyjną prowadzoną przez Eduarda Heinricha Flotwella i Karla Grollmanna. Bezpośrednio po upadku powstania listopadowego część młodzieży szkolnej dotknęły represje, dochodzenia policyjne i sądowe, a w konsekwencji tych ostatnich – wydalenia ze szkoły. Zaostrzono nadzór, zabroniono gimnazjalistom bez specjalnego zezwolenia uczęszczania do Biblioteki Raczyńskich. 14 kwietnia 1832 roku wyszła ustawa o wprowadzeniu języka niemieckiego jako urzędowego w korespondencji z władzami administracyjnymi, samorządowymi i kościelnymi oraz szkolnymi¹⁰⁵. Od roku 1842 w szkołach elementarnych obowiązkowe stało się nauczanie języka niemieckiego. On też pełnił funkcję języka wykładowego w szkołach z dziećmi obu narodowości. Po rewolucji lat 1848–1849 nastąpiła pewna ulga, polegająca na tym, że germanizacją zostały objęte głównie wyższe klasy szkoły średniej. W klasach niższych i w szkole wiejskiej uczono po polsku. Niestety, po klęsce powstania styczniowego znowu nasiliły się tendencje germanizacyjne i tak, w latach 1872–1874 germanizowano szkolnictwo średnie, w 1874 roku zakazano uczniom korzystania z polskich książek, język niemiecki wprowadzono jako wykładowy do szkół elementarnych, a w 1876 roku wyszła

ustawa uznająca ten język za urzędowy. Język polski znalazł się wśród przedmiotów obowiązkowych, ale jego nauczanie realizowano wedle uznania regencji – do roku 1887, od tej pory bowiem usunięto naukę języka polskiego ze szkoły ludowej całego zaboru pruskiego, a w latach 1890–1894 wyrugowano ją także z gimnazjów i szkół realnych. Przypieczętowaniem tych językowych prześladowań była tzw. kagańcowa ustawa o stowarzyszeniach i zgromadzeniach (z 1908 roku), wedle której Polakom w powiatach, gdzie stanowili mniej niż 60% ludności nie wolno było na zebraniach publicznych mówić po polsku¹⁰⁶. Taka sytuacja nie mogła sprzyjać ani nauczaniu języka polskiego, ani tym bardziej rozwojowi wiedzy językoznawczej. Dlatego też szkoły miały bardzo niski poziom naukowy, jeśli chodzi o nauczanie przedmiotów polskich (język polski, historia Polski itd.).

Podobnie było też w trzecim zaborze. „W Galicji nadal trwało i pogłębiało się zaniedbanie rozwoju mowy ojczystej wzrastających pokoleń wskutek żałostnego stanu szkolnictwa i rozpaczliwie zacofanych metod nauczania. Narzucano gwałtem niemieczną jako język wykładowy i podręczników, a że go dzieci polskie zupełnie nie znały, pozostawało tylko mechaniczne, bezmyślne, pamięciowe przyswajanie sobie materiałów wszystkich przedmiotów”¹⁰⁷. Jeden z uczniów szkoły galicyjskiej wspominał po latach: (przed 1830 rokiem) – „uczniowie nawet klas wyższych prawie nic nie wiedzieli o Polsce, uczyli się tylko łaciny i niemiecczyny, a zresztą tylko bąki zbijali, zaś ukształceni tylko po niemiecku pisali, polskiej literatury całkiem nie znali i po polsku nawet ortograficznie pisać nie umieli”, natomiast po roku 1830 sytuacja się zmieniła, chociaż nie bez trudności, „bo naprzód w szkołach publicznych nie tylko, że nie uczono po polsku, ale było nawet *signum linguae* za mówienie tym językiem; były tam wprawdzie jakieś wykłady gramatyki i literatury polskiej, ale tylko dla formy, toteż prawie nikt na nie nie chodził. Natomiast zaś rząd, chcąc młodzież czym innym zatrudnić poza godzinami szkolnymi, zaprowadził był naukę rysunków, francuskiego języka, tańców, szermierstwa, a nawet jeżdżenie konne (...). Dalsza trudność uczenia się języka i literatury polskiej leżała w tym, że nawet nauczycieli nie było, którzy by umieli te przedmioty wykładać (...), mieli sami tylko ukształcenie niemieckie, a najczęściej nawet tak haniebnie mówili po polsku, że my, kilkunastoletni chłopcy, (...) musieliśmy ich poprawiać. Zaś oprócz tego wszystkiego jeszcze i książek polskich nie było (...)”¹⁰⁸.

Smutna to bardzo wizja szkolnictwa polskiego w Galicji, ale na szczęście zamierzeń rządu austriackiego nie można utożsamiać z owocami jego działań. Oto inny uczeń edukowany w ten przemyślny sposób w szkole galicyjskiej, Henryk Bogdański, pisze w swym *Dzienniku podróży*: „rząd austriacki w Galicji (...) narzuca nam język niemiecki, chce nas w Niemców przerobić – szalona myśl! przemarodować nas nie potrafią, bo by to było urodzonego Polakiem

przemienić na urodzonego Niemcem. – Czyż takie przeistoczenie jest w możliwości człowieka albo w możliwości rządu? (...) Ale nie traćmy otuchy – mamy świetne pomniki historii naszej, mamy wykształcony język, literaturę własną, mamy wkorzoną i prześladowaniem umocnioną miłość ojczyzny; nade wszystko mamy mocną wiarę w polityczne nasze zmartwychwstanie – nigdy nie staniemy się obcymi naszym naddziadom, obcymi samym sobie – pielęgnujemy tę iskrę; a kiedyś wiatr ją rozdmuchnie i zapali serca nasze do działań”¹⁰⁹. I tak wbrew oczekiwaniom zaborców, wbrew ich surowym nakazom i programom, dzieci polskie choć kształcone zgodnie z wytycznymi rządu, nie stawały się jednak bezmyślnymi ofiarami jego polityki. Wręcz przeciwnie: „(...) szkoły galicyjskie były dla młodzieży polskiej, przynajmniej bystrzejszej, lepszej, ciągłą walką wewnętrzną z przewrotnym systemem wychowania i nauczania”¹¹⁰. W efekcie jedni uczyli się podawanych wiadomości nie dla wiedzy i nie z wiarą w ich rzetelność, lecz dla otrzymania promocji, inni zaś nie mogąc znieść owego „jarzma moralnego”¹¹¹, porzucali gimnazjum przed jego ukończeniem (np. Wincenty Pol¹¹²). Większość natomiast zdobywała z trudem nielegalne, zakazane polskie książki (np. *Wybór poezji dla szkół*, *Poezje J. Kochanowskiego* i romantyków polskich) i kryjąc je przed judaszowym okiem, wchłaniała ową polskość tak pożądaną przez umysł i serce¹¹³. Stan wiedzy z zakresu języka polskiego nie był więc aż tak krytyczny, jak życzyłyby sobie tego zaborca. W dużym stopniu zależało to bowiem od samych uczniów, od ich miłości do ojczyzny, inteligencji, rodzinnej tradycji oraz osobowości i wiedzy nauczycieli języka polskiego¹¹⁴.

W II połowie XIX wieku pozycja języka polskiego w zaborze austriackim wyraźnie się wzmocniła. Świadczy o tym np. spolszczenie Uniwersytetu Jagiellońskiego, Uniwersytetu we Lwowie, powstanie Akademii Umiejętności w Krakowie, postanowienie cesarskie z 1869 roku o wprowadzeniu języka polskiego do służby wewnętrznej urzędów (z wyjątkiem poczty i wojska). W szkolnictwie „programy szkolne przyznawały temu przedmiotowi (tj. językowi polskiemu) ważną rolę w procesie dydaktyczno-wychowawczym i mnożyły się objawy doskonalenia i pogłębiania metod jego nauczania”¹¹⁵.

Przytoczone fakty historyczne ukazują, w jaki sposób nauczanie języka polskiego było zależne od sytuacji społeczno-politycznej kraju. Atmosfera zazwyczaj nie sprzyjała edukacji narodowej, co w dużym stopniu utrudniało naukę gramatyki oraz jej rozwój, ale bywały też okresy (np. dwudziestolecie międzywojenne), w których wszystko zależało od samych zainteresowanych. Ogólnie jednak należy stwierdzić, że czasy zaborów wpłynęły negatywnie na stan wiedzy językowej uczniów. Spowodowały także zastój w rozwoju językoznawstwa. Język bowiem stając się bronią, musiał zrezygnować z należnych mu przywilejów. W obawie przed jego utratą przesadna troska o czystość i poprawność prowadziła do zahamowania jego naturalnego rozwoju.

Nowe słownictwo czy też rozwiązania składniowe rugowano z obawy przed wpływami języków zaborców. Całą uwagę skupiono na zapoznawaniu uczniów z zasadami poprawnej, pięknej polszczyzny. Te patriotyczne dążenia powodowały jednak również i ubożenie języka. Pośrednio były także przyczyną słabego rozwoju nauk językoznawczych.

Rozwój dydaktyki nauki o języku polskim a edukacja gramatyczna uczniów

Następna przyczyna niepowodzeń w nauczaniu gramatyki jest, niestety ponadczasowa i najtrudniejsza chyba do zwalczenia. Tkwi ona w samej naturze przedmiotu. A. Dygasiński stwierdzał, iż: „Nauka gramatyki (...) nie stanowi przyjemnych studiów”, gdyż podaje się ją uczniowi „jako językową, nudną łamigłówkę”¹¹⁶. Profesor Zenon Klemensiewicz tłumaczy to zjawisko następująco: „Rozważania gramatyczne, nawet na stopniu elementarnym, zmuszają do rzetelnej obserwacji szczegółów, ścisłego myślenia, ostrożnego wnioskowania. To zaś sprawia, że w gramatyce widzi się naukę suchą, mało zajmującą, krępującą swobodę nauczyciela i ucznia”¹¹⁷. Można temu przeciwdziałać, np. wnikając w prawa budowy języka i związek myśli ze słowem, wykorzystując ciekawość właściwą ludzkiemu rozumowi¹¹⁸, można stosować metody poszukujące, aktywizujące uczniów itd. Propozycji, które pozwoliłyby zwalczyć tę przeszkodę w nauczaniu gramatyki, było i jest bardzo wiele, ale problem należy wciąż do aktualnych. S. Reczek pisze: „Nie da się ukryć faktu, że i dziś mało kto lubi gramatykę w ogóle, a choć metodycy nauczania języka wychodzą ze skóry, by wymyślić jak najskuteczniejsze sposoby jej wdrażania, to jednak w pamięci lwiej części uczniów pozostawia ona po sobie przykre wspomnienie czegoś w rodzaju kodeksu karnego”¹¹⁹.

Autor nawiązał, jak widać, do nauki, która ma za zadanie rozwikłać te „osobliwe trudności metodyczne, wywołane częściowo właściwościami wiedzy językoznawczej, częściowo wieloma przez tradycję przekazanymi fałszywymi mniemaniami i uprzedzeniami”¹²⁰. Mowa, oczywiście, o metodyce nauczania języka polskiego. Nauka ta – chociaż istniała od końca XVIII stulecia – uzyskała rzeczywiste prawo istnienia dopiero w wieku XX, w okresie dwudziestolecia międzywojennego. Od razu też zaczęto się zastanawiać nie tylko jak pokonać tę jakże kłopotliwą przyczynę trudności w nauczaniu gramatyki, ale czy w ogóle należy tego przedmiotu koniecznie uczyć!¹²¹. Maciej Szuszkiewicz np. stwierdzał, iż „w nauce języka macierzystego jest aplikowanie jego gramatyki jako osobnego przedmiotu zbędne”¹²² i na dowód tej tezy wytaczał szereg, dyskusyjnych zresztą argumentów. Zastanawiał się nad przydatnością nauczania gramatyki. Aby więc wyjaśnić tę wątpliwość, metodyka musiała rozpocząć swą batalię o naukę gramatyki od sprecyzowania jej celów.

Jaki jest, bądź powinien być, cel nauki gramatyki? Otóż może nim być cel teoretyczny, poznawczy, czy inaczej językoznawczy lub też cel praktyczny czyli normatywny. Należy więc wybrać między nauką o języku a nauką języka – postuluje Z. Klemensiewicz w swej *Dydaktyce nauki o języku ojczystym*¹²³. Do początków XX wieku przeważał normatywny typ gramatyki, gdyż na ogół (z wyjątkiem wczesnego okresu filozofii greckiej) od epoki aleksandryjskiej poprzez średniowiecze, odrodzenie, aż do wieku XVIII „widziano w gramatyce pomocniczą dyscyplinę filologii, środek do celu, ale nie cel w sobie. Po wtóre, w każdym języku jest uzasadniona dążność do utrzymania go w pewnych karbach rozwojowych, które by zapobiegły swawoli i anarchii, unicestwiającej społeczną wartość języka”¹²⁴ – co możliwe było dzięki normatywnemu traktowaniu i nauczaniu gramatyki. Rozkwit językoznawstwa nasunął pomysły innego niż dotąd traktowania gramatyki szkolnej, a urządzanie nowej, własnej szkoły umożliwiło ich urzeczywistnienie¹²⁵.

Wśród gramatyków opinie na temat celu nauczania gramatyki były podzielone. W przeszłości, tj. od O. Kopczyńskiego aż do początków XX wieku, stanowczą przewagę mają zwolennicy typu normatywnego, stwierdził na podstawie swych badań prof. Rudnicki¹²⁶. Według O. Kopczyńskiego np. istnieje bardzo ścisły związek między nauczaniem gramatyki a umiejętnością poprawnego władania językiem ojczystym¹²⁷. Podobne stanowisko miała zresztą większość autorów podręczników, upatrując główne zadanie szkolnej gramatyki w zwalczaniu błędów językowych i w praktycznym doskonaleniu języka uczniów. Cel teoretyczny, poznawczy odsunięty był na plan dalszy, za najważniejszy uważano normatywny: „Gramatyka polska jest nauką dobrego mówienia i pisania językiem polskim”¹²⁸.

Propagatorami takiej orientacji byli również m.in. A. Małeckie oraz I. Stein i R. Zawiliński, według których: „Prawidłowy, poprawny, dla wszystkich zrozumiały język polski opiera się (...) na pewnych zasadach i zwyczajach, które się wytworzyły w ciągu stuleci istnienia i rozwoju języka i których poznanie jest niezbędne dla każdego wykształconego Polaka”¹²⁹.

Znaleźli się jednak i tacy, którzy doceniali wagę celu teoretycznego w nauce gramatyki. Józef Mroziński, autor nowatorskich jak na swoje czasy *Pierwszych zasad gramatyki języka polskiego* już w 1824 roku pisał, że: „aby oznaczyć prawidłą gramatyczne dla jakowego języka, należy wprzód wysledzić zasady, z których te prawidłą mają wyprowadzić, trzeba wprzód uważać gramatykę za umiejętność (w dzisiejszym znaczeniu – naukę), a dopiero później jako sztukę”¹³⁰. Po latach wrócono do tych opinii. Podobnie uważał S. Jachowicz, autor *Pomysłów do poznania zasad języka polskiego* (1858), a także A.A. Kryński w swej *Gramatyce języka polskiego* wydanej w 1907 roku, gdzie tak oto przedstawiał dwojaki charakter gramatyki: „Zadanie gramatyki może być albo czysto praktyczne, i wtedy podaje ona przepisy, jak

pewnym językiem mówić i pisać należy; albo też bardziej teoretyczne, naukowe, polegające na wyjaśnianiu początku i rozwoju właściwości, jakie dany język posiada. Taki naukowy charakter gramatyki, uwzględniający przeszłość języka, wypływa z samej natury przedmiotu”¹³¹.

S. Szober określa swe stanowisko jeszcze wymowniej i konkretniej: „Gramatyka w szkole średniej może być czymś więcej niż tylko sztuką poprawnego mówienia i pisania, należy ją traktować tak jak na to zasługuje, tj. jako naukę o pewnych zjawiskach językowych”¹³², natomiast według T. Lehra-Spławińskiego i R. Kubińskiego „Zadaniem gramatyki jest ułatwić nam uświadomienie sobie środków językowych, jakimi rozporządzamy dla naszych myśli i uczuć, innymi słowy, zadaniem jej jest nauczyć należytego rozumienia budowy naszego języka”¹³³.

Obok nastawienia normatywnego istniało więc, a nawet nasilało się nastawienie teoretyczno-poznawcze. Jednocześnie krystalizowało się również teoretyczno-kształcące ujęcie celów nauczania. Cytowany już Adolf Dygasiński uważał, że ucząc gramatyki należy eksponować związek języka, słowa – z myślami. „Poprawnie mówić i pisać po polsku nauczy się ten, kto w powszednich nawet stosunkach z ludźmi będzie okazywał dbałość pod względem właściwego wyrażania swoich myśli. (...) Nieściśłość i niejasność w wyrażaniu myśli pochodzi stąd także, iż pomysły swoje niewłaściwie porządkujemy, pomieszczając podrzędne w kategorii głównych i odwrotnie”¹³⁴. Podobnego zdania był Jan Baudouin de Courtenay, który potwierdził słuszność uwag A. Dygasińskiego wnioskiem: „(...) w każdej szkole powinna być uznana za obowiązującą, jako środek rozwijania umysłu, nauka tylko jednego języka, tj. tego języka, który uczniowie przynoszą z sobą do szkoły i który zarazem powinien być językiem wykładowym”¹³⁵. Doniosłość znaczenia analizy gramatycznej dla rozwoju umysłowego uczniów, ze względu na ćwiczenie poprzez nią zdolności obserwacji i samoobserwacji, podkreślał także S. Szober¹³⁶ oraz prof. J. Nitsch¹³⁷. Postulaty te jednak najszerzej rozwinął o. J. Woroniecki. Krytykując podejście programów szkół średnich, według których celem pracy profesora języka polskiego jest przekazanie uczniom gruntownej znajomości języka ojczystego i umiejętności doskonałego posługiwania się nim w mowie i piśmie¹³⁸, twierdził, że „nauka języka ojczystego winna być z całą świadomością traktowana jako narzędzie umysłowego rozwoju młodzieży. Gramatyka to materiał, literatura to wzory, nauka zaś języka to coś więcej niż wyuczenie się prawideł gramatyki i przestudiowanie arcydzieł literatury: to dokładne opanowanie całego procesu poznawczego, zarówno w jego wewnętrznych przejawach – myśleniu, jak i zewnętrznych - mówieniu i pisaniu”¹³⁹. Program ministerialny zaś nie ma najmniejszego zrozumienia formalnych zadań nauki języka ojczystego, który powinien służyć opanowaniu samego myślenia i pokierowaniu wewnętrznym rozwojem psychicznym młodego umysłu¹⁴⁰,

a więc nauce poprawnego myślenia¹⁴¹.

Teorii języka w szkole, ze względu na jej wartości poznawcze i kształcące, broniło, jak widać, wielu językoznawców. Często różnili się oni poglądami, niektórzy wyrażali nawet wątpliwości co do praktycznej przydatności gramatyki, usiłując stanowczo przeciwstawić się jej tradycyjnemu, normatywnemu traktowaniu. Krytyka posuwała się niekiedy tak daleko, że niesłusznie negowano jakikolwiek wpływ gramatyki na kształcenie poprawności językowej uczniów, uważano bowiem, że „używanie form gramatycznych dokonywa się poza świadomością mówiącego”¹⁴².

Jak widać różnorodność poglądów co do celu nauczania gramatyki była na przestrzeni lat dość duża. Długotrwałe nastawienie na cel normatywny nie sprzyjało efektywnej nauce tego przedmiotu w szkole (nawet, jeśli były ku temu warunki), ani tym bardziej rozwojowi teorii językoznawstwa¹⁴³. Normatywne ukierunkowanie w nauczaniu gramatyki było jednym ze skutków ówczesnej dydaktyki nauki o języku polskim, któremu to zagadnieniu należy poświęcić osobne miejsce, jako że problem dydaktyki i jej rozwoju wiąże się z historią polityczną kraju, ze stanem świadomości językowej Polaków, z formą i jakością podręczników – czyli z trudnościami, jakie występowały w nauce gramatyki języka polskiego.

Jako punkt wyjścia w rozwoju dydaktyki języka polskiego traktowane jest dzieło O. Kopczyńskiego, gdyż kiedy po roku 1773 (tzn. po reformie szkół wprowadzonej przez Komisję Edukacji Narodowej) język polski wyzwolił się spod przewagi łaciny i stał się przedmiotem wykładowym, umożliwiło to żywy rozwój dydaktyki języka ojczystego. Nowe warunki wymagały też opracowania podręczników gramatyki polskiej oraz publikacji metodycznych dla nauczyciela¹⁴⁴. Hugo Kołłątaj zalecał naukę języka polskiego, „nad którego doskonaleniem akademia pracować powinna wzbogacając go w słowa do nauk i tłumaczenia terminów zgodne”¹⁴⁵, przy czym starano się, by realizowano to wykorzystując wytyczne Komisji, a zwłaszcza tę, która mówi: „nauki na pamięć uczone czcze i niepozytywne zostają”¹⁴⁶. Próbę taką podjął w swej gramatyce O. Kopczyński. Był on w zasadzie zwolennikiem metody podającej, ale jednocześnie „wymagał, by wykład nie był dogmatyczny, by nauczyciel dostosowywał go do poziomu uczniów i odpowiednio stopniował trudności, by wreszcie z nauczaniem teorii gramatycznej wiązał doskonalenie języka uczniów”¹⁴⁷. Niestety, nowatorów było niewiele, w większości nadal uczono tradycyjnych sposobem, o którym opowiada anonimowy autor artykułu z Biblioteki Warszawskiej, przedstawiając naukę języka polskiego w gimnazjach galicyjskich w latach 1850–1880: „Słyszemy głosy narzekania na brak pewności gramatycznej i ortograficznej u abiturientów gimnazjalnych i przybywających na uniwersytety, narzekania na coraz większe kaleczenie i zachwaszczenie języka polskiego (...) germanizmami i galicyzmami,

co gorsza: oburzamy się na wykrzywający się coraz bardziej tok swojski mowy Skargów i Śniadeckich, a nie zwracamy uwagi na to, że źródło tej anarchii umysłowej leży w szkołach, gdzie wadliwa dydaktyka nie tylko nie pozwala poznać i zgłębiać zasad gramatycznych i ortograficznych, nie tylko nie zwraca uwagi na zakorzenione błędy, ale je nawet mimowolnie przez opieszałość i lekceważenie przedmiotu zaszczepia”¹⁴⁸.

Ogólnie rzecz biorąc, metodyczna strona nauczania języka polskiego w szkołach ludowych i średnich pozostawiała wiele do życzenia, budziła niepokój i żywe niezadowolenie wśród uświadomionych pedagogów, którzy w miarę swych możliwości usiłowali zmieniać tę dramatyczną sytuację.

Założone w 1884 roku Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych rozszerzyło opiekę społeczno-zawodową nad stałym doskonaleniem programów i metodyki nauczania języka polskiego w szkole średniej. Wiele z poruszanych w ten sposób zagadnień stawało się przedmiotem dyskusji na zjazdach nauczycielstwa szkoły ludowej i średniej, a także na łamach czasopisma *Ruch Pedagogiczny, Szkoła, Muzeum*¹⁴⁹. W ciągu XIX wieku największy postęp w dziedzinie metodyki nauki o języku dokonuje się na stopniu elementarnym. Wiele innowacji metodycznych wprowadził tutaj T. Szumski. Zalecał, co prawda, dalej wprowadzanie nowego materiału za pomocą wykładu, który uczniowie mieli przyswoić pamięciowo, ale kładł duży nacisk na praktyczne doskonalenie języka dzieci. W swym komentarzu metodycznym *Krótkie uwagi o dawaniu języka polskiego* przypominał nauczycielom „o obowiązku przestrzegania zasady stopniowania trudności, dokładnego wyjaśniania uczniom tego, czego się mają nauczyć, systematycznego egzekwowania nabytych wiadomości i sprawdzania, czy potrafią je stosować w praktyce. Dużą wagę przykładął Szumski do nauki ortografii, poprawnego czytania oraz do ćwiczeń polegających na wyszukiwaniu błędów językowych z książek, dzienników i z mowy żywej osób z najbliższego otoczenia uczniów”¹⁵⁰.

Adolf Kudasiewicz dostrzegający wady dotychczasowej dydaktyki, zwłaszcza szkody wyrządzone przez stosowanie wyłącznie metod podających, postulował, aby naukę języka oprzeć na doświadczeniu uczniów¹⁵¹.

Zdecydowana opozycja przeciwko dotąd istniejącemu sposobowi nauczania gramatyki powstała dopiero w końcu XIX wieku. Pojawiła się ona w związku z powstaniem nowych teorii dydaktycznych. Na przełomie XIX i XX wieku dydaktyka herbartowska i funkcjonująca zgodnie z jej założeniami szkoła tradycyjna stały się na świecie przedmiotem ostrej i powszechnej krytyki.

Dotychczasowej praktyce zarzucano głównie powierzchowność wychowania opartego na represji, werbalizm w nauczaniu, preferowanie metod podających i niedostateczne respektowanie potrzeb i zainteresowań poznawczych dzieci i młodzieży¹⁵².

Pierwsze dwudziestolecie wieku XX przyniosło postulaty, by programy nauczania, metody i środki pracy dydaktycznej przebudować, by zbudować od podstaw „szkołę nową”, „szkołę aktywną” (Henryk Rowid 1877–1944), „szkołę uspołeczniającą” (Peter Petersen 1884–1952), a wreszcie „szkołę godną stulecia dziecka”, jakim miał być według Ellen Key (1849–1926) wiek dwudziesty¹⁵³. Nowa dydaktyka zyskała też miano progresywnej, czyli postępowej, za jaką uważał ją jeden z jej twórców, J. Devey. Zorganizowana zgodnie z owymi najnowocześniejszymi tendencjami szkoła miała uwzględniać zainteresowania uczniów, rozwijać ich intelekt, uczucia i wolę, uczyć myśleć i działać, indywidualizować treść i tempo nauki, kształcić umiejętność spostrzegania, formułowania i rozwiązywania różnorodnych problemów¹⁵⁴.

Nowe prądy i poglądy dotarły do Polski i uderzyły w podstawy tradycyjnej dydaktyki nauki o języku polskim, ale choć od dawna zdawano sobie sprawę m.in. z tego, że opis i klasyfikację faktów językowych należy oprzeć nie na formułkach wyuczonych na pamięć, lecz na obserwacji żywej mowy i tą drogą zdobytego materiału faktycznego; należy dążyć do uściślenia i ujednolicenia terminologii gramatycznej, do oparcia nauki języków obcych na znajomości zasad gramatyki języka ojczystego – nie odwrotnie¹⁵⁵, to jednak mimo wszystko nowoczesna dydaktyka pojawiła się bardzo późno. Główną zasługę w walce o nią trzeba przyznać kilkakrotnie już wspomnianym językoznawcom: Janowi Baudouinowi de Courtenay, Janowi Rozwadowskiemu, Janowi Łosiowi, Kazimierzowi Nitschowi, Stanisławowi Szoberowi, Jadwidze Dańcewiczowej i Zenonowi Klemensiewiczowi. Wyjaśniali znaczenie języka polskiego jako przedmiotu nauki szkolnej, wskazywali, czego i jak należy uczyć, a więc określali pożądaną treść i metody kształcenia językowego¹⁵⁶.

W listopadzie 1918 roku wyzyskując wyniki teorii naukowej językoznawców i dydaktyków oraz doświadczenia praktyki nauczycielskiej, opracowano program nauczania języka polskiego. Przyznano temu przedmiotowi naczelną funkcję kształcącą i wychowawczą¹⁵⁷. Program oceniano pozytywnie, ale zauważano też i mankamenty. Pokutował w jego zaleceniach duch metody tradycyjnej, co owocowało starymi błędami, tzn. nadmiarem biernej reprodukcji i zbyt małą ilością ćwiczeń, słabą integracją praktyki z teorią. Postulowano stworzenie zorganizowanego systemu ćwiczeń zespolonych z całokształtem nauczania¹⁵⁸. Program zawierał także wskazówki, ale nie realizowano go w pełni, lekceważąc jego nowatorstwo i pozostając przy tradycji, zwłaszcza jeśli chodzi o metody, wśród których w dalszym ciągu przeważały podające. Sytuację pogarszał stan podręczników. Pośród dużej ilości książek, które pojawiły się w dwudziestoleciu międzywojennym, znajdowały się obok niewątpliwie nowoczesnych (zarówno pod względem merytorycznym, jak i obudowy dydaktycznej) także i tak przestarzałe, jak historyczna już *Gramatyka szkolna* Antoniego Małeckiego. Problem podręczników jest zresztą

tematem tak obszernym, że wymaga specjalnego, szerokiego opracowania.

Kolejne przyczyny, które także możemy już tylko zasygnalizować, to: mała ilość godzin języka polskiego w szkole, co o Jacek Woroniecki nazywa wręcz „upośledzeniem języka ojczystego”¹⁵⁹, gdyż „istnieją programy, w których język obcy ma wciąż jeszcze większą ilość godzin niż ojczysty”¹⁶⁰, a przecież to on „stanowi konieczną podstawę i podbudowę dla wszystkich przedmiotów”¹⁶¹; zdeklasowanie i pauperyzacja zawodu nauczycielskiego oraz niedostateczne przygotowanie nauczycieli w zakresie językoznawstwa¹⁶², a także pedagogiki (np. źle pojęta łagodność promująca ... nieuctwo¹⁶³); psychoza wojenna u uczniów, a także ich pochodzenie determinujące często w sposób negatywny zasób i dobór słownictwa (np. naleciałości gwarowe¹⁶⁴).

Podsumowując nasze dotychczasowe rozważania należałoby stwierdzić, że trudności w nauczaniu gramatyki języka polskiego wynikały w dużej części z warunków politycznych kraju i historii nauczania. Początkowa dominacja łaciny, a następnie języków niemieckiego i rosyjskiego, wpłynęły na opóźnienie rozwoju dydaktyki nauczania języka polskiego, terror zaborców spowodował maksymalne zawężenie zakresu polskiego szkolnictwa. Ucierpiał również sam język polski, bowiem i na jego rozwoju odbiła swoje piętno niewola kraju nakładając mu swój „kaganiec”: uniemożliwiając rozwój, hamując naturalne i potrzebne zmiany, zatruwając dodatkami z języków zaborców. Kolejną konsekwencją tych ciężkich czasów był stosunkowo niski poziom reprezentowany przez polskie językoznawstwo (bardzo późno rozpoczęto wnikliwsze prace i analizy gramatyczne, co krytykował już ks. Onufry Kopczyński¹⁶⁵, a ze względów politycznych stan ten nie polepszył się jeszcze wiele lat po jego śmierci). Efektem zaś tych tragicznych okoliczności był z kolei brak dobrych podręczników i brak dobrze przygotowanych nauczycieli języka polskiego z dobrą (choćby!) znajomością gramatyki. Były to trudności, które wynikały z uwarunkowań politycznych Polski, ale na przeszkodzie poprawnemu i efektywnemu nauczaniu gramatyki stały również i inne przyczyny, np. wspomniana już pauperyzacja uczniów, ich brak zainteresowań humanistycznych, powojenne trudności materialne odbijające się na ich przygotowaniu (biblioteki, wyposażenie szkół itp.¹⁶⁶), niewystarczająca ilość godzin języka polskiego, niedoskonałe metody nauczania tego przedmiotu, brak integracji między gramatyką a literaturą, nie najlepszy dobór treści materiałowych przeznaczonych do opanowania w czasie edukacji gramatycznej, itd., itd. Przykłady można by mnożyć, przyczyn utrudniających nauczanie gramatyki w szkole na przestrzeni lat było i jest do dzisiaj bardzo wiele, niektóre bowiem z wymienionych są aktualne i obecnie, a sporo współczesnych problemów jest pokłosiem owych dawnych (np. kosmopolityzm i puryzm językowy).

Co by jednak nie powiedzieć o kłopotach z naszym językiem, to właśnie on był mową ojczystą J. Kochanowskiego, A. Mickiewicza, J. Słowackiego, C. Norwida, L. Staffa, K.K. Baczyńskiego, Cz. Miłosza i wielu, wielu innych, których można by wymienić – poczynawszy od tych najwcześniejszych i najtrudniejszych lat języka, poprzez walkę o niego trwającą przecież całe wieki, aż do dzisiaj. I choć pamiętać należy o trudnościach, bo tylko znając przyczyny niepowodzeń można je zwalczać, to najważniejsza jest wiara i siła, która pozwoliła narodowi polskiemu uchronić zarówno przed bezmyślnością głupców, jak i ogniem morderców to, co było, jest i będzie jego największą wartością i najcenniejszym skarbem przekazywanym dzieciom najpierw przez matki, a potem przez nauczycieli. To nasz język ojczysty, w obronie którego stawali nasi dziadowie, śpiewając dumnie:

„nie rzucim ziemi skąd nasz ród,
nie damy pogrześć mowy (...)”.

Postaniem każdego polonisty jest, bez względu na zaistniałe trudności i przeszkody, wpoić tę siłę, wiarę i miłość każdemu, kto urodził się Polakiem, by mowę ojczystą poznał, pokochał i był jej wiernym wyznawcą.

PRZYPISY

¹A. Dygasiński: Listy o naszym wychowaniu. Szkice społeczne i literackie. Kraków 1875 W: A. Dygasiński: Pisma pedagogiczne, opracował W. Danek, Wrocław 1957 s. 19: „Na samym gruncie, w samym jądrze zasady narodowej w szczególności, a sprawy wolności w ogóle, leży kwestia nauki języka ojczystego i jest tak sponiewierana, skarykaturowana”.

²J. Baudouin de Courtenay: Znaczenie języka jako przedmiotu nauki szkolnej. W: Prądy w nauczaniu języka ojczystego. Warszawa 1908 s. 6–7: „Kto miał nieszczęście przejść kurs gramatyki szkolnej, z jej beznadziejną bezmyślnością i plątaniną, z właściwym jej pomieszaniem pojęć, z utożsamianiem pisma a języka, liter a dźwięków, z pomieszaniem fonetycznej a morfologicznej podzielności wyrazów, z pomieszaniem pochodzenia dźwięków fizjologicznego a historycznego, z pomieszaniem tego, co mija, z tym, co trwa, (...), ten tylko z trudnością oduczy się, a może się i nigdy nie oduczy: mieszać człowieka z paszportem, narodowość z alfabetem, (...), moralną wartość człowieka z otrzymywanym przezeń wynagrodzeniem”.

³J. Biliński: Nauczanie języka ojczystego w kl. I–III gimnazjum. W: Pamiętnik II ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Krakowie w dn. 6 i 7 czerwca 1930 roku (...), red. M. Tazbir, Warszawa–Lwów s. 113: „(...) utyskuje się powszechnie na słabé językowe przygotowanie naszych wychowanków”.

⁴M. Jaworski: Metodyka nauki o języku polskim, Warszawa 1978 s. 9

- ⁵ A. Szycówna: Historia nauczania języka polskiego. W: Prądy... op.cit. s. 13–73
- ⁶ A. Brückner: Początki i rozwój języka polskiego. Warszawa 1974
- ⁷ Z. Klemensiewicz: Historia języka polskiego. Warszawa 1981
- ⁸ L. Słowiński: Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914. Poznań 1976; tegoż autora: Nauka języka polskiego w szkołach Rzeczypospolitej przedrozbiorowej. Poznań 1978; Nie damy pogrześć mowy. Poznań 1982; Dla tej, co nie zginęła. Poznań 1985
- ⁹ M. Jaworski: op.cit. s. 9–28
- ¹⁰ B. Kulka: Z dziejów polonistyki szkolnej. Alojzy Osieński. W: Dydaktyka Literatury, t. IX, Zielona Góra 1988 s. 5–32
- ¹¹ A. Gieysztor: Początki feudalizmu i społeczeństwo wczesnofeudalne. W: Historia Polski, t. I, cz. I, red. H. Łowmiański. Warszawa 1960 s. 173
- ¹² A. Brückner: op.cit. s. 74
- ¹³ A. Gieysztor: op.cit. s. 174
- ¹⁴ M. Sczaniecki: Monarchia wczesnofeudalna w XI w. i do połowy XII w. W: Historia Polski, op.cit. s. 245
- ¹⁵ F. Nowak: Nauka ortografii polskiej w dobie panowania łaciny. W: Studia Filologiczne, z. 9, Filologia Polska. Bydgoszcz 1981 s. 140
- ¹⁶ K. Pisarkowa: Historia składni języka polskiego. Wrocław 1984 s. 255: wg socjologii grupa etniczna wraz ze swoim językiem wchodzi w ścisłą relację z państwem, a z relacji tej rodzi się zagadnienie języka panującego lub „oficjalnego”, „urzędowego” i właśnie „dla polszczyzny taką funkcję pełniła od jej znanych nam początków do końca XV wieku łacina. W tym samym czasie toczyła się rywalizacja obu języków: narodowego i urzędowego o każdy z istotnych obszarów komunikacji: kościół, kancelaria, szkoły, literatura”.
- ¹⁷ G. Labuda i J. Bardach: Powstanie i utrwalenie rozdrobnienia feudalnego od połowy XII do połowy XIII wieku. W: Historia Polski, op.cit. s. 354
- ¹⁸ Tamże
- ¹⁹ L. Słowiński: Nauka języka... op.cit. s. 10
- ²⁰ J. Bardach i G. Labuda: Rozwój gospodarki towarowej. Narastanie tendencji zjednoczeniowych i utworzenie państwa polskiego (od połowy XIII do połowy XIV w.) W: Historia Polski, op.cit. s. 472
- ²¹ Tamże
- ²² L. Słowiński: Nauka języka... op.cit. s. 9

- ²³Tamże s. 10
- ²⁴Tamże, s. 10
- ²⁵J. Bardach i G. Labuda: *Rozwój ...* op.cit. s. 474
- ²⁶L. Słowiński: *Nauka języka ...* op.cit. s. 10–11
- ²⁷Tamże s. 11
- ²⁸F. Nowak: op.cit. s. 140–141
- ²⁹L. Słowiński: *Nauka języka ...* op.cit. s. 12–13
- ³⁰J. Bardach i G. Labuda: *Rozwój ...* op.cit. s. 474
- ³¹Tamże, s. 476
- ³²Tamże, s. 474
- ³³Tamże, s. 476
- ³⁴Tamże
- ³⁵Tamże, s. 477
- ³⁶A. Wilkoń: *Średniowiecze W: Okresy literackie*, red. J. Majda. Warszawa 1985 s. 21
- ³⁷Tamże, s. 20
- ³⁸A. Brückner: *Początki ...* op.cit. s. 76
- ³⁹Tamże, s. 76
- ⁴⁰L. Słowiński: *Nauka języka ...* op.cit. s. 16; czasami kościół pozwalał na język polski w dysputach, np. „Aby położyć tamę rozszerzaniu się doktryny husyckiej władze kościelne zmuszone były zezwolić na szersze użycie języka ojczystego w szkołach. Błędy religii kacarskiej należało bowiem wyjaśniać żakom w zrozumiałym dla nich języku”.
- ⁴¹A. Wilkoń: op.cit., s. 47
- ⁴²J. Bardach i G. Labuda: *Rozwój ...* op.cit., s. 488
- ⁴³L. Słowiński: *Nauka języka ...* op.cit. s. 14
- ⁴⁴E. Maleczyńska: *Kultura polska w dobie monarchii stanowej*. W: *Historia Polski*, op.cit. s. 645
- ⁴⁵Tamże, s. 644–645: królowa Jadwiga zgromadziła liczne przekłady z łaciny na język polski (m.in. *Psalterz floriański*); za jej staraniem powstało w Pradze kolegium litewskie dla szkolenia na wydziale teologicznym scholarów z Litwy. Równocześnie w Krakowie około królowej, która jak na kobietę XIV wieku, była osobą wysoko wykształconą i żywo interesowała się ruchem reformistycznym, wytworzyło się wybitne środowisko intelektualne. Z jej inicjatywy również (umierając zapisała na ten cel wszystkie klejnoty) Jagiełło przystąpił w 1400 roku do odnowienia Uniwersytetu Krakowskiego.

- 46 L. Słowiński: Nauka języka ... op.cit. s. 15
- 47 E. Maleczyńska: op.cit., s. 659
- 48 L. Słowiński: Nauka języka ... op.cit., s. 13
- 49 A. Szycówna: op.cit., s. 13
- 50 J. Bardach i G. Labuda: Rozwój ... op.cit. s. 488
- 51 L. Słowiński: Nauka języka ... op.cit., s. 15
- 52 F. Nowak: op.cit., s. 143
- 53 Tamże, s. 144
- 54 M. Sczaniecki: op.cit., s. 245
- 55 A. Wilkoń: op.cit. s. 21
- 56 Tamże
- 57 L. Słowiński: Nauka języka ... op.cit., s. 17
- 58 F. Nowak: op.cit., s. 144
- 59 Tamże, s. 145
- 60 Tamże, s. 148
- 61 Tamże, s. 151
- 62 Tamże, s. 152
- 63 Tamże, s. 155
- 64 Tamże
- 65 L. Szybiak: Szkolnictwo Komisji Edukacji Narodowej w Wielkim Księstwie Litewskim. Wrocław 1973 s. 14
- 66 J. Kossakowski: Pamiętnik (...), biskupa inflanckiego 1738–1788. Warszawa 1891 s. 15
W: I. Szybiak: Szkolnictwo ... op.cit., s. 17
- 67 L. Słowiński: Nauka języka ... op.cit., s. 29
- 68 S. Reczek: Słowo się rzekło czyli monolog o kulturze języka. Rzeszów 1988 s. 133
- 69 Tamże, s. 134
- 70 I. Szybiak: op.cit., s. 17
- 71 Tamże
- 72 S. Reczek: op.cit., s. 134
- 73 B. Leśnodorski: Komisja Edukacji Narodowej. W: Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoła w Płocku 1773–1973, red. T. Kowalewski. Płock 1976 s. 22

- ⁷⁴Z. Klemensiewicz: *Historia ... op.cit.*, s. 666: gramatyka ta została wydana we Lwowie w 1770 roku, a więc chronologicznie przed podręcznikami O. Kopczyńskiego, ale ze względu na niski poziom naukowy nie odegrała w polskim szkolnictwie większej roli.
- ⁷⁵M. Łojek: *Metoda problemowa w nauczaniu literatury. Rys historyczno-teoretyczny.* Warszawa 1979 s. 47–48
- ⁷⁶S. Bąk: *Z historii nauczania gramatyki polskiej w szkołach galicyjskich W: W służbie nauce i szkole. Księga pamiątkowa poświęcona Profesorowi Doktorowi Zenonowi Klemensiewiczowi, Przew. Komitetu Redakcyjnego Księgi M. Szymczak.* Warszawa 1970 s. 339
- ⁷⁷Z. Klemensiewicz: *Historia ... op.cit.*, s. 666
- ⁷⁸Tamże
- ⁷⁹Tamże
- ⁸⁰L. Słowiński: *Dla tej, co ... op.cit.*, s. 27
- ⁸¹Tamże, s. 32
- ⁸²Tamże, s. 27
- ⁸³Tamże, s. 28
- ⁸⁴J. Baudouin de Courtenay: *Znaczenie języka ... op.cit.*, s. 8–9
- ⁸⁵Tamże, s. 9
- ⁸⁶W. Taszycki: *Nota linque czyli spreichzeichen. Karta z dziejów języka polskiego w dawnych szkołach W: W służbie ... op.cit.*, s. 363
- ⁸⁷B. Chmielowski: *Nowe Ateny, cz. IV W: W. Taszycki: Wybór tekstów staropolskich XVI i XVIII wieku.* Lwów 1928 s. 233–245;
(uwaga: pisownia zacytowanych fragmentów z przyczyn technicznych została uproszczona, grafia osiemnastowieczna zastąpiona współczesną): „(...) Łaciny zażywają Polacy ob defectum słów genuine rzecz każdą wyrażających. Skąd to idzie, iż gdy teraz kto co samym językiem Polskim in materia politica pisze albo mówi, namozoli sobie głowy i często sens zaćmi. (...) Nie bardzo by to gładki był Mówca albo Sekretarz lub Patron z Lublina piszący do swego Pryncypała taką samą Polszczyzną: «Wypadło skazanie od Sądowego Stolca Lubelskiego» , piękniej z Łacińska «Ferowany Dekret w Trybunale Lubelskim» . Sprostą by to było bardzo: «Nakazano nam w tej sprawie szukanie» albo «szperanie» miasto «Inkwizycje» . Piękniej się mówi: «Miałem u konfessionału wielu Penitentów» niż «Miałem u spowiedalni wielu Pokutników» . (...) Piękniej «Generał Artillerii» niż «Starszy nad Armatą» etc.etc.”.
- ⁸⁸M. Wańkowicz: *Karafka La Fontaine'a.* Kraków 1983 s. 248–249
- ⁸⁹Tamże, s. 247

- ⁹⁰A. Brückner: Początki ... op.cit. s. 98–99
- ⁹¹Tamże, s. 99
- ⁹²L. Słowiński: Dla tej, co ... op.cit., s. 344
- ⁹³Tamże, s. 344–345
- ⁹⁴Tamże, s. 344
- ⁹⁵Tamże, s. 341–342
- ⁹⁶Tamże, s. 366
- ⁹⁷Tamże, przypis rzeczowy nr 63, s. 377–378
- ⁹⁸J. Wołyński: Wspomnienia z czasów szkolnictwa rosyjskiego w byłym Królestwie Polskim w latach 1868–1915. Warszawa 1936 s. 1
- ⁹⁹Tamże, s. 2
- ¹⁰⁰Tamże, s. 3
- ¹⁰¹Tamże, s. 6
- ¹⁰²Tamże, s. 7
- ¹⁰³Tamże, s. 11
- ¹⁰⁴L. Słowiński: Nie damy ... op.cit., s. 61
- ¹⁰⁵Tamże, s. 110–111
- ¹⁰⁶Z. Klemensiewicz: Historia ... op.cit., s. 521
- ¹⁰⁷Tamże, s. 522
- ¹⁰⁸Tamże, s. 732
- ¹⁰⁹H. Bogdański: Dziennik podróży z lat 1826–1827. Kraków 1980 s. 76
- ¹¹⁰F. Skobel: Ofiara pedagogii austriackiej 1811–1822. W: Galicyjskie wspomnienia szkolne. Kraków 1955 s. 22
- ¹¹¹Tamże
- ¹¹²Tamże, s. 23
- ¹¹³K. Brodziński: Lata szkolne poety 1797–1809. W: Galicyjskie ... op.cit., s. 14–15
- ¹¹⁴B.A. Baranowski: Kołomyjka Krei-Hauptschule i gimnazjum w Stanisławowie. W: Galicyjskie ... op.cit., s. 251–252
- ¹¹⁵Z. Klemensiewicz: Historia ... op.cit., s. 524
- ¹¹⁶A. Dygasiński: op.cit., s. 73
- ¹¹⁷Z. Klemensiewicz: Dydaktyka nauki o języku ojczystym. Lwów–Warszawa 1929 s. 5

- 126
- 118 A. Dygasiński: op.cit., s. 72–73
- 119 S. Reczek: op.cit., s. 136
- 120 Z. Klemensiewicz: Dydaktyka ... op.cit., s. 4
- 121 Tamże, s. 5
- 122 M. Szuszkiewicz: W sprawie nauczania języka macierzystego i jego gramatyki. Kraków 1933 s. 5
- 123 Tamże, s. 27
- 124 Tamże, s. 29
- 125 Tamże
- 126 Tamże, s. 27
- 127 M. Jaworski: op.cit., s. 11
- 128 J. Muczkowski: Gramatyka języka polskiego. Kraków 1849, Wstęp W: M. Jaworski: op.cit., s. 14
- 129 I. Stein i R. Zawiliński: Gramatyka języka polskiego dla szkół powszechnych i średnich. Warszawa 1926 s. 3
- 130 J. Mroziński: Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego, 1824 W: M. Jaworski: op.cit. s. 14
- 131 A.A. Kryński: Gramatyka języka polskiego. Warszawa 1907 s. 10–11
- 132 S. Szober: Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego. „Nowe Tory”, t. I, 1911, s. 5
- 133 Z. Klemensiewicz: Dydaktyka ... op.cit., s. 27
- 134 A. Dygasiński: op.cit., s. 73
- 135 J. Baudouin de Courtenay: op.cit., s. 9
- 136 S. Szober: Teoria języka polskiego w wykładzie szkolnym. W: Prądy w ... op.cit., s. 118
- 137 K. Nitsch: Kilka słów o celach nauczania języka ojczystego, Rocznik Pedagogiczny, t. I, Warszawa 1923
- 138 O.J. Woroniecki: Około kultu mowy ojczystej. Lwów–Warszawa 1925 s. 18
- 139 Tamże, s. 9
- 140 Tamże, s. 8
- 141 Tamże, s. 21
- 142 S. Szober: Teoria języka ... op.cit., s. 118

- 143 K. Pisarkowa: op.cit., s. 256; Autorka potwierdza ten wniosek zauważając, że „warunkiem rozwoju i także dalszej konserwacji wartości językowych jest zespół czynników o wiele głębiej tkwiących w tkance społecznej, narodowej, państwowościowej i kulturowej niż troska o zestaw przepisów poprawnościowych i ich przestrzeganie”.
- 144 M. Jaworski: op.cit., s. 11
- 145 W. Korcz: W szkołach Komisji Edukacji Narodowej. W: „Wiedza i Życie” 1973, nr 6, s. 18
- 146 Tamże, s. 19
- 147 M. Jaworski, s. 13
- 148 Nauka języka polskiego w gimnazjach galicyjskich, „Biblioteka Warszawska” 1881, t. IV, s. 226
- 149 Z. Klemensiewicz: Historia ... op.cit., s. 524
- 150 L. Słowiński: Nie damy ... op.cit., s. 69
- 151 M. Jaworski: op.cit., s. 16
- 152 Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. Warszawa 1980 s. 38–39
- 153 Tamże
- 154 Tamże
- 155 S. Bąk: op.cit., s. 345
- 156 M. Jaworski: op.cit., s. 17
- 157 Z. Klemensiewicz: Historia ... op.cit., s. 525–526
- 158 J. Biliński: op.cit., s. 114
- 159 O. J. Woroniecki: op.cit., s. 18
- 160 Tamże, s. 22
- 161 J. Dańcewiczowa: Jak realizować nowy program języka polskiego, cz. I, Warszawa 1934 s. 16
- 162 por. J. Biliński: op.cit., s. 113, a także: S. Szober: O przygotowaniu lingwistycznym nauczycieli języka polskiego. W: Prądy ... op.cit. s. 74–75
- 163 K. Sołtysik: Przyczyny niewystarczających postępów w języku polskim w szkole średniej. W: „Przegląd Pedagogiczny” 1931, nr 9, s. 219
- 164 Tamże, s. 218
- 165 Z. Klemensiewicz: Historia ... op.cit., s. 666–667
- 166 K. Sołtysik: op.cit., s. 219

ON THE HISTORY OF POLISH LANGUAGE TEACHING. SOME REASONS OF DIFFICULTIES IN TEACHING POLISH GRAMMAR

Summary

The article starts with the negative evaluation of the scientific level and the ways of teaching school grammar by the end of the nineteenth century.

The paper tries to point out to some causes and difficulties which were the reason of the poor state of grammatical education. Trends of educational policy and social – political conditions had an important influence on teaching Polish in primary and secondary schools/they were such as: domination of Latin and later of invaders' languages – Russian and German, political restrictions which limited the development of Polish schooling).

These problems were connected with the quality of teaching programs and the level of handbooks as well as the level of knowledge of pedagogical and linguistic theories. One of the most important problems was didactics of grammar. This subject was taught „without any aim” for years. Till the beginning of the XX century normative tendencies (science for practice – not for theory) prevailed. Only the beginning of the XX century brought about cognitive aims, new teaching methods and then development of linguistics. Modern grammar didactics based on scientific basis has appeared.

Translated by Katarzyna Wojciechowska