

Cieśla, Michał

Nauczanie języków obcych nowożytnych w Szkole Rycerskiej w Warszawie (1766-1794)

Rozprawy z Dziejów Oświaty 1, 41-73

1958

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

MICHAŁ CIEŚLA

NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH NOWOŻYTNYCH W SZKOLE RYCERSKIEJ W WARSZAWIE (1766—1794)

Nauka języków obcych nowożytnych w okresie feudalizmu, jak też później, w okresie dojścia do władzy burżuazji, miała wybitnie charakter klasowy. Początkowo tylko klasy rządzące i uprzywilejowane korzystały z nauki języków obcych. Uczyli się ich głównie panujący, magnateria, szlachta bogatsza, synowie patrycjatu miejskiego i bogatszego mieszczaństwa. Uczono się języków narodów stojących wyżej gospodarczo i kulturalnie, one bowiem zazwyczaj dyktowały modę, dawały przykład dobrej organizacji gospodarczej lub politycznej. Stąd też w Europie w okresie Odrodzenia uczono się języka włoskiego, zaś później, szczególnie w XVIII wieku, francuskiego. W czasie szczytowego rozwoju imperializmu krajów anglosaskich byliśmy świadkami dużego rozpowszechnienia języka angielskiego na całej kuli ziemskiej. Język ten jeszcze nadal zajmuje pierwsze miejsce wśród tzw. języków światowych.

Lecz nie tylko te względy powodowały rozpowszechnienie języków obcych. Wiemy także, że również bezpośrednie kontakty zmuszały pewne narody do uczenia się języków krajów sąsiednich, niekoniecznie silnych pod względem gospodarczym, politycznym czy kulturalnym. Tak więc np. w Rosji za Katarzyny II władze oświatowe polecały nauczanie w szkołach średnich języków krajów ościennych jedynie ze względu na bliskie kontakty sąsiedzkie, a więc w południowej Rosji języka nowogreckiego, a na Syberii, w Irkucku, języka chińskiego¹.

Nauka języków obcych nowożytnych miała w Polsce podobnie klasowy charakter, jak za granicą. Uczyli się francuskiego, niemieckiego, włoskiego i innych języków: królewicze, magnaci oraz ci z duchownych i szlachty, którzy wyjeżdżali za granicę dla poznania świata i kształcenia się na obcych dworach. Większości szlachty wystarczył język łaciński, który stał się jej drugim językiem potocznym. W związku jednak z następującymi już u schyłku pierwszej połowy XVIII wieku zmianami, które

¹ E. N. Medinski, *Istorija ruskoj pedagogiki*, Moskwa 1938, s. 96.

zmierzały do zaszczepienia na gruncie feudalnym elementów gospodarki kapitalistycznej, wywoływały postulaty rozbudowy miast i manufaktur, ożywienia handlu oraz opierania się w życiu gospodarczym na wzorach państw obcych, konieczność nauczania szkolnego obcych języków nowożytnych stała się dla każdego ówczesnego działacza zrozumiała i niemal paląca.

W okresie rozkładu feudalizmu szlachta, kształcona jedynie na retoryce łacińskiej, coraz bardziej zapadała w ciemnotę. Szkoły jezuickie uczyły jedynie werbalizmu i zasklepiały się w swym konserwatyźmie wobec Zachodu. Postępowe idee wychowawcze na ogół nie miały do tych szkół dostępu. Nowe idee pedagogiczne, jakie np. głosił przebywający w Polsce w pierwszej połowie XVII wieku Jan Amos Komeński, nie znajdowały początkowo uznania w szkołach zakonnych, zarówno jezuickich, jak i pijarskich. Konserwatyzm jezuitów, uparcie trwających przy *ratio studiorum*, opierał się zrazu wszelkiej reformie. Jednym z przejawów nowych dążeń reformistycznych w połowie XVIII wieku było właśnie wprowadzenie do szkół nauki języków obcych nowożytnych, szczególnie języka francuskiego i niemieckiego, których dotąd uczono zaledwie w niewielu szkołach². Opór i podejrzenia napotkała ta reforma ze strony szlachty. Zacořana szlachta, a z nią ogromna większość kleru zakonnego dopatrywały się we wprowadzeniu np. języka francuskiego do szkół możliwości infiltracji kultury francuskiej i wraz z nią wdarcia się tendencji wolnomyślicielskich, nowej moralności mogącej zburzyć dotychczasowy porządek rzeczy. W języku francuskim — podobnie i w innych językach nowożytnych Zachodu — upatrywano roznosiciela dążeń wywrotowych, a w jego nauczycielach i propagatorach kultury francuskiej — farmazonów³.

² J. Birn, *Język francuski w epoce saskiej*, [w:] *Studia z dziejów kultury polskiej*, Warszawa 1949, s. 379—389; również S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce*, Kraków 1933, s. 249.

³ Te wrogie tendencje ciemnych mas szlacheckich przeciwko nauczaniu języków obcych wykił w „Monitorze” Piotr Świtkowski pisząc: „teraźniejsi mistrzykowie [metrowie] płochym zaiste zdaniem twierdzą, że acz język łaciński jest koniecznie potrzebny do tego, aby być mądrym i doskonałym, nie dosyć jest umieć po łacinie; przeto mało dając czasu lekcjom tego języka, na innych go szczyrych fraszkach i bałamuctwach trawia, to jest na geografii, historii, matematyce [...] a co nieznośniejsze, w wielu szkołach języków francuskiego i niemieckiego uczą. Proszę zważyć, Mci Panie Monitor, nie jestże to cale głupi i niepotrzebny wymysł [...] Co nam do Niemców, Anglii, Francji i czy się bez nich obejść nie możemy! [...] Ale to najostatniejsza na co temu, który się do szabli lub do berła urodził, uczyć się świągotać po francusku, szwargotać po niemiecku? Czy on będzie u kogo służył za tłumacza, czy będzie kupcem, czy z torbami będzie chodził zebrząc chleba po cudzych krajach? Wyznam tu prawdę W. M. Panu, Mci Panie Monitor, że te języki ile po części heretyckie, przewrotne i bezbo-

Inaczej na tę sprawę patrzyły bardziej oświecone warstwy: magnateria i bogatsza szlachta. Te warstwy pierwsze wraz z modą i manierami salonowymi zachodnimi przejmowały także języki, i to przede wszystkim język francuski. Dla ich to synów wprowadził Stanisław Konarski w nowo utworzonym *Collegium Nobilium* obok łaciny naukę języków nowożytnych: francuskiego i niemieckiego. Właściwym celem wychowawczym Konarskiego było kształcenie młodzieży w duchu postępowych idei Oświecenia. Zachwycony literaturą francuską, pragnął jej znajomość wszczepić w umysły powierzonych sobie uczniów. Środkiem do tego była nauka języka obcego. Materiałem, na którym uczono w *Collegium Nobilium*, były książki francuskie, przede wszystkim utwory klasyków, w której biblioteka szkolna była bogato zaopatrzona. Pomocne przy nauczaniu języków były również wydawane przez pijarów gazety obcojęzyczne, a ich lekturę specjalnie zalecano.

W okresie powstawania w Polsce kapitalizmu zachodziła potrzeba jeszcze większego zainteresowania się lekturą obcojęzycznych książek, zwłaszcza przyrodniczych i ekonomicznych, a to w celu stosowania zdobyczy naukowych w produkcji krajowej. W kwestiach politycznych i społecznych sięgano również do literatury zachodniej. Tak np. w pracach nad Konstytucją 3 maja studiowano postanowienia konstytuanty⁴. Dążenie do rozpowszechnienia dzieł z literatury przyrodniczej, pisanych w językach obcych, świadczy o tym, że Komisja Edukacji Narodowej przywiązywała duże znaczenie do tego zagadnienia⁵. Żeby zaś te książki można było rozumieć i ewentualnie tłumaczyć, potrzebna była solidna znajomość języków obcych. Troska o naukę języków obcych nowożytnych w szkołach podległych KEN najwyraźniej przebiega z rezolucji Komisji z dnia 15 V 1788 r. oraz z ustawy z dnia 2 II 1790 r., gdzie mówi się o potrzebie nauczania języka niemieckiego, dyktowanej względami na sąsiedztwo z Niemcami⁶. Języka francuskiego KEN polecała uczyć „kosztem publicznym po samych tylko pryncypalnych prowincji miastach”⁷. Przewaga nie-
ne, wielką są polskich obyczajów zarazą, wielką dla kraju naszego szkoda [...]”. („Monitor” z r. 1773, XVII, s. 130—132.)

⁴ B. Leśnodorski, *Dzieło Sejmu Czteroletniego*, Wrocław 1951, s. 80.

⁵ J. Lewicki, *Bibliografia druków odnoszących się do KEN*, Lwów 1907.

⁶ W punkcie 6 rezolucji KEN z dnia 15 V 1788 r. postanowiono, że „będą się także uczyć z jak największą pilnością, bez wszelkiej wymówki, cudzoziemskich języków, które w szkołach dawane być mogą, a najszczególniej języka niemieckiego jako sąsiedzkiego i ze wszech miar Polakom najprzydatniejszego”. Zaś w artykule pt. „Języki i inne poboczne nauki” w ustawie KEN z dnia 2 II 1790 r., w punkcie 1, omawia się bliżej tę sprawę: „Mając wzgląd na okoliczności, w których się kraj nasz znajduje względem granic swoich, i związki tak polityczne, jako i handlowe, oczywista okazuje się potrzeba jak najpowszechniejszej wiadomości języka niemieckiego”. (J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN (1773—1794)*, Kraków 1925, s. 204 i s. 291).

⁷ *Tamże*, s. 292.

mieckiego nad francuskim podyktowana była większą przydatnością języka niemieckiego do potrzeb gospodarczych ze względu na kontakty handlowe z naszymi zachodnimi sąsiadami.

Do szkół, w których nauka języków obcych była wysoko postawiona i gdzie ceniono wykształcenie filologiczne, należy pierwszy zakład świecki, uczelnia na pół średnia, na pół wyższa, o cechach szkoły ogólnokształcącej, z nastawieniem również praktycznym, wzorowana na fryderycjańskiej *Ritterakademie* — tzw. Szkoła Rycerska w Warszawie. O tego rodzaju szkołę upominała się szlachta w *pacta conventa* już od czasów Henryka Walezego. Królowie składając przysięgę przyrzekali również między innymi założenie takiej szkoły, ale przyrzeczenia tego nie dotrzymywali. Dopiero Stanisław August Poniatowski żądanie to zrealizował.

Szkoła ta założona przez króla w roku 1766 stała się pod jego opieką do momentu jej likwidacji w roku 1794. Była to jedna z najbardziej postępowych uczelni. Nosicielami nowych prądów — należy to podkreślić z naciskiem — byli w pierwszym rzędzie nauczyciele języków obcych, głównie obcokrajowcy. Oni to propagowali postępową literaturę wśród swego otoczenia, a zwłaszcza wśród kadetów.

Przed oddaniem do rąk uczniowskich tych książek trzeba było młodzieży do języków obcych należycie przysposobić, wyekwipować ją w solidną wiedzę gramatyczną i w umiejętność dobrego rozumienia, a także mówienia. Cel nauczania języków mieścił się w celu ogólnym szkoły.

Jaki był cel szkoły? Celem Korpusu po reformie w roku 1768 było: „zaradzić temu, co niedostatecznym jest w wychowaniu zwyczajnym młodzieży polskiej, wykształcenie obywateli mogących służyć ojczyźnie w zawodzie nie tylko wojskowym, ale w służbie cywilnej”⁸. Miała ona zatem dać królowi i klasie rządzącej odpowiednio wyszkolone kadry oficerskie i oddanych mu urzędników, sumiennych i doświadczonych w nowych zdobyczach naukowych, szczególnie prawa i ekonomii. Miała by ta w Szkole Rycerskiej wychowana szlachta, powiada ustawa z r. 1768, nie tylko „zrobić zaszczyt w Polsce”, ale również, „w jakiej części świata znalazłaby się, w tym celu będzie staraniem nauczyć gruntownie języków obcych”⁹. Nauka języka obcego była zatem środkiem, a nie celem wykształcenia. Chodziło o postawienie języków tak, aby z nich wyciągać jak największe korzyści, aby stały się przydatne w zdobywaniu wiedzy. Cel utylitarny nauki języków jeszcze bardziej przebija ze słów Adama Czartoryskiego, komendanta Korpusu, które skierował w liście do braci

⁸ Ustawy królewskie dla Korpusu Kadetów z r. 1768, cytowane według: H. Mościcki, *Generał Jasiński i powstanie kościuszkowskie*, Warszawa 1917, s. 22.

⁹ *Tamże*.

Kwileckich, Jana i Klemensa, kiedy ci opuścili mury szkoły w roku 1791 i udawali się za granicę dla dalszej edukacji. Zaleca on im, aby się przykładali z równym zapałem do języka francuskiego, jak i do niemieckiego, ponieważ nauki tak świetnie rozwijające się w Europie zachodniej można poznać za pomocą znajomości języków. Klemensowi, który się poświęcił karierze wojskowej, poleca lekturę niemieckich książek historycznych oraz prace o treści militarnej; zaś Jana, który wybierał zawód cywilny, zagrzewał do uczenia się francuskiego i do doskonałego opanowania go, ponieważ stał on się językiem konwencjonalnym, tak bardzo potrzebnym w załatwianiu różnych spraw. Temu także poleca czytanie dzieł historycznych, lecz w języku francuskim. Podkreśla w nauce języka obok walorów poznawczych cele wychowawcze — wyrobienie gustu, stylu oraz, co najważniejsze, charakteru¹⁰.

Trzeba tu podkreślić, że nauka w Szkole Rycerskiej zmierzała do wychowania człowieka kierującego się rozumem, wykształconego wszechstronnie w duchu Oświecenia, i dlatego w wykładach usiłowano pogodzić francuski encyklopedyzm, połączony z zamiłowaniem do nauk matematyczno-fizycznych, z niemiecką gruntownością oraz z zamiłowaniem do rzeczy swojskich i z praktycznym przygotowaniem do służby obywatelskiej¹¹. Wiedzę zdobywali uczniowie również za pośrednictwem nauki obydwu języków: francuskiego i niemieckiego. Że nauczanie języków nowożytnych zmierzało do tego, aby one stały się tylko narzędziem, a nie celem samym w sobie, dowodzi również stanowisko Czartoryskiego, jakie zajmował w swoich *Listach Imci Pana Doświadczylńskiego* w kwestii wadliwego wychowywania dziewcząt przez guwernantki obcego pochodzenia. Jego zdaniem, rozczytywanie się w romansach francuskich i czcza

¹⁰ Bibl. Nar., rkps BOZ 1377, Czartoryski Adam „*Instruction donnée à deux Comtes Kwilecki l'année 1791 lorsqu'ils sortaient de l'Ecole Militaire de Varsovie*”. Pisze on tam m. in. do Klemensa: „*Appliquez-vous à la langue française ainsi qu'à la langue allemande qui, vu le progrès que les sciences et la littérature font tous les jours dans cette partie de l'Europe; devient essentielle par là, quand même elle ne le seroit pas d'ailleurs à tout Polonois par les rapports du voisinage, Il y a des ouvrages militaires allemands qu'il est nécessaire que vous lisez [...]*”. Zaś Janowi, który wybiera zawód cywilny: „*il faut que vous appliquiez à apprendre parfaitement le français, cette langue étant devenue la langue de convention dans laquelle les affaires se traitent et à former votre style*”. Trzeba dodać, że według *Relation de l'examen général du Corps des Cadets* z r. 1788 Jan i Klemens Kwileccy, wówczas uczniowie 3 klasy, uczyli się miernie języków: Klemens z polskiego: *médiocrement*, z francuskiego: *passablement*, z niemieckiego: *médiocrement*. Jan nieco lepiej, bo z polskiego i francuskiego: *assez bien*, z niemieckiego: *passablement*. Zważywszy surową ocenę nauczycieli należy przyjąć, że zachęta Czartoryskiego była uzasadniona. (Archiwum Akt Dawnych, Zesp. Pop. 226.)

¹¹ Ze wstępu H. Mościckiego do: A. Czartoryski, *Katechizm rycerski*, Warszawa 1916, s. 6.

paplanina w obcym języku prowadziły do zmanierowania. Czartoryski posiadał umysł trzeźwy i praktyczny i nie ulegał bezkrytycznie czarowi mody francuskiej czy niemieckiej jak wielu mu współczesnych. Umiał on w kulturze zachodnich narodów wynajdywać to, co istotnie było wartościowe i co należało przeszczepić na grunt polski. Cenne zdobycze wieku Oświecenia na niwie pedagogicznej to między innymi: podniesienie znaczenia nauk ścisłych dla poznania mechanizmu wszechświata i przywrócenie do godności języka ojczystego i nauki dziejów ojczystych. Znalazły one swe należne miejsce w programie nauki tej pierwszej polskiej szkoły świeckiej. Utylitaryzm, którym się komendant szkoły kierował przy doborze przedmiotów nauczania, przemawia z kart przedmowy do jego przekładu *Historii nauk wyzwolonych* J. de Carlanca z roku 1776¹². Ze względu na konieczność przygotowania przyszłych kadr oficerskich wojska polskiego i urzędników królewskich program musiał być tak skonstruowany, aby absolwenci szkoły mogli po jej ukończeniu przystąpić zaraz do pracy zawodowej. W tym celu uczono przyszłych oficerów architektury wojskowej i cywilnej, fortyfikacji, zaś przyszłych urzędników: ekonomii, prawa publicznego i innych nauk.

Przyjrzyjmy się teraz szczegółowemu programowi nauk na poszczególne klasy według ustaw z roku 1768, a więc po przeprowadzonej reformie Szkoły Kadeckiej¹³. Program ten zmieniał się co parę lat aż do końca

¹² Pisze tam Czartoryski: „Rozważne pomiarkowanie prowadzić nas powinno w wyborze gatunku aplikacji, kogo los urodzenia i fortuny wytknął do czynnych obywatelstwa obowiązków, ten starać się powinien o wydoskonalenie siebie w tych wiadomościach, przez które najskuteczniej cel przeznaczenia swego dopełnić będzie mógł. Aplikować się będzie do historii, bo przykłady wzięte z dziejów starożytności i narodów uczyć go będą, jak o swoim radzić; do prawa natury i narodów, bo te światła mu dodadzą w tym czasie, w którym mu przyjdzie albo błędne ojczyste poprawiać ustawy lub nowe wyroczyć; do krasomówstwa, żeby mógł albo upornie dobremu przeciwnie współobywatelów przeświadczyć umysły, albo nieuważnie skłonne od złego odprowadzić; do matematyki, bo ta bystrzy rozsądek; geometria, która jest częścią matematyki; do służby wojskowej chcącemu się aplikować koniecznie potrzebna”. (Por. H. Mościcki, *General Jasiński...* s. 38).

¹³ 1 rok: początki języków: łacińskiego, francuskiego i niemieckiego, arytmetyka oraz pisanie i czytanie po polsku; 2 rok: początek geografii i historii po niemiecku i francusku, łacina (łatwych autorów), pisanie, arytmetyka, tańce; 3 rok: literatura łacińska, francuska i polska, arytmetyka, historia polska, rzymska, tańce; 4 rok: logika, etyka, krasomówstwo, arytmetyka, geometria, historia i jak poprzednio; 5 rok: historia powszechna, geografia, matematyka, fizyka eksperymentalna oraz fechtunek i rysunki, poczynając od klasy trzeciej. Lata dalsze to już studium zawodowe o pokroju studiów wyższych: 6 rok: (a, b, kurs prawa) prawo naturalne, publiczne, język angielski, włoski, wypisy prawa, prawo kanoniczne i polskie, nadto maneż w obu latach; 7 rok: (a, b, kurs inżynierii) plany architektoniczne, trygonometria, architektura cywilna i wojskowa, matematyka, prawo, miernictwo, fortyfikacja, maneż. (Archiwum Akt

istnienia uczelni, doznawał różnych przeróbek i uzupełnień, jeżeli chodzi o języki. Nas interesuje w tej chwili sprawa, jak się na tle innych przedmiotów przedstawia nauka języków.

Jak z tego programu wynika, nauka języków w ogóle zajmowała dość poczesne miejsce wśród całości nauki, a wśród nauk humanistycznych, po wliczeniu innych dyscyplin filologicznych, miejsce przodujące. Typ kształcenia językowego, dotąd wszechwładnie panujący w szkolnictwie europejskim, zaważył dość mocno na układzie programu Szkoły Rycerskiej, szczególnie w latach następnych, mimo że według założeń miała to być szkoła również o typie wojskowo-zawodowym.

Umiejętności językowe zdobywali kadeci trzema drogami:

1. przez systematyczną naukę języka w trybie lekcyjnym;
2. przez wykłady innych przedmiotów, podawanych w językach francuskim i niemieckim (jak np. geografia, historia, literatura powszechna i przedmioty fachowe);
3. przez konwersację pozalekcyjną z nauczycielami, kolegami i służbą.

Dla uzyskania pełnego obrazu, jak przedstawiało się nauczanie języków obcych w siatce godzin pod względem ilości lekcji i rozkładu czasu nauki, podaję za Korzonom następujące zestawienie przedmiotów w ramach jednego dnia nauki¹⁴:

Heures	I	II	III	IV	V	VI	VII
8—9	Langue latine Wiszniewski	Langue latine Weidlich	Langue française Gavard	Langue latine Musonius	Géométrie théor. Archit. civile Łęski	Hist. universelle Wulfers	Hist. universelle avec la VI ^e
9—10	Langue latine Lecture polonaise Wiszniewski	Géographie Wasilewski	Langue latine Musonius Style polon. Wulfers	Histoire de Pologne Wulfers Langue française Gavard	Algèbre Michalowski Physique Hube	Hist. liter. Kries Langue latine Kries	Armes Fortification Łęski

Dawnych, 83, 1. Rękopis opatrzony tą sygnaturą, a zawierający bogate źródła dotyczące programu i nauki w Szkole Rycerskiej warszawskiej, niestety, w czasie ostatniej wojny przepadł. Materiały te do pracy niniejszej czerpać musiałem pośrednio z książki M. Miterzanki, *Działalność pedagogiczna A. Czartoryskiego, generała ziem podolskich*, Warszawa—Lwów 1931, s. 33.)

¹⁴ T. Korzon, *Kościuszko. Biografia z dokumentów wysnuta przez...*, wyd. 2, Kraków—Warszawa, b. r. s. 76.

Heures	I	II	III	IV	V	VI	VII
10—11	Écriture Wiszniewski Langue allemande Weidlich	Arithmét. Wasilew- ski	Hist. de Pologne Wulfers Langue latine Musonius	Géométrie Michałow- ski Belles- lettres Wulfers	Archit. civile et milit. Łęski Langue allemande Kries	Droit publ. Kries Belles- lettres Wulfers	Analyse Hube Oecono- mie Hube
11—12	Langue française Chillet	Langue allemande Weidlich	Langue française Gavard Langue allemande Kries	Langue allemande Kries Géométrie Michałow- ski	Armes Langue latine Wulfers	Langue allemande Weidlich Armes	Physique Hube
2—3	Écriture Wiszniewski Langue allemande Weidlich	Orthogr. polon. Weidlich Écriture Chillet et Schmied	Écriture Chillet et Schmied Langue allemande Kries	Dessin Müller Armes	Plans d'architec- ture Łęski Géométrie pratique Mi- chałowski	Droit civ. Kries Dessin Müller	Plan de fortifi- cation avec la Ve Dessin avec la VIe
3—4	Danse Orthogr. polon. Weidlich	Écriture Chillet Danse	Géogra- phie Wasilew- ski Écriture Chillet	Histoire ancienne Musonius Langue française Gavard	Histoire ancienne Musonius Dessin Müller	Belles- lettres Wulfers Langue allemande Musonius	Belles- lettres avec la VIe Fortifi- cation Łęski
4—5	Arithmét. Wiszniewski	Langue française Chillet	Arithmét. Wasilew- ski Danse	Langue allemande Kries Danse avec la IIIe	Danse Langue française Gavard	Danse avec la Ve Lan- gue fran- çaise avec la Ve	Danse avec la Ve Architect. civile Łęski

Jak widać z powyższego zestawienia, kształcenie filologiczne miało największe nasilenie w klasach od I do IV, ustępując w klasach V, VI i VII wyraźnie już innym naukom humanistycznym i przedmiotom ścisłym względnie specjalnym, zawodowym. I tak w klasie I na siedem godzin zajęć dziennych na przedmioty nie językowe przypadała zaledwie jedna godzina lekcyjna, gdy w II klasie było na tę samą ilość godzin dziennie dwie godziny przedmiotów nie językowych, w klasie III trzy godziny, zaś w klasie V już wyraźnie jest przewaga nauk realnych i innych humanistycznych nad filologicznymi. W niektórych krataczkach planu widzimy

równocześnie dwa przedmioty, np. w klasie IV w godzinach między 9 a 10 jest historia Polski, wykładana przez Wulfersa, i język francuski wykładany przez Gavarda; należy to tak rozumieć, że jednego dnia o tej godzinie była historia Polski, gdy następnego dnia był francuski, i tak na zmianę. Obserwujemy również, że na jednym i tym samym przedmiocie klasy łączono. Łączono także naukę języka (np. francuski w kl. V i VI), co wskazywałoby na to, że materiału naukowego w klasach wyższych nie różnicowano, a uczono po prostu mówienia na tym samym materiale w obydwu klasach.

Zajmijmy się na chwilę nauką języka polskiego celem zestawienia jej z nauką innych języków. Rzuca się w oczy, że nauka języka ojczystego nie była wyraźnie podana jako *langue polonaise*, lecz rozpadała się na dwa przedmioty: *lecture polonaise* i *style polonais*. Należy zatem z tego wnosić, że uczono oddzielnie czytania utworów literatury polskiej, a oddzielnie traktowano naukę języka jako ćwiczenie stylistyczne. Trzeba tu dodać, że gramatyki języka ojczystego uczono równocześnie z gramatyką języków obcych, przede wszystkim na lekcjach łaciny, czyniąc przy tym ciekawe porównania poszczególnych języków. Dopiero później, jak wynika z *Relation de l'examen général des études du Corps des Cadets* z roku 1772, występował język polski jako przedmiot jednolity, jako tzw. *langue polonaise*¹⁵. Ponieważ przy powyższym zestawieniu brak daty, kiedy zostało ono ułożone i w jakich latach obowiązywało, i ponieważ znacznie odbiega od ustaw z roku 1768, należy przyjąć, biorąc pod uwagę inne źródła i skład personalny grona nauczającego, że plan ten obowiązywał w latach późniejszych nieco, a więc po roku 1771. Potwierdzają to relacje z egzaminów z lat: 1771, 1774, 1789 i 1791. Jeśli uwzględnimy wykłady *belles-lettres* w klasie VI, na których brano również pod uwagę literaturę polską obok innych, następnie polskie ćwiczenia ortograficzne w klasach I i II oraz naukę retoryki, którą zalecały ustawy z r. 1768, będziemy mieli pełny obraz dydaktyki języka polskiego i wcale nieszczypty jej rozmiar. Trzeba przyznać, że w porównaniu z programem nauczania *Collegium Nobilium* Konarskiego nauka języka ojczystego w Szkole Rycerskiej była o wiele szerzej i wszechstronniej uwzględniona. Jest to wyraźny dowód, jak dalece kierownictwo szkoły, a ściślej mówiąc jej komendant, postępował z duchem czasu i postulatami Oświecenia, kładąc nacisk na naukę języka ojczystego. O ważności tego przedmiotu wypowiedział się jeszcze w roku 1760 pijar, Antoni Wiśniewski, późniejszy nauczyciel języka francuskiego w Korpusie Kadetów, pisząc: „Pięknie jest bardzo i pożytecznie mówić i pisać cudzoziemskim językiem; lecz tudzież bardzo szpetna, hańby i pośmiewiska jest godna nie umieć Pola-

¹⁵ Bibl. Czart., rkps 1852.

kowi mówić i pisać po polsku¹⁶. Właściwa nauka języka polskiego kończyła się po klasie III. Jak zatem wyglądała nauka języków obcych w porównaniu z językiem polskim?

Wszyscy uczniowie uczyli się w zasadzie równocześnie trzech języków obcych: łaciny, francuskiego i niemieckiego.

Według ustaw z roku 1768 uczono języków w okresie początkowym w następujących klasach, zaczynając od najniższej (I klasy):

I	II	III	IV	V	VI	VII
łaciny	łaciny	lit. łac.	lit. łac.	—	—	—
franc.	{ geogr. hist. } po n. f.	lit. franc.	lit. franc.	—	—	—
niem.		lit. niem. (?)	lit. niem. (?)	—	—	—
—	—	—	—	—	angiel.	—
—	—	—	—	—	włoski	—
polsk.	polsk.	lit. pol.	krasom.	—	—	—
czyt.	czyt.					
pisanie	pisanie					

Wynikałoby z tego zestawienia, że systematyczna nauka języka nowożytnego ograniczała się do jednego roku (I klasy), a łaciny do dwu lat (I i II klasy). Dalsze kształcenie językowe miało się zdobywać przez naukę literatury lub przedmiotów niefilologicznych w językach obcych. Ze sprawozdań egzaminacyjnych następnych lat wiemy, że postanowienia zawarte w ustawach z r. 1768 nie mogły się przyjąć, bo nie były realne. Szybko bowiem przekonano się, że po tak krótkotrwałym nauczaniu języka efekt tej pracy był bardzo słaby, wyniki niezadowalające. Uczniowie musieli prawdopodobnie wykazywać duże braki w przygotowaniu językowym w przedmiotach nauczanych w językach obcych, skoro już wkrótce, po dwu latach, widzimy kardynalny zwrot i tendencje do przedłużenia nauki języków na dalsze klasy. Co do nauki języka angielskiego i języka włoskiego, wymienionych w ustawach, wobec braku jakichkolwiek urzędowych relacji należy przyjąć, że języków tych uczono jedynie fakultatywnie, w dni wolne od lekcji szkolnych¹⁷. Można przypuszczać,

¹⁶ *Rozmowy w ciekawych i potrzebnych filozoficznych i politycznych materiach w Collegium Nobilium Warszawskim Scholarum Piarum miáne r. 1760. Z przedmowy do II tomu.*

¹⁷ Do nauki tych języków oprócz zagranicznych podręczników istniał jedyny zresztą polski podręcznik J. Antonowicza pt. *Gramatyka dla Polaków chcących się uczyć angielskiego języka...*, Warszawa 1788. Do nauki języka włoskiego mogła służyć książka Veneroniego: *Italianische — Französische und Deutsche Grammatica oder Sprachmeister*, gramatyka i rozmówki włosko-niemiecko-francuskie, wydane w Wiedniu w 1783 roku (inne dane bibliograficzne nie są znane, gdyż w egzemplarzu

ze języka angielskiego uczył sam dyrektor, John Lind, rodowity Anglik. Jednak z jego wyjazdem w r. 1772 język ten prawdopodobnie znikł z planu nauczania.

Relacje z roku 1770 wykazują, że w klasie najniższej (wówczas nazwanej: *septième classe*) były wszystkie trzy języki, a więc: łacina, francuski i niemiecki; w następnej (*sixième classe*) również wszystkie trzy, w trzecim roku (*cinquième classe*) już tylko francuski i niemiecki, zaś łacina tylko jako *explications des poètes latins et compositions latines*; w czwartym roku (*quatrième classe*) francuski i niemiecki, zaś łacina jako pisanie wypracowań, tzw. *compositions latines*; w piątym roku (*troisième classe*) francuski i niemiecki wyłącznie; w szóstym (*seconde classe*) francuski i niemiecki. W ostatniej zaś klasie (*première classe*) nie było w ogóle języków¹⁹.

W następnym roku (1771) nastąpiła pewna tylko zmiana w stosunku do poprzedniego. Polegała ona na tym, że w klasie najniższej (nazwanej teraz ponownie *première classe*) podzielono kadetów na dwie grupy (*divisions*), przy czym w grupie pierwszej uczono łaciny, francuskiego i niemieckiego, zaś w drugiej grupie język francuski odpadł i zastąpiony został przez *lectures polonaises*. Należy przypuszczać, że w grupie drugiej, mniej licznej, bo mającej tylko 7 uczniów¹⁹ (podczas gdy w pierwszej było 19 uczniów), wprowadzono lekturę polską dla uczniów, którzy lepszą znajomość języka francuskiego aniżeli polskiego wynieśli z domu; chodziło zatem prawdopodobnie o wyrównanie poziomu językowego między obiema grupami. Znane są wypadki, gdzie dzieci magnackie, wychowywane od wczesnego dzieciństwa przez guwernerów obcokrajowców, lepiej władały mową obcą niż językiem ojczystym, lub też, jak to było np. z Sułkowskimi, którzy nie znali zupełnie języka polskiego i uczyli go się dopiero u kadetów²⁰. Ten podział na grupy z językiem polskim i francuskim jest wypadkiem jednostkowym, podyktowanym prawdopodobnie koniecznością w danym roku szkolnym, gdyż później go nie spotykamy. W dalszych klasach wykazane są wszystkie trzy języki obce równolegle, od I do III klasy włącznie. W IV klasie już nie ma łaciny, występuje natomiast nauka literatury (*belles-lettres*) w V klasie z języków pozostał niemiecki, a w VI niemiecki i z przedmiotów filologicznych

Bibl. Nar. karta tytułowa jest nieco zniszczona), oraz polski podręcznik języka włoskiego, wydany nakładem M. Grölla w Warszawie w roku 1782 pt. *Gramatyka albo krótki i łatwy sposób uczenia się języka włoskiego*.

¹⁹ Bibl. Czart., rkps 1850, *Relation de l'examen général des Etudes du Corps des Cadets fait au Mois d'Août 1770*.

²⁰ Byli to uczniowie: Adam i Wincenty Dłuscy z Podola, Aleksander Middleton z Mazowsza, Wincenty i Tadeusz Ostroróg z Mazowsza, Jan Rembieliński z Mazowsza i Albert Wierzbicki z Prus.

²⁰ S. Kot, *Historia wychowania*, Lwów 1934, t. II, s. 49.

jeszcze tylko literatura polska; zaś w ostatniej, VII klasie, już od pierwszych lat istnienia szkoły, brak jest zupełnie dyscyplin lingwistycznych²¹.

W trzy lata później, bo w roku 1774, widzimy dalszą rozbudowę nauczania języków obcych w kierunku przedłużania ich lat nauki. Według sprawozdania z egzaminu generalnego z tego roku wynika, że łaciny i francuskiego uczono przez cztery lata, od I do IV klasy, zaś języka niemieckiego o jeden rok dłużej, do V klasy włącznie. W VI klasie wykładano *belles-lettres*²².

Przedostatnia relacja, jaką posiadamy w tej kwestii, a mianowicie *Relation de l'examen général du Corps des Cadets commencé le 15 juillet 1789*²³ oraz ostatnia z roku 1791 wskazują na wyraźny wzrost nauki języków obcych i na pewną stabilizację programu naukowego w odniesieniu do języków obcych. Tak więc łaciny, francuskiego i niemieckiego uczono w tym okresie przez wszystkie lata, od I do VI klasy, bez żadnych przerw, z tą jeszcze zmianą, że w klasie VII uczono języka francuskiego i *belles-lettres*, więc obok języka była także literatura, najprawdopodobniej powszechna. Ponadto wykładano literaturę także w klasach IV i V.

Trzeba tu jeszcze nadmienić, że oprócz normalnych lekcji języków obcych były specjalne lekcje kaligrafii (*écritures*) oddzielnie dla języków polskiego, francuskiego i niemieckiego, gdzie obok pięknego pisma wymagano od kadetów poprawności ortograficznej i gramatycznej. Dla języka polskiego przewidziane były, jak dawniej, specjalne lekcje dla ćwiczeń stylistycznych (*style polonais*).

Ten rozrost nauki języków wcale nie był dokonany kosztem innych przedmiotów, należących do podstawy dydaktycznej szkoły, ponieważ tym przedmiotom poświęcano i tak najwięcej godzin w klasach V, VI, a zwłaszcza VII, zaś matematyki, rysunku i tańca nadal uczono w klasach niższych. Dokonał się on po prostu przez powiększenie ilości godzin. Jeśli się weźmie pod uwagę, że niektóre przedmioty niefilologiczne nadal były nauczane w językach obcych i przez obcokrajowców, trzeba nawet przyjąć pewną faktyczną preponderancję języków nad innymi przedmiotami.

Zachodziłoby teraz pytanie: ile godzin tygodniowo poświęcano nauce poszczególnych języków? Biorąc za podstawę zestawienie, które Korzon podaje i które należy przyjąć za maksymalne dla języków w latach siedemdziesiątych i następnych, musimy liczyć ilość godzin w tygodniu dla poszczególnych przedmiotów filologicznych następująco:

²¹ Bibl. Czart., rkps. 1851.

²² Tamże, rkps. 1852.

²³ Archiwum Akt Dawn., Zesp. Pop. 229 i Zesp. Pop. 227.

	I	II	III	IV	V	VI	VII
łacina:	6+3	6	3+3	6	3	3	—
franc.:	6	6	6+3	3+3	3	3*	—
niem.:	3	6	3	3+3	3	3+3	—
polski:	3+3**	3 ort.	3 styl.	—	—	—	—
belles-lettres:	—	—	—	3	—	6	3
hist. literat:	—	—	—	—	—	3	—
ogółem:	30	27	27	21	9	21	3

Powyższe zestawienie liczbowe należy uważać w pewnej mierze za hipotetyczne, ponieważ ilość godzin przeznaczona na poszczególne przedmioty była w różnych latach zależnie od potrzeb płynna, następnie trzeba jeszcze liczyć się z faktem, że w Szkole Rycerskiej były dni względnie popołudnia wolne od lekcji, co w planie, z którego wyprowadzaliśmy to zestawienie, nie było uwzględnione. Już na pierwszy rzut oka da się stwierdzić, że najwięcej godzin na przedmioty językowe poświęcano w klasie I. Jest to zupełnie zrozumiałe, jeśli się weźmie pod uwagę charakter propedeutyczny klasy wstępnej, gdzie chodziło przecież o przygotowanie uczniów do tego, aby mogli słuchać wykładów w obcych językach, i to możliwie w jak najszybszym czasie. Młodzież przychodziła zazwyczaj z bardzo miernym przygotowaniem gramatycznym, ponieważ guwernerzy, spod których opieki wyszli, gramatyki ich nie uczyli. Stąd też na łacinę, ściślej mówiąc na gramatykę łacińską łącznie z polską, poświęcano aż 9 godzin tygodniowo. Do tego dochodziły 3 godziny ćwiczeń w ortografii polskiej i 6 godzin kaligrafii. Dla porównania z powyższym stanem wypada zaznaczyć, że *Ustawy Komisji Edukacji Narodowej* z roku 1790 przewidywały na języki obce 12 godzin tygodniowo, zaś ustawy Konarskiego około 8 godzin tygodniowo²⁴. W omawianym planie figuruje nauka literatury obok *belles-lettres*, czyli znaczy to, że były to dwa różne przedmioty: na lekcjach literatury nauczyciel wykładał przedmiot, a na lekcjach *belles-lettres* uczniowie z nauczycielem czytali utwory literackie.

Nauka łaciny w Szkole Rycerskiej została w porównaniu ze szkołami jezuickimi, a nawet z *Collegium Nobilium*, już niemal u progu jej działalności znacznie zredukowana i zmodyfikowana. Nie zrezygnowano z łaciny, gdyż była ona bardzo potrzebna i uważano ją nadal, podobnie

* łącznie z klasą V.

** 3 godziny lektury polskiej i 3 godziny ortografii.

²⁴ J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne za czasów K E N.*, s. 291, i S. Konarski, *Ustawy szkolne z języka łacińskiego*, przełożyła W. Germain, Kraków 1925, s. 318—320.

jak krasomówstwo, za konieczną „do formowania dobrego obywatela[...] i przyjemnego w obcowaniu”²⁵.

Jak wielkie znaczenie przywiązywano do nauki języków obcych wynika już choćby stąd, że jedno z pierwszych zebrań grona nauczycielskiego poświęcone było omówieniu metod nauczania języków²⁶. W wyniku tej narady powstały odpowiednie instrukcje dydaktyczne. Jako najważniejszą zasadę w nauczaniu języków przyjęto postulat koncentracji i do pewnego stopnia korelacji oraz zasadę uproszczenia i stopniowania trudności, zasadę, która polegałaby na sukcesywnym pogłębianiu wiadomości gramatycznych, nabytych w poprzedniej klasie, zwłaszcza że używane podręczniki nie były doskonałe. Definicje miały być jasne i symplifikowane, dostosowane do mentalności uczniów, aby nie przeciążały pamięci²⁷. Sprawa koncentracji i korelacji znalazła wyraz we wskazaniach dydaktycznych generalnego dyrektora:

Ponieważ wszystkie części edukacji porządnej służyć powinny do wzajemnego siebie objaśnienia, generalny dyrektor starać się powinien, aby wszyscy profesorowie i metrowie, każdy w swoim wydziale, dawali uczniom swoim poznawać połączenie i związek, które jedna umiejętność z drugą mieć zwykła, ażeby gdy do innej klasy postąpią, nowe objekta, które mu prezentowane będą, nie zdawały się zupełnie obce i nieznanome. Z tej przyczyny przestrzegać powinien, ażeby w uczeniu gramatyki, reguły generalne i wszystkim językom pospolite dawane były jednymże i nieodmiennym sposobem i ułożeniem, nadto ażeby jasną i dokładną różnicę ustanowić między tymi powszechnymi i fundamentalnymi regułami wszystkim językom pospolitymi, a między szczególnymi i przypadkowymi każdego języka właściwościami²⁸.

Wskazania te miały skłonić nauczycieli polskiego, łaciny i języków nowożytnych do tego, aby przy nauce gramatyki przede wszystkim nawiązywali do zjawisk wspólnych wszystkim wykładanym językom, aby metodą kojarzeniową uczniowie tym łatwiej mogli utrwalić zasady gramatyczne. Znać tu silny wpływ nie tylko Komeńskiego, ale przede wszystkim założeń kształcenia refleksji Condillaca. Jednakże nauki gramatyki według powyższych założeń nie należy traktować jako celu samego w so-

²⁵ Artykuł 16 *Ustaw królewskich Korpusu Kadetów z r. 1768* wg. M. Miterzanki, *Działalność pedagogiczna...*, s. 33.

²⁶ *Tamże*, s. 55.

²⁷ *Registre de la Chambre du Conseil établie pour les affaires de l'Académie du Corps Royal des Cadets à Varsovie* 2, 3 i 4 IX 1769, wg M. Miterzanki, *Działalność pedagogiczna...* s. 36, przypisy. Zaleca się tam dyrektorowi naukowemu: „*Mr. le Directeur donnera aux Maîtres des langues une note de ses définitions courtes et intelligibles de chaque partie de raison, afin d'éviter les définitions longues et ambiguës qui embrouillent ordinairement les jeunes têtes à moins cependant qu'elles ne se trouvent de la manière requise dans les grammaires*”.

²⁸ Por. H. Mościcki, *Generał Jasiński...*, s. 41.

bie, jak to czyniły dotychczasowe podręczniki łaciny, trzeba mieć zawsze na uwadze, że język jest tylko instrumentem potrzebnym do opanowania innych dyscyplin, jako środek rozumienia innych i porozumiewania się z innymi, i dlatego nauczyciel „podług postępków, który kadeci czynić będą w językach i skoro będą mogli rozumieć autorów, wybierac będzie dla nich książki do czytania, najzdadniejsze do ukształcenia rozumu i serca”²⁹. Dla szybszego opanowania obcego języka i dodania otuchy i odwagi uczącemu się do częstego posługiwania się obcą mową tolerowano polonizmy i inne błędy, które uczący się zazwyczaj popełniają na szczeblu początkowej nauki. Była to zasada dydaktyczna, którą tak bardzo się zaleca i obecnie przy stosowaniu tzw. metody bezpośredniej: mówić wiele, choćby nawet z błędami.

Po tych rozważaniach dydaktyki ogólnej przejdźmy teraz do zagadnień dydaktyki szczegółowej. Jak uczono języków obcych i jakie osiągnęto wyniki?

Proces nauczania języków obcych nowożytnych rozróżnia trzy rodzaje metod, które stosuje się albo wyłącznie, albo łącznie. Z jednej strony jest metoda naturalna, polegająca na naśladownictwie, metoda, jaką stosują np. rodzice uczący swe dziecko mowy ojczystej, z drugiej strony mamy metodę gramatyczno-tłumaczeniową. Skrajnie rzecz biorąc, trzeba przyjąć, że pierwsza wpaja umiejętności językowe jedynie przez naśladownictwo bez uzasadnienia teoretycznego zjawisk językowych, druga zaś wychodząc dedukcyjnie od prawidła gramatycznego popada w analityczne traktowanie żywej mowy i zjawisk gramatycznych przy równoczesnym tłumaczeniu obcego tekstu na język ojczysty. Łączenie tych dwu metod daje metodę pośrednią. W tej pośredniej metodzie trudno jest nieraz o utrzymanie pewnej równowagi elementów poszczególnych dwu opisanych metod. W praktyce zazwyczaj góruje pierwsza lub druga. Te trzy metody są zasadnicze. Inne, wynalezione i wynajdywane przez nowożytnych dydaktyków, choćby najbardziej wymyślne i jakakolwiek zaopatrzone nazwą, zawsze dają się sprowadzić do wyżej wymienionych elementów, gdyż są tylko ich kompromisem.

W omawianym okresie stosowano wszystkie trzy metody:

a) Naturalny sposób uczenia stosowali zazwyczaj w nauczaniu indywidualnym guwernerzy obcokrajowcy, przeważnie nie przygotowani ani filologicznie, ani pedagogicznie, przez ciągłą i kilkuletnią konwersację ze swymi wychowankami, najczęściej już od wczesnego dzieciństwa. Była to tzw. metoda guwernerów. Wynik tej nauki: biegłość dobra, poprawność przeważnie mierna.

b) Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa stosowana była w nauczaniu

²⁹ Tamże, s. 42.

masowym, szkolnym, w oparciu o doświadczenia filologów klasycznych, a więc nauczycieli łaciny. Metodę tę stosowano w nauce języków starożytnych, a później nowożytnych. W jednym z wydań gramatyki francuskiej kolegium jezuickiego w Warszawie, z roku 1766, nieznaną autor w przedmowie mówi wyraźnie o przodującej roli gramatyki w uczeniu języków obcych³⁰. Punktem wyjścia była reguła gramatyczna, podawana dedukcyjnie, poparta najwyżej kilku oderwanymi od jakiegoś kontekstu przykładami. Towarzyszyła jej następnie bardzo wnikliwa i drobiazgowo analiza gramatyczna i logiczna tekstu. Ćwiczenia w pisaniu i tłumaczeniu na język ojczysty, i odwrotnie, kończyły zazwyczaj przebieg pracy dydaktycznej na jednostce lekcyjnej. Ćwiczenia w mówieniu były na drugim planie i polegały prawie wyłącznie na wkuwaniu nieraz bardzo skomplikowanej językowo frazeologii. Wyniki takiej metody: poprawność dobra, biegłość bardzo słaba.

c) Metoda mieszana stosowana była zarówno w nauczaniu indywidualnym, jak i szkolnym. Wychodzono od żywego języka, od tekstu i przechodzono drogą indukcji do reguł gramatycznych. Stosowano przy tym również bilateralne tłumaczenie. Kierowano się tu zasadą głoszoną swego czasu przez Komeńskiego: „Każdego języka należy raczej uczyć się przez używanie niż za pomocą reguł”³¹. Dlatego też unikano w nauczaniu gramatyki filologicznych badań, a dawano praktyczne wskazówki i nawiązywano do reguł już znanych uczniowi języków. Ćwiczenia w mówieniu zajmowały co najmniej połowę jednostki lekcyjnej. Metoda ta była i jest dla osiągnięcia zarówno biegłości, jak i poprawności językowej najskuteczniejsza. Za metodą mieszaną opowiadali się u nas w ostatniej ćwierci XVIII wieku najwybitniejsi praktycy. Onufry Kopczyński we wstępie do swej gramatyki polsko-łacińskiej na pytanie: Jak się uczyć języków? tak odpowiada:

Dwie mamy odpowiedzi: jedną od mniemyanych gramatyków [pseudogramatyków], że przez reguły, drugą od przyrodzenia przez wszystkie wieki i od wszystkich narodów jednostajnie trzymaną, że przez używanie języka, to jest przez słuchanie, czytanie i naśladowanie mowy³².

³⁰ Pisze on tam: „Porządek i jasność dają postęp w naukach. Nauczyciele języka francuskiego mają tu w regułach francuskich czego się trzymać. I to czyni porządek. Uczniowie Polacy mają skąd się oświecić w regułach polskich. I to dla nich jest światłem. Jedni nie powinni się od nich oddalać; drudzy powinni się uczyć [...]. I tu cel jest gramatyki” (podkreślenia moje — M. C.).

³¹ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, wstępem i komentarzem opatrzył B. Suchodolski, przełożyła z języka łacińskiego K. Remerowa, Wrocław 1956, s. 221, rozdz. 22, § 11, Metoda (nauki) języka.

³² Komisja Edukacji Narodowej. (Pisma Komisji i o Komisji.) Wybór źródeł zebrał i oprac. S. Tync, Wrocław 1953, s. 350—351, BN, S. I, nr 126.

Podobnie wyrażał się Michał Dymitr Krajewski w swoich *Grach nauk dla dzieci* (r. 1777), choć skłaniał się bardziej do metody naturalnej.

Jaką zatem metodą uczono języków w zakładzie tak wysoko pod względem dydaktycznym postawionym, jakim była Szkoła Rycerska?

Na to pytanie nie tak łatwo odpowiedzieć. Jeśli przyjmiemy jako cel nauczania propagowaną w tej szkole zasadę utylitaryzmu, to bylibyśmy skłonni uznać za obowiązującą tam metodę zbliżoną do metody gramatyczno-tłumaczeniowej, tzn. metodę stosowaną na lekcjach języka łacińskiego. Sprawę konwersacji pozalekcyjnej chwilowo pomijamy. Wskazują na to: a) podręczniki używane w tej szkole; b) notatki nauczycieli z egzaminów generalnych i c) fakt, że część nauczycieli języków nowożytnych, głównie pochodzących z ziem polskich, rekrutowała się z byłych nauczycieli języka łacińskiego. Byli to eks-jezuici i pijarzy, którzy wykształceni na Alwarze, choćby z samej tylko rutyny, musieli hołdować metodzie gramatycznej.

Przyjrzyjmy się najpierw podręcznikom. Podręczników w Polsce wówczas było bardzo dużo, najwięcej do nauki języka francuskiego, za nim szedł język niemiecki, potem włoski, angielski i rosyjski. Ostatnie dwa języki miały tylko po jednym podręczniku gramatyki, napisanym po polsku³³. Podręczników importowanych było bez liku.

W Szkole Rycerskiej stosowano różne podręczniki. Zdaje się, że wybór ich zależał w znacznej mierze od uczącego. Wobec tego, że uczący często się zmieniali, zmieniały się i podręczniki. Na ogół trzeba stwierdzić, że uczono z podręczników krajowych i w krajowych szkołach stosowanych, przeważnie wydawanych u pijarów, u warszawskiego drukarza i wydawcy Michała Grölla i innych. Drukowano również we własnej drukarni korpusowej. Omówimy tu tylko te podręczniki, co do których nie ma wątpliwości, że były w Szkole Rycerskiej stosowane.

Katalog książek biblioteki korpusowej, zestawiony przez jej długoletniego bibliotekarza i jednego z najlepszych nauczycieli języka francuskiego, Francuza Thevenot de Tannay, nie wykazuje dużej różnorodności w doborze podręczników³⁴. Jeśli przyjmiemy za Łodyńskim³⁵, że biblio-

³³ W sprawie podręcznika języka angielskiego patrz przypis nr 17 niniejszej pracy. Do nauki języka rosyjskiego służyła Polakom: *Gramatyka rosyjska w Poczajowie u ww. oo. bazylianów 1778* przez Mikołaja Lubowicza K. Ł. O. J. A., pisarza. Był to pierwszy polski podręcznik do nauki języka rosyjskiego (por.: M. Cieśla, *O pewnym polskim podręczniku do nauki języka rosyjskiego z roku 1778*, „Język Rosyjski” 1956, nr 1, s. 25).

³⁴ *Catalogue des livres de bibliothèque et de classe à l'usage de l'Académie du Corps Royal de cadets 1769*, Bibl. Nar., rkps BOZ 882. Katalog wymienia podręczniki: *Art d'écrire en allemand* z r. 1765, De la Roche, *Grammaire française et allemande*, *Dialogues allemands et polonais* z r. 1755, J. K. Gottscheda, *Gramatyka polsko-niemiecka* z r. 1766, S. Dąbrowski, *Gramatyka francusko-polska* z r. 1763,

teka Szkoły Kadeckiej posiadała ogółem około 10 000 tomów, to tym bardziej liczba podręczników według stanu z roku 1769 była pod względem różnorodności bardzo niewielka, przynajmniej według *catalogue de classe*, tj. katalogu podręczników i książek przeznaczonych dla uczniów do poszczególnych klas. Było tych podręczników zaledwie 6 rodzajów, słowników względnie wydawnictw encyklopedycznych 4, lektur 15 pozycji. Za to ilościowo biorąc trzeba przyznać, że Szkoła Rycerska miała najwięcej podręczników, bo w ilości egzemplarzy równej lub przewyższającej ilość uczniów w zakładzie. Jeśli zważymy, że liczba kadetów nigdy nie przekraczała ogólnej liczby 70, to liczba egzemplarzy książek do nauki języków wahała się między 60 a 300. Wskazuje to na fakt, że uczniowie nie mieli swoich własnych książek, lecz korzystali z książek wypożyczanych ze szkoły. Przy nauce języków niezbędną pomocą jest słownik. Słowniki były w Szkole Rycerskiej potrzebne głównie w klasach wyższych przy lekturze gazet, beletrystyki i dzieł fachowych, klasy zaś niższe czerpały słownictwo podstawowe ze słowniczków podręcznikowych. Do najczęściej używanych słowników w szkole kadeckiej należały: 1. polsko-francuski *Vocables* Pinvina z roku 1766, 2. polsko-francusko-niemiecki M. Trotza w kilku wydaniach, 3. polsko-łaciński Knapiusza i 4. łacińsko-polsko-niemiecko-francuski *Orbis sensualium pictus quadrilinguis emendatus Komeńskiego*. Zwłaszcza ostatni był interesująco ułożony, mianowicie zagadnieniami, a nie alfabetycznie i bogato ilustrowany. Był to pewien rodzaj małej encyklopedii przypominający znany nam obecnie *Bilder-Duden*. Słowniki te były zaledwie w kilku egzemplarzach w bibliotece szkolnej, musiano zatem korzystać z nich na miejscu. Jedyne słownik Pinvina był w dużej ilości egzemplarzy w bibliotece.

Z podręczników największą ilość wykazywały: 1. J. K. Gottscheda *Gramatyka niemiecka* z r. 1766 (60 egzemplarzy) i 2. *Gramatyka francuska* pijara, Stanisława Dąbrowskiego, z roku 1763 (125 egzemplarzy). Należy stąd wnosić, że podręczniki te były najczęściej używane. Najpopularniejszym podręcznikiem była gramatyka Gottscheda, z której uczono rów-

Fookowitz, *Grammaires latine, française et polonaise*, wyd. u Mitzlera w r. 1768. Słowniki: *Vocables de Pinvin ou recueil de Verbes et de mots français et polonais...* z r. 1766, M. Trotza, *Słownik polsko-francusko-niemiecki*, J. A. Komenski, *Orbis sensualium pictus...*, *Abrégé de toutes les sciences françaises et polonaises* z r. 1768, Knapski, *Słownik* z r. 1754. Lektura: *Bajki i ody* Gellerta, *Komedie* Terencjusza, wyd. 1675 i 1738. *Bajki*, Lafontaine'a, *Aventures de Télémaque* par Fénelon, 1755, *Aventures de Don Quichote*, *Caractères de Théophraste* par la Bruyère et Coste, 1743. Komplet dzieł: Corneille'a i Molière'a; Dzieła historyczne: Clarendona, de Solignaca, Bossueta, Puffendorffa, Voltaire'a, de Raynala i inne. Dużo dzieł fachowych z dziedziny wojskowości, architektury, matematyki i innych nauk dopełniają księgozбір. W następnych latach biblioteka się znacznie powiększyła.

²⁵ M. Łodyński, *Biblioteka Szkoły Rycerskiej 1767—1794*, Warszawa 1930, s. 67.

niez w bardzo wielu szkołach, podległych Komisji Edukacji Narodowej, w szkołach zakonnych i pensjach. Doczekał on się też w latach 1765—1799 aż jedenastu wydań. Podręcznik ten zawdzięczał swą sławę nie tyle sposobowi opracowania, ile raczej wielkiej popularności autora, który jako wpływowy profesor Lipskiego Uniwersytetu przez pewien czas był koryfeuszem w dziedzinie literatury i języka w Niemczech.

Przyjrzyjmy się bliżej tym dwóm podręcznikom jako najbardziej typowym w owych czasach, aby dowiedzieć się ze sposobu ujęcia materiału nauczania i ich układu coś o metodzie. Inne podręczniki, stosowane w tej szkole, niewiele odbiegają pod tym względem od wymienionych.

Podręcznik niemiecki *Gramatyka niemiecka podług reguł J. K. Gottscheda... dla Ich Mców Kawalerów Collegii Nobilium Warszawskiego Scholarum Piarum zebrana...* w wydaniu z roku 1771 wyszedł spod prasy pijarskiej w Warszawie i ma format kieszonkowy jak wiele ówczesnych podręczników do nauki języków obcych. Książka ta dzieli się na trzy zasadnicze części: 1. gramatykę (do s. 221), 2. rozmówki potoczne (s. 222—268) i 3. czytanki (s. 269—336).

Część gramatyczna omawia w tradycyjnej kolejności różne zjawiska językowe od fonetyki i ortografii począwszy, a na składni skończywszy. Roi się tam od dość dziwacznej terminologii gramatycznej. Ustalonej terminologii wówczas jeszcze nie było i każdy autor względnie tłumacz podręcznika — w niniejszym wypadku nieznaną tłumacz — tworzył *ad hoc* terminologię, zazwyczaj przez dosłowny przekład terminów grecko-łacińskich³⁶. Już sam fakt, że część gramatyczna obejmuje niemal że $\frac{2}{3}$ całego podręcznika, dobitnie wskazuje na rolę samej gramatyki, jaką chciał widzieć w procesie nauczania autor-tłumacz³⁷. Autor podaje po

³⁶ O tym, że każdy autor tworzył własną terminologię gramatyczną, pisze A. Koronczewski, *Walka o polską terminologię gramatyczną w XVIII wieku*, „Poradnik Językowy”, 1955, z. 7, s. 259—265.

³⁷ Dla zorientowania, jak ówcześni autorzy gramatyki dzielili materiał gramatyczny, przytaczam szczegółowy indeks rzeczowy podręcznika Gottscheda z wyjaśnieniami terminologicznymi w nawiasach: „Część I. O ortografii albo o nauce dobrego pisanja. § 1. O literach niemieckich i o wymawianiu onychże. § 2. O generalnych regułach dobrego pisanja. Część II. O etymologii [w trzecim wydaniu z roku 1795 rozdział ten został bardzo szeroko opracowany]. § 1. O terminach gramatycznych łacińsko-polskich. § 2. O częściach dyskursu. § 3. O Artykule [rodzajniku]. § 4. O imieniu: o różnej sygnifikacji imienia; rodzaj imion istotnych męski, białogłowski i trzeci [rodzaj rzeczowników męski, żeński i nijaki]; o deklinacji imion przez spadki [przypadki] — dekl. I, II, III, IV, V [z paradygmatami]. § 5. O imieniu przydatnym [przymiotniku]; o deklinacjach imion przydatnych; o porównaniu imion przydatnych [o stopniowaniu]; o deklinacjach imion przydatnych porównywanych przez stopnie. § 6. O liczbie. § 7. O zaimkach; o deklinacjach zaimków osobistych; o deklinacji zaimków dzierzących; o deklinacji zaimków pokazujących; o deklinacji zaimka skazującego [względne]; o deklinacji zaimków pytających; o deklinacji zaimków niewłasnych [nieosobowych].

polsku najpierw zasadę gramatyczną, a następnie popiera ją szeregiem przykładów. Tekst przykładowy i paradygmaty gramatyczne są zawsze pokrywane odpowiednikami polskimi. Przykładów tych jest bardzo dużo. Reguły są bardzo drobiazgowe i wyczerpujące. Charakter reguł jest wybitnie opisowy, a nie normatywny, jak by się tego można spodziewać od podręcznika szkolnego. Przekład polski zasad gramatycznych jest dokładnym powtórzeniem pierwowzoru niemieckiego: „Dzieło to --- pisze w przedmowie tłumacz — szczerze, nie ustępuje w niczym od reguł słownego autora Gottscheda[...]"

Sposób, w jaki autor podaje materiał gramatyczny, jest wybitnie dedukcyjny i niewiele odbiega od metody Alwara. Stąd też można przyjąć, że nauczyciele opierający się na tym podręczniku musieli z konieczności uczyć metodą gramatyczną. Różni się jednak ta gramatyka od Alwara tym, że nie rozdziela mechanicznie materiału na trzy znane partie, przepisane na odpowiednie klasy: 1. *tertia sive infima*, 2. *secunda sive media* i 3. *prima sive suprema*, lecz łączy problemy gramatyczne tak, iż zagadnienia morfologiczne wnikają w część 3, tzn. w składnię. Jeżeli zatem nauczyciel brał materiał po kolei — a tak zazwyczaj postępował — i przestrzegał znanych nam już zaleceń dydaktycznych Szkoły Rycerskiej, dotyczących koncentracji materiału gramatycznego, to postępował mniej więcej w następujący sposób: jeśli na stopniu niższym omawiał z uczniami np. odmianę przymiotników, to na stopniu wyższym powracał do

man, es], § 8. O koniugacjach słów; o słowach posiłkujących, czyniących i cierpiących [*verba factitiva i passiva*]; o słowach porządkowych trzeciego gatunku [odmieniających się z *sein*]; o słowach nieporządkowych [nieregularnych] czyniących, cierpiących i trzeciego gatunku. Generalna tablica poznania koniugacji wszystkich słów nieporządkowych [5 klas]; o słowach składanych [złożonych]; o słowach ściągających się [*verba reflexiva*]; o słowach trzecioosobowych [np. *es regnet*]. § 9. O uczestnictwach [*participia*]. § 10. O przysłowiach 8 klas [przysłówki]. § 11. O przekładaniach [przyimki]. § 12. O łączeniach [spójniki]. § 13. O interiekcjach [wykrzyknikach]. Część III. O zgadzaniu części mowy albo o syntaxym [składania]. § 1. O zgadzaniu artykułów. § 2. O zgadzaniu imion; o zgadzaniu imion istotnych; o imionach rządzących spadkiem rodzącym [dopełniacz], spadkiem dawającym [celownik], oskarżającym [biernikiem]; odbierającym [ablativus z *von*], o zgadzaniu imion istotnych z przydatnymi; o imionach przydatnych. § 3. O zgadzaniu zaimków. § 4. O zgadzaniu słów; o zgadzaniu spadku mianującego [mianownika] z słowem osobistym; o zgadzaniu spadku rodzącego ze słowem osobowym; o zgadzaniu słów z spadkiem dawającym; o zgadzaniu słów z spadkiem zywającym [wołacz]; o zgadzaniu z spadkiem odbierającym; o zgadzaniu słów składanych; o zgadzaniu sposobów nie skończonych [bezokolicznik z słowem posiłk. trybu: *ich will tun*]; o zazywaniu czasów w słowach; o słowach trzecioosobowych [*man schreibt*]. § 5. O zgadzaniu uczestnictw. § 6. O zgadzaniu słów posiłkujących. § 7. O zgadzaniu przysłowia. § 8. O zgadzaniu przekładań. § 9. O zgadzaniu łączenia. § 10. O zgadzaniu interiekcji. § 11. O frazesach, czyli o właściwym sposobie mówienia [słownik stylistyczny, zawierający trudniejsze zwroty: np. *sich aufs gerathewohl verlassen, sich einen zum Feinde machen*]"

tematu „przymiotnik” pod innym aspektem, omawiał go ze strony składni, ściślej mówiąc, przechodził do zagadnienia stosowania przymiotnika jako przydawki i orzecznika, zgodności przymiotnika z rzeczownikiem. W ten sposób realizował zasadę stopniowania trudności. Nadto jeśli uciekał się do porównań z łaciną czy z jakimś językiem nowożytnym, to w ten sposób stawało się zadość wymaganej zasadzie koncentracji i korelacji.

Podobnie jak gramatyka Gottscheda ułożona jest gramatyka Stanisława Dąbrowskiego do nauki francuskiego, choć nieco zwięźlej i krócej. Również Dąbrowski, podzielając stary pogląd, że „dyskurs jest skomponowany z frazesów, frazesy komponowane z słów, słowa z sylab, sylaby z liter” (s. 37), wychodzi najpierw od fonetyki i ortografii, aby zakończyć kurs gramatyki „zebraniem krótkich nauk” ze składni.

Podręczniki tego typu spotykały się z krytyką. Podobnie jak kierownictwo Szkoły Rycerskiej bardzo krytycznie zapatrywało się na tego rodzaju podręczniki, tak i inni dydaktycy oceniali je negatywnie. Surowej krytyce poddał je pijar, ks. Kajetan Kamieński, w przedmowie do przyswojonej przez niego uczniom polskim gramatyki języka francuskiego M. de Wailly'ego. Dowodził on, że wśród dotychczasowych podręczników gramatyki nie ma takich, które by w pełni zasługiwały na tę nazwę. Są one, jego zdaniem, tylko bezdusznym zestawieniem, zresztą niedoskonałym, deklinacji, koniugacji itd., tworami, które zupełnie nie wnikają w ducha języka. Zachowując krytykowany układ dotychczasowych podręczników wprowadza nowość w gramatyce, wskazuje mianowicie na znaczne różnice oraz na podobieństwa między językiem francuskim a polskim i wytyka typowe błędy popełniane przez Polaków²⁵ uczących się języka.

Bardziej praktycznym podręcznikiem gramatyki, uwzględniającym może pod wpływem tych krytyk i zgodnie z instrukcjami Szkoły Rycerskiej w pierwszym rzędzie stronę normatywną, jest książka pijara, Joachima Markwarta, która wydana została przez drukarnię Korpusu Ka-

²⁵ „Parmi les livres élémentaires qui ont paru jusqu'à présent, on n'en distingue aucun qui mérite à juste titre, le nom de grammaire française et polonaise: les ouvrages auxquels on l'a donné improprement, ne sont que des recueils imparfaits de déclinaisons, de conjugaisons, de mots et de dialogues français, accompagnés de quelques remarques rédigées d'après la méthode arbitraire des anciens grammairiens latins et allemands, sans égard du génie du langage”. Zachowując jednak krytykowany układ podręcznika jedną rzecz nową wprowadził: „J'ai dû... y [w gramatyce] ajouter des observations et des remarques sur les points où les Polonais commettent les plus souvent des fautes; en laissant voir partout l'analogie et la différence qu'il y a entre les deux langues”. *Abrégé de la grammaire française de M. de Wailly* (Krótki zbiór gramatyki francuskiej pana Wailly przez ks. Kajetana Kamieńskiego S. P. w Warszawie. Nakładem i drukiem Michała Grölla, księgarza nadwornego J. K. Mci).

detów w roku 1789, a więc około dwadzieścia lat po wydaniu instrukcji o metodzie uczenia gramatyki³⁹. I on również stosuje dedukcję, jednakże tu i ówdzie zasady gramatyczne ujmuje krócej i jaśniej, nieco inaczej niż poprzedni autorzy. Mówiąc np. o przyimkach rządzących celownikiem i biernikiem nie podaje najpierw zasady, lecz wychodzi od pytań *wo?* i *wohin?*, podając bardzo wiele przykładów, najpierw po polsku, a potem w tłumaczeniu niemieckim. Odmienne niż inni gramatycy języka niemieckiego traktuje w oddzielnym rozdziale (rozd. IX) tak trudną rzecz do opanowania, jak szyk wyrazów. Po części opisowej gramatyki są dodane pytania powtórkowe systemem katechizmowym, np.: „Które są głoski u Niemców i jak się wymawiają? Na jakim miejscu przedimek się kładzie?” itp. Choć Markwart stara się gramatykę bardziej uprzystępnąć, to jednak przeznacza on jej w całości książki, jak poprzedni autorzy, rolę decydującą w nauce języka. Wprawdzie każe on jednemu interlokutorowi w rozmówce pt. „Między dwoma przyjaciółmi o nauce języka” wyrazić pogląd, że „Musiałbym wielkim być prostakiem, gdybym się z samej gramatyki chciał mowy nauczyć; gramatyka pokazuje mi błędy, których bym może bez przestrogi nie widział, a drogę do języka pokazuje[...]”, to jednak gramatykę traktuje jako dyscyplinę, której się należy uczyć osobno i utrwalać za pomocą katechizmowych pytań i odpowiedzi.

Tą przewagą metody gramatycznej i tłumaczeniowej zaznacza się również w *Powinnościach generalnego dyrektora nauk* z roku 1768, które Czartoryski wydał jako pewnego rodzaju *vademecum* dla dyrektorów szkoły. Spotykamy się z nią także w *Ustawach szkolnych* Konarskiego, gdzie nauczycielom francuskiego i niemieckiego poleca się, że „początkujący będą się uczyli ortografii, o s o b n o deklinacji, o s o b n o koniugacji, czytanie i jak najwięcej słówek na pamięć”⁴⁰. Również w następnych latach nauczania języka opierano się w *Collegium Nobilium* w znacznej mierze na uczeniu gramatyki, lecz już w nieco odmiennej postaci, bo metodą indukcji przez tzw. „objaśnienie utworu”, to znaczy przez interpretację językową polegającą na analizie gramatycznej i logicznej tekstu, co z kolei prowadziło do wniosków ogólnych. Że podobnie przedstawiał się proces nauczania w Szkole Rycerskiej i że na stopniu początkowego uczenia właśnie gramatyce poświęcano dużo uwagi, świadczą również raporty nauczycieli o postępach poszczególnych kadetów. Tak więc np. uczeń Jakób Jasiński w klasie I ma pod rubryką język niemiecki następującą notatkę: *décline et conjugue assez passablement*, Joachim Kocha-

³⁹ *Gramatyka niemiecka stosowana do pojętności uczących się po niemiecku Polaków przez Joachima Markwarta*, czwarty raz wydana w Warszawie w drukarni Korpusu Kadetów pod dyrekcją P. Dufour, konsyliarza nadwornego J. K. – Mci. MDCCCLXXXIX.

⁴⁰ S. Konarski, *Ustawy szkolne...*, s. 318.

nowski *décline et conjugue médiocrement*, zaś Dominik Szaniecki z klasy III *sait et explique passablement quelques fables et les récite mal*⁴¹. Z podobnymi *explications* spotykamy się również w IV i V klasie. Te eksplicacje to nic innego, jak właśnie analiza gramatyczna, logiczna i rzeczowa tekstu i jego tłumaczenie na polski. Trzeba zatem stwierdzić, że uczenie gramatyki towarzyszyło uczniowi przez wszystkie lata nauki języka i polegało na stałym powtarzaniu, zgłębianiu i utrwalaniu zasad gramatycznych.

Z zestawienia przedmiotów nauczania wiemy, że obok nauki mówienia były także lekcje ortografii i kaligrafii. Uczono tam nie tylko poprawnego i pięknego pisma, lecz także musiano wyjaśniać przy okazji poprawiania dyktand i innych prac piśmiennych zasady gramatyczne, jeżeli tego zachodziła potrzeba. Jako pomocy naukowej do ortografii i kaligrafii używano tzw. forszryftów, zwanych inaczej charakterami półarkuszków z wzorami pięknego i prawidłowego pisma, które wydawał drukarz i księgarz Michał Gröll⁴².

Wielką wagę przykładano również do dobrej wymowy. W wymienionych raportach w rubryce języków figurują takie np. notatki: *prononce mal* lub *très durement* itp. Następna z kolei uwaga dotyczy zazwyczaj czytania: *lit hésitamment et incorrectement*. Nawet w wyższych klasach spotykamy notatki: *Prononce pas mal et lit hésitamment et pas assez correctement*.

Pisano często i wiele. Do ćwiczeń ortograficznych dochodziły jeszcze wypracowania z tłumaczenia bilateralnego i prace na zadane tematy, tzw. *compositions*, w szkole i w domu. Tematy do *compositions* czerpano przeważnie z lektur. Kompozycje miały wykazać, że uczeń umie nie tylko pisać gramatycznie i ortograficznie, ale także wykazać, że opanował stylistykę i że umie się wypowiadać w języku obcym. Przy tym zwracano uwagę na możliwie częste używanie zwrotów idiomatycznych, których trzeba było uczyć się na pamięć. Stąd też notatki w rubrykach, dotyczących postępów w nauce języków, tego typu, jak: *Sait assez de mots et de phrases, sait médiocrement les phrases apprises par coeur, ne sait guère ni phrases ni mots*⁴³.

Przejdźmy z kolei do sposobu nauki mówienia. Mówienia uczono zrazu na rozmówkach z języka potocznego, dodanych do każdego z wymienionych podręczników gramatyki w wersji obcej i obok tego w przekładzie polskim, wreszcie na lekturze krótkich czytanek, znajdujących się przy końcu podręczników, oraz na czytaniu książek i gazet. W miarę co-

⁴¹ Bibl. Czart., rkps 1852, *Relation de l'examen...* r. 1774.

⁴² Bibl. Nar., rkps BOZ 1211, A. Magier, *Estetyka miasta stołecznego Warszawy*.

⁴³ Cytaty czerpano z *Relation de l'examen...* za lata 1770, 1771, 1774, Bibl. Czart., rkps 1850, 1851 i 1852.

raz gwałtowniejszych ataków na metodę gramatyczno-tłumaczeniową do ćwiczenia mowy potocznej przywiązywano coraz większą uwagę. Mówić, jak najwięcej mówić, choćby początkowo z błędami, stało się hasłem nie tylko Szkoły Rycerskiej, lecz wielu dydaktyków. Między innymi autor łacińskiego podręcznika języka francuskiego pt. *Grammatica gallica brevis et facilis...* Antoni Wiszniewski daje uczącemu się takie pouczenie: *La méthode la plus facile pour apprendre le français est de parler souvent[...] Croyez-moi, soyez hardi et parlez sans prendre garde si vous dites bien ou mal*⁴⁴. Stała konwersacja między uczniami i z nauczycielami ułatwiała opanowanie mowy. Jaką treść miały te rozmówki? Zaczerpnijmy i tym razem przykładów z omawianych książek. Tematyka rozmówek obraca się około spraw życia codziennego i rzeczy mogących interesować klasę społeczną, dla której zostały napisane. One to dobitnie odzwierciedlają zainteresowania uczących się obcych języków w omawianej epoce. Czego tam nie ma? Zacytujmy kilka tytułów rozmówek: „O wstawaniu, ubieraniu się, po ubraniu się, odwiedzin przyjaciół, między panem a sługą, o jeźdzeniu (na koniu), o śniadaniu, o obiedzie, krawiec suknię odnosi, między dwiema paniami” itp.

W niektórych podręcznikach brak jest gotowych rozmówek, podane jest zamiast tego słownictwo obcojęzyczne z tłumaczeniem polskim według odpowiednich cykli tematycznych. Taki materiał słownikowy podają podręczniki do niemieckiego Markwarta, i francuskiego Dąbrowskiego. Słownictwo to składa się wyłącznie z rzeczowników. Cykle obejmują takie oto dziedziny: Kościół i jego aparaty, godności kapłańskie, nazwy zakonów, o jedzeniu i picciu (bardzo obszerne słownictwo) itp. Z tego zasobu leksykalnego mieli uczniowie dopiero układać zdania w formie dialogów i opowiadań.

Gotowe rozmówki są przeważnie językowo bardzo trudne. Autorzy nie liczyli się zupełnie z możliwościami umysłowymi uczniów i przeważnie nie stopniowali trudności. Tak np. w rozmówkach do gramatyki Gottscheda już pierwszy temat jest bardzo trudny językowo i składniowo⁴⁵.

⁴⁴ *Grammatica gallica brevis et facilis ad usum Scholarum Piarum Varsaviae*, Typis S. R. M. & Reipublicae, in Collegio Scholarum Piarum, MDCCLXXV, s. 71.

⁴⁵ Oto próbka: „*Reden Sie deutsch, mein Herr? Ja, ich rede ein wenig, so dass ich mich zu verstehen geben kann[...]*” (s. 222) lub nieco dalej: „*Dero Herr Vetter hat mir gesagt, dass er sehr böse auf Sie sey[...] Er ist nicht zufrieden, dass Sie deutsch zu lernen aufhören wollen[...]*” (s. 225). Albo następująca rozmowa dwóch szlacheckich młodzieńców, ciekawa ze względu na jej treść. Co może dobrze urodzonych młodzieńców interesować? Idą ulicą i widzą powóz. To daje asumpt do następującej rozmowy: „*Das ist die Kutsche, wir wollen fahren. Lasst uns einsitzen. Wessen Livrey ist das? Des Russischen Bothschaffters. Sie ist sehr kostbar, er hat ein grosses Gefolge[...]. Es ist Seiner Majestät Namenstag, wie auch das Ordensfest des heiligen Stanislaus[...]*”. Rozmówki te tak bardzo przypominają znane nam i dziś wydawnictwa: *Tysiąc słów po nie-*

Końcówką część podręcznika stanowi zazwyczaj krótki zbiór opowiadań, na które się składają bajki Lessinga, Lafontaine'a i Gellerta oraz tegoż listy, następnie anegdoty i ciekawe opowiadania o chłopach, lekarzach, oficerach, królach. W podręczniku Markwarta — rzecz znamieną dla upracticznienia nauki języka — dodane są czytanki o treści techniczno-rolniczej: o sadzie, o zakładaniu szkółki drzew, o przesadzaniu i szczepieniu drzew, o tym, co należy każdego miesiąca robić w sadzie, itp.

Słówki, zwrotów, rozmówek i opowiadań uczyli się kadeci na stopniu początkowym nauki na pamięć. Nauczyciele odpytywali wyuczone lekcje i oceniali wysiłki młodzieży nad przyswojeniem sobie tego pamięciowego materiału znanymi nam już krótkimi charakterystykami, jak np. *sait quelques vocables et fables de Lessing et récite; répond de même aux questions tirées des dialogues qu'il a appris dans le courant de l'année* itp.

Postaramy się teraz na podstawie dotychczas przedstawionego materiału źródłowego zrekonstruować typową lekcję języka obcego na stopniu początkowego nauczania. Przyjmijmy, że nauczyciel pragnął wyćwiczyć z uczniami prawidłową wymowę. Zaczynał więc od reguł zawartych w podręczniku. Podawał je kolejno do wszystkich głosek, pokrywając teorię przez przykładowe wymawianie poszczególnych głosek i sylab lub słów. Kazał następnie uczniom czynić to samo. Reguły te egzekwował za pomocą znanych nam pytań typu: „Które są głoski u Niemców i jak się wymawiają?” Posługiwał się przy tym wymienionymi forszryftami, na których pokazywał uczniom poszczególne głoski. Takie ćwiczenie ortofoniczne mógł nauczyciel powtarzać przez kilka kolejnych lekcji aż do pozytywnego skutku.

Na stopniu wyższym, od klasy drugiej wzwyż, nauczyciel obok uczenia teorii gramatycznej uprawiał lekturę. Najpierw czytał głośno jakieś opowiadanie lub inny tekst, po czym czytali go uczniowie (również głośno). Np. *Ustawy* Konarskiego polecają: „przez pół godziny będą czytali teksty”⁴⁶ w celu wyćwiczenia płynnego i ekspresywnego czytania i dobrej wymowy. Po czytaniu następowało zazwyczaj tłumaczenie na język polski, a na dalszym etapie nauki przekład z jednego języka obcego na inny obcy lub z ojczystego języka na mowę obcą. W *Collegium Nobilium* pijarskim w Warszawie trzymano się następującego schematu metodycznego: „jednego dnia przez godzinę tłumaczenie z łaciny na francuski, drugiego dnia pół godziny czytanie i objaśnianie utworu, drugie pół godziny rozmówki z nauczycielem. Przedmiotem rozmowy powinny być ga-

miecku, Polak we Francji itp., gdzie uszeregowane są pytania i odpowiedzi nieraz bez żadnego związku logicznego.

⁴⁶ S. Konarski, *Ustawy szkolne...*, s. 318—320.

zety"⁴⁷. Jedną z form uczenia mówienia był znany obecnie w dydaktyce języków nowożytnych sposób, który niemieccy dydaktycy nazywają *Nacherzählung*. Polega on na tym, że nauczyciel czyta głośno jakieś opowiadanie, zwykle żywe i interesujące, możliwie łatwe językowo, które uczący się po jednym lub dwukrotnym wysłuchaniu reprodukują. Formę tę gorąco polecały *Ustawy szkolne* Konarskiego i niewątpliwie były stosowane również w Korpusie Kadetów.

W Szkole Rycerskiej czytywano również gazety w obcych językach. Kadeci mieli tych gazet pod dostatkiem. Nie tylko mieli do dyspozycji gazety i czasopisma przychodzące z Paryża, Wiednia czy Berlina, ale mogli czytać również gazety obcojęzyczne, francuskie i niemieckie, wychodzące w Polsce pod różnymi tytułami, jak: „Journal”, „Bulletin”, „Avis”, „Zeitung” itp. Stefan Czarnowski podaje aż 15 różnych czasopism francuskich i niemieckich, które ukazywały się w okresie stanisławowskim w różnych latach. Wydawcami ich byli pijarzy, jezuiti oraz księgarze: Mitzler de Koloff, Gröll i inni. Redaktorami byli również nauczyciele języków obcych, jak np. Steiner z Korpusu Kadetów, który w latach 1778—1788 razem z Mitzlerem wydawał magazyn literacko-naukowy pt. „Pohlnische Bibliothek”. Wiele z tych gazet było efemerydami, które w jednym i tym samym roku zaczynały i przestawały się ukazywać⁴⁸.

Oprócz gazet czytywali kadeci w wyższych klasach na lekcjach tzw. *belles-lettres* dramaty klasyków francuskich (Moliera: *Misanthrope*, *Bourgeois gentilhomme* itp.), rozprawy filozoficzne i inne naukowe, jak: *Pensées de Pascal*, *La véritable politique de gens de qualité*, następnie *Epîtres de Cicéron* i *Vies de Plutarque*. Z literatury niemieckiej czytano bajki i listy moralne Gellerta i bajki Lessinga. Niektórych utworów dramatycznych uczono się na pamięć i wystawiano publicznie, głównie w okresie karnawału. Grywano zazwyczaj jeden utwór francuski po polsku, i to z repertuaru klasycznego, a potem jakąś komedię w języku francuskim lub niemieckim.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ S. Czarnowski, *Literatura periodyczna*, Kraków 1895. Autor podaje na s. 313—320 następujące czasopisma i okresy ich ukazywania się: 1. „Gazette de Varsovie” (1758—1764), 2. „Warschauer Zeitung” (1759—1763 i 1791—1794), 3. „Journal polonais” (1770 u Gröllla), 4. „Courrier de Pologne” (1776—1779 u Gröllla), 5. „Journal littéraire de Varsovie” (1777—1778), 6. „Avis divers” (1782), 7. „Journal hebdomadaire de la diète”, 8. „Gazette de Varsovie” (1788—1791—1792, wydawał Mehée de la Touche), 9. „Bulletin national hebdomadaire” (1794), 10. „Journal historique des événements” (1794), 11. „Monitor auf das Jahr 1765—1766” (u Mitzlera), 12. „Vermischte Abhandlungen der physisch-chemischen Warschauer Gesellschaft” (w roku 1768 tylko jeden tom), 13. „Mannichfaltigkeiten der Warschauer Wochenschrift” (1791 wyd. Netto); 14. „Vaterländische Zeitung für Polens Bürger” (1791 wyd. Netto), 15. „Der Rathgeber” (pismo moralne 1763, wyd. J. Berent, wg R. Kaleta, M. Klimowicz, *Prekursorzy Oświecenia*, Wrocław 1953, s. 93).

W miarę postępów w nauce języków kadeci oprócz lektury gazet uprawiali lekturę dzieł filozoficznych ostatniego wieku i w ten sposób z pierwszej ręki poznawali kierunki filozoficzne i maksymy, na których temat później po francusku lub po niemiecku dyskutowali. Dyskusje te przeszły potem w zwyczaj, odbywały się w kompaniach w obecności nauczycieli. W ten sposób wychowankowie Korpusu udoskonalali znajomość języków, kształcili się i wyostrozali krytycyzm wobec świata i najbliższego otoczenia. Takie zebrania odbywały się zazwyczaj w niedziele. Aby jednak dyskusje nie prowadziły do jałowej i bezplanowej paplaniny, zmuszano kadetów do zbierania zaczerpniętych z lektury wiadomości w pewną syntezę; pisali oni referaty. Referaty te przed odczytaniem przeglądali nauczyciele języków lub lepiej językowo zaawansowani koledzy, aby je poprawić pod względem merytorycznym i językowym, tj. gramatycznie i stylistycznie wypolerować. Ćwiczenia w mowie potocznej nie zaniedbywano i poza tymi zajęciami. Rozmowy po niemiecku i po francusku kontynuowano w czasie odpoczynku, przy kawie i herbacie. Uczono się przy tym również manier i ogłady towarzyskiej. Ponieważ kadetom wolno było bez specjalnych starań wychodzić na miasto i być w domach magnackich, gdzie wszechwładnie panowała cudzoziemszczyzna, nic więc dziwnego, że takie otoczenie stwarzało najpomyślniejsze warunki do uczenia się mowy obcej, o jakiej tylko marzyć można było. Zważywszy, że przynajmniej w początkach istnienia szkoły profesorowie byli obcokrajowcami, nie władającymi niejednokrotnie językiem polskim lub bardzo słabo, następnie, że zrazu mówienie po polsku w szkole było zakazane, komenda wojskowa i niektóre wykłady odbywały się w mowie obcej, i wreszcie fakt, że służba także była cudzoziemska, zrozumiemy, dlaczego języki obce rozbrzmiewały w murach szkoły na równi z mową ojczystą.

Przeglądając zeszyty i notatki kadetów oraz ich listy i podania do króla czy komendanta Korpusu, stwierdzić trzeba, że francuszczyzna — bo w tym języku przeważnie odbywała się korespondencja oficjalna szkoły — była dość dobra, niejednokrotnie nawet wykwiwna⁴⁹.

Zachodzi pytanie: jakie wobec tego stawiano w Szkole Rycerskiej wymagania w dziedzinie nauki języków? Do pewnego stonia wymagania te uzupełnią nam obraz. Dla podnoszenia wyników nauczania wprowadzono w Korpusie emulację połączoną z nagradzaniem lepszych uczniów. Warunki, które spełnić winien uczeń przedstawiony do nagrody, regulowały

⁴⁹ Arch. Akt Dawn., Zesp. Pop. 62 i Zesp. Pop. 224 pt. *Cadets*, t. II. Zdolniejsi uczniowie już po roku nauki wykazywali duże postępy. Np. czytamy: „*Antoine Tomaszewski le plus fort de tous et ferme dans la traduction du français en polonais et même en état de transmettre du polonais en français et de s'exprimer en cette langue*” (Arch. Akt Dawn., Zesp. Pop. 103.)

tw. „Kondycje potrzebne do umieszczenia się w liczbie walczących o premię”⁵⁰. Warunki te przewidywały dwa stopnie: spełnienie pierwszego dopuszczało do ubiegania się o premię, przebrnięcie przez drugi stopień dawało prawo do odebrania premii królewskiej, do której szkoła przedstawiała wyróżnionych uczniów. Premie były dwie: medal złoty za dobre wyniki z nauk ścisłych, prawa i wymowy oraz medal srebrny za języki. Dowód to wyraźny, jak wysoko ceniono nauki ścisłe i zawodowe. Aby być dopuszczonym do konkursu.

[...] zmierzający do odebrania premii w pisaniu francuskim i niemieckim powinni pisać na swoich seksternach [zeszytach] według charakteru od metra im pokazanego, o pierwsze premium walczący powinni będą dobrze umieć i zachować ortografią [...] Uganiający się powinni [...] dobrze w tym języku wymawiać, w którym ich uczono⁵¹.

Po spełnieniu tych wstępnych warunków uczniowie poddawani byli bardziej rygorystycznym próbom. Uczniowie klas I, II i III musieli wykazać się umiejętnością przetłumaczenia obcojęzycznego tekstu przerabianego w klasie. Tłumaczenie, które wykonywali pisemnie w klasie I i II, musiało być adekwatne i bezbłędne pod względem gramatycznym zaś w klasie III musiało być nadto stylistycznie gładkie. Przekładów z języka ojczystego na obcy wymagano dopiero od klasy II. Przy tym wolno było dawać jedynie łatwe teksty polskie, które w czasie tłumaczenia nie nastroczałyby specjalnych trudności językowych⁵².

W klasach wyższych kadeci nie zdawali już egzaminu językowego, lecz musieli się wykazać znajomością języka obcego przy zdawaniu innych przedmiotów, wykładanych po francusku czy po niemiecku. Jak wiadomo, był wówczas zwyczaj zarówno w szkołach zakonnych, jak też świeckich, że po każdym tygodniu odbywały się powtórki materiału naukowego, zaś pod koniec roku szkolnego, w lipcu lub sierpniu, urządzano egzaminy końcowe, które przybierały zazwyczaj charakter uroczystych i publicznych popisów. Na takich uroczystościach bywali ro-

⁵⁰ Druk *in folio*. Bibl. Nar., rkps W 33 906 oraz Arch. Akt Dawn., Zesp. Pop. 224, Cadets, t. II z roku 1771.

⁵¹ Tamże

⁵² Tamże, „Tym, których przypuszczają do odebrania pierwszego praemium za umienie języków i arytmetyki, naznaczonego dla I, II i III klasy, będą powinni przetłumaczyć na piśmie na język polski kawałek jaki z książki łacińskiej, francuskiej i niemieckiej, które tłumaczą w klasie, przekładać znowu na łaciński, francuski i niemiecki jakie tema polskie, podług ich zdolności[...]. Co należy do tłumaczenia — podają dalej *Kondycje* — I klasa nie będzie obowiązana z polskiego na francuski i niemiecki język tłumaczyć i tylko się będzie wyciągać po I i II klasie, żeby było zupełne [adekwatne — przyp. M. C.] i bez myłek w gramatyce wyrażenie sensu; co zaś należy do III klasy, ta więcej powinna dać bacności na styl [...]”.

dzice wychowanków i specjalnie zapraszani goście. Stałym gościem popisów w Szkole Rycerskiej był jej twórca i protektor, król Stanisław August. Kadeci popisywali się publicznie swoimi umiejętnościami odpowiadając na zadawane im przez gości pytania, które zazwyczaj były już wydrukowane na zaproszeniach. Jeśli chodzi o języki to pytania dotyczyły przede wszystkim gramatyki, następnie przerobionych czytanek. Na dalszych latach nauczania, poczynając od klasy II, uczeń tłumaczył zadany tekst polski na obcy i odwrotnie, jak też odpowiadał na pytania z historii, geografii i innych nauk po francusku lub po niemiecku⁵³. Jest rzeczą zrozumiałą, że na tego rodzaju popisach triumfował system papuziego recytowania uprzednio wyuczonych na pamięć tekstów, niejednokrotnie bardzo trudnych. Dawало się to we znaki szczególnie kadetom klasy pierwszej. Uczniowie klas wyższych mieli języki już na tyle opanowane, że mogli swobodniej rozmawiać na wyznaczone tematy.

Nasuwa się w końcu pytanie: kim byli i jakimi byli nauczyciele języków obcych? Rekrutacją kadr nauczycielskich zajmował się osobiście długoletni komendant szkoły, Adam Czartoryski. W czasie swoich podróży zagranicznych robił poszukiwania za dobrymi pedagogami. Obcokrajowców, udzielających nauki języków w Warszawie, było bardzo dużo, jednak Czartoryski dobierał tylko wybitnych, z odpowiednim cenzusem, rutynowanych i renomowanych nauczycieli. Zazwyczaj sprowadzał nauczycieli obcokrajowców bezpośrednio z zagranicy, po długotrwałej z nimi korespondencji na tematy naukowe i pedagogiczne. W ten sposób mógł zorientować się w ich kwalifikacjach do zawodu nauczycielskiego.

Przez Szkołę Rycerską w ciągu jej prawie trzydziestoletniego istnienia przewinęła się spora liczba metrów, jak wówczas nazywano nauczycieli języków obcych i innych umiejętności. Niektórzy z nich wybijali się swymi nieprzeciętnymi zdolnościami dydaktycznymi i pedagogicznymi, czym sobie zasłużyli na uznanie komendanta i króla, a niektórzy na podwyżkę poborów⁵⁴. Wśród blisko 40 znanych nam z nazwiska nauczycieli

⁵³ Dla przykładu podaję pytania z geografii i historii jednej ze szkół wydziału krakowskiego KEN z roku 1781. (Bibl. Nar., rkps W 1224.) Z geografii: *Combien y-a-t-il de principales parties du Monde? Il y en a quatre — l'Europe, l'Asie, l'Afrique et l'Amérique. L'Europe, dans laquelle nous vivons, est située au Septentrion; l'Asie à l'orient, l'Afrique au Midi et l'Amérique à l'occident. Comment divise-t-on l'Europe?* itd. Z historii: *Quel est le gouvernement de l'Empire? De quelles cérémonies se sert-on pendant l'élection et le couronnement de l'Empereur? Qui a droit de sacrer et de couronner l'Empereur?* itd.

⁵⁴ Na przykład tak bardzo popularny wówczas w szkole profesor języka francuskiego i literatury oraz bibliotekarz zakładu, Thevenot de Tanney, miał duże uznanie u króla. Dzięki temu w roku 1774 podwyższono mu pensję miesięczną do 400 złp. (M. Łod y ń s k i, *Biblioteką Szkoły Rycerskiej...*, s. 54.)

języków obcych były także miernoty zarówno jako ludzie, jak też jako pedagodowie. Stąd też ci mniej wartościowi już nieraz po roku pracy w zakładzie odpadali.

Nauczycieli języków obcych dzielono na dwie kategorie: 1. tzw. metrów (niektórzy byli z tytułem profesora) i 2. podmetrów. Metrowie-profesorowie, ludzie o stosunkowo wyższych kwalifikacjach zawodowych, wykładali literaturę, uczyli gramatyki, zaś podmetrzy, których należałoby traktować jako swego rodzaju praktykantów, uczyli na specjalnych lekcjach pisowni (*écriture*), po latach stawali się metrami. Jakie było wykształcenie metrów, angażowanych do Szkoły Kadeckiej? W większości byli to ludzie przejęci ideami *Encyklopedii*, Condillaca, Rousseau i Wolffa, o wysokim poziomie umysłowym. Wykształcenie mieli przeważnie ogólne, co im pozwalało wyklądać jednocześnie kilka przedmiotów. Niżej podany spis osobowy nauczycieli języków obcych zorientuje, ile specjalności reprezentowali niektórzy metrowie. Znajomość języka obcego w teorii i praktyce posiadali w stopniu najwyższym, gdyż był on ich językiem ojczystym. Nauczyciele Polacy nie ustępowali obcokrajowcom, gdyż oni również doskonale mieli opanowaną mowę obcą. Byli to przeważnie ludzie, którzy długie lata przebywali za granicą.

Uposażenie nauczycieli było różnej wysokości. Zależała ona w pierwszym rzędzie od wykładanego przedmiotu i, jak się zdaje, od lat pracy i doświadczenia zawodowego. Najwyższe uposażenie miesięczne metra wynosiło 200 złp., pensja podmetra wahała się w granicach 50—154 złp. Dla porównania podaję wysokość miesięcznych poborów komendanta szkoły, które według listy płatniczej z roku 1776 wynosiły 1842 złp.⁵⁵ Pobory te, które otrzymywali metrowie, były raczej niskie. Niskie uposażenie metrów, a w szczególności nieregularne wypłacanie, powodowały wśród nich niejednokrotnie duże niezadowolenie i kwasy. Ludzie ci — jak to zwykle bywa z obcokrajowcami — mieli zbyt wygórowane ambicje i wymagania i stąd często niesłuszne pretensje. Przechowały się listy ze skargami i zażaleniami metrów z powodu niewypłacania im regularnie ich należności za pracę. Z jednego szczególnie przebija szczere i słuszne rozgoryczenie na króla, który zalegał z wypłacaniem wynagrodzenia przez dziesięć lat⁵⁶.

⁵⁵ Arch. Akt Dawn., Zesp. Pop. 224, *Cadets*, t. II.

⁵⁶ „Oplakany stan nasz w ucisku i niedostatku (który nam przytępia myśl żywą, wyniszczą siły przez staranie się około siebie mimo usługi Korpusu, przez który na ostatek stygnie w każdym ochota do uczenia, bez oszczędzania nawet własnego zdrowia) wymusza na nas, że się ośmielamy najuniżeńsze u tronu Waszej Królewskiej Mci Pana Naszego złożyć prośby: ażebyś Wasza Królewska Mć dziełem możności Swojej raczył obmyślić sposoby na wypłacenie nam wysług od lat blisko dziesięciu zaległych, które oprócz tego, że są jedyną nagrodą za nasze prace, były nam ujęte z najlaskaw-

Pod względem pochodzenia społecznego metrowie rekrutowali się w przeważającej części nie ze szlachty, lecz z warstwy mieszczańskiej. To też w stosunku do wielu, którzy pochodzili z gminu i nie mogli udowodnić „błękitnej krwi”, kadeci odnosili się nieuprzejmie, a nawet wrogo, co szczególnie objawiało się brakiem subordynacji⁵⁷.

Między wybitniejszymi nauczycielami filologami byli również autorzy podręczników, tłumacze dzieł naukowych i utworów literackich, redaktorzy gazet itp. Niektórzy, którym nie wystarczały pobory w Szkole Rycerskiej, zarabkowali ubocznie jako prywatni nauczyciele lub tzw. pensjomistrze, tj. właściciele pensyj. Nauczyciele, którzy chcieli zarabiać ubocznie, musieli prosić króla o pozwolenie⁵⁸.

O niektórych z nich mamy wyczerpujące informacje, o reszcie z nich zachowały się tylko bardzo nikłe dane personalne względnie brak w ogóle wiadomości. Pozostały po nich jedynie ślady w pamiętnikach uczniowskich i w dokumentach szkolnych, ograniczone do nazwisk⁵⁹.

szym Waszej Królewskiej Mci Pana Naszego upewnieniem, iż nam za najpierwszym krajowych zamieszek uspokojeniem się zupełnie powrócone będą. I zaszedł był wprawdzie rozkaz podług obietnic Pańskich, żeby nam ułacono w proporcji sumy, która zbywała nad potrzebę utrzymywanych w komplecie tyko 60 kadetów, ale nieszczęściem dla nas, gdy Go nie przywiedziano do skutku w najmniejszym udziale, przyszło nam zabrnąć w długi i znacznie nadwerężyć zdrowia, zapobiegając pracowicie, ażebyśmy skądinąd jakożkolwiek przyzwoite stanowi nauczycielów mogli utrzymywać życie, bo pensje, przy jakich zostajemy, wystarczyć żadną miarą nie zdołają nie tylko na potrzeby familijką obarczonych, ale nawet jednej z służącym swoim osoby; a do tego nad delikatność naszą wymówić nam przychodzi, że my jeden drugiego nie możemy zastąpić w słabości lub przygodzie jakiej, ani się na moment nie dopieroż na czas jaki dla własnego nawet zdrowia od usługi oddalić, owszem, codzienną obładowni pracą, nie mamy ani względów żadnych, ani żadnej obiecaney pewno nadziei, czegośmy się więcej, po starganych w Szkole Rycerskiej na nauczycielstwie siłach, spodziewać mogli, jak tylko niedołężnej i biednej starości lub jakowego, broń Boże, kalectwa. A zatem suplikujemy najpokorniej najprzód: Jeżeli żadną miarą całkowicie należące nam nie mogą być natychmiast powrócone zaległości, ażeby choć część jaka z nich tymczasem wypłacona nam była[...]. Po wtóre: żeby się coraz bardziej nie powiększały zaległości[...], przyłączamy prośby, ażeby nas odtąd regularnie całkowite bez odciągania dochodziły płace[...]. List powyższy nosi datę 21 września 1776 r. i podpisany jest przez metrow: Pflaiderera (nie uczył języków), Hennequina, Dūbois, Nikuty, D'Edlinga, Jankowskiego, Duclos, Chilleta, Müllera, Konderskiego i Weydlicha. (Arch. Akt Dawn. Zesp. Pop. 224).

⁵⁷ H. Mościcki, *Generał Jasiński...*, s. 21.

⁵⁸ Arch. Akt Dawn., Zesp. Pop. 224, *Cadets*, t. II.

⁵⁹ Oto zestawienie danych o tych nauczycielach: 1. Braune, *Stabsführer*, podmetr kaligrafii i ortografii. 2. Burgrabia, uczył około roku 1770. 3. Charleville, w latach 1765—1769 uczył języka francuskiego. 4. Józef Chillet, uczył języka francuskiego i historii oraz kaligrafii francuskiej, niemieckiej i polskiej. 5. Cochet, w latach 1765—1769 uczył języka francuskiego. 6. August Gottfried Czasler, przyjaciel G. E. Lessinga, uczył języków około roku 1768. 7. Degrée, w latach 1765—1769 uczył języka francuskiego. 8. Jean de Jancigny Dubois (1753—1808),

Zamykając ten krótki przegląd metod nauczania języków obcych w Szkole Rycerskiej trzeba w konkluzji stwierdzić, co następuje:

1. Naukę języków obcych nowożytnych wprowadzono w Polsce jako przedmiot szkolny w połowie XVIII wieku, najpierw w *Collegium Nobilium* w Warszawie, a potem w Szkole Rycerskiej, kierując się potrzebą chwili. Rozwój nauk ścisłych i społecznych oraz sił produkcyjnych skłonił ludzi troskliwych o szkołę w Polsce do rewizji dotychczasowego kształcenia filologicznego pod kątem widzenia bardziej praktycznej nauki języków obcych.

w latach 1774—1779 uczył historii i języka francuskiego. Tłumaczył *Myszeidę* Krasickiego na język francuski. 9. Piotr (Karol?) Duclos, uczył języka francuskiego około r. 1776, tłumaczył wraz z Dubois *Myszeidę* Krasickiego. 10. Feliks i Armand Dupont, bracia, uczyli języka francuskiego. 11. Franciszek Duser, pochodzący z Borgundii, uczył prawdopodobnie języka francuskiego, wydawał w r. 1770 „*Journal Polonais*”. 12. Jerzy Edling, pochodzący z Gdańska, uczył w latach 1765—1785 języków: niemieckiego, francuskiego, łacińskiego oraz historii. 13. Flink, pochodzący z Warmii, podmetr, uczył języka niemieckiego. 14. Frankowski, pochodził z Podlasia, uczył języków: niemieckiego i łacińskiego, układał alfabetyczny słownik polsko-francusko-niemiecki terminów wojskowych (Bibl. Nar., rkps BOZ 868); pracy tej nie dokończył. 15. Sansoir Froyss du, metr języka francuskiego i arytmetyki. 16. Furier, uczył około 1770. 17. Klaudiusz Gavar, uczył języka francuskiego, również prywatnie. 18. Gottschalck, podmetr, uczył ortografii niemieckiej. 19. Hennequin, pochodzący z Paryża, jako kapitan uczył prawdopodobnie języka francuskiego około 1780 r. 20. Teodor Jankowski, pochodził z Litwy, uczył w latach 1765—1784 języka niemieckiego i geografii. 21. Kancler, uczył niemieckiego i łaciny. 22. Kermorvard, znał języki: francuski, włoski, turecki, grecki i łaciński. Usunięty ze szkoły za kradzież, wyjechał do Francji i ogłosił tam paszkwil przeciwko Polsce pt. *L'Orangoutang d'Europe ou le Polonais tel qu'il est...*, r. 1779. 23. Józef Konderski, pochodził z Kalisza, uczył języków i arytmetyki. 24. Jan Chrystian Kries, pochodził z Torunia, wykładał prawo, literaturę i język niemiecki. 25. Kruta vel Krouta, Grek, tłumacz królewski, uczył „chcących się uczyć języków wschodnich”. 26. Musonius, uczył łaciny, niemieckiego i historii starożytnej. 27. Jan (Piotr?) Müller, uczył rysunku i prawdopodobnie niemieckiego w latach 1766—1786. 28. Marcin Nikuta, pochodził z Prus, uczył w latach 1765—1778 nauki moralnej i języków. 29. Jan Potitt, pochodził z Warmii, napisał *Grammatica Germanica ad usum polonae iuventutis, Cassoviae 1772, 1775*. 30. Adolf Schmied vel Schmidt, pochodził z Kozienic, uczył niemieckiego w latach 1791—1793. 31. Skrzetuski (1743—1806), był za granicą w latach 1781—1786, uczył łaciny, francuskiego i literatury polskiej. 32. Steiner vel Stein, pochodził z Torunia, nauczyciel łaciny, historii starożytnej i prawa w latach 1784—1793, wydawał w latach 1778—1788 razem z Mitzlerem de Koloff „*Pohlische Bibliothek*”. 33. Stemken, uczył około 1769. 34. Stock, uczył niemieckiego w latach 1765—1769. 35. Filip Thevenot de Tanne, pochodzący z Francji, w latach 1765—1774 wykładał prawo natury, historię powszechną i język francuski. Był bibliotekarzem szkoły. 36. Franciszek Weidlich, pochodził z Prus, uczył około r. 1784 języka łacińskiego i niemieckiego. 37. Jakub Wiszniewski, były guwerner, uczył języków od 1776 r. 38. Antoni Wiśniewski, pijar autor podręcznika do nauki francuskiego oraz książki: *Rozmowy w ciekawych i potrzebnych filozoficznych i politycznych materiach w Colle-*

2. Cel praktyczny nauki języków obcych spowodował z kolei konieczność zmiany w dotychczasowej metodzie uczenia języków w ogóle. Dotychczas panująca w łacinie metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, kładąca szczególny nacisk na uczenie gramatyki jako samodzielnej dyscypliny, musiała powoli ustąpić miejsca w nauce języków nowożytnych metodzie mieszanej, która w równej przynajmniej mierze uwzględniłaby uczenie prawideł języka z ćwiczeniami mowy żywej, potocznej, przy bardzo szerokim stosowaniu lektury książek i gazet.

3. W związku z tymi nowymi założeniami metodycznymi dokonywała się powoli, o wiele wolniej niż zmiana metod w procesie nauczania, zmiana w redakcji i układzie podręczników. Autorzy ich, wykształceni przeważnie na filologii klasycznej, szczególnie jeśli chodzi o autorów polskich, z trudem przełamywali opory, aby dostosować podręczniki do bardziej racjonalnej metody.

gium Nobilium Warszawskim Scholarum Piarum miane. (1760) Swój podręcznik *Grammatica gallica...* (1775) napisał dla tegoż samego Kolegium. Na polecenie A. Czartoryskiego przełożył Monteskiusza *Uwagi nad przyczynami wielkości i upadku Rzeczypospolitej Rzymskiej.* (1762) Uczył francuskiego u kadetów. 39. Jan Wulffers, jezuita, uczył od r. 1778 łaciny i literatury. Był bibliotekarzem szkoły od r. 1779. (Wg J. Chodynicki, *Dykcjonarz uczonych Polaków*, Lwów 1833, M. Miterzanka, *Działalność pedagogiczna...*, T. Korzon, *Kościuszko...*, M. Łodyński, *Biblioteka Szkoły Rycerskiej...*, A. Magier, *Estetyka miasta stołecznego...*, R. Kaleta, M. Klimowicz, *Prekursorzy Oświecenia...*)