

Nanowski, Zbigniew

Retoryka i poetyka w szkołach Komisji Edukacji Narodowej

Rozprawy z Dziejów Oświaty 5, 25-66

1962

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.



ZBIGNIEW NANOWSKI

RETORYKA I POETYKA
W SZKOŁACH KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

I. TRADYCJA SZKOŁY HUMANISTYCZNEJ

„Dzięki usilnym Konarskiego pracom styl dobry już się był upowszechnił jeszcze przed rokiem 1773”¹. Tak pisał u schyłku epoki Oświecenia jeden z najwybitniejszych jej kontynuatorów i spadkobierców ideowych, Tadeusz Czacki, oceniając „stan nauk” w okresie poprzedzającym wystąpienie Komisji Edukacji Narodowej.

Przytoczony sąd, choć niewątpliwie uproszczony, bo przyznający za sługę dokonanej reformy stylu wyłącznie poczynaniom Konarskiego, nie należy jednak do wypowiedzi odosobnionych, nie jest tylko generalizacją wysuniętą z perspektywy kilkudziesięciu lat, jakie upłynęły od chwili ogłoszenia w 1741 r. skromnego dziełka *De emendandis eloquentiae vitiis*. W całym okresie Oświecenia, poczynając od ostatnich lat życia Konarskiego, nazwisko pijara w opinii reformatorów oświeceniowych i w świadomości wykształconego ogółu zrosło się w pierwszym rzędzie z historią przewyciężenia barokowej teorii literatury i związanej z nią praktyki literackiej czasów saskich. Dzisiaj skłonni jesteśmy traktować prace teoretyczno-literackie Stanisława Konarskiego jako jeden z przejawów jego wielostronnych poczyznań, mających na celu stworzenie i upowszechnienie nowego modelu „człowieka uczciwego” i „dobrego obywatela”, społecznie zaangażowanego i wyposażonego w bardziej nowoczesną, zgodną z potrzebami epoki mentalność.

Z punktu widzenia dziejów teorii literatury i języka działalność Konarskiego była jedynie epizodem (niewątpliwie ważnym) długotrwałego procesu wzrastania świadomości językowej formującego się nowoczesnego narodu, epizodem walki o pełne prawa języka polskiego, rozciągającej się na cały okres Oświecenia, a toczonej na łamach oświeceniowych cza-

¹ Ks. H. Kołłątaja *korespondencja z Tadeuszem Czackim*, Kraków 1844—1845, t. II, s. 247.

sopism, w licznych rozprawach estetyczno-literackich, w pracowniach stanisławowskich poetów, a także w szkołach Komisji Edukacji Narodowej. Współczesna literatura naukowa zgodna jest jednak przynajmniej w jednym istotnym punkcie z opinią, jaka o roli prac teoretyczno-literackich Konarskiego uformowała się w samym Oświeceniu. Wyraża się mianowicie dość powszechnie przeświadczenie, że pierwszy, istotny przełom w barokowej teorii i praktyce literackiej dokonał się już u progu Oświecenia dzięki działalności reformatora szkolnictwa pijarskiego. Przekazy źródłowe, pochodzące z okresu bezpośrednio poprzedzającego wystąpienie Komisji, i w latach formowania się jej programu szkolnego, poświadczają istnienie żywej i często manifestowanej świadomości dokonanego przełomu stylistycznego. Już w roku 1762 „śmieszny sposób mówienia, nadęty, nieprzyrodzony” lokalizował Wacław Rzewuski, zapewne z niemałą dozą optymizmu, w „zapadłych krajach i miasteczkach”². Autor zamieszczonej w kilka lat później (1766) na łamach „Monitora” rozprawki „o dobrym pisarzu” stwierdza m. in.: „Na koncepta, aluzje do herbów, przewlekłe alegorie, olbrzymowate metafory nie tak narzekam, daleko ich teraz mniej, niż przedtem było...”³ Świadomość kompromitacji barokowej wymowy, do niedawna mocno zakorzenionej w kulturze sarmackiej, jest na tyle powszechna, że Komisja Edukacji Narodowej w polemice z przeciwnikami reformy szkolnej może się odwołać do faktu przeprowadzonej przez Konarskiego reformy stylu jako historycznego już przykładu, uzasadniającego przez analogię potrzebę i korzyści wprowadzanych przez Komisję zmian w tradycyjnym sposobie uczenia⁴.

W momencie zatem, kiedy powołane przez Komisję Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych przystępuje do opracowania programu szkoły średniej, istniejąca wówczas sytuacja w dziedzinie teorii i praktyki wymowy zdaje się ułatwiać zadanie Towarzystwa w odniesieniu do retoryki i poetyki: może ono nie liczyć się z oporami konserwatywnej opinii,

² W. Rzewuski, *Zabawki wierszopiskie i krasomówskie*, Poczajów 1762 [w:] *Czyżby saskie*, Bibl. Nar., S. I, nr 110, Kraków 1928, s. 177—178.

³ „Monitor” 1766, nr LIV, s. 413.

⁴ „Wieluż to z nas pamięta, gdy się około nauk w kraju naszym od ludzi oświeconych czyniły odmiany, kiedy na miejsce płoczej, śmiesznie upstrzonej i fraszek pełnej wymowy gruntowną, rozsądną i prawdziwą stawiano, kiedy dzięki pytania, bałamutne spory, próżne i dziwaczne szpekuły z filozofii rugowano, aby wiadomości natury pożytecznym wiadomościom ustąpiły miejsca, jakie na to krzyki, jakie walki, jakie przeszkody powstawały? A dzisiaj, gdy mgły uprzedzenia po większej części upadły, gdy się prawda w swojej jasności ukazuje, wstydziłby się niejeden przeciw temu odezwać i dawniejszego sposobu mówienia używać”. (Patrz: G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie...*, Warszawa 1776. Przedruk w książce: *Komisja Edukacji Narodowej*, wyd. S. Tync, Wrocław 1954, Bibl. Nar., S. I, nr 126, s. 176).

które zwalczać musiał Konarski. Ponadto przypuszczać by można, że dzięki dokonanej w szkołach pijarskich odnowie tych tradycyjnych przedmiotów szkoły humanistycznej Towarzystwo uniknie trudności w ustalaniu treści i metody ich nauczania. Retoryka Konarskiego, której w zakresie metody patronowała zasada gruntowności myślenia, a pod względem treści idea wychowania obywatelskiego, była całkowicie zgodna w tych podstawowych założeniach z dydaktycznymi i ideowymi postulatami programu szkolnego Komisji. Analiza przepisów Komisji o nauce wymowy i poezji, przeprowadzona pod kątem widzenia tej łatwej do stwierdzenia zbieżności pedagogiki Konarskiego i Komisji, przynosi jednak wyniki nieoczekiwane: brak w tych przepisach jakichś wyraźnych, szczegółowych powiązań zarówno z metodą, jak i z treścią retoryki Konarskiego. Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych nie zamierza posłużyć się znanymi podręcznikami pijara, choć na własny podręcznik „wymowy i poezji” zdobędzie się dopiero w końcowych latach swego istnienia. W zalecanym przez Komisję wykazie teoretyków wymowy, z których prac nauczyciel winien czerpać do czasu ukazania się nowego podręcznika, zabrakło nazwiska Konarskiego⁵. Wyjaśnienie tego dość zaskakującego stanowiska Komisji odnajdziemy, biorąc pod uwagę przyjęte w szkołach pijarskich metody kształcenia retorycznego, a także szczególną pozycję, jaką w szkole Konarskiego zajmowała retoryka. Powiedzmy tu od razu, że współczesna historiografia, która trafnie interpretuje nowatorski charakter reformy Konarskiego w warunkach połowy XVIII w., podkreślając szczególnie jego zasługi w walce o prawa języka ojczystego w szkole oraz wprowadzenie do programu elementów nauk społecznych i przyrodniczych, skłonna jest zarazem często przeceniać nowatorstwo pijara w zakresie metod kształcenia, które w istocie mieszczą się bez reszty w tradycjach szkoły humanistycznej, w zespole środków, służących tej szkole do realizowania ideału wykształcenia retorycznego. Bardzo zwięzła z uwagi na ramy niniejszej rozprawy charakterystyka szkoły humanistycznej (a głównie szkoły Konarskiego) od strony stosowanych w niej metod uzasadnić może powyższe twierdzenie i rzucić dodatkowe światło na sytuację szkolnej retoryki i poetyki w momencie krystalizowania się nowego programu Komisji.

Ideał humanistycznego wykształcenia retorycznego i metody jego realizowania związane były w Polsce z działalnością zakonu jezuickiego. W opanowanym przez siebie szkolnictwie średnim jezuiti szczepili wartości estetyczno-literackie antyku, adaptowanego pod względem treści do potrzeb katolicyzmu. Program szkolenia, oparty głównie na

⁵ Por.: J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne za czasów KEN*, Kraków 1925, s. 34.

drobiazgowo opracowanym sposobie lektury klasyków łacińskich, zapewnić miał wrażliwość estetyczną i wyrobienie w mowie⁶. W Polsce szkoła humanistyczna przestaje jednak szybko realizować nawet te w założeniu jednostronne cele: rezygnuje ona w istocie ze szczepienia kultury estetyczno-literackiej na rzecz kształtowania umiejętności pisania utworów literackich. Pociąga to za sobą odwrót od lektury jako zasadniczego elementu kształcenia oraz rosnący prymitywizm szkolenia literackiego, które zapewnić ma każdemu zostanie „poetą” lub „mówcą”. Przestają wystarczać klasyczne podręczniki jezuickiej retoryki i poetyki: zbyt dużo w nich analizy literackiej lub ogólnych definicji, praktycznie mało przydatnych. Pojawiają się podręczniki, zarówno jezuickie, jak pijarskie, o skrajnie „technicznym” charakterze, abstrahujące całkowicie od jakiegokolwiek analizy logicznej czy naśladowania literackich wzorów⁷. Usankcjonowany przez teorię wymowy i poezji rozdział „słowa” od „rzeczy”, treści od formy, potęgowany był brakiem problemowości i konwencjonalizmem treści wypowiedzi literackiej, określanej potrzebami chrześcijańsko-feudalnej obyczajowości bądź czerpanej z mętnych źródeł saskiej „erudycji”.

W tej sytuacji dokonana przez Konarskiego reforma w zakresie metod kształcenia polegała przede wszystkim na powrocie do „dobrych wzorów” starożytności, do studium pisarzy łacińskich, przy pomocy sposobów wypracowanych pierwotnie w szkole humanistycznej. „Nauczyciele rozsądni, posiadający wyrobiony smak, wykształceni i doświadczeni, sami wiedzieć powinni, że główną rzeczą jest czytanie i objaśnianie dobrych książek łacińskich, albo niech zawierzą Kwintylianiowi i innym znakomitym znawcom języka i stylu”⁸. Studium klasyków starożytności zalecał Konarski nie dla drobiazgowego komentowania form gramatycznych czy niewolniczego kopiowania zwrotów stylowych, ale jako wzory naturalnego, jasnego stylu i poprawnego myślenia. Przy okazji lektury mieli wprawdzie uczniowie opanowywać słówka i zwroty — zgodnie z Kwintylianiową tradycją *copia verborum* — chodziło tu jednak o gruntowne poznanie języka, a nie o przejmowanie gotowej frazeologii w celu stosowania jej w szkolnych „utworach”. Mówiąc o zaletach stylu, podkreślał bowiem Konarski, że właściwe dlań postaci mowy i figury

⁶ *Encyklopedia wychowania*, Warszawa 1933, t. I, s. 612.

⁷ Np. podręcznik pijara Jana Damascena Kalińskiego pt. *Atom minores...* (I wyd. w r. 1718) opiera się na zasadzie „rozszerzania” rzeczownika, przymiotnika i czasownika przy pomocy pytań formułowanych metodą scholastyczną. Profesor retoryki w kolegium jezuickim w Poznaniu, zwolennik podobnej metody woła z podziwem: „Ex uno verbo quanta farago carminum!” (patrz: rkps Muzeum Czartoryskich, nr 2373, cz. IV).

⁸ S. K o n a r s k i, *Pisma pedagogiczne*, wyd. Ł. Kurdybacha, Wrocław 1959, s. 146.

retoryczne nie powinny być „gdzieś upolowane”, ale że muszą one nasuwać się z „natury rzeczy”⁹. Widoczna jest tu zasada prymatu treści nad formą, z którą wiązała się ponadto odmienna od dotychczasowej koncepcja naśladowania literackich wzorów. Skoro założy się, jak to uczynił Konarski, że walory stylistyczne najlepszych dzieł literackich zależą od stopnia ich zbliżenia do natury (Cycero był arcywzorem wymowy, jako że był najbardziej do niej zbliżony), wówczas przestaje się dzieła te traktować jako zbiory elementów formy, które można kopiować; stają się one natomiast wzorami idealnymi, źródłem podnieć intelektualnych, zachęcających do współzawodniczenia z nimi¹⁰.

Mimo powrotu do lektury jako zasadniczego elementu kształcenia językowego nie rezygnował Konarski ze studium teorii wymowy w całej jej obszerności i pamięciowego opanowywania „reguł”. Podkreśla się często, i w zasadzie słusznie, że metody Konarskiego zmierzają do kształtowania umysłu, rozwijania sprawności myślenia, wbrew panującym dotąd werbalnym, pamięciowym sposobom uczenia. Pomija się jednak idący w parze z uznaniem potrzeby rozwijania logicznego myślenia konserwatywizm Konarskiego właśnie w dziedzinie dydaktyki pamięci, techniki i zakresu jej kształcenia. Konarski wielokrotnie przypomina o potrzebie bezustannego „ćwiczenia pamięci” uczniów. W zreformowanych szkołach pijarskich uczeń miał opanowywać pamięciowo nie tylko ogromną ilość nowych słówek łacińskich (np. w kl. IV każdego dnia po 30 do południa i po 50 na dzień następny), nie tylko własne, poprawione przez nauczyciela wypracowania oraz listy Cycerona, elegie Owidiusza *etc.*, ale przede wszystkim różnego rodzaju „reguły”.

„Uczniowie ciągle powinni się uczyć jakichś reguł”¹¹. Konarski nie raz deklaruje w przepisach szkolnych swoje przeświadczenie o braku praktycznej przydatności reguł. Fakt tolerowania rozległej aparatury pojęciowej retoryki wyjaśniać można predylekcją Konarskiego do ścisłych, zracjonalizowanych form ekspresji: „sztukę”, teorię ogranicza się do roli czynnika porządkującego „naturalną wymowę” oraz ułatwiającego refleksję nad stroną formalną wypowiedzi¹². Niemniej trudno na podstawie uważnej lektury *Ustaw* Konarskiego nie dojść do wniosku, że taka sceptyczna i racjonalistyczna wobec reguł postawa nie znalazła konsekwentnego odbicia w praktycznych zaleceniach dla nauczyciela. Nie ulega wątpliwości, że w klasach I, II i III należało wyuczyć się na pamięć całej gramatyki łacińskiej „kartka za kartką”, w kl. IV prozodii,

⁹ *Op. cit.*, s. 182.

¹⁰ *Op. cit.*, s. 179.

¹¹ *Op. cit.*, s. 188.

¹² Taki jest sens uwag Konarskiego o teorii wymowy zawartych w paragrafach: 137 i 138, rozdz. IX.

a w kl. VI (dwuletniej) wszystkich prawideł wymowy z podręcznika retoryki, i to „za porządkiem, a nie z rozmaitych miejsc lub dorywczo”¹³. Napisany przez Konarskiego pod koniec życia podręcznik retoryki *De arte bene cogitandi*, prócz zawartych w nim „aktualnych” dodatków o jasności stylu i wadach wymowy, stanowił tradycyjny wykład kanonów retorycznych i nie odbiegał w swym układzie i zawartości od jezuickiego podręcznika Soareza¹⁴.

Na tle powyższych ustaleń zrozumiałe się staje stanowisko Komisji Edukacji Narodowej wobec retoryki Konarskiego. Była ona nie do przyjęcia ze względu na tradycjonalizm zakładanych przez nią metod kształcenia, przesadny nacisk na dydaktykę pamięci, przerost drobiazgowej techniki wyrabiania „wprawy oratorskiej”; taka retoryka nie mogła zmieścić się w strukturze programu szkolnego Komisji. W traktowaniu całości dydaktycznych oddziaływań szkoły jako środków wyrabiania w uczniach „wprawy oratorskiej” szedł Konarski za Kwintylianiem, choć ideał „mówcy” nasycał nową treścią ideową i polityczną. Ponieważ w procesie „kształcenia mówcy” teoria poezji nie miała istotnego znaczenia, Konarski nie przywiązywał większej wagi do jej wykładu. Toleruje on w zupełności ćwiczenia w układaniu wierszy, z przepisów jednak w tej sprawie, dosyć ściśle określających ilość prac wersyfikacyjnych, wnioskować można, że chciał wprowadzić pewne normy do nieograniczonej dotychczas praktyki. Zmierzch tradycyjnej poetyki, zredukowanie jej wykładu do najbardziej podstawowych pojęć¹⁵ było poważnym wyłomem w uświęconej przez szkołę humanistyczną praktyce. Dalsze radykalne ograniczenie teorii już nie tylko w zakresie poezji, ale przede wszystkim wymowy podjęła Komisja Edukacji Narodowej.

II. MIEJSCE RETORYKI I POETYKI

W UKŁADZIE PRZEDMIOTÓW NAUCZANIA KOMISJI

„Nie jest tedy szkolnych instrukcyj końcem nauczyć dziecię obcego zniszczonych narodów języka, oziębłego wierszopistwa, fałszywej retoryki i tym podobnych rzeczy”¹⁶. W ten zwięzły sposób wyrażona została przez twórców programu szkolnego Komisji Edukacji Narodowej negatywna ocena funkcji dydaktycznych dotychczasowej szkoły humanistycznej, w której nauczanie koncentrowało się wokół trzech przedmiotów: gramatyki języka łacińskiego, poetyki i retoryki. W związku ze zmianą i rozszerzeniem zadań dydaktycznych, stawianych szkołom Komisji

¹³ S. Konarski, *op. cit.*, s. 152, 169, 219.

¹⁴ J. Nowak-Dłużewski, *Stanisław Konarski*, Warszawa 1951, s. 148.

¹⁵ S. Konarski, *op. cit.*, s. 171.

¹⁶ K. Lewicki, *op. cit.*, s. 24.

Edukacji Narodowej, do programu szkolnego wprowadzonych zostanie szereg nowych przedmiotów cyklu matematyczno-przyrodniczego i społeczno-etycznego. I z tego już względu przedmioty tradycyjne muszą w nowym programie zająć o wiele skromniejsze niż dotąd miejsce. Celem niniejszego rozdziału jest prześledzenie w oparciu o ustawodawstwo szkolne Komisji, jak kształtowały się w odniesieniu do pozostałych przedmiotów nowego programu proporcje ilościowe i układ przedmiotów tradycyjnych, bez wnikania na razie w ich treść i zamierzoną funkcję dydaktyczną. Dla interpretacji bowiem dydaktycznego znaczenia przedmiotu czy grupy przedmiotów nie jest rzeczą obojętną określenie miejsca, jakie zajmują one w układzie pozostałych przedmiotów, i ilości czasu, jakie przeznaczają się na ich nauczanie. Zmiany w tym zakresie są zazwyczaj wyrazem przewartościowania poglądów na znaczenie i funkcję dydaktyczną poszczególnych przedmiotów.

Już pobieżny przegląd zachowanych rozporządzeń Komisji w sprawie „układu nauk” wskazuje na znaczne różnice zachodzące między nimi na przestrzeni lat 1773—1783, choć wszystkie wprowadzane układy odbiegają od modelu przyjętego przez szkołę humanistyczną. Przypomnijmy, że w modelu tym trzy kolejne ośrodki koncentracji nauczania, tj. gramatyka, poetyka i retoryka, stanowiły zarazem trzy stopnie wtajemniczenia adeptów sztuki retorycznej. Dwuletnia z reguły klasa retoryki była ukoronowaniem kształcenia językowego klas poprzedzających ją.

Najradykałniej zrywał z tym schematem *Przepis na szkoły wojewódzkie* i oparty na nim *Porządek i układ nauk* (1774 r.)¹⁷. Zgodnie z koncepcją Potockiego, zawartą w jego *Myślach o edukacji*, przez cały przeciąg nauki szkolnej (w trzech dwuletnich „szkołach”) miały być nauczane poszczególne działy matematyki i nauki moralnej. Gramatykę ograniczano do dwóch pierwszych lat nauczania; retoryka wraz z logiką i lekturą autorów klasycznych została uplasowana już w klasie trzeciej. Wiadomości z poetyki, wykładane dotychczas przed retoryką oraz lekturą „wszelkich autorów klasycznych”, znalazły się w następnej, czwartej klasie. Na piąty i szósty rok nauczania nie przewidywano żadnych przedmiotów językowych. Ich miejsce obok matematyki i nauki moralnej zajął wykład fizyki.

Szczegóły te wydają się istotne, jeśli wziąć pod uwagę, że bynajmniej niełatwe było zerwanie z powszechnie przyjętym schematem programu szkolnego, z traktowaniem wymowy jako celu, a klasy retoryki jako podsumowania nauki szkolnej. Utrzymanie dawnego schematu w szkole Konarskiego było zrozumiałe ze względu na wyjątkową rolę, jaką miała do spełnienia retoryka w obywatelskim i politycznym wycho-

¹⁷ *Op. cit.*, s. 24 i s. 43.

waniu ucznia. Ale i Antoni Popławski, który funkcję retoryki sprowadzał w zasadzie do kształtowania umiejętności poprawnego wypowiedzania się w piśmie i słowie, radził Komisji w swoim *Projekcie* dwie ostatnie klasy „szkół publicznych” przeznaczyć na nauczanie wymowy¹⁸. Jako pijar szedł zapewne Popławski w tym wypadku za przykładem wielkiego reformatora swego zakonu.

Autorem koncepcji układu przedmiotów nauczania w *Przepisie na szkoły wojewódzkie* był, Ignacy Potocki. Przewodniczący Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych nie dysponował doświadczeniem pedagogicznym, jakie Piramowicz i Popławski zdobywali w latach szkolnej praktyki. Czerpał on swoją wiedzę pedagogiczną przede wszystkim z lektury pism postępowych myślicieli francuskich. Dzięki temu najmniej ulegał tradycji i starym wzorom. Te same jednak względy sprawiały, że śmiałości i nowatorstwu jego pomysłów nie zawsze towarzyszyło wykończenie ich w szczegółach oraz uwzględnianie praktycznych wymogów stawianych przez rzeczywistość szkolną. Toteż oparty na jego koncepcji układ przedmiotów, przyjęty w *Przepisie na szkoły wojewódzkie* z r. 1774, ulegał stopniowym, ale dość znacznym modyfikacjom w kierunku większego przystosowania go do istniejących warunków szkolnych. Już w roku następnym *Układ nauk dla piszących książki elementarne* wprowadzał zmiany, z których najważniejsze polegały na przesunięciu logiki z klasy III do VI, a złączonych w jeden przedmiot retoryki i poetyki — do klasy VII. W tej ostatniej pojawiał się nadto nowy przedmiot „wiadomości o naukach, sztukach i rzemiosłach”; nie przewidywano natomiast w klasie VII matematyki, co było istotnym odstępstwem od koncepcji Potockiego, który chciał, by matematyki uczono w ciągu całego przebiegu szkolnej nauki. Zmiany te zostały potwierdzone w szczegółowym *Rozporządzeniu nauk dla siedmioklasowych szkół wojewódzkich* z roku 1777, ale nie wspomina się w nim historii „nauk, sztuk i rzemiosł”¹⁹. Oczekiwało się zapewne na podręcznik tego przedmiotu, który zresztą nie został nigdy napisany.

W zmienionym układzie przedmiotów chcę przedyskutować fakt przesunięcia retoryki i poetyki do ostatniej klasy. Autorem tej poprawki był prawdopodobnie Grzegorz Piramowicz, który rok wcześniej w *Uwagach o nowym instrukcji publicznej układzie* uzasadniał umieszczenie retoryki w ostatniej klasie tym, że uczeń, osiągnąwszy rzetelną wiedzę, a zwłaszcza znajomość prawa, uniknie werbalizmu i będzie w stanie mówić mądrze i z przekonaniem²⁰. Trudno odmówić słuszności podobnej

¹⁸ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, wyd. S. Tync, Wrocław 1957, s. 54.

¹⁹ J. Lewicki, *op. cit.*, s. 140.

²⁰ G. Piramowicz, *Uwagi o nowym instrukcji publicznej układzie*, s. 172—173.

argumentacji, choć można by w niej dostrzec pewne zbliżenie do koncepcji wykształcenia retorycznego szkoły humanistycznej. Przesunięcie nauki wymowy do ostatniej klasy nie było mimo to równoznaczne z utworzeniem osobnej klasy retoryki. Teoria wymowy wraz z lekturą tekstów miała w niej zająć nieco mniej niż $\frac{1}{3}$ ogólnej liczby godzin (6 godzin). Resztę wypełniały: prawo (8 godzin), historia naturalna, tj. nauka o przyrodzie (5 godzin), i historia (1 godzina): Istnieją poza tym inne powody, które nakazują pozytywnie ocenić dyskutowaną zmianę w układzie programu szkolnego. Wydaje się, po pierwsze, słuszne, że z trudnymi dość elementami teorii wymowy i poezji mieli się zapoznawać uczniowie umysłowo dojrzałsi, którzy łatwiej i sensowniej mogli je pojąć, uzyskawszy uprzednio dzięki lekturze autorów łacińskich i polskich większy zasób literackiej kultury. Niemniej ważne było i to, że połączenie teorii wymowy i teorii poezji w jeden przedmiot i uplasowanie go w jednej wyłącznie klasie mogło podważyć panoszenie się teorii we wszystkich niemal klasach i praktykę obciążania pamięci uczniów ogromnym balastem mechanicznie przyswajanych reguł i przepisów.

Drugą ważną innowacją z punktu widzenia roli przedmiotów językowych w całości programu nauczania było wprowadzenie do klas IV, V i VI po 1 godzinie lektury wypisów z autorów klasycznych w ramach godzin lekcyjnych nauczyciela wymowy. W dotychczasowym układzie programu lektura autorów łacińskich miała kończyć się w klasie IV. *Rozporządzenie nauk* z r. 1777 rozszerzało lekturę tę na wszystkie klasy. Tak zapoczątkowana została realizacja postanowienia Komisji z dnia 7 września 1775 r., zalecająca Towarzystwu do Ksiąg Elementarnych sporządzenie wyboru z autorów klasycznych, który służyć miał jako lektura pomocnicza do poszczególnych przedmiotów²¹. Komisja spodziewała się osiągnąć dzięki temu podwójny efekt dydaktyczny: rozszerzyć zasób wiadomości uczniów i wykształcić ich smak literacki. W praktyce zalecenie Komisji zaciążyć musiało ujemnie na realizacji jej programu szkolnego; było ono przyczyną pewnego przeciążenia zajęć szkolnych nauczaniem języka łacińskiego, co nie leżało w intencjach Komisji, szczególnie w okresie formowania się jej programu nauczania w latach 1773—1783. Wobec braku podręczników do wielu przedmiotów wypisy z autorów klasycznych stawały się często głównym źródłem informacji w nauczaniu nawet takich przedmiotów, jak nauka o przyrodzie (zoologia, botanika), elementy nauk rolniczych (ogrodnictwo, rolnictwo), higiena etc. Prowadziło to do podważania i spłykania treści słusznych założeń programowych Komisji. Niemniej trudno zgodzić się w tym miejscu bez

²¹ *Protokoły posiedzeń KEN*, wyd. T. Wierzbowski [w:] *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie*, Warszawa 1910, z. 37, s. 172.

istotnych zastrzeżeń z opinią Mrozowskiej, która fakt przeładowania programu lekturą tekstów łacińskich tłumaczy chęcią zapobieżenia przez Komisję powszechnemu w wielu szkołach upadkowi łaciny. W tym celu — twierdzi Mrozowska — „Komisja połowę blisko czasu poświęconego na naukę przeznaczyła na rozszerzenie znajomości literatury klasycznej”²². Chcę tutaj poddać w wątpliwość słuszność ilościowego oszacowania przez Mrozowską udziału lektury klasyków w programie szkolnym. Bierze ona niewątpliwie pod uwagę *Rozłożenie nauk i godzin* włączone do *Ustaw* z r. 1783, w których język łaciński zajmuje najwięcej miejsca w porównaniu z innymi rozporządzeniami Komisji. Według przeprowadzonego przeze mnie obliczenia ze 140 godzin lekcyjnych, rozłożonych na 7 klas, 76 godzin przypadało na przedmioty całkowicie wolne od języka łacińskiego i 64 godziny na przedmioty związane w jakimś stopniu z lekturą autorów klasycznych. Ta druga liczba stanowi istotnie „blisko połowę” ogólnej ilości godzin programu (45%), ale nie znaczy to bynajmniej, że tyle właśnie czasu poświęcano w programie językowi łacińskiemu, a tym mniej „rozszerzaniu znajomości literatury klasycznej”. Weźmy pod uwagę np. gramatykę, na którą przeznaczona się największą ilość godzin w omawianej grupie przedmiotów (26 godzin). Przecież miała to być gramatyka polsko-łacińska, w której — jak to podkreślają „przepisy pierwiastkowe” Komisji — „pierwsze staranie będzie około języka ojczystego, toż dopiero około łacińskiego”. W podręcznikach Kopczyńskiego gramatykę wyklada się metodą porównywania obu języków, ale przestrzegany jest w nich skrupulatnie podział na wyjaśnienia i reguły, odnoszące się do języka polskiego, i na te, które dotyczą łaciny. Przykłady są również odpowiednio dobierane do obu języków.

Podobnie kształtował się stosunek polszczyzny do łaciny i w nauczaniu wymowy. Przeznacza się na nią wraz z wypisami 15 godzin lekcyjnych. Jeśli chodzi o teorię wymowy, to miano ją wykładać w języku polskim, na co wskazuje fakt, że przepisy Komisji zalecały nauczycielowi czerpać ją selektywnie z różnych źródeł (łacińskich i francuskich) z pominięciem szkolnych podręczników retoryki pisanych po łacinie. Tak uzyskiwane „uwagi i wiadomości” o wymowie musiały być, rzecz prosta, tłumaczone na język polski przed podyktowaniem ich uczniom. Przykłady ilustrujące zasady retoryczne dobierane być miały „z dawnych, teraźniejszych, obcych i ojczystych autorów”²³. W ćwiczeniach i pracach pisemnych z wymowy wyraźnie uprzywilejowany był język polski.

²² K. Mrozowska, *Walka o nauczycieli świeckich w dobie KEN na terenie Korony*, Wrocław 1956, s. 91.

²³ J. Lewicki, *op. cit.*, s. 35.

Ustawy z r. 1783 nie dzielają już, co prawda, bezkompromisowego stanowiska Popławskiego, który żądał, by wszelkie „kompozycje” w języku łacińskim zostały w szkołach „zniesione raz na zawsze”²⁴. Niemniej i w nich zaleca się ćwiczenia takie przeprowadzać tylko „niekiedy” i dopiero po osiągnięciu przez uczniów dostatecznej znajomości języka zdobywanej w toku czytania i tłumaczenia rzymskich klasyków²⁵. Jeśli w wykładzie teorii wymowy, w ćwiczeniach pisemnych, a także przy komentowaniu tekstów dominującą pozycję zdobył język polski, to w zakresie lektury zdecydowanie faworyzowana jest łacina. Dowodem na to może być fakt, że *Ustawy* wymieniają wyłącznie autorów łacińskich jako tych, którzy mieli być tłumaczeni i komentowani w czasie zajęć szkolnych. Wydaje się wszakże, iż uprzywilejowanie dzieł klasyków rzymskich było wynikiem nie tyle traktowania ich jako środka doskonałego praktyczną znajomość łaciny, ile raczej przeświadczenia o wyjątkowych ich wartościach kształcących, które aktualizują się w czasie lektury.

Pozostaje do sumarycznego omówienia reszta przedmiotów związanych w jakiejś mierze z językiem łacińskim i mieszczących się w 64 godzinach lekcyjnych wyodrębnionych z ogólnej liczby godzin programu szkolnego. Nie można dokładnie określić w tej grupie ilości czasu przeznaczanego na łacinę, a ściślej wypisy łacińskie, ponieważ tylko 3 godziny wymienia się w *Ustawach* oddzielnie jako „wypisy”, a reszta lektury pomocniczej włączona jest do liczby godzin poświęconych określonemu przedmiotowi, np. „Moralna nauka i wypisy łacińskie” — razem 5 godzin, „Dzieje i wypisy łacińskie” — 7 godzin *etc.* Łatwo jednak dojść do wniosku, że w grupie tej proporcje ilościowe łaciny i języka polskiego kształtowały się stanowczo na korzyść tego ostatniego, czas bowiem przeznaczony na „wypisy” musiał być z konieczności ograniczony, skoro istniały do poszczególnych przedmiotów podręczniki polskie, które należało przerabiać. W chwili ogłaszania *Ustaw* w r. 1783 w rękach nauczycieli i uczniów znajdowały się już podręczniki do „moralnej nauki” Popławskiego i historii powszechnej Józefa Skrzetuskiego. Dalsze podręczniki (botanika, zoologia) pojawiły się w latach następnych.

Reasumując powyższe stwierdzenia, należy ustalić, że na gramatykę łacińską i gramatykę polską przeznaczano w przybliżeniu równe ilości czasu (razem: 26 godzin), że w nauczaniu wymowy (15 godzin) przewagę uzyskiwała łacina, że w wykładzie pozostałych przedmiotów omawianej grupy (23 godziny) dominował język polski. Przyjąć więc można, że z omawianych 64 godzin najwyżej połowa przypadła na język ła-

²⁴ A. Popławski, *op. cit.*, s. 64.

²⁵ Komisja Edukacji Narodowej. *Wybór źródeł*, s. 669.

ciński, co stanowi około 22% ogólnej liczby godzin lekcyjnych programu, a nie „blisko połowę”. Wypada ponadto zauważyć, że 22% stanowi wskaźnik całości czasu przeznaczanego na język łaciński, a nie tylko tej jego części, która przypadła w programie na lekturę i analizę autorów łacińskich.

Rzeczywisty profil programu szkolnego Komisji zarysuje się wyraźniej, jeśli weźmiemy pod uwagę, że na samą tylko matematykę i fizykę *Ustawy* przeznaczały łącznie 50 godzin lekcyjnych, tj. 35% ogólnej liczby godzin wszystkich klas. Wszystkie przedmioty językowe, nie wyłączając uzupełniającej lektury tekstów łacińskich, zajmowały około 37% programu. Resztę czasu wypełniały: nauka o przyrodzie, geografia, historia, etyka, prawo etc. Najbardziej uderzającym momentem tej radykalnej przemiany ilościowej struktury programu szkolnego jest skromne w porównaniu ze szkołą humanistyczną miejsce grupy przedmiotów językowych. Fakt ten musiał z konieczności określić na nowo rolę poszczególnych przedmiotów tej grupy. W odniesieniu do „wymowy i poezji” oznaczał on zmierzch tradycyjnej retoryki i poetyki wraz z ich obszerną machiną terminologiczną, na której wykład w ramach zmienionego programu nie mogło już starczyć czasu.

III. POETYKA W PROGRAMIE SZKOLNYM

Charakterystycznym rysem pierwszych wypowiedzi w dyskusji nad rolą „wymowy i poezji” w programie szkolnym Komisji Edukacji Narodowej było wyraźne eksponowanie estetycznej funkcji literatury. Kształtowanie dobrego smaku literackiego i zdolności odczuwania piękna, rozwijanie twórczej wyobraźni — oto elementy wychowania estetycznego, które przyswoić ma uczniowi studium wymowy, a w szczególności poezji. Akcentowanie estetycznych walorów literatury nie oznacza pomniejszania jej wartości etycznych, lecz ma na celu podważenie uprawianej przez szkołę humanistyczną praktyki prymitywnego szkolenia literackiego, w którym rezygnowano ze szczepienia kultury estetycznej na rzecz sposobienia wszystkich uczniów do literackiej „twórczości”. Stanowisko Komisji wobec tej praktyki (jak się okaże, niezupełnie zresztą konsekwentne) kształtowało się pod wpływem poglądów literackich polskiego Oświecenia. Krytyka literacka, torująca drogę nowej, politycznie i społecznie zaangażowanej literaturze oświeceniowej, występuje niejednokrotnie przeciw grafomaństwu, rosnącemu na gruncie wyniesionego z czasów saskich przekonania, że można zostać pisarzem, poetą lub mówcą, byle się poznało w szkole odpowiednie reguły i przepisy. Krytyczny stosunek do „szkolnych poetów” znajduje w Oświeceniu teoretyczne uzasadnienie w upowszechniającym się poglądzie o wyjątkowym

charakterze procesu twórczego w poezji, jako zjawiska rzadkiego, występującego jedynie u wybranych. Elementy wiedzy o psychologicznych podstawach twórczości poetyckiej pojawiają się w dyskusji nad rolą poetyki w programie szkolnym, a częściowo nawet i we wskazówkach dydaktycznych dla nauczycieli. Twórcy programu szkolnego Komisji czerpią też swobodnie z arsenału pojęć i terminów estetycznych okresu, modyfikując ich sens stosownie do specyficznych potrzeb szkoły. Przejęcie z poetyki klasycystycznej postulatu kształcenia „dobrego gustu” prowadzić miało w zakresie szkolnej „nauki” poezji do uznania za jej podstawę lektury utworów i do zredukowania teorii do niezbędnych informacji ułatwiających zrozumienie czytanych tekstów.

W sposób najbardziej skrajny postulat ten formułuje Chrystian Pfliederer, profesor Szkoły Rycerskiej i członek Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych w latach 1775—1782; domaga się on odrzucenia terminologii retoryki i poetyki, „straszącej swą obszernością”, i uważa, że „głównym, a nawet jedynym celem wymowy i poezji jest kształtowanie w uczniach smaku i zdolności odnajdywania piękna w utworach literackich”²⁶. Lektura utworów poetyckich to podstawa „nauki” poezji również i w *Myślach o edukacji* Ignacego Potockiego (1774 r.). Swoje stanowisko popiera Potocki autorytetem Voltaire’a, który w analizie poematów epickich „omija reguły, szukając gustu”²⁷. W motywacji potrzeby lektury pojawia się też nowy, interesujący argument. „Czytanie poezyj pięknych i skromnych przyniesie największy w tej nauce (poezji) pożytek, reguły imainacji przepisywać jest czasem rzecz śmiała, czasem niepożyteczna”²⁸. Widoczny w przytoczonym fragmencie protest przeciwko regułom w imię praw przysługujących wyobraźni w procesie twórczym był sprzeczny z zasadami poetyki klasycystycznej, formującej się w tym czasie w życiu literackim kraju. Dlatego Potocki mógł się powoływać na rozprawę o poezji epickiej Voltaire’a, w której młody wówczas filozof francuski buntował się przeciw autorytetowi kodyfikatora klasycyzmu Boileau, pod wpływem śmiałej myśli angielskich filozofów²⁹. Rozprawa Voltaire’a służy jednak Potockiemu dla uzasadnienia negatywnej postawy nie wobec poetyki klasycystycznej, lecz w stosunku do tradycyjnej poetyki szkolnej. Nie może tutaj mylić nazwisko Boileau wymienione wśród autorów poetyk, stanowiących „niebezpieczne źródła w rękach nauczycieliw miernych”, nazwisko to bowiem pada jedynie dlatego, że Potocki wy-

²⁶ Rkp Biblioteki Jagiellońskiej nr 5335, s. 108—109.

²⁷ I. Potocki, *Myśli o edukacji i instrukcji w Polsce ustanowić się mającej* [w:] *Epoka Wielkiej Reformy*, Lwów 1923, s. 222.

²⁸ *Op. cit.*

²⁹ F. Brunetière, *L'évolution des genres dans l'histoire de la littérature*, Paris 1898, s. 146.

liczą wszystkich w zasadzie najwybitniejszych obok Boileau twórców teorii poezji; wzmianka o „nauczycielach miernych” odnosi całą sprawę do aktualnej praktyki szkolnej.

Protest Potockiego przeciwko regułom w poezji podejmowany jest pozornie tylko w obronie autonomicznych praw wyobraźni. Rzecz wymaga dokładniejszego wyjaśnienia, gdyż wiemy, że do podstawowych założeń estetyki klasycystycznej należało podporządkowywanie wyobraźni zasadom racjonalistycznego porządku i umiaru. „Imaginacja — dusza poezji — może stać się niebezpieczną i szkodliwą” — mówił Piramowicz w dyskusjach Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych³⁰. Sniadecki jako nauczyciel w szkołach krakowskich przypomniał uczniom „naukę o dobrym zażyciu imaginacji”³¹. Z jednej strony dostrzega się zatem w wyobraźni dyspozycję intelektualną, która przejawia się w poezji jako jej niezbędny, specyficzny element, a z drugiej — tę właściwość umysłu, która łatwo może być „źle użyta”. Wydaje się, że źródłem tych sprzeczności był fakt posługiwania się pojęciem „imaginacji” przynajmniej w dwóch różnych, przeciwstawnych sobie znaczeniach. W jednym znaczeniu, negatywnym, „imaginacja” jest przeciwieństwem zdrowego rozsądku, rozumu. Ona to królowała w czasach powszechnego upadku nauk, dzięki niej powstawały bezmyślne plody saskiej muzy. I taka nie kontrolowana przez rozum wyobraźnia jest „szkodliwa”. Sens pozytywny zyskiwała „imaginacja” nie tylko w związku z uznaniem jej znaczenia w poezji, ale jako jedna z trzech równoprawnych stron intelektu. Jej rehabilitacja dokonała się na gruncie przejętej z *Encyklopedii* francuskiej teorii o trzech władzach umysłu: pamięci, rozumie i wyobraźni. W systemie dydaktycznym Komisji Edukacji Narodowej teoria ta uzasadniać miała błędność jednostronnej dydaktyki pamięci zakorzenionej w dawnej szkole.

We *Wstępie do Encyklopedii* d’Alembert’a określono wyobraźnię jako „talent tworzenia w toku naśladowania”³², ograniczając w ten sposób jej funkcję do dziedziny sztuki. Sformułowania teoretyczne, pojawiające się w dyskusji nad rolą poszczególnych przedmiotów nauczania w programie szkolnym, podejmując element twórczego charakteru wyobraźni rozszerzają jej przejawianie się poza sferę sztuki jako ogólną dzielność, dociekliwość umysłu. Wyraża się to w zbliżaniu bądź wprost utożsamianiu pojęcia wyobraźni z „dowcipem”. Czartoryski, dokonując klasyfikacji

³⁰ Cytat zaczerpnięty z artykułu R. Pachuckiej pt. *Język polski i jego nauczanie w reformie KEN*, „Problemy” nr 4 (97), r. 1954, s. 266.

³¹ *Korespondencja Jana Sniadeckiego*, wyd. Ludwik Kamykowski, Kraków 1932, t. I, s. 58.

³² D’Alembert (Jean Le Rond), *Wstęp do Encyklopedii*, Biblioteka Klasyków Filozofii, Kraków 1954, s. 52.

przedmiotów nauczania w oparciu o wspomnianą teorię władz umysłowych, dzieli wszystkie nauki na „trzy gatunki, ściągające się do trzech przymiotów duszy ludzkiej, tj. pamięci, imaginacji, czyli dowcipu, i *iudicii*, to jest rozsądku”³³. Intelktualistyczne zabarwienie pojęcia wyobraźni widoczne jest również w *Mysłach* Ignacego Potockiego. Sprawność wyobraźni uzależniona jest od uprzedniego nasycenia jej obrazami przedmiotów. Potocki zależność tę rozumie jako rozwijanie twórczych uzdolnień umysłu w procesie nieustannych kontaktów poznawczych człowieka z rzeczywistością. Z proponowanym przez siebie programem nauczania, faworyzującym kształtowanie tak pojętej wyobraźni, wiąże Potocki pewne nadzieje na rozwój sztuki w ogóle, gdyż „więcej mieć będziemy osób, mających wyobrażenia żywe i umiających też wyobrażenia wydawać słowy, pędzlem albo harmonią”³⁴.

Wymaga wyjaśnienia stwierdzenie, że obok nowego programu nauczania korzystny wpływ na kształtowanie twórczych uzdolnień mieć będzie „polepszona fizyczna edukacja”. Przypuszczać można, że Potockiemu chodziło o to, że skoro uzdolnienia te kształtują się dzięki rozwojowi władz psychicznych człowieka, to nie jest rzeczą obojętną stan fizyczny warunkujący sprawne ich funkcjonowanie.

Na tle powyższych ustaleń staje się zrozumiała zwięzła formuła określająca jedną z głównych funkcji, jakie Komisja Edukacji Narodowej przypisuje w programie szkolnym studium poezji — domeny wyobraźni: „Wykształci ona dowcip, ożywi imaginacją”³⁵.

Elementy wychowania estetycznego widoczne we wstępnym, najwcześniejszym okresie formowania się przyszłego programu szkolnego Komisji znajdują wyraźne odbicie w *Przepisie na szkoły wojewódzkie* (1774). Wobec braku zgodnego z założeniami Komisji podręcznika poetyki zaleca się nauczycielowi wymowy dokonanie wyboru elementarnych wiadomości z teorii poezji z różnych źródeł łacińskich i francuskich. Zestaw teoretyków poezji proponowany w *Przepisie* obejmuje nazwiska głośne i dość powszechnie znane w epoce. Są to: Arystoteles, Horacy, Vida, Boileau, Rapin, Dubos, Fénelon. Z tego względu nie wydaje się rzeczą celową analizowanie ich prac w celu wyciągania jakichś daleko idących wniosków odnośnie do poglądów estetycznych Komisji. Mogli oni bowiem zostać wybrani na tej zasadzie, że mieli opinię najwybitniejszych specjalistów teorii poezji. Wystarczy zatem ogólna charakterystyka zestawu teoretyków zalecanych przez Komisję. Uderza

³³ A. K. Czartoryski, *Początkowy abrys do planty edukacji publicznej* [w:] *Epoka Wielkiej Reformy*, Lwów 1923, s. 215.

³⁴ I. Potocki, *op. cit.*, s. 221.

³⁵ G. Piramowicz, *op. cit.*, s. 173.

w nim przede wszystkim brak jakiegokolwiek przedstawiciela szkolnej poetyki. Czterej pierwsi w wyliczonym szeregu to twórcy najbardziej znanych teorii poezji, spopularyzowanych w Oświeceniu dzięki specjalnemu wydawnictwu Batteux, w którym obok tekstów łacińskich zamieszczono francuskie przekłady³⁶. Następny z kolei, Rapin (1621—1687), jedyny w tym gronie jezuita, należał do wielce cenionych krytyków i literatów we Francji doby klasycyzmu. Był uczestnikiem „salonów” francuskich, obok Fénelona (1651—1715) zajmował się krytyką zepsutej wymowy kościelnej³⁷.

Jedyną pracą teoretyczną wymienioną w *Przepisie* z tytułu i oddzielnie rekomendowaną są *Refleksje krytyczne o poezji i malarstwie* Dubosa (1674), które Voltaire zalecał jako „najbardziej użyteczną książkę, jaką kiedykolwiek napisano w tej materii”³⁸. Nauczyciel miał z niej czerpać myśli służące do ukazywania uczniom „związku i podobieństwa sztuki poetycznej z sztuką malarską”³⁹. Jest wątpliwe, czy Komisji chodziło o przeszczepienie na grunt szkolny nowatorskiej estetyki Dubosa, obfitującej w ciekawe tezy dotyczące psychologii odbioru dzieła sztuki. Bardziej prawdopodobne wydaje się, że traktowała *Refleksje krytyczne* jako źródło myśli przydatnych do szerszego zilustrowania znanego aforyzmu Horacjusza — *ut pictura poësis*. Niemniej sformułowanie oddzielnego na ten temat zalecenia dydaktycznego przyjąć można jako dowód uświadomionych dążeń do nasycenia programu szkolnego elementami wychowania estetycznego. Świadczy o tym również przepis szósty, mówiący o wykładzie mitologii. Jest ona potrzebna nie tylko do zrozumienia poetów, ale również „do poznania dzieł sztycharskich, snycerskich, malarskich”⁴⁰.

Na osobne omówienie zasługuje także przepis trzeci. „[Nauczyciel] wybierze najlepszych autorów i z tych najlepsze kawałki, podobieństwo między nimi okazując, znosząc na przykład Wirgiliusza z Tassem, Horacego z Kochanowskim etc.”⁴¹ Porównywanie jako operacja myślowa, rozwijająca krytycyzm i samodzielność umysłu, należało do najważniejszych i najczęściej stosowanych metod kształcenia językowego w systemie dydaktycznym Komisji Edukacji Narodowej. Warto tutaj zwrócić uwagę na interesujący szczegół: chodzi o fakt porównywania „najlepszych” fragmentów autorów starożytnych z takimiż fragmentami autorów niestaro-

³⁶ Ch. Batteux, *Les quatre poetiques*, Paris 1771.

³⁷ *Histoire de la langue et de la littérature française, publiée sous la direction de L. Petit de Julleville*, Paris 1896, t. V, s. 484.

³⁸ Voltaire, *Oeuvres complètes*, Paris 1785, T. XX, s. 60.

³⁹ J. Lewicki, *Ustawodawstwo...*, s. 35.

⁴⁰ *Op. cit.*

⁴¹ *Op. cit.*

żytnych. Chociaż Komisja wyżej od autorów nowożytnych ceniła rzymskich klasyków, nie uważała bynajmniej, że ci ostatni są we wszystkim doskonali. Przekonania o bezwzględnej wyższości starożytnych trudno było bronić po przeprowadzonej we Francji dyskusji „starożytników” i „nowożytników”. Jej echa przenosiła na grunt polski m. in. tak ceniona przez Komisję *Wielka encyklopedia*. Omawiając nauczanie retoryki, wzywała do odwagi krytykowania starożytnych, do porównywania ich z pisarzami nowożytnymi⁴². W tym duchu ostrzegał Kopczyński: „Nie wciągajmy także dzieci w ten przesąd, żeby to wszystko, co nam starożytność na piśmie podała, było zupełnym doskonałości wzorem”⁴³. Podobne poglądy uzasadniały przekonanie, że i u najdoskonalszych pisarzy znaleźć można miejsca „lepsze” i „gorsze” i że najłatwiej je wykryć, zestawiając je z dziełami innych autorów. Było to kształcenie smaku, w którym rolę pierwszorzędną odgrywała analiza logiczna.

Omawiany *Przepis na szkoły wojewódzkie* zawiera w zakończeniu pierwsze oficjalne sformułowanie stanowiska Komisji w sprawie poetyckiej „twórczości” uczniów. Zalecenia *Przepisu* ograniczają się tutaj do podkreślenia dobrowolności ćwiczeń w układaniu wierszy; Komisja wychodziła z założenia, że talent poetycki można rozwijać, ale że jest daremną stratą czasu chcieć wszystkich uczynić poetami. To umiarkowane i słuszne w zasadzie stanowisko nie sprzyjało likwidacji powszechnego w szkołach wierszoróbstwa, co mogłoby nastąpić, gdyby ćwiczenia wersyfikacyjne zostały po prostu zakazane. Poważniejsze znaczenie praktyczne mogło mieć radykalne ograniczenie w programie szkolnym nauczania teorii iloczasu poezji łacińskiej, co widoczne jest w *Gramatyce* Kopczyńskiego. Poświęcenie części *Gramatyki* Kopczyńskiego „wierszopistwu” polskiemu i łacińskiemu jest pozornie tylko kontynuacją zwyczaju uprawianego przez dawnych gramatyków i retorów. W szkole humanistycznej od obszernego i drobiazgowego nauczania metryki rozpoczynano systematyczne wprawianie do robienia wierszy. Inny zasadniczo cel „nauki wierszopiskiej” Kopczyńskiego poświadczają przytoczone przez niego motywy umieszczenia jej w *Gramatyce*. Autor uważa mianowicie, że wczesne zapoznanie uczniów z elementarnymi cechami, różniącymi mowę wiązaną od niewiązanej, usunie jedną z trudności przy lekturze utworów i przez to ułatwi pojęcie ich „ducha poetycznego”⁴⁴.

Takie potraktowanie metryki musiało spotkać się z atakami zachowawczych kręgów szlacheckich, przywiązanych do tradycji szkolnictwa jezuickiego, skoro Komisja Edukacji Narodowej w *Rezolucji*, odpiera-

⁴² *Encyclopédie*, Paris 1753, t. III, art. Collège, s. 637.

⁴³ O. Kopczyński, *Gramatyka dla szkół narodowych na kl. III*, 1783, s. 260.

⁴⁴ *Op. cit.*, s. 219.

jącej zarzuty wysuwane pod adresem *Gramatyki*, uzasadnia, dlaczego nie ma w niej obszernie ujętej „teorii iloczynowej”. Powód jest prosty. Autor nie umieścił jej w *Gramatyce*, ponieważ „nie chciał mieć wszystkich dzieci polskich łacińskimi poetami”. I dlatego do *Przypisów* i innych źródeł odsyła „owego rzadkiego ucznia, który by miał ducha poetycznego”⁴⁵.

IV. FUNKCJA RETORYKI W SYSTEMIE DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZYM KOMISJI EDUKACJI NARODOWEJ

Nowoczesny charakter, jaki szkole średniej nadawała Komisja Edukacji Narodowej, wyraził się w sposób może najbardziej znamieny w rezygnacji z ideału mówcy jako podstawowego celu dydaktyczno-wychowawczego. Był to dalszy krok naprzód na drodze, którą zapoczątkował Stanisław Konarski. Wiemy, że zreformowana przez niego szkoła humanistyczna stawiała sobie jako główne zadanie kształcenia „przyszłych mówców Rzeczypospolitej”, bogatych w obywatelskie cnoty, przygotowanych do działania w duchu ideologii określonego stronnictwa politycznego i jego programu reform⁴⁶. Retoryka zyskiwała dzięki temu nowy sens jako narzędzie wychowania polityczno-obywatelskiego, wysuwając się na odmienną niż dotąd zasadzie na czoło programu szkolnego. Choć Komisja podjęła, a nawet rozszerzyła wysunięte przez Konarskiego hasło wychowania państwowo-obywatelskiego, nie uważała, że należy je podporządkowywać jednostronnie zadaniom kształcenia mówców. Toteż w jej programie szkolnym hasło to realizować miano przede wszystkim za pomocą tzw. „moralnych nauk”: etyki, prawa, polityki. Zarówno etyka, jak i prawo nasycane było w tym celu elementami aktualnych dążeń obozu reform w Polsce. Otóż pierwszy z brzegu przykład. Nauka prawa według *Ustaw Komisji* przygotowywać miała „umysły młodzi do postrzegania w szczególnych ustawach każdego kraju ich niedostatków i upatrywania sposobów wydoskonalenia prawodawstwa”⁴⁷.

W przepisach Komisji w sprawie retoryki (z lat 1774—1783) brak jest zupełnie tego rodzaju zaleceń czy aluzji. Nieliczne wzmianki, odnoszące się do treści wymowy i stawianych jej wymogów, ograniczają się do zwrócenia uwagi na konieczność przestrzegania w niej tradycyjnie pojmowanej moralności jednostkowej.

⁴⁵ Rezolucja Komisji Edukacji Narodowej na sesji dnia 22 kwietnia roku 1785 względem uwag nad elementarną gramatyką w czasie wizyty szkół do przełożenia Komisji podanych [w:] J. Łukasiewicz, *Historia szkół w Koronie*, Poznań 1849—1851, t. II, s. 463.

⁴⁶ Ł. Kurdybacha, *Działalność pedagogiczna Stanisława Konarskiego*, Wrocław 1957, s. 88 i n.

⁴⁷ Komisja Edukacji Narodowej. *Wybór źródeł*, s. 675.

„Nauczyciel wymowy” z oka nie spuści cnotę, poczciwość, dobre obyczaje, które ta nauka [retoryka] wzbudzać i rozmnażać powinna”⁴⁸. Pewnych akcentów aktualności nabierają podobnej treści moralizujące wskazówki w *Ustawach* z roku 1783. Nakładają one na nauczyciela wymowy obowiązek wpajania w młodzież przekonania, że wymowa i poezja winny służyć „prawdzie i cnotcie”, że mogą one zaszkodzić „gruntownym umiejętnościom” oraz przypawić o „próżność, lekkość i śmieszność wytworność”⁴⁹. Wyliczone niebezpieczeństwa związane ze studium wymowy i poezji żywo przypominają zarzuty wysuwane z upodobaniem w literaturze i publicystyce stanisławowskiej pod adresem „wytwornych fircyków”, hołdujących powierzchownej, kosmopolitycznej kulturze literackiej.

Ograniczenie funkcji retoryki w zakresie jej treści do problematyki moralnej było jednym z przejawów zmniejszania się jej roli w całości programu szkolnego w okresie formowania się ideologii Komisji Edukacji Narodowej (1773—1783). Istnieją jednak pewne dane, by przypuszczać, że w latach późniejszych stanowisko Komisji w tej sprawie ulegnie zmianie i zechce ona bezpośrednio wpłynąć na tematykę ćwiczeń szkolnych z wymowy w kierunku przepojenia ich aktualną treścią polityczną. Przypuszczenie to opiera się na informacji zaczerpniętej z raportu nauczyciela wymowy. Józef Brzozowski, nauczyciel szkoły wydziałowej w Płocku, donosi w roku 1787, że uczniowie pisywali mowy „w materiałach sejmikowych wedle układu podanego nam w roku przeszłym od Prześwietnej Komisji”⁵⁰. Nie wiemy, czy wprowadzenie do szkół tego „układu”, który nie jest zresztą znany wydawcom ustaw i rozporządzeń Komisji, było próbą zaradzenia przedłużającemu się brakowi podręcznika „wymowy i poezji”, czy też związane było z ożywieniem życia politycznego w kraju. Na ten ostatni moment zdaje się wskazywać wydana w końcowych latach działalności Komisji *Wymowa i poezja* Piramowicza⁵¹, książka, którą trafniej nazwać by można podręcznikiem wychowania obywatelskiego niż zbiorem retorycznych wskazówek. Należy jednak pamiętać, że nad dziełem swym pracował Piramowicz w gorących dniach Sejmu Czteroletniego, kiedy retoryka sejmowa odnosiła ostatnie triumfy w wystąpieniach posłów, które tak bardzo zaważyły na decyzjach brzemiennych dla losu państwa i narodu. Pod wrażeniem obrad sejmowych pisał z wyraźnym upodobaniem rozdział poświęcony „mówcy radnemu sejmowemu”.

W tymże podręczniku Piramowicza znajdziemy równocześnie dowody

⁴⁸ J. Lewicki, *op. cit.*, s. 35.

⁴⁹ *Komisja Edukacji Narodowej...*, s. 670.

⁵⁰ *Komisja Edukacji Narodowej i jej szkoły w Koronie*, wyd. T. Wierzbowski, Warszawa 1901—1915, z. 3, s. 129.

⁵¹ G. Piramowicz, *Wymowa i poezja dla szkół narodowych*, Wilno 1792.

na poparcie tezy stawianej na wstępie rozdziału. „Szkoly narodowe sa miejscem przysposobienia mlodzi do wszelkich stanow w kraju, do wszelkich urzedow i poslug w spolecznosci”⁵². Wśród tych „urzędów i posług” było także miejsce i na zawód „mówcy”, wymagający zresztą w stopniu wyższym od innych zawodów wrodzonych naturalnych uzdolnień. Przyjąwszy, podobnie jak Konarski, naturę na źródło i wzór najdoskonalszy wymowy, Piramowicz z założenia tego wyciągnął wnioski dalej idące. „Natura” jako kryterium estetyczne w rozumieniu Piramowicza nie oznacza tylko ogólnej zasady, z której wywodzić należy wszelkie reguły określające najwłaściwsze sposoby wyrażania zamierzonych treści (zagadnienie stylu i jego adekwatności w stosunku do treści). „Natura” stanowi zarazem miarę — jakkolwiek nie formułuje się tego *expressis verbis* — osobistych możliwości jednostki, jeśli chodzi o jej zdolności „wymowy”. W uznaniu, że źródłem wymowy jest natura, a dopiero później wspomagająca ją sztuka, wyraża się tendencja do traktowania mówcy na równi z poetą wbrew rozpowszechnionemu od dawna truizmowi przeciwstawiającemu mowę poecie: *Poetae nascuntur, oratores fiunt*. I gdy Kopczyński w odniesieniu do poetyki, chcąc ostrzec przed braniem za poezję cech zewnętrznych wiersza, przeprowadzał rozróżnienie między „wierszopisem” i „wierszokletą” („poeta” i „versificator”), podobnie Piramowicz przywiązuje dużą wagę do wprowadzanego przez siebie podziału w retoryce na „mówców”, obdarzonych przez naturę, i „krasomówców”, ufnych jedynie w sztukę i układających swoje mowy „niby pod cyrkiel”⁵³.

Prawdziwy mówca odznaczać się winien dwoma ważnymi dyspozycjami psychicznymi: „czułością” i „rozsądkiem”, przy pomocy których realizuje on podwójny cel wymowy: wzruszenia i przekonania słuchacza. Oba określenia użyte przez Potockiego w *Myślach o edukacji* mają swe polemiczne ostrze skierowane przeciwko dawnej wymowie szkolnej „fałszywej” i „oziębłej”. Jeśli wymowa „fałszywa” wynika z niedomogów myślenia, to „oziębłość” wymowy jest spowodowana tym, że „dusza nie czuje”. I „rozsądek”, i „czułość” rozwinąć może, według Potockiego, „polepszona edukacja”⁵⁴. Znaczenie teorii wymowy sprowadza się wyłącznie do roli czynnika uzupełniającego: „Pomoże dobra retoryka do wymowy, ale wymownym nikogo nie uczyni”⁵⁵.

Chociaż nie wszyscy mogą i powinni zostać mówcami, jednak dla wszystkich osiągalna jest w oparciu o kulturę myślenia większa lub

⁵² *Op. cit.*, cz. II, s. 701.

⁵³ Por.: G. Piramowicz, *op. cit.*, cz. I, rozdz. II, i *Gramatyka na kl. III Kopczyńskiego*, s. 219.

⁵⁴ I. Potocki, *op. cit.*, s. 220.

⁵⁵ J. Lewicki, *op. cit.*, s. 34.

mniejsza sprawność wypowiadania się. Jest rzeczą oczywistą, że sprawność ta przejawiać się może nie tylko w wąsko pojętej wymowie oratorskiej, lecz we wszelkich odmianach wypowiedzi mówionej i pisanej. „W zamiarze tego dzieła — wyjaśniał Piramowicz cel swego podręcznika — jest sposobić ucznia do każdego rodzaju pisania i mówienia”⁵⁶. Było to podstawowe założenie nowej retoryki, a równocześnie określenie jej najistotniejszej funkcji. W takim pojmowaniu funkcji retoryki znajduje wytłumaczenie pozorny tradycjonalizm Piramowicza, który uwzględniał w podręczniku wymowę sądową, kościelną, panegiryczną, tj. działy retoryki zepchnięte na plan dalszy i ograniczone przez Konarskiego na korzyść wymowy sejmowej. Z chwilą, gdy kształcenie mówcy sejmowego przestaje być głównym celem nauczania, inne działy zmieniającej swą funkcję retoryki odzyskują znaczenie, gdyż traktowane są jako poszczególne części rozległej problematyki prozy mówionej i pisanej, która obejmuje nadto zagadnienia nowe, odnoszące się do umiejętności prowadzenia rozmowy i czytania książek, pisania dzieł historycznych i tłumaczenia utworów literackich na język ojczysty⁵⁷. Podręcznik Piramowicza był tutaj podsumowaniem i uogólnieniem całego zespołu wskazań i teoretycznych sformułowań z zakresu kształcenia językowego, zawartych w „przepisach pierwiastkowych”, *Ustawach* i podręcznikach Komisji, wydawanych w różnych latach omawianego tu okresu. Szczególnie obfite są wskazówki dydaktyczne z tej dziedziny w *Przypisach do Gramatyki* Kopczyńskiego i *Przestrogach dla nauczycieli*, zamieszczonych w *Wypisach z autorów klasycznych*. Odnoszą się one m. in. do zagadnień umiejętnego czytania książek, tłumaczenia autorów klasycznych, prowadzenia rozmów etc. Włączenie tego zasobu wskazań do podręcznika wymowy, pomnożonych o wnioski wysnute z obserwacji praktyki nauczania i z osobistych przemyśleń Piramowicza, stanowić miało jakby oficjalne potwierdzenie nowej funkcji retoryki. Zadaniem takiej teorii wymowy nie może być nauczanie wszystkich wymienionych umiejętności ani nawet formowanie z uczniów historyków, tłumaczy czy zręcznych rozmówców. Wydaje się, że zadanie to sprowadzało się do zaopatrzenia ucznia w pewien zasób racjonalnych wskazówek, które zapoczątkować i ułatwić mogą dalszy jego rozwój w określonym kierunku zgodnym z jego skłonnościami i zdolnościami. Niektóre zalecenia metodyczne zawarte w *Ustawach* świadczą wyraźnie o tym, że Komisja uważała uwzględnienie indywidualnych zdolności i upodobań uczniów za jeden z istotnych elementów swego systemu dydaktycznego. Przypomnijmy, że *Ustawy* zakazywały obowiązkowych ćwiczeń wersyfikacyjnych, ale polecały nauczycielowi

⁵⁶ G. Piramowicz, *op. cit.*, cz. I, s. 104.

⁵⁷ *Op. cit.*, por.: spis treści, rozdziały: XVII, XVIII, XIX.

wymowy zająć się tym uczniem, który okaże „zdatność i ochotę” do pisania wierszy. Podobnej treści postulat adresowała Komisja do nauczycieli wszystkich przedmiotów w sprawie ćwiczeń pisemnych. „Pomiarkowawszy zdatność uczniów do tego lub owego rodzaju pisania, w tym się im bardziej nauczyciele ćwiczyć pozwolą. A zatem często, nieznaczając żadnego ćwiczenia, zostawi nauczyciel woli uczniów, aby sobie materią i sposób pisania obierali”⁵⁸. Chociaż postulat ten odnosi się tylko do metod kształcenia językowego, ma on szersze znaczenie, gdyż wiąże się z nową koncepcją szkoły średniej jako szkoły ogólnokształcącej w dzisiejszym tego słowa rozumieniu. Ma ona zapewnić zasób wiedzy i umiejętności niezbędny do „wszelkich urzędów i posług” w społeczeństwie, a zarazem przygotować do dalszych studiów specjalnych stosownie do krystalizujących się zainteresowań i możliwości indywidualnych ucznia.

Nie co innego przez Szkoły Wojewódzkie bierze Komisja Edukacji, tylko szkoły od niej do edukacji publicznej po województwach wyznaczone, w których młodzież wprawiona w dobre obyczaje i ćwiczona w użytecznych naukach będzie tym najszczególniej końcem, aby wychodząc z tychże szkół, znajdowała się zdolna do wszelkich stanów i do dalszych nauk tymże stanom właściwszych⁵⁹.

W dotychczasowych rozważaniach próbowałem dotrzeć do podstawowych czynników, które określiły miejsce retoryki w systemie dydaktyczno-wychowawczym Komisji Edukacji Narodowej. Nowe zadania, jakie Komisja stawiała szkole, i związane z tym rozszerzenie programu szkolnego prowadziły nie tylko do prostego ilościowego ograniczenia retoryki w tym programie, ale i do zasadniczej zmiany jej funkcji dydaktycznej. Aby zmiana taka mogła nastąpić, musiało dojść, jak widzieliśmy, do przekształcenia ogólnych założeń i zawartości problemowej teorii wymowy. Uznanie za podstawową funkcję retoryki: rozwijanie sprawności wypowiedziania się w piśmie i w słowie, wiąże naukę wymowy z nauczaniem gramatyki i logiki w połączeniu z elementami psychologii. Podstawą podkreślanych w programie szkolnym Komisji wzajemnych powiązań trzech przedmiotów jest ich równoczesny związek z językiem (mowa)⁶⁰. W pojmowaniu problematyki „kształcenia formalnego” Komisja wzoruje się na pracach i koncepcjach wychowawcy księcia Parmy, filozofa-sensualisty Condillaca, który rozwój umysłowy swego wychowanka opierał również na wartościach kształcących gramatyki, logiki i retoryki. Studium tych przedmiotów oparte jest na metodzie analitycznej, w której za naj-

⁵⁸ *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, s. 663.

⁵⁹ J. Lewicki, *op. cit.*, s. 32.

⁶⁰ O. Kopczyński, *Układ gramatyki dla szkół narodowych, 1785* [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, s. 349.

ważniejszą operację myślową uznaje się czynność porównywania, budzącą refleksję i prowadzącą do samodzielnych sądów. W odniesieniu do wymowy postulat rozwijania myślenia na podstawie rozumowania analitycznego znalazł odbicie w kilku szczegółowych zaleceniach dydaktycznych o „kompozycjach” i ćwiczeniach językowych, które organizować miał nauczyciel. Za najważniejsze z nich uznać należy to, które odnosi się do tłumaczenia, krytycznej analizy i komentowania tekstów literackich. *Ustawy* odsyłają zresztą nauczyciela wymowy do bardziej szczegółowych w tej sprawie wskazówek metodycznych, zamieszczonych w *Wypisach z autorów klasycznych*. Ćwiczenie, o którym mówi się w *Ustawach*, polegać miało na samodzielnym przeprowadzaniu przez ucznia bez pomocy nauczyciela analizy tekstu uwzględniającej ważniejsze myśli, wyrażenia słowne („wyrazy”) i treść utworu („osnowa”). Obowiązkiem ucznia było przy tym czynić „wykłady i objaśnienia gramatyczne, krytyczne, moralne etc.”⁶¹ Szczegóły erudycyjne czerpać można było do tych komentarzy z *Dykcjonarza starożytności* Furgaulta, przełożonego dla szkół narodowych przez Piramowicza, oraz z *Dykcjonarza historycznego i geograficznego*. Sens dydaktyczny ćwiczenia wzorowanego na analogicznych, choć bardziej wyczerpujących analizach przeprowadzanych uprzednio przez nauczyciela⁶², sprowadzał się do tego, że uczeń miał w nim wykazać się pewnym zasobem wiadomości rzeczowych i umiejętnością logicznego rozbioru treści.

Rozwijanie krytycyzmu i samodzielności myślenia było celem dwóch dalszych ćwiczeń, wymienionych w punkcie 3 i 4 przepisów o „kompozycjach i ćwiczeniach”. Jedno z nich polegało na krytykowaniu i poprawianiu przez ucznia prac współkolegów, w drugim przedkładał on nauczycielowi swoje wątpliwości i uwagi odnośnie do tego, co przeczytał lub usłyszał. To ostatnie ćwiczenie w „przepisach pierwiastkowych”, określone terminem „dubia” — wątpliwości, odnosiło się również do innych przedmiotów nauczania. Nie chodziło tu jedynie o wątpliwości, które uczeń zgłasza w wyniku doraźnej refleksji, ale, jak świadczą o tym uwagi Popławskiego, miał je formułować również nauczyciel w tym celu, by uczniowie przygotowywali na nie odpowiedzi pisemne⁶³. Ciekawie odbija się postulat kształcenia rozumowania analitycznego w następnym z kolei punkcie 5 przepisów. Uczniowie będą „z dobranych przykładów dwóch podobnych lub przeciwnych przypadków, dwóch charakterów osób — porównania, podobieństwa, różnice znajdować i na piśmie wyrażać”⁶⁴.

⁶¹ *Op. cit.*, s. 669.

⁶² *Op. cit.*, s. 668.

⁶³ A. Popławski, *op. cit.*, s. 167.

⁶⁴ *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, s. 669.

Wypada zauważyć jednak, że proweniencja tego ćwiczenia może sięgać bardzo odległych, bo aż starorzymskich czasów. Jest to prawdopodobnie zmodyfikowana forma ćwiczeń zwanych *comparatio*, o których wspomina Kwintylijan w *Kształceniu mówcy*. Porównuje się w nich dwóch ludzi, ich zalety i wady⁶⁵.

Splatanie się idei starych z nowymi pomysłami jest charakterystycznym rysem wskazówek metodycznych dotyczących kształcenia językowego. Nie można było tego uniknąć w metodyce nauczania przedmiotu, który miał za sobą wielowiekową tradycję. Do zajęć praktykowanych np. w szkole humanistycznej należy w *Ustawach* ćwiczenie, polegające na „wolnym naśladowaniu” wybranych fragmentów literackich. Elementem nowym w tym ćwiczeniu jest to, że naśladowani być mają nie tylko autorzy łacińscy, ale i polscy. *Ustawy* zalecają również tradycyjne ćwiczenia w pisaniu listów, co było zrozumiałe ze względu na to, że sztuka pisania listów była bardzo przez szlachtę ceniona. Czyni się przy tym znamienne zastrzeżenia. Uczniowie winni w miarę możliwości kierować się przy pisaniu listów „gustem i rozsądkiem”. W doborze ich treści należy liczyć się z wiekiem uczniów i osiągniętym przez nich poziomem wiedzy⁶⁶. Tak więc i w tym ostatnim przypadku, podobnie jak i w całym zakresie metod kształcenia językowego Komisji Edukacji Narodowej, stare formy wypracowane przez szkołę humanistyczną, a następnie zniekształcone w toku jej szkolnej praktyki, zostają odnowione w oparciu o odmienne założenia dydaktyczne i psychologiczne nowego programu szkolnego.

V. REALIZACJA PROGRAMU „WYMOWY I POEZJI” W SZKOŁACH NARODOWYCH

Nowy program nauki „wymowy i poezji” torował sobie drogę do szkół Komisji Edukacji Narodowej wyjątkowo powoli; z raportów i sprawozdań z popisów szkolnych wynika, że tok nauczania tego przedmiotu w pierwszym dziesięcioleciu istnienia szkół narodowych był całkowicie tradycyjny, zgodny z praktyką uprawianą w dawnej szkole humanistycznej. Główną tego przyczyną był brak nowych, odpowiednio przygotowanych nauczycieli, którzy umieliby realizować założenia programowe Komisji. W dziedzinie kształcenia nauczycieli wymowy sytuacja układała się szczególnie niepomyślnie. Komisja nie przywiązywała początkowo dużej wagi do kwestii kształcenia nauczycieli wymowy; nie dołożyła starań, by szybko zorganizować katedrę literatury przy Akademii Krakowskiej i po-

⁶⁵ M. F. Kwintylijan, *Kształcenie mówcy*, Bibl. Nar., S. II, nr 62, Wrocław 1951, s. 156.

⁶⁶ Komisja Edukacji Narodowej. *Wybór źródeł*, s. 669.

stawić ją na odpowiednio wysokim poziomie. Wymowę łacińską wykładał tam przez kilka lat (od 1782 r.) zastępca profesora Muszyński, który, jak przyznaje Kołłątaj, podawał młodzieży „same tylko suche i nieużyteczne *praecepty*”⁶⁷. Nic dziwnego, że kandydaci stanu akademickiego bynajmniej nie garnęli się do wymowy. „Winienem P. Komisji donieść — pisał Kołłątaj — iż z kandydatów przy Szkole Głównej znajdujących się nie będziemy mieli nauczycieli zdatnych do języka łacińskiego i tych nauk, które należą do nauczyciela wymowy”⁶⁸. Dopiero pod naciskiem opinii szlacheckiej, oskarżającej szkoły narodowe o zaniedbywanie łaciny i słabe przygotowanie do niej nauczycieli świeckich, Komisja i Szkoła Główna podejmują szereg kroków mających zaradzić złu. W Towarzystwie do Ksiąg Elementarnych dyskutuje się w r. 1785 zagadnienie katedry literatury i jej zadań. Do programu popisów kandydatów włączone zostają pytania z zakresu gramatyki, retoryki i poetyki⁶⁹. Wszyscy też kandydaci uczęszczać muszą na wykłady z wymowy. Te zmiany w kształceniu nauczycieli wymowy nie przyniosły pożądaných wyników, jak świadczą o tym akta *Departamentu regencji kandydatów* przy Szkole Głównej. Czytamy w nich pod datą 18 IV 1788: „Z przymuszania dawniej kandydatów do uczenia się wszystkiego wypadło, iż z wszystkiego mało się nauczyli, a przynajmniej doświadczenie każdego roku oczywiście przekonywa, że na wymowę do szkół wcale nie mamy subiektów, a na prawo dosyć mało”⁷⁰. I dlatego Departament postanawia, biorąc również pod uwagę stanowisko samych kandydatów, wprowadzić specjalizację do kształcenia nauczycieli. Każdy kandydat po ukończeniu drugiego roku studiów miał obierać kierunek „fizyczny” lub „moralny”, tzn. matematyczno-przyrodniczy lub humanistyczny, i w ciągu następnych dwóch lat przygotowywać się do egzaminów wyłącznie z zakresu obranego kierunku⁷¹.

Reforma wprowadzona przez Departament podjęta została zbyt późno, by zapewnić szkołom dostateczny dopływ nauczycieli wymowy. Z danych statystycznych, przytoczonych przez Kukulskiego, wynika, że u schyłku istnienia Komisji (w r. szkolnym 1790/1791) w piętnastu akademickich szkołach koronnych, wyjątkowo starannie zaopatrywanych w nauczycieli świeckich, matematykę wykładali wyłącznie nauczyciele świeccy przygotowani w Akademii; w składzie zespołu uczącego fizyki był 1 ksiądz,

⁶⁷ A. G. A. D., *Metryka Litewska*, dz. IX, rkps 96, s. 175.

⁶⁸ Arch. UJ, rkps nr 245, s. 52.

⁶⁹ M. Ch a m c ó w n a, *Uniwersytet Jagielloński w dobie Komisji Edukacji Narodowej*, Wrocław 1957, s. 263.

⁷⁰ Arch. UJ, rkps 30, s. 125.

⁷¹ *Ibidem*.

prawa — 3, a wymowy — 6⁷². W przeważającej ilości szkół pozostających pod zarządem Komisji nauczaniem wymowy zajmuje się personel dawnych szkół zakonnych i akademickich względnie w latach późniejszych — zakonnicy wyznaczani przez swoje zgromadzenia. Mimo że Komisja musiała orientować się w stanie nauczania retoryki i poetyki dzięki raportom wizytatorów, sytuacja, w jakiej odbywało się wprowadzanie do szkół nowego programu, nie sprzyjała temu, by Komisja mogła i chciała mieć dokładniejszy wgląd w nauczanie tych przedmiotów. Zmieniając treść całego programu zgodnie z dążnościami oświeceniowego obozu reform, Komisja musi zwalczać w pierwszym rzędzie opory przeciwko nowym przedmiotom cyklu matematyczno-przyrodniczego i prawno-etycznego. Matematyka, nauka moralna, prawo natury „najbardziej formują poczciwego człowieka” — argumentował wizytator ks. Hołowczyc, pragnąc rozproszyć uprzedzenia szlachty do tych przedmiotów⁷³.

W latach 1773—1783 Komisja zaabsorbowana była również zwalczaniem przerostów w nauczaniu łaciny; pragnęła oprzeć je wyłącznie na lekturze najlepszych autorów klasycznych i uproszczonej gramatyce polsko-łacińskiej, usuwając ze szkół łacinę jako język potoczny. Dlatego wysyłani w tym okresie przez Komisję wizytatorzy generalni zwracali główną uwagę na to, czy nauczyciele posługują się świeżo wydanymi tomikami gramatyki Kopczyńskiego, czy też symbolizującym dawną szkołę *Alwarem*. Po roku 1783, w okresie największego nasilenia walki o nową gramatykę, Komisja ulegnie częściowo naciskowi konserwatywnej opinii szlacheckiej i uchylił zakaz posługiwania się przez uczniów łaciną jako językiem potocznym, podtrzymując jednak kategorycznie w *Rezolucji* z 1785 r. swoje stanowisko w sprawie wyłącznego używania gramatyki Kopczyńskiego⁷⁴.

W szkicowanej tu zwięzłej sytuacji kwestia właściwego realizowania założeń programowych w odniesieniu do „wymowy i poezji” musiała zostać zepchnięta na plan dalszy. Przypuszczać też można, że w okresie zwiększonego nacisku na wyniki nauczania łaciny Komisja skłonna była pobłażliwiej traktować tradycyjny tok nauczania retoryki i poetyki, gdyż zapewniał on większą sprawność w potocznym posługiwaniu się językiem łacińskim. Sporadyczne przypadki ostrych wystąpień Komisji i Szkoły Głównej Koronnej wobec nauczycieli wymowy związane były z ich „literackimi” publikacjami, które swym poziomem kompromitowały

⁷² Z. Kukulski, *Pierwsi nauczyciele świeccy w szkole wydziałowej lubelskiej w dobie KEN*, Lublin 1939, s. 149.

⁷³ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 24, s. 69.

⁷⁴ *Rezolucja KEN* [w:] J. Łukasiewicz, *op. cit.*

w opinii publicznej szkoły narodowe. Profesor wymowy w Lublinie Jan Litwiński usunięty został ze szkoły nie tylko z powodu złych obyczajów i braku zdolności, „ale też dla drukowania owych najnikczemniejszych pism, które nie mogą być tylko ostatnią hańbą dla stanu akademickiego”. Chodziło o ogłoszone przez niego wiersze i *Mowę na uczenie imieniu Stanisława Augusta* (1783 r.), które przeciwnicy reformy rozpowszechniali, aby „zrobić igrzysko z dzisiejszej instrukcji”⁷⁵.

Podobnie zareagowała Szkoła Główna w przypadku profesora wymowy w szkole włodzimierskiej ks. Maksymiliana Żydowicza. W liście do prefekta szkoły Jan Śniadecki domaga się zmiany na stanowisku nauczyciela wymowy, motywując to żądanie przy pomocy zwięzłej analizy załączonej do raportów szkolnych mowy ks. Żydowicza, „Warto analizę tę zrelacjonować, ponieważ stanowi ona przykład jednej z nielicznych, bardziej szczegółowych ocen nauczyciela wymowy. Śniadecki zauważa zatem, że nauczyciel „nie mógł większej na język polski i wymowę napisać satyry”, i nazywa wygłoszoną przez niego przy okazji rozdawania medali królewskich mowę „twardą, śmieszna i bardzo źle związaną”; brak jest w niej zarówno rozumnej myśli, jak i „czystości języka”. Jakże więc nauczyciel wykładający swoim uczniom wymowę może im dać pojęcie o dobrym pisaniu i mówieniu, jeśli sam w własnej pracy nie potrafił ustrzec się „ani jednego błędu” nie tylko w odniesieniu do zasad wymowy, „ale nawet w naturalnym sposobie tłumaczenia rzeczy”⁷⁶. Interwencja Śniadeckiego była tym razem skuteczna, gdyż w krótki czas później prefekt szkoły włodzimierskiej wyjaśniał w liście do sekretarza Szkoły Główniej, że motywem załączenia do raportów szkolnych mowy nauczyciela nie było uznanie jej za dobrą, lecz chęć usprawiedliwienia „odmiany, która z potrzeby wypaść miała”⁷⁷.

Prowadzona w tym samym czasie korespondencja Szkoły Główniej z rektorem wydziału pijarskiego ks. Wąsowskim w sprawie dwóch nauczycieli wymowy, których wizytator ks. Bogucicki uznał za „niezdalnych”, nie przyniosła pozytywnych wyników; prowincjał zakonu pijarskiego uznał oceny wizytatora za nieuzasadnione i nie wyraził zgody na proponowane przez Szkołę Główną przeniesienie wspomnianych nauczycieli do niższych klas i wyznaczenie bardziej zdolnych kandydatów do nauczania wymowy⁷⁸.

Przytoczone przykłady świadczą o przejawianym przez Szkołę Główną zrozumieniu wagi zaopatrzenia szkół w odpowiednich nauczycieli dla

⁷⁵ *Korespondencja J. Śniadeckiego*, s. 343.

⁷⁶ Arch. UJ, rkps 244, s. 105.

⁷⁷ *Ibidem*, s. 108.

⁷⁸ *Ibidem*, s. 20–24.

podniesienia wyników nauczania „wymowy i poezji”, a zarazem dowodzą ograniczonych możliwości realizowania skutecznej polityki kadrowej w tym zakresie. Wobec omówionych poprzednio braków w systemie kształcenia nauczycieli przełamanie starych tradycji nauczania retoryki uzależnione było w ogromnym stopniu od zmiany postaw dawnych nauczycieli wymowy. Zmiany takie, choć powolne, następowały niewątpliwie pod wpływem różnych czynników, z których za najważniejsze uznać należy: wychowawczo-dydaktyczne oddziaływanie wizytatorów generalnych, upowszechnianie się zaleceń programowych Komisji, pojawienie się nowych podręczników wymowy krytycznie ustosunkowanych do tradycyjnej retoryki, a także wpływ kulturalnego i politycznego życia kraju.

Rola wizytatorów w kształtowaniu postaw ideowych i stosowanych przez nauczycieli wymowy metod nauczania była bardzo istotna, mimo że ich kompetencje i kryteria oceny, jakimi posługiwali się, nie zawsze były jednolite i konsekwentne. Jako propagatorzy założeń programowych Komisji wpływali oni korzystnie na zmianę atmosfery ideowej w szkołach. Wygłaszane przez nich w obecności nauczycieli i uczniów pochwały króla — mecenasa, Komisji i nowej edukacji — to charakterystyczne później tematy uczniowskich prac retorycznych. Chociaż w instrukcjach dla wizytatorów brak jest, podobnie jak w „przepisach pierwiastkowych” i *Ustawach*, zaleceń w sprawie treści nauczania wymowy, zwracali oni nieraz uwagę na tematykę prac uczniowskich, zapewne w tych przypadkach, kiedy była ona jaskrawo sprzeczna z ideologią Komisji. Po wizytacji w r. 1774 August Sułkowski zauważył, że w szkole wydziałowej w Łęczycy „materia wierszy nie była *instructiva*”⁷⁹. Niemal w dziesięć lat później (1783) Bonifacy Garycki stwierdził, że nauczyciel wymowy w Trzemesznie używał „przykładów ascetycznych”, a w szkole podwydziałowej w Rawie „okupacje dawane z łacińskich autorów niestosowne do wiadomości potrzebnych, bardziej zakonne niż obywatelskie”⁸⁰.

W okresie wprowadzania w życie „przepisów pierwiastkowych” wizytatorzy generalni zalecają szkołom ograniczenie do minimum wykładów z teorii wymowy i poezji. Ks. Hołłowczyc, wizytując w r. 1776 szkołę wydziałową w Sandomierzu, zostawia jej, stosownie do instrukcji otrzymanych od komisarza edukacyjnego Michała Poniatowskiego, *Porządek szkół wojewódzkich sandomirskich*, w którym zaleca m. in.: „*Praecepta eloquentiae* jak mogą być najkrótsze, krótkie nadmienienie poetyki”⁸¹. W *Wyłożeniu nauk dla szkół nowodworskich* (1777 r.) Kołłątaj przestrzega

⁷⁹ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 24, s. 3.

⁸⁰ *Op. cit.*, z. 26, s. 16 i 24.

⁸¹ A. G. A. D., *Metryka Litewska VII*, nr 198, k. 85.

nauczyciela wymowy, aby „na niepotrzebnych przepisach, które wymownym nie czynią, i na niesmacznych chryjach najwięcej czasu i pracy nie tracił”⁸². Podobnej treści zalecenia, mające na celu likwidację tradycyjnej retoryki, wyjątkowo tylko znaleźć można w aktach wizytacji z lat osiemdziesiątych. Widoczną rezygnację z tak istotnego założenia nowego programu retoryki wyjaśniać można po części wspomnianym regresem Komisji w kwestii nauczania łaciny, a przede wszystkim brakiem nowego podręcznika „wymowy i poezji”, którego istnienie umożliwiłoby wizytatorom oficjalne usuwanie ze szkół łacińskich podręczników jezuickiej retoryki.

Mimo że oceny wizytatorów wyrażane są poza nielicznymi wyjątkami w formie dosyć ogólnikowych konstatacji, dają one ogólne wyobrażenie o poziomie nauczania wymowy w różnych szkołach. Z opublikowanych przez Wierzbowskiego raportów wizytatorów generalnych bardziej szczegółowe uwagi na temat nauczania wymowy zawiera jedynie należący do najwcześniejszych *Raport* Sułkowskiego (1774 r.). Wojewoda gnieźnieński należał do uznanych w kraju mówców, co poświadcza Grzegorz Piramowicz, przypisując mu „bystrość dowcipu, wymowę wspaniałą i mocną”⁸³. Jako wytrawny mówca zwraca Sułkowski uwagę na tzw. *pronuntiatio*, tj. sposób wygłaszania mowy lub wiersza. Zarzuca więc prowadzonej przez eks-jezuitów szkole w Łęczycy, że nie ćwiczy uczniów w wyraźnym i naturalnym czytaniu, w odpowiednim modulowaniu głosu stosownie do traktowanej rzeczy⁸⁴. W szkole wojewódzkiej w Kaliszu nie podobało mu się, że nauczyciel tłumacząc Wergiliusza nie podawał „tych wszystkich wiadomości, które mogą z tej lekcji wypływać *in civilibus, moralibus et oeconomicis*”, a w Lesznie gani pamięciowe opanowywanie przez uczniów prawideł retorycznych. Z pozytywną oceną Sułkowskiego spotyka się treść wypracowań uczniowskich w szkole eks-jezuitów w Piotrkowie, a mianowicie mowa przeciwko karierowiczom, którzy „nie po szczeblach, ale prędko i nagle pną się na wysokie urzędy”, oraz mowa na temat „szkodliwości zbytku w strojach”. Wizytator zaleca też nauczycielowi, zgodnie z nienajlepszą tradycją dawnej szkoły, aby „w podobnych materiach jednym kazał pisać *pro*, drugim *contra*”, tj., by uczniowie zdobywali umiejętność wyszukiwania argumentów na poparcie przeciwstawnych stanowisk w tej samej kwestii⁸⁵.

Informacje o nauczaniu wymowy zawarte w raportach innych wizy-

⁸² H. Koliątaj, *Wyłożenie nauk dla szkół nowodworskich*, A. G. A. D., *Metryka Litewska* VII, nr 199.

⁸³ G. Piramowicz, *List do przyjaciela* [w:] *Komisja Edukacji Narodowej. Wybór źródeł*, s. 362.

⁸⁴ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 24, s. 15.

⁸⁵ *Op. cit.*

tatorów mają charakter syntetyzujących ocen poziomu nauczania wymowy w poszczególnych szkołach lub nawet w szeregu szkół. Książę Czartoryski po wizytacji szkół należących do tzw. „departamentu ruskiego” oceniał sumarycznie: „Retoryka wszędzie dosyć dobrze daje się, wyjąwszy szkoły lubarskie, gdzie wyboru nie masz materii do okupacji, czyli zabaw szkolnych, które uczniom zadaje profesor, o czym i profesor, i prefekt przestrzeżeni”⁸⁶. Można mieć wątpliwości, czy obserwacje Czartoryskiego o poziomie nauczania wymowy w szkołach departamentu ruskiego były trafne. W departamencie tym 8 szkół (na 14) należało do zakonu bazylianów. Według zgodnych opinii innych wizytatorów poziom nauczania w tych szkołach był bardzo niski. W r. 1782 Hołłowczyce stwierdził: „W szkołach bazylikańskich wszędy *humaniora* bez gustu i znajomości pisarzy klasycznych”⁸⁷. Podobnie i wizytator Kolendowicz przestrzega księży bazylianów w Ostrogu (1783 r.), aby język łaciński „z czystych źródeł był czerpany, z autorów prawdziwie mówiących po łacinie”⁸⁸.

W przeciwieństwie do szkół bazylikańskich szkoły należące do wydziału pijarskiego spotykają się na ogół z uznaniem i wysokimi ocenami wizytatorów w odniesieniu do nauczania wymowy. W szkole podwydziałowej w Łukowie w czasie popisu uczniów „poznać było, że nie na pamięć, ale rozum są uczeni”, a w szkole w Łowiczu „wymowa i wierszopistwo w łacińskim i polskim języku zaszczerpiło w uczniach początki dobrego stylu i gustu”. Również uczniowie szkoły pijarskiej w Łomży „najwięcej w wymowie okazali pilności i pożytku”⁸⁹. Bardziej krytyczny w stosunku do szkół pijarskich był w kilka lat później (1786 r.) wizytator ks. Bogdanowicz. W tym samym Łowiczu uznał, że prawo i wymowa uczone są „jakokolwiek”, a w Łomży doszedł do wniosku, że nauczyciel wymowy „byłby dobry, gdyby więcej pilności przykładał i większą miał ochotę do uczenia”. W szkole szczucińskiej profesor wymowy i prawa „zdawał się wizytatorowi niezdatny do tych lekcji”. Bardzo wysoko natomiast ocenił poziom nauczania wymowy w szkole pijarskiej w Warszawie, choć i tutaj nie podobało mu się, że uczniowie w czasie popisu „afekta retoryczne perorując okazywali”⁹⁰. Tenże wizytator wyrobił sobie pozytywną opinię o nauczaniu wymowy w szkołach akademickich w Poznaniu, Kaliszu i Płocku.

Interesującym świadectwem polepszania się atmosfery ideowej w nie-

⁸⁶ T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 25, s. 39.

⁸⁷ *Raport wizyty generalnej ks. Szczepana Hołłowczyca*, wyd. W. Wistocki, „Arch. do Dz. Lit. i Ośw.”, Kraków 1878, I, s. 37.

⁸⁸ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 26, s. 61.

⁸⁹ *Op. cit.*, z. 26, s. 75; z. 25, s. 83; z. 26, s. 34.

⁹⁰ *Op. cit.*, z. 29, s. 29, 31, 33.

których szkołach zakonnych jest uwaga wizytatora o nauczycielu wymowy w szkole podwydziałowej pułtuskiej, należącej do zgromadzenia ks. benedyktynów: „Profesor wymowy wielki obrońca edukacji dzisiejszej i swoje nauki rozumie”⁹¹. W końcowych latach istnienia szkół narodowych opinie wizytatorów o nauczycielach wymowy i stosowanych przez nich metodach nauczania są częściej ujemne niż dodatnie. Zaostrzenie kryteriów oceny było wynikiem wyraźnych zarządzeń Szkoły Głównej, która zwracała coraz baczniejszą uwagę na sprawy poziomu nauczania i kwalifikacji nauczycieli. W instrukcji dla wizytatorów (1792 r.) podkreślała z naciskiem, że winni oni w raportach „zdanie swoje wyrazić o każdej klasie nauczycielu przy każdym szkole, wyszczególniając, które nauki dobrze i pożytecznie są dawane, a które niedokładnie i bez pożytku”⁹².

Pod wpływem tych zaleceń Szkoły Głównej oceny wizytatorów są bardziej szczegółowe i omawiają oddzielnie po raz pierwszy wyniki nauczania w poszczególnych klasach, w których wykładał nauczyciel wymowy. Szczególnie krytyczne są uwagi Marcina Fiałkowskiego, profesora literatury w Szkole Głównej, wizytującego w r. 1793 szkoły wydziału małopolskiego i wołyńskiego. Zarzuca on nauczycielom wymowy, że trzymają się „sposobu dawnych retorów”, że nie mają jasnego wyobrażenia, na czym polega „moc i piękność wymowy”, i nie potrafią dokonywać właściwego wyboru z autorów klasycznych; uczniów swoich przyzwyczajają do werbalizmu, do wyrażania nikłej treści w wielu słowach i do mechanicznego przyswajania reguł wymowy. W rezultacie w odpowiedziach uczniów „więcej było pamięci niż refleksji”, a prace przez nich pisane były „nikczemne”⁹³. W pochwałach jest Fiałkowski bardzo oszczędny, przyznaje niektórym nauczycielom pracowitość i umiejętność trafnego komentowania wypisów z autorów klasycznych, wykłady wymowy w jednej ze szkół odznaczały się „pięknym wyborem materii i jasnym tłumaczeniem się profesora”⁹⁴.

Całościowa ocena poziomu nauczania wymowy w szkołach Komisji Edukacji Narodowej na przestrzeni lat 1773—1793 jest niezwykle trudna ze względu na brak systematycznych danych, różny stopień kwalifikacji wizytatorów oraz odmiennosć stosowanych przez nich kryteriów opinowania prowadzącą do krańcowo nieraz różnych ocen tych samych szkół i nauczycieli. Przeprowadzona u schyłku istnienia Komisji wizytacja Fiałkowskiego, który z racji swego zawodu profesora literatury w Szkole Głównej dysponował większymi od innych wizytatorów kwalifikacjami,

⁹¹ *Op. cit.*, s. 25.

⁹² Arch. UJ, rkps 10, s. 77.

⁹³ *Ibidem*, s. 138—147.

⁹⁴ *Ibidem*.

uprawniającymi go do kompetentnej oceny programu „wymowy i poezji”, wskazuje na uporczywe utrzymywanie się w wielu szkołach tradycyjnego toku nauczania tego przedmiotu. Jeśli wyniki wizytacji Fiałkowskiego uznamy za pewien ilościowy wskaźnik dominowania w szkołach tradycyjnych programów wymowy, to wniosek taki nie mówi niczego o zakresie zmian i ewolucji, jakiej programy te uległy w praktyce poszczególnych szkół.

Bliższy wgląd w dydaktyczne i treściowe aspekty nauczania „wymowy i poezji” umożliwiają raporty nauczycieli i sprawozdania z popisów szkolnych. Źródła te dostarczają informacji o używanych w szkołach podręcznikach, o zestawie lektury szkolnej, treści wypracowań uczniowskich *etc.*, a zarazem stanowią interesujące świadectwo stopniowego upowszechniania się zaleceń dydaktycznych Komisji i nowych poglądów estetyczno-literackich. Proces ten, szczególnie w latach 1773—1783, jest często powierzchowny i zamiast faktycznych przemian w metodach nauczania wyraża jedynie odczuwaną przez nauczycieli potrzebę motywowania słuszności stosowanych przez nich tradycyjnych sposobów uczenia. Nauczyciel wymowy w szkole wydziałowej w Poznaniu, który dyktował uczniom do pamięciowego opanowania kolejne rozdziały z jezuickiego podręcznika retoryki Decolonii, twierdzi równocześnie, że „uczyli się uczniowie nie tak do słów, jako raczej na rozum, co jest retoryka”⁹⁵. Inny nauczyciel szkoły poznańskiej słyszał zapewne o szczególnych prawach przysługujących twórczej wyobraźni i dlatego nie chciał „niewolić imaginacji” uczniów, pozostawiając im swobodę wyboru figur retorycznych przy opracowaniu zadanego im tematu. Ten sam nauczyciel uzasadniał podawanie uczniom „prawideł” z podręczników Juwencjusza i Decolonii potrzebą „ćwiczenia pamięci”⁹⁶. Ze znanego twierdzenia o bezużyteczności przepisów, które nikogo nie uczynią mową ani poetą, wyciąga się wniosek, że należy je łączyć z przykładami i „praktyką”, tj. pisywaniem utworów literackich. Wiersze łacińskie naśladowe się, idąc zawsze „przez rzeczy łatwiejsze do trudniejszych”. Uczniom, którzy pisali wiersze polskie, nauczyciel szkoły poznańskiej starał się pomóc „przez podsuwanie materii łatwiejszych, powszechniejszych, zabawnych i wesołych”⁹⁷. Nietrudno dojść do wniosku, że przytoczone motywacje, choć świadczyć mają o zrozumieniu potrzeby wszechstronnego rozwoju władz umysłowych ucznia, kształcenia jego wyobraźni, pamięci i myślenia, służą w istocie uzasadnianiu praktyki wzorowanej na szkole humanistycznej.

⁹⁵ *Raport szkoły poznańskiej*, z. 7, s. 133.

⁹⁶ *Op. cit.*, s. 94.

⁹⁷ *Op. cit.*, z. 8, s. 79, z. 7, s. 162.

Tradycyjnym metodom towarzyszy równie tradycyjna świadomość naczelnego zadania dydaktycznego, które nauczyciele wymowy pojmują jako formowanie „mówców” i „wierszopisów” z powierzonych im opiece uczniów. W miarę pojawiania się nowych podręczników i prac teoretyczno-literackich wśród stereotypowych definicji i „reguł” retorycznych, podawanych uczniom przez nauczycieli, odnajdujemy coraz częściej uwagi noszące znamiona estetycznych ocen, formułowanych z punktu widzenia kryteriów panującej w życiu literackim kraju poetyki klasycystycznej. Nauczyciele powtarzają sady zawarte w pracach CarlanCasa, Karpińskiego, Golańskiego, rozprawiając o źródłach poezji, „wierszu bohaterским”, tragedii i komedii. Uwagę uczniów zamiast prawideł retorycznych zaczynają zaprzętać nowe i rzeczywiste problemy estetyczno-literackie: zagadnienie wiersza bezrymowego, „harmonii i jasności” w budowie utworu, teatru jako „żywego obrazu cnót i namiętności ludzkich”, reguł dramatycznych tragedii wpływających „z samej człowieka natury”⁹⁸. Lektura ówczesnych prac z zakresu teorii literatury sprzyjała podnoszeniu kultury estetycznej nauczycieli w duchu popularnych w epoce upodobań estetycznych i prowadziła w rezultacie do zwrócenia baczniejszej uwagi na artystyczne walory analizowanych w szkole utworów poetyckich i prozaicznych.

Poważną rolę w rozbudzaniu wśród nauczycieli zainteresowania artystyczną stroną utworu literackiego odegrała praca Franciszka Karpińskiego *O wymowie w prozie albo w wierszu* (1782 r.), używana jako podręcznik w szkołach warszawskich, łęczyckich, kaliskich, płockich, włodzimierskich, chełmskich⁹⁹. Rozprawa Karpińskiego napisana z inspiracji zawartych w *Ustawach* Komisji przepisów o nauczaniu wymowy nie została przyjęta jako oficjalny podręcznik dla szkół narodowych. Wyraża się przypuszczenie, że Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych odrzuciło ją ze względu na odrębność poglądów literackich Karpińskiego jako teoretyka sentymentalizmu¹⁰⁰. Przypuszczenie takie nie wydaje się przekonujące, gdyż poglądy Karpińskiego na wymowę pokrywają się w najistotniejszych punktach z założeniami programowymi Komisji. Lekceważenie „reguł”, żądanie naturalności wymowy, unikania „wysadzonych” ozdób, a przyjęcia za wstępny warunek wszelkiego przedsięwzięcia pisarskiego „pojęcia rzeczy”, zalecenie do ćwiczeń z wymowy moralno-obywatelskiej tematyki, uzasadnienie ważności wymowy potrzebami repu-

⁹⁸ *Op. cit.*, z. 5, s. 86. *Popisy roczne w szkołach krakowskich... odprawione roku 1783 w lipcu.*

⁹⁹ *Op. cit.*, z. 1, s. 43; z. 2, s. 24; z. 8, s. 93; z. 3, s. 96; Arch. UJ, rkps 10, s. 147; rkps B. J., nr 1122.

¹⁰⁰ S. Pietraszko, *Wstęp do sztuki rymotwórczej Fr. Dmochowskiego*, Wrocław 1956, s. LXXVIII.

blikańskiego ustroju państwowego, ostrzeżenie, by wymowa nie naruszała zasad „religii i obyczajów” — oto myśli i postulaty Karpińskiego, które zgodne są całkowicie z tezami wydanego w 10 lat później podręcznika „wymowy i poezji” Piramowicza. Co więcej, tak silnie akcentowana przez Karpińskiego „czułość serca”, jądro poetyki sentymentalizmu, spotyka się w polu wymowy z żądaniem Piramowicza równie kategorycznym, by mówca przeżywał uczucia, które chce wzbudzić u słuchaczy. Obaż zresztą podobnie pojmują kulturę uczuć, polegającą na umiejętności wczuwania się w położenie innych ludzi, płynącą z poznania człowieka i jego losów¹⁰¹.

Istotne zastrzeżenia mogło mieć Towarzystwo wobec rozprawy Karpińskiego z punktu widzenia jej przydatności jako podręcznika szkolnego. Chociaż bowiem Karpiński zwraca się niekiedy do nauczyciela, jego wskazówki metodyczne są nikłe i ogólnikowe. Bo też rozprawa Karpińskiego nie jest w swej zawartości przeznaczona dla przeciętnego ucznia szkół narodowych. Zawiera ona ogólne wskazówki, jakie poeta o pewnym doświadczeniu literackim i wypracowanym ideale estetycznym zdaje się kierować do początkujących, lecz utalentowanych literatów z zamiarem ukazania im sposobów podniesienia artystycznej skuteczności ich wypowiedzi. Dlatego też zarówno ogólniejsze rozważania o źródłach wymowy, naśladowaniu natury, o mitologii w poezji, jak i bardziej szczegółowe uwagi, odnoszące się do warsztatu pisarskiego, poświęcone są konsekwentnie zagadnieniu ekspresji artystycznej i warunkom jej wzmocnienia. Z przeprowadzonej analizy wynika, że rozprawa Karpińskiego istotnie nie była podręcznikiem wymowy w tradycyjnym tego słowa znaczeniu. W okresie jednak, kiedy w szkołach Komisji panowała jezuicka retoryka, praca Karpińskiego dzięki niepodręcznikowemu charakterowi ułatwiała usuwanie ze szkolnej praktyki balastu tradycyjnych „reguł”, wносиła do szkolnych wykładów teorii świeżą problematykę estetyczną i rozbudzała wśród nauczycieli wymowy zainteresowanie dla artystycznych walorów utworu literackiego.

Systematyczny wykład reguł z łacińskich podręczników retoryki i poetyki utrzymuje się w szkołach narodowych niemal bez wyjątków w pierwszym dziesięcioleciu ich istnienia. Najbardziej popularny w tym okresie jest podręcznik jezuita Decolonii *De arte rhetorica*. Z podręczników poetyki najczęściej używa się Juwencjusza *Institutiones poëticae*. Obok tych podręczników jezuickich w kilku szkołach (Warszawa, Płock, Łęczycza, Toruń, Pułtusk, Rawa) przetrwał podręcznik Konarskiego *De emendandis eloquentiae vitiis*. Nauczyciele przywiązani do starych pod-

¹⁰¹ Por. F. Karpiński, *Zabawki wierszem i prozą*, Warszawa 1782, t. II, i G. Piramowicz, *Wymowa i poezja*, cz. I, rozdz. VII, a zwłaszcza s. 174—175.

ręczników nie zajmowali się zazwyczaj zbieraniem „krótkich uwag” z zaleconych przez Komisję autorów. Wbrew zaleceniom Komisji, która przewidywała wiadomości teoretyczne o „wymowie i poezji” dopiero w ostatniej VI klasie, w szkołach podaje się obszernie teorię poczynając od klasy IV i kontynuuje w dwuletniej klasie V i klasie VI. W klasie IV ustala się tzw. „nauka o wierszopistwie zewnętrznym”, tj. wersyfikacji w oparciu o *Gramatykę* Kopczyńskiego. Z wersyfikacją łączy się pierwsze ćwiczenia w układaniu wierszy łacińskich „dla poznania iloczasu”. Równocześnie w klasie tej podaje się prawa „początkowej wymowy”: o stylu, „periodach”, figurach retorycznych *etc.* W klasie V nauczanie teorii związane było z „wierszopistwem wewnętrznym”, traktującym o genezie i źródłach poezji, jej przedmiocie i podziałach gatunkowych oraz o sławniejszych poetach. Ten dział teorii miał analogiczną nazwę, jeśli wykładany był w klasie ostatniej, choć w tym wypadku opierał się na lekturze i interpretacji *Listu do Pizonów* Horacego. W klasie VI wykladał nauczyciel „wyższe *praecepta*” wymowy, a także czerpaną z różnych źródeł „naukę mitologii”.

W parze z podawaniem prawideł retorycznych szła lektura i analiza tekstów literackich. Największą część czasu przeznaczanego na lekturę tekstów poświęcano analizie wybranych mów autorów klasycznych. *Ustawy* wymieniały na klasę VI „Cycerona, Liwiusza, Salustiusza, Tacyta, Kurcyjusza”, pozostawiając jednak wybór poszczególnych mów uznaniu nauczyciela. Analiza mowy przebiegała zgodnie z klasycznymi działami retoryki. Zaczynała się od rozbioru ogólnej treści, jej rozplanowania należącego do tzw. dyspozycji retorycznej. Tutaj uwzględniał nauczyciel *exordium*, tj. część wstępną mowy, *propositio* (założone twierdzenie), a następnie część dowodową mowy, wskazując na źródła każdego „dowodu”. Z kolei omawiano opracowanie stylistyczne mowy (*elocutio*), biorąc pod uwagę „mniejsze” jej części: figury, „amplifikacje”, „periody” i kładąc nacisk na ich wzajemne logiczne powiązanie¹⁰². Podobny był w zasadzie tok analizy i w wypadku, gdy nauczyciel nie trzymał się formalnych podziałów retorycznych: od rozbioru logicznego treści („osnowa”, wybór myśli, „gruntowność dowodów”) do stylistycznego jej opracowania („dobranie słów”, „moc i dobitność”) ¹⁰³. Lektura i tłumaczenie autorów klasycznych były okazją — zgodnie z postulatem łączenia nauki „słów” z nauką „rzeczy” — do czynienia komentarzy dotyczących historii, geografii, mitologii, moralności i polityki. Józef Brzozowski, nauczyciel wymowy w Płocku, wyodrębniał podczas lektury rzymskich klasyków trzy grupy wiadomości, które służyły: 1. „do zasilania i podsycania dowcipu”,

¹⁰² T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 7, s. 147—148.

¹⁰³ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 3, s. 96—97.

2. „do wzbogacenia pamięci” i 3. „do kształcenia umysłu i serca zdrowym morałem”¹⁰⁴.

Jest rzeczą interesującą, czy i w jakim stopniu różna była analiza utworów poetyckich? Pomijamy tu cechy formalne różniące mowę związaną od niewiązanej, których elementarną analizę upowszechniły zawarte w przypisach do *Gramatyki* Kopczyńskiego uwagi „o wierszopistwie ze-wnętrznym”. Pewne możliwości odstępstw kryły się w powszechnie przyjętym odróżnianiu stylu „poetycznego” od stylu „krasomówczego”. Rozróżnienie to zakładając zasadniczą tożsamość wymowy i poezji przyznawało tej ostatniej zwiększoną kondensację środków ekspresji w wyniku większej w niej roli twórczej wyobraźni. Na tej podstawie teoretycznej można było w czasie lektury poetów wyodrębniać właściwości formalne odróżniające poezję „od stylu, wyrazów i sposobu myślenia krasomówców”, zatrzymywać się nad „najżywszymi” określeniami, zastanawiać się nad zwięzłością poezji, która w niewielu słowach zamknąć może „obszerniejsze znaczenie” lub też rozważać, na czym polega piękno stylu poetyckiego¹⁰⁵. Podobne roztrząsania mieściły się jednak bez trudu w systemie pojęć retorycznych; kategorie inwencji, dyspozycji i elokucji retorycznej stosowały się i do utworu poetyckiego¹⁰⁶, a najistotniejszą różnicę między wymową a poezją można było sprowadzić do ilościowego nasilenia figur poetyckich właściwych obu rodzajom literackiej wypowiedzi.

Istotne zmiany w uświęconej praktyce analizy tekstów poetyckich przyniosło wspomniane upowszechnianie się w szkołach nowej problematyki estetyczno-literackiej. Obok omówionej wczesnej pracy Karpińskiego najczęściej używanym podręcznikiem retoryki i poetyki w latach ostatnich było dzieło *O wymowie i poezji*, napisane w r. 1786 przez Filipa Nereusza Golańskiego, nauczyciela wymowy w kolegiach pijarskich. Podręcznik Golańskiego wymieniony jest w raportach szkół płockich, łęczyckich, pułtuskich, rawskich, kaliskich, włodzimierskich, lubarskich, łuckich, lubelskich, kaniowskich, ołyckich¹⁰⁷. Wydaną w dwa lata później *Sztukę rymotwórczą* Franciszka Dmochowskiego, również wieloletniego nauczyciela szkół pijarskich, wykladała się w szkołach warszawskich i rawskich¹⁰⁸. Obie prace, oparte w swych ogólnych założeniach na klasycy-

¹⁰⁴ *Op. cit.*, s. 127—128.

¹⁰⁵ *Op. cit.*, z. 7, s. 95; z. 3, s. 75; *Wyłożenia nauk, które ichność konwiktorowie w Collegium Nobilium... traktowali i z nich w miesiącu lipcu roku 1785 dawali dowody.*

¹⁰⁶ *Roczny popis szkół wydziału lubelskiego z wymowy... 1783 roku.*

¹⁰⁷ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 2, s. 23—24; z. 3, s. 140—153; z. 4, s. 132; z. 5, s. 70; z. 8, s. 92—93; Arch. UJ, rkps 10, s. 147, Odpisy raportów szkolnych w rkps Arch. UJ, nr 274.

¹⁰⁸ T. Wierzbowski, *op. cit.*, *Raport szkoły warszawskiej z 1788 r.*, z. 1, s. 43, i raport szkoły rawskiej z 1790 r., z. 5, s. 86.

stycznej teorii „naśladowania natury” i reprezentujące realistyczny nurt w estetyce polskiego Oświecenia, przeprowadzają systematykę gatunków literackich, która w praktyce szkolnej staje się punktem wyjścia dla nowej koncepcji analizy tekstów poetyckich, analizy uwzględniającej specyficzne cechy poszczególnych rodzajów i gatunków poetyckich. Poezja w szkole zaczyna uwalniać się ze swego tradycyjnego podporządkowania wymowie¹⁰⁹. W analizie literackiej, która wychodzi od własności gatunkowych (rodzajowych) utworu poetyckiego, czysto formalne cechy poezji, takie jak rym, rytm, figury poetyckie, stają się sprawą wtórną; uwagę kieruje się w pierwszym rzędzie w stronę treści, zawartości emocjonalnej i wewnętrznej struktury utworu. Tak organizowana analiza literacka sprzyjała rozbudzaniu bardziej zindywidualizowanej, osobistej recepcji poezji. Nauczyciel szkoły łęczyckiej czytając wraz z uczniami sielanki Wergiliusza zwracał ich uwagę na właściwe temu rodzajowi poetyckiemu „tkliwe okoliczności”, „silne i żywe wyrazy”, „czułość”, „udatność odmalowania”:

Owa ustawiczna pogoń strumyka z ubiegającą wodą, owa kwitnąca zielona trawka dla swywolnej trzódki, owe rozwijające się świeże kwiaty dla wieńca pasterzów, owe zaciemnione lasy i wesole gaiki przekonały żywo uczniów, jak przyjemny obraz życia wiejskiego pod imieniem pasterzów sielanka maluje¹¹⁰.

Wśród rodzajów literackich uprzywilejowane miejsce zajmował „wiersz bohaterski”. Materiału do objaśniania cech eposu z reguły dostarczała *Eneida* Wergiliusza. W wielu szkołach uczniowie przerabiali po kilka ksiąg *Eneidy*. W szkole poznańskiej przy tłumaczeniu dwóch pierwszych ksiąg tego dzieła zastanawiano się nad jego budową, „nad żywością imaginacji, na czym duch poetyczny najwięcej zależy”¹¹¹. Analizę literacką poprzedzał zwykle zwięzły wykład teorii wiersza epickiego, który ułatwić miał zrozumienie czytanego utworu i który stawał się nieraz załącznikiem systematycznego wykładu historii literatury. Nauczyciel wymowy w Rawie wymieniał uczniom „dawniejszych poetów epicznych, z przyłączoną treścią i zdaniem o ich dziełach, jacy byli: Homer, Wirgil, Lukan, Milton, autor *Henriady* i niektórzy inni”¹¹². Podawanie zwięzłych informacji historyczno-literackich nie ogranicza się zresztą wyłącznie do komentarzy o epickich utworach w literaturze powszechnej. W trakcie omawiania specyficznych cech poszczególnych gatunków lite-

¹⁰⁹ Według definicji proponowanej w *Przepisie na szkoły wojewódzkie z 1774 r.* poezja jest to „wymowa wolniejsza co do imaginacji, niewolniejsza co do mechaniki, to jest składu, liczb i spadków słów...” Patrz: J. Lewicki, *Ustawodawstwo szkolne*, s. 35.

¹¹⁰ T. Wierzbowski, *Raporty*, z. 2, s. 23.

¹¹¹ *Op. cit.*, z. 7, s. 181.

¹¹² *Op. cit.*, z. 5, s. 78.

rackich nauczyciel w Płocku wymieniał „sławnych różnych wieków w każdym rodzaju wierszopisów”¹¹³. Wysoki stopień formalnego zorganizowania wewnętrznej struktury eposu sprawia jednak, że właśnie na materiale utworu epickiego dochodzić może do wykształcenia się metody analizy literackiej bardziej skomplikowanej i wielostronnej. W warszawskiej szkole pijarów nauczyciel wymowy, wyłożywszy na wstępie „prawidła wiersza bohaterskiego”, omawiał akcję *Eneidy*, komentując takie jej cechy, jak: „jedność, wielkość i zupełność”. Z kolei następował rozbiór treści poszczególnych ksiąg eposu. Szczegółowe komentarze o „charakterach osób” w utworze, „sentymentach”, „stylu”, „opisach” i „harmonii wiersza” zamykały uwagi krytyczne o „wadach *Eneidy*” i polskim przekładzie dzieła dokonanych przez Andrzeja Kochanowskiego¹¹⁴.

Przytoczone przykłady analizy tekstów poetyckich w powiązaniu z wykładem nowej problematyki estetyczno-literackiej ukazują charakterystyczną i z opóźnieniem dokonującą się na terenie szkoły symbiozę elementów teorii, krytyki i historii literatury. Dopiero pod koniec lat osiemdziesiątych teoria literatury zaczyna w szkolnej praktyce służyć nie kształceniu „poetów” i „mówców”, lecz poznawaniu literatury, wyrabianiu smaku i wrażliwości estetycznej, krytycyzmu i umiejętności właściwej selekcji utworów literackich. Poetyka klasycystyczna, która dzięki pracom Golańskiego i Dmochowskiego utrwałała teraz swe panowanie w szkole na parę dziesiątków lat, rozszerzała krąg zainteresowań literackich nauczycieli wymowy poza obręb literatury antycznej. W ramach przyjętej systematyki gatunków literackich, wśród autorów celujących w poszczególnych rodzajach poezji znajdowali miejsce i najwybitniejsi poeci polscy¹¹⁵. Temu przypisać można wzrastające zainteresowanie dla utworów polskiej literatury pięknej, które coraz częściej stają się przedmiotem studiów na lekcjach poświęconych poezji. W szkole łęczyckiej czytano „przykłady różnych wierszy z ks. Naruszewicza, Kochanowskiego i innych czystych wierszopisów”. W Płocku uczniowie studiowali oprócz Naruszewicza poezję Książnika i Karpińskiego. Raport z Pułtuska donosi, że na lekcjach retoryki czytano „bajki i wierszyki” z „Zabaw przyjemnych i pożytecznych”¹¹⁶.

Upowszechnianiu się nowych podręczników i nowych metod analizy literackiej towarzyszą korzystne zmiany w zakresie tematyki ćwiczeń

¹¹³ *Op. cit.*, z 1789 r., z. 3, s. 152.

¹¹⁴ *Popis roczny z nauk dawanych w szkołach warszawskich Ks. Scholarum Piarum odprawiony w miesiącu lipcu 1790.*

¹¹⁵ O Dmochowskim jako krytyku i historyku literatury polskiej pisze Stanisław Pietraszko w podstawowej dla historii estetyki polskiego Oświecenia pracy *O Sztuce rymotwórczej* Dmochowskiego. Patrz: *Sztuka rymotwórcza*, s. CXL—CXLV.

¹¹⁶ T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 2, s. 24; z. 3, s. 113; z. 4, s. 28.

pisemnych z wymowy i poezji. Treść ćwiczeń i wypracowań uczniowskich ulega w okresie dwudziestu lat istnienia szkół narodowych wyraźnej ewolucji: od abstrakcyjnej problematyki moralnej, nieraz o zabarwieniu dewocjonalnym, do tematów społecznych traktowanych w duchu postępowej publicystyki oświeceniowej. Ponieważ Komisja zrezygnowała w programie szkolnym z retoryki jako podstawowego narzędzia wychowania polityczno-obywatelskiego, pozytywne zmiany w zakresie treści nauczania wymowy wiązały się z dokonującym się przełomem w atmosferze ideowej szkół, a także zachodziły pod wpływem czynników zewnętrznych; ówczesnej prasy literackiej, która docierała do szkoły dzięki inicjatywie poszczególnych nauczycieli oraz aktualnie wygłaszanych na sejmie mów, które odczytywano dość często na lekcjach retoryki. W niektórych szkołach, zwłaszcza w tych, które używały podręczników Konarskiego, uczniowie pisywali „mowy w materiach politycznych” już na początku lat osiemdziesiątych. W okresie tym spotyka się jednak nierzadko tematy religijne, charakterystyczne dla szkoły czasów saskich. W szkole lubarskiej księży bazylianów uczniowie układali epigramaty „o kapłanie, który gorliwie mówiąc nagle życia dokonał, o narodzeniu Chrystusa, o Herodzie etc.” W szkole łęczyckiej pisywano wiersze „na pochwałę św. Stanisława Kostki przychodzącego Polakom na pomoc pod Chocimem” oraz mowę „o śmierci, jako się każdy spodziewać, tak się na nią pilnie gotować powinien”, a w szkole plockiej — wypracowanie o wyższości „męczenników chrześcijańskich” nad rycerzami pogańskimi¹¹⁷. Tematy religijne w takim moralizatorsko-dewocjonalnym ujęciu znikają zupełnie z prac uczniowskich w latach późniejszych. Religia pojawia się co najwyżej w szerszym kontekście problemów społeczno-politycznych jako postulowany składnik wychowania obywatelskiego lub niezbędny warunek „całości politycznej państwa”¹¹⁸.

Sprawy natury etycznej należą do najbardziej popularnych tematów ćwiczeń pisemnych, szczególnie w niższych klasach, w których przerabia się „wypisy” z autorów klasycznych. Zestaw typowych problemów moralnych, opracowywanych w tych klasach, zawiera raport nauczyciela szkoły plockiej:

Myśli różne moralne o posłuszeństwie, szukaniu nauki, pracowitości, zachowaniu zdrowia, ośzczędności, grzeczności, szczerości, przyjaźni, rzetelności, wierności, cierpliwości, ludzkości, wdzięczności, znoszeniu wad cudzych, o zgodzie i pokoju, sławie dobrej, karności, nałogu, złym przy-

¹¹⁷ Dowód pótrocznego postępu z nauk [...] okazany w szkołach lubarskich ks. bazylianów (1780) i T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 2, s. 12; z. 3, s. 51.

¹¹⁸ Patrz: T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 3, s. 113; z. 7, s. 192, oraz Sejmik z uczniów klas wyższych szkół pułtuskich (1786), rkps PAN 2220/I, t. VI.

kładzie, sumieniu, sprawiedliwości, roztropności, szanowaniu wiary, czyli religii, były materia ćwiczeń i kompozycji w tej klasie¹¹⁹.

Abstrakcyjne często kwestie moralne w pracach retorycznych uczniów klas wyższych nabierają rumieńców życia, jeśli odnoszą się do ówczesnych wad obyczajowych z upodobaniem atakowanych w literaturze stanisławowskiej: pijaństwa, gry w karty, pojedynkowania się, pieniactwa, niepotrzebnych wojaży zagranicznych młodzieży szlacheckiej.

Oddzielną i stosunkowo liczną grupę tematyczną stanowią sprawy naukowo-wychowawcze. Dotyczą one po części wewnętrznych problemów szkolnych, potrzeby karności, egzaminów i „popisów”, głównie jednak koncentrują się na kwestiach propagowania „nowej edukacji” na zewnątrz. Mowy na tematy „szkolne”, opracowywane przez uczniów, a następnie wygłaszane na „popisach” i sejmikach szkolnych w obecności rodziców i przedstawicieli miejscowego społeczeństwa, nie ograniczają się do grzecznościowych pochwał Komisji Edukacji Narodowej, króla Stanisława Augusta, „wskrzesiciela nauk w Polsce”, lecz mają na celu rzeczową polemikę z przeciwnikami nowego programu, usiłują przekonać rodziców o szkodliwości przedwczesnego odbierania dzieci ze szkół¹²⁰.

W latach ostatnich coraz częściej w pracach retorycznych dochodzą do głosu tematy gospodarcze i społeczne. W szkole łączyckiej uczniowie opracowywali mowy m. in. na temat rolnictwa, pożytku i potrzeby krzewienia handlu, transportu śpławnego, potrzeby naprawy dróg i utrzymywania fortec¹²¹. Charakterystycznym przejawem wzrostu zainteresowania w szkołach aktualną problematyką społeczną są ćwiczenia z wymowy poświęcone kwestii chłopskiej. Uczniowie argumentują w nich przeciwko „surowemu i nieludzkiemu obchodzeniu się panów, z swymi poddanymi”, dowodzą, że „oświecenie” rolników stosownie do ich stanu leży w interesie państwa¹²². W mowie opracowanej w r. 1789 przez uczniów szkoły poznańskiej oddano głos wieśniakowi polskiemu, który „uprasza sejmujących stanów o uwolnienie siebie i wszystkich innych z uciążliwego poddaństwa i o ustanowienie prawa, ażeby wieśniakowi wolno było uskarżać się sądownie na uczynione sobie pokrzywdzenia”¹²³. Tematu do tej mowy nie musiano czerpać z retoryki Konarskiego, przeżywającej w tych latach swoisty renesans dzięki zawartym w niej wzorom wy-

¹¹⁹ T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 3, s. 93.

¹²⁰ T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 3, s. 40; z. 4, s. 83 i 86; z. 5, s. 59; z. 6, s. 5; rkps PAN 2220/I, t. VI.

¹²¹ T. Wierzbowski, *op. cit.*, z. 2, s. 24—25.

¹²² *Op. cit.*, z. 8, s. 77; z. 3, s. 97.

¹²³ *Op. cit.*, z. 7, s. 192.

mowy obywatelskiej¹²⁴. Treść jej inspirować mogły aktualne obrady Sejmu Czteroletniego — najbardziej zaawansowanej w epoce szkoły wychowania politycznego.

*

Dokonane u progu Oświecenia dzięki pracom Konarskiego odrodzenie wymowy przerosło swym znaczeniem i zasięgiem ramy szkolnej reformy, stając się punktem wyjściowym długoletniej walki o język narodowy, o nową teorię i praktykę literacką. Na terenie szkoły odnowienie retoryki oznaczało powrót do studium „dobrych wzorów” literatury antycznej, oparcie metod kształcenia retorycznego o zasady logiki, a treści wymowy o problematykę wychowania obywatelskiego. Dzięki tym przeobrażeniom retoryka na nowych podstawach wysunęła się na czoło programu szkolnego. W okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej następuje stopniowy zmierzch tradycyjnej „sztuki” retorycznej i związanej z nią „sztuki” poetyckiej jako głównych przedmiotów w szkole, pod wpływem dwóch zasadniczych czynników: zmiany modelu szkoły i struktury programu szkolnego oraz nowych poglądów estetyczno-literackich epoki, stanowiących podstawę teoretyczną, umożliwiającą sformułowanie odmiennej niż dotychczas funkcji dydaktycznej tych przedmiotów i kształtujących bezpośrednio praktykę ich nauczania.

W wypracowywanym przez Komisję nowym modelu szkoły ogólnokształcącej zabrakło miejsca na drobiazgową technikę wyrabiania „wprawy oratorskiej”. Zmiana ilościowej struktury programu szkolnego, w którym ograniczono radykalnie ilość czasu przeznaczanego na nauczanie języka i literatury, prowadziła w konsekwencji do zredukowania do minimum obszernej terminologii retoryki i poetyki i do podważenia uprawianej przez dawną szkołę praktyki prymitywnego szkolenia literackiego. Studium poezji i elementów teorii poezji służyć miało nie kształceniu „poetów”, lecz rozwijaniu twórczej wyobraźni, dobrego smaku i zdolności odczuwania piękna. Funkcja retoryki ograniczonej do wskazówek najbardziej podstawowych polegała na wyrabianiu umiejętności prawidłowego i sprawnego wypowiedzania się w słowie i w piśmie w oparciu o metodę rozumowania analitycznego.

Realizacja nowego programu „wymowy i poezji” przebiegała bardzo wolno w praktyce poszczególnych szkół, głównie ze względu na brak odpowiednio przygotowanych nauczycieli i pojawienie się oficjalnego podręcznika retoryki dopiero u schyłku istnienia Komisji. Zmiany pozytywne w szkolnej praktyce zachodziły pod wpływem stopniowego upo-

¹²⁴ Por. uwagi o retoryce Konarskiego w raporcie nauczyciela wymowy szkoły plockiej, z. 3, s. 128.

wszechniania się zaleceń programowych Komisji, a przede wszystkim dzięki docieraniu do szkół nowych podręczników teorii literatury. Klasycystyczna systematyka gatunków literackich stanowiła podstawę dla formowania się metody analizy uwzględniającej specyficzne cechy poszczególnych rodzajów poezji, analizy powiązanej z wykładem elementów historii literatury i krytyki literackiej.

Jakkolwiek zagadnienia szkolnej retoryki i poetyki stanowiły jedynie boczny nurt w życiu literackim kraju, ich związki z problematyką teoretyczno-literacką okresu nie miały wyłącznie charakteru biernej i jednostronnej recepcji. Należy pamiętać, że podstawowe dla estetyki polskiego Oświecenia prace teoretyczne Karpińskiego, Golańskiego i Dmochowskiego stanowiły w znacznym stopniu wynik inspiracji i „zamówienia” szkoły. Poetyka klasycystyczna, utrwalając swe panowanie w szkole, stawiała się za jej pośrednictwem na parę dziesiątków lat narzędziem rozpowszechniania nowego smaku i kultury literackiej.