

JAN SURMAN
Herder-Institut, Marburg

SYMBOLIZM, KOMUNIKACJA I HIERARCHIA KULTUR: GALICYJSKI DYSKURS HEGEMONII JĘZYKOWEJ POCZĄTKU DRUGIEJ POŁOWY XIX WIEKU¹

Abstract

Jan Surman, Symbolism, Communication and Cultural Hierarchy: Galician Discourse of Language Hegemony in the Early Second Half of 19th century, „Historyka” XLII, 2012, s. 115–132

Following the 19th-century language debates on the language of science and higher education, this paper follows three Polish texts from the middle of the century dealing with the Galician school and university system. These dispositives of language discourse, defined here as an outcome of the transformations at the nexus of hegemony, linguistic theories and the remainders of the Republic of Letters ideology, are analysed concerning the positioning of the Polish language as confronted with German and Ruthenian/Ukrainian, as well as the political implications resulting from the perceived misbalance. Given the political context of Habsburg neoabsolutism's hierarchical understanding of languages and its application, the authors deal with both deconstructing the underlying ideology concerning German, and sustain it regarding Ruthenian.

Key words: higher education, Galicia, postcolonialism, language, nationality

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, Galicja, postkolonializm, język, tożsamość narodowa

Historia nauki w Europie Środkowej, a szczególnie w Galicji, dostarcza badaczom zainteresowanym teorią postkolonialną wielu różnorodnych materiałów. Nauka jako czynnik edukacyjny (a więc nie w stosunkowo nowym znaczeniu *science*), widziana od XIX wieku jako samoistna dziedzina życia społecznego, nie tylko wpisana była w procesy kulturowe, lecz poprzez międzykulturowe współzależności dawnej *République des Lettres* stała się platformą zarówno łączącą i dzielącą państwa, imperia, kultury czy w końcu narodowości. Wiedza (a więc i nauka) to władza, na przykład możliwość stabilizowania instytucji, wytwarzania technologii czy definiowania „prawdy”, nawet jeżeli takowa nie jest absolutna, i może zostać zakwestionowana lub poddana krytyce (jak na przykład

¹ Za komentarze i uwagi krytyczne do pierwszej wersji artykułu dziękuje serdecznie Iaroslavie Kravchenko, Klemesowi Kapsowi oraz Burkhardowi Wöllerowi.

w naukach społecznych i historycznych). Wpisuje się ona bezpośrednio w oświeceniowy koncept cywilizacji i staje się nie tylko miernikiem poziomu cywilizacyjnego, lecz także inkluzji i ekskluzji do teje właśnie. Centralnym elementem definiowania kultury XIX wieku (lecz także epok późniejszych) staje się więc możliwość naukowego artykułowania własnych żądań. Mówiąc przewartnie, nauka w koalicji z polityką stała się, podobnie jak religia, środkiem opresji, definiując możliwości kontaktu oraz dając podmiotom głos pod warunkiem, że zaakceptują centralne (tzn. naukowe) przesłanki². Zjawisko to wydaje się szczególnie ważne w kontekście postkolonialnym i analizowane było na przykład przez Dipesh Chakrabarty lub Gyana Prakasha³.

Jedną z kwestii wpisujących się w pytanie o rozwój nowoczesnej nauki i stabilizację jej centralnej pozycji kulturowej i technologicznej jest problem języka naukowego. Nie chodzi tutaj bynajmniej tylko o zagadnienie terminologicznego dopasowania swoich żądań, ażeby usłyszane zostały one w czasach „społeczeństwa nauki”⁴, lecz także o język komunikowania się naukowców pomiędzy sobą. Ta druga kwestia jest także centralnym argumentem wczesnych studiów postkolonialnych, pytających o możliwość symetrycznego dyskursu naukowego, czyli kulturowej artykulacji. Pytanie Chakrabarty o możliwość prowadzenia autonomicznego dyskursu i (przyszłą) egzystencję globalnej polifonii pamięci w historiografii łączy się tutaj z argumentem Spivak o subalternacji, tzn. stracie własnego języka po to, by uzyskać możliwość komunikowania się⁵. Jakim językiem pisać należy więc o historii, kulturze, muzyce, a w dalszym rzędzie także specjalistyczne teksty nauk ścisłych, ażeby móc przedstawić własny punkt widzenia? Zarówno Chakrabarty, jak i Spivak nie udzielają na to pytanie odpowiedzi — chociaż publikowanie przez nich w języku angielskim wskazuje kierunek. To nie język staje się podmiotem, lecz sam obiekt zainteresowania — jak na przykład klimatocentryczna historia globalna, która tworzy symetrię kulturową⁶. Dlaczego więc *postcolonial speaks english*, czyli *de facto* język kolonizatora staje się wyrazem emancypacji skolonizowanego?

² Oprócz aktualnych dyskusji w socjologii nauki o komunikacji laik-naukowiec, por. S. Harding, *Sciences from Below: Feminisms, Postcolonialities, and Modernities*, Durham—London 2008 oraz B. Latour, *Jubiler ou les tourments de la parole religieuse*, Paris 2002.

³ Chakrabarty analizuje możliwości bycia usłyszonym, zob: D. Chakrabarty, *Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference*, Princeton 2007; G. Prakash podkreśla natomiast rolę oraz symbolikę nauki (*science*) w procesie budowania Indii, zob. G. Prakash, *Another Reason: Science and the Imagination of Modern India*, Princeton 1999.

⁴ W tym znaczeniu to termin inny niż *science society*, *knowledge economy*, *knowledge society* etc., bardziej operujący „społeczeństwem naukowym” (*Wissenschaftsgesellschaft*) Rolf Kreiblicha (1986), czyli hierarchizującą i asymetryzującą „naukowością” władzy niż policentrycznym modelem produkcji bazującej na wiedzy i technologii, a nie na masowości i reprodukcji opisywanym jako *Wissensgesellschaft*, czyli „społeczeństwo wiedzy”. Por. S. Bösch, P. Wehling, *Wissenschaft zwischen Folgenverantwortung und Nichtwissen: aktuelle Perspektiven der Wissenschaftsforschung*, Wiesbaden 2004, s. 29–30.

⁵ D. Chakrabarty, dz. cyt. Polifonia historyczna to moim zdaniem lepiej oddający w języku polskim argument Chakrabarty’iego; koncept Roberta Traby zob. R. Trauba, *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, Poznań 2009, s. 82–88.

⁶ Por. w skrócie argument Chakrabarty to stwierdzenie, że wpływ wszystkich na klimat, mimo że niesymetryczny, zmusza badaczy do ich równomiernego historiograficznego traktowania; D. Chakrabarty, *Does Global Climate Change Change History?*, prezentacja w czasie 125th Annual Meeting

Zgodnie z teoriami z zakresu literatury postkolonialnej istnienie językowych form mieszanych w dziełach postkolonialnych autorów staje się wyrazem buntu. Jednak Isma-hil Talib zwraca uwagę także na inne uwarunkowania⁷. Poprzez globalizację komunikacji język angielski staje się językiem międzynarodowym, nie przywiązanym (już) do kolonizującego imperium. Jeżeli już, to staje się symbolem innego „kolonizatora”, tym razem kulturowego — Stanów Zjednoczonych — obejmującego, o czym Talib nie wspomina, także Wielką Brytanię. Według Taliba, historycznie rzecz biorąc, angielski nie jest także równoznaczny z językami, do których odwołują się natywistyczni postkolonialiści — nie jest przywiązany do jednej etni, a sam w sobie nosi znaki wielu historycznych kolonizacji.

Podobny ton analizy trajektorii zmian językowych w nauce podnieśli historycy nie odnoszący się do studiów postkolonialnych⁸. Język naukowy służy do komunikacji międzykulturowej, ma w sobie więc podwójną rolę: komunikatywną i symboliczną⁹. Podczas gdy dla teorii postkolonialnej ta druga staje się punktem wyjścia analiz wskazujących na podporządkowania, komunikacja naukowa jako warunek konieczny naukowej praktyki jest sednem historiografii¹⁰.

Odnosząc się do Europy Środkowej XIX wieku dwie kwestie wydają się ważne. Po pierwsze, nauka (jako pojęcie i koncept) to jak wspomniano wcześniej nie tylko *science*, lecz zawiera w sobie także sferę edukacyjną, łączy więc w sobie funkcję horyzontalną i wertykalną. Po drugie, ciekawym jest tutaj pytanie w którym momencie sfera symboliczna staje się ważniejsza dla aktorów niż komunikatywna, czyli kiedy języki zaczynają pełnić rolę markerów wskazujących na opresyjność „kolonizującego”¹¹. Nie jest to stałość historyczna — łacina, pomimo ekskluzywności, uważana jest w idealizujących przedstawieniach *République des Lettres* za asymboiczny język służący do komunikacji, „nienależący” do żadnej narodowości. Argumenty przeciwko niej odwoływały się jednak bezpośrednio do symboliki, w tym wypadku do scholastycyzmu¹². Zauważyć można także, iż komunikacja w języku niemieckim w Monarchii Habsburskiej jest kontynuowana także w momencie symbolicznej dyskwalifikacji tego języka, nawet w końcu XIX wieku, w nauce a częściowo także w kulturze, na przykład do komunikacji polsko-czeskiej.

O ile polityka homogenizacji językowej imperiów w Europie Środkowej wskazuje na świadome działania „kolonizujące”, to wyłączenie języków lokalnych/narodowych

of the American Historical Association, Boston, MA, 6–9 stycznia 2011 r.; wykład ten bazował na Ten z e, *The Climate of History: Four Theses*, „Critical Inquiry” 2009, t. 35, s. 197–222.

⁷ I. S. Talib, *The language of postcolonial literatures: an introduction*, London–New York 2002.

⁸ Na przykład S. L. Montgomery, *Science in Translation: Movements of Knowledge through Cultures and Time*, Chicago 2000.

⁹ O języku i jego funkcji symbolicznej i komunikacyjnej por. J. Fellerer, *Mehrsprachigkeit im galizischen Verwaltungswesen (1772–1914). Eine historisch-soziolinguistische Studie zum Polnischen und Ruthenischen (Ukrainischen)*, Köln–Weimar 2005.

¹⁰ Wyjątkami są tutaj konstruktywistyczni lingwiści, którzy opierając się na teorii Whorfa-Sapira postulują wielojęzyczność jako warunek konieczny postępu naukowego.

¹¹ Por. P. M. J. u d s o n, *Changing Meanings of ‘German’ in Habsburg Central Europe*, [w:] *The Germans and the East*, red. Ch. W. I n g r a o, F. A. J. S z a b o, West Lafayette 2008, s. 109–128.

¹² J. S c h r i e w e, *Die Macht der Sprache. Eine Geschichte der Sprachkritik von der Antike bis zur Gegenwart*, München 1998, s. 86–95.

jest częściowe. Na przykład w edukacji czy sądownictwie były one przez długi czas tolerowane, co jednak (z wyjątkiem Galicji) z czasem się zmieniło. Mimo iż historycznie definiowana logika imperium nakazuje homogenizację (w odróżnieniu od kolonii, gdzie dążono do segregacji rasowej), to dodać tutaj należy zmianę nadchodzącą wraz z nowoczesną koncepcją narodowości określanej etnicznie i językowo¹³. W każdym z trzech imperiów dostrzec można równoległe zmiany w postrzeganiu języków — gdy lojalność wobec imperiów staje w konflikcie z tożsamością, język jako jeden z najważniejszych markerów różnicy poddawany jest represjom. W tym samym momencie ten właśnie represjonowany język staje się centrum budowania tożsamości, a język imperialny — oznaką opresji i wynarodowienia, nabierając wymiaru symbolicznego kosztem wartości komunikacyjnych. Ta metamorfoza ukazuje przejście od narodowości terytorialnej (*natio*) do etnicznej, które dokonywało się w XIX wieku u „kolonizujących”, „kolonizowanych” i „skolonizowanych kolonizatorów”¹⁴.

Znaczenie tej zmiany językowej ważne jest szczególnie w wypadku Europy Środkowej, w której języki koegzystowały, nakładały się na siebie i mieszały w wyniku historycznych procesów czy odgraniczały się od siebie, niekoniecznie w charakterze imperialnym¹⁵.

Kulturowe różnicowanie języków ważne było na przykład dla odróżnienia szlachty od tzw. pospólstwa, czy naukowego żargonu od języka potocznego. Także te sposoby definiowania można odczytać za pomocą teorii postkolonialnej, zmieniają się jednak przynależności grup do wspólnot wyobrażonych czy prawnych. Tutaj właśnie, zamieniając obiekt z podległości definiowanej politycznie na tę określaną kulturowo, wartość dodana postkolonialnego podejścia wykracza poza pierwotny kontekst odkrycia, ukazując wiele nowych możliwości analitycznych.

Takie właśnie podejście zaproponowali autorzy *Habsburg Postcolonial* dla Europy Środkowej¹⁶. Postkolonialne podejście do imperiów kontynentalnych i zmiana sposobu ich opisywania nie neguje zależności, pozwala jednak wyrwać się z politycznych i polarizujących dychotomii kolonizowany-kolonizator i spojrzeć na sploty sieci zależnościowych i dyskursywnych.

Kulturowa i polityczna emancypacja w warunkach „sytuacji kolonialnej” nie była wyjątkowa dla Słowian. Także stosunki niemiecko-francuskie cechują się zależnościami

¹³ Nie mówię tutaj o braku praktyk narzucenia języka imperialnego, lecz o konieczności ich konceptualizacji i wyjścia z narracji narzuconej w XIX wieku przez historiografię dzielącą bezwarunkowo na dobry naród i złe imperium; na co wskazują na przykład autorzy monumentalnej publikacji *Dzieje inteligencji polskiej do roku 1918*, red. J. Jedlicki, Warszawa 2009, mamy do czynienia z czasowo różnymi percepcjami imperium i narodowości oraz różnymi praktykami lojalnościowo- i tożsamościowotwórczymi, które nie zawsze stoją ze sobą w konflikcie. Por. także M. Janowski, *Justifying Political Power: The Habsburg Monarchy and Beyond*, [w:] *Imperial Rule*, red. A. Miller, A.J. Rieber, Budapest 2004, s. 69–82.

¹⁴ Jako wstęp do tematyki por. A.D. Smith, *Ethnic and Territorial Nationalism*, [w:] *Encyclopaedia of Nationalism*, red. A.S. Leousi, New Brunswick, 2001, s. 62–64.

¹⁵ Ciekawym przykładem podejścia do tej tematyki jest analiza miasta České Budějovice/Budweis, w którym kwestia języka niemieckiego nie wpisuje się w klasyczny narratyw naród vs. imperium: J. King, *Budweisers into Czechs and Germans: A Local History of Bohemian Politics, 1848–1948*, Princeton 2009.

¹⁶ *Habsburg postcolonial. Zentraleuropa — Orte Innerer Kolonisierung?*, red. J. Feichtinger, U. Prutsch, M. Csáky, Innsbruck–Wien–München 2003.

związanymi i z podbojem i z „imperializmem kulturowym”. Dostrzec je można także w procesie unifikacji pod berłem Prus, gdzie religia jest wykładnikiem *othering* czy wcześniej kwestia wspólnego języka¹⁷. Różne natężenia zależności i podporządkowania są wykładnią procesów kulturowej homogenizacji i heterogenizacji, dla których studia postkolonialne (szczególnie w tradycji sieci władzy Foucault) proponują narzędzia badawcze. Dekontestualizacja a także rozróżnienie postkolonialnej metodologii od kopiującego typowo kolonialnego typologie decydowania o tym, kto jest kolonizatorem a kto skolonizowanym, wydaje się więc bardzo produktywna. Szczególnie, jeśli weźmiemy pod uwagę, iż odrzucenie studiów postkolonialnych często wiąże się ze stwierdzeniem, że to a to kolonią/kolonizatorem nigdy nie było.

Użycie teorii postkolonialnej jako krytyki kultury pozwala także na analizę stanowiska tak zwanego „skolonizowanego-kolonizatora”, o którym pisała na przykład Maria Janion. Wyłączając dyskusje o polityczne uwarunkowania zależności, pozwala to na głębsze zrozumienie współzależności kulturowych wyrażanych nie dychotomią, lecz różnorodnymi podziałami i zależnościami, w których dany podmiot (osoba, grupa, społeczeństwo) się konstytuują. Jeżeli zgodnie z Derridą przyjmujemy *la différance* jako podstawę kreowania światopoglądu, to różnicowanie nie odbywa się binarnie tylko wielokierunkowo. Wymagowane hierarchie kulturowe, tak jak na przykład europejskie Wschód-Zachód, odgrywające wielką rolę także w procesach kulturowych krajów niemieckojęzycznych, podobnych procesualnie do stabilizowania wyobraźni kulturowej wyższości tychże nad Polakami czy Rosjanami, którzy z kolei orientalizują oraz cywilizują „wschód”¹⁸.

JĘZYK A NARODOWOŚĆ

Poniższy artykuł to analiza trzech tekstów odnoszących się do języka wyższej edukacji (=nauki). Pochodzą z lat 1853–1865, a więc z okresu habsburskiego neoabsolutyzmu oraz jego upadku po Solferino, lecz przed federalizacją roku 1867. Okresu, w którym wyartykułowane w roku 1848 nadzieje na autonomiczne narodowe sprawowanie władzy nie zostały spełnione, wprowadzana jest cenzura, następuje klerykalizacja i „germanizacja” prowincji Monarchii. Teksty te zajmują się pytaniem o szkolnictwo narodowe z polskiego, patriotycznego punktu widzenia — sytuują się więc w spektrum pomiędzy argumentacją nacjonalistyczną (w polskim znaczeniu tego słowa) a niemieckofilską, Nie prezentują założenia, iż w Galicji istnieje tylko narodowość polska, a Rusini to wymysł

¹⁷ Por. na przykład S. Zantop, *Colonial Fantasies: Conquest, Family, and Nation in Precolonial Germany*, Durham, 1997, s. 90; różnice religijne, pruski (Kultur)Protestantismus i bawarski oraz habsburski katolicyzm są częściej podkreślane w końcu XVIII wieku, kiedy narodziła się tożsamość językowa. Por. *Protestants, Catholics, and Jews in Germany, 1800–1914*, red. H.W. Smith, Oxford 2001; K. Faulstich, *Konzepte des Hochdeutschen der Sprachnormierungsdiskurs im 18. Jahrhundert*, („Studia linguistica Germanica” t. 91), Berlin–New York, 2008, s. 232–238.

¹⁸ Ta zmiana jest analogiczna do odejścia od Saidowskiego orientalizmu do *nesting orientalism* Bakić-Hayden por. M. Bakić-Hayden, *Nesting Orientalisms: The Case of Former Yugoslavia*, „Slavic Review” 1995, t. 54, nr 4, s. 917–931; interesującą dyskusję na temat tego konceptu znaleźć można także w: M. Buchowski, *The Specter of Orientalism in Europe: From Exotic Other to Stigmatized Brother*, „Anthropological Quarterly” 2006, t. 79, nr. 3, s. 463–482.

namiestnika Stadiona¹⁹, ale nie są też tekstami postulującymi zachowanie języka niemieckiego w szkolnictwie.

Genealogia tutaj analizowanego pytania o język nauki czy szerzej język wykładowy w szkołach i uniwersytetach jest wielce złożona zarówno politycznie, jak i kulturowo, warto więc przypomnieć, w jakim kontekście publikacje te się ukazują. Po roku 1848 wprowadzono w monarchii reformę szkolnictwa wyższego. W jej efekcie wydział filozoficzny stał się częścią uniwersytetu (wcześniej jako studium przygotowawcze), wprowadzono języki narodowe do Uniwersytetu w Krakowie i częściowo we Lwowie (jedna katedra rusińska). W roku 1853 wprowadzono jednak język niemiecki jako język administracji i sądownictwa, co tłumaczono względami praktycznymi (komunikacja z urzędami w Wiedniu, mobilność urzędników) — z drugiej strony sporu akt ten widziany był jako akt germanizacji, szczególnie w połączeniu z kwestią językową w szkolnictwie.

W szkołach ludowych obowiązywał język narodowy większości uczniów. W gimnazjach językami wykładowymi od 1849 roku były: polski na terenie Galicji Zachodniej oraz niemiecki w Galicji Wschodniej — jak twierdzono do czasu rozwinięcia się rusińskiego²⁰. W roku 1854 doszło do rewizji tych postanowień — niemiecki stał się językiem obowiązującym w ostatnich klasach gimnazjów w Galicji Zachodniej. W rzeczywistości także w niższych klasach nauczanie coraz częściej odbywało się w oparciu o ten właśnie język. W roku 1853 na Uniwersytecie Jagiellońskim wprowadzony został niemiecki język wykładowy — *de jure* na wniosek (już nieautonomicznego) senatu akademickiego argumentującego odpływem studentów z powodu nieprzydatności języka polskiego do celów zawodowych oraz problemami z terminologią²¹. W 1861 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim wprowadzono dwujęzyczność, tzn. z wyjątkiem kilku przedmiotów nauczanie miało odbywać się w języku polskim. Co istotne, sytuacja gimnazjów oraz Uniwersytetu Lwowskiego nie uległa zmianie²².

Po roku 1859 i porażce pod Solferino skutkującej upadkiem centralistycznych rządów Bacha, kwestia językowa rozgorzała na nowo. Argumentacja habsburskich „centralistów”

¹⁹ Por. na przykład wypowiedzi Aleksandra Borkowskiego, późniejszego posła na Sejm Galicyjski, w czasie sejmów w Kromieryżu (Kroměříž, Kremsier) z dnia 26. stycznia 1849 roku, [online] <http://www.psp.cz/eknih/1848urrs/stenprot/079schuz/s079001.htm>, (dostęp 1.2.2011)

²⁰ Na temat zmian języka w szkolnictwie por. J. M o k l a k, *W walce o tożsamość Ukraińców: zagadnienie języka wykładowego w szkołach ludowych i średnich w pracach galicyjskiego Sejmu Krajowego 1866–1892*, Kraków 2004, s. 25–35.

²¹ Pismo senatu akademickiego omawiane było także na wydziałach, które częściowo przychyliły się do wniosku. Niestety akta dotyczące tego procesu zostały usunięte z archiwów w Krakowie oraz Warszawie — mimo iż znajdują się o nich informacje w dzienniku podawczym UJ, miesiące w których nad projektem debatowano, zostały usunięte z odpowiednich zbiorów. Zachował się jedynie odpis podania do ministerstwa spisany przez Františka Tomáša Bratránka (w spuściźnie tegoż w Moravský Zemský Archiv w Brnie), ślady w dzienniku podawczym, oraz akta w Archiwum Państwowym w Wiedniu. Por. odpis listu Bratránka w: J. B a t r o n, *Der vergessene Mähr. Verehrer Goethes, Ph. Dr. P. Thomas Bratraneck OSA, Professor an der Universität Krakau*, 1937; oraz analiza akt z Wiednia w: W. H e i n d l, *Universitätsreform und politisches Programm. Die Sprachenfrage an der Universität Krakau im Neoabsolutismus*, „Österreichische Osthefte” 1978, t. 20, s. 79–98; szerzej o argumentacji w: J. S u r m a n, *Die Figuren der Akademie. Galizische Universitäten zwischen Imperialismus und multiplen Nationalismus*, [w:] *(De-)Konstruktionen Galiziens*, red. Doktoratskolleg Galizien, Innsbruck–Wien–Bozen 2009, s. 17–40.

²² „Czas”, 17. oraz 19. lutego 1861 [R. 15, nr. 40 i 41].

obracała się wokół dostępności nauki w danym języku, to znaczy braku literatury w językach narodowych i z tym związaną koniecznością nauczania wyższego (tj. w wyższych klasach gimnazjów oraz na uniwersytetach) w języku niemieckim do momentu „unaukowania” języków krajowych²³. Z drugiej strony, w Galicji Wschodniej rozpoczął się spór Polaków z Rusinami o edukację we własnym języku, który już w 1848 skutecznie uniemożliwił artykułowanie żądań w odniesieniu do edukacji²⁴. Przy czym nie chodziło tylko o bezwarunkowe przyznanie językowi rusińskiemu prawa do pełnienia roli języka wykładowego, lecz także o zachowanie języka niemieckiego, co postulowali *narodovtsy*. Niemiecki wedle tej logiki pozwalał na zachowanie kulturowej tożsamości, podczas gdy edukacja w języku polskim prowadziłaby do zatarcia różnic kulturowych, czyli polonizacji²⁵. Nie chodzi tutaj jednak tylko o język, lecz również o sam alfabet — kontynuacja *azbucznoji wijny* w roku 1859, gdy po raz kolejny debatowano nad wyborem cyrylicy czy łacinki jako „oficjalnego” pisma Rusinów, była kolejnym starciem interpretowanym jako atak na rusińską niezależność kulturową²⁶.

W narodowych debatach o języku mamy często do czynienia z jego esencjalizacją, czyli przyznaniu mu roli kulturowego panaceum. Ślady takiego rozumowania znaleźć można w każdej prawie debacie poświęconej nauczaniu podstawowemu i wyższemu. Użycie własnego języka ma zagwarantować rozwój nauki, kultury, sztuki, opanować obce wpływy (na przykład moskwofili w Galicji), pozwolić na lepsze opanowanie obcych języków²⁷. Oświeceniowe teorie lingwistyczne, zarówno francuska tradycja *Grammaire*, niemiecka linii Herder–Adelung–Grimm i polska Kopczyńskiego — ażeby wymienić te najbardziej wpływowe w regionie — postulowały możliwość perfekcji języka, a tylko poprzez perfekcję języka osiągnąć można perfekcję pojmowania świata²⁸. Pozwalało to zatem — często z odwołaniem do „ducha języka” — na podkreślenie konstruktywnej i niezaprzeczalnej roli wyidealizowanej i homogenicznej narodowości w procesie edukacyjnym i odrzuceniu rozumienia języka wyłącznie jako nośnika informacji tzn. przez pryzmat jego funkcji komunikacyjnej. Funkcja komunikacyjna pojawia się w dyskursie narzucenia języka — a więc w dyskursie hegemonia, który, w pełni świadomy swej obcości, wprowadza lub postuluje wprowadzenie własnego języka na kulturowo odmienne terytorium, ażeby ułatwić komunikację — nie tylko administracyjną, lecz także „umożliwić” danej grupie dostęp do swoich „osiągnięć cywilizacyjnych i kulturowych”.

²³ J.-A. Freiherr von Helfert, *Die sprachliche Gleichberechtigung in der Schule und ihre verfassungsmäßige Behandlung*, Prag 1861.

²⁴ *Slovanský sjezd v Praze roku 1848; sbírka dokumentů*, red. V. Žáček, Praha 1958.

²⁵ Por. J. Moklak, dz. cyt.; J. Kozik, *The Ukrainian national movement in Galicia, 1815–1849*, Edmonton 1986.

²⁶ Por. A. Miller, O. Ostapchuk *The Latin and Cyrillic Alphabets in Ukrainian National Discourse and in the Language Policy of Empires*, [w:] *A Laboratory of Transnational History. Ukraine and recent Ukrainian historiography*, red. G. Kasianov, P. Ther, Budapest 2009, s. 169–210.

²⁷ Por. na przykład В. Качмар, *Проблема заснування українського університету у Львові на рубежі XIX–XX ст. у контексті національного життя*, „Вісник Львівського університету. Серія журналістика” 2004, t. 26.

²⁸ Z. Florczak, *Europejskie źródła teorii językowych w Polsce na przełomie XVII i XIX wieku* (Studia z Okresu Oświecenia t. 15), Wrocław 1978; J.P. Stern, *Language Consciousness and Nationalism in the Age of Bernard Bolzano*, „Journal of European Studies” 1989, t. 19, s. 169–189; P. Burke, *Languages and Communities in Early Modern Europe*, Cambridge 2005.

W przypadku Monarchii Habsburskiej nie jest niespodzianką, że argument komunikacyjny pojawia się dość często w niemieckojęzycznym dyskursie — nie tylko w latach neoabsolutyzmu, lecz także później, na przykład przy okazji dyskusji o języku nauki we Lwowie czy Pradze. „Odczytywany” zostaje jednak najczęściej jako argument symboliczny, to znaczy zamach na kulturową niepodległość i zabieg germanizacyjny. Funkcja komunikacyjna pojawia się jednak także w momentach decyzji w Pradze i we Lwowie, gdzie przeciwko całkowitemu odłączeniu i znacjonalizowaniu uniwersytetu oponowali sami profesorowie. Postulowali oni utrakwizm a następnie, poprzez wykształcenie kadr w warunkach prawnie gwarantowanego językowego równouprawnienia, osiągnięcie własnego uniwersytetu²⁹. Były to jednak (w odniesieniu do języka wykładowego) komentarze sporadyczne. Nie wzbudzały też większych pozytywnych emocji na forum publicznym, gdzie bezwarunkowe unarodowienie uważane było za *conditio sine qua non* kultury.

Argument komunikacyjny nie może zaistnieć bez ustalenia hierarchicznej pozycji własnego języka, a więc i kultury. Przyjęcie założenia o kulturowej hierarchii języków jest typowym zabiegiem politycznie stabilnego kolonizatora, dającym możliwość wykluczenia lub degradacji innych i/lub przeprowadzenia „misji cywilizacyjnej”. Kontrast ten widać, porównując zmiany argumentacji w języku niemieckim w fazie odgraniczania od francuszczyzny, czy w języku czeskim w emancypacji od wpływów niemieckich — uzasadnieniem nie jest tutaj historyczny rozwój języka w ujęciu kulturowym, lecz jego bliskość do mowy potocznej, a więc autentyczność (bliskość rzeczywistości). Nie jest to też argument obcy polskiej myśli językowej. Stosowany był na przykład przez Kopczyńskiego czy Jana Śniadeckiego odwołujących się do „ducha języka”. Mamy więc w XIX wieku kontrast pomiędzy „autentycznością” kultury ludowej, na której bazować ma wyidealizowany język, a „historycznością” języka. „Autentyczność” — w ujęciu Herdera lub Jungmanna — umiejscawia język najbliżej tożsamej mu kultury, nie pozwala jednak na argumentację o językowych hierarchiach, gdyż są one lokalnie zróżnicowane. „Historyczność” — na przykład u Adelunga³⁰, a jeszcze bardziej w tradycji francuskiej — pozwala ustalić temporalne hierarchie, które zmienić można jednak wytężoną pracą.

Symbolika, komunikacja, autentyczność i historyczność nie są oczywiście wykluczającymi się kategoriami, lecz raczej siatką pojęciową, na której opiera się poniższa analiza. W dyskursach o pozycji języka w edukacji argumentację można każdorazowo wpisać w nakreślone tutaj wyobrażenia lingwistyczno-hegemonialne, uzyskując w ten sposób obraz autoidentyfikacji kulturowej oraz stanowisko, które autor każdorazowo przybiera wobec innych języków.

W mieszanice galicyjskich dyskursów szczególnie interesujące staje się pozycjonowanie języka polskiego właśnie w latach 1850–1867, w których to intensywnie dyskutowane były problemy „germanizacji” z jednej oraz „rusyfikacji” z drugiej strony. Polska narracja w Galicji odnosiła się do możliwości utraty kulturowej tożsamości na rzecz niemieckości, lecz także wschodniej Galicji (czy wpływów w niej) na rzecz coraz bardziej świadomo-

²⁹ J. G o 11, *Rozdělení Pražské university Karlo-Ferdinandovy roku 1882 a počátek samostatné University české*, Praha 1908; S. P a c h o l k i v, *Emancipation durch Bildung. Entwicklung und gesellschaftliche Rolle der ukrainischen Intelligenz im habsburgischen Galizien (1890–1914)* („Schriftenreihe des Österreichischen Ost- und Südosteuropa-Instituts” t. 27), München–Oldenbourg 2002, oraz J. M o k l a k, dz. cyt., s. 86–87;

³⁰ J. A d e l u n g, *Vorrede*, [w:] *Karl Thams Deutsch-böhmisches nationallexikon*, Prag–Wien 1788.

mych i aktywnych narodowo Rusinów. Postaram się odczytać więc trzy teksty, zwracając uwagę na prezentowane w nich postawy wobec języków, w których odbywała się wówczas edukacja — niemieckiego, polskiego i rusińskiego — oraz w jaki sposób postawy te są budowane poprzez odniesienia do wyobrażeń o języku opisanych powyżej.

KULTUROWE DYCHOTOMIE: „CZAS”, HELCEL, DIETL

W roku 1853 krakowski konserwatywny dziennik „Czas” (jak i zapewne wiele gazet w monarchii) komentował serię artykułów na temat uniwersytetów opublikowanych w „Wiener Lloyd”³¹. Miały one na celu przedstawienie nowych reform uniwersyteckich w korzystnym świetle i były odpowiedzią na negatywną kampanię prowadzoną przez przeciwników zmian — konserwatywne skrzydło wiedeńskiego rządu³².

Jednym z punktów przedstawionych w „Lloydzie” (według „Czasu” w 221 numerze wiedeńskiego dziennika) była kwestia językowa. Anonimowy wiedeński autor wyraża przekonanie, że tylko dwa języki monarchii zajmują miejsce w literaturze światowej — niemiecki i włoski. Niemiecki, oprócz sprawowania funkcji komunikacyjnej oraz przydatności do dalszej pracy, jest przedstawiony także jako język „którego literatura [...] tchnie duchem tolerancji względem innych plemion”³³. Na tej podstawie autor krytykuje i neutralizuje partykularystyczne, nacjonalistyczne dążenia w prowincjach zmuszające uczniów do nauki w języku, którym następnie nie będą mogli posługiwać się w służbie publicznej. Dowodzi, że z powodu panującego ustroju, edukacja w języku niemieckim powinna zostać uznana za regułę, a nauczanie w językach narodowych miało być prowadzone tylko na zasadzie wyjątku — uczynionego dla takich przedmiotów, jak: historia kraju, historia języka, dla szczególnie uzdolnionych uczonych oraz wprowadzona jako lektorat.

Odpowiedź „Czasu” na argumentację „Lloyda” jest dosyć dwuznaczna. Zauważyć przy tym należy, iż artykuł publikowany jest po pierwszych wiadomościach na temat wprowadzenia języka niemieckiego na Uniwersytecie Jagiellońskim, lecz przed oficjalnym wydaniem stosownych aktów prawnych³⁴. Z jednej strony autor artykułu w „Czasie” przyznaje, że gdyby brał po uwagę względy „polityczne” (tzn. pytanie o karierę), mógłby się pod wnioskiem o wprowadzenie języka niemieckiego podpisać. Z drugiej jednak stwierdzenie, jakoby tylko języki niemiecki i włoski były tymi, „które w literaturze świata pierwsze zajmują miejsce”, prowadzi autora do konkluzji (której „Lloyd nigdzie wyraźnie [...] nie stawia”) nie tylko, że języki te są jedynymi, które mogą zostać dopuszczone do wykładów uniwersyteckich, lecz także, iż taki sposób rozumowania neguje rozwój innych języków w monarchii, które — tak przynajmniej insynuuje autor w „Czasie” o poglądach „Lloyda” — nie posiadają odpowiedniej terminologii naukowej. Następnie jednak autor przyznaje językowi niemieckiemu i włoskiemu wyższe znaczenie w literaturze światowej,

³¹ *Die Universitätsfrage in Oesterreich. Beleuchtet vom Standpunkte der Lehr- und Lernfreiheit (Besonders abgedruckt aus dem Wiener Lloyd)*, Wien 1853.

³² „Czas” 1853, nr 181, s. 1–2; nr 183, s. 1–2; nr 185, s. 1–2; nr 188, s. 1–2; nr 192, s. 1–2; nr 198, s. 1–2; nr 202, s. 1–2; nr 221, s. 1–2; nr 234, s. 1–2.

³³ Ten i poniższe cytaty za: „Czas” 1853, nr 222, s. 1–2.

³⁴ Wiadomości o podaniu uniwersytetu o wprowadzenie języka niemieckiego publikuje i dyskutuje „Czas” 1852 nr 214, s. 1.

argumentując, iż ważna nie jest światowa pozycja języka, lecz zrozumienie go wśród uczniów

język zajmujący w hierarchii literatury ogólnej d r u g i e nawet miejsce, może mimo to we własnym kraju zajmować p i e r w s z e w hierarchii umiejętności, jeżeli tylko posiada przymioty usposabiające go do wykładu wszelkiej nauki we własnym narzeczu.

Argument edukacyjny, topos narodowego uzasadnienia w kontrze do przekonania o wyższości kulturowej języka niemieckiego zmienia się jednak w następnym zdaniu w swoja odwrotność, a autor powraca do kwestii hierarchicznych:

kładąc zaś język polski pod względem ubóstwa terminologii naukowej w jednym rzędzie z językami i narzeczami nie mającymi dotąd żadnej terminologii, ani administracyjnej, ani sądowej, ani naukowej, jakimi są język madziarski, kroacki, ruteński, słowacki itp. ubliżył istocie rzeczy: bo język polski, mimo, że w literaturze świata niższe od innych zajmować może miejsce, zajmuje w niej wszakże dosyć ważne i niezaprzeczone, iżby go można kłaść na równi z temi, które w literaturze o której mowa ż a d n e g o jeszcze nie znajdują pomieszczenia;

Zaakceptowana zostaje podrzędność języka polskiego wobec niemieckiego i włońskiego, ale porównanie go do języków „mniej rozwiniętych” uważane jest za obrazę. Właśnie to zrównanie języków staje się dla autora przyczynkiem do polemiki z „Lloydem”: są to twierdzenia, które „raz dla tego, że ubliżają istocie rzeczy, drugi raz dla tego, że język polski, mający swą historię i literaturę, będący wreszcie językiem piśmiennym, kładą na równi z narzeczami niemającymi przeszłości ani literatury, a tém mniej pisemnymi jakimi są narzecza np. Horwackie i Słowackie, sprostować z naszej strony mamy obowiązek”³⁵.

Wyartykułowana zostaje zatem tutaj siatka kategorii, które odgraniczają języki od narzeczy, zawierająca historyczność, piśmienność czy istnienie (historycznej) terminologii naukowej. Pomimo iż autor rozróżnia literaturę ogólną i krajową, nie używa jednak tego podziału, argumentując o innych językach — oprócz czeskiego, który nie jest wymieniony w artykule. Gdyby dla języka polskiego tworzyć musiano „sztuczne naukowe terminologie, tak jak je w podobnym celu dla narzeczków co dopiero wymienionych rzeczywiście tworzyć usiłowano”, to „ze stanowiska oświaty nawet i cywilizacji, zgodzilibyśmy się z <Lloydem> na to, że język polski nie może być językiem wykładowym na uniwersytetach galicyjskich.”

„Pomyłką” „Lloyda” nie jest więc złe sformułowanie relacji pomiędzy językiem wykładowym a kulturą i cywilizacją, jak wynikałoby z pierwszego przytoczonego tutaj cytatu, lecz niewłaściwe umiejscowienie języka polskiego i jego degradacja do poziomu rozwojowego „narzeczy”. „Czas” akceptuje argumentację, która wielokrotnie użyta została do wykluczeń języka spośród rozwiniętych — z pozycji języka niemieckiego wobec języka polskiego lub czeskiego, ale także z tych właśnie pozycji wobec języka słowackiego czy rusińskiego (ukraińskiego).

W wydanej w 1860 roku broszurze *Uwagi nad kwestją językową w szkołach i uniwersytetach Galicyi i Krakowa* krakowski profesor prawa, oraz znany polityczny aktywista Antoni Helcel omawia list Franciszka Józefa dotyczący języka wykładowego. Opraco-

³⁵ Trzy powyższe cytaty: „Czas” nr 222.

wanie to stanowi odpowiedź na cesarskie pismo uznające, że nauka w szkołach odbywać powinna się w tym języku, w którym najlepiej jest przyswajana, w odróżnieniu od edyktu z roku 1854, gdzie język niemiecki uznawany został za język wykładowy w wyższych klasach gimnazjum.

Helcel rozpoczyna od genezy języka jako wyrazu narodu — język jest „zwierciadłem geniuszu i charakteru narodowego”, „całą myślą obleczoną w ciało”³⁶ itd. Esencjalizując dalej język, dochodzi do „nierozdzielnej natury języka”, czyli do przypisania wyłączności języka (etniczemu) narodowi: „Niemiec myśli po niemiecku, Francuz po francusku, Polak po polsku i nawet jeżeli opanują inny język to „nigdy go tak w duszy i ciele mieć nie będzie, jak rodowity swój własny”³⁷. Helcel odnosząc się do nieprzetłumaczalności conceptów i pojęć zauważa, iż nauczanie bardziej szkodzi niż rozwija uczniów, „gdy [nauki] im będą podane w niezrozumiałej dla nich mowie”³⁸. Następnie zauważa, że dzieci idące do szkoły ledwie mówią w języku polskim, zaś niemieckim nie władają wcale. W czasie dwunastu lat szkoły „skaziwszy germanizmem swój czysty domowy rodowity język, a bynajmniej nie uzyskawszy w nim pełnej biegłości, stanie u wrót Uniwersytetu, nie będąc zdolnym ani polskim, ani niemieckim językiem płynnie i poprawnie mówić i pisać”³⁹. To, według autora, wpływa na trudności z nauką na uniwersytecie — (Polscy) studenci koncentrują się na zrozumieniu formy, a nie treści wykładu, co rodzi odrazę do nauki oraz uniemożliwia przyswojenie sobie naukowych zagadnień. Helcel dochodzi do wniosku, iż wychowanie publiczne wzmacnia niemiecką młodzież w Monarchii a osłabia „naszą”. Używa określenia „nasza”, gdyż jako wyjątkowo późno skolonizowana Galicja stanowi wyjątek. W innych prowincjach „kilkowiekowe przyzwyczajenie, i masowa kolonizacja obca, ludom tym niemal dwa języki w potoczne życie klas wyższych podała”⁴⁰. W Galicji natomiast polscy mieszkańcy kraju posługują się wyłącznie polskim jako językiem codziennym, a niemieckiego używają tylko wyjątkowo.

Z jednej strony esencjalizująca rola języka u Helcela wychodzi od założenia możliwości osiągnięcia biegłej znajomości tylko jednego języka, z drugiej jednak uznaje bilingwizm — wyłączając z tego Galicję. Nie udziela przy tym odpowiedzi na pytanie, czy możliwa jest w tej sytuacji perfekcyjne opanowanie dwóch języków. Nie zajmuje się także problemem relacji między narodowościami w sytuacji założonej jedności języka i tożsamości narodowej. Helcel nie odrzuca jednak konieczności nauki języka niemieckiego — jest on potrzebny nie tylko ze względów praktycznych (kariera), lecz także naukowych, gdyż „obfitość literatury niemieckiej w umiejętnościach wszystkich [i] głęboki duch badawczy”⁴¹ stają się nawet dla Anglików i Francuzów powodem przyswajania sobie tego języka. Dla Polaków język niemiecki staje się tym ważniejszy, że wynikające z utraty państwowości niekorzystne warunki kształcenia wpłynęły na obniżenie poziomu nauki. Dlatego, utrzymuje autor, nauka języka niemieckiego powinna być prowadzona w gimnazjach, ponieważ otwiera to drogę do kariery naukowej lub pracy w administracji.

³⁶ A. Helcel, *Uwagi nad kwestyą językową w szkołach i uniwersytetach Galicyi i Krakowa, osnowane na liście odręcznym Jęgo C. K. Apostolskiej Mości z dnia 20 października 1860 r.*, Kraków 1860, s. 15.

³⁷ Tamże, s. 16.

³⁸ Tamże.

³⁹ Tamże.

⁴⁰ Tamże, s. 19.

⁴¹ Tamże, s. 33.

Miał to być osobny, lecz obowiązkowy przedmiot, nauka innych przedmiotów odbywać się ma w języku polskim. Skutkiem tego jest, że język niemiecki powinien być nauczany w mniejszym stopniu w szkołach technicznych, realnych, a także żeńskich — prowadzić mają one co prawda do poznania języków nowszych (niemieckiego i francuskiego), ale nie w stopniu, w jakim wykładane mają być one w gimnazjach.

Na końcu broszury Helcel zwraca uwagę na Rusinów, mając nadzieje, że także oni przy nowych reformach systemu edukacji znajdą zaspokojenie swoich życzeń. Zaraz potem jednak rewiduje ideę „życzenia” zastępując ją „potrzebami moralnymi”⁴² — symbolicznie knebluje więc galicyjskich „współobywateli”, odbierając im możliwość wypowiedzi. W jaki sposób zaspokoić można „potrzeby moralne” Rusinów? Helcel rozpoczyna brakiem rusińskiego języka naukowego oraz literatury naukowej, co więcej ani

rossyjska, ani polska literatura nie jest właściwą ich narzeczu, które niemal pośrednie zajmuje miejsce między rosyjskim a polskim językiem, a do tego ostatniego więcej się zbliżając, w takim do niego zostaje stosunku, w jakim do francuskiego, gminne różnych prowincyj tamecznych [t.j. tamtejszych — J.S.] *patois*⁴³.

Wracamy zatem do rozróżnienia narzecza i języka, a także do wpisania rusińskiego w obszar języka polskiego — *patois* uważane były w XIX wieku za lokalne, niekulturowane odmiany języka francuskiego, chłopskie dialekty⁴⁴. Małoruskie „gminne *patois*” nie nadaje się więc do nauki na uniwersytecie:

W tym stanie rzeczy trudnoby było do wyższych szczebli umiejętności dochodzić za pomocą narzecza małoruskiego, i niepodobna wymagać, aby we Lwowskim Uniwersytecie dla Małorusinów byty wnet katedry z małoruskim wykładem. Lecz też nie trudno się przekonać, że tego rzeczywiście potrzeba Małorusinów dotąd jeszcze nie wymaga.

I dalej:

Każdy bez wyjątku Małorusin, który swe sioło opuściwszy, do szkół wyższych po oświatę sięga, doskonale umie mówić po polsku, który to język z resztą całemu ludowi małoruskiemu — jako najbliższy, dobrze jest rozumiałym. Język zaś natomiast niemiecki, mniej jeszcze zwykłym jest u ludności małoruskiej, niż u polskiej.

Następnie jednak umiejętność doskonałego mówienia wpisuje się w dychotomię języka i narzecza:

sami Rusini nie uważają języka polskiego za nie swój, lecz owszem za książkowy tylko ich narzecza język, zdatniejszy do wyrażania wyższych przedmiotów ich publicznego stosunku⁴⁵.

Wraca tu Helcel do punktu wyjścia reform lat 50. XIX wieku, czyli dwujęzycznych szkół — w niższych z wykładem w języku powszechnym, w gimnazjach w „języku kultury”, z tą jednak różnicą, że niemiecki, jako bardziej obcy dla Rusinów, zastępowany jest językiem polskim. Nie zmienia się jednak argumentacja hegemoniczna i gradacja

⁴² Tamże, s. 38: po wyrażeniu nadziei na spełnienie życzeń rusińskich, następne zdanie wskazuje już na „osobliwe stósunki”, które w tym względzie trzeba mieć na uwadze.

⁴³ Ten i następne cytaty: tamże, s. 39.

⁴⁴ „Wszelkie narzecze ludowe, czyli tak zwane prowincjonalizmy”; S. O r g e l b r a n d, *Encyklopedia powszechna: z ilustracjami i mapami*, t. 9, Warszawa 1901, s. 337.

⁴⁵ H e l c e l, dz. cyt., s. 39.

języków — tak jak w przypadku wcześniejszej argumentacji niemieckiej o wprowadzenie niemieckiego do gimnazjum. Helcel otwiera jednak drogę dla rusińskiego — gdy, przez współistnienie z językiem polskim osiągnie wyższą kulturę, będzie można brać pod uwagę wprowadzenie tego języka jako wykładowego do szkół średnich i na uniwersytety⁴⁶.

W odróżnieniu od artykułu w „Czasie”, Helcel nie ustanawia gradacji z hegemoniczną pozycją niemieckiego. Mówiąc o niemieckiej nauce, nie omieszkuję dodać korzystnych warunków jej rozwoju. Natomiast, w jego ujęciu, język polski góruje nad niemieckim we wszystkich wymiarach: oprócz oznaczeń „przedmiotów zmysłowych”, gdzie ustępuje językowi angielskiemu i francuskiemu, w każdej wymienianej kategorii jest on językiem bardziej różnorodnym i oryginalnym (tzn. słowa odpowiadają różnorodności konceptów), a pod względem bogactwa formy „przewyższa [...] wszystkie nie-słowiańskie języki”⁴⁷. Apoteoza języka polskiego ustala więc jego miejsce w hierarchii na pierwszym miejscu. Jak informuje autor, nie jest to tylko jego prywatna opinia, lecz także niemieckich lingwistów, a konkretnie Johanna Samuela Kaulfussa, który zalecał Niemcom naukę polskiego jako bardziej rozwiniętego⁴⁸.

Język jako instancja kultury i cywilizacji pozwala więc na obranie misji cywilizacyjnej wobec Rusinów, której skutkiem ma być podniesienie ich mowy, a więc i kultury na wyższy poziom. Przy czym ani w przypadku relacji niemiecko-polskich, ani polsko-rusińskich nie ma mowy o możliwości asymilacji, gdyż kultury u Helcla są stałe i niezmiennie. Wybór polskiego, a nie niemieckiego argumentuje Helcel co prawda mniejszą obcością i lepszym zrozumieniem, lecz uderza w tekście także niewypowiedziana dosłownie wizja kulturowej tożsamości obydwu galicyjskich języków. Przypomina ona co prawda romantyczne *natio*, lecz jednocześnie jest już etniczna, gdyż Helcel wyraźnie od terytorialnego nacjonalizmu się odcinał.

W opublikowanej pięć lat później książce *O reformie szkół krajowych* Józef Dietl — politycznie zaangażowany profesor anatomii (w latach 1833–1851 lekarz w Wiedniu), po roku 1865 i politycznych represjach na Uniwersytecie — prezydent Krakowa — nie stawia już utrzymania kultury polskiej niezmiennie na pierwszym miejscu. Jego zdaniem jednak język niemiecki w szkołach w Galicji służyć ma jedynie germanizacji⁴⁹, która prowadzona jest konsekwentnie od 1849 roku, aby ujednoczyć Monarchię. Nie przynosi ona jednak skutku, gdyż więcej Niemców się spolonizowało, niż Polaków i Rusinów zgermanizowało — co Dietl kładzie na karb polskiego patriotyzmu, trwania języka polskiego jako obiegowego, lecz także braków w wykształceniu nauczycieli.

Argument Dietla odwołuje się do podwójnej funkcji języka — z jednej strony pedagogicznej (nauka w języku, którym młodzież mówi najlepiej tzn. ojczystym) z drugiej

⁴⁶ Tamże, s. 40.

⁴⁷ Tamże, s. 26.

⁴⁸ Tamże, s. 28; J. S. K a u l f u s s, *Ueber den Geist der polnischen Sprache. Eine Einleitung in die polnische Literär-Geschichte, für Deutsche*, Halle 1804; Kaulfuss, znany bardziej jako Jan Samuel (ok. 1780–1832), był profesorem gimnazjalnym w Poznaniu, filologiem klasycznym głoszącym równouprawnienie języków przy równoczesnej ich gradacji — na przykład w innej wydanej mowie chwalił przewagę języka niemieckiego nad francuskim; do biografii por. J. D u d z, *Jan Samuel Kaulfuss, dyrektor gimnazjów w Poznaniu i Szczecinku*, „Koszalińskie Zeszyty Muzealne” 1986, t. 16, s. 101–112.

⁴⁹ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych. Zeszyt 1. Stanowisko szkoły, rada szkolna krajowa, język wykładowy*, Kraków 1865, s. 90.

dydaktycznej (czyli, w którym języku nauka najlepiej jest rozwinięta). Powracają więc tutaj tezy językowe o pedagogicznej wartości języka ludowego — od czasu, gdy upadł język łaciński i naucza się w języku ojczystym „szkoła uwolniona od pętów obcego i martwego języka zbliżyła się do ludu, któremu odtąd była ogniskiem przystępnej oświaty”⁵⁰. Z powodu używania polskiego w życiu codziennym, język niemiecki pozostanie na zawsze obcym „dla młodzieży polskiej, a liczymy do niej także wykształcienszą młodzież ruską, która językiem polskim lepiej włada aniżeli ruskim”⁵¹. Pozostawiając na razie drugą część cytowanego zdania bez szerszego komentarza, warto zauważyć, że Dietl rozróżnia języki na własne i obce i w tę dychotomię wpisuje ich wartości poznawcze. Uznaje, że we własnym, to znaczy najlepiej przyswajalnym języku najlepiej jest się uczyć. Jednak już inna hierarchia wartości występuje w kwestii „dydaktycznej” to znaczy, w którym języku uczeń/student ma dostęp do najlepiej uformowanej wiedzy. Tutaj język polski ma wyraźne braki w porównaniu z językiem niemieckim, wynikające z historycznych warunkowań. A konkretnie z powodu braku edukacji w tym języku, w konsekwencji braku motywacji do pisania w nim prac naukowych. Dietl odwołuje się tutaj jednak do przeszłości, w której język polski dowodził swojej naukowości. Nawet jeżeli w tym momencie język niemiecki stoi wyżej od polskiego w literaturze naukowej, to dlatego, iż jest językiem wykładowym. A to dla potrzeb dydaktyki pisane są podręczniki, których w języku polskim brakuje. Lecz, jak przekonuje, „zapewne i w Niemczech nie byłoby książek wykładowych niemieckich, gdyby tam wykładano po łacinie lub po francusku”⁵². Zatem,

gdy... przeciwnicy wykładów polskich fałszywie twierdzą: jeżeli będą książki, będą i wykłady polskie, to my szczerze i sumiennie twierdzić możemy: jeżeli będą wykłady, będą i książki⁵³.

Dietl nie odrzuca jednak wartości dydaktycznych i praktycznych języka niemieckiego, a cywilizację niemieckiego obszaru językowego podziwia⁵⁴. Język niemiecki spełniać może swoją funkcję komunikacyjną jednak tylko wtedy, gdy jest dobrze opanowany, a więc gdy staje na podstawie perfekcyjnej znajomości języka polskiego — nauka niemieckiego od początku szkoły prowadzi tylko do zniekształceń i braku płynności zarówno w jednym, jak i w drugim języku. Negatywny jest także stosunek Dietla do nauki w języku niemieckim na uniwersytetach — umożliwia on co prawda lepszy przekaz informacji, lecz jako „obcy” ogranicza intelektualną niezależność. Uniwersytety kształcą mają świątłych obywateli, a nie służalczych urzędników (to odwołanie do założeń tzw. przedmarcowej edukacji, tzn. do edukacji przed 1848 rokiem, a także Alexandra Helferta, któremu Dietl zarzuca przedmarcową mentalność urzędniczą), szczególnie nauki filozoficzne „udzielane w języku obcym wydadzą ludzi uczonych, czytanych i wyćwiczonych, ale nie wydadzą ludzi samodzielnie myślących, twórczych, wyższym duchem natchnionych, będzie to raczej tresura niż wyższa oświata”⁵⁵.

⁵⁰ Tamże, s. 84.

⁵¹ Tamże.

⁵² Tamże, s. 90.

⁵³ Tamże, s. 92.

⁵⁴ Zauważyć można, iż obejmując w roku 1851 katedrę po wieloletnim pobycie w Wiedniu, zaproponował on swoistą zamianę — on będzie uczył Galicjan medycyny, a oni jego języka polskiego, którym najwyraźniej nie władał już zbyt dobrze, zob. A.B. Skotnicki, *Lekarz, profesor, prezydent. W dwusetną rocznicę urodzin Józefa Dietla*, „Alma Mater” 2004, nr 59, s. 30–32, tu s. 30–31.

⁵⁵ J. Dietl, dz. cyt, s. 117.

Dietl postuluje włączenie niemieckiego do edukacji w ramach nauki języka (ale nie jako języka wykładowego), uwzględnienie niemieckiej terminologii w wykładach naukowych, egzaminy ze znajomości języka niemieckiego przy egzaminach państwowych oraz prowadzenie wykładów z niektórych przedmiotów (np. prawniczych — historia prawa państwowego, medycyna sądowa) na uniwersytecie w języku niemieckim. Podobnie jak u Helcla, mamy tutaj do czynienia z projektem „wyobcowania” tego języka, jednak przy większym zaangażowaniu go w proces edukacyjny. Chodziło o to, ażeby kontakt z niemieckojęzyczną nauką i literaturą nie został przerwany oraz aby galicyjscy urzędnicy mieli te same uprawnienia i umiejętności, co biurokraci innych prowincji i ich kariera nie była hamowana poprzez niezajomość języka urzędowego.

W kwestii językowej Dietl porusza także dość szeroko pytanie drugiego języka krajowego. Na wstępie zauważa, że narodowość ruska jest historyczną, realną i że obowiązują dla niej te same prawa, jak dla narodowości polskiej. W interesie narodowym jest, „abyśmy nie tylko nie stawiali oporu rozwijaniu się języka ruskiego, lecz przeciwnie, abyśmy rozwijaniu temu sprzyjali i popierali je, o ile to od nas zależy”⁵⁶, gdyż umocni to żywioł słowiański przeciwko zapędom germanizatorskim. Przestrzega on Rusinów jednak przed zbliżeniem z Rosją — nawet jeżeli jest to droga emancypacji od polonizmu, to rusyfikacja jest błędem „fizjologicznym, ale i politycznym”: zdrowy naród wyrasta na skierowaniu się do wartości historycznych i ludowych, a zbliżenie do Rosji jako akcja przeciw Polakom popycha ich w objęcia imperium dużo mniej liberalnego niż habsburskie⁵⁷. Ostrzeżenie to dotyczy także języka — (bliżej niesprecyzowany) nowo-rosyjski, zastępujący rusiński używany do 1848 roku jest językiem dla Rusinów obcym i politycznie narzuconym. To samo dotyczy Świętojuroców, którzy próbują odrzucić historyczny związek Polaków i Rusinów, a w efekcie doprowadzić do podziału Galicji, co spowoduje osamotnienie i obumarzenie kultury rusińskiej⁵⁸.

Czym więc jest dla Dietla kultura rusińska? Na przykładach szkolnych statystyk urzędowych dowodzi on, że (szczególnie w klasach wyższych) Polacy oraz mówiący po polsku Rusini i Żydzi przeważają w każdym powiecie. Co więcej, na przykładzie gimnazjów w Galicji Wschodniej zauważa nierealistyczny skokowy wzrost liczby Rusinów w oficjalnych statystykach z 443 na 1154 pomiędzy semestrem 1855/6 a 1857/7, konkludując, że „co w roku 1856 jeszcze było Polakiem to w roku 1857 już się przerobiło, czyli raczej przerobionem zostało na Rusina”⁵⁹. Ostatnie wyrażenie to niekoniecznie argument dowodzący „sztuczności” rusińskiej narodowości, lecz raczej fikcyjności statystyk, gdzie narodowości definiuje się przy pomocy kryterium wyznaniowego. To właśnie staje się dla niego podstawą braku wiary w statystyki, które sztucznie zawyżają liczbę Rusinów, podczas gdy wiele osób wyznania greko-katolickiego oraz żydowskiego mówi płynnie po polsku, o ile nawet nie uważają się za Polaków. Dietl zauważa, że „narodowość [...] głównie język i własne poczucie stanowią”⁶⁰, a te w statystykach nie są zawarte. W każdym jednak razie, „wszystkich wykształciwszych mieszkańców w towarzystwie co i w szkole łączy język, język polski”⁶¹.

⁵⁶ Tamże, s. 133.

⁵⁷ Tamże, s. 135.

⁵⁸ Tamże, s. 136.

⁵⁹ Tamże, s. 140.

⁶⁰ Tamże, s. 138.

⁶¹ Tamże, s. 140.

W końcu więc — sumując statystycznie udowodnione zmieszanie się obydwu grup w każdym powiecie, fakt funkcjonowania języka polskiego jako języka klas wykształconych i podobieństwo obydwu języków — stwierdza:

Nasuwa się nam mimowolnie przekonanie, że język polski w szkołach średnich i wyższych, a zatem w szkołach gimnazjalnych, realnych, technicznych i uniwersyteckich, może być bez wszelkiego uszczerbku dla nauki (! — J.S.) językiem wykładowym⁶².

Dietl, wracając do rozróżnienia pomiędzy pedagogiką a dydaktyką, uważa, że skoro rusińska inteligencja posługuje się językiem polskim (nawet lepiej niż ruskim, który „poza obrębem ludu wiejskiego przestaje być powszechnym językiem towarzyskim”⁶³) a z powodów historycznych, dostępność literatury w języku polskim jest dużo lepsza niż w rusińskim, to ten pierwszy język powinien być językiem wykładowym w gimnazjach wszystkich powiatów. Niemiecki tylko pozornie umożliwia narodową emancypację. Używanie tego języka stwarza co prawda wrażenie, iż nie następuje polonizacja, lecz z drugiej strony posługujący się nim uczniowie/studenci nie są w stanie opanować go w dostatecznym stopniu, co w konsekwencji odbija się negatywnie na poziomie nauki. A to właśnie nauka jest podstawowym celem edukacji średniej i wyższej. A więc tymczasowo (co Dietl podkreśla), język polski powinien zastąpić niemiecki w szkołach średnich i wyższych, a w miarę rozwoju rusińskiego miałyby powstać nowe gimnazja z tym językiem nauczania. Przekonuje jednak, że obydwaj języki galicyjskie, powinny być jednak nauczane we wszystkich gimnazjach w kraju⁶⁴.

Dietl idzie jednak dużo dalej niż Helcel w przyznaniu językowego równouprawnienia. Według niego szkoły ludowe powinny uczyć w jednym lub drugim języku w niższych klasach, w wyższych zaś „polski i ruski równie mają być uczone”⁶⁵, aby dzieci umiały „czytać, pisać i rachować” w obu językach; w gimnazjach język polski ma być językiem wykładowym — zanim literatura ruska się wzbogaci i można będzie otworzyć osobne gimnazja, uczyć w niej powinno się na przykład geografii, literatury i historii — rusiński ma być jednak językiem obowiązkowym zarówno dla Rusinów, jak i dla Polaków; na uniwersytetach (i szkołach technicznych) polski ma być językiem wykładowym (oprócz historii i literatury ruskiej, medycyny sądowej, prawa cywilnego i karnego, które mają być wykładane obowiązkowo w obydwu językach) — przy czym docenci powinni mieć możliwość uczenia także innych przedmiotów w jednym lub drugim języku⁶⁶.

Na przestrzeni pięćdziesięciu stron obserwujemy radykalną zmianę argumentacji. Uzasadniając potrzebę wprowadzenia do szkół języka polskiego kosztem niemieckiego, na plan pierwszy wysuwa argument pedagogiczny: brak literatury polskiej zostanie nadrobiony, gdy tylko powstaną szkoły i uniwersytety z polskim językiem wykładowym. Natomiast w argumentacji wobec Rusinów eksponuje rolę dydaktyki: tylko poprzez kontakt z językiem polskim Rusini mogą rozwinąć się narodowo. Zmiana tej argumentacji jest możliwa tylko w momencie, gdy Dietl nie stawia znaku równości pomiędzy germanizacją a polonizacją — gdy ta pierwsza jest realną polityką, ta druga to tylko (rusińskie) wyobra-

⁶² Tamże, s. 143.

⁶³ Tamże, s. 145.

⁶⁴ Tamże, s. 147–148.

⁶⁵ Tamże, s. 148.

⁶⁶ Tamże, s. 148–152.

zenie, nie tylko dlatego, że Polacy uznają prawa narodowości ruskiej, lecz także „rząd austriacki ogłosiwszy je [równouprawienie narodowe] uroczyście, nigdy nie dopuści, ażeby jedna narodowość wzbijała się ponad drugą”⁶⁷.

NACJONALIZM, KULTURA I KOMUNIZACJA — ZA I PRZECIW MISJI CYWILIZACYJNEJ

Przedstawione powyżej teksty pochodzące z okresu, kiedy Polacy w Galicji zabiegali o przyznanie im autonomii, scharakteryzować można wspólnie, odwołując się do naszkicowanego we wstępie podziału na symboliczny i komunikacyjny wymiar języka. Podkreślają one symboliczny wymiar komunikacji względem języka niemieckiego, a więc także opresyjny charakter polityki językowo-edukacyjnej neoabsolutyzmu. Zwracając się jednak wobec drugiej kultury/narodowości Galicji, sfera symboliczna jest zamieniana na komunikacyjną. W obliczu niedorozwoju kultury rusińskiej, rolę instancji cywilizacyjnej, gwarantującej Rusinom progres kulturowy miał odegrać język polski. Argumenty drugiej strony nie są włączane w tok rozumowania. Helcel najwyraźniej wpisuje się w rolę „cywilizatora”: mówiąc o potrzebach języka rusińskiego, nie podejmuje jednak dialogu z żądaniami Rusinów. Również Dietl krytykuje próby symbolicznego odgraniczenia się od kultury polskiej podejmowane w Galicji Wschodniej jako prowadzące do kulturowego upadku w osamotnieniu lub do niebezpiecznego zbliżenia kulturowego i politycznego do Rosji. W jego tekście odczuć można świadomość politycznej kontrowersyjności użytej argumentacji, utrzymane w tonie troski o uznaną za realnie istniejącą „inność”. „Inność” akceptowana jest jednak tylko poprzez pryzmat swojskości — emancypacja od kultury polskiej traktowana jest albo jako zbliżenie do Rosji albo działanie na własną szkodę poprzez utrzymanie języka niemieckiego w szkolnictwie.

Gradacje języków, które zostają wprowadzone w przytoczonych tekstach, odpowiadają oświeceniowym teoriom lingwistycznym. Historia języka jest w nich opisywana jako linia rozwoju prowadząca od pierwszych wypowiedzianych słów do jak najbardziej kompletnej, kulturowej mowy, która jako taka staje się zarówno miernikiem cywilizacyjnego rozwoju, jak i jego warunkiem koniecznym⁶⁸. „Historyzacja” języka umożliwia tutaj odwołanie się do świetlanych tradycji uniwersyteckich — data założenia Akademii Krakowskiej i krótka historia nauki w języku polskim znajdują się we wszystkich przytoczonych tekstach. To umiejscowienie w czasie pozwala na porównania języków, a więc i kultur w kontinuum, w którym sytuacja dzisiejsza jest wynikiem historii. Tym samym podejmuje się dyskusję nie na temat teraźniejszego stanu, lecz warunków jego powstania. Pozwala to podkreślić wyższość nauki niemieckiej i jednocześnie zdyskwalifikować wyższość kulturową jako spowodowaną przerwaniem kontinuum rozwoju państwa polskiego. Umożliwia także stwierdzenie braku naukowej historii Rusinów, która wobec niedawno wyartykułowanych narodowych żądań dopiero w tym momencie może się rozpocząć, ale nie autarkicznie, lecz tylko poprzez kontakt z polską kulturą i cywilizacją. Kompensująca teraźniejszość świetlana przeszłość pozwala zatem nie tylko na emancypację od języka niemieckiego, lecz także przyjęcie pozycji hegemonu wobec kultury rusiń-

⁶⁷ Tamże, s. 147.

⁶⁸ Por. U. Ricken, *Linguistics, Anthropology, and Philosophy in the French Enlightenment: Language Theory and Ideology*, New York 1994.

skiej, tworząc Polską kulturową *mental map* Europy Środkowej. Na mapie tej pozycja „skolonizowanego kolonizatora” uwidacznia się zarówno przyznaniem „tymczasowej” podległości wobec kolonizatora, jak i „tymczasowej” hegemonii wobec kolonizowanego — przy czym proponowane środki do osiągnięcia równowagi są już w zależności od adresata diametralnie inne.

Summary

19th-century ideological discourse concerning higher education and its language can be analysed regarding four definitora. Non-exclusive categories of communication, symbolism, authenticity and historicity provide the corners for a four-dimensional field in which I describe texts by Józef Dietl, Antoni Helcel and an anonymous journalist at the Cracow journal *Czas*. All these texts, written between 1853 and 1863, allow us to follow the localisation of the Polish language in the Polish mental map of post-1848 Central Europe, in which the centralistic tendencies favour (and impose) German, but at the same time Ruthenian nationalism threatens Galician entity through a cultural separatist movement. Here, the authors pursue a double-edged strategy — in the first place they appeal to essentialist categories while claiming the need for Polish higher education — the importance of the mother tongue for education — but also the cultural and civilisational development of Polish; German — whose position is located ‘above’ — was politically favoured and could thus achieve higher development, which is still only temporary, however, and can be exceeded when sciences are taught in Polish. Yet at the same time, when turning to Ruthenian, the argumentation rejects the claim of necessity of education in the mother tongue and highlights the role of Polish as an instance of culturality. Thus if Polish culture should grow it should be accomplished through emancipation, but in the Ruthenian case only close contact with Polish would allow it to develop. This underscores the Janus-facedness of ‘colonised-coloniser’ discourse in multihegemonic Galicia.