

**Wychowanie narodowe i patriotyczne
w polskich szkołach ludowych
w Galicji w latach 1772–1918**

**Roman Pelczar
Jan Ryś**

**Wychowanie narodowe i patriotyczne
w polskich szkołach ludowych
w Galicji w latach 1772–1918**



**WYDAWNICTWO
UNIwersytetu Rzeszowskiego**

RZESZÓW 2023

Recenzował
dr hab. MARIUSZ AUSZ, prof. UMCS

Opracowanie redakcyjne i korekta
BERNADETA LEKACZ

Opracowanie techniczne, łamanie i projekt okładki
MITEL

© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego
Rzeszów 2023

Fotografia na okładce:
Szkoła ludowa w Librantowej. Fotografia z września 1918 r.
(Zbiory Archiwum Diecezjalnego w Tarnowie, sygn. DF V/448)

ISBN 978-83-8277-072-8
DOI 10.15584/978-83-8277-072-8
ORCID 0000-0002-0612-0009 – Roman Pelczar
ORCID 0000-0003-3794-768X – Jan Ryś

Publikacja naukowa dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu Nds/529324/2021/2021 kwota dofinansowania 159 785 zł całkowita wartość projektu 159 785 zł.



Creative Commons: Uznanie autorstwa –
Bez utworów zależnych 4.0 Międzynarodowe (CC BY-ND 4.0)

2007
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU RZESZOWSKIEGO
Rzeszów 35-959, ul. S. Pigoń 6, tel. 17 872 13 69, tel./faks 17 872 14 26
e-mail: wydaw@ur.edu.pl; <https://wydawnictwo.ur.edu.pl>
Wydanie I, format B5, ark. wyd. 13,0, ark. druk. 17,0, zlec. red. 2/2023

Druk i oprawa: Mitel Sp. z o.o.

Spis treści

Wstęp	9
Rozdział I. Wychowanie patriotyczne i narodowe w galicyjskiej myśli pedagogicznej	27
1. Wprowadzenie	27
2. Uwarunkowania polityczne i społeczne rozwoju galicyjskiej myśli pedagogicznej	30
a. Sytuacja polityczna	30
b. Myśl społeczna i polityczna	32
c. Przełom pozytywistyczny w Galicji	35
d. Patriotyzm w galicyjskiej myśli pedagogicznej	39
3. Pojęcie narodu w galicyjskiej publicystyce i myśli pedagogicznej okresu autonomii	47
a. Naród odrodzony	52
b. Odrodzenie narodowe	54
c. Odrodzenie narodu przez wychowanie i oświatę	58
4. Formy realizacji wychowania patriotyczno-narodowego	73
Rozdział II. Organizacja szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1918	83
1. Okres 1772–1869	83
2. Okres 1869–1918	92
Rozdział III. Rola przedmiotów szkolnych w procesie wychowania narodowego i patriotycznego	97
1. Programy nauczania w szkołach ludowych	97
2. Nauczanie języka niemieckiego i jego wpływ na postawy młodzieży polskiej	106

3. Rola języka polskiego	115
a. Język polski w planach nauczania	115
b. Polskie podręczniki	120
4. Pozostałe przedmioty oddziałujące na wychowanie narodowe i patriotyczne	128
a. Historia	128
b. Śpiew	132
c. Geografia, przyroda, gimnastyka	134
d. Religia	136
Rozdział IV. Rola nauczyciela w procesie wychowania narodowo-patriotycznego uczniów	138
1. Uwarunkowania prawno-organizacyjne zawodu nauczycielskiego	138
2. Postawy etyczno-moralne oraz polityczno-społeczne nauczycieli	141
Rozdział V. Uroczystości szkolne	159
1. Uroczystości szkolne w świetle prawodawstwa oświatowego	159
2. Uroczystości na cześć przedstawicieli rodu Habsburgów	161
3. Uroczystości szkolne związane z historią Polski	169
a. Obchody rocznic narodowych	169
b. Obchody ku czci wybitnych Polaków	174
4. Uroczystości o charakterze religijnym i religijno-patriotycznym	176
5. Uroczystości szkolne z okazji bieżących wydarzeń politycznych dotyczących Austrii i Galicji	177
6. Patriotyczne uroczystości pozaszkolne z udziałem szkół	179
7. Znaczenie wychowawcze obchodów patriotyczno-narodowych	189
Rozdział VI. Literatura polska i biblioteki szkolne	191
1. Rola książek polskich	191
2. Biblioteki szkolne i czytelnictwo	194
Rozdział VII. Inne formy oddziaływań patriotycznych	213
1. Wycieczki szkolne	213
2. Organizacje uczniowskie – skauting i harcerstwo	214
3. Teatr uczniowski	218
4. Zaangażowanie młodzieży szkolnej w działania patriotyczne w trakcie I wojny światowej	219

Zakończenie	221
Wykaz skrótów	227
Bibliografia	228
Wykaz tabel	246
Noty o Autorach	247
Indeks nazwisk	249
Indeks miejscowości	255

Wstęp

W 1772 r. Austria w wyniku I rozbioru Rzeczypospolitej zajęła znaczne tereny państwa polskiego, które zaczęto potocznie nazywać Galicją. W życiu praktycznym, twórczości naukowej i publicystycznej stosowany był podział na Galicję Zachodnią (po Rzeszów) – z ludnością przeważnie polską, Środkową (między Rzeszowem a Samborem) – z ludnością mieszaną polsko-ruską i Wschodnią – z dominacją ludności ruskiej¹. Z kolei według podziału urzędowego Galicja dzieliła się na część Wschodnią i Zachodnią, a granicę stanowił obszar pomiędzy Sanem a Wisłokiem. Zgadzała się z nią w przybliżeniu granica etniczna między Polakami i Rusinami (Ukraińcami), którzy stanowili podstawowe nacje zamieszkujące to terytorium. Przez wiele pierwszych dziesięcioleci ludność polska posiadała w Galicji pozycję znacznie lepszą niż Rusini, którzy do 1848 r. tworzyli bardziej zbiorowość religijno-językowo-kulturową niż narodową². Ludność ruską traktowano jeszcze wówczas jako grupę wyznaniową (unicką) lub grupę etniczną w ramach narodu polskiego, zaś język ruski uważano za dialekt języka polskiego. Dopiero od 1848 r. liczniej niż dotąd zaczęły pojawiać się pisma oraz literatura w tym języku³.

¹ J. Hoff, *Spółeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*, Rzeszów 1992, s. 15, 20.

² M. Adamczyk, *Edukacja a awans społeczny plebejuszy 1764–1848*, Wrocław 1990, s. 22.

³ H. Dylągowa, *Kościół unicki na ziemiach Rzeczypospolitej 1595–1918. Zarys problematyki*, „Przegląd Wschodni” 1992/1993, z. 2, s. 271; F. Rzemieniuk, *Unickie szkoły początkowe w Galicji w latach 1805–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1990, t. 33, s. 108–109; M. Adamczyk, *Edukacja a awans...*, s. 22.

Galicja obejmowała tereny czterech łacińskich diecezji: lwowskiej, przemyskiej, krakowskiej i tarnowskiej oraz dwóch diecezji unickich: lwowskiej i przemyskiej. Na bazie organizacji terytorialnej Kościoła łacińskiego władze austriackie dokonały podziału administracyjnego tej prowincji państwa austriackiego. Na mocy patentu cesarskiego z 22 marca 1782 r. podzielono ją na 18 cyrkulów, czyli obwodów. Wydane w ślad za tym 21 lipca 1784 r. rozporządzenie Gubernium lwowskiego zobowiązywało biskupów do dostosowania granic diecezji do politycznej administracji cyrkularnej⁴. Proces formowania granic poszczególnych diecezji trwał bardzo długo⁵.

Uwzględnienie we wstępie informacji na temat diecezji i głównych narodowości zamieszkujących Galicję związane jest z faktem narodowościowego oraz konfesyjnego charakteru szkolnictwa elementarnego funkcjonującego w analizowanej epoce. Ponadto wyznanie łączyło się z przynależnością wymienionych nacji do dwóch obrządków katolickich. Polacy związani byli z obrządkiem rzymskokatolickim, zaś Rusini (Ukraińcy) – z greckokatolickim. Dodatkowo od 1816 r. władze biskupie poszczególnych diecezji uzyskały kontrolę nad wszystkimi szkołami ludowymi (elementarnymi) działającymi na ich terenie. Stan taki istniał do 1868 r. W tym okresie każda szkoła ludowa miała charakter wyznaniowy, to znaczy że należała do gminy lub gmin należących do tej samej konfesji religijnej. W praktyce łączyło się to z przynależnością do określonej narodowości. Trzeba w tym miejscu wspomnieć, iż osobne szkoły miały także inne nacje zamieszkujące w mniejszej liczbie Galicję, a mianowicie Żydzi oraz Niemcy. Tylko dość sporadycznie szkoły miały charakter wielonarodowościowy. Sytuacje takie miały miejsce głównie w przypadku miast⁶. W Austrii oraz Galicji obowiązywała centralizacja władzy przekładająca się na szkoły, które w wyniku zapisów ustawowych pod względem organizacyjnym stały się do siebie bardzo podobne. To (w przypadku szkół katolickich) w okresie do 1868 r.

⁴ W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, s. 31.

⁵ B. Kumor, *Ustrój i organizacja Kościoła polskiego w okresie niewoli narodowej 1772–1918*, Kraków 1980, s. 161, 533, 623–624.

⁶ S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916, s. 55.

przejawiało się podległością władzom kościelnym: proboszczom, diekanom i biskupom.

Następujące po sobie państwowe systemy oświatowe obowiązujące na tym obszarze składały się z kilku typów szkół ludowych (elementarnych dla ludności wiejskiej i miejskiej). Początkowo były to szkoły główne, trywialne i parafialne. Dodatkowo dość sporadycznie tworzone jeszcze szkoły gminne oraz zimowe. Wszystkie te placówki w myśl ustawy państwowej z 1869 r. stopniowo zastąpiono szkołami ludowymi pospolitymi wiejskimi i miejskimi (głównie małomiasteczkowymi) oraz wydziałowymi (w większych miastach).

W zamysłach Austriaków szkoły organizowane w Galicji miały odegrać ważną rolę w procesie podporządkowywania sobie jej mieszkańców, w zdecydowanej większości pochodzenia słowiańskiego. Chciano z nich uczynić wiernych i posłusznych poddanych cesarza. Dodatkowo władzy państwowej przyświecała idea zgermanizowania Słowian. Tym celom służyło całe prawodawstwo szkolne, poczynwszy od 1774 r. aż po lata 60. XIX w. Przełomowe znaczenie dla funkcjonowania szkół ludowych w Galicji miała ustawa z 1867 r. o narodowym języku nauczania w szkołach ludowych i średnich, która zapoczątkowała proces autonomizacji oświaty. Na jej mocy językiem nauczania w szkołach ludowych stał się język rodowity uczniów (polski lub ruski-ukraiński). Dla Polaków miało to doniosłe znaczenie, gdyż służyło kultywowaniu poczucia narodowego. Tym bardziej że w tym samym czasie w zaborze pruskim i rosyjskim nasilała się polityka germanizacyjna i rusyfikacyjna.

Obszarem badań w niniejszej publikacji uczyniono polskie szkolnictwo ludowe działające w Galicji w całym okresie zaborów. Zaś szczegółowej analizie poddano szkołę (jako instytucję edukacyjno-wychowawczą), środowisko nauczycielskie (jako najważniejszy czynnik wieloaspektowego oddziaływania na młodzież szkolną) oraz uczniów (traktowanych jako odbiorców tych oddziaływań). Szczegółowej analizie poddano postawy patriotyzmu i wychowania narodowego funkcjonujące w tych placówkach i społecznościach.

Na temat patriotyzmu i wychowania narodowego w szkołach ludowych w czasach galicyjskich do tej pory napisano niewiele. Na uwagę zasługują praktycznie jedynie artykuły Andrzeja Klisia, Adama Świątka

oraz Romana Pelczara⁷. Uzupełnieniem stanu badań jest także książka Joanny Falkowskiej, ale zawiera ona jedynie treści omawiające teoretycznie pedagogiczne koncepcje wychowania narodowego w ujęciu kilku czołowych twórców galicyjskiej myśli pedagogicznej⁸. Pewne informacje znajdują się także w pracy Edmunda Juśko na temat RSK⁹. Dlatego niniejsza książka ma nie tylko przybliżyć, ale i poszerzyć wiedzę historyczną odnośnie do tej problematyki.

Patriotyzm można zdefiniować jako postawę społeczno-polityczną, łączącą przywiązanie i miłość do ojczyzny oraz jedność i solidarność z własnym narodem i społecznością. To również umiłowanie i pielęgnowanie narodowej tradycji, kultury oraz języka. Oparty jest on na poczuciu więzi społecznej i wspólnoty kulturowej. Wśród instytucji, które w swojej działalności zajmują się kształtowaniem patriotycznych postaw młodego pokolenia czołowe miejsce zajmuje szkoła. Podstawowymi warunkami realizacji jej zadań w tym aspekcie oddziaływań wychowawczych jest powiązanie z życiem środowiska i całego kraju, a także czerpanie wzorców postępowania z dawniej historii i kultury narodu. W środowisku szkolnym praca wychowawcza nauczyciela w ramach realizacji zagadnień patriotyzmu sprowadza się do m.in.: rozbudzania w dzieciach poczucia odpowiedzialności za losy ojczyzny, przygotowania do aktywnego działania na rzecz systematycznego jej rozwoju, a także do pogłębiania ich wiedzy o kraju ojczystym i jego historii. Współcześnie zagadnienia związane z patriotyzmem uwzględniane są głównie na lekcjach języka polskiego, historii i geografii¹⁰.

⁷ A. Kliś, *Rola galicyjskiej szkoły ludowej w edukacji społeczeństwa polskiego* [w:] *Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 165–194; A. Świątek, *Problem patriotycznego wychowania ludu na łamach lwowskiej „Szkoły” w czasach autonomii galicyjskiej* [w:] *Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010, s. 169–184; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe i patriotyczne w polskich szkołach ludowych (elementarnych) w Galicji*, „Karpacki Przegląd Naukowy” 2018, nr 2, s. 13–30.

⁸ J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013.

⁹ E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013.

¹⁰ *Patriotyzm* [w:] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Patriotyzm> (9.05.2022).

Z patriotyzmem nierozzerwalnie związana jest miłość ojczyzny. Na jej temat (w odniesieniu do Polski) dość dużo pisano dopiero w okresie autonomicznym. Przykładowo, ks. Błażej Jaszowski tak wypowiadał się na ten temat: „Miłość ojczyzny jest uczuciem współudziału w jej doli i niedoli, połączonym z usilnym staraniem, aby to wszystko czynić, coby mogło jej szczęście i pomyślność powiększyć i oddalić to wszystko, coby jej mogło zaszkodzić. Ma ona wielkie znaczenie dla życia społecznego, gdyż łączy różne indywidua pewnego kraju w jedną całość, pobudza je do skutecznego zdążania ku idealnemu celowi. Jest punktem łącznym, w którym rozmaite siły pewnego państwa skupiają się, w niej spoczywa siła i podpora kraju, bezpieczeństwo przeciw zamachom wewnętrznym i napadom zewnętrznym. Miłość ojczyzny jest mocną twierdzą, która ubezpiecza tak pojedynczym, jak i ogółowi spokój, wolność prawa, jakie ojcowie w gorących walkach zdobyli. Gdzie miłość ojczyzny obumrze i ustąpi miejsca kosmopolityzmowi, tam siła kraju została podkopana, zachwiana i zbliża się ruina całego gmachu państwowego”¹¹. Warto w tym miejscu zauważyć, że różnymi środkami umożliwiającymi pobudzanie u młodzieży miłości ojczyzny dysponowała szkoła ludowa¹².

Proces budzenia świadomości narodowej i patriotycznej w Galicji na szerszą skalę zaczął się rozwijać dopiero od II połowy XIX w. Nowym zjawiskiem było to, że stopniowo obejmował on nie tylko środowiska miejskie, ale także mieszkańców wsi, na co wpływało wiele czynników. Decydujące znaczenie miał rozwój polskiego szkolnictwa elementarnego i upowszechnienie umiejętności czytania. Do innych czynników zaliczyć należy działalność organizacji społeczno-gospodarczych, kulturalnych i oświatowych. Istotne znaczenie miały też procesy uwłaszczeniowe, które obaliły feudalne układy na wsi galicyjskiej i sprzyjały rozwojowi kapitalizmu. Dzięki temu nastąpił zasadniczy zwrot w postawie chłopów. Na bazie przemian społeczno-ekonomicznych zaczął się organizować ruch ludowy, który od samego początku przykładął dużą wagę do budzenia świadomości narodowej chłopów i wychowania ich w duchu patriotyzmu oraz miłości ojczyzny¹³.

¹¹ J. Wajda, *Kształcenie uczuć patryotycznych w szkole ludowej*, „Szkoła” 1901, R. 34, nr 44, s. 366.

¹² *Ibidem*, s. 365.

¹³ A. Kliś, *Rola galicyjskiej...*, s. 177.

Jednak rozwój świadomości narodowej wśród włościan (którzy stanowili zdecydowaną większość społeczeństwa Galicji) postępował dość wolno. Jeszcze w II połowie XIX w. chłopci w większości nie zdawali sobie sprawy z tego, że są Polakami. Chłopski pamiętnikarz Jan Słomka, pochodzący z okolic Tarnobrzega, wspominał: „co do uświadomienia narodowego dawniej, jak zapamiętałem, chłopci nazywali się tylko mazurami, a mowę swoją mazurską, żyli tylko dla siebie, stanowiąc zupełną odrębną masę, obojętną na sprawy narodowe. Ja np. dopiero wtedy, jak zacząłem czytać książki i gazety, poczułem się Polakiem i uważam, że i inni włościanie w ten sam mniej więcej sposób dochodzili do poznania swojej narodowości. Uświadomienie to szło powoli i do dziś bynajmniej nie skończone, bo i obecnie jeszcze dość znajdzie się takich, co gdy im wspominać o Polsce, to się złoścą mówiąc, że tylko panowie mogą mieć Polskę, żeby ludzie nie robili jak za pańszczyzny, i takim trudno nawet wytłumaczyć, że czasy pańszczyzny już minęły i powrócić nie mogą”¹⁴. Podobnie na temat świadomości narodowej chłopstwa wypowiadał się Wincenty Witos, pochodzący z okolic Tarnowa: „o świadomości narodowej nie mogło być prawie żadnej mowy, bo i skąd? Ksiądz tak bardzo zajęty nawracaniem Murzynów nigdy o tym nie mówił, urząd zaś nie nakazywał. Chłopi w swojej masie bali się Polski niesłuchanie, wierząc, że z jej powrotem przyjdzie na pewno pańszczyzna i najgorsza szlachecka niewola. Powstania uważali za jakąś potworną zbrodnię, której nawet nie umieli nazwać, ani określić, a powstańców za dzikich, pomyłonych zbrodniarzy, będących plagą ludności i nieszczęściem chłopów. Jako przykład odstrasżający wskazywali na Jana Głowackiego i jego praktyki wobec chłopów stosowane. Wieś wiedziała nieco i opowiadała sobie często i ze zgrozą o cesarzu francuskim Napoleonie Bonapartym, którego nazywano «Apolijonem», kiwała też głową nad jego losem tragicznym, będąc święcie przekonana, że spotka on każdego, kto się carowi sprzeciwi”¹⁵.

Ponadto włościanie nie czuli wspólnoty dziejowej z Polakami żyjącymi w innych zaborach. Cytowany wyżej W. Witos wspominał: „Nasi

¹⁴ J. Słomka, *Pamiętniki włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Kraków 1902, s. 172–173; A. Horbowski, *Drogi edukacyjne dziecka wsi galicyjskiej [w:] Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 537.

¹⁵ W. Witos, *Moje wspomnienia*, Warszawa 1981, s. 85–86; A. Kliś, *Rola galicyjskiej...*, s. 177–178.

chłopi z Galicji, mieszkający po prawej stronie Wisły, bardzo długo swoich sąsiadów z drugiej strony uważali za Moskali i dziwili się, dlaczego mówią po polsku, a większe mieli do nich uprzedzenia aniżeli do Niemców lub Żydów. Było to tym dziwniejsze, że między nimi mieli znajomych, a nawet krewnych... Granicę pomiędzy Rosją a Austrią uważali za wieczną, choć w rozmowach przebijała się często obawa, że Moskale mogą ją przekroczyć i co zechcą zabrać, jeżeli im car pozwoli. Stosunki te zmieniały się jednak powoli, a uległy raptownej zmianie, gdy wprowadzono w Rosji konstytucję, a chłopci nasi z jednej i drugiej strony Wisły zaczęli się ze sobą coraz częściej stykać. Bardzo wiele do zbliżenia przyczyniła się także emigracja amerykańska gromadząca po różnych miejscowościach chłopów polskich ze wszystkich zaborów. Tam, za morzem dopiero się oni poznawali, jedni do drugich przekonywali, chodzili do siebie, zabawiali się i pracowali, a nawet się zaczęli między sobą żenić, co wywoływało po tej stronie duże zgorzelenie. To jednak szybko mijało, a nici się wiązały coraz silniejsze¹⁶. Podobne zjawiska i postawy chłopów funkcjonowały np. w powiecie limanowskim. Wspominał o tym Franciszek Bujak, badający na początku XX w., na przykładzie wsi Żmiąca, tamtejsze środowisko wiejskie. Pisał: „Uświadczenie narodowe nie postąpiło jeszcze tak daleko, aby się lud tutejszy wyrzekł zasadniczej nieprzyjaźni i nieufności do surdutowców. Wielu jest jeszcze w Żmiącej i okolicy ludzi, którzy na zapytanie kim są (jakiej są narodowości) odpowiadają po namyśle, że są katolikami, w przeciwieństwie do luteranów i żydów, albo, że są chłopami, albo wreszcie «cysarskimi», a na przekonywanie ich, że są Polakami, oburzają się i nie chcą dalej rozmawiać”. Na brak poczucia polskości swoich rodziców żyjących na przełomie XIX i XX w. narzekał także Stanisław Pigoń, pochodzący z Komborni koło Krosna: „Świadomości narodowej z domu naturalnie nie wyniosłem, nie mogłem wynieść. Ojciec jej nie miał, zresztą nikt z jego rówieśników... Objawy uświadczenia narodowego wśród chłopów za mojego dzieciństwa bywały dopiero wyjątkowe i to po wsiach bardziej niż moja na czoło wysuniętych. Mój ojciec do wyjątków nie należał. Choć swoją drogą na odsłonięcie

¹⁶ W. Witos, *Moje wspomnienia*, s. 86.

pomniczka w zamku odrzykońskim w 1894 r. wziął mnie nie tylko z ciekawości¹⁷. Powyższe przykłady wskazują, że zmiany w świadomości narodowej chłopu galicyjskiego zachodziły bardzo wolno. Niewątpliwym wpływ na to miała niedawna przeszłość pańszczyźniana. Zauważył to W. Witos, pisząc: „Chłop nie miał żadnej innej tradycji, jak tylko tradycje niewolnika. Starsze pokolenia ją przeszły, młodsze o niej wiedziały, nią przesiąkły. Chłop bity i poniewierany nie przestał się lękać wszystkiego, żyjąc przy tym wieczną obawą, czy dawne czasy nie wrócą”¹⁸.

Najważniejszym czynnikiem sprzyjającym budzeniu się świadomości narodowej był rozwój oświaty na wsi. Należy sobie jednak zdać sprawę, że w skutek olbrzymiego zacofania kulturalnego i panującej ciemnoty (będącej wynikiem polityki rządu austriackiego i galicyjskich konserwatystów) postęp w oświacie, jaki się dokonał w latach 80. i 90. XIX w., nie był zadowalający¹⁹. Dlatego problem roli szkoły w edukacji narodowej mocno artykułowany był wśród galicyjskich pedagogów i osób zaangażowanych w działalność oświatową. Jednak miało to miejsce dopiero na przełomie XIX i XX w., co głównie wynikało z faktu, iż dla społeczeństwa polskiego mieszkającego w Galicji w sferze kultury i oświaty był to okres bardzo trudny. Poprawę tej sytuacji wiązano z aktywnością działaczy oświatowych i pedagogów oraz edukacją młodzieży. Liczono, że młode pokolenie przyczyni się do pomnożenia wszystkiego, co dotąd powstało w ramach polskiej kultury. Instytucją wiodącą w tym dziele miała być szkoła (zwłaszcza ludowa), która powinna realizować zadanie wychowania narodowego oraz przyczyniać się do rozumnego patriotyzmu i do pielęgnowania ideałów narodowych. To właśnie miejsce i tworzące je osoby stopniowo stawały się środowiskiem propagowania patriotyzmu, tradycji i wychowania społeczno-moralnego²⁰.

Jednak, pomimo wysiłków postępowej części nauczycielstwa, poziom oświaty, wychowania narodowego i świadomości narodowej (zwłaszcza

¹⁷ F. Bujak, *Żmijca, wieś powiatu limanowskiego*, Kraków 1903, s. 130; S. Pigoń, *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983, s. 158–159; A. Horbowski, *Drogi edukacyjne...*, s. 538.

¹⁸ W. Witos, *Moje wspomnienia*, s. 151; A. Kliś, *Rola galicyjskiej...*, s. 179.

¹⁹ A. Horbowski, *Drogi edukacyjne...*, s. 538–540.

²⁰ J. Falkowska, *Mysł wychowania...*, s. 235–236.

na wsi) wzrastał powoli. Proces ten tak opisywał W. Witos: „Dziwną niechęć czuli chłopci do uroczystości narodowych, które się od czasu do czasu odbywały w miastach powiatowych. Trzeba było wiele pracy i zachodów, żeby się ich wybrało kilku ze wsi, zwykle na ten czas byli chorzy, nie mieli wypranej płótnianki i tuzin rozmaitych przeszkód. Uprzedzenie to nie tylko wypływało z obawy zetknięcia się z panami, ale także z powodów, których inni nie dostrzegali. Chłop nie zapomniał ani na chwilę, że polska szlachta trzymała go w niewoli pańszczyźnianej przez setki lat, a dopiero cesarz zniósł pańszczyznę i obdarzył go prawami i wolnością. Był też przekonany, że gdyby Polska nie upadła, to by i pańszczyzna została na zawsze. Najważniejszą jednak przeszkodą ze wszystkich była niechęć do stykania się i mieszkania z «panami» i bojaźń, ażeby oni go jakim sposobem nie podeszli. By uniknąć tych obaw, wołał się trzymać z dala od nich. Nie pchali się tak samo chłopci na uroczystości rządowe, z wyjątkiem nabożeństw odprawianych w kościele za cesarza. Na inne obchody i uroczystości dobierano przeważnie członków rady i zwierzchności gminy. Z naszej gminy zresztą uroczystości narodowe, jakie odbywały się w Tarnowie, chodził tylko Głowacki i wójt, a chłopci po cichu przeklinali, że muszą dawać podwozy i koszta podróży płacić. Powoli to się zmieniło, aż przyszły czasy, gdy chłopci chcą sami urządzać obchody narodowe”²¹.

Sprzymierzeńcami szkoły i nauczycielstwa w dążeniu do podniesienia i upowszechnienia oświaty oraz wiedzy historycznej stawał się ruch wydawniczy i księgarski oraz towarzystwa oświatowe obejmujące swym zasięgiem całą Galicję. Wydawnictwa coraz większą uwagę zwracały na propagowanie dziejów ojczystych. Przykładem mogą być serie wydawnicze: *Czytelnia dla ludu* (Kraków 1896 r.) i *Czytelnia dla ludu i młodzieży* (Sambor 1881 r.). Biblioteka Macierzy Polskiej we Lwowie od 1889 r. wydawała publikacje zawierające m.in.: opowiadania z dziejów ojczystych, pamiętniki, historię, biografie zasłużonych ludzi. Na znaczny zasięg jej oddziaływania wskazuje to, iż w 1893 r. posiadała 166 składowych sprzedaży komisowej. O wzroście zainteresowań literaturą narodową świadczy fakt, że opracowanie Marii Wyslouchowej o Adamie Mickiewiczu, w którym zwróciła uwagę na poparcie poety dla sprawy

²¹ W. Witos, *Moje wspomnienia*, s. 88; A. Kliś, *Rola galicyjskiej szkoły ludowej...*, s. 181.

chłopskiej, rozeszło się wśród czytelników wiejskich w nakładzie 12 tys. egzemplarzy. Wydawnictwo to miało związek z uroczystościami sprowadzenia prochów wieszczów na Wawel w dniu 4 lipca 1890 r., w której licznie wzięli udział chłopci. Podobną działalność prowadziło (powstałe w 1891 r.) TSL. Zwracało ono uwagę na organizowanie polskich szkół głównie na terenach Galicji Wschodniej i Śląska Cieszyńskiego, gdzie Polacy stanowili mniejszość narodową. Prowadziło działalność w kierunku podwyższenia poziomu nauczania historii i budzenia uczuć patriotycznych, nagradzając aktywnych w tym względzie, zaś na popisach szkolnych przedstawiciele Towarzystwa rozdawali wydawnictwa popularnonaukowe i utwory poetyckie.

Orędownikiem podniesienia oświaty na wsi oraz rozbudzania uczuć patriotycznych stał się także ruch ludowy, przybierający na sile od początków lat 90. XIX w. Prasa ludowa w licznych artykułach odwoływała się do pamięci narodowej i do historii Polski. Popularyzowała wiedzę historyczną, zwracając uwagę na rolę chłopów w dziejach kraju. Dużo miejsca w publicystyce ruchu ludowego zajmowała sprawa utraty niepodległego bytu państwowego. Winą za ten fakt obarczano szlachtę i magnaterię. Prasa ludowa wykorzystywała rocznice ważniejszych wydarzeń historycznych do zapoznania czytelników z przeszłością Polski. Równocześnie zachęcała chłopów do brania udziału w uroczystościach narodowych, takich, jak np.: rocznica mickiewiczowska w 1890 r. oraz 100-lecie rocznica uchwalenia Konstytucji 3 Maja w roku następnym. Ten ruch rocznicowy nasilił się w latach następnych. Coroczne obchody rocznicy wybuchu powstania kościuszkowskiego ogarniające stopniowo całą Galicję stały się manifestacjami chłopskiego patriotyzmu, świadomości narodowej, a także społecznej. Jakub Bojko, czołowy przywódca ruchu ludowego, w czasie obchodów rocznicy powstania styczniowego we Lwowie, powiedział: „Dziś włościanin polski, chociaż jeden na sto wie, że jest Polakiem, że zna Kościuszkę i bohaterskich wodzów naszych i królów lepiej, aniżeli znali współcześni chłopci, że Polska pozyskała i pozyskuje coraz więcej między ludem synów, to jest zasługa tych mężów, którzy walczyli w 1863 r.. ciemnotą ludu Polska upadła, oświata ludu Polskę dźwignie. Nieście między lud tę oświatę, będziecie temu ludowi szczerze przychylni, a możecie spokojnie umierać w przekonaniu, że ten

lud sztandar ojczysty wzięwszy od was nieskalany, zatknę go tam, gdzie go wam przecie (niewola) zatknąć nie dozwoliła”²². Z biegiem lat chłopci coraz bardziej dostrzegali wielką rolę szkoły ludowej w dziele cywilizacyjnego rozwoju wsi i wychowania narodowego.

Z końcem XIX w. zagadnieniem wychowania narodowego oraz uzasadnieniem pedagogicznym jego istotności zainteresowali się profesjonalni pedagodzy, szczególnie Stanisław Sobieski, Zygmunt Balicki, Zygmunt Sawczyński, Jadwiga Strokowa oraz Anastazja Dzieduszycka. Do tego problemu powracał również jeden z najbardziej cenionych pedagogów ówczesnej Galicji – Mieczysław Baranowski. Traktował on nauczyciela ludowego jako nauczyciela ludu, to znaczy narodu. Polscy pedagodzy działający w Galicji w okresie autonomicznym podkreślali doniosłość znaczenia wspólnoty narodowej²³. Dlatego część z nich otwarcie zaczęła głosić idee wychowania w duchu polskości. Jedną z najważniejszych postaci był Władysław Seredyński, historyk i nauczyciel w seminariach nauczycielskich. Uważał on, że historia budzi i ożywia miłość do ojczyzny. „Obrazy świetlanej przeszłości, postacie bohaterów, którzy niejednokrotnie oddawali za nią życie, chwile smutne cierpień i niedoli narodu – wszystko to powinno wzbudzić w młodzieży podziw i cześć dla dzielnych przodków, a zarazem współczucie i żal z powodu nieszczęść, które nawiedzały Polskę”. Wartości patriotycznych Seredyński upatrywał w czynach polskich przodków, a nie w przeszłości Austrii, państwa zaborczego. Podkreślał, że nauka dziejów nie tylko kształci i uszlachetnia, ale i zbliża dzieci do narodu. Zadaniem nauczyciela powinno być prawidłowe ukierunkowanie myśli uczniów oraz nauczanie oceniania wydarzeń przeszłych i wyciągania poprawnych wniosków na przyszłość²⁴.

Z kolei inny działacz społeczno-polityczny Stanisław Szczepanowski, ideolog polskiego wychowawstwa narodowego, ożywił na nowo wiarę w dobre strony polskiego charakteru, wydobył pierwiastek bohaterski

²² A. Kliś, *Rola galicyjskiej...*, s. 181–183.

²³ A. Varanytsya, „*Jaka szkoła, taki nauczyciel*”, czyli narodowościowe konteksty pracy nauczyciela ludowego w Galicji drugiej połowy XIX i początku XX wieku, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2015, s. 238.

²⁴ D. Grabowska-Pieńkosz, *Zapisani w pamięci. Nauczyciele zaboru austriackiego w literaturze pamiętnikarskiej*, Toruń 2015, s. 156–157.

przypisywany naturze Polaka. Głosił, że wychowanie narodowe powinno być przede wszystkim rodzinne, dostosowane do temperamentu i charakteru narodowego, wolne od wpływów kosmopolitycznych. Był pierwszym, który w Polaku związał ideał „bohatera” z ideałem „pracownika”²⁵.

Natomiast Z. Balicki zajął się rolą nauczycieli w dziele wychowania narodowego młodzieży. Twierdził, że obowiązkiem nauczyciela wobec przyszłości jest wychowanie narodu jako jednolitego, potężnego organizmu dla pełnienia wielkiej misji. W rozwoju świadomości narodowej dzieci najbardziej skomplikowanym zadaniem nauczyciela było znalezienie sposobu, aby mówić do wszystkich tak, aby każde słowo stawało się osobistą wartością uczniów. Podobne poglądy wyrażał Z. Sawczyński. Uważał on, że celem wychowania narodowego jest uczynić wychowanka takim, co „żyje na swej ziemi, mógłby służyć Ojczyźnie na stanowisku, do którego kiedyś będzie powołany”²⁶.

Swoje miejsce w krzewieniu idei narodowych i patriotycznych mieli także „Stańczycy” którzy byli konserwatywnymi pozytywistami. Nazywali siebie stronnictwem zachowawczym, tradycjonalistami stojącymi mocno przy Kościele i polskich tradycjach kulturalnych. Zrezygnowali oni częściowo z idei niepodległościowej, ale popierali „pracę organiczną” oraz ideał Polaka-obywatela i pracownika. W kręgach nauczycielskich podkreślali kult pracy dla potrzeb całego narodu. Uważali, że tam, gdzie wychowanie publiczne dla potrzeb narodu było niemożliwe, całe wychowanie powinno się skupiać w rodzinach. Ale nie ulega również wątpliwości, mimo poglądów „realistów galicyjskich”, że to właśnie na terenie Galicji przetrwała ciągłość ideałów demokratyczno-niepodległościowych, a przez to samo społeczeństwo polskie przechowało tradycje wychowawcze wytworzone dzięki poprzednim wysiłkom niepodległościowym²⁷.

W okresie autonomii wychowaniu patriotycznemu i narodowemu poświęcano także wiele artykułów w prasie pedagogicznej. Przykładowo w 1901 r. w tygodniku pedagogicznym „Szkoła” (wydawany we Lwowie) ukazał się artykuł Józefa Wajdy *Kształcenie uczuć patryotycznych w szko-*

²⁵ A. Puszką, *Wychowanie chrześcijańskie i patriotyczne w szkołach państwowych Galicji w latach 1868–1914*, „Roczniki Humanistyczne” 1999, z. 2, s. 194.

²⁶ A. Varanytsya, „Jaka szkoła...”, s. 239.

²⁷ A. Puszką, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 194.

*le ludowej*²⁸. Dokonał w nim analizy sposobów, które (jego zdaniem) miały wpływać na kształtowanie uczuć patriotycznych u młodzieży. Uważał, że główną rolę powinien odgrywać nauczyciel. Jego rola miała polegać na przekazywaniu treści, dawaniu dobrego własnego przykładu (poprzez postawy religijno-moralne i miłość ojczyzny). Ważna rola przypadała wychowaniu religijnemu dzieci, przywiązaniu do języka ojczystego w życiu codziennym, kultywowaniu zwyczajów i obyczajów narodowych (strój narodowy, tradycyjne zwroty grzecznościowe, obchodzenie świąt kościelnych i rodzinnych), ostrożnemu przyjmowaniu obcych zwyczajów. Młodzież powinno się wdrażać do kultywowania cnót narodowych (pobożność, ofiarność, gościnność, szacunek dla starszych i rodziców, odwaga, męstwo). Ponadto należało jej uczyć rzetelności w wypełnianiu obowiązków społecznych i państwowych (poprzez pozytywny stosunek do cesarza, szanowanie praw) oraz bycia dobrym obywatelem i poddanym. Ważne miejsce wyznaczał on szkole, w której powinno się wykorzystać treści przedmiotów szkolnych (język polski, historia kraju rodzinnego – Polski, geografia, przyroda, śpiew), organizować wycieczki historyczno-turystyczne (do starych zabytkowych budowli i miejsc bitew) oraz przygotowywać dzieciom obchody rocznic narodowych (związanych z wybitnymi postaciami i wydarzeniami historycznymi oraz polskimi świętymi).

Uczniom należało także wpajać przywiązanie do rodzimego języka, stroju oraz zwyczajów narodowych. Odrębność narodową powinno się wyrażać przywiązaniem do języka narodowego i posługiwaniem się nim. Polaków od innych nacji odróżniał tradycyjny strój narodowy. J. Wajda postulował, aby się go nie wyrzekać i nie zastępować go współczesną odzieżą. Tak samo apelował o podtrzymywanie dawnych polskich obyczajów związanych ze sposobami witania się w imię Jezusa Chrystusa oraz z licznymi świętami religijnymi i świeckimi lub rodzinnymi. W działania na rzecz popularyzacji dawnych zwyczajów należało włączać nauczycieli, którzy mieli rozmawiać z uczniami na ich temat. Proponował, aby z dużą ostrożnością odnosić się do nowych zwyczajów, spośród których powinno się przyjmować tylko najlepsze²⁹. Ze zwyczajami narodowymi ściśle

²⁸ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 365–368; nr 45, s. 373–375; nr 46, s. 382–383.

²⁹ *Ibidem*, nr 44, s. 367–368.

więzały się zalety narodowe. Według niego do najważniejszych cech Polaków należały: pobożność, ofiarność, gościnność, szacunek dla starszych i rodziców, odwaga oraz męstwo. Jednak część z tych cnót na przełomie XIX i XX w. zaczęła zanikać. Dlatego zadaniem szkoły i nauczyciela było ich przypominanie i ponowne wdrażanie w życie społeczne, a także wskazywanie wad narodowych, do których Wajda zaliczył: niezgodę, brak jedności oraz poczucia wspólnotowości³⁰. Sposobem podnoszenia patriotyzmu było również przyzwyczajanie dzieci do ścisłego wypełniania obowiązków swego stanu społecznego oraz wszczepianie cnoty sumienności. Dotyczyło to też stosunku do państwa austriackiego. Wobec władzy należało zachować pełny lojalizm: „Jakiemukolwiek rządowi poddani będziemy, opuszczaniem się w wykonywaniu poleconych zadań, przyczynimy się do jego upadku. Oszukiwanie władzy i społeczeństwa jest plamą obywatela”. Taki stosunek wiernopoddńczy wobec państwa i cesarza nie powinien stać na przeszkodzie w czuciu, myśleniu, mówieniu i działaniu dla dobra własnej ojczyzny³¹. Wajda postulował także popularyzowanie pracy organicznej: „Szkoła ludowa nie może wychować głośnych bohaterów w walce, ale przyczynić się zdoła do wychowania cichych bohaterów pracy, którzy krok za krokiem iść będą naprzód, usuwać po grudce przeszkody, po grudce wznosić wały ochronne dla swej ojczyzny. Ci mozolną i staranną pracą wyhodują bujną roślinę, której kwiatami będzie wolność, a owocem zbawienie”³².

Z kolei Bronisław Trzaskowski w artykule *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym* zauważył, że wychowanie narodowe jest warunkiem rozwoju życia narodowego. Według niego: „Pierwsze i najważniejsze jego podwaliny ma dawać rodzina i szkoła. Wychowanie narodowe ma obudzić w wychowankach nie tylko tę świadomość, że są członkami wielkiej społeczności, ale i to przeświadczenie, że ta przynależność wkłada na nich pewne prawa i obowiązki. Mają oni wreszcie nabyć tego przekonania, że tylko jako żywe członki narodu mogą swą indywidualność dzielnie i w całej pełni rozwinąć, aby potem swe siły i swą pracę dla dobra narodu poświęcić. Dlatego to wychowanie narodowe polega nie tylko

³⁰ *Ibidem*, nr 45, s. 373.

³¹ *Ibidem*, nr 46, s. 383.

³² *Ibidem*.

na wychowaniu indywidualności narodowej, ale także na rozbudzeniu, ożywieniu i należytych prowadzeniu poczucia narodowego. Takie jest zadanie i znaczenie wychowania w duchu narodowym”.

Za główne zalety polskiego charakteru narodowego uznawał „miłość ojczyzny i serdeczne do niej przywiązanie, umiłowanie mowy ojczystej, głęboką religijność i przywiązanie do wiary ojców, miłość wolności nie tylko własnej, ale i cudzej, idealizm serca, uszanowanie dla starszych, pilne przestrzeganie tradycji ojców, znaną całemu światu odwagę i męstwo, szczerą i wylaną gościnność... Niechaj wychowanie uczy młodzież naszą kochać i szanować mowę ojczystą. Niech jej powie, że ta mowa to dzisiaj główny objaw naszego istnienia, niemal jedyny środek, jakim dobijać się możemy stanowiska... ta mowa ojczysta, potężna duchem, natchniona miłością, jest dziś naszym puklerzem i mieczem, świadectwem przeszłości, wróżbą przyszłości, naszym jedynym skarbem niezniszczonym, jaki wynieśliśmy z pogromu... Niechaj wychowanie wyrabia w młodzieży naszej silne i szczerze przywiązanie do wiary ojców, co byli przedmurzem chrześcijaństwa... Niechaj wychowanie zaprawia młodzież naszą do pilnego i myślącego czytania mistrzów polskiego słowa, tych hetmanów wielkiej buławy ducha i serca, tych posłanników bożych, powołanych, aby strzegli świątyni ducha narodowego i przewodniczyli narodowi w pochodzie po ciernistej drodze żywota... Niechaj wychowanie wpaja w serca młodzieży cześć i poszanowanie dla pamiątek przeszłości naszej, dla pomników naszej wielkości i sławy... Krótko mówiąc, niechaj wychowanie uczy młodzież naszą kochać i szanować wszystko, co w dziejach naszych i w życiu naszym, w naszych zwyczajach i w naszych obyczajach było i jest pięknego i szlachetnego. Ale zarazem niech jej da poznać i nasze wady narodowe... i wszystkie zgubne tych wad następstwa, aby nauczona smutnym doświadczeniem ojczyzny, nie dawała im przystępu do serc i umysłów swoich”³³.

Trzaskowski wskazywał również środki do realizacji wychowania narodowego. W pierwszym rzędzie stawiał na osobowość nauczyciela: „Jak ojciec i matka dla swych dzieci w domu, tak on dla swych uczniów w szkole winien być żywym przedstawicielem prawdziwego patriotyzmu.

³³ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, „Szkolnictwo Ludowe” 1894, nr 30–31, s. 244.

Działa on dobrym przykładem nierównie silniej i skuteczniej na młodzież niż najświeższą mowę³⁴. Za drugi środek uważał wyrabianie u dzieci karności: „nie może więc rodzina i szkoła przysłużyć się lepiej sprawie narodowej, jak kiedy młodzież zniewala do panowania nad sobą, wdraża do podporządkowania swej woli pod wolę starszych i przełożonych, nagina do posłuszeństwa prawom nie tylko z konieczności, ale i z przekonania, nakłania do sumiennego i statecznego pełnienia obowiązków, zaprawia do solidarności i konsekwencji w myśli pracy narodowej, przyzwyczajają do ładu, porządku i ścisłości we wszystkim – jednym słowem – uczy karności, bez której żadna społeczność nie może się pomyślnie rozwijać”³⁵.

Ponadto uważał, że niezmiennie ważna dla uczniów jest też nauka szkolna, „która nie tylko jej rozum rozwijać i kształcić, ale także w jej umysłach wzniosłe ideały zaszczeplać, w ich sercach religijno-moralne i patriotyczne uczucia wzniecać, ich wolę do szlachetnych czynów pobudzać powinna”. W aspekcie dydaktycznym na pierwszym planie stała nauka języka polskiego i dziejów ojczystych: „Język jest duchem narodów, stąd owo wielkie znaczenie nauki języka ojczystego i literatury ojczystej w wychowaniu narodowym... której najpiękniejsze kwiaty wyrosły na gruncie miłości ojczyzny. Trzeba tylko, aby w tak zwanych wypisach szkolnych mieściły się obok innych i takie ustępy, w których najwyraźniej i najpiękniej przebija się duch i serce narodu, jego ideały i jego dążenia... Trzeba wreszcie, aby młodzież oprócz wypisów szkolnych czytała pilnie i rozważnie w domu jak najwięcej i jak najlepszych utworów literatury ojczystej, a niektóre z nich żywe w pamięci i w sercu brała z sobą jako talizman na drogę życia”.

Podkreślał, iż nauka dziejów ojczystych uczyła postaw patriotycznych, które „uczyniły naród polski tak wielkim i potężnym, ale zarazem stawiała przed oczami dzieci te grzechy, co nas przyprawiły o utratę bytu politycznego i pogrążyły w otchłań nieszczęść”. Według Trzaskowskiego „nie ma prawdziwego patriotyzmu bez znajomości dziejów ojczystych, tak nie ma bez niej wychowania narodowego”. Wyrażał ubolewanie, że w szkołach nie zaprowadzono dotąd historii ojczystej jako odrębnego obowiązkowego przedmiotu, lecz tylko realizowano przedmiot historia kraju rodzinnego, który traktowano jako nadobowiązkowy. Ponadto

³⁴ *Ibidem*, s. 244–245.

³⁵ *Ibidem*, nr 32, s. 247–248.

uważał, że podobnie w sposób niezadowolający w szkołach omawiano geografię ziem dawnej Polski.

Według niego ważnym środkiem do rozbudzania w młodzieży poczucia narodowego było zwiedzanie muzeów narodowych mieszczących w sobie ważne pamiątki polskiej przeszłości oraz wystaw krajowych przedstawiających najcenniejsze owoce pracy narodowej. Takie zwiedzanie powinno jednak odbywać się pod opieką osób, które umiałyby udzielić młodzieży odpowiednich objaśnień. W rozbudzaniu uczuć patriotycznych pomagały uroczyste obchody pamięci wielkich wydarzeń narodowych i rocznic zgonów wybitnych Polaków. Uważał przy tym, iż trzeba jednak było zwracać uwagę na to, aby te obchody odbywały się godnie i poważnie oraz aby młodzież o ich znaczeniu była należycie poinformowana³⁶. Podsumowując swoje rozważania na temat wychowania narodowego, podkreślił, że „wychowanie młodzieży w duchu narodowym, to dzieło równie trudne jak ważne, równie odpowiedzialne, jak szlachetne”³⁷.

Z powyższych poglądów na temat wychowania narodowego wynika wniosek, że w analizowanym okresie nie tylko szkole i nauczycielom przypisywano ważne zadania. Duży wpływ miały także takie czynniki, jak wychowanie i atmosfera domu rodzinnego, a także Kościół i religia. Dom rodzinny miał przygotowywać młodzież do nauki szkolnej. Kościół czuwał nad wychowaniem religijnym i moralnym. Warto również uwzględnić jeszcze jeden czynnik, a mianowicie lokalne stowarzyszenia, które skupiały młodzież i angażowały ją do współpracy grupowej³⁸.

³⁶ *Ibidem*, s. 248.

³⁷ *Ibidem*, s. 249.

³⁸ J. Falkowska, *Mysł wychowania...*, s. 263–264.

ROZDZIAŁ I

Wychowanie patriotyczne i narodowe w galicyjskiej myśli pedagogicznej

1. Wprowadzenie

„Galicyjska myśl pedagogiczna” to pojęcie obejmujące swoim zakresem wszelkie koncepcje dotyczące wychowania i nauczania, związane z obszarem Galicji, wyrażone najczęściej w formie publikacji. Nie muszą to być wyłącznie dzieła powstałe na tym terenie, jak również nie muszą to być dzieła stworzone przez Galicjan. Podobnie też w kwestii profesji autorów nie ma jednoznacznego kryterium. Najczęściej pisarstwo pedagogiczne kojarzy się ze środowiskiem pedagogów i w tym przypadku konieczne byłoby zdefiniowanie pojęcia „pedagog” i zgodnie z tym kryterium dokonanie selekcji powstałych tekstów. Jest jednak rzeczą oczywistą, że problemy wychowania i nauczania są poruszane przez osoby niemające pedagogicznego wykształcenia i tym samym niezwiązane z praktyką pedagogiczną. Taka sytuacja uwidoczniła się także w Galicji, a szczególnie przybrała na sile pod koniec lat 90. XIX w. w związku z rozwojem ruchów społecznych i narodowych. Pedagogika przestała być już wyłączną domeną nauczycieli i działaczy oświatowych, a coraz częściej na jej temat wypowiadali się politycy i działacze społeczni. Stąd też opracowanie zostało oparte zarówno na pracach z pedagogiki, jak i publicystki związanej z różnymi obozami społeczno-politycznymi.

W dziejach galicyjskiej pedagogiki można wyróżnić dwa zasadnicze okresy, dla których cezurą jest rok 1867, kiedy to dotychczasowe struktury państwa zostały przebudowane w duchu monarchii konstytucyjnej. W okresie przedautonomicznym trudno jest mówić o „pedagogice galicyjskiej”, o „galicyjskiej myśli pedagogicznej”, gdyż gwałtowna germanizacja, zapoczątkowana w tym zaborze, pozbawiła środowiska oświatowe i szkolne możliwości swobodnej wypowiedzi, a nawet kontynuacji

osiągnięć w zakresie wychowania wypracowanych chociażby w czasach KEN. Dorobek pedagogiczny sprowadzał się w tym czasie najczęściej do przedruku zagranicznych tekstów, w przekładnie niebudzących zastrzeżeń władz, które to teksty zaopatrywano w szereg glos i komentarzy³⁹. W warunkach ucisku narodowego i surowej cenzury pedagogom pozostała jedynie możliwość interpretowania i wcielania w życie konserwatywnych zarządzeń zaborcy. Skupienie się na problematyce szkolnej było charakterystyczną cechą pedagogiki galicyjskiej nie tylko w tym okresie⁴⁰. Natomiast głębsza refleksja pedagogiczna, która pojawiała się w nurcie dociekań filozoficznych, miała spekulatywny charakter i sprowadzała się bądź to do spojrzenia w przeszłość oświatową świata antycznego, bądź to do powielania twierdzeń pedagogów zachodnich⁴¹. Sporadycznie na łamach prasy pojawiały się teksty w obroń języka polskiego adresowane głównie do młodzieży akademickiej i gimnazjalnej i zachęty do rozwijania twórczości narodowej⁴².

Od Wiosny Ludów rozpoczął się proces reformowania monarchii w kierunku konstytucyjnym, któremu towarzyszyło silne rozbudzenie narodowe, efektem czego było przyznanie autonomii politycznej poszczególnym krajom. Autonomia stworzyła pozornie dogodne warunki dla rozwoju kultury narodowej. Jednak germanizacja, która w II połowie XIX w. prowadzona była w języku polskim w połączeniu z lojalistycznymi deklaracjami środowisk galicyjskich, starła się wtłoczyć wszelką postępową myśl społeczną w ciasne ramy konserwatyzmu. Doprowadziło to do ukształtowania się tu swoistego pojmowania polskości i patriotyzmu, nieco innego niż w pozostałych zaborach⁴³.

³⁹ A. Knot, *Dążenia oświatowe młodzieży galicyjskiej w latach 1815–1830*, Wrocław 1959, s. 64.

⁴⁰ W Szulakiewicz, *Myśl pedagogiczna Galicji i Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX wieku. Wybrane zagadnienia* [w:] *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrzumiński, Rzeszów 1995, s. 100 i n.

⁴¹ C. Majorek, *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, z. 3–4, s. 106.

⁴² *O pisarstwie*, „Pszczółka Polska” 1820, t. 1, nr 4, s. 346–353.

⁴³ T. Kulak, *Między austriacką lojalnością a polską narodowością* [w:] *Historia i polityka*, t. 1: *Historia i polityka*, red. A. Meissner, Rzeszów 1994, s. 58 i n.

Rok 1848 zdynamizował również ogólnoeuropejski proces tworzenia się pedagogik narodowych, który nie ominął także Galicji. Ten nurt w pedagogice najsilniej rozwijał się wśród narodów uciśnionych, pozbawionych własnej państwowości, a do takich należał naród polski⁴⁴. Proces ten, zapoczątkowany w oświeceniu, w XIX w. wzbogacony ideą państw narodowych, prowadził nieraz do skrajnych nacjonalistycznych koncepcji. Pedagogika narodowa ukształtowała się ostatecznie w kolejnym okresie dziejów galicyjskiej myśli pedagogicznej, czyli okresie autonomicznym.

Okres autonomiczny nie jest jednolity, jeżeli chodzi o koncepcje pedagogiczne, a te koncentrowały się głównie na wychowaniu narodowym i recepcji idei pozytywistycznych. Można tu wyróżnić trzy kolejne okresy, w których kształtowała się idea wychowania narodowego. Po wprowadzeniu autonomii myśl pedagogiczna została zdominowana postulatami repolonizacji polskiej oświaty, w wyniku czego miał powstać system szkolnictwa narodowego⁴⁵. Ogólny kierunek tych przemian nakreślił Józef Dietl⁴⁶. Nadrzędnym celem było utworzenia szkoły polskiej na miarę oczekiwań i możliwości społeczeństwa oraz wyjęcie jej spod przemożnej kontroli zaborcy. Szczególna rola miała tu przypaść szkole ludowej marginalizowanej ustawami krajowymi. Pomimo nawiązywania przez niektórych pedagogów do dorobku KEN generalnie jednak ogólny kierunek rozwoju galicyjskiej pedagogiki narodowej mieścił się w ramach wyznaczonych przez pedagogikę niemiecką. Toteż w kolejnym okresie, przypadającym na przełom stuleci, pojawiły się tendencje do wyzbycia się obcych wpływów i zastąpienia ich wartościami wynikającymi z polskiej tradycji, a także uczynienia z nich podstawy do ugruntowania siły narodu i budowania jego przyszłości. Jednym z wyrazicieli tych dążeń był S. Szczepanowski, który dbałość o kierunek wychowania chciał uczynić społeczną odpowiedzialnością. Z ducha narodowego wyprowadził

⁴⁴ F.W. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978, s. 32.

⁴⁵ C. Majorek, *Polska myśl...*, s. 106.

⁴⁶ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, z. 1, Kraków 1865. Zob. H. Barycz, *Dietl w walce o unarodowienie i zreformowanie szkół galicyjskich (1860–1866)* [w:] Józef Dietl. Pierwszy Prezydent Miasta Krakowa, znakomity lekarz, profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, patriota polski. W 50-tą rocznicę śmierci, red. W. Szumowski, Kraków 1938, s. 121–134.

ogólne założenia pedagogiki narodowej, która miała być przesiąknięta wiarą w zwycięstwo dobra i oparta na upowszechnianiu słowem i czynem idei narodowych⁴⁷. Trzeci okres kształtowania się wychowania narodowego w Galicji przypada na lata po upadku rewolucji 1905 r. w Królestwie Polskim. Przemiany, jakie wtedy zaszły, zapoczątkowane były już u schyłku XIX w., kiedy wśród postępowej części społeczeństwa, a zwłaszcza wśród młodzieży, nastąpiła znaczna radykalizacja poglądów prowadząca do powstania dwóch obozów o narodowym i postępowo-socjalistycznym obliczu. Ich wspólnym dążeniem było stworzenie szkoły narodowej. Nowe jakości w toczące się dyskusje i spory ideologiczne wniosła liczna grupa działaczy i młodzieży represjonowanej przez carat, która napłynęła do Galicji po rewolucji 1905 r. Głoszone na bazie ideologii Stronnictwa Narodowo-Demokratycznego zasady wychowania zrywały z polityką ugody i wzywały do walki o byt państwowy przy jednoczesnym deprecjonowaniu znaczenia pracy organicznej jako jedynej drogi do odzyskania państwa.

2. Uwarunkowania polityczne i społeczne rozwoju galicyjskiej myśli pedagogicznej

a. Sytuacja polityczna

Zabór austriacki w okresie przedkonstytucyjnym poddany został silnej germanizacji, szczególnie w czasach cesarza Józefa II. Język niemiecki wprowadzono do szkół i urzędów, nasiliła się cenzura podręczników i literatury szkolnej. Szkoła stała się najważniejszym narzędziem germanizacji. W interesie zaborcy leżało wychowanie późniejszych urzędników, którzy mieli się stać narzędziem dalszej germanizacji. W kwestiach społeczno-politycznych przeprowadzono szereg reform w duchu oświeczonego absolutyzmu, których celem było uzdrowienie stosunków feudalnych, a nie naprawa państwa. Zreformowano pańszczyznę, przyznano chłopom nieusuwalność z gruntów i prawo apelacji do urzędu starosty. Ograniczenie wpływów i dochodów polskiej szlachty miało na celu jej ujarzmienie. Powołany we Lwowie sejm stanowy nie miał żadnych kom-

⁴⁷ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski jako apostoł wychowania narodowego*, Poznań 1926, s. 39.

petencji stanowiących, a jedynie mógł składać petycje do cesarz. Nowa era w dziejach Galicji wiązała się z powolnym rozpadem monarchii po stłumieniu rewolucji 1848 r. Agenor Gołuchowski jako namiestnik Galicji rozpoczął politykę współpracy z dworem wiedeńskim i tłumienia wszelkiej konspiracji w zamian za umocnienie pozycji szlachty polskiej kosztem chłopstwa. Po przegranej wojnie włoskiej (1859) monarchia znalazła się na skraju kryzysu finansowego. Konieczne było pozyskanie arystokracji polskiej, czeskiej i węgierskiej. Dyplom październikowy (20 października 1860 r.) zapowiadał zwołanie sejmów prowincjonalnych i centralnej Rady Państwa w Wiedniu, ale ze względu na sprzeciw Węgrów i opozycji wiedeńskiej nie wszedł w życie. Wobec zapowiedzi reform krakowscy konserwatyści z Adamem Potockim na czele zadeklarowali poparcie dla monarchii w zamian za spolszczenie szkół i urzędów. Kolejny dyplom z 1861 r. znacznie ograniczał zapowiedziane kompetencje sejmów i wprowadzał ordynację wyborczą daleką od zasad demokracji. Pozycja ugrupowań konserwatywnych wzrosła po upadku powstania styczniowego potępionego przez Austrię. W kolejnych wyborach do sejmiku (1866) lojaliści zyskali przewagę, przeprowadzając szereg uchwał, m.in. o szkołach ludowych i polskim języku urzędowym. Po klęsce Austrii w wojnie z Prusami (1866) cesarz zmuszony został do przyjęcia żądań Węgrów i zaakceptowania koncepcji dualistycznej państwa.

Wobec wzrastających nastrojów odwetowych stało się jasne, że w kolejnym starciu z Prusami sprawa polska stanie na porządku dziennym. W tej sytuacji ugrupowania konserwatywne skierowały słynny adres do cesarza kończący się słowami: „Przy tobie, najjaśniejszy panie stoimy i stać chcemy” (1866). W Sejmie Krajowym utworzyła się demokratyczna opozycja drobnego mieszczaństwa z Franciszkiem Smolką na czele występująca przeciwko ziemiaństwu. W 1868 r. we Lwowie powstało Towarzystwo Narodowo-Demokratyczne, które w swoim programie zawarło postulat reformy ordynacji wyborczej. Główną siłą reprezentowało jednak konserwatywne ziemiaństwo starające się utrzymać władzę kosztem ustępstw dla chłopów i ludności ukraińskiej. Z jego poparciem uchwalona została rezolucja (1868) do Rady Państwa w Wiedniu domagająca się szerszej autonomii w zamian za współpracę z rządem. Koło polskie nie było w stanie przeforsować tych postulatów. Nie mogąc

jednak rządzić bez poparcia konserwatystów galicyjskich, w 1869 r. w drodze rozporządzenia wprowadzono język polski do urzędów, sądownictwa i szkolnictwa. Wkrótce też w rządzie wiedeńskim pojawił się minister dla Galicji, który miał opiniować decyzje dotyczące tego kraju. Konserwatyści galicyjscy weszli w okres ścisłej współpracy z dworem wiedeńskim, zwalczając przy tym demokratów, którzy szermując hasłami patriotycznym, mogli wywołać kolejne powstanie. W 1869 r. na łamach „Przeglądu Polskiego” ukazała się „Teką Stańczyka”, w której czołowi konserwatyści potępiли ostatnie powstanie i ostrzegali przed wszelką konspiracją, którą Józef Szujski nazwał „liberum conspiro” mogącą przynieść tak opłakane skutki jak kiedyś „liberum veto”.

W latach 90. XIX w. nastąpiła znaczna radykalizacja polityczna w Galicji, a jednym z głównych postulatów była reformy prawa wyborczego. W 1892 r. powstała Galicyjska Partia Socjaldemokratyczna, która po wyodrębnieniu się z austriackiej socjaldemokracji przyjęła nazwę Polska Partia Socjaldemokratyczna Galicji i Śląska Cieszyńskiego. Jej organem prasowym był krakowski „Naprzód”. Zradykalizowała się także wieś galicyjska pod wpływem agitacji prowadzonej przez powstałe w 1895 r. Stronnictwo Ludowe. Liga Polska znalazła oparcie w powstałym we Lwowie Stronnictwie Narodowo-Demokratycznym (1897), które w pierwszej fazie działalności głosiło hasła rewolucyjne i niepodległościowe. W tej sytuacji wpływy konserwatystów nieznacznie osłabły, ale nie stracili oni przywództwa w Galicji.

b. Myśl społeczna i polityczna

Pojawienie się radykalnych nurtów w galicyjskiej myśli społecznej i politycznej nie pozostało bez wpływu na myśl pedagogiczną, nadając jej nowy wymiar. Jej umocowaniem w niektórych przypadkach były założenia programowe ugrupowań politycznych, zwłaszcza Ligi Narodowej, która za jeden z celów swej działalności uznała „zakładanie wszelkiego rodzaju stowarzyszeń i instytucji i kierownictwo istniejącymi”⁴⁸. Na te-

⁴⁸ W. Wojdyło, *Wychowanie jako forma działalności społeczno-politycznej Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego w Galicji do roku 1914* [w:] *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 92.

renie Galicji głównym ugrupowaniem o zabarwieniu narodowym było Stronnictwo Demokratyczno-Narodowe, które podporządkowało sobie Towarzystwo Szkoły Ludowej. Radykalny początkowo program uległ złagodzeniu, a od 1903 r. głównym celem działania stała się legalna obrona polskość i praca organiczna. Rezygnacja z walki narodowowyzwoleńczej doprowadziła do zerwania części młodzieży z dotychczasowymi strukturami SD-N i powstania Związku Młodzieży Polskiej „Zet”, który we Lwowie zdołał przejąć kierownictwo największej organizacji studenckiej – Czytelni Akademickiej⁴⁹.

Głównymi organami prasowymi młodzieży na początku XX w. stały się czasopisma „Promień” i „Tekę” wydawane we Lwowie. Pierwsze z nich, związane z ruchem socjalistycznym, zwalczało hasła trójlojalizmu, politykę ugodową, propagując dążenie niepodległościowe o charakterze insurekcyjnym, stąd też wielki kult dla tradycji walk zbrojnych o niepodległość. Droga do niepodległości miała wieść przez szkołę narodową, dlatego też czasopismo stało się forum ostrej krytyki panujących stosunków szkolnych w Galicji, nie szczędząc przy tym poszczególnych polityków, a nawet nauczycieli. W trakcie IV Zjazdu „Promienistów” w 1905 r. sformułowano postulaty w zakresie szkoły i wychowania: całkowita dostępność do szkół wszystkich stopni bez względu na pochodzenie i płeć i likwidacja egzaminu dojrzałości jako bariery w dostępie do studiów wyższych; zniesienie systemu policyjnego w szkole, czyli kar i kontroli na terenie szkoły i po za nią; wolność myśli i słowa, swoboda stowarzyszania się i zgromadzeń, swoboda samokształcenia i wprowadzenie sądów koleżeńskich; szkoła bezwyznaniowa; rewizja programów nauczania i wprowadzenie szeregu przedmiotów ogólnokształcących⁵⁰.

„Tekę” związana była z ruchem narodowym, stawiała sobie za cel uświadomienie narodowe ludu i uświadomienie polityczne inteligencji, spotęgowanie samowiedzy narodowej, wzbudzenie idei ciągłości życia narodowego przez emocjonalny kult tradycji historycznej⁵¹. W miejsce trójlojalizmu propagowano hasło lojalizmu wobec polskość i trój-

⁴⁹ *Ibidem*, s. 95.

⁵⁰ J. Hulewicz, *Udział Galicji w walce o szkołę polską (1899–1914)* [w:] *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, Warszawa 1934, s. 478.

⁵¹ *Ibidem*, s. 462.

zaborowy charakter ruchu oraz antysocjalistyczne nastawienie. Ugrupowanie skupione wokół „Teki” sprzeciwiało się wszelkim akcjom protestacyjnym na gruncie szkoły. W wychowaniu akcentowano szersze uwzględnienie pierwiastków narodowych, krytykowano nauczanie języka polskiego i historii, zachęcano do oporu przeciwko tendencjom klerykalizującym szkołę.

Wydarzenia 1905 r. w Królestwie Polskim spotkały się z krytycznym przyjęciem wśród konserwatywnych i demokratyczno-narodowych ugrupowań w Galicji. Odezwa potępiające wszelkie ruchy rewolucyjne w Królestwie jako zgubne dla sprawy narodowej, a tym samym strajk szkolny, ukazała się niemal we wszystkich czasopisma związanych z tymi ugrupowaniami. Wydarzenia rewolucyjne znalazły także krytyczne oceny na łamach „Teki”, natomiast entuzjastycznie przyjęto wybuch strajku szkolnego w Królestwie przy jednoczesnym potępieniu wszelkich przygotowań do strajku szkolnego w Galicji. Całkowite poparcie wyraził natomiast „Promień”, pisząc nawet o polskiej rewolucji.

Po wybuchu rewolucji w Królestwie Polskim nastąpiła radykalizacja nastrojów wśród młodzieży galicyjskiej i wyraźne zróżnicowanie ideowe i organizacyjne. Z ugrupowania socjalistycznego oderwała się radykalna grupa skupiona wokół czasopisma „Zjednoczenie” (1905–1908). Poważne zmiany zaszły również wśród młodzieży narodowej. Kilka ostatnich lat poprzedzających wybuch wojny upłynęło pod znakiem nasilających się tendencji niepodległościowych w społeczeństwie. Grupa radykalnej młodzieży ze Związku Młodzieży Polskiej utworzyła Związek Młodzieży Niepodległościowej skupiony wokół czasopisma „Zarzewie”, na łamach którego publikowane były też teksty o treści pedagogicznej. Ich tematem przewodnim stała się sprawa wychowania fizyczno-wojskowego i skauting. Szkoła jako taka była mniej eksponowana, tym bardziej że wiele postulatów jej unarodowienie było realizowane⁵².

Z kręgu młodzieży skupionej wokół „Zetu” wyszła inicjatywa utworzenia w 1908 r. w Krakowie Polskiego Związku Wojskowego, do którego przyłączy się także radykalna młodzież Narodowego Związku Robotniczego. Polski Związek Wojskowy objął swoimi wpływami przede wszyst-

⁵² *Ibidem*, s. 453.

kim młodzież szkół średnich zrzeszoną w tajnej organizacji „Przyszłość” (Pet), która już w 1909 r. obrała kurs na przygotowanie walki orężnej. W toku dalszych przemian organizacyjnych powstał Związek Młodzieży Polskiej (Zarzewie). Idee niepodległościowe wśród młodzieży szkół średnich przybierały na sile, czego wyrazem były powstające „koła ćwiczebne” o charakterze paramilitarnym. Z tego nurtu powstała później Armia Polska i Drużyny Strzeleckie. Natomiast młodzież akademicka skupiała się w powstałym w 1909 r. (pod egidą Polskiej Partii Socjalistycznej Frakcji Rewolucyjnej) Związku Walki Czynnej⁵³.

Galicyjska socjaldemokracja szerzyła swoje wpływy głównie wśród robotników, podejmując walkę o poprawę warunków socjalnych i skrócenie dnia pracy. Radykalnymi hasłami docierała także do nauczycieli, zyskując ich poparcie⁵⁴. W kwestiach ustrojowych walczyła przede wszystkim o demokratyzację państwa i przekształcenie monarchii Habsburgów w państwo federacyjne, uznając prawa narodu polskiego do własnego państwa, ale nie lansowała hasel niepodległości. Ewolucji uległy natomiast poglądy socjalistów na sprawę niepodległości. Początkowo ich stosunek do patriotyzmu jako idei niepodległego państwa i solidaryzmu społeczny był wrogi ze względu na sprzeczności z koncepcją walki klas. Toteż pierwszy okres rozwoju polskiego socjalizmu nastawiany był na walkę klas i solidaryzm klasy robotniczej.

c. Przełom pozytywistyczny w Galicji

W Galicji, podobnie jak w pozostałych zaborach, po klęsce powstania styczniowego rozpoczął się okres rozliczania z romantyczną i powstańczą przeszłością. Jednym z pierwszych historyków, który dokonał tego rozrachunku, był J. Szujski. Klęskę powstania uznał za dopust Boży za popełnione grzechy i narodowe wady. Powstanie uważał za zryw

⁵³ H. Bagiński, *Historia tajnego skautingu (harcerstwa) w Polsce (1909–1914)* [w:] *Skaut. Jednodniówka zjazdu harcerzy z czasów walk o niepodległość 1911–1936*, Lwów 1936, s. 8.

⁵⁴ W. Jamrożek, *Galicyjska socjalna demokracja wobec problemów edukacji* [w:] *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 105–113.

młodzieży, która własnym poświęceniem i ofiarą starała się zastąpić braki „materialnych zasobów”. Wcześniejsze zrywy narodowe był również skazane na niepowodzenie i rozbijały się o „skały rzeczywistości”. Działalność spiskową należało zastąpić pracą nad wyrwaniem narodu z „grzechów słabości”⁵⁵. Dyskusje toczyły się głównie w nurcie pozytywistycznych koncepcji, które po kolejnym tragicznym zrywie narodowym znalazły na ziemiach polskich szczególnie podatny grunt. Upośledzona ekonomicznie Galicja nie pozostała na marginesie toczących się polemik i pierwsze nowinki pozytywistyczne pojawiły się tu już na początku lat 60. XIX w., przede wszystkim na łamach „Dziennika Literackiego”. Już w pierwszych tekstach publikowanych bezpośrednio po klęsce powstania styczniowego przebijały się głosy potępiające dotychczasowe próby powstańcze jako efekt romantycznego wychowania i braku rozsądku ze strony starszych przywódców niebędących w stanie pohamować zapału młodzieży i oddalić „zwodnicze nadzieje”. W sztandarowej publikacji *Polacy i Indianie* Ludwik Powidaj jako jedyny warunek przetrwania narodu wskazał jego materialne wzmocnienie: „za majątkiem idzie oświata, za oświatą świadomość narodowa i znaczenie polityczne”⁵⁶. Jego zdaniem żaden bogaty i silny przemysłem naród nie upadł, a jedynie ubogie narody utraciły swoją narodową indywidualność⁵⁷. Tymczasem polski „przemysł i handel leżą prawie odłogiem, a nawet w dziedzinie umysłowej nie mamy pisarzy fachowych”⁵⁸. W dziedzinie gospodarczej staliśmy się „lennikami ościennych ludów”. Jest to wina wychowania opartego z jednej strony na „historii i archeologii”, a z drugiej na poezji i powieści. Dotychczasowe wychowanie w domach szlacheckich przyzwyczajało do marnotrawstwa, lenistwa i pychy. Wadą jego było lekceważenie wszelkiej pracy jako zajęcia niegodnego szlachcica. Konieczne było więc wprowadzenie kult pracy i odrzucenie starszlacheckich przyzwyczajzeń, a w ich miejsce zachęcanie młodzież do zajęcia się handlem i przemysłem⁵⁹.

⁵⁵ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*, Wrocław 1978, s. 98.

⁵⁶ L.P. [L. Powidaj], *Polacy i Indianie*, „Dziennik Literacki” 1864, nr 53, s. 788.

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 787.

⁵⁹ *Ibidem*, s. 788.

Jednostronne stanowisko L. Powidaja wywołało falę polemik na łamach prasy różnych odłamów. Zwracano uwagę, że nie tylko przez materialny dobrobyt możliwe będzie przetrwanie i odrodzenie narodu, ale przed wszystkim przez rozwój umysłowy społeczeństwa naród uniknie zagłady. W obozie „młodych” hasła pozytywistyczne i praca organiczna były hasłami „na dziś”, do których dołączono wezwania do poszanowania i uwielbienia tradycji narodowowyzwoleńczej. Kult dla przeszłości spletał się z bardzo silny kultem dla twórczości polskich romantyków, szczególnie Juliusza Słowackiego⁶⁰. Wezwanie poety: „Niech żywi nie tracą nadziei” stało się sztandarowym hasłem postępowej młodzieży. W efekcie hasła pracy organicznej i skierowania wysiłków na podniesienie materialne narodu nie musiały oznaczać osłabienia uczuć patriotycznych i przekreślenia romantycznej przeszłości. Bunt „młodych” kierował się nie przeciwko ideowej spuściźnie romantyzmu, ale przeciwko epigonom kontynuującym jego zwietrzałe, nieaktualne treści⁶¹. Ostatnia tragedia, jaka dotknęła naród, w żaden sposób nie może być usprawiedliwieniem dla obecnego umysłowego zgnęśnienia⁶². Nie można jednak „siedzieć na grobach i marzyć”, ale trzeba podjąć pracę nad podniesieniem materialnym narodu i rozwojem nauk praktycznych, bacznie zważając, aby w „namiętnej trosce o Mamonę” nie zatracić poczucia narodowego⁶³. Szczególną rolę w tym dziele powinna odegrać Galicji korzystająca z autonomii politycznej⁶⁴.

Oświecenie narodowe stało się elementem pracy organicznej, której hasła głosiły wszystkie stronnictwa. Poglądy na temat pracy organicznej uległy dość istotnej zmianie. Czysto materialne cele bogacenia się zostały zepchnięte na drugi plan, a naczelne miejsce zajęły problemy rozwoju oświaty. Hasła bogacenia się bez ideowej otoczki uznawane były za interes poszczególnych jednostek. Wszystkim działaniom powinien przyświecać jeden cel: przyszłość kraju, przyszłość Polski⁶⁵. Można

⁶⁰ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu...*, s. 103.

⁶¹ *Ibidem*, s. 110.

⁶² J. Starkel, *Zapiski literackie*, „Dziennik Literacki” 1867, nr 44, s. 693.

⁶³ J. Starkel, recenzja pracy: *Z roku 1866. Rachunki przez Bolesławitę*, Poznań 1867, „Dziennik Literacki” 1867, nr 19, s. 301.

⁶⁴ J. Starkel, *Zapiski literackie...*, s. 693.

⁶⁵ *O harmonii prac narodowych*, „Kraj” 1871, nr 159, s. 1.

go było osiągnąć poprzez rozwój oświaty: „Bez oświaty niemożliwym jest dobry byt materialny, bez oświaty i dobrego bytu moralność ludu nie może się zmienić na lepsze, bez oświaty najlepsze nawet polityczne instytucje muszą być z początku skrzywione, i dopiero wtedy osiągną swój cel, gdy w skutek dłuższej praktyki obudzą w ludzie ducha publicznego i zmusza go przez to do przyjęcia oświaty”⁶⁶. W obozie narodowym dążono do oparcia pracy organicznej na zasadach demokratycznych i nadania jej „czysto narodowego charakteru”⁶⁷. W programie Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego praca organiczna sprowadzała się do organizowania społeczeństwa na wszystkich polach życia kulturalno-narodowego i politycznego celem rozwinięcia w nim zdolności twórczych do życia w przyszłym państwie polskim, czyli postulatu „niepodległości wewnętrznej”.

Drugim kierunkiem działania nakreślonym w obozie postępowej młodzieży było „uobywatelenie i poniesienie kulturalne mas ludowych, przez rozbudzenie w nich poczucia narodowego, zaprawienie do umiejętności, zorganizowanej walki o swe prawa polityczne, oraz przez uzdolnienie ich do podniesienia własnej wytwórczości drogą ekonomicznego działania”⁶⁸. Praca organiczna miała być formą rozbudzania w narodzie woli do niepodległości i przygotowywać bazę pod przyszłą walkę o niezależny byt narodowy⁶⁹. Koncepcje te odbiegały od idei środowisk konserwatywnych uznających się za „jedyne stronnictwo organiczne”, sceptycznie nastawionych do wizji przyszłej Polski. Praca organiczna w kręgach ziemiański sprowadzała się do racjonalnej gospodarki we własnych dobrach, mechanizacji, nowoczesnych upraw roli, zakładania cukrowni i gorzelni.

Wychodząc z założenia, że społeczeństwo stanowi pewną organiczną nierozzerwalną całość, której dobre funkcjonowanie uzależnione jest

⁶⁶ T. Romanowicz, *Lwowska szkoła przygotowawcza nauczycieli szkół elementarnych*, „Tygodnik Naukowy” 1866, nr 5, s. 45.

⁶⁷ T. Romanowicz, *Praca organiczna*, „Dziennik Literacki” 1867, nr 12, s. 174.

⁶⁸ [M.Z.K.], *Zagadnienie pracy organicznej w ruchu niepodległościowym*, „Zarzewie” 1911, nr 12, s. 299.

⁶⁹ [M.Z.K.], *Zagadnienie pracy organicznej w ruchu niepodległościowym*, „Zarzewie” 1912, nr 1–2, s. 17.

od poprawnego funkcjonowania każdego organu składowego, zwrócono się w kierunku warstw najbardziej upośledzonych: „tylko lud wolny, oświecony i zamożny może być podstawa narodowej potęgi”. Oświecenie ludu miało się dokonać poprzez przymusowe, powszechne nauczanie, zakładanie czytelni wiejskich zaopatrzonych w odpowiednią dla ludu literaturę i dobrze funkcjonujący samorząd na szczeblu gminnym i powiatowym⁷⁰. Poprzez naukę szkolną, kolportaż pracy i czytelnictwo planowano podnieść moralność ludu, likwidując lenistwo, pijaństwo, ciemnotę i zabobon, które miała zastąpić pracowitość, zaradność, zapobiegliwość i oszczędność. Jednym z fundamentalnych celów pracy organicznej było uświadomienie narodowe ludu, zaznajomienie go z dziejami ojczystymi w perspektywie oczekiwanej niepodległości, a z drugiej strony przygotowanie chłopca do uczestnictwa w samorządzie gminnym w ramach obowiązujących przepisów. Wymagało to jednak w pierwszej kolejności oświecenia inteligencji, aby ta mogła przejąć przywództwo narodu w miejsce pogrążonej w próżniactwie szlachty⁷¹. Praca nad ludem nie mogła być jednak prowadzona bez zaangażowania dworów. Solidaryzm społeczny znajdujący odzwierciedlenie w pozytywistycznych koncepcjach miał się realizować na tej płaszczyźnie. Michał Bałucki w cyklu artykułów na łamach „Kaliny” apelował: „Potrzeba nam zbliżyć się do ludu”⁷².

d. Patriotyzm w galicyjskiej myśli pedagogicznej

Wychowanie patriotyczne jest pojęciem złożonym, a jego złożoność uzależniona jest od definicji patriotyzmu, jaka została przyjęta w danej społeczności w danym czasie. Nie zawsze musi być społeczna jednomyślność w definiowaniu patriotyzmu. Pewne ugrupowania mogą mieć własną jego wizję i lansować określone kierunki wychowania, tak jak miało to miejsce w autonomicznej Galicji. Dokładne zdefiniowanie tego ważnego z punktu widzenia wychowania pojęcia pozwoli też na określenie

⁷⁰ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu...*, s. 145.

⁷¹ *Ibidem*, s. 95.

⁷² [M. Bałucki], *Dwory i chaty*, „Kalina” 1867, nr 34, s. 1–2; nr 35, s. 1–2; nr 36, s. 1–2; nr 37, s. 1–2.

stosunku społeczeństwa do wizji przyszłości państwa i narodu. W kontekście myśli pedagogicznej patriotyzm należy rozpatrywać tu w dwóch płaszczyznach: jako określone koncepcje w wychowaniu i jako szeroko rozumianą myśl humanistyczną i praktykę społeczną ludzi z różnych obszarów życia społecznego, politycznego i kulturalnego⁷³.

Kazimierz Twardowski już w niepodległej Polsce zdefiniował patriotyzm w następujący sposób: „Kto tak kocha Naród i Ojczyznę. Kto tak gorącym sercem obejmuje wszystkie jej ziemie i wszystkich rodaków, kto się czuje synem tych ziem i bratem swych rodaków i kto nie dla siebie lecz dla Ojczyzny żyć pragnie, a gdy zajdzie potrzeba, za nią umrzeć gotów – tego nazywamy wyrazem, wziętym z języka greckiego, patryotą; taką zaś miłość Ojczyzny zwiemy patriotyzmem”⁷⁴. W polskiej tradycji pojęcie „patriotyzm” ulegało pewnym zmianom. Po utracie niepodległości nadrzędnym celem stało się odzyskanie bytu państwowego na drodze zbrojnego powstania. Patriotyzm przybrał formę konspiracyjną. Odzyskanie niepodległej i wolnej Polski stało się celem kolejnego pokolenia, wychowanego na romantycznej literaturze⁷⁵. Przez całe niemal stulecie patriotyzm polski był skierowany na czyn wojenny i był głównie ideologią szlachty. W świadomości narodowej z jednej strony tkwiła tradycja walk niepodległościowych, a z drugiej – nadzieja ich wznowienia w przyszłości. Po powstaniu styczniowym hasło walki narodowowyzwoleńczej zostało usunięte z programów politycznych. Dawny patriotyzm powstańczy zaczął się przeobrażać. Z jednej strony nastąpiła jego demokratyzacja, a z drugiej przybrał on bardziej realne formy. To nie był już okres oczekiwania na kolejny zryw, ale konieczność dostosowania się do szarej rzeczywistości⁷⁶. W zaistniałej sytuacji patriotyzm przybrał formę bierną i nawet dawni bojownicy o niepodległość znosili akcje wynaradawiające. Nastąpiło jednak przebudzenie,

⁷³ J. Kostkiewicz, *Patriotyzm. O różnorodności jego ujęć teoretycznych i praktycznej obecności w pracy wychowawczej zmartwychwstańców przez 1939*, „Paedagogia Christiana” 2017, nr 2, s. 109–110.

⁷⁴ K. Twardowski, *O patriotyzmie*, Lwów 1919, s. 12.

⁷⁵ *Dziedzictwo kultury polskiej*, „Krytyka” 1902, z. 7, s. 108.

⁷⁶ A. Sadzewicz, *Przeistoczenie się patriotyzmu*, „Przegląd Narodowy” 1909, nr 11, s. 513.

najwcześniej w zaborze pruskim, gdzie rozgorzała walka dwóch narodów i do świadomości Polaka dotarło, że być patriotą to nie tylko zachować czystość języka, wiarę i obyczaje przodków, znać dzieje narodu i wielbić jego bohaterów, ale patriotyzm wymaga, aby wartości narodowe stosować także w realnych zajęciach, jak handel, przemysł i rzemiosło, a zaborczym i drapieżnym nacjonalizmom należy przeciwstawiać własny nacjonalizm⁷⁷.

W Galicji ten rodzaj patriotyzmu zaczął się budzić najpóźniej, i to w formie przeświadczenia o konieczności pielęgnowania i zachowania duchowej indywidualności narodu, do którego stopniowo dochodziło przekonanie o włączeniu w ten nurt również jego materialnych interesów. To rozbudzenie zbieгло się z początkiem ery konstytucyjnej i wzmocnieniem się obozu konserwatywnego oraz napływem idei pozytywistycznych. Śledząc galicyjską twórczość pedagogiczną, nietrudno zauważyć, że „patriotyzm”, „wychowanie patriotyczne” niemal wyszły z użycia przynajmniej do początków XX w. Poszczególne ugrupowania polityczne albo pomijały kwestie patriotyzmu, albo zastępowały go pojęciem „wychowanie narodowe”, definiując je zgodnie ze swoimi założeniami programowymi. Pedagodzy związani z panującym systemem nie rozwijali pojęcia „wychowanie patriotyczne”, jak sugeruje się w niektórych opracowaniach⁷⁸. Sam termin mógł się w tych kręgach wydawać zbyt prowokujący w kontekście patriotyzmu konspiracyjnego, którego duchem owiana była jeszcze część społeczeństwa. W tym środowisku wykształciło się więc specyficzne, galicyjskie pojmowanie patriotyzmu. Sprowadzał się on do mówienia o polskości, do cytowania poetów romantycznych, do „szopek”, „galówek” z okazji rocznic narodowych, ale pozbawiony był jakiegokolwiek wizji wolnej i niepodległej Polski⁷⁹. Galicyjski patriotyzm odpowiadał temu, co w 1919 r. K. Twardowski nazwał „patryotnictwem”: „Gdzie poczucie solidarności narodowej objawia się tylko w uczuciu a nie prowadzi do czynu i do działania, tam nie ma jeszcze prawdziwego patriotyzmu – tam jest tylko patryotnictwo. Patryotnik chętnie daje

⁷⁷ *Ibidem*, s. 515.

⁷⁸ J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013, s. 165–179.

⁷⁹ T. Kulak, *Miedzy austriacką...*, s. 62.

upust swym uczuciom narodowym, pięknie i podniosłe o Polsce rozprawia, z przejęciem śpiewa pieśni narodowe, bierze pilnie udział w obchodach narodowych – ale na tem się wszystko u niego kończy”⁸⁰. Dla stronnictw konserwatywnych interes narodu utożsamiany był z interesem monarchii: „Nie czynimy różnic między polityką polską a dynastyczną polityką państwową”⁸¹. S. Pigoń pisał w 1912 r.: „Centralizacja państwowa odniosła już najwyższy tryumf, urobiła na swój wzór dusze olbrzymiej większości Galicjan. Polityka państwowa, przez polskie uprawiana stronnictwa – wiernie jej w tem zbożnem dziele sekunduje”⁸². Brak wiary w zmianę istniejącego systemu i akceptacja teraźniejszości stały się powszechne zwłaszcza wśród ludności wiejskiej: „A przyszłość, o którą się tam panowie dobijają – niepodległość – tę zesłaćby nam mógł chyba wyraźny cud, bo naszymi rękami przeciw takim strasznym siłom – nie poradzi”⁸³.

Własną wizję patriotyzmu lansował obóz narodowy. Z dzisiejszego punktu widzenia nazwalibyśmy go „patriotyzmem narodowym”. Pierwszym zwiastunem „nowego patriotyzmu” była jedna z nielicznych publikacji, jaka ukazała się w połowie XIX w. w Galicji, w której zdefiniowano patriotyzm. Był to przedruk artykułu Jana Danielewskiego z „Dziennika Poznańskiego” zamieszczony na łamach „Szkoły”. Definicja ta miała też elementy myśli pozytywistycznej: „Patriotyzmem nazywamy sumę tych uczuć, które płyną z przywiązania do ziemi ojczystej i z poczucia jednakowości narodowego indywidualizmu, właściwego wszystkim jednostkom w narodzie”⁸⁴. W narodach nieszczęśliwych cały żar, cała niepokonana siła tego uczucia zwraca się ku szukaniu i osiągnięciu narodowej samodzielności, którą można zdobyć przez „gorliwą pracę społeczną” i krzewienie oświaty⁸⁵.

⁸⁰ K. Twardowski, *O patriotyzmie...*, s. 18.

⁸¹ M. Bobrzyński, *Z moich pamiętników*, Wrocław 1957, s. IV; cyt. za: T. Kulak, *Miedzy austriacką...*, s. 63.

⁸² S. Pigoń, *O kulturę wsi polskiej* [w:] *idem, Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 26.

⁸³ *Ibidem*, s. 27.

⁸⁴ *Patryotyzm a szkoła*, „Szkoła” 1869, nr 39, s. 193.

⁸⁵ *Ibidem*, s. 194, 197.

Czołowy teoretyk obozu narodowego, Zygmunt Miłkowski, przedstawiał koncepcję patriotyzmu odmiennego od lansowanego przez „trójlojalnych ugodowców”. Był to patriotyzm pozbawiony partyjności, którego obrona miała być obowiązkiem każdego członka narodu⁸⁶. Wyróżnił też kilka jego rodzajów: patriotyzm zmysłowy, szukający rozwiązań umożliwiających unikania cierpień narodu, „patriotyzm samowiedzy będący kwestią charakteru, kwestią nietykalnej i silnej indywidualności narodu, gotowej przenieść największe cierpienia, aby typ swój i swoją istotę zachować nietkniętą”⁸⁷ oraz „patriotyzm realny”, którym powinno być przepojone wychowanie młodego pokolenia. Jest to patriotyzm „wrośnięty korzeniami w rzeczywistą przeszłość i złączony mocnymi węzłami z rzeczywistością teraźniejszą”. Jego fundamentem jest kult dla Polski i przygotowanie do czynu, którym wykaże się wyższość ojczyzny pośród innych narodów⁸⁸. W patriotyzmie (według Z. Balickiego) mieści się nacjonalizm: „Patriotyzm jest uczuciem zbiorowem i niczem, tylko uczuciem, natomiast nacjonalizm jest jego myślą”. Stwierdzenie to spotkało się z ostrą oceną na łamach „Krytyki”. Polemizując z Z. Balickim, Władysław Zieleński podał własną definicję patriotyzmu: „Patriotyzm wychodzi z założenia ojczyzny, obrony jej, dbałości o teraźniejszość i przyszłość, nacjonalizm kładzie główny nacisk na naród, oczywiście na to, co on nazywa swoim narodem”⁸⁹. Pojęcie „ojczyzna” jest więc doprecyzowaniem pojęcia „patriotyzm”, a ojczyzna to „fakt fizyczny i duchowy. Obejmuje ziemię, człowieka, dzieje i kulturę, zrośnięte w świadomości czującego i myślącego obywatela... Przemawia ona historią i językiem, krajobrazem i interesem, wszystkimi tymi głosami, jakie dusze wiążą ze swoim terytorium”. Patriotyzm obejmuje więc całą ojczyznę i dąży do tego, „aby wszystko, co na niej żyje, mogło rozwijać się w harmonii i sile, byle zgodnie z dobrem tem wyższem, jakim jest siła i całość ojczyzny”⁹⁰.

⁸⁶ Z. Miłkowski, *Z racyi dzieła Antoniego Karbowiaka o polskich koloniach akademickich*, „Krytyka” 1911, t. 31, s. 19.

⁸⁷ Z. Balicki, *Egoizm narodowy wobec etyki*, Lwów 1903, s. 61.

⁸⁸ Z. Balicki, *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909, s. 7.

⁸⁹ W. Zieleński, *Patryotyzm-nacjonalizm*, „Krytyka” 1912, z. 1, s. 8.

⁹⁰ *Ibidem*, s. 9.

Zwolennicy takiego rodzaju patriotyzmu utożsamiali go czasami z miłością ojczyzny, która miała być równoznaczna z „uczuciem współudziału w jej doli i niedoli, połączeniem z usilnem staraniem się, aby to wszystko czynić, coby mogło jej szczęście i pomyślność powiększyć i oddalić to wszystko, coby mogło jej zaszkodzić”⁹¹. Miłość ojczyzny to miłość do własnej zagrody, do rodziny, do swego ludu i ojczyste j mowy⁹². Ten rodzaj miłości wymaga uczciwej pracy, solidnego wypełniania obowiązków niezależnie od pozycji społecznej i unikania wszelkiego kosmopolityzmu. W podobnym tonie o miłości ojczyzny pisał S. Sobieski. Dla niego jest ona przywiązaniem do swojskości, tradycji i historii. Miłość ojczyzny ukształtuje jego zdaniem obywatela-Polaka, a być obywatelem w jego rozumowaniu to wiernopoddańczo wypełniać swoje obowiązki, bo „wzniosłe słowo naszego monarchy... powołało wszystkich do pełnienia obowiązków obywatelskich”⁹³.

Koncepcja patriotyzmu narodowego była lansowana jeszcze w czasie wojny. Nawiązywał do niej S. Pigoń. Sięgając do przeszłości narodowej, doszukał się dwojakiego patriotyzmu. Pierwszy to patriotyzm „niewolny”, rozpamiętujący krzywdy klęski i prześladowania przekazywane z pokolenia na pokolenie w „mistycznym jakimś, nabożnym przejęciu”. Jednak obok tego patriotyzmu mającego „zawsze coś z posmaku tułactwa, czy podziemi, jest też radosny patriotyzm swobody, czyli beztróskliwa wiara w żywotność i wartość narodu”⁹⁴. Toteż najważniejszym zadaniem „na dziś” było odzyskanie tego radosnego, „państwowotwórczego patriotyzmu”, wolnego od „dręczycielskich rozkrwawień się, od biczownictwa narodowego i zapiekłej mściwości wobec postronnych nieprzyjaciół”⁹⁵.

Koncentrowanie się na teraźniejszości bez wizji niepodległego bytu w obozie postępowej młodzieży odbierane było jako swoista bierność,

⁹¹ J. Wajda, *Kształtowanie uczuć...*, nr 44, s. 366.

⁹² A.J., *Miłość ojczyzny*, „Szkola” 1869, nr 49, s. 353.

⁹³ S. Sobieski, *O wychowaniu narodowym i obywatelskiem podług Skazówek Komisji edukacji narodowej*, „Szkola” 1874, nr 2, s. 11.

⁹⁴ S. Pigoń, *Jeszcze o nauczaniu historii literatury polskiej XIX w.* [w:] *idem, Do podstaw wychowania...*, s. 91.

⁹⁵ *Ibidem*, s. 95.

potęgująca się „bezwładność duchowa” prowadząca do przystosowania się do istniejących warunków politycznych i społecznych. Konformizm, który ogarnął znaczną część społeczeństwa galicyjskiego, uniemożliwił w pełni wykorzystanie istniejących warunków politycznych dla dobra ogólnonarodowego. W publicystyce z tego kręgu przyczyną tego stanu, „w jakim się społeczeństwo polskie znajduje i genezą wszelkich prądów ugodowych jest zanik uczuć niepodległościowych. Potrzeba niezależnego państwa, która stała się dzięki temu najsilniejszym czynnikiem rozwoju narodowego przestała być odczuwaną i zrozumiałą... Ogół nie oceniając tego poddaje się biernie woli zaborców, rezygnuje z pełnego życia narodowego”⁹⁶. W tych kręgach pojawił się na nowo patriotyzm konspiracyjny nawołujący do podjęcia działań w celu odzyskania niepodległości. Krytyce poddawano tzw. patriotyzm przeobrażony, o którym mówiono w obozie konserwatywnym: „Patriotyzm, który odpowiada temu poczuciu bezsilności i rezygnacji, określają jego wyznawcy jako patriotyzm przeobrażony i realny... Cechą jego jest zarzucenie zagadnienia niepodległości i ograniczenie się do powszechnej codziennej pracy narodowej”⁹⁷. Redakcja czasopisma „Krytyka” w jednym z artykułów wstępnych postawiła pytanie: czy stan bezsilności i rezygnacji można nazwać przeobrażeniem patriotyzmu, czy jego zanikiem? „Praca powszechna bez popędów uczuciowych staje się systematyczną beczynnością” – stwierdził autor artykułu. Zanik dążeń niepodległościowych jest oznaką małej odporności na niepowodzenia i dążności do przystosowywania się. Zanikła wiara, z jaką naród szedł do walki o utracone państwo⁹⁸. Nagromadzona dawniej energia została roztrwoniona. „Tymczasem kwestia niepodległości zająć musi na nowo naczelne miejsce w zagadnieniach narodowej polityki i odbić się na życiu wszystkich dzielnic Polski”⁹⁹. Aktualne życie niepodległościowe „musi wprzęgać myśl o własnym państwie w orbity walki pobudek i motywów każdego czynu. Miarą postępu politycznego musi stać się myśl niepodległościowa i zdobyć przewagę nad zbyt formalnym

⁹⁶ *Zanik uczuć niepodległościowych*, „Zarzewie” 1910, nr 2, s. 3.

⁹⁷ *Odrodzenie ideowe wśród naszej młodzieży*, „Krytyka” 1910, t. 1, s. 201.

⁹⁸ *Ibidem*, s. 202.

⁹⁹ *Ibidem*, s. 203.

i ogólnikowym kryterium interesu narodowego”¹⁰⁰. W zaistniałej sytuacji obowiązkiem Polaków jest nie tylko dbać o warunki lepszego bytu narodowego, ale realizować naczelną ideę, jaką jest niepodległość. „Ze stanowiska tej idei i zasady dobra narodu rozpatrzyć musimy chwilę bieżącą i określić zadania naszego zbiorowego działania”¹⁰¹. Droga do niepodległości miała prowadzić przez wychowanie niepodległościowe. Takie hasło rzucili „zarzewiacy” w 1910 r.: „Konieczność wychowania niepodległościowego uznać musi każdy, kto zdobycie niepodległości uważa za naczelny postulat bytu narodowego, wymagający nie słów i zapatrywań, lecz ofiar i krwi”¹⁰². „I dlatego u nas w wychowaniu dzieci koniecznym jest zaszczepienie dążności do niepodległego bytu”¹⁰³. Aktualna polityka niepodległości „domaga się z siłą logicznej konieczności otwarcia zagadnień wychowania politycznego.... Idziemy zatem w szeregi młodzieży, by organizować jej wolę, narzucić jej myśl o własnym państwie, jako wciąż aktualny motyw i probierz działania. Tymczasem przeobrażony patriotyzm, który wyznaje ta część społeczeństwa nadająca ton życiu narodowemu, prowadzi naród do portu zwątpień. Potrzebna jest nowa siła, nowy pierwiastek, którym może być jedynie młodzież i lud”¹⁰⁴.

Patriotyzm powiązany z ideami niepodległościowymi pojawił się także w programie polskich socjalistów. Zwracali oni uwagę na przełom, jaki się dokonał po powstaniu styczniowym. Szlachta, która była motorem powstań, znalazła się w kryzysie w wyniku konfiskaty majątków i procesu uwłaszczeniowego. Walcząc o przetrwanie, o byt materialny, wyzbyła się wszelkich dążeń niepodległościowych. Nowa burżuazja wyrosła na gruncie rodzącego się kapitalizmu nie miała tradycji rządów, a dawna Polska kojarzyła się jej z pasmem niepowodzeń i upokorzeń. W takiej sytuacji dążenia niepodległościowe zastąpione zostały hasłami pracy organicznej. Niepodległość odkładano na dalszą przyszłość, koncentrując się na wzmocnieniu wszystkich organów narodu. „Z dawnego rewolucyjnego patriotyzmu pozostało kilka tułających się

¹⁰⁰ *Deklaracya*, „Zarzewie” 1910, nr 10, s. 306.

¹⁰¹ *Zanik uczuć...*, s. 5.

¹⁰² *Wychowanie niepodległościowe*, „Zarzewie” 1910, nr 4, s. 139.

¹⁰³ T.K. Broniec, *Szkoła i wychowanie*, „Krytyka” 1912, t. 33, s. 250.

¹⁰⁴ *Deklaracya*, s. 307.

na obczyźnie niedobitków i małe, wszelkiego wpływu na ogół pozbawione grupki w kraju”¹⁰⁵. Po klęskach „następowały potem długie czasy znużenia, rezygnacji, niewiary, cechy pozytywizmu polskiego, tak rdzennie przeciwne romantyzmowi; orłom poobcinano skrzydła, szpony... Dziś odrosły! Lotu domagają się, walki, błękitów słońca”¹⁰⁶. Jednak większość społeczeństwa „to tchórzliwy, zgniły oportunist, handlarzski utylitaryzm, bezwład ducha i prusacka wiara w potęgę materialną”. Poza tymi „rycerzami kompromisu i kariery” istnieje także „nowy świat” nieakceptowany przez stare społeczeństwo, świat, który łączy interes klasowy z interesem narodowym, który chce dać masom język, obyczaj, polot ducha, wyraz uczuć i pragnień, czyli kulturę. Nastąpiła więc polaryzacja poglądów. Obok „patriotów zwykłych”, krytykujących wszelką myśl niepodległościową, pojawili się „patrioci socjaliści” krytykujący program antypatriotyczny jako odstrasżający robotników. Toteż od końca 1892 r. w programie socjalistów skupionych w Polskiej Partii Socjalistycznej w miejsce międzynarodowego internacjonalizmu pojawiły się hasła utworzenia w przyszłości „niepodległej Rzeczypospolitej demokratycznej”¹⁰⁷.

3. Pojęcie narodu w galicyjskiej publicystyce i myśli pedagogicznej okresu autonomii

Problemy narodowościowe nabrały dla Polaków szczególnego znaczenie po utracie państwowości. W XVIII w. sformułowana została koncepcja narodu szlacheckiego – uprzywilejowanego i dominującego nad pozostałymi stanami, czyli narodami podbitymi¹⁰⁸. Pod koniec istnienia Rzeczypospolitej Obojga Narodów zarysowano nową definicję, według której naród to zbiorowość wszystkich stanów wchodzących w jego skład, co znalazło odzwierciedlenie w Konstytucji 3 Maja.

¹⁰⁵ [A.W.], *Kwestya niepodległości w programach socjalistów polskich*, „Krytyka” 1901, z. 3, s. 171.

¹⁰⁶ *Dziedzictwo kultury polskiej*, „Krytyka” 1902, z. 7, s. 109.

¹⁰⁷ [A.W.], *Kwestya niepodległości...*, s. 168.

¹⁰⁸ M. Handelsman, *Rozwój narodowości nowoczesnej*, Warszawa 1973, s. 29; K. Grzybowski, *Ojczyzna – naród – państwo*, Warszawa 1970, s. 85.

Z biegiem czasu ta koncepcja nabierała coraz większego znaczenia. Mianem narodu zaczęto również określać zbiorowość zamieszkującą wspólne terytorium, posługującą się jednym językiem, posiadającą wspólną przeszłość historyczną, odróżniającą się kulturą i obyczajem.

Dyskusje nad pojęciem „naród” toczyły się też w Galicji autonomicznej, gdzie kwestie narodowościowe miały ważne znaczenie polityczne. Naród przez pedagogów i publicystów z obozu konserwatywnego był często utożsamiany z dobrem najwyższym rozpatrywanym w kategorii Boskiego daru: „Narody są Boga dziełem, boskiej mądrości utworem. Narodowość jednoczy wysiłki wszystkich członków zbiorowości ku spełnieniu nakreślonego im palcem bożym spólnego posłannictwa”. Stanisław Zarański pisał: „Jest więc porządkiem bożym i każdy, kto targnie się na niego niszczy to dzieło”¹⁰⁹. Podobne poglądy głosił Z. Sawczyński, dla którego naród był świętością, darem Bożym i dobrodziejstwem wymagającym nieustannej pielęgnacji. W tym środowisku powtarzano także tradycyjne definicje narodu, który (według W. Serdyńskiego) był składową różnych grup społecznych jako efekt dawnych podziałów stanowych, w których szlachta odgrywała przywódczą rolę i w dalszym ciągu przewodzi w narodzie¹¹⁰.

Jednak i na gruncie galicyjskim ten pogląd tracił na znaczeniu. Coraz większą popularność zyskiwały koncepcje solidaryzmu społecznego. Naród definiowano jako grupę społeczną „złożoną z jednostek uznających swą przynależność do jednej narodowości”. Wskazywano na język jako pierwszorzędny czynnik identyfikujący naród¹¹¹. S. Zarański mocno podkreślał, że naród opiera się na dawnej spójności szlachty i ludu wiejskiego. Do tego sojuszu dochodzi również lud miejski, którego „serce nie ubiedziło się tyle płacziwym, ile chłop, uciskiem, a w miastach większych przechowało nawet pamięć swobód dawniejszych i podsycaną ich wspomnieniem wzniosłą miłość ojczyzny. Wreszcie i Żyd, ów niejako luźny

¹⁰⁹ S. Zarański, *Wykład zasad ekonomii społecznej zastosowany do potrzeb wychowania publicznego*, Kraków 1873, s. 1.

¹¹⁰ A. Kliś, *Wychowanie domowe w poglądach galicyjskich pedagogów doby autonomicznej [w:] Mysł edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 82.

¹¹¹ L. Kulczycki, *Co to jest naród*, „Krytyka” 1903, z. 1, s. 26.

ciała narodowego członek, nie jest obojętnym, jakby się zdawało, losów narodu widzemy¹¹². Tak zdefiniowany naród rozwija się według własnych usposobień, a czynnikami spajającymi go jest wspólny język wyrażający uczucia narodu, wspólna ziemia i przywiązanie do niej, wspólne wyobrażenia i zasady, wspólna przeszłość i obyczaje¹¹³. Razem wzięte, tworzą „narodowość” będącą naturalną zasadą bytu i rozwoju każdego narodu. Według B. Trzaskowskiego jest to „suma charakterystycznych właściwości narodu” łączących w całość jego członków i wyróżnia go spośród innych nacji, „jest to więc indywidualność narodu, a narodowe jest to, co ma właściwy tej indywidualności charakter”¹¹⁴. Istniejące różnice pomiędzy narodami nie mogą być powodem antagonizmów i wzajemnego zwalczania się. Narody nie są stadami wilków gryzących się o jedną zdobycz, ale gromadami ludzkimi „przeznaczonymi na swój sposób do współzawodnictwa około postępu całej ludzkości”¹¹⁵. Wzajemne relacje pomiędzy narodami opierać się powinny na moralności narodowej, która „nie jest niczym innym, jak tylko jego polityką względem innych narodów”¹¹⁶. W tej moralności narodowej ma się zamykać „przyrodzone prawo życia, prawo kultury własnej, prawo wolności, niepodległości”¹¹⁷.

Polska moralność narodowa ukształtowała się w toku powstań narodowych, podobnie jak niekwestionowane prawo do niepodległego bytu i międzynarodowa indywidualność narodu pozbawionego państwa. Moralność narodowa jest „skarbnicą naszego charakteru i naszej mocy duchowej”¹¹⁸. W literaturze polskiej nie podsycy się więc żądzy zemsty, ale zastępuje się ją staraniem o „jak najwyższe wydoskonalenie własnego narodu... aby stał się wzorem zastosowania miłości i słuszości

¹¹² S. Zarański, *Wykład zasad...*, s. 13.

¹¹³ *Ibidem*, s. 2.

¹¹⁴ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym* [w:] *idem, Szkice pedagogiczne*, Lwów 1895, s. 40; E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym i posłannictwie narodowym nauczycielstwa ludowego*, „Szkoła” 1895, nr 23, s. 298.

¹¹⁵ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 21.

¹¹⁶ Z. Balicki, *Egoizm narodowy...*, s. 59.

¹¹⁷ [W. Bieroński], *Wychowanie jednolite*, „Głos Nauczycielstwa Ludowego” 1908, nr 22, s. 342.

¹¹⁸ Z. Balicki, *Egoizm narodowy...*, s. 62.

do ogółu stosunków ludzkich”¹¹⁹. To stwierdzenie wyrażone przez S. Szczepanowskiego zostało w innej formie ujęte przez Z. Balickiego: „Naród duchowo wielki, wielki potęgą samowiednego swego egoizmu, nie poniży się do nadużyć i gwałtów, bo ceni wysoko swą godność, ma poszanowanie dla własnej kultury i cześć dla swego sztandaru, którego jak żołnierz mordem ani skrytobójstwem nie splami”¹²⁰. Czyli wielkość narodu nie pozwala mu zniżyć się do podłych uczynków, jednak naród musi też kierować się własnym instynktem, „który czuwa nad tem, aby hasło pojednania u nas umilkło, gdy hasło tępienia rozlega się ze strony przeciwnej”¹²¹. Taką postawę trzeba prezentować nie tylko w stosunku do zaborców, ale należy też pamiętać, że altruizm wobec obcych rozwija się niemal zawsze kosztem własnych interesów. Toteż za szkodliwe uznał Z. Balicki hasła zniesienia wszelkich antagonizmów i nienawiści narodowych. Głoszenie haseł jedności proletariatu i solidarności międzynarodowej określił mianem „duchowego rozbioru kraju”¹²².

W pisarstwie pedagogicznym i publicystyce galicyjskiej mocno akcentowano duchową więź narodu. Szczególnie widać to w poglądach Wincentego Lutosławskiego, który bardzo krótko związany był z tym zaborcem, ale jego poglądy były tu znane. Dla niego naród to „substancjonalna wspólnota ducha”, w której każdy członek narodu ma własny udział¹²³. Drugorzędne znaczenie mają wszelkie materialne aspekty jego istnienia w postaci państwa i jego urządzeń administracyjnych, społecznych i organizacyjnych. Aspekt duchowego istnienia narodu podkreślał również S. Szczepanowski. Historia narodów według niego nie przejawia się jedynie w wydarzeniach militarnych, społecznych, ekonomicznych, geograficznych, ale manifestuje się przede wszystkim duchem narodowym, który tworzą odrębne i niepowtarzalne, przyrodzone każdemu narodowi właściwości i siły,

¹¹⁹ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach...*, s. 23.

¹²⁰ Z. Balicki, *Egoizm narodowy...*, s. 77.

¹²¹ *Ibidem*, s. 71.

¹²² *Ibidem*, s. 69.

¹²³ J. Sadowski, *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie*. [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 34.

niezmienne pomimo upływającego czasu. Charakter tego ducha objawiał się „na zewnątrz w języku, literaturze, sztuce, obyczaju, gospodarstwie, religii i prawodawstwie”¹²⁴. Te elementy stanowią jego dumę i wyższość nad innymi narodami. Tego ducha narodowego nie są w stanie zmazać zawieruchy dziejowe. Duch polskiego narodu znalazł najpełniejsze objawienie w literaturze mesjanistycznej, która stanowi „polską ewangelię narodową”, daleka od egoizmu, gdyż „u każdego narodu uznaje jakąś myśl od Boga zesłaną, która się staje tego narodu posłannictwem i przeznaczeniem, a która w harmonii wszystkich myśli Bożych widzi przyszłą harmonię całej ludzkości”¹²⁵. Duch narodu kształtuje jego wolę, czyli „ułożenie chęci i niechęci, pragnienia i wstrętu, czyli owej władzy duchowej, stanowiącej, której zowiemy wolą”¹²⁶. Każdy naród swoją odrębność wyraża w sposobie myślenia, w mowie, w sposobie rozumowania, jak również ma własne ideały ulegające „postępowemu doskonaleniu. Świadomość tych ideałów i ustawiczne do nich dążenie stanowi to, co nazywamy powołaniem narodu”¹²⁷.

Elementem wyróżniającym każdy naród jest też jego psychika. Psychika polska według S. Szczepanowskiego opiera się na „czynnym pierwiastku duszy” oznaczającym przewagę woli i intuicji nad myślą. Oznacza to, że u Polaków istnieje ścisły związek teorii z praktyką i wiary z życiem. Pozwala to Polakom wznieść się ponad prawa przyrody, ponad prawa kosmosu, determinizm materialistyczny i wszelkie zasady dzięki wierze we wszechmoc ducha i woli. Psychika polska łączy w sobie bohaterstwo i idealizm. Ma przy tym charakter praktyczny, wprowadzając słowa w czyn, kierując się entuzjazmem wynikającym z serca. Jednocześnie polski idealizm ma charakter religijny, pozbawiony jest wszelkich spekulacji w sferze wiary. Istnieje także geniusz narodu, który wyznacza kierunki jego rozwoju. Póki naród jest wierny swojemu

¹²⁴ E. Gabryelski, *O wychowaniu...*, nr 23, s. 299.

¹²⁵ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski...*, s. 22.

¹²⁶ S. Sobieski, *O wychowaniu narodowym i obywatelskiem podług Skazówek Komisji edukacyjnej narodowej*, „Szkoła” 1874, nr 1, s. 2.

¹²⁷ W. Seredyński, *Ogólne zasady nauki wychowania dla użytku seminariów nauczycielskich polskich*, Wiedeń 1882, s. 109.

geniuszowi, rozwija się i spełnia swoją misję dziejową. Gdy mu się sprzeniewierzy, upada, gnije i rozkłada się. Jedynym ratunkiem dla upadłych narodów jest powrót do źródła prawdziwego natchnienia narodowego. W takim stadium znalazł się naród polski. Zdominowany został manią naśladownictwa, która niszczy jego ducha i rodzimą twórczość. Jedyny ratunek prowadzi poprzez pracę w oparciu o narodowe natchnienie, przy współpracy z ludzkością i czerpaniu ze skarbnicy wiedzy powszechnej¹²⁸.

a. Naród odrodzony

Praca narodowa, a zwłaszcza wychowanie narodowe, miała na celu odrodzenia narodu na nowych podstawach ideowych. A „zmartwychwstała ojczyzna” miała być pozbawiona jakichkolwiek nierówności społecznych. Dzięki staraniom wszystkich warstw społecznych odrodzony naród miał być zjednoczony i solidarny¹²⁹. „Jakoż tylko dobrze z przeszłości ujęta terażniejszość, może być bezpiecznym punktem wyjścia ku owej przyszłości, w której wyrzeczona w obliczu prawa «równość» ma się stać najsilniejszą spójnią naszą”¹³⁰. „Wychowanie narodu musi być budowane na fundamencie jednolitym, a to w imię równości i braterstwa tylekroć razy przez nasz ślubowanego”¹³¹. Równość stanów i równość płci to fundamenty odrodzonego narodu. Nowe społeczeństwo oparte miało być na silnych jednostkach obdarzonych kulturą myślową i uczuciową. W procesie jego tworzenia przewodnią rolę odegrać powinny kobiety¹³².

Oprócz tej postępowej wizji społeczeństwa z równouprawnieniem kobiet funkcjonowała tradycyjna, konserwatywna jego wizja. Zwolennikiem takiego układu był m.in. Z. Balicki. W jego koncepcji: „Chcąc dobrze wychować naród w jego młodem pokolenie, trzeba męską jego połowę wychować do tych zadań, które na niej zaciążą w przyszłości: do walki, do obrony, do kierownictwa, odpowiedzialności

¹²⁸ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski...*, s. 33.

¹²⁹ A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława Żarąńskiego*, Kraków 1986, s. 73.

¹³⁰ S. Żarąński, *Wykład zasad...*, s. 14.

¹³¹ [W. Bieroński], *Wychowanie jednolite...*, nr 22, s. 344.

¹³² K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932*, Kraków 2002, s. 120.

i rządów, kobieca zaś – ... do utworzenia tej ostoji narodowego bytu, do której nie sięgają ani wpływy obce, ani rozkładowe działanie powikłanych i pełnych dotknięć nieczystych stosunków życiowych. Uczucia narodowe powinny mieć mocną podstawę w duszy kobiety, ale wola narodowa tylko przez duszę męską przejawić się może”¹³³. Ten podział ról musi być zachowany zdaniem Z. Balickiego w wychowaniu i edukacji.

W publicystyce galicyjskiej toczono dyskusje nie tylko nad strukturą społeczną przyszłego odrodzonego narodu polskiego, ale także nad jego miejscem wśród innych narodów. Podkreślano, że dla Polaków równość i braterstwo narodowe musi być zasadą. Nie można tolerować walk społecznych o przywileje i chwałę pewnych grup, partii, klas czy stanów, bo stają one na przeszkodzie zdemokratyzowania społeczeństwa i są niezgodne z ideami narodowymi, natomiast należy je odróżnić od równości i braterstwa ludów, czyli głoszonego „raju na ziemi”, w którym nie ma własności prywatnej. Dla pedagogów z tradycyjnego nurtu, do których należał Wincenty Bieroński, była to czysta utopia, której nie można wprowadzać do wychowania, ale ta zasada nie mogła wykluczać i ograniczać równości i braterstwa w obrębie narodu¹³⁴. Niezwykle ważnym problemem był nacjonalizm, który w Galicji był umiejętnie podsycany przez zaborcę. W odrodzonym narodzie nie powinno być dla niego miejsca i taką zasadę lansowała część postępowych publicystów z Izą Moszczeńską na czele. „Punktem wyjścia nacjonalizmu jest przekonanie, że Polak jest najlepszym gatunkiem człowieka, jest jednostką wybraną i uprzywilejowaną i że dzięki temu przez pielęgnowanie wszystkich jego cech odrębnych, wszystkich różnic, jakie go od rodu ludzkiego odgraniczają, podtrzymujemy skutecznie jego wyższość i jego nieskazitelność”¹³⁵. Tymczasem nie izolacja i chronienie się od wpływów obcych, lecz umiejętność przyswajania sobie obcych pierwiastków przyczyniały się do rozkwitu narodów i również narodu polskiego. „Wpływy obce tylko wtedy doprowadzały narody do upadku, gdy im były przemocą narzucone, a to zazwyczaj miało miejsce w wyniku najazdów i zaborów, które wywołały nienawiść między narodami i zagrażają drogę do tych źródeł

¹³³ Z. Balicki, *Zasady wychowania...*, s. 8.

¹³⁴ [W. Bieroński], *Wychowanie jednolite...*, nr 22, s. 344.

¹³⁵ I. Moszczeńska, *Nacjonalizm w wychowaniu*, „Krytyka” 1904, s. 206.

oświaty, do których ciemieżca chce nas prowadzić. Szowinizm nakazujący chronienie się przed wpływami obcymi niezależnie, czy będą dobre, czy złe, jest równoznaczny ze zrzeknięciem się wszelkich korzyści, jakie z tych wpływów można wynieść. Odgraniczanie się chińskim murem narodowego separatyzmu od Wschodu i Zachodu powoduje ubożenie naszej kultury umysłowej, i nie tylko, i może prowadzić do jej upadku”¹³⁶.

b. Odrodzenie narodowe

Spełnienie misji dziejowej możliwe będzie tylko wtedy, kiedy naród polski sam się odrodzi. „Pierwszym i podstawowym zadaniem na tej drodze jest przetrwanie, istnienie narodu, trwanie, które dopiero pozwoli na rozwijanie sił, jakie złożyła w nim opatrność na pożytek całej ludzkości. To posłannictwo to nie Chrystusowa ofiara, ale żywotny byt, instynkt samozachowawczy, który można realizować poprzez pielęgnowanie własnej odrębności”¹³⁷. Pielęgnowanie odrębności narodowej ma zasadnicze znaczenie dla przyszłości narodu, „gdyż tylko pod tym warunkiem może liczyć na odzyskanie samodzielności politycznej”¹³⁸. K. Twardowski zwracał jednocześnie uwagę na specyfikę Galicji i fakt, że w monarchii austriackiej istnieje możliwość rozwijania życia narodowego, ale nie może to uspić czujności, gdyż zagrożenie wynika z samego przynależenia do obcego państwa i wiązania naszych interesów z jego interesami, co prowadzi do zaniku potrzeby stałej i konsekwentnej obrony bytu narodowego kosztem partykularnych interesów. Jednak nie wąskie interesy, ale najważniejsze powinno być dobro narodu w różnych aspektach, a na pierwszym planie powinno się znaleźć „pielęgnowanie narodowości... gdyż tylko ona dać może rękojmię jedności jego usiłowań”¹³⁹.

Wszystkie działania zmierzające do utrwalenia bytu narodowego zamykały się w pojęciu „polityka narodowa”. Galicyjskie pojmowanie

¹³⁶ *Ibidem*, s. 208.

¹³⁷ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski...*, s. 17.

¹³⁸ K. Twardowski, *Zagajenie III. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 4 czerwca 1911* [w:] *idem, Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 90.

¹³⁹ S. Zaráński, *Wykład zasad...*, s. 2.

polityki narodowej, a tym samym wychowania narodowego, w kołach konserwatywnych było nieco odmienne niż w społeczeństwie za kordonom i różne od lansowanych przez ugrupowania narodowe. Publicystyka obozu narodowego zarzucała konserwatystom galicyjskim nieudolność, a nawet brak jakiegokolwiek rozumnej polityki zarówno w sferze narodowej, jak i prowincjonalnej. Pojęcia „interes kraju” czy „interes narodu”, którymi szermowano, oznaczały „interes jakiejś kliki lub nawet osoby i jej najbliższych klientów”¹⁴⁰. Dobitnie scharakteryzował ten stan rzeczy Roman Dmowski, pisząc: „niski poziom poczucia narodowego tej dzielnicy, pozwalający w polityce spychać ciągle na ostatni plan potrzeby kraju, interesy narodu, a dający w pierwsze miejsce interesom stronnictw, koterii, rodzin, wreszcie wybijających się jednostek”¹⁴¹. Natomiast polityka narodowa musi być aktywna, a według niektórych ideologów nawet agresywna, nacechowana nacjonalizmem. Naród musi się bronić: „Tam gdzie dzieje się narodowi krzywda, gdzie występuje bezprawie, stanowisko bezwzględnie wrogie ze strony pokrzywdzonego jest kategorycznym nakazem etyki... Wyciąganie ręki do zgody wobec nieprzyjaciela... pozostanie zawsze zbrodnią wobec własnego narodu, ciężkim przewinieniem wobec ludzkości”¹⁴². Taka postawa wynika z samowiednego egoizmu narodowego będącego najpotężniejszym bodźcem moralny i najszerszym polem samowiednego altruizmu¹⁴³.

W myśli pedagogicznej i publicystyce okresu autonomii kontynuowana była jeszcze mesjanistyczna wizja narodu i jego cudowne odrodzenie. Środowisko konserwatywne, zarówno stańcycy, jak i demokraci, w kwestiach odrodzenia narodowego przyjęło stanowisko, które już w połowie lat 60. XIX w. zdefiniował J. Szujski. Krakowski historyk nawiązał do dawnych providencjalistycznych koncepcji, w których Opatrzność decyduje o losach Polski, karząc ją za przeszłe i teraźniejsze winy, bo jest oczywiste, „że naród upadł z woli Bożej, ukarany, powstanie

¹⁴⁰ J.L. Popławski, *Nasze siły*, „Przegląd Wszechpolski” 1902, nr 6, s. 430.

¹⁴¹ R. Dmowski, *Państwa rozbiornicze jako teren polityki polskiej*, „Przegląd Wszechpolski” 1904, nr 1, s. 7.

¹⁴² Z. Balicki, *Egoizm narodowy...*, s. 65.

¹⁴³ *Ibidem*, s. 75.

zaś z tejże woli”¹⁴⁴. Przyczyną upadku narodu według Szujskiego było pogardzanie rządem, nierząd i pogarda dla bliźniego oraz uciężenie ludu, ale przede wszystkim „odstępstwo od wiary ojców, od Boga i kościoła”¹⁴⁵. Wiara katolicka jest bowiem podstawowym warunkiem ciągłości narodowej. W tym też duch wypowiadali się ks. Bronisław Markiewicz i W. Lutosławski. Według ks. Markiewicza podstawowym czynnikiem stanowiącym rdzeń bytu narodowego i decydującym o jego potędze jest religia. Ma być ona osnową życia społecznego, literatury, historii, bytu politycznego, a przede wszystkim wychowania i szkoły. Tylko przy takiej organizacji społeczeństwa możliwy będzie dobrobyt, pokój i prawdziwe szczęście¹⁴⁶. Naród polski jest „szczególnie umiłowany od Boga, jest narodem jedynym przedmurzem chrześcijaństwa pod szczególną opieką Opatrzności”¹⁴⁷. Jednak sytuacja, w jakiej się znalazł, jest karą za popełnione grzechy, a w szczególności za ucisk, wyzyskiwanie i zaniedbanie ludu. Ucisk (według ks. Markiewicza) już ustał, pozostaje jeszcze „uchylić wyzyskiwanie i zaniedbanie ludu”¹⁴⁸. Likwidacja tego zaniedbania prowadzi poprzez oświatę i działalność charytatywną. W chwili „zupełnego nawrócenia naszego do Boga, i naprawy wszystkich krzywd” narody ciemniące Polskę zostaną ukarane z całą surowością i nastąpi cudowne odrodzenie narodu polskiego, przed którym stoi wielka misja: „Bóg nas wybrał, abyśmy znowu ratowali ludzkość od nawały barbarzyństwa, już nie potężną prawicą bohaterów naszych, ale potęgą słowa, literatury i budującym przykładem życia chrześcijańskiego we wszystkich stosunkach i położeniach”¹⁴⁹.

Mesjanizm W. Lutosławskiego jest próbą syntezy dotychczasowych koncepcji. Główna idee mesjanistyczna to przemiana ludzkości

¹⁴⁴ J. Szujski, *Kilka prawd z dziejów naszych. Ku rozważeniu chwili obecnej*, Kraków 1867, s. 1.

¹⁴⁵ *Ibidem*, s. 6.

¹⁴⁶ M. Strzelecki, *Wychowanie narodowo-religijne w koncepcjach ks. Bronisława Markiewicza* [w:] *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 78.

¹⁴⁷ B. Miromir [B. Markiewicz], *Trzy słowa do starszych w narodzie polskim w stu-letnia rocznicę rozbioru ojczyzny*, Lwów 1887, s. 3.

¹⁴⁸ *Ibidem*, s. 4.

¹⁴⁹ *Ibidem*, s. 73.

i wprowadzenie Królestwa Bożego. Ta przemiana według niektórych mesjanistów mogła się dokonać drogą spokojnej ewolucji, a według innych, z Adamem Mickiewiczem na czele – drogą rewolucji. Poglądy Lutosławskiego w tej dziedzinie ewoluowały. Przed wybuchem I wojny światowej był przekonany, że w wyniku zbliżającego się kataklizmu dziejowego nastąpi upadek państw wielonarodowych, a poszczególne narody utworzą własne państwa¹⁵⁰. Naród polski w tej przemianie miał do spełnienia własne posłannictwo, które zrealizować miał na gruncie politycznym, społecznym i religijnym. Misją narodu było „bronić chrześcijaństwa przed dziczą... i uczyć narody miłości”¹⁵¹. W dziedzinie politycznej oznaczało to zjednoczenie plemion otaczających ziemie polskie. W dziedzinie społecznej punktem wyjścia była przemiana jednostki w ducha „sprawiedliwości w ekonomicznych stosunkach naszego kraju”. Z tą przemianą związana była odnowa religijna jednostki poprzez praktykowanie cnót chrześcijańskich¹⁵².

Inaczej kwestię odrodzenia narodowego widział S. Szczepanowski. Podźwignięcie się narodu według niego miało nastąpić poprzez ekonomię i oświatę. Był on z jednej strony zwolennikiem literatury romantycznej i wizji mesjanistycznych narodu polskiego, a z drugiej orędownikiem filozofii pozytywistycznej i oba te elementy znalazły odzwierciedlenie w jego koncepcji odrodzenia narodu¹⁵³. Wierzył w siłę ducha, ale musiał on być podparty rzeczywistością, a z kolei rzeczywistość bez duchowego światła i idealizmu jest martwa i ślepa¹⁵⁴. Odrodzenie Polski w jego przekonaniu nie nastąpi dzięki pomyślnym konstelacjom politycznym i zabiegom dyplomatycznym. Musi się dokonać w sferze duszy i woli, zanim objawi się w materialnej rzeczywistości. Odrodzenie narodu jest procesem, od którego zależy odrodzenie państwa¹⁵⁵.

¹⁵⁰ T. Mróz, *Poglądy filozoficzne Wincentego Lutosławskiego jako synteza polskiego mesjanizmu* [w:] *Wincenty Lutosławski – oblicza różnorodności*, red. A. Pawłowski, R. Zaborowski, Drodzów 2006, s. 93.

¹⁵¹ [Mieczysław G.], *Sprawa wychowania narodowego a Wincenty Lutosławski, odczyt wygłoszony w Zakopanem dnia 15 go września 1903-go r.*, Kraków 1903, s. 29.

¹⁵² T. Mróz, *Poglądy filozoficzne...*, s. 96–97.

¹⁵³ F.W. Araszkiewicz, *Ideale wychowawcze...*, s. 33.

¹⁵⁴ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski...*, s. 15.

¹⁵⁵ *Ibidem*, s. 18.

c. Odrodzenie narodu przez wychowanie i oświatę

Na rolę oświaty w odrodzeniu narodowym zwrócił uwagę Stanisław Żarański. Jest to zadanie wymagające przejęcia kontroli nad „świętością tego ognia”, który ma zagrzewać wszystkich do pracy organicznej, czyli do przejęcia kontroli nad wychowaniem publicznym. Należy bezwzględnie zmienić system wychowania i zejść z dróg, po których naród prowadziła obca ręka. Korzystanie z obcych wzorów jest „niegodnym odszczepieństwem od tradycji przodków, grzesznym samobójstwem ducha własnego”. Obce nabytki są szkodliwe w wychowaniu, gdyż nie wynikają z ducha narodowego i nie służą misji, którą ma do wypełnienia każdy naród. Wychowanie musi zaś rozwijać umiejętności na chwałę Boga i pożytek narodu¹⁵⁶. W wychowaniu naród polski ma spory dorobek, którego mogą mu pozazdrościć inne narody. Istnieją wypracowane wzory, programy, które mimo upływu lat są aktualne i teraźniejszość ledwo za nimi podąża, a wyprowadzone zostały z ducha narodowych potrzeb i właściwości¹⁵⁷. Pedagodzy galicyjscy zgodnie wskazywali w tym względzie na dorobek KEN. Jej dzieło uznano za największe osiągnięciem, przy którym dorobek szkolny austriacki według S. Szczepanowskiego był „partactwem niegodnym naśladowania”. „Na tej drodze wyprzedziliśmy inne narody, nie naszą teraz jest rzeczą uczyć się od tych, którzy nie doszli tak daleko – ale powrócić do tego źródła prawdziwego natchnienia narodowego i tam nawiązać, gdzie przodkowie nasi przed wiekami przestali”¹⁵⁸. Szczególną wartość w ocenie niektórych pedagogów miały ustawy Komisji mające „walory, jakich czas nie zaćmi, ani warunki nie zmieniają, bo wypływają z głębokiej znajomości ducha narodu i jego potrzeb”¹⁵⁹. Równie wysoko dorobek KEN oceniał S. Sobieski, wskazując go jako wzór do naśladowania zarówno dla kierujących wychowaniem, jak i dla nauczy-

¹⁵⁶ S. Żarański, *Wykład zasad...*, s. 3–4.

¹⁵⁷ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski...*, s. 9.

¹⁵⁸ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach...*, s. 97.

¹⁵⁹ L. Bykowski, *Walory ustaw Komisji Edykacji Narodowej [w:] Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym w R. 1916/17*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 10.

cieli¹⁶⁰. Zdawał sobie jednak doskonale sprawę, że w galicyjskich realiach idee Komisji były trudne do pełnej akceptacji i nie znajdowały należytego zrozumienia, podczas gdy za granicą były właściwie doceniane¹⁶¹.

Wspaniałe osiągnięcia polskiej oświaty minionego wieku wymagały jednak odpowiedniej transpozycji do aktualnej sytuacji. Nawet najbardziej postępowe poglądy z biegiem czasu tracą na znaczeniu, na co zwracała uwagę Helena Radlińska, zachęcając do wzbogacania polskiej pedagogiki o najnowsze osiągnięcia w tej dziedzinie „krajów wolnych”, w których rozwija się i doskonalą metody znane wcześniej w Polsce¹⁶². Korzystanie z aktualnego dorobku pedagogiki dopuszczał także S. Zarański, zalecając jednak, aby nauczyciel wcześniej poznał własne osiągnięcia¹⁶³. Również S. Szczepanowski przeciwny był biernemu przyswajaniu dawnych rozwiązań, co mogłoby cofnąć polską szkołę o niemal sto lat. W duchu postępu interpretowała też tradycje oświatowe i narodowe Stefania Sempołowska, krytykując tradycjonalistyczne ujęcie pedagogów galicyjskich. Jej zdaniem konserwatywni pedagodzy nie nawiązują do tych elementów tradycji oświatowej, które wskazałyby nowe drogi rozwoju oświaty, a zwłaszcza edukacji narodowej. Jej koncepcje wpisywały się w poglądy postępowej inteligencji po 1905 r., zgodnie z którymi tradycji nie można utożsamiać z całokształtem dorobku kulturowego, ale składa się ona z pewnych zjawisk i treści kulturowych akcentowanych przez określone zbiorowiska społeczne czy narodowe, które uznają je za szczególnie ważne w danym momencie dziejowym i w perspektywie przyszłości. Dla postępowego środowiska galicyjskiego głównym celem było eksponowanie żywej tradycji narodowej i na jej bazie walka o reformy społeczno-gospodarcze i oświatowe¹⁶⁴.

¹⁶⁰ S. Sobieski, *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*, „Szkoła” 1868, nr 1, s. 7.

¹⁶¹ W. Szulakiewicz, *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe* [w:] *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 64.

¹⁶² H. Orsza [H. Radlińska], *Wychowanie narodowe*, „Krytyka” 1910, t. 3, s. 41.

¹⁶³ S. Zarański, *Wykład zasad...*, s. 4.

¹⁶⁴ S. Michalski, *Spółeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1973, s. 81.

Pierwszym i podstawowym zadaniem, jakie należało zrealizować, była reforma szkoły galicyjskiej na wszystkich jej poziomach, przy szczególnym nacisku na oświatę ludową. Ta bowiem była głównym narzędziem w procesie dojrzwiania politycznego klas niższych¹⁶⁵. Krytyka szkoły galicyjskiej to jeden z głównych tematów zarówno w środowisku pedagogicznym, jak i wśród publicystów. Zwolennicy wychowania narodowego z kręgu postępowej młodzieży zarzucali szkole średniej, że „wytwarza typy... dla sprawy niepodległościowej równie bezwartościowe: typy unarodowionych powierzchownie biurokratów, w życiu publicznym oportunistów, w prywatnym karierowiczów”¹⁶⁶. Dla wszystkich ugrupowań politycznych było oczywiste, że szkoła galicyjska nie jest narodowa, gdyż ta „musi hołdować dwom zasadom: państwowości polskiej i postępu w znaczeniu ogólnym”¹⁶⁷, a te zasady są szkole galicyjskiej obce. Taka szkoła zniewoliła polskiego ducha, a opanowana została przez ducha importowanego z Prus, przerobionego dla celów polityki Habsburgów, pomalowanego z wierzchu lekko polszczyzną¹⁶⁸. Młodzieży narzuca się obcy język, obcy patriotyzm, obce tradycje narodowe i część dla istniejącej hierarchii państwowej¹⁶⁹. Wychowanie w szkole galicyjskiej zmierzało do kształtowania postaw akceptujących istniejące stosunki społeczne i polityczne, tłumiono wszelkie indywidualne przejawy myśli, neutralizowano poczucie własnej godności¹⁷⁰. W kręgach konserwatywnych niedomagania szkolnictwa w dziedzinie wychowania starano się tłumaczyć racją stanu. Tłumienie uczuć niepodległościowych podyktowała „chęć usunięcia z szerszych warstw społeczeństwa skłonności do politykowania, a to dlatego, że politykowanie w przeszłości doprowadziło do niepolitycznego a tyle szkodliwego wybuchu, tudzież, że mogłoby być i w obecnym trudnym położeniu szkodliwym dla interesów narodowych”¹⁷¹.

¹⁶⁵ S. Zarański, *Wykład zasad...*, s. 6.

¹⁶⁶ *W sprawie stosunku młodzieży i jej zrzeszeń do szkoły w Galicji*, „Zarzewie” 1910, nr 8–9, s. 275.

¹⁶⁷ *Ibidem*, s. 276.

¹⁶⁸ S. Sempołowska, *Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej* [w:] *eadem*, *Pisma*, t. 2, Warszawa 1960, s. 28, 58.

¹⁶⁹ I. Moszczeńska, *Nacjonalizm w wychowaniu*, s. 205.

¹⁷⁰ S. Michalski, *Społeczna i pedagogiczna...*, s. 79.

¹⁷¹ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego wychowania narodowego*, Warszawa–Lwów 1916, s. 62.

Szczególną rolę w procesie odrodzenia narodowego miała odegrać oświata ludowa, a zwłaszcza szkoła elementarna, która miała stać się ostoją wychowania narodowego¹⁷². Było to jednak bardzo trudne zadanie, na co zwrócił uwagę Mieczysław Baranowski: „U osób dojrzałych a nieoświeconych, a więc u ludu wiejskiego, który szkoły zgoła nie znał, nie tak łatwo rozbudzić poczucie obywatelskie i narodowe. Są to rzeczy dla nich zgoła niezrozumiałe i niedostępne”¹⁷³. Konserwatyści galicyjscy byli jednak bardzo powściągliwi w kwestii oświecenia ludu. Poprzez odpowiednie akcentowanie treści narodowych dążyli do wychowania karnych poddanych. „Działalność wśród ludu pism i stronnictw szczerze narodowych okazuje, że owszem, im bardziej lud się uświadamia narodowo, im bardziej narodowo czuje, tem się staje karniejszym politycznie”¹⁷⁴. Dojrzałość polityczna miała zapobiegać wszelkim tendencjom burzycielskim, które okazały się narodowo szkodliwe¹⁷⁵. Szkoła ludowa postrzegana była głównie jak instytucja kształcąca charaktery, budząca uczucia religijne i moralne, podnosząca wychowanek do godności człowieczej i obywatelskiej¹⁷⁶.

Bardziej śmiałe propozycje reformy szkoły ludowej sprowadzały się do likwidacji jej dwutypowości, a przede wszystkim do usunięcia z programu języka niemieckiego¹⁷⁷. Zwolennikiem takiego rozwiązania był W. Bieroński, który w uzasadnieniu słuszności tego rozwiązania cytował Karola Libelta: „Wytocz z człowieka krew, a upłynie z niego życie; zabierz narodowi język, a zgaśnie żywot jego”¹⁷⁸. Naród polski musi się przed tym bronić poprzez unarodowienie wychowania publicznego i domowego.

Konieczne więc było unarodowienie szkoły i wyznaczenie jej nowych kierunków wychowania i nauczania. Proces ten wymagał uwzględnienia aktualnych warunków, w jakich naród się znajduje, a ocena tej sytuacji

¹⁷² S. Zaráński, *Wykład zasad...*, s. 10.

¹⁷³ M. Baranowski, *Wychowanie młodzieży a Towarzystwo wzajemnych ubezpieczeń w Krakowie*, „Rocznik Asekuracyjno-Ekonomiczny” 1898, t. 7, s. 164.

¹⁷⁴ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 63.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ J. Dietl, *O reformie szkół...*, s. 9.

¹⁷⁷ [W. Bieroński], *Wychowanie jednolite*, „Głos Nauczycielstwa Ludowego” 1908, nr 23, s. 361.

¹⁷⁸ *Ibidem*, s. 362.

musiała być dokonana z punktu widzenia narodowego, a nie austriackiego. Szeroko na ten temat pisał K. Twardowski. W przemówieniu na posiedzeniu Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych za jeden z celów działania tej organizacji uznał unarodowienie szkolnictwa. Jego zdaniem należało złagodzić wpływ istniejącego systemu: „musimy obowiązujące ustawy napęlić duchem naszym przynajmniej w praktyce, jeżeli nie można tego zrobić w teorii”¹⁷⁹. Proces unarodowienia szkoły galicyjskiej przybrał na sile na początku XX w. W 1905 r. pod hasłem unarodowienia szkoły odbył się we Lwowie wiec rodzicielski zwołany z inicjatywy Komitetu Pracy Narodowej. Jednym z prelegentów był Twardowski. Podkreślił on, że unarodowienie szkoły musi się dokonać poprzez walkę z analfabetyzmem, zagwarantowanie nauczycielom ludowym odpowiedniej pozycji społecznej i materialnej oraz rewizję programów nauczania. W szkole polskiej nauczanie powinno przebiegać w oparciu o podręczniki opracowane zgodnie z metodyką dostosowaną do polskiego dziecka: „układanie podręczników na wzór wyłącznie niemiecki nie odpowiada potrzebom szkoły polskiej”¹⁸⁰. Szkoła narodowa w narodzie pozbawionym państwowości i rozdartym pomiędzy trzech zaborców na pierwszym miejscu musi też stawiać rozwijanie jedności narodowej głównie poprzez naukę geografii i historii, jak również „przyczynić się w swoim zakresie do rozwoju rozumnego patriotyzmu, do pielęgnowania ideałów narodowych”¹⁸¹. Każdy naród powinien zadbać o rozwijanie tych wartości, których mu szczególnie brak. Z tego powodu szkoła polska musi rozwijać w uczniach karność i sumienność¹⁸².

Przyszła szkoła polska nie może być ostoją nacjonalizmu i szowinizmu. Wychowanie narodowe nie może przeceniać dokonań własnego narodu, ale „musi też uznać życzliwie prawa i zalety innych narodów”

¹⁷⁹ K. Twardowski, *Przemówienie po wyborze na Przewodniczącego T.N.S.W. wygłoszone na XXI. Walnem Zgromadzeniu w dniu 12 czerwca 1905 r.* [w:] *idem, Mowy i rozprawy...*, s. 7.

¹⁸⁰ K. Twardowski, *Unarodowienie szkoły. Przemówienie wygłoszone na Wiecu rodzicielskim, zwołanym w sprawie unarodowienia szkoły przez Komitet pracy narodowej we Lwowie dnia 18. Listopada 1905* [w:] *idem, Mowy i rozprawy...*, s. 146.

¹⁸¹ *Ibidem*.

¹⁸² *Ibidem*, s. 148.

– stwierdził B. Trzaskowski¹⁸³. Szkodliwe z punktu widzenia wychowania młodzieży są także hasła o wyższości i doskonałości umysłu polskiego, gdyż tylko wyjałowiły i obniżyły świadomość wśród młodzieży, a teorie te nie mają pokrycia i uzasadnienia. Wręcz przeciwnie, upadek państwa świadczyć może, że zabrakło narodowi tych cech, które inne narody ustrzegły przed tragedią¹⁸⁴. Celem ma być wychowanie młodzieży według zasady: „ukrywanie w głębi serca dziedzictwa szlachetnej dumy naszej, a wskazywanie jej dróg... do wytrwałej oświeconej pracy, na których duma narodowa winna nam być bodźcem nie wieńcem”¹⁸⁵. Pielęgnować samowiedzę narodową, wychowanie powinno właściwie kształtować stosunek do kultur obcych i chronić przed uleganiem obcym wpływom – nie tylko niemieckim, ale i francuskim i angielskim¹⁸⁶. „Nie ta myśl, że Polak jest najszlachetniejszym typem człowieka... lecz ta, że powinien się do coraz wyższego ludzkiego typu wznosić – powinna być przewodnią ideą wychowawców polskich”. Błędne jest założenie, że naród składa się wyłącznie „ze szlachetnych męczenników i wzniosłych bohaterów”¹⁸⁷. Wychowanie narodowe nie zrywa z ogólnoludzkimi interesami etyki, kultury i gospodarki. Interesy są wspólne wszystkim narodowym, a ich rozwój indywidualny¹⁸⁸.

W galicyjskich środowiskach postępowych, zwłaszcza po 1905 r., przybrały na sile dyskusje nad wyznaniowym charakterem szkoły. Głos w tej sprawie zabierała m.in. H. Radlińska, która przyszłą polską szkołę narodową widziała wolną, bez podziałów na rasy i wyznania, wychowującą i kształcącą dla narodu, a naród jest „jednością większą niż grupa wyznaniowa”. Szkoła narodowa ma być świecka i obywatelska, przygotowująca czynnych, świadomych pracowników rozwoju kulturalnego¹⁸⁹.

¹⁸³ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, s. 48.

¹⁸⁴ S. Odrzywolski, *Z powodu ostatnich występów dra Lutosławskiego*, „Krytyka” 1902, z. 6, s. 429–430.

¹⁸⁵ S. Żarański, *Wykład zasad...*, s. 82.

¹⁸⁶ K. Twardowski, *Zagajenie II. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 15 maja 1910* [w:] *idem, Mowy i rozprawy...*, s. 72.

¹⁸⁷ I. Moszczeńska, *Nacjonalizm w wychowaniu*, s. 393.

¹⁸⁸ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym i posłannictwie narodowym nauczycielstwa ludowego*, „Szkoła” 1895, nr 24, s. 311.

¹⁸⁹ H. Orsza, *Wychowanie narodowe*, s. 41.

Nie można więc łączyć polskości z wyznaniem i tak kształtować szkoły narodowej. Interes Kościoła jest sprzeczny z rzeczywistością życia narodowego. Odrodzona Polska musi być „wolna”, niedająca się zamknąć w jednej formułce, np. wyznania religijnego¹⁹⁰. Krytyce poddawano również treści nauczania religii: „Dzisiejszą naukę jednego wyznania zastąpić należy dziejami uczucia religijnego w ogóle. Dopiero religia porównawcza, będąca w najgłębszym tego słowa znaczeniu nauką dziejów kultury ludzkiej, spoi i złączy w jednolitą całość wszystkie inne wiadomości ze szkoły wyniesione, da światopogląd prawdziwy”¹⁹¹.

Były to niezwykle śmiałe postulaty, które w konserwatywnym społeczeństwie galicyjskim budziły sprzeciw. W Galicji nauka religii była obowiązkowym przedmiotem w nauczaniu szkolnym. Była to wiekowa tradycja polskiego szkolnictwa i u większości pedagogów nie budziło to żadnych zastrzeżeń¹⁹². Pozostawał jednak problem wzajemnych relacji pomiędzy szkołą a Kościołem. J. Dietl pisał o ścisłym sojuszy pomiędzy szkołą i Kościołem jako największymi potęgami moralnymi, nie pomijając przy tym znaczenia rodziny. Jednak wszelkie zakusy ze strony Kościoła w kierunku przejęcia szkoły ludowej były krytkowane, czemu wyraz dał choćby B. Trzaskowski¹⁹³. Natomiast z nauką religii wiązano nie tylko cele moralnego kształtowania młodzieży, ale również realizację idei narodowych. J. Wajda, udzielając wskazówek nauczycielom ludowym, jak rozbudzać uczucia patriotyczne, stwierdził, że skuteczną metodą jest prowadzenie młodzieży do prawdziwej religijności: „Z religii czerpiemy siłę, która nas usposabia do najwznioślejszych czynów bohaterskich”¹⁹⁴. Z kolei Eugeniusz Czerkawski był zwolennikiem łączenia nauki religii, a zwłaszcza historii biblijnej, z elementami historii powszechnej i dziejami narodu¹⁹⁵. Doszukiwania się wartości narodo-

¹⁹⁰ *Odrodzenie ideowe wśród naszej młodzieży*, „Krytyka” 1910, t. 1, z. 5, s. 239.

¹⁹¹ H. Kozicka, *Religia w nauczaniu i wychowaniu*, „Krytyka” 1909, z. 8–9, s. 114.

¹⁹² J. Dietl, *O reformie szkół...*, s. 12; J. Falkowska, *Pierwiastek religijny w wychowaniu narodowym. Postulaty okresu autonomii galicyjskiej*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2, s. 30–32.

¹⁹³ B. Trzaskowski, *Zarys organizacji szkół niższych*, Lwów 1867, s. 6.

¹⁹⁴ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 366.

¹⁹⁵ E. Czerkawski, *Rozprawy i wnioski komisji powołanej w roku 1879 przez Galicyjską radę szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, Lwów 1882, s. 57.

wych w nauczaniu religii zalecał także Szczepanowski: „Objawienie narodowe polskie – objawienie Mickiewicza, Krasińskiego, Słowackiego, Cieszkowskiego – wniosło do kościoła powszechnego ideę Ojczyzny, jako świętości, na równi ze świętościami dawniej uznawanymi”¹⁹⁶.

Zgodnie podkreślano, że wychowanie narodowe może być skutecznie realizowane jedynie przez nauczyciela „zrodzonego na tejże ziemi, mówiącego tym samym językiem”, wychowanego w tych samych obyczajach i tradycjach i mającego wspólne cechy narodowe ze swoimi wychowankami¹⁹⁷. Powołanie predysponowało nauczyciela do bycia „Kapłanem Umiejętności”, a jego praca miała mieć charakter posługi kapłańskiej, z której rozliczy go potomność¹⁹⁸. Nauczyciel powinien być przekonany, „że nie siłą bagnetów i prochu, nie taktyką wojenną, ale siłą i taktyką ducha i umysłu zdobyć można szczęśliwszą przyszłość świata, na międzynarodowej zgodzie opartą”¹⁹⁹. Szczególnie ważna była tu postawa nauczyciela ludowego, od którego wymagano religijności, moralności, sprawiedliwości i miłości, która sprowadzała się do miłości swego narodu, dzieci, Boga i ojczyzny. Bez tych cnót nie można być wychowawcą, a jedynie nauczycielem²⁰⁰. Nauczyciel ludowy miał pełnić swoje posłannictwo wśród prostego ludu i bardzo ważna była umiejętność nawiązania z nim pozytywnych relacji, aby skutecznie go oświecać²⁰¹. Oświecenie to miało być budzeniem jego świadomości narodowej, której dotychczas nie miał²⁰². Jako „apostoł Ojczyzny” powinien umieć kształtować w dziecku przywiązanie do ojcowizny, kraju i całej ojczyzny i rozwijać poczucie solidaryzmu społecznego²⁰³.

¹⁹⁶ S. Szczepanowski, *Idea polska wobec prądów kosmopolitycznych*, Lwów 1901, s. 19.

¹⁹⁷ I. Moszczeńska, *Nacjonalizm w wychowaniu*, s. 389.

¹⁹⁸ S. Zarański, *O zmianach koniecznych w nauce dziejów ojczystych*, „Szkola” 1874, nr 6, s. 45; nr 13, s. 112.

¹⁹⁹ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym...*, nr 23, s. 298.

²⁰⁰ E. Petryka, *Jakie przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel?*, „Szkola” 1870, nr 18, s. 273–278; nr 19, s. 289–293; A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 172–174.

²⁰¹ Z. Sawczyński, *Na czym zależy przede wszystkim skuteczne działania nauczyciela w szkole niższej czyli tak zwanej ludowej*, „Szkola” 1869, nr 2, s. 21.

²⁰² B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, s. 401.

²⁰³ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 365.

Bazując na dorobku polskiej oświaty i na aktualnych potrzebach, konieczne stało się stworzenie nowego modelu wychowania. Wychowanie definiowano jako proces kontynuacji dorobku ludzkiego i jego wzbogacanie. Jednym z podstawowych elementów tej spuścizny jest narodowość, wychowanie musi zatem uwzględniać ten element, czyli musi mieć charakter narodowy²⁰⁴. W dorobku pedagogiki galicyjskiej nie zabrakło szerszego spojrzenia na rozwój tego rodzaju wychowania za granicą. W jednym z artykułów Eugeniusz Gabryelski podkreślał jego pozytywne aspekty w formie ukształtowania lepszych społeczeństw²⁰⁵. Dla tak szczytnego celu postulował zreformować pedagogikę we wszystkich krajach, aby mogła badać ducha narodowego z wykorzystaniem różnych dziedzin nauki²⁰⁶. W czasopiśmie „Szkoła” ukazały się także artykuły dotyczące wychowania narodowego w Belgii i Włoszech²⁰⁷.

W Galicji wychowanie narodowe, bardzo często utożsamiane z wychowaniem patriotycznym, było różnie definiowane, ale zawsze jego filarem było rozwijanie cech narodowych i ducha narodu. Ten rodzaj wychowania musiał się opierać na tych samych zasadach, na których zbudowana jest narodowość. Tak uzasadniał to E. Gabryelski: „jeżeli cały dobytek ducha narodowego, skapitalizowany w języku, dziejach, umiejętności, religii i prawie ma być dowodem i treścią narodowego bytu, to wychowanie, które ducha tego urabia, musi być dawcą i świadectwem jego życia, a nie posłannikiem zgonu”²⁰⁸. Jednym z głównych celów wychowania ma być rozwijanie uczuć narodowych będących istotnym składnikiem kultury duchowej: „przywiązanie do ziemi, języka i przeszłości, cześć dla tej przeszłości, jej pamiątek oraz bohaterów i zasług narodowych, umiłowanie zwyczajów i tradycji narodowych... stanowią dalsze składowe tego, co obejmujemy zbiorową nazwą «uczu-

²⁰⁴ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, s. 40.

²⁰⁵ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym...*, nr 23, s. 297.

²⁰⁶ J. Wojtał, *Lwowskie „Czasopismo Pedagogiczne” z 1896 r. – propagator pedagogiki narodowej. Programy – autorzy – wydawca*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, t. 27, s. 100.

²⁰⁷ *Wychowanie narodowe*, „Szkoła” 1883, nr 51, nr 52; D. Królikowski, *Nowe poglądy na sprawę wychowania narodowego*, „Szkoła” 1895, nr 14, nr 21.

²⁰⁸ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym...*, nr 24, s. 310.

cia narodowe»²⁰⁹. Uczucia narodowe są atrybutem rodzimej duszy narodu, która kształtuje się poprzez wychowanie instynktów społecznych i wychowanie charakteru w jednostkach»²¹⁰. Jako „przewodnik i doradca, prawodawca i sędzia moralny narodu, wychowanie ma na celu podnieść ducha narodowego do własnej godności, odkryć mu, jakim jest a jakim być może i być powinien, wskazać mu prawo i bezprawie, cnotę i występki, oczyścić go z pleśni przywar i nałogów, podźwignąć z upadku moralnego, urobić zasady i pojęcia, zdolne utrzymać czystość i piękno charakteru narodowego»²¹¹. Duchem narodowym musi być przesiąknięte nauczanie. Aby nie stało się tylko pustostowiem, musi się opierać na instynkcie narodowym wynikającym z głębi przeszłości narodowej.

Warunkiem kształtowania uczuć narodowych miało być wpajanie w wychowanka poczucia wspólnoty narodowej, przynależności do narodu „wysoko w świecie cywilizacji postawionego”, a zarazem bezprzykładnie pokrzywdzonego²¹². Należało ją kształtować poprzez stosowania pojęć „mój”, „nasz” do interesów narodowych. Przynależność do narodu zobowiązuje do wspólnoty interesów, a więc należy tak pokierować wychowaniem, aby młodzież była gotowa „stawiać interes ogólnonarodowy ponad interes partykularza czy to myślowego czy lokalnego»²¹³. Dobro jednostki należy podporządkować dobru zbiorowemu²¹⁴. Musi zaistnieć zorganizowane działanie w celu obrony wartości narodowych²¹⁵, które będzie sumą wysiłków każdej jednostki będącej „twierdzą niezdobytą dla zakusów wynaradawiających” gotową do największych poświęceń dla narodu kosztem nawet własnego rozwoju²¹⁶.

²⁰⁹ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 62.

²¹⁰ Z. Balicki, *Zasady wychowania...*, s. 2.

²¹¹ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym...*, nr 24, s. 311.

²¹² W. Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868, s. 47; W. Szulakiewicz, *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Rzeszów 1995, s. 95.

²¹³ K. Twardowski, *Zagajenie III. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 4 czerwca 1911* [w:] *idem, Mowy i rozprawy...*, s. 94.

²¹⁴ S. Pigoń, *Wstrzemięźliwość a wychowanie narodowe* [w:] *idem, Do zasad wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 214.

²¹⁵ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 12.

²¹⁶ *Ibidem*.

Przynależność do narodu zobowiązywała również do wypełniania obowiązków obywatelskich, jakie z tej przynależności spadają na każdego. Wychowanie ma być przygotowaniem wychowanka do budowania Polski własną pracą, na każdym „najmniejszym stanowisku. Póki nie przejmie się zapatrywanie, że każda jednostka w społeczeństwie powołana jest do pracy obywatelskiej, że każde stanowisko choćby najskromniejsze, jest stanowiskiem obywatelskim, póki poczucie obywatelskie nie rozwinie się we wszystkich warstwach narodu, póty nie można myśleć o postępie, samodzielnym bycie narodowym”²¹⁷.

W środowisku konserwatywnych pedagogów zwracano uwagę na konieczność zapewnienia bezpiecznych warunków dla działalności narodowej. Według Piotra Pręgowskiego jedynie państwo może być gwarantem niezbędnego bezpieczeństwa²¹⁸. Istniejący porządek państwowy uznał za gwaranta rozwoju życia narodowego i społeczno-państwowego, które jest podstawą istnienia i niezależnego bytu państwa²¹⁹. O wychowaniu narodowym realizowanym w panującym porządku prawnym wypowiadał się też B. Trzaskowski. Jako cel tego wychowania wskazał potęgowanie uczuć patriotyzmu w młodzieży, ale jednocześnie umiejętne kierowanie nimi, aby nie przerodziły się w „febryczną gorączkę”, ale ukierunkowywały się na gorliwą i wytrwałą pracę nad własnym umoralnieniem i wykształceniem, co przygotowuje do systematycznej pracy nad oświatą ludu i jego ekonomicznym podźwignięciem, a także „zespoleciem jego sił działających jawnie i pod osłoną prawa”²²⁰. W podobny tonie wypowiadał się również Leon Kulczyński. W wychowaniu wyróżniał on dwa główne cele: doskonalenie samego siebie oraz „życzliwość dla otoczenia i poszanowanie społecznego porządku”²²¹.

Jednym z głównych filarów wychowania miało być odwoływanie się do przeszłości narodu. Jednak tej przeszłości nie należało przywoływać w sposób wybiórczy, nie mogła to być apoteoza bohaterstwa, ale należało też eksponować wady narodowe, które stały się przyczyną upadku

²¹⁷ M. Baranowski, *Wychowanie młodzieży...*, s. 164.

²¹⁸ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 13.

²¹⁹ *Ibidem*, s. 14.

²²⁰ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, s. 42.

²²¹ L. Kulczyński, *Ogólne zasady pedagogiki*, Kraków 1911, s. 116.

narodu²²². „Brak jedności i zgody, zawiść jednostek i warstw społecznych, nieufność i wzajemne podejrzywania, prywata i nepotyzm w sprawach publicznych, zapalność a przytem brak wytrwałości, skłonność do demonstracji zewnętrznych a lenistwo do pracy organicznej, zarozumiałość i pyszałkostwo, rozrzutność, oto są ważniejsze przywary, które w znacznej części przyczyniły się do upadku narodu”²²³. Miała to być droga do odrodzenia moralnego narodu, bez którego, jak twierdził S. Szczepanowski, niemożliwe jest odrodzenie ekonomiczne. Tylko pracą i potęgą moralną „staniemy się bez kropli krwi rozlewu państwem”, którego na pewien czas pozbawieni jesteśmy²²⁴. Naród polski nie tylko zo-bojętniał na nędzę, ale również spowszedniał mu upadek moralny: „zo-bojętnieliśmy na te wszystkie objawy lekkomyślności i zepsucia które nas zewsząd otaczają”²²⁵. Obowiązek odrodzenia moralnego narodu polskiego wynika także z jego mesjanistycznej misji w stosunku do innych narodów. S. Żarański pisał: „Nie powinniśmy wątpić o naszej dla ludzkości zasłudze, o niepospolitych ducha naszego zaletach, winniśmy oglądać się za środkami zapewnienia moralnej naszej pod tym względem wyższości, warunków powolnego jej odbudowania, ku podjęciu na nowo naszego zbawionego w dziejach posłannictwa”²²⁶. Odrodzenie moralne społeczeństwa będzie gwarantem odzyskania niezależnego bytu państwowego, gdyż tylko „człowiek wolny wewnętrznie będzie zdolny walczyć o wolność zewnętrzną”²²⁷.

Szczególnym propagatorem tezy o zależności między odrodzeniem moralnym narodu a odzyskaniem bytu państwowego był W. Lutosławski. Jego zdaniem odnowa narodowa wiodła poprzez rozwój cnót chrześcijańskich w narodzie. W tym celu założył towarzystwo Eleuteria (1902) przekształcone w Eleusis, które miało na celu wychowanie nowego Polaka poprzez pogłębione praktyki religijne i poczworną wstrzeмиęliwość:

²²² J. Wojtal, *Lwowskie „Czasopismo...”, s. 100.*

²²³ M. Baranowski, *Wychowanie młodzieży...*, s. 165.

²²⁴ W. Seredyński, *Pedagogia polska...*, s. 47.

²²⁵ S. Szczepanowski, *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego*, Lwów 1888, s. 169.

²²⁶ S. Żarański, *O zmianach koniecznych...*, nr 6, s. 23.

²²⁷ K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa...*, s. 120.

od alkoholu, hazardu, tytoniu i rozpusty. Odrodzenie to przemiana duchowa, którą utożsamiał z walką prowadzoną „nie tylko mieczem i kulami; lecz świętością ducha, wobec której milkną działa, padają na kolana kaci”²²⁸. Teza, że na drodze moralnego odrodzenia jednostki może nastąpić odbudowa narodu, wyrwanie go z niewoli politycznej, z nędzy i ciemnoty, była krytykowana w kręgach postępowych narodowców. Czynniki duchowy uznawano za niewystarczający, a jego dominacja wyklucza wiarę w czynniki realne i skuteczność ich działania. Oparcie się na poczuciu wyższości moralnej, na wierze w czystość i słuszość swojej sprawy, w zderzeniu z obłudą i nikczemnością skazane jest na przegraną, bo „tylko krew i życie tysięcy ludu polskiego mogą wyrwać kraj z niewoli”, o ile zaistnieją ku temu warunki²²⁹.

O odnowie moralnej dyskutowano również w kręgach radykalnej młodzieży. Miała ona prowadzić do zmiany duszy zbiorowej, a nie zmiany systemów. Miała stać się fundamentem, na którym powstaną zręby polskiej państwowości. „Nie ma odrodzenia, nie ma przyszłości dla narodu, który się naprzód nie odrodził duchowo”²³⁰. Realizm i pozytywizm nie wystarczają do przetrwania: „I gdy w Galicji czas pokojowy grozi zabagnieniem i skarłowaceniem, do innego zaiste trzeba sięgać arsenału, by sztandar ducha uratować”²³¹. „Potrzeba bohaterstwa, piękna i potęgi charakterów wielkości dusz. W realiach galicyjskich łamie się charakter, co pociąga za sobą pseudo-trzeźwość, quasi-realizm, oportunizm trujący dusze. Poniewiera się ideały, poniża godność narodową, lansuje czołobitność. „Jaką ma być młodzież, która patrzy na wzory codziennego sprzeniewierzenia się zasadom i bierności lub nawet poddańczości wobec tych, co hańbią cześć narodu. Jakiem ma być przyszłe pokolenie, skoro się je wychowuje w atmosferze dwulicowości, wyrachowania i spekulacji na drobne korzyści?... Bez piękna duszy, ani marzyć o tworzeniu dzieł pięknych”²³². Wychowanie musi więc zmierzać do ukształtowania

²²⁸ W. Lutosławski, *Ocelach młodzieży polskiej* [w:] *Wykłady jagiellońskie*, t. 1: *Wykłady wstępne z przedmową o wychowaniu narodowym*, Kraków 1901, s. 64.

²²⁹ S. Odrzywolski, *Z powodu ostatnich...*, s. 429–430.

²³⁰ *Nie zabijajmy charakterów*, „Krytyka” 1909, t. 1, s. 2.

²³¹ *Ibidem*, s. 3.

²³² *Ibidem*, s. 4.

Polaka nowoczesnego, na którym oprzeć się musi przyszłość i odrodzenie Polski. „Nowa etyka”, oparta na wewnętrznej wolności, wewnętrznej prawdzie i poczuciu odpowiedzialności za losy społeczeństwa, ukształtuje „nowego człowieka”, dla którego celem przewodnim będzie naturalne dążenie do czynienia dobra. Takiego człowieka mogła tylko wychować rodzina oparta na zdrowych zasadach moralnych, z matką – kobietą wyzwoloną²³³.

Z kolei dla Z. Balickiego nowym ideałem miał być żołnierz-obywatel, wzorzec, który ma źródło w etyce społecznej i najlepszych tradycjach narodu. To ideał przepełniony duchem rycerskim, a nie duchem militarizmu. To żołnierz, który nie ustąpi z pola walki, będzie paktował z wrogiem, dopóki nie wykorzysta ostatniej szansy²³⁴. Duch rycerski, tęgość żołnierska tworzyły i towarzyszyły wszystkim żywotniejszym okresom naszych dziejów. Jednak w okresie zwątpienia i rozbicia pojawiły się sztuczne naleciałości i przywary, które pokryły ten wzniosły ideał. Odrodzenie, odnowienie tych cech to cel wychowania, które musi zmierzać do ukształtowania charakteru. Młode pokolenie musi wyrobić w sobie hart i wytrwałość, zachować jedność i wierność wobec przewodniej myśli narodowej. „Wola narodowa, polot myśli, zakutej zarazem w żelazną obręcz rzeczywistości i wiara w przyszłość – w Polskę i Polaków”²³⁵ to główne założenia, które będą zmierzać do odrodzenia dusz, a tym samym do odrodzenia Polski. To odrodzenie nastąpi, jeżeli myśl zamieni się w czyn.

Jednym z istotnych elementów odrodzenia moralnego miało być odrodzenie życia religijnego zarówno całego narodu, jak i pojedynczych obywateli. Kiedy Polacy staną się rzeczywistymi obrońcami ustaw i praw Kościoła katolickiego i poświęcą się bardziej uczynom miłosierdzia chrześcijańskiego, wtedy (według ks. B. Markiewicza) spełni się prorocтво Jeremiasza: „wybawię cię z ręki niecnotliwych, i okupię cię z ręki mocarzów” i odrodzi się naród polski²³⁶. Religia, a właściwie wychowanie religijne, postrzegana była jako istotny czynnik kształtujący wychowanie

²³³ K. Dormus, *Kazimiera Bujwidowa...*, s. 124.

²³⁴ Z. Balicki, *Egoizm narodowy...*, s. 85.

²³⁵ J. Mirski, *Stanisław Szczepanowski...*, s. 13.

²³⁶ B. Miromir, *Trzy słowa...*, s. 50.

obywatelskie i narodowe²³⁷. Zwracano uwagę na religijność jako stały element tradycji narodowej Polaków. „Tradycja nasza narodowa wymaga już tego, że bez miłości Boga nie ma miłości Ojczyzny”²³⁸. Naród polski był i jest narodem katolickim, jak twierdził S. Szczepanowski: „słusznie łączy wyobrażenie religijne ze zbawieniem swej Ojczyzny ziemskiej”²³⁹. Odnowa życia religijnego utożsamiana więc była z odnową narodu, a w konsekwencji odzyskaniem bytu państwowego. Uczucie religijne „z dusz ludzkich wydobywając najistotniejsze pierwiastki kultury narodowej, tak, że w całym przebiegu historii religia okazuje się wskrzesicielką narodów”²⁴⁰.

Tradycyjne podejście do spraw wiary i roli religii w wychowaniu zostało podważone przez idee pozytywistyczne i materializm. Zwolennicy tych nurtów nie tyle atakowali religię, ile przejawiali swoisty indyferentyzm. „Niedowiarstwo” wśród galicyjski „młodych” było powszechnym stanowiskiem krytykowanym przez koła konserwatywne i demokratów²⁴¹. „Młodzi” buntowali się przeciwko Kościołowi i jego wpływom we wszystkich dziedzinach życia, w tym także w szkole. Sprzeciwiali się głoszonej przez konserwatystów tezie o ścisłym związku spraw politycznych z religijnymi.

Jednym z celów wychowania narodowego było przygotowanie gruntu do odrodzenia gospodarczego narodu. Podstawą bytu każdego społeczeństwa, jak zauważył S. Zarański, jest jego materialny żywot, który uzależniony jest od rolnictwa, rzemiosła i kupiectwa²⁴². We współczesnych świecie toczy się nieustanna ekspansja gospodarcza między narodami, w wyniku której narody silne ekonomicznie podporządkowują sobie narody słabsze. W tej walce naród polski znacznie ustępuje

²³⁷ S. Szydełski, *Religia podstawą wychowania* [w:] *Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim towarzystwie Pedagogicznym w R. 1916/17*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 96, 100.

²³⁸ F. Kozdraś, *O wielkim narodowym obowiązku wychowawcy. Kształcenie uczuć religijnych i patriotycznych w szkole*, „Szkoła” 1898, nr 9, s. 79.

²³⁹ S. Szczepanowski, *Idea polska...*, s. 19.

²⁴⁰ S. Szczepanowski, *Aforyzmy o wychowaniu*, Monachium 1912, s. 11.

²⁴¹ H. Kozłowska-Sabatowska, *Ideologia pozytywizmu...*, s. 63.

²⁴² S. Zarański, *Wykład zasad...*, s. 10.

ościennym narodom²⁴³. Zaniedbanie w tej dziedzinie należy bezwzględnie nadrobić poprzez oświatę. Wiedza szkolna musi wpływać na poprawę funkcjonowania ekonomicznego narodu, a wychowanie narodowe – oddziaływać na praktyczne stosunki narodu²⁴⁴. Szkoła ma nie tylko dostarczyć wiadomości praktycznych, ale w pierwszej kolejności rozbudzić miłość do pracy. W dziejach narodu praca zwykłego ludu nie była doceniana²⁴⁵. W zaistniałej sytuacji lud swoją pracą musi się włączyć w wielkie dzieło odnowy narodowej. W sferze wolicjonalnej szkoła musi kształtować te cechy, które umożliwiają walkę o byt, a zaliczono do nich również zamięłowanie do czystości, porządku i organizacji, posłuszeństwo wobec prawa i władzy, oszczędność, pracowitość²⁴⁶.

4. Formy realizacji wychowania patriotyczno-narodowego

Fundamentem narodowego odrodzenia miała być nauka języka ojczystego, co w warunkach repolonizacji szkolnictwa nabierało szczególnego znaczenia. W środowiskach oświatowych toczyła się batalia o przyznanie językowi polskiemu dominującej roli w nauczaniu i usunięcie języka niemieckiego na elementarnym poziomie nauczania²⁴⁷. Prekursorem w tej batalii był niewątpliwie J. Dietl, któremu nauczanie w języku polskim wydawało się rzeczą oczywistą²⁴⁸. Nauka w języku ojczystym traktowana była jako pierwszy i najważniejszy krok do unarodowienia szkoły²⁴⁹. W języku ojczystym odzwierciedlona jest bowiem dusza narodu we wszystkich jej aspektach²⁵⁰. Na łamach „Głosu Nauczycielstwa Ludowego” ukazało się kilka artykułów w obronie

²⁴³ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 45.

²⁴⁴ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym i posłannictwie narodowym nauczycielstwa ludowego*, „Szkoła” 1895, nr 32, s. 417.

²⁴⁵ S. Zarański, *O zmianach koniecznych...*, nr 6, s. 27–28.

²⁴⁶ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 19.

²⁴⁷ [W. Bieroński], *Wychowanie jednolite*, „Głos Nauczycielstwa Ludowego” 1908, nr 23, s. 361.

²⁴⁸ J. Dietl, *O reformie szkół...*, s. 65.

²⁴⁹ K. Twardowski, *Unarodowienie szkoły...*, s. 142–143.

²⁵⁰ Z. Balicki, *Zasady wychowania...*, s. 146.

języka polskiego, głównie pióra W. Bierońskiego, zawierających również wskazówki metodyczne do jego nauczania. W prasie galicyjskiej i publikacjach zwartych zwracano uwagę na konieczność zaszczepiania w młodzieży miłości do mowy ojczystej będącej głównym przejawem istnienia narodu²⁵¹. W procesie budzenia świadomości narodowej język polski ogrywał szczególną rolę w nauczaniu elementarnym: „Niech dziecko w szkole ludowej dowie się że jest Polakiem, niech poczucie obowiązków obywatelskich znajdzie w sercu jego przytułek i uznanie; niech z formy i treści języka ojczystego czerpie prawdy moralnej, estetycznej i patriotycznej wartości”²⁵².

Podstawą nauczania miała być lektura tekstu, czytanie „mistrzów polskiego słowa, tych hetmanów wielkiej buławy ducha i serca... aby strzegli świątyni ducha narodowego i przewodniczyli narodowi w pochodzie po ciernistej drodze żywota”²⁵³. Zgodnie podkreślano, że literatura jest czynnikiem o największym oddziaływaniu wychowawczym. „Dostarcza ona najwięcej danych do studiów nad charakterem narodowym do badań naszych przymiotów ducha, tak dodatnich jak i ujemnych”. Jest też nieświadomą wychowawczynią narodu kształtującą jego cechy moralne²⁵⁴. Jednym z głównych celów nauczania literatury był patriotyzm i zaprzysiężona wierność służbie narodowej²⁵⁵. Najlepszym materiałem do osiągnięcia tych celów według S. Pigońa jest poezja A. Mickiewicza²⁵⁶.

W powszechnym odczuciu panowało przekonanie, że nauka najważniejszych przedmiotów kształtujących uczucia narodowe i patriotyczne odbywać się powinna w języku ojczystym. Na pierwszym miejscu stawiano tu naukę historii i przekaz tradycji narodowej. Pielęgnowanie tradycji narodowej stało się po upadku Rzeczypospolitej

²⁵¹ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, s. 43.

²⁵² E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym i posłannictwie narodowym nauczycielstwa ludowego*, „Szkola” 1895, nr 34, s. 439.

²⁵³ B. Trzaskowski, *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, s. 43.

²⁵⁴ J. Wojtał, *Lwowskie „Czasopismo...”, s. 103.*

²⁵⁵ S. Pigoń, *Nauczanie historii literatury polskiej w wychowaniu narodowym* [w:] *idem, Do zasad wychowania...*, s. 98.

²⁵⁶ S. Pigoń, *Jeszcze o nauczaniu...*, s. 99.

dobrem najwyższym, warunkiem przetrwania narodu i filerem jego odrodzenia. Pojęcie to ma bardzo szeroki zakres i nie można go zawęzić tylko do historii, religii czy określonego terytorium, ale mieści się w nim kultura umysłowa, jak również wszelkie wytwory kultury materialnej²⁵⁷. „Tradycja w najczystszej formie rozumienia słowa, pojęta jako wiedza rzeczy przeszłych, wytyczająca drogi przyszłości; jako świadomość jednolitego, konsekwentnie się rozwijającego życia”²⁵⁸. W pojęciu „tradycja” mieściły się: pieśń gminna, podania ludowe, legendy narodowe, przysłowia, zwyczaje i obyczaje, sposób myślenia, pojmowanie i zapamiętywanie się na świat²⁵⁹. Panowało przekonanie, że w kultywowaniu tradycji narodowej najbardziej upośledzony był lud wiejski. Toteż w rozwoju oświaty i moralnej odnowie widziano uświadomienie narodowe chłopów i wpojenie im przekonania o roli dziejowej, jaką chłopstwo odegrało w przeszłości²⁶⁰.

Jednym z najważniejszych elementów tej tradycji była edukacja historyczna. Nauka historii i literatury ojczystej nabierała szczególnego znaczenia w dobie niewoli narodowej. Naród uciśniony sięgał do przeszłości, aby w niej szukać otuchy. Historia narodu zapisana jest w duszy każdego obywatela, gdyż on „stworzony jest na obraz i podobieństwo społeczeństwa” i każdy może tę historię w sobie obudzić. Ta umiejętność to intuicja historyczna, którą należy rozwijać w młodym pokoleniu²⁶¹. Tej intuicji historycznej, którą S. Szczepanowski nazwał „sprężyną duchową”, nie da się wzbudzić, jeżeli historia będzie się ograniczała tylko do dat i suchych faktów. W historii trzeba właśnie odnaleźć motywy działania pojedynczych osób i całych narodów.

Nauka historii i języka ojczystego to w pierwszej kolejności zadanie domu rodzinnego, bo tu jest „najlepsze pole do pracy w tym kierunku... Każdy dom polski powinien troskliwie przechowywać i pielęgnować cnoty i tradycje narodowe, chronić język ojczysty od skażenia, skłaniać młodzież

²⁵⁷ J. Dybiec, *Nie tylko szablą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795–1918*, Kraków 2004, s. 193–194.

²⁵⁸ S. Pigoń, *O kulturę wsi...*, s. 28.

²⁵⁹ S. Sobieski, *O wychowaniu narodowym...*, s. 1.

²⁶⁰ J. Wojtyga, *Miłość Ojczyzny. Studium pedagogiczne*, „Szkoła” 1892, nr 18, s. 22.

²⁶¹ Z. Balicki, *Zasady wychowania...*, s. 5.

do studyowania swego języka i do wyłącznego używania go w stosunkach rodzinnych i krajowych”²⁶². Proces wychowania patriotyczno-narodowego, który tu powinien być zapoczątkowany, miała kontynuować szkoła, ale ta w okresie zaborów miała ograniczone możliwości, także i w Galicji pomimo wprowadzonej autonomii. W okresie przedautonomicznym treści narodowe zostały usunięte z programów nauczania, a w interesie zaborcy, jak słusznie zauważył S. Żarański było „zaszczepianie nieufności w siły własnego narodu... Słowem tajono z umysłu w edukacji znaczenie narodowości... W ten sposób pozbawiono młodzież naszą wszelkich owych silni”²⁶³. Polityka rządów porozbiorowych nastawiona była na rozbięcie upadłego narodu na bezwładne jednostki. W takich okolicznościach nie było mowy o nauce dziejów ojczystych poza wybiórczymi ich fragmentami. W nowej sytuacji politycznej nauka historii Polski nabiera szczególnego znaczenia, „jest ona tym wychowania czynnikiem, który umysł dziecka rozjaśniając ogrzewa i w końcu sprawia, że kształcony tym sposobem młodzieniec, największą w tym upatruje chlubę, iż jest synem tej ziemi, która go na świat wydała”²⁶⁴. Żarański z nauki historii chciał także uczynić narzędzie wiernopoddańczej i lojalistycznej polityki, pisząc: „Tu niemniej stosowna pora budzenia w sercach młodzi wdzięczności dla wspańiałomyślnego Monarchy, który idąc za skazówką myśli opatrnej, święte narodu uczucia w szkole i życiu pielęgnować nam dozwala. Niechże dzieci nasze dowiadują się, z czyjem Imieniem łączyć one mają tę pomyślną zmianę w ich edukacji i dziejach całego narodu”²⁶⁵. Autonomia polityczna nie oznaczała całkowitej swobody w nauczaniu historii. Nauczyciele zostali formalnie zmuszeniu, aby „nieszczercze wyklądać dzieje porozbiorowe”, co burzyło wzajemne zaufanie i wytwarzało nieszczery lojalizm²⁶⁶.

²⁶² M. Baranowski, *Wychowanie młodzieży...*, s. 164–165.

²⁶³ S. Żarański, *O zmianach koniecznych w nauce dziejów ojczystych*, „Szkoła” 1874, nr 1, s. 9.

²⁶⁴ S. Żarański, *O reformie wykładów dziejowych na podstawie indukcji*, Kraków 1868, s. 28.

²⁶⁵ S. Żarański, *Wykład zasad...*, s. 83.

²⁶⁶ K. Twardowski, *Unarodowienie szkoły...*, s. 150.

W pedagogice galicyjskiej nie było jednoznacznego podejścia do nauki historii. W tradycyjnym nurcie nauka historii miała na celu przekaz tradycji i na jej najwartościowszych elementach budowanie przyszłości²⁶⁷. „Wola zmarłych przodków zapala i ożywia wolę żyjących... Żywe obcowanie ze zmarłymi pokoleniami – oto czym powinna być historia ojczysta dla młodzieży”²⁶⁸. Bez znajomości dziejów narodowych nie ma patriotyzmu i wychowania narodowego. Poprzez naukę historii ma się również budować więź międzypokoleniowa przejawiająca się umiłowaniem przyrody i ziemi ojczystej, na której są „groby przodków, ślady dawnej kultury i zabytki przeszłości... ich zabiegi gospodarcze, dorobek cywilizacyjny, walki i troski dzisiejsze, a łącznikiem jest mowa ojczysta”²⁶⁹.

Natomiast w kręgach bardziej radykalnych krytykowano ten kierunek nauczania, negując rolę historii jako wskrzesicielki minionych wydarzeń i idei, ale stawiano jej za cel inspirowanie do dalszych działań na rzecz odnowy narodowej i budowy państwa. Sięganie do przeszłości, do wad i cnót narodowych, które mają decydować o odrębności wychowania narodowego, uznano za pozbawione racji, gdyż wszystkie wartości uległy przeobrażeniom wraz z upływającym czasem i zmianą sytuacji politycznej²⁷⁰. Wychowanie narodowe poprzez nauczanie historii „wieść winno młode pokolenie ku mogiłom nie po to, by u lampek cmentarnych zapalały pochodnie na chwile uroczyste, lecz po to, by czuły się dziedzicami tysiącletniej kultury, obowiązany do potęgowania dorobku ojców”²⁷¹. Przeszłość narodu przekazywana w nauczaniu historii ma się stać kwasorodem dla idei niepodległościowych. „Idea niepodległości, bowiem nie jest tylko wyrazem obecnego stanu narodu... w krew polską wszczepiła ją przeszłość, jest więc integralną częścią duszy polskiej”²⁷². Poprzez nauczanie historii młodzież ma się wczuć w atmosferę naszej bohaterkiej przeszłości, „przeżyć w części chociażby owe momenty tragicznego

²⁶⁷ W. Lutosławski, *O celach młodzieży...*, s. 21–22.

²⁶⁸ Z. Balicki, *Zasady wychowania...*, s. 4.

²⁶⁹ *Ibidem*, s. 5.

²⁷⁰ *Odrodzenie ideowe...*, z. 5, s. 239.

²⁷¹ *Ibidem*, s. 238.

²⁷² *Wychowanie niepodległościowe...*, s. 140.

zmagania się wolnej duszy polskiej z narzuconą jej niewolniczą obrotą, to znaczy rozwinąć w sobie niczym nie przeparte pragnienie niepodległości, stworzyć niczym nie dającą się osłabić wolę do realizacji jej w życiu²⁷³. Taki cel stawiono przed nauką historii na kilka lat przed wybuchem wojny, kiedy część środowiska galicyjskiego coraz bardziej angażowała się w działalność niepodległościową.

Nauka dziejów ojczystych miała też wzbudzić solidaryzm społeczny. Póki naród czuje się narodem, póki wszyscy jego członkowie czują się ze sobą solidarnie związani w jedną przyrodzoną kulturalną całość – zauważył K. Twardowski. Należy więc szukać takich momentów i skupiać myśli „na tych wielkich wypadkach i postaciach z naszej przeszłości, w których jedność narodowa znajdowała szczególny wyraz”²⁷⁴. W nauczaniu historii należy ukazać w kontekście historycznym zasługi wszystkich stanów społecznych, również Żydów²⁷⁵. Miało to mobilizować społeczeństwo Galicji do wniesienia własnego wkładu w dzieło odbudowy narodu²⁷⁶.

Jednym z najskuteczniejszych sposobów nauczania dziejów ojczystych miała być biografistyka. Sama nauka historii zacząć się musi od opowiadań o znakomitych ludziach, którzy „urokiem imienia i czynów uczynili pamięć swojego pobytu”²⁷⁷. Należało jednak korzystać z biografistyki umiejętnie i unikać przedstawiania chlubnej przeszłości i wielkich przodków jedynie w „udzielnej idealności”, bo napawają młodzież sprawiedliwą dumą, ale unoszą w krainę marzeń, „a tem samem odwodzi od znoju pracy”²⁷⁸. Nieodłącznym elementem wychowania i nauczania musi być wspólna cześć dla tych, którzy na swych barkach niosą wielkość narodu. Jeżeli młodzież ma inne „swoje powagi przygodne i partykularne”, niechybnie zejdzie na manowce i zatraci ducha wychowania obywatelskiego i narodowego.

²⁷³ *Ibidem*.

²⁷⁴ K. Twardowski, *Zagajenie II. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 15 maja 1910* [w:] K. Twardowski, *Mowy i rozprawy...*, s. 71–72.

²⁷⁵ S. Zarański, *Wykład zasad ekonomii społecznej...*, s. 14.

²⁷⁶ A. Kliś, *Myśl pedagogiczna Stanisława Zarańskiego...*, s. 75.

²⁷⁷ E. Czerkawski, *Rozprawy i wnioski...*, s. 57.

²⁷⁸ S. Zarański, *O zmianach koniecznych...*, nr 3, s. 22.

W kształtowaniu uczuć patriotycznych i narodowych ważną rolę do spełnienia miała także pieśń patriotyczna²⁷⁹. To temat rzadko poruszany, jednak istotny dla wychowania. B. Trzaskowski, odwołując się do przeszłości, kiedy to żołnierze ruszali do boju z pieśnią religijną na ustach, która w naszych budziła i rozpaliała poświęcenie, a wrogów przerażała, podkreślał szczególne przywiązanie narodu do pieśni kościelnych. Nie pomijał także znaczenia śpiewów narodowych i patriotycznych, jak również pieśni ludowych jako elementów bytu narodowego. Zadaniem szkoły jest przechowywać, pielęgnować i upowszechniać ten cenny skarb narodowy²⁸⁰. Tymczasem zdaniem S. Pigoń szkoła nie wywiązywała się z tej powinności. Takie twierdzenie sformułował na podstawie obserwacji polskich żołnierzy, z którymi wspólnie walczył o wolność. Szkoła nie zaszczepiła w zwykłym żołnierzu zamiłowania do śpiewu, a śpiew jest elementem kształtowania postaw, uczuć i woli. Jest lekcją historii i elementem tradycji narodowej i ludowej²⁸¹. Oddzielną publikację nauce śpiewu na poziomie elementarnym poświęcił M. Baranowski, zwracając uwagę na umiejętny dobór repertuaru: „Dzieci tylko takie pieśni śpiewać powinny, które mają wartość pedagogiczną i zgadzają się z ogólnym duchem szkoły... pieśni narodowe rozbudzające uczucia patriotyczne”²⁸². Pieśni patriotyczne i narodowe był śpiewane nie tylko w szkole, ale przede wszystkim w trakcie obchodów jubileuszów i rocznic narodowych. Te sposoby manifestacji powszechnie uznano za jedną z najdoskonalszych i skutecznych form rozbudzania uczuć patriotycznych i narodowych²⁸³. Były też drogą do przebudzenia narodu, a zarazem dowodem na jego żywotność, co podkreślił K. Twardowski: „Póki naród czuje się narodem, póki wszyscy jego członkowie czują się ze sobą solidarnie związani w jedną przyrodzoną kulturalną całość, potrzeba pewnych form, w których by się poczucie tej wspólności i jedności narodowej wyrażało... z całą też świadomością pragniemy tymi obchodami

²⁷⁹ J. Falkowska, *Myśl wychowania narodowego...*, s. 230–232.

²⁸⁰ B. Trzaskowski, *Zarys organizacji szkół niższych...*, s. 34.

²⁸¹ S. Pigoń, *Do podstaw wychowania...*, s. 219–227.

²⁸² M. Baranowski, *Nauka śpiewu w szkole ludowej*, „Szkoła” 1892, nr 33, s. 417.

²⁸³ F. Kozdraś, *O wielkim narodowym...*, s. 78.

budzić i krzepić uczucia narodowe tam, gdzie jeszcze budzić lub krzepić je trzeba”²⁸⁴.

Oprócz domu rodzinnego i szkoły program wychowania patriotyczno-narodowego i moralnego odrodzenia wpisany był w działalność organizacji i stowarzyszeń młodzieżowych. To odrębny problem, sporadycznie poruszany przez pedagogów, a raczej podnoszony w publicystyce społeczno-politycznej bądź też przez osoby bezpośrednio związane z pewnymi ruchami i ugrupowaniami. Jednym z takich działaczy był W. Lutosławski będący zwolennikiem kolektywnego wychowania w duchu narodowym, czemu dał wyraz, pisząc: „Elementarnym pojęciem, na którym winniśmy oprzeć całą organizację narodową, a także organizację narodowej oświaty – jest pojęcie grupy przyjaciół prowadzonej w swych czynnościach społecznych przez dobrowolnie wybranego wodza”²⁸⁵. Chcąc rozbudzić aktywność wśród młodzieży, niektórzy pisarze stawiali jej za wzór działaczy patriotów i organizacje patriotyczne. Pigoń za taki wzorzec stawiał filomatów wileńskich i pokolenie Mickiewicza²⁸⁶.

Z nauką dziejów ojczystych powiązana była geografia. Podstawą wychowania narodowego (według W. Seredyńskiego) jest „historia narodu i fizyografia ziem jego”²⁸⁷. W pierwszej kolejności miała wpajać przywiązanie do ojczystej ziemi, co w środowiskach wiejskich utożsamiane było jeszcze z pojęciem „ojcowizna”. Przez naukę geografii należało rozbudzać miłość „do tej ziemi, gdzie przodków naszych złożone popioły, wpływać przeciw występnej sprzedaży ziemi obcym nabywcom, wpajać głębokie w dzieci przekonanie, że kto posiada kawał ziemi, posiada kawał Polski”²⁸⁸. Nauczanie tego przedmiotu miało też na celu zwrócenie uwagi na bogactwo i dostatek ziemi ojczystej, która umiejętnie użytkowana, może być źródłem bogactwa: „musimy powiedzieć mieszkańcom, że kraj nasz jest nie tylko piękny, ale i bogaty, że posia-

²⁸⁴ K. Twardowski, *Zagajenie II. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 15 maja 1910* [w:] *idem, Mowy i rozprawy...*, s. 71–72.

²⁸⁵ W. Lutosławski, *O wychowaniu narodowym*, Kraków 1902, s. 39.

²⁸⁶ S. Pigoń, *Filomaci wileńscy* [w:] *idem, Do podstaw wychowania...*, s. 115–116.

²⁸⁷ W. Seredyński, *Pedagogia polska...*, s. 48.

²⁸⁸ A. Józefczyk, *O miłości ojczyzny*, „Szkoła” 1869, nr 49, s. 355.

da wszystkie źródła oraz warunki dostatku i niezawisłości materialnej, że uprawa ojczystego łąnu i dobywanie jego skarbów zapewnić może więcej, aniżeli emigracja na cudze ściernisko”²⁸⁹. Znajomość kraju ojczystego, którą daje nauka geografii, obok znajomości literatury i filozofii narodowej jest z jednym z elementów uduchowionego związku z ziemią ojczystą²⁹⁰.

Ważnym elementem wychowania narodowego i patriotycznego było wychowanie fizyczne. W myśli pedagogicznej to temat często podejmowany i szeroko opisywany. Koncentrowano się jednak głównie na rozwoju fizycznym młodzieży i na wpływie wychowania fizycznego na kształtowanie charakteru. Szkoła była szczególnie predysponowana do zaszczepiania miłości do ćwiczeń i sporu, stąd też pedagodzy galicyjscy zwracali uwagę na pozytywne znaczenie tego przedmiotu nauczania na różnych stopniach kształcenia²⁹¹. Nową jakością było wychowanie paramilitarne, na które zaczęto zwracać szczególną uwagę od przełomu stuleci. Zainteresowanie tym nurtem wychowania wzrosło wraz powstaniem polskich drużyn sokolich, a później skautingu. Idea sokolnictwa koncertowała się wokół podniesienia sprawności fizycznej młodzieży i zaznajomienia jej z musztrą wojskową i podstawowymi umiejętnościami paramilitarnymi²⁹². Typowo paramilitarny charakter miał powstały w 1908 r. Związek Walki Czynnej. Jednak powstały mniej więcej w tym samym czasie polski skauting, bazujący często na organizacji sokolej, ze względu na atrakcyjność metod wychowania bardziej przyciągał młodzież galicyjską, która poddana była tu niemal wojskowej dyscypliny i kształtowaniu postaw patriotycznych. Jednym z tematów pogadanek w drużynach skautowych była historia i geografia Polski²⁹³. Wśród kierunków wychowania skautowego wy-

²⁸⁹ E. Gabryelski, *O wychowaniu narodowym...*, nr 34, s. 439. O tym też: S. Sobieski, *O wychowaniu narodowym...*, s. 1.

²⁹⁰ W. Lutosławski, *Praca narodowa*, Warszawa 1998, s. 56.

²⁹¹ P. Pręgowski, *Zasady racjonalnego...*, s. 18.

²⁹² I. Lewandowska-Kozimała, *Skauting polski w Galicji Wschodniej*, Przemyśl 1994, s. 9.

²⁹³ G. Szmyd, *Skauting. Jego historia, cele, zasady i wartości wychowawcze za granicą i u nas* [w:] *Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim towarzystwie Pedagogicznym w R. 1916/17*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 115.

chowanie paramilitarne i kult żołnierstwa odgrywały ważną rolę²⁹⁴. Skauting cieszył się coraz większą popularnością i traktowany był jako trzecie ogniwo wychowania obok domu i szkoły²⁹⁵. Szczególne zainteresowanie tym kierunkiem wychowania przejawiała młodzież narodo-
wa ożywiona ideami niepodległościowymi²⁹⁶.

²⁹⁴ S. Pigoń, *Skauting polski wobec wyzwań wychowania narodowego* [w:] *idem, Do podstaw wychowania...*, s. 191.

²⁹⁵ M. Wolańczyk, *Trójkąt pedagogiczny (Dom, szkoła, skauting)*, „Szkoła” 1918, s. 183–189.

²⁹⁶ I. Lewandowska-Kozimała, *Skauting polski...*, s. 19.

ROZDZIAŁ II

Organizacja szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1918

1. Okres 1772–1869

W czasach zaboru austriackiego system szkolnictwa ludowego (elementarnego) w Galicji dość często ulegał reorganizacjom. Zmieniała się struktura szkół, ich wewnętrzna organizacja oraz programy nauczania. Stanowiło to konsekwencję polityki oświatowo-kulturalnej prowadzonej przez austriackiego zaborcę. Do jej zasadniczych elementów należało dążenie do zgermanizowania miejscowej ludności słowiańskiej oraz zakorzenienia w niej wiernopoddańczości względem cesarza. Warunki, w jakich przyszło funkcjonować społeczeństwu galicyjskiemu, były diametralnie różne od dotychczasowych. Austria znajdowała się w fazie budowy absolutyzmu oświeconego. Konsekwencją tego było przejęcie przez scentralizowane rządy państwowe wszystkich funkcji społecznych, w tym edukacyjnych, które dotychczas wypełniały instytucje religijne, zwłaszcza związane z Kościołem katolickim. W okresie panowania cesarzowej Marii Teresy (1740–1780) w monarchii habsburskiej pojawiła się nowa tendencja w polityce oświatowej państwa, która wynikała z przemian wewnętrznych zmierzających do stworzenia monarchii scentralizowanej i rządzonej w sposób absolutny. Jednym z elementów tej ideologii było podporządkowanie państwu organizacji kościelnej. Chodziło o to, aby poprzez kler skutecznie oddziaływać na masy plebejskie i utrzymywać je w posłuszeństwie wobec państwa²⁹⁷. Dlatego w przypadku

²⁹⁷ A. Knot, *Wstęp* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Warszawa 1955, s. VI; R. Pelczar, *Organizacja szkolnictwa elementarnego (ludowego) w Galicji w czasach zaborów w świetle prawodawstwa oświatowego* [w:] *Instytut Pedagogiki 2004–2011. W służbie Kościołowi, Ojczyźnie i rodzinie*, red. E. Juško, B. Wolny, Stalowa Wola 2011, s. 193.

świeżo zajętych terenów Galicji władze w Wiedniu podjęły zdecydowane działania w celu odebrania Kościołowi katolickiemu dotychczasowej opieki nad szkolnictwem i podporządkowania go państwu. Miało się to dokonywać w myśl przewodniej idei państwa absolutnego, które uznawało swe wyłączne prawo do dyktowania poddanym tego, co władca uznał dla nich za pożyteczne i właściwe²⁹⁸. W konsekwencji rozbudowana administracja państwowa zaczęła wkraczać we wszystkie dziedziny życia społecznego, w tym w szkolnictwo. Stąd austriacka polityka oświatowa już od pierwszych miesięcy zaborów wywierała decydujący wpływ na stan edukacji na całym obszarze Galicji.

Jednym z najważniejszych przejawów centralizmu państwowego w Austrii stało się ogłoszenie 6 grudnia 1774 r. ustawy oświatowej (*Powszechny regulamin szkolny dla niemieckich szkół trywialnych i normalnych*) dotyczącej szkolnictwa elementarnego, która odnosiła się do całego państwa. Wprowadziła ona organizację szkół (nazwanych ludowymi) obejmującą trzy ich rodzaje. Pierwszym były szkoły trywialne (w małych miasteczkach i wsiach) zatrudniające 1–2 nauczycieli. Miano je tworzyć zwłaszcza we wszystkich parafiach oraz ich filiach²⁹⁹. Drugi typ to szkoły główne (uruchamiane w większych miastach, przynajmniej jedna w każdym cyrkule), zaś trzeci – szkoły normalne-wzorowe (jedna w każdej prowincji)³⁰⁰. Ponadto ustawa wprowadzała obowiązek szkolny

²⁹⁸ S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa...*, s. 9.

²⁹⁹ C. Majorek, *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19, s. 84; C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli* [w:] *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2, red. F. Kiryk, Z. Ruta, Tarnów 1983, s. 260; M. Krupa, *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1981, t. 24, s. 62; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty polskiej*, t. 2, Warszawa 1996, s. 49; B. Kumor, *Szkolnictwo ludowe w Diecezji Tarnowskiej 1786–1850* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 110; Z. Ruta, *Szkolnictwo klucza muszyńskiego w czasach zaboru austriackiego (1772–1918)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie”. Prace Historyczne XII, 1987, s. 252–253; S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna*, Lublin 2008, s. 271.

³⁰⁰ B. Baranowski, *Pogląd na rozwój seminariów nauczycielskich w Galicyi w okresie od roku 1871–1896* [w:] *C. k. seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicyi i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896*, Lwów 1897, s. 3; S. Jantzen, *Polityka szkolna terezyańsko-józefińska w Galicji*, „Biblioteka Warszawska” 1905, t. 1, s. 503–504.

dla wszystkich dzieci w wieku od 6. do 13. roku życia³⁰¹. Aktem tym państwo przejęło kontrolę nad całym istniejącym i tworzonym szkolnictwem ludowym, któremu podlegać miała ludność miejska i wiejska.

Mocą ustawy zarząd nad szkołami w każdej prowincji (kraju) oddano w ręce właściwych guberniów (urzędów gubernialnych), czyli naczelnym prowincjonalnym instytucji państwowych, oraz urzędów cyrkularnych (obwodowych). W przypadku Galicji siedzibą krajowego Gubernium stał się Lwów. Ponadto w każdej prowincji utworzono Krajowe Komisje Szkolne. W Galicji powołano ją w 1776 r. i nazwano Galicyjską Komisją Szkolną³⁰².

Z powodu wielonarodowościowego charakteru monarchii władze w Wiedniu postanowiły dostosować zapisy ustawy oświatowej z 1774 r. do warunków poszczególnych prowincji. W rezultacie w Galicji zaczęto ją wdrażać faktycznie dopiero na mocy patentu z 22 marca 1777 r. i obowiązywała aż do 1869 r. (z niewielkimi zmianami wprowadzonymi w 1805 r. w ramach tzw. *Politycznej ustawy oświatowej*)³⁰³. Jednak szybko okazało się, że ustawa z 1774 r. była obciążona wieloma mankamentami natury organizacyjnej. Trafnie scharakteryzował ją Bolesław Baranowski, pisząc: „Autorowie tej ustawy nie oglądali się wcale na przeszłość naszego kraju i nie uwzględniali jego właściwości. Urządzone według niej

³⁰¹ S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa...*, s. 13–14; C. Majorek, *Początki austriackiego...*, s. 84–85; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne* [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 249; R. Pelczar, *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816* [w:] *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki, Rzeszów 2011, s. 213.

³⁰² F. Majchrowicz, *Szkolnictwo polskie pod zaborem austriackim w czasie Komisji Edukacji Narodowej* [w:] *Epoka wielkiej reformy*, red. S. Łempicki, Lwów–Warszawa 1923, s. 124–125; J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w.* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 116; B. Kumor, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 109–110; C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura...*, s. 260; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848*, „Rocznik Sądecki” 1987, t. 18, s. 40.

³⁰³ W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 26; M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 93; *eadem*, *Szkoła ludowa...*, s. 62–63.

szkoły były czymś obcym, trudnym do przyswojenia żywemu organizmowi kraju, a pielęgnując przede wszystkim niemiecki język, który we wszystkich miastach i w przeważnej ilości wsi był językiem wykładowym, stały zawsze w pewnej sprzeczności wobec faktycznych stosunków społeczeństwa³⁰⁴.

Następne reformy oświatowe w Austrii podjął cesarz Franciszek I. Dnia 11 sierpnia 1805 r. zatwierdził *Polityczną ustawę szkolną* (bazującą na ustawie z 1774 r.). W Galicji w praktyce obowiązywała ona od 1808 r. do około 1875 r. W myśl tego dokumentu oświata elementarna powinna uwzględniać strukturę stanową społeczeństwa monarchii. Pragnieniem ustawodawcy było, aby w szkołach wychowywać najniższe warstwy społeczeństwa na wiernych poddanych oraz pracowitych i mądrych rolników i rzemieślników. Dlatego dla każdego stanu społecznego przewidziano osobne szkoły o programach kształcenia dostosowanych do zadań wyznaczonych im przez państwo. Dokonano podziału organizacyjnego szkół ludowych, który przejęto z ustawy z 1774 r. We wsiach i w miasteczkach miały działać 1- lub 2-klasowe szkoły trywialne. Ich program nauczania pozostał taki sam jak dotychczas. W większych miastach (zwłaszcza cyrkularnych) miano organizować 3-klasowe szkoły główne o bardziej rozbudowanym programie nauczania³⁰⁵. Także ta ustawa była mocno krytykowana przez różne środowiska. Bardzo dobitnie na jej temat wypowiedział się jeden z nauczycieli szkoły ludowej w Bielinach, autor początkowych wpisów w Kronice Szkoły Powszechnej w Bielinach. Pisał on: „Zasadnicza myśl [ustawy] brzmi: Poprzestać na nauce czytania i pisania mechanicznie udzielanej nie wchodząc w treść i tłumaczenie uczonej rzeczy. Początków języka ojczystego uczyć dopiero w klasach wyższych. Zaniechać przy tym obudzania w uczniach ambicji, kar cielesnych używać. Nauczanie w szkołach wiejskich powierzać miernym głowom, gdyż czynność ta przy

³⁰⁴ B. Baranowski, *Pogląd na rozwój...*, s. 3.

³⁰⁵ J. Dobrzański, *Wychowanie i szkolnictwo...*, s. 119–120; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa...*, s. 251; S. Grodziski, *Zabór austriacki 1772–1848 [w:] Historia państwa i prawa Polski*, t. 3, red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck, Warszawa 1981, s. 729; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 31; A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1993, Prace Pedagogiczne XCIII, s. 21.

dobrych książkach jest prostym mechanizmem, której dokonywać może najprostszy rodzaj ludzi a powierzając im posady nauczycielskie baczyć głównie na ich religijne i polityczne usposobienie. Wysłużonych nauczycieli zostawiać miłosierdziu gmin i zwierzchności”³⁰⁶.

W myśl austriackich ustaw oświatowych z 1774 i 1805 r. najwyżej zorganizowanymi szkołami ludowymi były szkoły główne. W Galicji funkcjonowały one od 1775 r. do około 1875 r. Ich siedzibami były głównie większe miasta. Szkoły te odgrywały istotną rolę w systemie oświaty galicyjskiej, gdyż dawały młodzieży szansę dalszego kształcenia na poziomie średnim. Placówki tego typu częściowo zapełniły lukę oświatową po likwidacji znacznej liczby gimnazjów. Tylko sporadycznie miały one charakter konfesyjny (najczęściej w przypadku szkół żydowskich) i były dostępne dla chłopców i dziewcząt. Uczniowie szkół głównych reprezentowali wszystkie narodowości i wyznania religijne zamieszkujące Galicję³⁰⁷. Dlatego integrowały społeczność uczniowską, usuwając podziały społeczne, narodowościowe i wyznaniowe³⁰⁸. W placówkach tych naukę zazwyczaj pobierały dzieci nie tylko mieszkające w danym mieście, ale również wywodzące się z okolicznych wsi leżących na terenie danego obwodu szkolnego. Czasami uczniami zostawały osoby mieszkające poza tym terenem, a także dzieci szlacheckie oraz duchowieństwa greckokatolickiego. Młodzież reprezentowała rodziny o zróżnicowanym statusie zawodowym i materialnym. Liczba uczniów w pierwszych dziesięcioleciach istnienia szkół tego typu była ograniczona. Frekwencja zaczęła wzrastać od lat 20. XIX w., a znaczący przyrost miał miejsce od lat 40. XIX w. Placówki te jako jedyne wśród szkół ludowych kształciły jednorazowo znaczne grupy młodzieży. Wiek uczniów był bardzo zróżnicowany i wahał się od 6 do 25 lat³⁰⁹. Absolwenci szkół głównych podejmowali pracę na niższych stanowiskach urzędniczych, a także w handlu, rzemiośle i usługach. Część z nich kontynuowała naukę w szkołach wyż-

³⁰⁶ SP w Bielinach, *Kronika Szkoły Powszechnej w Bielinach (1840–1918 r.)*, s. 1.

³⁰⁷ A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły...*, s. 15, 52.

³⁰⁸ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 101.

³⁰⁹ A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły...*, s. 45–48, 53; J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, s. 10; M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 100.

szego typu³¹⁰. Zakres nauczania w szkołach głównych regulowała ustawa z 1774 r. Miały one mieć 3 klasy o 4-letnim cyklu edukacyjnym. Ustawowy program kształcenia obejmował następujące przedmioty: czytanie, pisanie, rachunki, gramatykę, ortografię, kaligrafię, stylistykę, historię, geografię, geometrię, rysunki, język niemiecki, naukę moralną, religię oraz tzw. styl praktyczny³¹¹.

Według ustaw z 1774 r. i 1805 r. najniższy szczebel oświatowy stanowiły szkoły trywialne. Miano w nich uczyć czytania, pisania, rachunków, religii, katechizmu oraz nauki obyczajów i „wskazówek do życia praktycznego i gospodarstwa”³¹². Pozostawały one pod nadzorem państwa oraz władz kościelnych. Instytucje te od początku miały charakter wyznaniowy i narodowościowy. W konsekwencji Polacy tworzyli własne placówki tego typu. Nauczycielami w pierwszych dziesięcioleciach ich funkcjonowania najczęściej byli księża parafialni (proboszczowie lub wikarzy) oraz organisci. Dopiero z czasem zaczęto w nich w większym stopniu zatrudniać nauczycieli spoza tych środowisk zawodowych³¹³.

Jednak najbardziej rozpowszechnionym (pod względem liczebności) typem szkół ludowych w Galicji (do około 1873 r.) były szkoły parafialne. Swą genezę sięgały jeszcze czasów staropolskich. Początkowo przez dłuższy okres (ze względu na religijny charakter) austriacki system oświatowy ich nie uwzględniał. Dopiero pod koniec drugiego dziesięciolecia XIX w., pod wpływem niepowodzeń edukacyjnych państwowej polityki oświatowej, administracja zmuszona była uznać fakt ich istnienia. Formalnie różniły się one od szkół trywialnych tym, że nie posiadały zabezpieczonych stałych dochodów (fundacji), przez co nie odpowiadały państwowym wymogom prawnym³¹⁴.

³¹⁰ A. Ładyżyński, *Galicyskie szkoły...*, s. 51.

³¹¹ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 100, 102; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 40–41.

³¹² M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 102; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 40.

³¹³ R. Pelczar, *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014, s. 7.

³¹⁴ F. Persowski, *Kartki z dziejów szkolnictwa w Galicji w I połowie XIX w. (głównie z terenu województwa rzeszowskiego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie” 1967, Nauki Pedagogiczne, z. 4, s. 395, 402.

W szkołach parafialnych często nie trzymano się ściśle obowiązującego programu nauczania³¹⁵. W praktyce jego zakres zależał od wykształcenia nauczycieli. Z reguły nauka (zwłaszcza prowadzona przez organistów) ograniczała się do czytania, pisania, rachowania, a w przypadku chłopców uwzględniała dodatkowo ministranturę. W wielu parafiach, szczególnie wiejskich, nauczanie obejmowało wyłącznie czytanie i pisanie. Głównym elementem programu nauczania była nauka katechizmu³¹⁶. Nauczyciele szkół parafialnych (pod względem liczebności) stanowili najliczniejszą grupę wśród wszystkich osób uczących w szkołach ludowych. Zdecydowanie przeważali wśród nich nauczyciele-organisci. Do podstawowych obowiązków nauczycielskich należało kształcenie dzieci, wychowywanie ich w duchu moralności chrześcijańskiej oraz osobisty udział (nieraz z uczniami) w różnych nabożeństwach kościelnych³¹⁷.

W latach 40. XIX w. szkolnictwo ludowe wzbogaciło się o nowy typ placówek oświatowych – szkoły gminne. Ich rozkwit nastąpił po uwłaszczeniu w 1848 r. Stało się tak dzięki nadaniu gminom pełnej niezależności od dworu w zakresie organizowania szkół początkowych. Tworzono je we wsiach niebędących siedzibami parafii. Zwykle zakładały je miejscowe samorządy wiejskie lub proboszczowie parafii (w skład których dane miejscowości wchodziły) i przez nich były utrzymywane. Programy nauczania były zbliżone do realizowanych w szkołach parafialnych³¹⁸.

Od lat 60. XIX w. w niektórych wsiach zaczęto tworzyć szkółki zimowe (nazywane pokątnymi). Pod koniec stulecia takie punkty uruchamiano w wielu miejscowościach, w których do tej pory nie utworzono właściwej szkoły ludowej. Nazwa wzięła się od pory roku, w której prowadzono nauczanie. Szkoły tego typu tworzono głównie w zachodniej Galicji. Cechowały się one dość dużym prymitywizmem organizacyj-

³¹⁵ M. Adamczyk, *Kształcenie młodzieży chłopskiej z obwodu sądeckiego i okolic 1772–1848*, Wrocław 1981, s. 45.

³¹⁶ F. Magryś, *Żywot chłopu działacza*, Warszawa 1987, s. 25; J. Słomka, *Pamiętniki włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Warszawa 1983, s. 23; R. Pelczar, *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin 2009, s. 194–197.

³¹⁷ R. Pelczar, *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Warszawa 1998, s. 122–127.

³¹⁸ W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 48–49.

nym oraz znacznie zróżnicowanymi funkcjami dydaktycznymi. Poziom nauczania zimowego był bardzo niski. Program zazwyczaj ograniczał się do czytania, pisania, rachunków, śpiewu i katechizmu³¹⁹. Tworzenie szkół tego typu było dowodem na rodzenie się społecznej potrzeby zdobywania bodaj umiejętności czytania i pisania. Nauczyciele pochodzili z najniższych warstw społecznych wsi. Osoby przybywające z zewnątrz cieszyły się większym prestiżem społecznym niż miejscowe³²⁰.

Reformy konstytucyjne lat 60. XIX w. mające miejsce w Austrii otworzyły nowy rozdział w historii narodów zamieszkujących tę monarchię³²¹. Zaprowadzenie parlamentaryzmu i decentralizacja stały się jedyną możliwością odpowiedzi Wiednia na stałą presję ze strony mniejszości narodowych. Wymogi ruchów narodowościowych dotyczyły przede wszystkim równouprawnienia poszczególnych nacji. Pretendowały one do tego, aby móc odgrywać równorzędną z Niemcami rolę w politycznym, ekonomicznym i kulturalnym życiu monarchii. Faktycznym rozwiązaniem problemu germanizacji i kultury narodowej na korzyść wszystkich narodów monarchii stał się art. 19 ustawy o powszechnych prawach obywateli z 21 grudnia 1867 r. Zapisano w nim: „Wszystkie narody państwa są równe w prawach i każdy naród ma bezwarunkowe prawo do zachowania i hołubienia swojej narodowości i języka. Państwo przyznaje równoprawność wszystkich języków, które stosuje się w krajach, w szkole, administracji i życiu społecznym. W krajach, gdzie mieszka kilka narodów, zakłady oświatowe publiczne powinny być zorganizowane w ten sposób, żeby każdy z tych narodów otrzymał jednakowe możliwości dla nauczania w języku ojczystym, bez przymusowego studiowania drugiego języka krajowego”. W taki sposób na gruncie prawodawczym podjęto decyzję o wstrzymaniu germanizacji i stworzono obszar dla rozwoju kultury narodowej. W Galicji realną perspektywę skorzystania z tego zapisu miały dwie największe nacje: Polacy i Rusini-Ukraińcy. Wraz z otrzymaniem

³¹⁹ *Ibidem*, s. 49.

³²⁰ W. Winclawski, *Wiejskie szkółki zimowe w końcu XIX wieku (z badań w powiecie nowotarskim)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, R. 12, z. 4, s. 490–496; *Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1886/87*, Lwów 1887, s. 29.

³²¹ A. Varanytsya, „Jaka szkoła...”, s. 236.

autonomii polscy politycy dostali możliwość rozwiązania zagadnienia „krajowej kultury” i obrali kurs na polonizację wszystkich dziedzin życia tej prowincji³²².

Zmiany dokonywane wewnątrz państwa austriackiego w latach 1860–1867 dotyczyły także systemu szkolnictwa. Przekształcenie monarchii w państwo dualistyczne, przeprowadzane reformy, a przede wszystkim wprowadzenie nowej konstytucji w 1867 r. oraz uchwalanie nowych ustaw w latach 1868–1873 poważnie wpłynęły na cały system oświaty austriackiej, w tym również galicyjskiej. W samej Galicji duch odnowy życia politycznego i społecznego nabrał cech charakterystycznych, które nadały mu znamiona odrębności i doprowadziły do reform systemu szkolnego. Ważną rolę w tym zakresie spełniła działalność galicyjskiego Sejmu Krajowego oraz znaczna aktywność w zakresie oświaty części polityków polskich³²³. Autonomia stworzyła (po latach germanizacji) szansę powstania na terenie zaboru austriackiego enklawy polskiego życia narodowego. Wystąpiły m.in. korzystne warunki dla rozwoju oświaty polskiej. Pozytywne zmiany zapoczątkowało zatwierdzenie 22 czerwca 1867 r. przez Sejm Krajowy Galicji ustawy o narodowym języku nauczania w szkołach ludowych i średnich. Dawała ona prawo zachowania i pielęgnacji języka polskiego w tych instytucjach. Zmniejszyła się także ingerencja państwa w sprawy ich organizacji i funkcjonowania³²⁴. Z kolei 25 czerwca 1867 r. na mocy postanowienia cesarskiego ustanowiona została RSK dla Galicji. Zakres działania Rady obejmował administracyjny i naukowy zarząd szkół ludowych, średnich i seminariów nauczycielskich, w tym także dotyczący wychowania publicznego. Szczególnie z tym ostatnim zadaniem duże nadzieje wiązały środowiska narodowe. Jednak już od początku jej kompetencje zostały ograniczone, gdyż w wielu sprawach podlegała MWiO w Wiedniu. W konsekwencji nadal edukacja szkolna w Galicji podporządkowana była systemowi obowiązującemu w całej monarchii habsburskiej. Taki stan prawno-organizacyjny przetrwał aż do upadku Austro-Węgier. Jednym z pierwszych

³²² J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 24–25.

³²³ C. Majorek, *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław 1980, s. 1–4.

³²⁴ A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły...*, s. 22.

działań RSK było (w oparciu o państwową ustawę z 25 maja 1868 r.) uregulowanie w Galicji stosunków między szkołą a Kościołem katolickim. Wspomniana ustawa likwidowała dotychczasową wieloletnią zawisłość szkolnictwa ludowego od władz duchownych, oddając oświatę pod zależność władz państwowych. Do kierownictwa i nadzoru nad szkołami w każdym kraju monarchii ustawa ustanawiała specjalne organy świeckie. W Galicji miały to być: RSK, rady szkolne powiatowe (okręgowe) i rady szkolne miejscowe³²⁵.

Galicyjska RSK już od początku swej działalności, oprócz kwestii dydaktycznych, interesowała się problematyką wychowania młodzieży. W sposób szczególny zwracała uwagę na wpływ na wychowanie czynników i oddziaływań pozaszkolnych. Popierała wszelkie formy zajęć wychowawczych, które nie miały kontekstów politycznych, i zalecała dyrektorom szkół i nauczycielom organizowanie wychowankom czasu wolnego w szkole i poza nią we współpracy z rodzicami i katechetami. Natomiast nie wykazywała zbytniego entuzjazmu i była wręcz przeciwna angażowaniu się uczniów w życie polityczne, konspirację, strajki i demonstracje o charakterze narodowym. Dominujący wśród pewnej grupy urzędników polskich lojalizm wobec dworu cesarskiego oraz zachowawczo-konserwatywna postawa części środowiska pedagogicznego nie pozwalały na jawne wspieranie przez RSK działalności narodowej wśród nauczycieli i uczniów³²⁶.

2. Okres 1869–1918

Dnia 14 maja 1869 r. władze państwowe zatwierdziły kolejną ogólnopaństwową ustawę szkolną dotyczącą systemu szkolnictwa elementarnego. Likwidowano dotychczasową strukturę szkół ludowych, a wprowadzono podział na szkoły ludowe pospolite, o programie ogólnokształcącym, oraz szkoły wydziałowe (stanowiące ich nadbudowę). Te drugie przygotowywały do seminariów nauczycielskich oraz do szkół

³²⁵ SP w Hermanowej, Kronika szkoły w Hermanowej, s. 47; T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porzecznej*, Lwów 1913, s. 34.

³²⁶ T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 34–36; A. Puszkas, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 195.

o charakterze zawodowym, które nie wymagały wiedzy zdobywanej w szkołach średnich. Ustawa wprowadzała 8-letni obowiązek szkolny, regulowała sposób kształcenia nauczycieli oraz normowała ich obowiązki i prawa. W myśl tego dokumentu szkoły ludowe miały być powszechne i obowiązkowe. Program nauczania miał charakter ogólnokształcący, a językiem nauczania był język ojczysty uczniów³²⁷.

W celu dostosowania tej ustawy do realiów Galicji Sejm Krajowy 2 maja 1873 r. uchwalił *Ustawę o zakładaniu i utrzymaniu publicznych szkół ludowych i posyłaniu do nich dzieci*, która regulowała organizację szkolnictwa elementarnego w tej części monarchii austro-węgierskiej. Był to w czasach autonomicznych najważniejszy i najbardziej postępowy akt prawny zmieniający dotychczasową strukturę oświaty elementarnej w Galicji. W myśl tego dokumentu szkole ludowej nadano charakter ogólnokształcący. Całe szkolnictwo elementarne podzielono na szkoły ludowe pospolite i szkoły wydziałowe (stanowiące ich nadbudowę). Do pierwszego typu miały należeć szkoły od 1- do 8-klasowych w zależności od liczby nauczających w nich nauczycieli. Liczba klas wynikała z liczby nauczycieli i liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Jedna klasa nie powinna liczyć więcej niż 80 uczniów. Ustawa wprowadziła zasadę organizowania szkoły w każdym obwodzie, w którym mieszkało przynajmniej 40 dzieci w wieku szkolnym. Odległość od szkoły do miejsca zamieszkania miała wynosić maksymalnie pół mili (tj. około 3,8 km). Natomiast szkoły wydziałowe były 4-letnie (na podbudowie 4 klas szkoły ludowej pospolitej). W programach uwzględniały również przedmioty przygotowujące do pracy w handlu, przemyśle, rolnictwie i innych zawodach. Ukończenie szkoły tego typu stwarzało możliwość kontynuowania nauki w seminarium nauczycielskim. W żeńskich szkołach wydziałowych istniała możliwość dodania 2–3 klas wyższych. Szkoły wydziałowe uruchamiano w większych miastach i stanowiły one ogniwo między szkołą ludową a średnią. Profil nauczania dostosowywano do lokalnych potrzeb przemysłu lub rzemiosła. Ustawa wprowadziła bezpłatność nauczania, ale skróciła (w stosunku do wspomnianej ogólnopństwowej ustawy z 1869 r.) obowiązek szkolny o dwa lata (wiek 6–12 lat). Szkoła

³²⁷ C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura...*, s. 265; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, s. 190.

ludowa miała być jednolita, o jednakowym programie nauczania w miastach i wsiach. Założenia ustawy były bardzo postępowe, gdyż stwarzały młodzieży chłopskiej pewne możliwości awansu społecznego³²⁸. W tym samym dniu co powyższa ustawa szkolna (tzn. 2 maja 1873 r.) została ogłoszona ustawa dla Galicji regulująca stosunki prawne stanu nauczycielskiego w publicznych szkołach ludowych. W jej myśl nauczyciele stawali się urzędnikami państwowymi³²⁹.

Dnia 2 maja 1883 r. Sejm galicyjski uchwalił rewizję ustawy z 1873 r. Cel tej nowej ustawy oświatowej zawarto w następujących słowach: „Szkoły ludowe pospolite... urządzone będą tak, iżby dzieci z nauki czerpały oświecenie o zasadach religijnych i moralnych i obowiązkach obywatelskich, tudzież o zadaniach i warunkach zawodu, jakiemu się według okoliczności, miejsca i stanu prawdopodobnie poświęcą”. Według tego aktu prawnego szkoły ludowe (nadal nazywane pospolitymi) podzielone zostały na wiejskie i małomiasteczkowe oraz miejskie. Program tych pierwszych ukierunkowano na wykształcenie praktyczne. Tylko szkoły miejskie dawały możliwości kontynuowania nauki w szkołach średnich. Ponadto w miejscowościach o takim statusie miano tworzyć także szkoły wydziałowe z programem nauczania bardziej rozbudowanym niż w szkołach pospolitych, w których młodzież zdobywała wykształcenie rolnicze i przemysłowe. Nauka w nich trwała 4 lata³³⁰.

Kolejna ustawa dla Galicji – z 2 lutego 1885 r. – zezwoliła na zakładanie w miejscowościach pozbawionych szkół tzw. szkół początkowych o ograniczonym programie oraz na zatrudnianie w nich nauczycieli niemających ukończonych seminariów nauczycielskich³³¹.

Powyższe akty prawne z 1883 i 1885 r. obowiązywały do wprowadzenia kolejnej ustawy szkolnej, ogłoszonej 23 maja 1895 r. Nosiła ona tytuł:

³²⁸ C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura...*, s. 267; E. Podgórska, *Rozwój oświaty w Galicji w okresie autonomii* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 594–595; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, s. 190–191; E. Juško, *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, Lublin 2003, s. 62–63.

³²⁹ C. Majorek, W. Marmon, *Oświata i kultura...*, s. 267; E. Juško, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 64.

³³⁰ R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, s. 191.

³³¹ K. Grzybowski, *Historia państwa i prawa Polski*, t. 4, Warszawa 1982, s. 426.

O zakładaniu i urządzaniu szkół publicznych ludowych. Jednolitą dotąd szkołę ludową podzielono na niższą – 6-letnią szkołę wiejską, o charakterze rolniczym, i wyższą – 7-letnią, miejską. Tę pierwszą miano dodatkowo dzielić na rodzaje zależnie od liczby nauczycieli w nich nauczających. Szkoły wiejskie były 1–4 klasowe, natomiast miejskie – 5- i więcej klasowe. W szkołach na pierwsze miejsce wysunięto wychowanie religijne, moralne i obywatelskie. Podstawowym celem nauczania było przygotowanie uczniów do pracy zawodowej. Szkoły wiejskie miały kształcić pod kątem pracy w rolnictwie, co zmierzało do zatrzymania dzieci chłopskich na wsi i angażowania ich do pracy na roli. W szkołach miejskich miano przygotowywać do wykonywania zawodów pozarolniczych³³².

Od 1873 r. szkolnictwo ludowe przyjęło nową organizację. Dawała ona nowy impuls do tworzenia kolejnych placówek. Ich liczba stopniowo wzrastała. Dzięki temu w roku szkolnym 1879/1880 funkcjonowało ponad 2800 szkół publicznych, z czego m.in. 17 wydziałowych i 1820 ludowych pospolitych etatowych. Pod względem poziomu organizacyjnego było 14 szkół 8-klasowych, 3 – 7-klasowe, 3 – 6-klasowe, 12 – 5-klasowych, 142 – 4-klasowe, 50 – 3-klasowych, 210 – 2-klasowych i 2419 – 1-klasowych. W następnych latach liczba szkół wzrastała. Przykładowo w roku szkolnym 1897/1898 było ich ponad 3700 (33 – wydziałowe, 45 – 6-klasowych, 113 – 5-klasowych, 158 – 4-klasowych, 56 – 3-klasowych, 597 – 2-klasowych i 2709 – 1-klasowych). Zwiększenie liczby placówek nie przekładała się na podniesienie ich poziomu organizacyjnego. Nadal zdecydowanie najwięcej było szkół 1-klasowych. Jednak szybko zwiększała się liczba szkół 2-klasowych. Był to rezultat działań RSK, która systematycznie podejmowała decyzje o podniesieniu statusu organizacyjnego szkół 1-klasowych. W konsekwencji na kilka lat przed wybuchem I wojny światowej najwięcej było szkół 2-klasowych. Trochę mniejszą grupę tworzyły placówki 1-klasowe. Ich liczba stopniowo ulegała redukcji na rzecz szkół 2-klasowych. Dość dużą grupę stanowiły szkoły 4-klasowe. Stopniowo przybywało także szkół najwyżej zorganizowanych, czyli wydziałowych (w roku szkolnym 1911/1912 było ich 115)³³³.

³³² E. Podgórska, *Rozwój oświaty...*, s. 598; R. Wroczyński, *Dzieje oświaty...*, s. 192; E. Juśko, *Szkolnictwo powszechne...*, s. 63–64.

³³³ E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 53–55.

W szkołach galicyjskich całe wychowanie opierało się na zasadach religijno-moralnych zmierzających do kształtowania u przyszłych obywateli postaw zdyscyplinowania i lojalności wobec władzy, połączonych z głębokim serwilizmem. Dobrze zorganizowany proces kształcenia jest istotnym czynnikiem wychowania. Zarówno praca dydaktyczna, jak i wychowawcza szkoły ma na celu wytworzenie u uczniów (przyszłych obywateli) przeświadczenie, że ich działania służą państwu, które jest dobrem wspólnym. W takim też duchu, rozumianym jako dobro monarchii austriackiej, odbywał się proces dydaktyczno-wychowawczy w szkołach Galicji. Zadania wychowawcze szkół regulowały stosowne przepisy władzy szkolnej, zarówno państwowej, jak i krajowej, autonomicznej. Planowane cele kształcąco-wychowawcze nauczyciele osiągnęli z jednej strony poprzez realizację programów nauczania, a z drugiej – przez organizowanie różnych form pracy pozalekcyjnej. W okresie autonomii lojalizm i identyfikacja z „dobrym cesarzem” Franciszkiem Józefem oraz monarchią austriacką nie wykluczały jednak przejawów budzenia się wśród polskich nauczycieli i uczniów tożsamości narodowej.

ROZDZIAŁ III

Rola przedmiotów szkolnych w procesie wychowania narodowego i patriotycznego

1. Programy nauczania w szkołach ludowych

W okresie przed autonomią każdy typ szkoły ludowej realizował odmienne programy nauczania. Najobszerniejsze były w szkołach głównych. Zakres kształcenia w nich określiły ustawy oświatowe z 1774 i 1805 r. Według pierwszej z nich program nauczania przewidywał takie ogólne przedmioty, jak: czytanie, pisanie, rachunki, gramatyka, ortografia, kaligrafia, stylistyka, historia, geografia, geometria, rysunki, język niemiecki, nauka moralna, katechizm i religia³³⁴. Z kolei ustawa szkolna z 1805 r. ustalała następujące przedmioty: religię (włącznie z historią biblijną i wyjaśnianiem Ewangelii), pisanie, rachunki, czytanie, gramatykę, ortografię, stylistykę praktyczną (pisanie listów i pism urzędowych), geometrię, budownictwo, kaligrafię, geografię monarchii habsburskiej, geografię obcych państw, rysunki, rysunki geometryczne, stereometrię, mechanikę, fizykę i nauki przyrodnicze, zaś dla przyszłych gimnazjalistów także podstawy łaciny³³⁵.

Na bazie obowiązujących ustawowych ogólnych programów kształcenia MWiO opracowywało bardziej szczegółowe semestralne i tygodniowe plany nauczania. Przykładowo w 1856 r. wszedł w życie kolejny ramowy tygodniowy plan nauczania dla szkół głównych z polskim językiem wykładowym. Uwzględniał on 7 przedmiotów (tabela 1).

Najwięcej czasu w planie przeznaczono na język polski (35 godz.), z czego w kl. I nauczano go w wymiarze 12 godz. W kolejnych klasach lekcji tego przedmiotu systematycznie ubywało. W kl. IV miało go być tyl-

³³⁴ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 100.

³³⁵ K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicyi w latach 1848–1898*, Lwów 1899, s. 52.

Tabela 1. Tygodniowy plan zajęć w szkołach głównych z polskim językiem wykładowym w 1856 r.

Przedmiot	Klasa				Razem
	I	II	III	IV	
Religia	2	3	4	0	9
Religia i historia biblijna	0	0	0	5	5
Język polski	12	9	8	6	35
Język niemiecki	0	7	8	9	24
Rachunki	3	4	3	3	13
Pisanie	3	3	3	2	11
Geografia	0	0	0	1	1
Razem	20	26	26	26	98

Źródło: „Kurenda Szkolna” (krakowska) 1863, nr 7, s. 52.

ko 6 godz. Odwrotna sytuacja dotyczyła nauczania języka niemieckiego (24 godz.), który był realizowany od kl. II i w kolejnych latach go przybywało. Ogółem jednak liczba godzin języka polskiego znacznie przeważała nad niemieckim. Natomiast jedynie minimalny wymiar godzin (1 godz.) przyznano geografii, która miała być realizowana w kl. IV. W 1868 r. władze wprowadziły do szkół głównych następny tygodniowy plan nauczania uwzględniający 8 przedmiotów (tabela 2).

Tabela 2. Tygodniowy plan zajęć w szkołach głównych w 1868 r.

Przedmiot	Klasa				Razem
	I	II	III	IV	
Religia	1	3	4	5	13
Język niemiecki	–	–	10	7	17
Język polski	10	12	5	5	32
Język ruski	4	4	3	3	14
Rachunki	2	5	3	3	13
Kaligrafia	5	4	3	3	15

Przedmiot	Klasa				Razem
	I	II	III	IV	
Rysunki	–	–	–	2	2
Śpiew	–	–	–	2	2
Razem	22	28	28	30	108

Źródło: A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły główne w latach 1774–1869*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1993, Prace Pedagogiczne XCIII, s. 35.

W nauczaniu zasadniczą rolę odgrywał już wtedy język polski. W całym cyklu kształcenia było go 32 godz., z czego najwięcej w kl. I i II (odpowiednio 10 i 12 godz.). Niemieckiego uczono dopiero w kl. III i IV, ale za to w dużej liczbie godzin (łącznie 17).

Pomimo obowiązywania ministerialnych ramowych tygodniowych planów kształcenia w poszczególnych szkołach głównych jeszcze w II połowie XIX w. zakres przedmiotów oraz liczba godzin w tygodniu na ich realizację nadal znacznie różniły się od ustawowych. W praktyce szczegółowe plany nauczania na dany rok szkolny (w oparciu o państwowe wytyczne odnośnie do przedmiotów obowiązujących w szkołach głównych) ustalały dyrekcje placówek. Widać to po przedmiotach prowadzonych w poszczególnych klasach w roku szkolnym 1867/68 w szkole męskiej w Przemyślu (tabele 3–6) oraz w latach 1859–1870 w szkole żeńskiej prezentek w Krakowie (tabela 7).

Tabela 3. Tygodniowy plan nauki kl. I w szkole głównej męskiej w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868

Zajęcia przedpołudniowe						
Lekcja	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
I	Język ruski	Język polski	Język ruski	Język polski	Język ruski	Język polski
II	Pisanie	Religia	Pisanie	Religia	Pisanie	Pisanie
Zajęcia popołudniowe						
I	Język polski	Język ruski	Język polski	Wolne popołudnie	Język polski	Język ruski
II	Język ruski	Rachunki	Język ruski		Rachunki	Język polski

Źródło: APP, Zespół 142, sygn. 8711, k. 100–100v.

**Tabela 4. Tygodniowy plan nauki kl. II w szkole głównej męskiej
w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868**

Zajęcia przedpołudniowe						
Lekcja	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
I	Religia	Język polski	Religia	Język ruski	Religia	Język polski
II	Język polski	Język ruski	Język polski	Język polski	Język polski	Język ruski
III	Pisanie	Pisanie	Pisanie	Rachunki	Pisanie	Rachunki
Zajęcia popołudniowe						
I	Język ruski	Język polski	Język ruski	Wolne popołudnie	Język ruski	Język polski
II	Rachunki	Język ruski	Rachunki		Język polski	Język ruski

Źródło: APP, Zespół 142, sygn. 8711, k. 100–100v.

**Tabela 5. Tygodniowy plan nauki kl. III w szkole głównej męskiej
w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868**

Zajęcia przedpołudniowe						
Lekcja	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
I	Język niemiecki	Język niemiecki	Język niemiecki	Język niemiecki	Język niemiecki	Język niemiecki
II	Religia	Rachunki	Religia	Rachunki	Religia	Język polski
III	Język polski	Pisanie	Język ruski	Pisanie	Rachunki	Pisanie
Zajęcia popołudniowe						
I	Język ruski	Język polski	Język ruski	Wolne popołudnie	Język polski	Język ruski
II	Język niemiecki	Język niemiecki	Język niemiecki		Język niemiecki	Religia

Źródło: APP, Zespół 142, sygn. 8711, k. 100–100v.

**Tabela 6. Tygodniowy plan nauki kl. IV w szkole głównej męskiej
w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868**

Zajęcia przedpołudniowe						
Lekcja	Poniedziałek	Wtorek	Środa	Czwartek	Piątek	Sobota
I	Język niemiecki	Religia	Język niemiecki	Religia	Język niemiecki	Religia
II	Język niemiecki	Język polski	Język polski	Rachunki	Język niemiecki	Rachunki
III	Pisanie	Język niemiecki	Pisanie	Język polski	Pisanie	Język polski
Zajęcia popołudniowe						
I	Język niemiecki	Język niemiecki	Język niemiecki	Wolne popołudnie	Język niemiecki	Język ruski
II	Język ruski	Rachunki	Język ruski		Język ruski	Religia

Źródło: APP, Zespół 142, sygn. 8711, k. 100–100v.

W Przemyślu w kl. I i II najwięcej godzin w tygodniu przeznaczano na język polski oraz ruski. Natomiast w kl. III i IV zdecydowanie najwięcej było godzin języka niemieckiego. Natomiast na język polski i ruski przeznaczano już znacznie mniej czasu niż wcześniej.

**Tabela 7. Tygodniowy plan zajęć w szkole głównej preżentek w Krakowie
w roku szkolnym 1859/1860 i 1869/1870**

Przedmiot	1859/60					1869/70				
	Klasa					Klasa				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Religia	2	2	2	2	1	2	2	2	2	3
Historia biblijna	0	1	2	1	1	0	1	2	1	1
Czytanie z poglądem po polsku	6	5	1	2	2	8	2	2	2	2
Ortografia polska	0	2	0	1	0	0	1	3	1	0
Gramatyka polska	0	3	2	2	2	0	2	2	2	1
Styl i ćwiczenia polskie	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2
Literatura polska	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0
Kaligrafia polska	1	2	2	1	1	4	3	2	2	1

ciąg dalszy Tabeli 7

Przedmiot	1859/60					1869/70				
	Klasa					Klasa				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Język niemiecki	0	0	0	0	0	0	5	2	0	0
Czytanie po niemiecku	4	1	2	0	0	0	0	1	0	0
Gramatyka niemiecka	0	2	3	2	2	0	0	1	2	2
Ortografia niemiecka	0	1	2	1	1	0	0	0	1	0
Tłumaczenia niemieckie	1	1	2	2	2	0	0	0	2	2
Praktyczne ćwiczenia niemieckie	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0
Styl niemiecki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Literatura niemiecka	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Kaligrafia niemiecka	1	3	1	1	0	0	0	0	0	0
Rachunki	3	3	3	2	2	4	3	3	2	2
Historia powszechna	0	0	2	2	2	0	0	2	2	2
Historia Polski	0	0	0	0	0	0	0	2	1	1
Geografia	0	0	1	2	0	0	0	2	2	2
Historia naturalna	0	0	0	1	0	0	0	2	1	2
Pogląd	1	1	1	0	0	2	2	1	0	0
Rysunki	0	0	0	2	2	0	0	0	2	2
Roboty ręczne	6	0	0	0	0	6	3	0	0	0
Razem	25	27	26	27	22	26	24	30	26	26

Źródło: R. Gąsior, T. Matuła, *Szkoła siostr prezentek w Krakowie 1627–1918*, Lublin 1998, s. 279–280.

Z kolei z planów kształcenia dla szkoły prezentek w roku szkolnym 1859/1860 i 1869/1870 wynika, że głównymi przedmiotami były wówczas: religia i historia biblijna, język polski i język niemiecki (składający się z kilku działów), rachunki, historia powszechna, kaligrafia, rysunki i roboty ręczne. W roku szkolnym 1859/1860 we wszystkich 5 klasach na przedmioty z zakresu języka polskiego poświęcono ogółem 39 godz., zaś w roku szkolnym 1869/1870 – 43 godz. Z kolei na zajęcia z języka nie-

mieckiego odpowiednio – 38 i 20 godz. Z analizowanych planów wynika, że w roku szkolnym 1859/1860 nauczanie języka polskiego oraz niemieckiego zaczynało już w kl. I. Natomiast w roku szkolnym 1869/1870 język polski był uczony od kl. I, natomiast niemiecki – od kl. II.

Także w szkołach trywialnych pomimo państwowych regulacji programowych w praktyce w poszczególnych placówkach zakres kształcenia był bardzo zróżnicowany. Na przykład w szkole trywialnej w miasteczku Frysztak często się zmieniał. W początkach lat 20. XIX w. nauka obejmowała czytanie sposobem sylabizowania, pisanie po polsku i niemiecku oraz rachunki. Największy nacisk kładziono na nauczanie języka niemieckiego. Ponadto uczono religii. Pod koniec tej dekady wprowadzono dodatkowo naukę gramatyki polskiej i niemieckiej. W międzyczasie włączono również śpiew. Pod koniec lat 50. XIX w. w programie nauczania były: religia, język polski i niemiecki, stylistyka, śpiew, prace ręczne, geografia oraz nauka sadownictwa³³⁶.

W 1855 r. wszystkie szkoły trywialne w Galicji przekształcono w 3-klasowe (trzystopniowe)³³⁷. Przygotowano też odpowiednie plany nauczania i nowy podział godzin. Podstawowymi przedmiotami były: religia, język polski i język niemiecki³³⁸. Wspomniane plany nie miały jednak mocy wiążącej i nadal zakres realizowanych przedmiotów w praktyce zależał od nauczycieli. Na przykład w Lutczy w semestrze letnim roku szkolnego 1869/1870 z przedmiotów ogólnokształcących uczono: religii, języka polskiego, rachunków, geografii i historii Polski³³⁹.

Z kolei w szkołach parafialnych celem nauczania było nabycie przez młodzież elementarnych wiadomości przydatnych w dorosłym życiu oraz danie jej podstawowej wiedzy o prawdach wiary i zasadach moralnych³⁴⁰. W tych placówkach nie trzymano się obowiązującego

³³⁶ B. Lubojemska, *Zarys dziejów szkolnictwa we Frysztaku 1424–1984*, Krosno 2001, s. 8–9, 13–14.

³³⁷ K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, s. 41.

³³⁸ APRz, Zespół 221 – Szkoła Podstawowa w Mrowli, sygn. 1 – Opis historyczny powstania i uposażenia szkoły trywialnej w Mrowli, s. 12–13.

³³⁹ Zespół Szkół w Lutczy, Program popisu młodzieży szkoły narodowej w Lutczy dnia 1 lipca 1870 r., bns.

³⁴⁰ H. Błażkiewicz, *Szkolnictwo parafialne w diecezji przemyskiej w latach 1636–1757 w świetle wizytacji biskupich*, „Nasza Przeszłość” 1976, t. 46, s. 192–193.

w szkołach ludowych państwowego programu nauczania³⁴¹. Z reguły nauka ograniczała się do czytania, pisania, rachowania, a w przypadku chłopców uwzględniała dodatkowo ministranturę³⁴². Przykładowo w Krościenku Wyżnym w połowie lat 20. XIX w. uczono dzieci ministrantury, czytania i pisania³⁴³. Z kolei w Haczowie w 1847 r. edukacja obejmowała jedynie czytanie i pisanie³⁴⁴. Natomiast w Giedlarowej w 1867 r. młodzież kształcono w zakresie czytania, pisania, katechizmu oraz prostych rachunków. Nauka odbywała się w języku polskim³⁴⁵. Wreszcie w Golcowej w 1868 r. uczono czytania, pisania, gramatyki polskiej, rachunków i religii³⁴⁶.

Również w szkołach gminnych nie stosowano się do państwowych programów nauczania³⁴⁷. Z reguły (podobnie jak w szkołach parafialnych) nauka obejmowała czytanie, pisanie i rachowanie³⁴⁸. W wielu wsiach program był jeszcze bardziej okrojony, ale były też miejscowości, gdzie udawało się go rozbudować o kolejne przedmioty. Na przykład plan zajęć szkoły w Budziwoju (od momentu jej otwarcia w latach 40. XIX w. do 1865 r.) obejmował (nauczane po polsku) następujące przedmioty: religię, czytanie i pisanie w języku polskim, rachunki i katechizm. Od 1865 r. oprócz powyższych nauczano jeszcze geografii, historii naturalnej i ogrodnictwa, śpiewu, gramatyki polskiej i pisowni³⁴⁹. Z kolei w Hermanowej początkowo (do 1864 r.) uczono po polsku czytać, pisać, rachować i katechizmu. Od 1864 r. młodzież dodatkowo edukowano w zakresie początków geografii, historii naturalnej i sadownic-

³⁴¹ M. Adamczyk, *Kształcenie młodzieży...*, s. 45.

³⁴² M. Pelczar, A. Lorens, *Sześćset lat doli i niedoli Krościenka Wyżnego i Iskrzyni 1350–1950*, Krosno [1997], s. 223.

³⁴³ Muzeum w Gorlicach, Pamiętnik historyczny okolic i rodzin w diecezji przemyskiej ułożył i napisał ks. Wojciech Michna, s. 39.

³⁴⁴ S. Rymar, *Haczów, wieś ongiś królewska (1350–1960)*, Kraków 1962, s. 141.

³⁴⁵ J. Hoff, *Rozwój demograficzny, szkolnictwo, kultura Łańcuta i okolic w okresie autonomicznym [w:] Łańcut. Studia i szkice z dziejów miasta*, red. W. Bonusiak, Rzeszów 1997, s. 136.

³⁴⁶ B. Gajewski, *Golcowa. Szkice z dziejów wsi*, Brzozów 1989, s. 76.

³⁴⁷ M. Adamczyk, *Kształcenie młodzieży...*, s. 45.

³⁴⁸ R. Pelczar, *Szkoły parafialne...*, s. 194.

³⁴⁹ SP nr 15 w Rzeszowie Budziwoju, Kronika szkoły, bns.

twą. Językiem wykładowym nadal był polski³⁵⁰. Natomiast w Suchodole w roku szkolnym 1866/1867 dzieci uczyły się katechizmu oraz czytania i pisania po polsku³⁵¹.

Od 1873 r. w miejsce dotychczasowych szkół zaczęto wprowadzać nowe ich typy. W konsekwencji od roku szkolnego 1875/1876 RSK zaleciła do nich stosowne programy nauczania. W szkołach pospolitych miało nauczać: religii, czytania i pisania, języka wykładowego (narodowego dzieci), języka niemieckiego, rachunków, wiadomości z historii, fizyki i geografii, rysunków, śpiewu, ręcznych prac kobiecych, gimnastyki (obowiązkowo dla chłopców, nadobowiązkowo dla dziewcząt). W szkołach wydziałowych uczono przedmiotów dających także pewne przygotowanie fachowe. Plan nauki przewidywał: religię, język wykładowy ze stylistyką w interesach, geografę, historię (ze szczególnym uwzględnieniem kraju rodzinnego i jego konstytucji), historię naturalną, fizykę, rachunki z buchalterią, geometrię i rysunek geometryczny, rysunek artystyczny, kaligrafię, śpiew, ręczne prace kobiece, higienę i gimnastykę (obowiązkową dla chłopców, nadobowiązkową dla dziewcząt). W każdej szkole uczono jednocześnie drugiego języka wykładowego narodowego, a ponadto języka niemieckiego (od kl. III)³⁵². Duże trudności istniały w realizacji geografii i historii ze względu na słabe przygotowanie merytoryczne nauczycieli. Nauczanie historii w pierwszym rzędzie miało służyć wyrobieniu postaw lojalności wobec władzy politycznej. Zajęcia z gimnastyki były realizowane tylko w części szkół ze względu na brak stosownych pomieszczeń. Sale gimnastyczne posiadały tylko szkoły w większych miastach. W pozostałych zajęcia prowadzono na wolnym powietrzu³⁵³.

W 1893 r. RSK wydała szczegółową instrukcję do nowych, zmierzających do osiągnięć współczesnej pedagogiki³⁵⁴. W 1895 r. opracowano plany dla szkół wydziałowych

³⁵⁰ SP w Hermanowej, Kronika szkoły, s. 27.

³⁵¹ SP nr 5 w Krośnie Suchodole, Kronika szkolna, s. 5.

³⁵² J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 24–27; A. Meissner, *Szkolnictwo ludowe w powiecie jarosławskim w latach 1867–1914*, „Przemyskie Zapiski Historyczne” 1991–1992, R. 8–9, s. 82.

³⁵³ A. Meissner, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 83.

³⁵⁴ *Ibidem*.

męskich i żeńskich 3-klasowych, opartych na 4 klasach szkoły ludowej pospolitej i dla szkół wydziałowych żeńskich 5- i 6-klasowych o rozszerzonym zakresie nauki. Plan zajęć dla szkół wiejskich wprowadzony w 1895 r. przewidywał dla szkół z 4 klasami następujące przedmioty: religia, czytanie i pisanie, język wykładowy, rachunki w połączeniu z nauką o formach geometrycznych, historia naturalna, rysunki, śpiew, prace ręczne dla dziewcząt i gimnastyka dla chłopców³⁵⁵.

2. Nauczanie języka niemieckiego i jego wpływ na postawy młodzieży polskiej

Już od pierwszych lat zaborów Austriacy starali się uczynić z Polaków wiernych poddanych cesarza posługujących się językiem niemieckim, a język polski miał stopniowo zanikać. W ten sposób zamierzali doprowadzić do zintegrowania całego społeczeństwa z monarchią, a przy okazji do germanizacji mieszkającej na jej terenie ludności nieniemieckiej, w tym polskiej. Dążenia te przyświecały już cesarzowi Józefowi II (1780–1790), który pragnął zjednoczyć zróżnicowane imperium oraz włączyć nowe i stare kraje koronne do formacji politycznej nowego typu cechującej się jednolitą administracją oraz określonymi i wspólnymi regułami i prawami³⁵⁶.

Do osiągnięcia tych celów zamierzano wykorzystać całe szkolnictwo, w którym językiem nauczania i ważnym elementem edukacji uczyniono język niemiecki. W konsekwencji już 15 marca 1775 r. uznano go za wykładowy we wszystkich galicyjskich państwowych szkołach ludowych³⁵⁷. Funkcję tę formalnie pełnił do 1867 r.³⁵⁸ Jego pozycję w edukacji dodatkowo wzmocniła ustawa z 1805 r. Dlatego przez wiele lat zajmował uprzywilejowane miejsce w szkolnictwie ludowym. Celem nauczania tego języka stało się wyrobienie wprawy w jego używaniu oraz wyuczenie reguł gramatycznych i słownictwa³⁵⁹. W 1848 r. (w okresie Wiosny

³⁵⁵ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 24–27.

³⁵⁶ D. Timofejew, *Rozporządzenia językowe Józefa II dla Galicji (1780–1790)*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 1, s. 61–62.

³⁵⁷ WBPk, *Kronika Szkoły Powszechnej Żeńskiej w Krośnie*, s. 19.

³⁵⁸ G. Studnicki, *Zarys dziejów oświaty i szkolnictwa w Wadowicach*, Wadowice 1996, s. 23.

³⁵⁹ W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 42.

Ludów) w Galicji czasowo uchylono nauczanie niemieckiego w szkołach ludowych. Do rangi wykładowego podniesiono wówczas język polski. Jednak już rok później ponownie przywrócono język niemiecki do funkcji języka urzędowego i szkolnego, ale z większym (niż dotychczas) uwzględnieniem języków narodowych. Przykładowo w Jarosławiu dyrekcji szkoły głównej w 1861 r. na powrót pozwolono używać w korespondencji urzędowej, obok języka niemieckiego, również języka polskiego (z równoczesnym rozszerzeniem jego nauczania)³⁶⁰.

Na używanie języka niemieckiego w procesie dydaktycznym najczęściej zwracano uwagę w szkołach głównych. Sytuacja taka panowała od początków działalności tych placówek. Jednym z ważniejszych aktów utrwalających jego rolę stał się reskrypt MWiO z 5 lutego 1856 r., w którym postanowiło, że „celem podniesienia w szkołach polskich niemieckiego języka, aby w kl. I i II przeważnie w polskim języku młodzież była ćwiczoną, wszakże w kl. III identyczną liczbę godzin tygodniowo na język polski i język niemiecki, a w kl. IV więcej godzin na język niemiecki niż na język polski przeznaczano”. Stopniowe zmiany w tej sytuacji zapoczątkowało dopiero wydanie 20 października 1860 r. przez cesarza dyplomu październikowego reformującego państwo. W następstwie tego aktu Ministerstwo Stanu 26 lipca 1861 r. i 5 marca 1862 r. wydało rozporządzenia, uzupełnione stosownymi decyzjami lwowskiego Namiestnictwa z 13 sierpnia 1861 r. i 28 kwietnia 1862 r., w kwestii nauki języka niemieckiego w szkołach. W przypadku szkół trywialnych miała się ona rozpoczynać dopiero w drugim półroczu klasy II³⁶¹. Ponadto zezwolono na jego zupełne usunięcie w tych 2- i 3-klasowych szkołach wiejskich, z których do szkół wyżej zorganizowanych szli tylko nieliczni uczniowie. Pozwolenie na to na prośbę miejscowej ludności musiał wydać właściwy konsystorz diecezjalny³⁶². Reskrypt z 5 marca 1862 r. nakazywał, aby w szkołach czysto polskich nauka czytania rozpoczynała

³⁶⁰ A. Szczurowski, *Skorowidz powiatu jarosławskiego na rok 1902*, Przemyśl 1902, s. 131.

³⁶¹ APRz, Zespół 221 – Szkoła Podstawowa w Mrowli, sygn. 1 – Opis historyczny powstania i uposażenia szkoły trywialnej w Mrowli, s. 12.

³⁶² M. Baranowski, *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji od 1772 do 1895 roku*, Kraków 1897, s. 9; K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, s. 44–45.

się w języku polskim, w czysto ruskich – w języku ruskim, w czysto niemieckich – w niemieckim, natomiast w szkołach mieszanych – w języku większości uczniów. Dopiero po uzyskaniu biegłości w tym pierwszym języku należało rozpocząć naukę drugiego języka krajowego, a w szkołach niemieckich – niemieckiego³⁶³.

Jednak dopiero w 1867 r. władze państwowe zdecydowały, że w szkołach ludowych języka niemieckiego można było uczyć w sposób dowolny. Wynikało to z ustawy z 22 czerwca 1867 r. o języku narodowym jako wykładowym w szkołach ludowych, która orzekała, że prawo stanowienia o jego zaprowadzeniu w szkole ludowej przysługiwać ma tym, którzy ją utrzymują. Język niemiecki miał być realizowany w szkołach ludowych dopiero od kl. III³⁶⁴. Przypomniała o tym w 1868 r. RSK, wydając 18 listopada stosowne rozporządzenie w tej sprawie³⁶⁵. Dlatego w szkołach od jesieni 1867 r. język polski stał się wykładowym. Zgodnie z powyższymi rozporządzeniami przykładowo w Zarszynie od roku szkolnego 1862/1863 języka niemieckiego uczono dopiero w kl. II, w drugim półroczu. Natomiast w 1867 r. w tej szkole zupełnie zaprzestano jego nauczania, zaprowadzając w to miejsce język polski³⁶⁶. Także w Tyczynie, na podstawie rozporządzenia łacińskiego konsystorza przemyskiego z 18 lipca 1862 r., zaczęto uczyć niemieckiego dopiero w II kursie (półroczu) kl. II³⁶⁷. Zaś we Frysztaku nauczania niemieckiego zaniechano już z końcem pierwszego półrocza roku szkolnego 1867/1868³⁶⁸.

³⁶³ M. Baranowski, *Pogląd na rozwój...*, s. 9–10.

³⁶⁴ SP nr 1 w Strzyżowie, *Kronika szkolna...*, s. 15; S. Gruński, *Dzieje szkolnictwa...*, s. 63; C. Majorek, *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rezolucyjnej (1860–1873)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1968, Prace Historyczne IV, z. 32, s. 218; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 42.

³⁶⁵ *Język niemiecki w wyższych tylko szkołach ludowych jako przedmiot obowiązkowy ma być uprawiany*, „Kurenda Szkolna” (tarnowska) 1868, nr 9, s. 56.

³⁶⁶ W. Bętkowski, *Z przeszłości i teraźniejszości Zarszyna, Długiego i Nowosielec*, „Rocznik Sanocki” 1963, t. 1, s. 90.

³⁶⁷ APRz, Zespół 180 – Szkoła Podstawowa w Tyczynie, sygn. 1 – Historia 5. klasowej szkoły w Tyczynie 1863–1929, s. 47–48; F. Malak, *Dzieje parafii Tyczyn*, Tyczyn 1996, s. 169–170.

³⁶⁸ B. Lubojemska, *Zarys dziejów...*, s. 15.

W Drohobyczu od 1867 r. po polsku nauczano wszystkich przedmiotów, nawet używano go pomocniczo na lekcjach języka niemieckiego (realizowanego w kl. III i IV). Języka polskiego (jako przedmiotu) uczono tu od kl. I. Dotychczasowe godziny przewidziane w kl. II na język niemiecki przeznaczono na naukę języków krajowych (polskiego i ruskiego)³⁶⁹.

Również w szkołach ludowych dla dziewcząt nauczanie języka niemieckiego stanowiło najważniejszy element procesu dydaktycznego. Przykładowo w szkole głównej benedyktynek w Przemyślu nauka tego przedmiotu obowiązywała już od pierwszych lat istnienia placówki, czyli od początków lat 20. XIX w. Lekcje niemieckiego w części szkół prowadzono już od I kl. Na przykład w szkole głównej prezentek w Krakowie w roku szkolnym 1859/1860 na język niemiecki w kl. I przeznaczano tygodniowo 5 godz.³⁷⁰ W kwestii nauczania tego języka w podległych szkołach głównych w Galicji Zachodniej, zwłaszcza w kilku żeńskich szkołach klasztornych Krakowa, wypowiedziała się 9 lipca 1863 r. tamtejsza Komisja Namiestnicza, nakazując, aby „w szkołach chrześcijańskich głównych, do których także i szkoły klasztorne panieńskie u św. Jana, u św. Andrzeja i u św. Katarzyny należą, nauka języka niemieckiego już w pierwszym półroczu klasy drugiej ma być rozpoczynana”³⁷¹.

Kazimierz Brodziński, kształcący się w szkołach ludowych na przełomie XVIII i XIX w., tak opisywał naukę języka niemieckiego: „Szkoły tak były wtedy w Galicji urządzone, iż młodzieży ani głowy obciążać, ani zbałamucić nie mogły; karność nawet, co w braku innych żywiołów tworzyć zwykła charaktery, była dość łagodną, zatem na niewinne swawole nasze mógł rząd, chociaż w podbitej i nieprzychylnej prowincji, spokojnie zasypiać. Dziecię polskie, w domu albo w elementarnej szkółce cokolwiek po polsku czytać poduczone, przychodziło do szkół tak zwanych normalnych, gdzie wszystkiego wyłącznie tylko po niemiecku uczono. W tych szkołach póty musiało wytrzymać, póki nie zostało po niemiecku tak usposobione, iż mogło z niemieckiego po łacinie się uczyć. Ale że całą naukę zakładano tylko na opowiadaniu lekcji na pamięć, przeto znajomość języka była tylko pozorną... Zadano z książki stąd dotąd, raz wytłumaczono

³⁶⁹ CPAU, Fond 684, op. 1, spr. 1499, k. 14.

³⁷⁰ P. Hrabyk, *Pierwsza szkoła panieńska w Przemyślu*, Lwów 1913, s. 15–16.

³⁷¹ „Kurenda Szkolna” (krakowska) 1863, nr 6, s. 48.

po polsku, jeżeli profesor był Polak, kazano się nauczyć; kto chybił, odebrał karę i na tym koniec. Sama więc pamięć była mordowaną, każdy się uczył nie wiedzieć czego, tylko na jeden dzień. Dzieci Niemców miały więc tę wielką wyższość nad nami, iż rozumiały czego się uczą; a w nas wzrastała nienawiść do nich i do ich języka³⁷².

W części szkół ludowych w okresie przed autonomią w języku niemieckim prowadzono nauczanie wszystkich przedmiotów. Jedynie w pierwszych klasach dodatkowo posługiwano się językiem polskim, ale tylko w sposób pomocniczy, przy tłumaczeniach z niemieckiego³⁷³. Potwierdził to Powidaj, uczeń szkoły głównej w Rzeszowie na przełomie lat 30. i 40. XIX w., który wspominał: „Wprawdzie był tam jeszcze katechizm, historia Nowego i Starego Testamentu, ale te przedmioty, chociaż z nich osobno klasyfikowano, można uważać jako ułatwiający środek nabycia niemiecczyny. Były one sporządzone w języku niemieckim i na wstępie nie rozumieliśmy ani jednego wyrazu³⁷⁴. O ówczesnej randze języka niemieckiego tak pisano w kronice szkoły ludowej w Strzyżowie: „po niemiecku już w pierwszej klasie temu dziecku język niemiecki tj. gramatyka języka niemieckiego w tym samym języku dla dzieci wykładana była i te polskie dzieci reguł gramatycznych po niemiecku na pamięć nauczywszy się, wygłaszać musiały i nawet katechizmu małego oprócz w języku polskim używanego, także i w niemieckim uczyć się na pamięć było obowiązkiem³⁷⁵”.

O znaczeniu języka niemieckiego i prowadzeniu w nim nauczania innych przedmiotów wypowiedział się także ks. Leopold Olcynghier, proboszcz tyczyński i dziekan rzeszowski, który w 1850 r. zauważał: „Niedorzeczne były urządzenia szkół wszystkich w biednej naszej Galicyi aż do roku 1848. System mrozący wszelkie uczucia moralne, tamujący pojęcia i rozwinięcia nader zdolnych dzieci, ukartowany na wygubienie na-

³⁷² K. Brodziński, *Lata szkolne poety 1797–1809* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 5.

³⁷³ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 9.

³⁷⁴ L. Powidaj, *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 139.

³⁷⁵ SP nr 1 w Strzyżowie, *Kronika szkolna za lata 1794–1929*, s. 11; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 42.

rodowości, a zaniemczenie ziemi naszej dotykał serce każdego uczciwego i dobrego Polaka. Co boleśniejszą ranę zadawano, że nawet naukę Religii, katechizm, Ewangelię, Historye biblijne nie w narodowym języku, w którym każda Matka wpajała w umysł i w serca dzieci pierwsze wyobrażenie o Bogu, w nim uczyła pacierza, przykazań Boskich, pieśni nabożnych itp. Ale w języku niemieckim oschłym dla serc ludzkich klepać musiano na pamięć dosłownie mechanicznie przepisane nauki. W r. 1848 zmieniono ten system dla zaszłych okoliczności, pozwolono w narodowej mowie uczyć przedmiotów szkolnych³⁷⁶. Jednak to ustępstwo władz państwowych szybko wycofano. Jak dowodzi powyższa informacja, w niektórych typach szkół ludowych (zwłaszcza głównych) od uczniów wymagano obowiązkowego posługiwania się językiem niemieckim. Nawet nauka religii powinna odbywać się po niemiecku.

Jednak w wielu szkołach mimo formalnego obowiązku wprowadzenia języka niemieckiego przynajmniej przez pierwsze lata ich działalności w okresie przed autonomią uczono wyłącznie po polsku, gdyż brakowało nauczycieli znających ten obcy język oraz podręczników do jego nauki³⁷⁷. Niemiecki powszechnie obowiązywał jedynie w szkołach głównych oraz częściowo w miejskich szkołach trywialnych³⁷⁸. Stąd kształcenie w zakresie języka niemieckiego przebiegało różnie, w zależności od szkoły i czynników warunkujących to działanie. Na przykład w miasteczku Tyczyn naukę niemieckiego zaczęto realizować od początku istnienia szkoły trywialnej, tzn. od 1785 r. We wszystkich klasach zaprowadzono ją jednak dopiero w półroczu zimowym w 1819 r. Z kolei w szkole trywialnej w mieście Strzyżów uczyniono to dopiero w początkach XIX w.³⁷⁹ We Frysztaku w połowie XIX w. lekcje języka polskiego często były zaniedbywane przez nauczyciela, który prowadził nauczanie wyłącznie po niemiecku. Nawet modlitwy uczniowie musieli od-

³⁷⁶ F. Kiryk, S. Mateszew, *Tyczyn w okresie rozbiorów i niewoli (1772–1918)* [w:] *600 lat Tyczyna (1368–1968)*, red. T. Kowalski, Rzeszów 1973, s. 101; F. Malak, *Dzieje parafii...*, s. 169.

³⁷⁷ M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 102; M. Adamczyk, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 40.

³⁷⁸ R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 14–15.

³⁷⁹ SP nr 1 w Strzyżowie, *Kronika szkolna za lata 1794–1929*, s. 11.

mawiać w tym języku³⁸⁰. Natomiast niemieckiego nie wdrożono w placówkach niżej zorganizowanych, czyli szkołach parafialnych, gminnych i zimowych³⁸¹.

Władze państwowe nakazywały wszystkim uczniom (w tym Polakom) używanie języka niemieckiego nie tylko w szkole, ale również poza nią³⁸². Aby wzmocnić jego oddziaływanie, wprowadziły zwyczaj karania dzieci posługujących się rodzimą mową na terenie szkół oraz w kontaktach z nauczycielami i innymi uczniami (także poza ich murami). Na przykład za mówienie po polsku represjonowano w połowie XIX w. uczniów w szkole trywialnej w Pruchniku. Młodzieży za karę zakładano na szyję koło z paska lub łańcuszek. Po przerwie dzieci te były przez nauczyciela bite³⁸³. W innych szkołach, w których obowiązywał język niemiecki, przyłapanemu uczniowi zakładano na szyję (lub wręczano do ręki) tabliczkę z napisem wyjaśniającym przewinienie. Zadaniem dziecka było złapanie na podobnym „przestępstwie” któregoś z kolegów. To uwalniało go od dalszego noszenia tabliczki. W przeciwnym razie w sobotę wymierzano mu karę chłosty³⁸⁴. Według relacji Marcelego Drohojowskiego z Czorsztyna, ucznia szkoły głównej w Nowym Sączu (w latach 1826–1829), w kl. II kazano mu już mówić po niemiecku nawet w rozmowach z kolegami. Jak wspominał, nieposłusznych uczniów karano różgą, biciem po rękach, klęceniem i wielokrotnym przepisywaniem w zeszytach zadanych słów lub zdań³⁸⁵.

Szczegółowo okoliczności wymierzania kary z tego powodu opisywał Emil Dunikowski, przytaczając przykład szkoły głównej w Brzeżanach, w której się uczył w połowie lat 60. XIX w.: „Nauczycielem, prawdziwym typem Kałamarzewskiego najczystszej wody, był Łuszipiński [Grzegorz]. Poznałem dobrze jego pedagogię... Oj, byłaż to batuta, a raczej kolekcja

³⁸⁰ B. Lubojemska, *Zarys dziejów...*, s. 10.

³⁸¹ R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 14.

³⁸² A. Ładyżyński, *Galiczyjskie szkoły...*, s. 36.

³⁸³ J. i J. Markiewicz, *Pruchnik widziany oczami księży Markiewiczów*, Pruchnik 2000, s. 79.

³⁸⁴ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 10.

³⁸⁵ M. Adamczyk, *Oświata i szkolnictwo [w:] Dzieje miasta Nowego Sącza*, t. 2, red. F. Kiryk, S. Płaza, Kraków 1993, s. 121.

batut w postaci trzcinek i różg rozmaitego kalibru, moczonych w soli... O trzy na ósmą rano siedzimy cichutko w szkole, trzymając ręce na ławce. Każdego, który tylko się ruszy, zapisuje cenzor jako schwätzera. Dusza na ramieniu, gdyż w kieszeni jest Sprachzeichen, który mi niepochwyciwy kolega podstępnie wczoraj wręczył. Zapytał mnie z anielską miną po polsku: „Dokąd idziesz kochany?” – ja mu na to także po polsku: „Do domu” i zbrodnia już gotowa; trzeba było przyjąć Sprachzeichen jako dowód, że się mówiło po polsku. Nie miałem serca wyszukiwać nowej ofiary, więc zatrzymałem przez całą noc Sprachzeichen u siebie, a to przy tej zbrodni stanu obciążająca okoliczność. Po niemieckim pacierzu rozpoczyna się indagacja: Wer hat das Sprachzeichen! Zgłaszam się ze łzami w oczach. I w taki sposób wszyscy zgłaszają się, którzy nieszczęsnym ten symbol niemieckiej pedagogii mieli wczoraj w ręku, z wyjątkiem pierwszego, który dosłał go wprost od nauczyciela celem przyłapania mówiącego po polsku. Rozpoczyna się straszliwa egzekucja. Z ostatnich ław wychodzą dwaj kaci, wyrostki dwudziestoletnie, których zadaniem było trzymać, ewentualnie dekoltować delikwentów, podczas kiedy zacny pedagog siekł różgą, stając przed każdym uderzeniem na palce. Krzyk, płacz, wrzawa, szamotanie do 9 godziny. Cenzorowie podają spisy schwätzerów, które odczytują głośno³⁸⁶.

Z kolei Bolesław A. Baranowski, uczący się w latach 50. XIX w. w szkole głównej w Kołomyi, wspominał: „Z rozmaitych pamiętników znaną jest tradycja straszego «Sprachzeichen», które było w związku z nakazem używania języka niemieckiego nawet w prywatnej rozmowie wewnątrz budynku szkolnego. Wiadomo, jakie następstwa sprowadzał ten znak dla tego, który odważył się przemówić językiem ojczystym. Nie umiem powiedzieć, kiedy i jak używanie tego godła skasowano. W Kołomyi mówiono o nim jako o czymś istniejącym, ale go już nie używano. Nie szpiegowano też wcale naszych rozmów prywatnych³⁸⁷.

Uczniów represjonowano nie tylko za posługiwanie się językiem polskim. W Wadowicach przed 1866 r. dochodziło do tego, że dyrekcja

³⁸⁶ E. Dunikowski, *Z tęczyowych dni w szkołach brzeżańskich 1861–1873* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 347.

³⁸⁷ B.A. Baranowski, *Kołomyjska Kreis-Hauptschule i gimnazjum w Stanisławowie 1852–1862* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 238.

szkoły głównej karała uczniów szykanami i biciem nawet za noszenie elementów polskiego stroju szlacheckiego (narodowego): butów, spodni, czamarki itp.³⁸⁸ Głośna w Jarosławiu w 1841 r. stała się sprawa zaśpiewania przez ucznia kl. IV Artura, syna barona Karola von Dessau Ertla, pieśni *Polak nie sługa, nie zna co to pany*. Czyn ten władze cyrkularne uznały za akt wrogości wobec Austrii. Po dochodzeniu skazano Artura na 15 plag oraz relegowano ze szkoły. Jednak w następnych latach ponownie dochodziło do podobnych sytuacji. Już w 1846 r. kilku uczniów otrzymało kary cielesne za śpiewanie pieśni polskich³⁸⁹. Od karania za posługiwanie się przez uczniów językiem polskim kadra nauczycielska odeszła dopiero w czasach autonomii.

Przedmiotowe oraz mechaniczne nauczanie języka niemieckiego powodowało u uczniów polskiego pochodzenia wielką niechęć do ludności niemieckojęzycznej (Austriaków i Niemców) oraz do ich mowy. W dalszej konsekwencji prowadziło do spontanicznego kształtowania się u tej młodzieży postaw polonofilskich³⁹⁰.

Język niemiecki (ale już tylko jako przedmiot) był realizowany także w okresie autonomicznym. Dopiero w 1918 r. wiceprezydent RSK, Fryderyk Zoll (1916–1919), w pierwszych dniach po odzyskaniu niepodległości wydał dla szkół rozporządzenie, według którego: „W dotychczasowych aktach prawnych dotyczących oświaty mają być dokonane zmiany. I tak język niemiecki przestaje być przedmiotem obowiązkowym w III i IV klasie szkół pospolitych. Godziny uzyskane w ten sposób należało przeznaczyć na naukę rzeczy ojczystych, a zwłaszcza historii, geografii i przyrody polskiej. W szkołach wydziałowych wprowadzić w miejsce historii, geografii i statystyki monarchii austro-węgierskiej odpowiednie przedmioty dotyczące Polski. W czytankach (szkółkach i wypisach) pomijać te ustępy, których celem było budzenie w młodzieży poczucia przynależności do państwa Habsburgów”³⁹¹.

³⁸⁸ G. Studnicki, *Zarys dziejów...*, s. 23.

³⁸⁹ A. Szczurowski, *Skorowidz powiatu...*, s. 131.

³⁹⁰ R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 18.

³⁹¹ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 66–67.

3. Rola języka polskiego

a. Język polski w planach nauczania

W nowych realiach politycznych Polakom mieszkającym w Galicji przyszło zmierzyć się z polityką edukacyjną Austrii prowadzącą do ich zniemczenia. Działania takie u ludności polskiej wywoływały jednak sprzeciw i zachowania obronne. Język niemiecki zaczęto traktować jako symbol zaborcy i odnoszono się do niego z wrogością. Jednym ze sposobów walki Polaków nauczających lub pobierających naukę w szkołach ludowych stało się podtrzymywanie polskości. Czyniono to poprzez używanie języka polskiego (w charakterze wykładowego oraz przedmiotowego) przynajmniej w tych typach szkół ludowych, które pozostawały poza nadzorem państwa, czyli parafialnych, gminnych i zimowych. Taka sytuacja w dużej mierze była zasługą polskiego duchowieństwa rzymskokatolickiego broniącego się przed zakusami władz państwowych zmierzającymi do podporządkowania sobie Kościoła katolickiego. W konsekwencji duchowni znacznie częściej angażowali się w tworzenie tych szkół, nad którymi władze państwowe nie miały nadzoru³⁹². Również w wielu szkołach trywialnych z braku nauczycieli znających ten język częściej nauczano po polsku niż po niemiecku. Z powyższych powodów młodzież polska znacznie chętniej i liczniej uczęszczała do szkół z językiem polskim niż do szkół niemieckojęzycznych³⁹³.

Jednak przez cały okres zaborów programy nauczania poszczególnych przedmiotów oraz treści zawarte w podręcznikach szkolnych nie sprzyjały budzeniu się świadomości narodowej, zwłaszcza wśród włościan. Stanowiło to konsekwencję wielowiekowego konfliktu społecznego między chłopstwem a szlachtą, dlatego zmiany w tym zakresie następowały bardzo powoli, i to praktycznie dopiero po uwłaszczeniu³⁹⁴. Jedynie nauczyciele, którym leżało na sercu wychowanie patrio-

³⁹² R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 14–15; J. Hoff, *Rozwój demograficzny...*, s. 136.

³⁹³ R. Pelczar, *Szkoły parafialne...*, s. 194–195; *idem*, *Rzymskokatolickie szkoły...*, s. 210–212.

³⁹⁴ A. Kliś, *Rola galicyjskiej...*, s. 177–179.

tyczne ludności polskiej, próbowali „unarodowić” niektóre przedmioty tak, aby edukacja prowadziła do kształtowania uczuć narodowych wśród uczniów.

W całym okresie galicyjskim podstawowym przedmiotem predysponowanym do wychowania w duchu narodowym i miłości ojczyzny były lekcje polskiego, podczas których nauczyciele mieli przede wszystkim wyuczyć dzieci poprawności mówienia w języku ojczystym, a także zapoznać z kanonem literatury pięknej. Jak pisał B. Trzaskowski: „Język jest duchem narodów, a duch narodów jest ich językiem; i stąd to owo wielkie znaczenie nauki języka ojczystego i literatury ojczystej w wychowaniu narodowym”³⁹⁵.

Przez wiele dziesięcioleci nauka języka polskiego (jedynie jako pomocniczego) ograniczała się tylko do czytania w kl. elementarnej oraz do tłumaczenia *Komeniusa* i książek niemieckich, a czas przeznaczony na jego naukę był krótki³⁹⁶. Na przykład w szkole głównej w Wadowicach aż do 1867 r. po polsku uczono tylko religii i początków gramatyki polskiej w kl. elementarnej oraz w kl. I i II³⁹⁷. W szkole głównej benedyktynek w Przemyśle naukę gramatyki polskiej zaczęto realizować dopiero w 1825 r. na podstawie reskryptu gubernialnego z 6 listopada 1824 r., zaś język polski jako przedmiot wprowadzono od roku szkolnego 1848/1849³⁹⁸. W szkole głównej w Krośnie uczyniono to dopiero w 1868 r.³⁹⁹ Z kolei w Jarosławiu w szkole głównej pierwszy wyłom na rzecz języka polskiego nastąpił już w 1794 r. poprzez uwzględnienie w kl. III nauki pisania po polsku⁴⁰⁰. Jednak jako wykładowy został on ostatecznie uznany dopiero w 1862 r.⁴⁰¹ Jak wspominał swój pobyt w szkole głównej w Rzeszowie na przełomie lat 30. i 40. XIX w. L. Powidaj: „Była także i gramatyka polska. Wprawdzie nie nauczyłem się

³⁹⁵ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 174.

³⁹⁶ A. Ładyżyński, *Galicyjskie szkoły...*, s. 36.

³⁹⁷ G. Studnicki, *Zarys dziejów...*, s. 23.

³⁹⁸ P. Hrabyk, *Pierwsza szkoła...*, s. 15–16.

³⁹⁹ D. Quirini-Popławska, *Szkolnictwo krośnieńskie od XVII w. do 1914 r.* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 2, red. J. Garbacik, Kraków 1973, s. 353.

⁴⁰⁰ A. Szczurowski, *Skorowidz powiatu...*, s. 130.

⁴⁰¹ *Ibidem*, s. 132.

z niej ani odmian rzeczownika ani słowa, bo te już albo w kołysce, albo natychmiast po opuszczeniu jej umieliśmy. Nie było tam również mowy o ortografii, chociaż dano nam najpraktyczniejszą zasadę ku temu: pisać jak mówisz, a mów jak piszesz. I mówiliśmy i pisaliśmy, jak dzisiaj nawet garderobiane ani piszą, ani mówią⁴⁰².

W części szkół (głównych i trywialnych) już przed 1855 r. językiem wykładowym był polski, a niemiecki uznawano tylko za drugi język krajowy. Taką sytuację potwierdzało rozporządzenie MWiO z 23 marca 1855 r., które nakazywało, „aby obok języka wykładowego uczyć drugiego języka krajowego w miarę uznanej potrzeby i rozporządzeń dotąd w tym przedmiocie wydanych lub jeszcze wydać się mających w godzinach na naukę języka przeznaczonych, a to w takim sposobie, ażeby stopniowo przynajmniej w niektórych przedmiotach naukowych za język wykładowy mógł być użytym. To, szczególnie rozumieć należy o języku niemieckim w tych szkołach, w których takowy nie jest językiem wykładowym, lecz zajmuje stanowisko drugiego języka krajowego⁴⁰³.

Z powyższych informacji wynika, że niemiecki nie był jedynym językiem wykładowym wyżej zorganizowanych szkół ludowych. W rzeczywistości w tych placówkach posługiwano się kilkoma językami. W przypadku szkół głównych na obszarze Galicji Wschodniej w użyciu były 3 języki: niemiecki, polski i ruski, natomiast w Galicji Zachodniej – dwa pierwsze. Stan nauczania języków w szkołach głównych (przykładowo w roku szkolnym 1851/1852) zaprezentowano w tabeli 8.

Rozporządzenia MWiO z 23 marca 1855 r. oraz z 5 lutego 1856 r. wprowadzały nakaz, aby w szkołach głównych w kl. I i II przeważnie posługiwać się językiem polskim lub ruskim, zaś w kl. III należało tym językom oraz językowi niemieckiemu poświęcać w tygodniu taką samą liczbę godzin. Dnia 28 lipca 1861 r. zatwierdzone zostało używanie języków narodowych w nauczaniu początkowym.

Wspomniane rozporządzenie z 1855 r. poruszało także problem nauczania języka krajowego, w tym przypadku – polskiego, prowadzonego oprócz języka wykładowego (niemieckiego). Miał on być uczony w go-

⁴⁰² L. Powidaj, *Oblicze szkoły...*, s. 142.

⁴⁰³ *Rozporządzenie ministerialne z 23 marca 1855*, „Schul-Kurrende” 1858, nr 4, s. 14.

**Tabela 8. Języki nauczania w szkołach głównych Galicji
w roku szkolnym 1851/1852**

Języki nauczania	Szkoła
niemiecki, polski i ruski	Lwów – główna wzorowa, Stanisławów – męska obwodowa, Stryj – męska obwodowa, Przemyśl – męska obwodowa, Sambor – męska obwodowa, Lwów – wzorowa męska rzymskokatolicka, Lwów – męska dominikanów, Brody – męska, Złoczów – mieszana, Bolechów – mieszana, Trembowla – męska, Tarnopol – męska, Zbaraż – męska bernardynów, Kołomyja – męska, Brzeżany – męska, Zaleszczyki – mieszana, Buczac – męska bazylianów, Ławrów – mieszana bazylianów, Gródek Jagielloński – męska, Dolina – mieszana, Halicz – męska, Śniatyn – męska, Jaworów – męska, Drohobycz – męska bazylianów, Przemyśl – żeńska benedyktynek
niemiecki i polski	Jarosław – męska, Tarnów – męska obwodowa, Bochnia – męska obwodowa, Nowy Sącz – męska obwodowa, Wadowice – męska obwodowa, Biała – męska, Żółkiew – mieszana dominikanów, Myślenice – mieszana, Sanok – męska, Rzeszów – męska, Jasło – męska, Wieliczka – męska, Gorlice – męska, Stary Sącz – męska, Nowy Targ – mieszana, Kęty – męska, Lwów – żeńska benedyktynek ormiańskich, Lwów – żeńska benedyktynek łacińskich, Staniątki – żeńska benedyktynek, Stary Sącz – żeńska klarysek

Źródło: *Statystyka szkół publicznych w Galicji, w Krakowie i na Bukowinie w roku 1852*, „Dodatek Tygodniowy przy Gazecie Lwowskiej” 1853, nr 20, s. 77–78; nr 22, s. 85–86.

dzinach przeznaczonych na przedmiot „nauka języka”⁴⁰⁴. Powyższe rozporządzenie oznaczało stopniowe równouprawnianie języka polskiego. Jedną z placówek, w której używano obydwu języków, była szkoła główna w Nowym Sączu. Wynikało to z faktu, iż wielu uczniów przychodziło do niej bez znajomości języka niemieckiego. Dlatego zajęcia prowadzono początkowo po polsku, a dopiero później – po niemiecku. Według relacji ucznia M. Drohojowskiego po polsku uczono czytać i pisać tylko w kl. I. W kl. II kazano mu już mówić po niemiecku⁴⁰⁵. Podobna sytuacja pa-

⁴⁰⁴ K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, s. 43.

⁴⁰⁵ M. Adamczyk, *Oświata i szkolnictwo...*, s. 121.

nowała w szkole głównej w Nowym Targu, w której oficjalnie językiem nauczania był niemiecki. Jednak zdecydowana większość dzieci go nie знаła. Dlatego w młodszych klasach naukę prowadzono najpierw po polsku, potem po polsku i niemiecku, a dopiero w starszych – wyłącznie po niemiecku⁴⁰⁶.

Jak już wspomniano, w okresie przed autonomią bardzo częstym zjawiskiem było to, iż wbrew zamierzeniom władz austriackich w wielu placówkach niżej zorganizowanych nauka prowadzona była wyłącznie po polsku. Zjawisko to występowało również w odniesieniu nie tylko do dużej części wiejskich szkół trywialnych, ale i miejskich, zwłaszcza małomiasteczkowych. Tak było np. w Felsztynie w 1820 r., gdzie nauczano tylko języka polskiego i ruskiego⁴⁰⁷. Dlatego w szkołach trywialnych (mocą rozporządzenia gubernialnego z 6 listopada 1824 r.) wprowadzono polską gramatykę *Początki języka polskiego* i na ten przedmiot w kl. elementarnej tygodniowo przeznaczono 2 godz., zaś w kl. I i II – po 3 godz. Tyle samo czasu wydzielono na naukę gramatyki języka niemieckiego⁴⁰⁸.

W okresie autonomicznym szkoła ludowa, oprócz zadań dydaktycznych, pośrednio spełniała też funkcję kształtowania postaw narodowych i patriotycznych. Było to o tyle łatwiejsze, że placówki te cały czas miały charakter narodowościowy. Dlatego w szkołach polskich istotną kwestią było to, jakiego języka używał nauczyciel i uczniowie oraz jakie treści przekazywane były w trakcie nauczania. W realiach szkolnych najczęstszą formę realizacji wychowania narodowego i patriotycznego stanowiło posługiwanie się językiem polskim oraz nauczanie go w formie przedmiotów. Na tę funkcję szkoły zwrócił uwagę Jan Madejczyk (ur. w 1880 r. we Wróblowej), czyniąc uwagi o swej szkole ludowej. Pisał: „Pokochałem tę pierwszą szkołkę ludową w Brzyskach, która mi otworzyła oczy na zewnątrz, jakby z jakiejś ciemnej piwnicy dostałem się na światło dnia. Toteż w swoim otoczeniu rodzinnym czy wiejskim, w otoczeniu ciem-

⁴⁰⁶ M. Adamczyk, *Oświata i kultura (1770–1867)* [w:] *Dzieje miasta Nowego Targu*, red. M. Adamczyk, Nowy Targ 1991, s. 140.

⁴⁰⁷ *Consignatio scholarum nationalium in Dioecesi Premisliensi r. l. ... Anno 1820* [w:] *Catalogus universi cleri dioecisani Premisliensis tum saecularis tum regularis Anno salutis 1820*, Przemyśl 1820, bns.

⁴⁰⁸ SP nr 1 w Strzyżowie, Kronika szkolna, s. 12.

nych ludzi wsi, czułem w sobie jakąś wyższość, że to, co ja wiem, tego oni nie wiedzą; nawet ojca, mimo że się bałem jego ostrości, przecież patrzyłem na niego z politowaniem, że on nie wie nic o Polsce, nie umie nic czytać, a więc jest jakby ułomnym, jakby niecałym człowiekiem”⁴⁰⁹.

b. Polskie podręczniki

W ustawach szkolnych władze państwowe podawały zbiory podręczników szkolnych do konkretnych typów szkół, klas oraz przedmiotów. Były wśród nich książki drukowane po polsku. W przypadku szkół głównych często wydawano różne akty prawne dotyczące ich zestawów. Przykładowo według ustawy oświatowej z 1805 r. w kl. elementarnej należało uczyć przy wykorzystaniu podręczników niemieckich lub analogicznych, pisanych po polsku: *ABC Büchlein, Nahmenbüchlein für Stadtschulen*. Z kolei np. w myśl rozporządzenia ministerialnego z 23 marca 1855 r. książki do nauki języka polskiego miały być następujące: W kl. I – *Elementarz*, w kl. II – *Pierwsza książka nauki języka i do czytania*; w kl. III – *Druga książka nauki i do czytania*, w kl. IV – *Trzecia książka do czytania, oprócz gramatyki obok niej zaprowadzonej*. Jednak w poszczególnych placówkach w rzeczywistości korzystano z różnych książek, w zależności od możliwości ich pozyskania przez nauczycieli i dzieci. Dlatego w szkołach obowiązywały bardzo różne zestawy podręczników, które władze państwowe wydawały przez cały analizowany okres. Okazuje się, że było ich bardzo dużo i wielokrotnie je wznawiano lub jedynie modyfikowano tytuły⁴¹⁰. Dotyczyło to również książek polskich. Na przykład w Wadowicach nauka podstaw języka polskiego w szkole głównej odbywała się za pomocą książek: *Abecadło na tabliczkach*, *Elementarz do klasy elementarnej*, *Początki gramatyki języka polskiego do klasy I*. Religii nauczano w oparciu o polski *Mały*

⁴⁰⁹ J. Madejczyk, *Dwa lata w szkółce wiejskiej 1889–1891* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 452.

⁴¹⁰ A. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji od roku 1772 po 1867*, Kraków 1869, s. 44–56; *Książki szkolne w szkołach ludowych galicyjskich i w innych ziemiach polskich dawniej używane*, oprac. M. Baranowski, S. Parasiewicz, Lwów 1898, s. 1–107.

katechizm i *Ksiązkę moralną*. W niektórych szkołach korzystano ponadto z *Komeniusza*. W. Dunikowski wspominał, że w szkole głównej w Brzeżanach w latach 60. XIX w. podstawową książką był *Komeniusz*, z którego uczono się rozmówek. Były też czytanki polskie, ruskie i niemieckie.

Dość obszerny był również wykaz książek szkolnych obowiązujących w szkołach trywialnych. Przykładowo okólnikiem konsystorza przemyskiego z 1 lipca 1842 r. zaprowadzono książkę polską *Krótki rys encyklopedyj dla dzieci dla II klasy*. Z kolei dekretem Najwyższej Nadwornej Komisji Edukacyjnej z 15 maja 1846 r. i gubernialnym rozporządzeniem z 29 maja tego roku nakazano w szkołach wiejskich używać *Ksiązkę do czytania w klasie 2*. Natomiast MWiO dekretem z 5 listopada 1849 r. poleciło korzystać przy nauce gramatyki polskiej z książek *Krótką nauka języka polskiego dla początkowych* oraz *Zwięzła nauka języka polskiego dla I i II klasy*. Obie wydane zostały w 1849 r. przez Henryka Sucheckiego we Lwowie, w Zakładzie Narodowym im. Ossolińskich. Dekretem tego ministerstwa z 4 grudnia 1850 r. nakazano zaprowadzić w szkołach polskich *Biblię* ułożoną przez ks. Stanisława Winnickiego (będącą przeróbką pracy Schustera) oraz polskie wzory kaligraficzne opracowane przez nauczyciela Karola Sokołowskiego do nauki rytowania. W 1852 r. zalecono podręcznik dla początkujących *Fibel i nowy mały katechizm*. W kolejnym roku wprowadzono dwie książki do nauczania polskiego (obie były tłumaczeniami prac niemieckich): *Elementarz w języku polskim* oraz *Pierwsza książka do czytania*. W 1854 r. ministerstwo oraz Namiestnictwo nakazały wprowadzić dla szkół wiejskich dla dzieci polskich *Elementarz niemiecki* do nauki gramatyki niemieckiej⁴¹¹.

W początkach dziejów szkół trywialnych powszechny był brak odpowiednich podręczników pisanych po polsku. Pierwszy podręcznik w języku polskim wydano dopiero w 1785 r. Był to katechizm i książka do czytania z obszernymi wskazówkami dla nauczycieli⁴¹². W późniejszych latach władze państwowe wydały sporo podręczników do szkół tego typu. Ich częściowy wykaz dla okresu od 1772 do 1867 r. opracował

⁴¹¹ SP nr 1 w Strzyżowie, Kronika szkolna, s. 12–15.

⁴¹² M. Krupa, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 102.

Alojzy Skoczek. Spośród książek religijnych w języku polskim były to: *Mały katechizm przez pytania i odpowiedzi* oraz *Wielki katechizm* (korzystano z niego do 1848 r. tylko w szkołach wiejskich; w miejskich używano go obok niemieckiego). Książki polskie do nauki języka polskiego to: *Abecadło* (używane do 1853 r.) i *Groszówka* (używana w szkołach wiejskich). Ponadto była gramatyka polska: *Początki języka polskiego* (wydana we Lwowie, jej autorem mógł być ks. Michał Korczyński, późniejszy biskup przemyski).

W praktyce jednak szkoły trywialne korzystały z takich podręczników, do jakich miały dostęp. Na przykład we Frysztaku do nauki języka polskiego służyła początkowo *Groszówka*⁴¹³. W latach 60. XIX w. nauczanie religii prowadzone było tu za pomocą następujących podręczników: *Mały katechizm dla uczniów I klasy*, *Wielki katechizm w pytaniach i odpowiedziach dla klasy II* oraz *Listy i Ewangelie na wszystkie całego roku niedziele...* Natomiast do nauki języka polskiego korzystano z następujących książek: *Elementarz do używania w szkołach miejskich*, *Elementarz dla katolickich szkół ludowych w Cesarstwie Austriackim*, *Polska książka do czytania dla klasy II*, *Praktyczna gramatyka polska* Józefa Muczkowskiego i *Zwięzła nauka języka polskiego* Henryka Suheckiego⁴¹⁴. Z kolei w Lutczy w połowie lat 60. XIX w. w kl. I korzystano z *Elementarza polskiego*, *Małego katechizmu* i *Nauki poglądu z obrazkami*. W kl. II obowiązywały: *Pierwsza książka do czytania* i *Większy katechizm*; w kl. III: *Druga książka do czytania*, *Większy katechizm*, *Ćwiczenia rachunkowe dla szkół wiejskich* i *Historia biblijna*⁴¹⁵. Natomiast w Tyczynie na mocy rozporządzenia konsystorza biskupiego z 18 lipca 1862 r. i Komisji Namiestniczej w Krakowie z 15 lipca 1864 r. w połowie lat 60. XIX w. do nauki przeznaczono następujące polskie podręczniki: w I kl. – *Elementarz polski* i *Krótki katechizm*, a w kl. II – *Pierwszą książkę do czytania i nauki języka polskiego dla katolickich szkół ludowych*, *Krótki katechizm* i *Rachunki*, zaś w kl. III – *Drugą książkę do czytania i nauki języka polskiego dla katolickich szkół ludowych*, *Wielki katechizm* i *Dzieje*

⁴¹³ B. Lubojemska, *Zarys dziejów...*, s. 9.

⁴¹⁴ *Ibidem*, s. 14–15.

⁴¹⁵ Zespół Szkół w Lutczy, *Historia szkoły trywialnej w Lutczy*, bns.

biblijne autorstwa Szustera⁴¹⁶. Z kolei w Golcowej w 1868 r. w szkole trywialnej w użyciu były: *Mały katechizm*, *Elementarz dla katolickich szkół ludowych w cesarstwie austriackim* i *Ćwiczenia rachunkowe dla szkół wiejskich*⁴¹⁷.

W szkołach parafialnych, gminnych i zimowych nie istniał obowiązujący kanon podręczników. Dlatego w toku nauki posługiwano się różnymi podręcznikami oraz dostępnymi książkami. Uczniowie powszechnie korzystali z elementarza zatytułowanego *Abecadlnik, czyli Groszówka dla ludu wiejskiego...*, a także z innych książek, zwykle religijnych, np. żywotów świętych i książeczek do modlitwy. Często do nauki służyły jakiekolwiek książki znajdujące się w domach uczniów⁴¹⁸. Dopiero w latach 60. XIX w. zaczęto posługiwać się podręcznikami dla szkół ludowych wydawanymi w celach dydaktycznych. Na przykład w Budziwoju wykorzystywano następujące książki: *Elementarz polski*, *Pierwszą książkę do czytania*, *Drugą książkę do czytania*, *Mały katechizm* i *Dzieje biblijne*⁴¹⁹. Z takich samych podręczników korzystano około 1870 r. w Hermanowej⁴²⁰. 7 lutego 1872 r. Rada Szkolna Okręgowa w Rzeszowie nakazała nauczycielom w podległych szkołach ludowych wprowadzić następujące polskie książki do nauczania: w kl. I – *Naukę czytania poprzedzoną pisanem: elementarz dla szkół początkowych* (autorstwa Hipolita A. Seredyńskiego z 1870 r.) oraz *Mały katechizm* (1870), w kl. II – *Pierwszą książkę do czytania i naukę języka polskiego* (1870), *Ćwiczenia rachunkowe dla szkół wiejskich* (1868) oraz *Mały katechizm* (1870), zaś w kl. III – *Drugą książkę do czytania i naukę języka polskiego* (1871), *Ćwiczenia rachunkowe dla III klasy*, *Wielki katechizm* (1869), *Książkę do czytania dla III klasy szkół* (1868) i *Dzieje biblijne* (1870)⁴²¹.

⁴¹⁶ APRz, Zespół 180 – Szkoła Podstawowa w Tyczynie, sygn. 1 – Historyja 5.klasowej szkoły w Tyczynie 1863–1929, s. 61.

⁴¹⁷ B. Gajewski, *Golcowa. Szkice...*, s. 76.

⁴¹⁸ F. Magryś, *Żywot chłopca...*, s. 25; J. Słomka, *Pamiętniki włościanina...*, s. 23; R. Pelczar, *Szkoły parafialne...*, s. 197.

⁴¹⁹ SP nr 15 w Rzeszowie Budziwoju, Kronika szkoły, bns.

⁴²⁰ SP w Hermanowej, Kronika szkoły, s. 27.

⁴²¹ *Ibidem*, s. 27–28.

W szkołach ludowych różnych szczebli w okresie przed utworzeniem RSK funkcjonowały więc różne polskie podręczniki do poszczególnych przedmiotów. Najwięcej było elementarzy do nauki języka polskiego. Pierwszy pojawił się w 1789 r. i wydrukowano go we Lwowie. Liczył 64 strony. Kolejne wydawano przez cały analizowany okres. Niektóre wydania były modyfikowane i rozszerzane lub skracane. Kolejną grupę podręczników wydawanych po polsku tworzyły książki do czytania do poszczególnych klas (II–IV). Nieraz były kilkakrotnie wznawiane bez modyfikowania treści. W przypadku niektórych książek w tytule określano typ szkoły, w której powinno się z nich korzystać. Inne nie posiadały takich informacji. Oczywiście książki dla kl. IV były wyłącznie wykorzystywane w szkołach głównych. W obiegu były także podręczniki do gramatyki języka polskiego. Pierwsza książka o takim charakterze (*Początki gramatyki języka polskiego*) wyszła we Lwowie w 1835 r. i miała 59 stron. Później kilkakrotnie ją wznawiano. Osobne polskie podręczniki drukowano dla potrzeb nauczania rachunków. Wychodziły one w Wiedniu. Przykładowo w 1859 r. wydano *Ćwiczenia rachunkowe dla szkół wiejskich w cesarstwie austriackim*. Wznawiano je kilka razy. W obiegu były również pojedyncze podręczniki do nauki historii i geografii. Pojawiły się one dopiero na przełomie lat 50. i 60. XIX w. Ostatnią grupę stanowiły katechizmy do nauki religii (wielkie i małe) oraz opracowania dotyczące dziejów biblijnych.

Jednak polskie podręczniki w okresie przed utworzeniem RSK wzbudzały w środowiskach pedagogicznych wiele uwag krytycznych. Przykładem może być Bolesław A. Baranowski, który tak charakteryzował i oceniał swoje książki ze szkoły głównej w Kołomyi: „Podstawą nauki była gramatyka niemiecka, a jako przygotowanie do niej gramatyka polska. Podręcznik gramatyki polskiej słynął z tego, że pierwsze jego zdanie zawierało apodyktyczne twierdzenie: «Zrazu rozmawiali ludzie na migi»... Za to książki do czytania, niemieckie i polskie, dosłownie z tamtych przełożone, były bardzo nudne i beztreściwe”.

W okresie działalności RSK opracowano nowe polskie podręczniki do nauczania wszystkich przedmiotów w szkołach ludowych różnych szczebli. Przykładowo przedmiot język polski realizowano na podstawie następujących książek:

- *Elementarz dla szkół początkowych* (Wiedeń 1875, 1876),
- *Elementarz dla szkół ludowych ułożony z polecenia Rady Szkolnej Krajowej* (Lwów 1878, 1880, 1881, 1883, 1884, 1886, 1887, 1889, 1890, 1891),
- *Pierwsza książka do czytania i nauki języka polskiego dla szkół początkowych* (Wiedeń 1873, 1875, 1876),
- *Pierwsza książka do czytania i nauki języka polskiego dla szkół ludowych* (Wiedeń 1870, 1873, 1879),
- *Druga książka do czytania dla szkół ludowych* (Lwów 1876, 1879, 1888, 1890, 1894, 1896, 1900, 1904, 1908, 1910, 1912, 1914, 1915, 1917),
- *Druga książka do czytania i nauki języka polskiego dla szkół ludowych* (1880, 1882, 1884, 1886, 1890, 1892, 1894),
- *Trzecia książka do czytania dla szkół początkowych* (Wiedeń 1877, 1879),
- *Trzecia książka do czytania dla szkół ludowych* (Lwów 1879, 1881, 1883, 1885, 1887, 1889, 1890, 1892, 1896, 1900, 1904, 1907, 1909, 1911–1914, 1917)⁴²².

Naukę czytania i pisania po polsku rozpoczynano w oparciu o *Elementarz dla szkół ludowych* wzorowany na elementarzu H.A. Seredyńskiego. Ten podstawowy podręcznik do nauki języka wykładowego używany był do 1890 r., kiedy wydano nowy elementarz. *Elementarz dla szkół ludowych* zawierał materiał na okres 2 lat nauki. Następnymi podręcznikami do nauki języka ojczystego były 3 książki do czytania przeznaczone dla kolejnych klas. Pierwsza z nich przewidziana była na 3. i 4. rok nauki w szkołach 1-, 2-, i 3-klasowych, a w szkołach 4-klasowych na 3. rok nauki, czyli dla kl. II. Z drugiej książki korzystały dzieci w 5. i 6. roku nauki; jedynie w szkołach 4-klasowych – w 4. roku nauki, tj. kl. III. Trzecia książka stosowana była tylko w szkołach 4-klasowych w kl. IV o dwóch oddziałach, tj. w 5. i 6. roku nauki⁴²³. Zawarte w tych podręcznikach teksty podzielić można na kilka grup: powiastki, opisy poglądowe na tematy ogólne, opisy geograficzne, przyrodnicze,

⁴²² A. Kliś, *Rola galicyjskiej...*, s. 174.

⁴²³ *Ibidem*.

opowiadania historyczne oraz wiersze liryczne, opisowe i dydaktyczne⁴²⁴. Treść opowiadań i powiastek w przeważającej części miała na celu kształtowanie postaw w aspekcie religijności, posłuszeństwa, dobroci, umiejętności współżycia, miłosierdzia, współczucia, szacunku dla ludzi starszych (zwłaszcza rodziców i nauczycieli) i ułomnych. Dotyczyła również poszanowania sprzętów szkolnych i ochrony przyrody. Tematyka poszerzona została w drugiej książce o zajęcia rodziców, zwyczaje świąteczne i kolędy, przykłady niesienia pomocy ubogim i nieszczęśliwym. Część tekstów wyszydzała takie cechy, jak tchórzostwo i pycha, oraz krytykowała złodziejstwo. W trzecim podręczniku zamieszczono mniej tekstów literackich i powiastek na korzyść materiału historycznego, geograficznego i przyrodniczego. Teksty pisane były zwykle językiem bardzo prostym i komunikatywnym, dostosowanym do rozwoju dzieci i stąd zrozumiałym dla nich.

Istotne dla budzenia świadomości narodowej były zawarte w tych analizowanych książkach teksty historyczne. W pierwszym podręczniku do czytania teksty historyczne stanowiły niejako przygotowanie do nauki historii. Z 8 tekstów historycznych 4 związane były z historią Polski i 4 z historią Austrii. W pierwszej grupie znalazły się opowiadania o Krakusie i Wandzie, Leszku Złotniku, Popielu i Piaście. Były to legendy z okresu tworzenia się państwa polskiego. Ostatnie opowiadanie dotyczyło chrztu i zaślubin Mieszka I z księżniczką czeską Dobrawą. Natomiast z Austrią związane były następujące teksty: *Wdzięczny monarcha* – o wdzięczności cesarza dla podwładnego za uratowanie mu życia, *Arcyksiążę Karol* – opowiadanie z czasów napoleońskich, *Zwierzchność* – o zwierzchności boskiej i świeckiej oraz *Cesarz Józef* – o opiece cesarza Franciszka Józefa nad ludem. W następnych podręcznikach teksty historyczne dotyczyły również wybranych wydarzeń z przeszłości Polski i Austrii aż do okresu współczesnego. Nauka historii XI w. rozpoczynała się od wiadomości o św. Wojciechu. Później przedstawiono postać Bolesława Chrobrego, jego dokonania w zakresie łączenia ziem polskich, zwycięstwa pod jego dowództwem i zakładanie przez niego szkół i klasztorów. W tekście *Haodank* – *opowieść o Skarbk* ukazano postać Bolesława Krzywoustego i woj-

⁴²⁴ *Ibidem*.

nę z Niemcami w początku XII w. Wiek XIII to wiadomości o Tatarach, Bolesławie Wstydlwym i jego żonie Kindze oraz bitwie pod Legnicą w 1241 r. pod dowództwem Henryka Pobożnego. Omawiając wiek XIV, uwzględniono postać Władysława Łokietka, jego walki z Czechami i zwycięstwo nad Krzyżakami w bitwie pod Płowcami oraz próby umacniania państwowości poprzez złączenie kilku księstw. W tym też wieku ukazano rozwój Polski za panowania ostatniego z Piastów, Kazimierza Wielkiego, który również dużo dobrego uczynił dla Polski. Podkreślono jego przywiązanie do ludu, rozwój szkolnictwa, tolerancję religijną i budownictwo, o czym świadczy powiedzenie: „zastał Polskę drewnianą, a zostawił murowaną”. Dużo miejsca poświęcono także Jagiellonom, ukazując szereg wspaniałych postaci od Władysława Jagiełły i bitwy pod Grunwaldem do Władysława Warneńczyka, tj. do połowy XV w.

W trzeciej książce historia Polski rozpoczynała się od opisu panowania następcy Władysława Warneńczyka – Kazimierza Jagiellończyka, który doprowadził do pokoju z Krzyżakami, na mocy którego przyłączono do Polski Prusy Zachodnie, zwane odtąd Królewskimi. Dobrze przedstawiono sylwetkę Zygmunta Augusta – ostatniego króla z dynastii Jagiellonów, akt Unii Lubelskiej oraz wkład króla dla rozwoju nauki i kultury.

Następne teksty historyczne przedstawiały Stefana Batorego, czasy Wazów, ze szczególnym uwzględnieniem Zygmunta III, a przy nim Zamojskiego, Chodkiewicza i Żółkiewskiego. Kolejne wydarzenia to obrona Częstochowy, utworzenie konfederacji przeciw Szwedom, na czele której stanął Stefan Czarniecki, wojna zakończona w 1660 r. pokojem w Oliwie. Po nich następował wiersz o królu Michale Wiśniowieckim, po którego śmierci władcą Polski został Jan III Sobieski – dzielny wojownik, obrońca Wiednia przed Turkami. W tekście o Sobieskim wspomniano również o dwóch jego następcach – książętach saskich. Postać Stanisława Poniatowskiego – ostatniego króla polskiego – scharakteryzowano w krótkim stwierdzeniu, że „za niego nastąpił podział Polski, przy którym nasz kraj, pod nazwą Galicji dostał się pod panowanie monarchów z domu habsburskiego”.

Z materiałem historycznym wiązały się opowiadania i anegdoty z życia sławnych Polaków. Starano się przybliżyć postaci Jana Kochanowskiego,

Marcina Wadowity, Franciszka Karpińskiego i Tadeusza Kościuszki. Informacje te służyły budzeniu poczucia dumy narodowej, a wybitni Polacy mieli być wzorem osobowym. W porównaniu z materiałem historycznym dotyczącym Polski ilość tekstów z historii Austrii była stosunkowo mała.

W drugim i trzecim podręczniku zamieszczono kilkanaście tekstów. Dotyczyły one nie tylko wydarzeń historycznych, przedstawiały sylwetki kolejnych cesarzy austriackich uwzględniające przede wszystkim ich dobroć i przywiązanie do prostego ludu. Były to niejednokrotnie anegdoty z ich życia mające przybliżyć młodzieży galicyjskiej historyczne postacie. W takim świetle przedstawiano cesarzowe, które ukazywano jako bardzo dobre matki i żony opiekujące się nie tylko swoimi dziećmi, ale udzielające pomocy ludziom potrzebującym wsparcia materialnego. Od przedstawionych w powiastkach postaci młodzież miała przyswajać sobie normy moralne, którymi należy się kierować w życiu codziennym. Do ukazanych w ten sposób postaci domu cesarskiego Austrii należeli: Rudolf Habsburg, cesarz Maksymilian I i jego następcy, Maria Teresa – za panowania której dokonano rozbioru Polski, cesarze: Józef II, Franciszek I, Ferdynand I, Franciszek Józef I. Treść czytanek historycznych podzielić można na obrazki historyczne, artykuły z wstępem historycznym i dodaną treścią uwydatniającą cechy przedstawionej powiastki o postaciach historycznych⁴²⁵.

4. Pozostałe przedmioty oddziałujące na wychowanie narodowe i patriotyczne

a. Historia

Historię wprowadzono po reformie edukacji jako przedmiot nadobowiązkowy o nazwie „dzieje kraju rodzinnego”⁴²⁶. Z wielkim entuzjazmem o jego wykorzystaniu jako środka do patriotycznego wychowania ludu pisał S. Zarański w 1874 r.: „Czas więc i nam ze skarbca dziejów zardzewiałe wydobyć szczerbce i wzmocnić niemi szeregi naszego rycerstwa wiedzy. Czas przypatrzeć się bliżej ścieżkom wrogów

⁴²⁵ *Ibidem*, s. 175–177.

⁴²⁶ A. Puszkas, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 195.

naszych i właściwym przewagi ich środkom. Czas ocucić się z naszej wiekowej gnuśności i wejść na drogi pracy... Czas poznać wznioślejsze posłannictwo nasze, ale oraz i te wady, które przetrwały nasz wspaniały w dziejach pochod, skruszyć je w sercach naszych i młodzieży, i w ten sposób powrót nasz do zbawiennego dla ludzkości działania rychło umożliwić”.

Przekazywanie uczniom wiedzy na temat historii Polski zależało głównie od nauczycieli. Część z nich wzbraniała się przed podejmowaniem takich tematów, a część mocno się w to angażowała. Przykładowo w Strzyżowie w 1865 r. nauczyciel szkoły trywialnej Józef Ligęza dostarczał uczniom wiedzy z zakresu historii naturalnej, historii Austrii wraz z geografią oraz historii Słowiańszczyzny „i jak spośród niej wyłoniła się Polska”⁴²⁷. Powyższy przykład szkoły trywialnej w Strzyżowie dowodzi, że w latach 60. XIX w. przynajmniej w niektórych placówkach pojawiła się historia Słowiańszczyzny uwzględniająca częściowo elementy współczesnych dziejów ziem polskich.

Brak regularnego nauczania historii Polski stanowił wielki problem dla nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy czuli się Polakami i patriotami. Józef Kamiński, nauczyciel w Tarnowcu (w latach 1862–1897), ubolewał, że przed autonomią nie można było otwarcie mówić o polskości i wychowywać dzieci w duchu narodowym. Pisał (po 1868 r.): „Jak to przykro i boleśnie, że własnej historii narodu polskiego nie było można udzielać, albowiem najostrzej i nawet pod zagrożeniem kary zakazaniem było, a z powodu tak surowego zagrożenia i zakazu nasza młodzież w tem utwierdzeniu i przekonaniu wzrastała, że w swoim polskim kraju mówiącym jedynym polskim językiem nie wolno było nazywać się Polakiem! Nasz lud nawet nie chciał tego rozumieć i pojąć, że jest narodowości polskiej, wstydził się, a nawet wypierał że jest Polakiem, nie chciał wymieniać swe właściwe mu narodowe od urodzenia pochodzenie, a przyczyną tego była po części niewiedomość i obawa. Dzisiaj przecież zupełnie inny duch owionął nasz Kraj i jego naród, albowiem pod obecnem panowaniem naszego Najmiłościvszego Króla i Cesarza Austrii Franciszka Józefa I, jako też pod kierownictwem Wysokiej Rady Szkolnej Krajowej

⁴²⁷ T. Bieda, *Strzyżów i okoliczne miasteczka pod zaborem austriackim* [w:] *Studia nad dziejami Strzyżowa i okolic*, red. S. Cynarski, Rzeszów 1980, s. 258.

i władz autonomicznych, wolno nam już naszego ojczystego języka i historii polskiej śmiało udzielać i młodzież na pocziwych, rozsądnych, pracowitych, pobożnych, słowem prawych mieszkańców i obywateli Kraju wychowywać⁴²⁸.

Dopiero w okresie autonomicznym nauka historii w szkołach pospolitych i wydziałowych dawała wiele sposobności budzenia i rozwijania miłości ojczyzny. Dokonujące się wtedy przemiany ustrojowe szkolnictwa ludowego wywierały bezpośredni wpływ na ogólny obraz nauczania tego przedmiotu. Szczegółowo sprawy te były regulowane postanowieniami zawartymi w planach nauczania z 1875 oraz z 1893 r. W pierwszym dokumencie zawarto stwierdzenie, że celem nauki historii jest zaznajomienie dzieci z najwybitniejszymi osobami i zdarzeniami, które przyczyniły się do rozwoju ludzkości oraz ojczyzny. Nauka ta miała wpływać na wyrobienie charakteru i wzbudzenie miłości „ojczyzny”. Jednak dokument nie precyzował rozumienia tego terminu. Jak można sądzić, nie chodziło tu o Polskę i jej rolę w życiu każdego Polaka. Wydaje się, że prawodawca nadał pojęciu „ojczyzna” nie tyle sens polski, co galicyjsko-austriacki. Był to jednak i tak swoisty postęp, gdyż wcześniej można było mówić jedynie o patriotyzmie habsbursko-austriackim. Ta zmiana doprowadziła do kreowania nowych postaw narodowej edukacji. Stanowiło to więc niezwykle istotny czynnik rozwoju narodowej edukacji historycznej w szkołach pozbawionych od stu lat zarówno języka polskiego, jak i treści wyjaśniających tożsamość narodową Polaków. Według wspomnianych planów nauczania treści historyczne miały nadal pełnić funkcję wychowawczą. Tak jak poprzednio, nauczanie historii miało służyć kształtowaniu uczuć patriotycznych i zamiłowania do rzeczy ojczystych, rozumianych jednak lokalnie, środowiskowo, a nie generalnie w duchu uniwersalizmu austriackiego⁴²⁹.

Dlatego lekcje historii powszechnej i kraju rodzinnego miały istotny wpływ na wychowanie patriotyczne. Bardzo ważne było także dla teorii wykształcenia i wychowania uświadomienie młodzieży roli historii w życiu jednostki i społeczeństwa. Jej nieznajomość, brak żywej tradycji uznawano za szkodliwe, pozbawiające nie tylko możliwości właściwego

⁴²⁸ Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkoły, s. 10–11.

⁴²⁹ C. Majorek, *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772–1918)*, Warszawa 1990, s. 155–157.

rozumienia rzeczywistości obecnej, ale i szerszych aspiracji życiowych. Znajomość historii według ówczesnych teoretyków dawała, w miarę narastania świadomości narodowej, siły życiowe i energię do czynów⁴³⁰. W sytuacji narodu polskiego pamięć historyczna miała przeciwdziałać apatii i inercji, a rozbudzać poczucie odpowiedzialności obywatelskiej wobec narodu. Wyższym celem nauki historii powinno być uspołecznienie jednostki. Nauka tego przedmiotu miała też budzić pietyzm dla przeszłości, ale zarazem zdolność krytycznego patrzenia na nią, poszanowania dla tradycji wraz z rozumieniem konieczności reform. Takie podejście do nauki tego przedmiotu mieli galicyjscy nauczyciele historii⁴³¹. Wizytujący około 1910 r. szkołę w Rokietnicy inspektor szkolny zauważył u uczniów dobrą znajomość dziejów Polski, co wywnioskował po ich wypowiedziach na lekcjach⁴³².

Wpływ na wychowanie młodzieży galicyjskiej miały również podręczniki do historii. Co prawda pojawiały się w nich fakty z dziejów historii polskiej i elementy historii kultury polskiej, ale ukazywano je w kontekście rozkwitu Galicji pod opieką cesarza Franciszka Józefa I oraz rozwoju monarchii habsburskiej i kultu dynastii⁴³³. Te treści merytoryczne podręczników, wsparte formami działań pozalekcyjnych o charakterze wychowawczym, w znacznym stopniu przyczyniały się do budowy w społeczeństwie galicyjskim pozytywnego wizerunku cesarza. Galicyjskie podręczniki szkolne wykreowały cesarza jako idealnego władcę mającego szczególny sentyment do Polaków.

W takich uwarunkowaniach należy pamiętać, że zarówno programy nauczania, jak i treści zawarte w podręcznikach nie w pełni sprzyjały budzeniu się świadomości narodowej. Stąd poziom wiedzy historycznej, zwłaszcza wśród ludności wiejskiej, był bardzo niski. W. Witos tak ją ocenił: „Z historii polskiej dość wiele mówiono o królu Sobieskim, trochę o Kazimierzu Wielkim. Gdy Sobieskiego miano za króla szlach-

⁴³⁰ A. Puszkas, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 203.

⁴³¹ *Ibidem*, s. 204.

⁴³² K. Bruchnański, *Obraz szkolnictwa ludowego w dwunastu powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909–1914*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1919/1920, R. 7, s. 26–27.

⁴³³ R. Hołda, „Dobry władca”. *Studium antropologiczne o Franciszku Józefie I*, Katowice 2008, s. 59.

ciców, drugiemu zarzucano, że sprowadził Żydów do Polski i sam się ożenił z jakąś Żydowicą, i to jeszcze nieochrzczonej. Trochę wiadano o czasach saskich i królu Poniatowskim, co Polskę sprzedał jakiejś carowej. Kościuszko był uważany za zbrodniarza buntującego się przeciw władzy przez Boga ustanowionej, który za to poniósł ciężką karę. Nad tym wszystkim górowały zawsze wiadomości o pańszczyźnie i strasznych praktykach na chłopach przez szlachciców dokonywanych⁴³⁴. Dlatego wśród przedstawicieli społeczeństwa polskiego zaczął funkcjonować pogląd o potrzebie uświadomienia ludowi, iż dziedzictwo narodu polskiego było ściśle związane z wsią. Stąd w wielu różnych artykułach zalecano nauczać o postaciach historycznych, które powiązane były z chłopstwem lub z niego się wywodziły, a wniosły znaczący wkład w życie narodu. Jan Wojtyga w jednym z numerów „Szkoły” apelował do nauczycieli: „przypominajmy pacholęciu, że w sukmanie wieśniaczej Piasty i Bartosze Głowaccy chodzili; uczmy dziecię ludu ukochać przeszłość w dworach i zamkach, niech pamięta, że był Grunwald i były Racławice”. Postacią-ikoną stał się Bartosz Głowacki jako przedstawiciel ludu walczący o niepodległość Rzeczypospolitej⁴³⁵.

b. Śpiew

Skutecznym środkiem do kształtowania uczuć patriotycznych w szkołach był także śpiew, zwłaszcza historyczny, narodowy, który dzieci najbardziej lubiły. Jako przedmiot wprowadzono go w okresie autonomii. W trakcie jego realizacji rozwijano wśród uczniów zamiłowanie do śpiewania zarówno pieśni świeckich, jak i religijnych. Służyły do tego plany i programy nauczania śpiewu oraz środki dydaktyczne w postaci podręczników i śpiewników⁴³⁶. Plan nauczania dla szkół ludowych z 1875 r. określał cel nauki śpiewu w następujący sposób: „Rozbudzić i wykształcić zmysł śpiewu, uszlachetnić umysł i wzbu-

⁴³⁴ A. Kliś, *Rola galicyjskiej szkoły ludowej...*, s. 179.

⁴³⁵ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 175.

⁴³⁶ W. Motyka, *Wychowanie muzyczne młodzieży w środkowej części Galicji w okresie autonomicznym (1867–1914)*, Rzeszów 2018, s. 69.

dzić uczucia patriotyczne⁴³⁷. W myśl wytycznych dla nauczycieli tego przedmiotu z lat 90. XIX w. nauka śpiewu miała mieć duże znaczenie pedagogiczne. Jednym z jej celów było uszlachetnienie uczniów pod względem rozwoju w nich uczuć, zwłaszcza religijnych i patriotycznych. Duże znaczenie przypisywano nauce śpiewania wielogłosowego, które miało jednoczyć uczniów i kształcić w nich postawy obywatelskie. Duży nacisk kładziono na wyuczenie jak największej liczby pieśni narodowych, patriotycznych, ludowych, a zwłaszcza religijnych. Zalecano, aby nauka śpiewu połączona była z nauką języka ojczystego⁴³⁸. W szkole ludowej w Tyczynie w latach 1900–1902 nauczano pieśni religijnych i świeckich. W pierwszej grupie znalazły się głównie pieśni adwentowe, kolędy, pieśni wielkopostne i wielkanocne oraz maryjne (m.in. *Bogurodzica*). Zbiór pieśni świeckich tworzyły zwłaszcza pieśni ludowe. Dużą grupę stanowiły utwory o charakterze narodowym i patriotycznym. Wśród nich były: *Bartoszu, Bartoszu, Dalej bracia do bułata, Jeszcze Polska, Biały orzeł, Patrz Kościuszko, Jestem sobie Polak, Na Wawel, Dawni rycerze, Pieśni filaretów*⁴³⁹. W ramach zajęć ze śpiewu nauczyciele starali się zrealizować określone cele poznawcze. Wśród nich było dostarczenie uczniom jak największej liczby pieśni państwowych, patriotycznych, religijnych i ludowych. Dzięki ich treściom uczniowie nie tylko poznawali ówczesną kulturę muzyczną, ale także przyswajali wiadomości z dziejów Polski (np. pieśni *Nasi przodkowie, O Michale Wiśniowieckim, Grzmią pod Stoczkiem armaty*) oraz dostrzegali piękno Galicji⁴⁴⁰.

J. Wajda mocno doceniał walory patriotyczne pieśni. Radził, aby po śpiew sięgać przy każdej nadarzającej się okazji (w trakcie lekcji, po lekcjach, na wycieczkach, w czasie zabaw uczniowskich itp.). Miały to być piosenki proste, łatwe do zapamiętania i zaśpiewania. Dominować powinny melodie krakowiaków, mazurków, oberków, polek itp., czyli głównie utwory o charakterze ludowym. Do nich nauczyciele powinni

⁴³⁷ *Ibidem*, s. 72.

⁴³⁸ *Ibidem*, s. 72, 77, 104.

⁴³⁹ *Ibidem*, s. 274–275.

⁴⁴⁰ *Ibidem*, s. 103.

dobierać wierszyki umieszczane w książkach szkolnych do nauki czytania i nadawać im formę śpiewaną⁴⁴¹.

Niektórzy pedagodzy nauce śpiewu przypisywali konkretne zadania. Przykładowo M. Baranowski wyznaczał jej następujące funkcje: „1. rozbudzenie i kształcenie zamięłowania do śpiewu; 2. uszlachetnienie umysłu, a w szczególności uczuć patryotycznych i religijnych; 3. uzdolnienie dzieci do śpiewania w chórze i pojedynczo doborowych pieśni”. Istotny przy tym był dobór pieśni. Baranowski uważał, że „dzieci tylko takie pieśni śpiewać powinny, które mają wartość pedagogiczną i zgadzają się z ogólnymi celami szkoły, a więc pieśni, zastosowane do wieku dziecięcego, pieśni ludowe o treści poważnej lub wesołej, pieśni narodowe, rozbudzające uczucia patriotyczne, wreszcie pieśni religijne, zwłaszcza takie, które lud cały śpiewa albo śpiewać powinien”. W pieśniach bowiem widziano najprostszy ze sposobów ukazania historii ojczyzny i jej bohaterów, a ponadto próbowano podkreślić ich znaczenie jako skarbu literatury polskiej⁴⁴².

c. Geografia, przyroda, gimnastyka

Zakres nauczania w szkole ludowej obejmował również pewne elementy geografii kraju rodzinnego. Także na tych lekcjach chciano wykształcić u uczniów miłość do ojczyzny. J. Wajda zwrócił uwagę na to, iż w szkołach korzystano z map Galicji, natomiast nigdzie nie było map dawnej Rzeczypospolitej. Jego zdaniem do budzenia patriotyzmu u dzieci należało wykorzystywać czytanki i wiersze traktujące o krajobrazach oraz poszczególnych regionach ziem polskich. Szczególnie dużo miejsca trzeba było poświęcać Krakowowi i jego zabytkom świadczącym o dawnej historii Polski. Powinno się także nawiązywać do Warszawy. Pamiątkami historycznymi były też różne zabytkowe budowle oraz miejsca bitew. Do takich miejsc lub obiektów należało dzieci koniecznie prowadzić lub je dokładnie opisywać oraz opowiadać o tych bitwach⁴⁴³. Gdyby nie można było urządzić wycieczek do tych miejsc, powinno się

⁴⁴¹ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 46, s. 383.

⁴⁴² A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 177.

⁴⁴³ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 45, s. 374.

przynajmniej urządzać wycieczki po własnej miejscowości, w trakcie których nauczyciel powinien przedstawić uczniom opowieść historyczną, a dzieci miały śpiewać⁴⁴⁴.

Postulowano, aby nauczyciel pokazał na zajęciach nie tylko Galicję, ale wskazał też, że była ona częścią większego państwa, choć w obecnych czasach ziemie te znajdują się w monarchii habsburskiej. Drugim celem było natomiast rozbudzenie przywiązania do ziemi ojczystej nie tylko w zakresie geograficznym, ale także w sensie ekonomicznym. Działaczom narodowym, nie tylko w zaborze austriackim, zależało, aby nie wyprzedawano ziemi będącej w posiadaniu ludności polskiej: „Ucząc geografii należy rozbudzać miłość do tej ziemi, gdzie przodków naszych złożone popioły, wpływać przeciw występnej sprzedaży ziemi obcym nabywcom, wpajać głębokie w dzieci przekonanie, że kto posiada kawał ziemi, posiada kawał Polski”. Nauczyciel miał nauczyć dzieci „miłować ten kawał roli, ten zagon ojczysty, przekazany nam od przodków i starać się wszelkimi siłami, by z tej świętej spuścizny ani jednej piędzi nie uronić”⁴⁴⁵.

Naukę geografii uzupełniały wiadomości z przyrody, które również mogły się przyczyniać do budzenia uczuć patriotycznych. Chodziło o to, aby jak najbardziej atrakcyjnie i opisowo ukazywać przyrodę własnej miejscowości oraz Galicji (roślinność, zwierzęta, bogactwa naturalne). Te cele można było realizować np. przy okazji zakładania przy szkołach sadów czy pasiek. Uczniom należało uświadamiać, że znajomość przyrody własnego kraju związana była z rozwojem rolnictwa i przemysłu. Nauki przyrodnicze z kolei wiązały się ściśle ze sprawą podniesienia poziomu ekonomicznego kraju. J. Wajda pisał: „Znajomość przyrody ojczystej, to droga do rozwoju przemysłu i wydawniejszego gospodarowania. Te dwie sprawy wpłyną korzystnie na podniesienie dobrobytu narodowego”⁴⁴⁶.

Kolejnym przedmiotem szkolnym, który można było wykorzystać do celów patriotycznych, była gimnastyka, uważano bowiem, że „ćwiczenia uczą dziecko przełamywać przeszkody i wzbudzają u niego ufność

⁴⁴⁴ *Ibidem*, s. 375.

⁴⁴⁵ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 176.

⁴⁴⁶ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 46, s. 382–383.

samego siebie”. Ostatnie dziesięciolecie XIX w. to okres bujnej działalności Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” utworzonego w 1867 r. we Lwowie, połączonej z podnoszeniem sprawności fizycznej dzieci szkolnych. Dlatego na łamach czasopism pedagogicznych nie tylko zachęcano nauczycieli do propagowania idei sokolstwa, ale także komentowano ważne imprezy organizowane przez tę organizację⁴⁴⁷.

J. Wojtyga w swoim artykule *Miłość Ojczyzny* zalecał, aby uczyć patriotyzmu również za pomocą takich przedmiotów, jak przyroda i rachunki⁴⁴⁸.

d. Religia

Religia była jednym z najważniejszych przedmiotów szkolnych⁴⁴⁹. Także ją można umieścić w grupie przedmiotów służących propagowaniu postaw patriotycznych. Według ówczesnych teoretyków wychowania narodowego była olbrzymim, niewyczerpanym źródłem sił moralnych niezbędnie potrzebnych każdemu człowiekowi, każdemu społeczeństwu, a szczególnie takiemu jak polskie. Uczucia religijne chroniły naród od upadku ducha i zagłady kulturalnej w epoce największych prześladowań, były czynnikiem wydobywającym z ludzi najistotniejsze pierwiastki kultury narodowej. S. Szczepanowski twierdził, „że w całym przebiegu historii religia okazuje się wskrzesicielką narodów”. Jego zdaniem „religia jest niezbędnym czynnikiem spójności państwowej i społecznej. Ona to skupia jednostki około wspólnego ideału i tym samym tworzy najsilniejsze więzy współistnienia. Życie społeczne, pełne walk, zawiści, zmagania się rozmaitych prądów, interesów, musi mieć łączność na gruncie wspólnego ideału. Aby zaś mógł on istotnie odegrać taką rolę, winien sięgać aż do głębin ducha i być powszechny. Takim ideałem może być tylko ideał religijny”. W tej kwestii władze szkolne podzielały jego poglądy⁴⁵⁰. Przy okazji wychowania religijnego należało ukazywać te momenty religijno-dziejowe, „które w życiu naszym narodowym tak ważne a wybitne

⁴⁴⁷ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 177.

⁴⁴⁸ *Ibidem*, s. 176.

⁴⁴⁹ A. Puszkas, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 197.

⁴⁵⁰ *Ibidem*, s. 196.

zostawiły ślady”, czyli np. obronę Częstochowy, postaci ks. Piotra Skargi, o. Augustyna Kordeckiego czy Jana III Sobieskiego ratującego świat chrześcijański przed ekspansją islamu⁴⁵¹.

Drugim sposobem kształcenia postaw patriotycznych przy wykorzystaniu lekcji religii było wychowywanie uczniów w zasadach życia religijnego: „Z religii czerpiemy siłę, która nas usposabia do najwznioślejszych czynów bohaterskich”⁴⁵². J. Wajda uważał, że Kościół jest matką, podobnie jak ojczyzna. Wskazywał na historyczne związki między działaniami na rzecz państwa polskiego oraz Kościoła katolickiego w Polsce⁴⁵³.

⁴⁵¹ *Ibidem*.

⁴⁵² J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 366.

⁴⁵³ *Ibidem*.

ROZDZIAŁ IV

Rola nauczyciela w procesie wychowania narodowo-patriotycznego uczniów

1. Uwarunkowania prawno-organizacyjne zawodu nauczycielskiego

Wprowadzenie w Austrii w 1774 r. nowego systemu oświatowego wywołało w szkołach ludowych ogólnokrajowy powszechny brak nauczycieli. Dlatego władzom zależało na szybkim przygotowaniu odpowiednich kadr. W myśl państwowych aktów prawnych kompetencje pedagogiczne osób zatrudnianych w austriackich (w tym galicyjskich) szkołach miały być różne w zależności od typu, w których zamierzały podjąć pracę⁴⁵⁴. Już w 1776 r. wprowadzono zarządzenie, że kandydaci do pracy w szkołach głównych i trywialnych musieli mieć ukończony kurs pedagogiczny (preparandę) organizowany przy szkole normalnej we Lwowie. Miało to spełniać wymóg posiadania pełnych kwalifikacji nauczycielskich. Mogły się ten kurs zapisać osoby nawet o niezbyt rozległej wiedzy. Wystarczyło ukończyć szkołę ludową i wykazać się odpowiednimi kwalifikacjami moralnymi. Początkowo nie wymagano od nich nawet znajomości języka niemieckiego. Zakres programowy preparandy nie był rozbudowany, gdyż obejmował wiadomości z pedagogiki i metodyki poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz ortografii i kaligrafii. W ramach praktycznego przygotowania hospitowano lekcje w szkole normalnej oraz je samodzielnie prowadzono⁴⁵⁵.

Bardziej precyzyjnie predyspozycje wymagane od kandydatów na nauczycieli w szkołach ludowych określił dopiero patent cesarski z 7 grudnia 1783 r., ogłoszony 15 stycznia 1784 r. Według niego w nowo tworzonych szkołach mieli być zatrudniani tylko tacy nauczyciele, którzy potrafili posługiwać się nowym, niemieckim sposobem uczenia i pań-

⁴⁵⁴ B. Baranowski, *Pogląd na rozwój...*, s. 3; M. Krupa, *Szkoła ludowa...*, s. 70.

⁴⁵⁵ F. Persowski, *Kartki z dziejów...*, s. 405.

stwowymi podręcznikami, przeszli 2-miesięczne przeszkolenie w pre-parandzie przy szkole normalnej we Lwowie, a następnie zdali egzamin przed jej dyrektorem⁴⁵⁶. Po raz pierwszy kwestię przygotowania kandydatów do pracy w tych placówkach w sposób szczegółowy poruszono jednak dopiero w ustawie oświatowej z 1805 r. Ustalono, że dla kandydatów do szkół trywialnych, którzy musieli wcześniej zaliczyć 3 klasy szkoły głównej, miano przy każdej szkole głównej cyrkułu organizować 3-miesięczne kursy preparandy⁴⁵⁷. Po odbyciu nauki mieli oni poddać się teoretycznemu i praktycznemu egzaminowi w obecności okręgowego nadzorca szkolnego. Dalszym etapem przygotowania do roli pełnoprawnego pedagoga stawała się jednoroczna praktyka w charakterze nauczyciela młodszego. Dopiero po jej zaliczeniu otrzymywano potwierdzenie zdolności do objęcia posady nauczycielskiej⁴⁵⁸. Ustawa dodatkowo zawierała wymogi administracyjne stawiane kandydatom. Miały to być osoby zdrowe fizycznie, cechujące się rozsądkiem i bogobojuścią, posiadające wiedzę pozwalającą realizować nauczane przedmioty oraz powtarzać treści nauczane przez duchownych na lekcjach religii. Poza tym oczekiwano od nich umiejętności wywierania właściwego wpływu moralno-religijnego na swych wychowanków⁴⁵⁹.

Nauczającymi w szkołach ludowych były głównie osoby świeckie, zazwyczaj mężczyźni. Jednak w okresie przed autonomią edukacją (zwłaszcza w szkołach wiejskich) zajmowali się także lokalni księża. Zwykle byli to proboszczowie. W pewnych sytuacjach zajęcie to powierzano również

⁴⁵⁶ J. Świeboda, *Szkolnictwo* [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 92.

⁴⁵⁷ *Ibidem*, s. 99–100; *idem*, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 7–8; C. Majorek, *Początki austriackiego...*, s. 98.

⁴⁵⁸ A. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny...*, s. 13; B. Baranowski, *Pogląd na rozwój...*, s. 4–5; *idem*, *C. k. Seminaryum nauczycielskie żeńskie we Lwowie* [w:] *C. k. seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicyi i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896*, Lwów 1897, s. 57; T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 23; C. Majorek, *Galicyjskie szkolnictwo pedagogiczne w latach 1775–1871*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 3, s. 369–371, 373.

⁴⁵⁹ B. Baranowski, *Pogląd na rozwój...*, s. 6–7; T. Fiutowski, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 23–24; K. Falkiewicz, *Rozwój szkolnictwa...*, s. 88–89; C. Majorek, *Galicyjskie szkolnictwo...*, s. 369–371.

wikarym. Nauczyciele świeccy wchodziłi w skład nielicznej wówczas inteligencji, nie tylko w przypadku środowisk wiejskich, ale też miejskich. Także pedagodzy wywodzący się z różnych grup duchowieństwa zaliczani byli do warstwy inteligenckiej z racji pełnionej funkcji kapłańskiej⁴⁶⁰. W okresie od 1873 r. osoby duchowne zajmowały się już wyłącznie nauczaniem religii. To zajęcie zwykle powierzano wikarym.

Pod względem narodowościowym w szkołach w zdecydowanej większości pracowały osoby pochodzenia polskiego. Pewnym wyjątkiem (w okresie przed autonomią) były szkoły główne, gdzie (zwłaszcza w pierwszych dziesięcioleciach czasów zaborów) nauczali cudzoziemcy, zwłaszcza Austriacy, jednak stopniowo ich obecność w tych placówkach ulegała redukcji. Zjawisko to dotyczyło kadry nauczycielskiej oraz kierowniczej. Wśród nauczycieli męskich i koedukacyjnych świeckich szkół głównych były osoby napływowe (w tym Austriacy i inni cudzoziemcy znający język niemiecki). Tak było np. w Rzeszowie pod koniec XVIII w., gdzie pedagodzy byli przeważnie narodowości austriackiej⁴⁶¹. Wśród nauczycieli byli też Polacy oraz (w mniejszym stopniu) Rusini. Zazwyczaj więc wśród grona pedagogicznego poszczególnych szkół występował mieszany skład narodowościowy. Wskazuje na to np. wykaz grona pedagogicznego szkoły głównej cyrkularnej w Sanoku w roku szkolnym 1791/1792. Podobna sytuacja miała miejsce także np. w szkole w Bochni⁴⁶². Z kolei w szkołach głównych przy klasztorach łacińskich w końcu XVIII w. kadra nauczająca wywodziła się z Polaków i cudzoziemców o niemiecko brzmiących nazwiskach.

Już analiza danych z końca XVIII w. dowodzi, iż grono pedagogiczne poszczególnych zakładów było wielonarodowe. Sytuacja taka miała miejsce również w następnych dziesięcioleciach. Jednak w miarę upływu czasu w poszczególnych szkołach uwidocznił się stopniowy proces przejmowania większości stanowisk nauczycielskich przez Polaków.

⁴⁶⁰ R. Pelczar, *Szkolnictwo elementarne* [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Rzeszów 2015, s. 68.

⁴⁶¹ *Historia szkoły*, <http://www.sp1.rzeszow.pl/index.php/o-szkole/historia> (20.06.2022).

⁴⁶² *Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien 1792*, Lwów [1792], s. 127, 131, 136.

Tak było choćby w Nowym Sączu, gdzie w XIX w. kadre pedagogiczną szkoły w zdecydowanej większości stanowili Galicjanie lub spolonizowani obcokrajowcy. Natomiast w szkole miejskiej we Lwowie w 1844 r. uczyli Polacy⁴⁶³. Jak wskazują powyższe przykłady, w społecznościach nauczycielskich cudzoziemców nie było zbyt wielu, gdyż do podjęcia pracy w niektórych placówkach zniechęcały niskie zarobki. Woleli oni zatrudniać się w lepiej opłacanej administracji państwowej, samorządowej lub dworskiej⁴⁶⁴.

2. Postawy etyczno-moralne oraz polityczno-społeczne nauczycieli

Wobec nauczycieli społeczeństwo miało szereg oczekiwań. Przede wszystkim mieli oni kształcić uczniów na mądrych i dobrych ludzi. Ponadto rodzice spodziewali się, że będą nie tylko edukować, ale i wychowywać ich dzieci. Dotyczyło to kształtowania różnych postaw osobowych, społecznych i chrześcijańskich: szacunku wobec starszych, uczciwości, pracowitości, rzetelności, prawdomówności, trzeźwości, pobożności itp.⁴⁶⁵

Aby nauczyciele mogli realizować te oczekiwania społeczeństwa, sami powinni być wzorem cnót. Jako najważniejszy element w zachowaniu przez nich autorytetu w szkole i lokalnej społeczności wskazywano na ich osobisty przykład. Dlatego pedagog nieustannie powinien uważać na swe zachowanie. Musieli więc uosabiać pobożność i religijność. Inne oczekiwanie wobec pedagogów dotyczyło bycia dobrym człowiekiem w lokalnej społeczności. W swych domach musieli być spokojnymi i porządnymi, a wobec innych – grzecznymi i uczynnymi⁴⁶⁶. Jako fundamentalne przymioty nauczyciela współcześni wy-

⁴⁶³ I. Röskau-Rydel, *Rozwój szkolnictwa ludowego we Lwowie w latach 1772–1848* [w:] *Austria Polska. 1000 lat kontaktów*, red. J. Buszko, W. Leitsch, J. Rydel, Kraków 1997, s. 380.

⁴⁶⁴ M. Krupa, *Szkoła ludowa...*, s. 75–76.

⁴⁶⁵ A. Skoczek, *O szkole ludowej*, cz. 1, Kraków 1868, s. 85–87.

⁴⁶⁶ R. Pelczar, *Rzymskokatolickie szkoły...*, s. 113; *idem*, *Szkolnictwo elementarne...*, s. 66.

mieniali: religijność, moralność, sprawiedliwość oraz miłość do dzieci, Boga i ojczyzny. Ta ostatnia cecha miała szczególnie ważne znaczenie w sytuacji politycznej Galicji oraz w obliczu panującej na tym obszarze ideologii wychowania narodowego i wyznaczania nauczycielowi roli „stróża uczuć narodowych”. Ponadto pedagog powinien szczególnie dbać o poprawne stosowanie w szkole i poza nią języka polskiego. M. Baranowski na łamach tygodnika „Szkola” wymieniał wymagania stawiane pedagogom. Każdy z nich powinien cechować się miłością do dzieci, łagodnością, cierpliwością, zdolnością panowania nad sobą, uprzejmością, statecznością, powagą, bezstronnością, religijnością, miłością ojczyzny, poszanowaniem dla prawa, władz i przełożonych. Jak z powyższego wynika, katalog oczekiwań społecznych wobec nauczycieli był duży i obejmował wiele sfer życia osobistego, zawodowego, społecznego i politycznego. Od osób tych wymagano cnót moralnych, które mogły być wzorem dla miejscowej ludności, gruntownego przygotowania zawodowego oraz ogólnych uzdolnień pedagogicznych⁴⁶⁷.

Już w pierwszym numerze „Szkoly” (1868) wskazywano na rolę i znaczenie nauczyciela w lokalnej społeczności jako człowieka „powołanego”. Stanisław Chlebowski pisał w nim: „Każdy nauczyciel, świadomy swego powołania, powinien czuć się obywatelem kraju rodzinnego, powinien pokochać ziemię ojczystą. Tem uczuciem przejętym, widzieć będzie w dziatwie, do nauki i wychowania mu powierzonej, swych młodszych braci, pozna w niej latorośle szczepu rodzinnego”. Przez cały okres istnienia „Szkola” propagowała także wartości moralne konieczne do zaszczepiania nauczycielom. Przykładowo w numerze 18 z 1870 r. Eladiusz Petryka (inspektor szkolny Rady Szkolnej Okręgowej w Przemyśle) próbował odpowiedzieć na pytanie: „Jakie przedmioty powinien posiadać dobry nauczyciel?”. I kolejno wymieniał: religijność, moralność, sprawiedliwość oraz miłość, czyli miłość swego narodu, dzieci, Boga i ojczyzny. Jak przy tym zauważał: „Bez tej miłości można być wprawdzie

⁴⁶⁷ M. Baranowski, *O zadaniu szkoły ludowej i o środkach za pomocą których zadanie to można osiągnąć*, „Szkola” 1890, nr 27, s. 337; E. Petryka, *Jakie przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel*, „Szkola” 1870, nr 18, s. 278; A. Wałęga, „Powinności” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma „Szkola”, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 42, s. 18–19.

nauczycielem, ale nigdy wychowawcą”. Według niego podstawową kwestią było to, aby nauczyciel stanowił wzór do naśladowania. „Szkola” niejednokrotnie widziała w nauczycielu „kapłana” narodu i taką wizję tego zawodu propagowała. Dążyła przede wszystkim do tego, aby nauczyciele przestali być tylko urzędnikami, a stali się „stróżami uczuć narodowych”, gdyż „krom przysługi, jaką... przyszłemu wyświadczą pokoleniu, może nauczyciel szkół ludowych w szczególności bardzo zbawienny wywrzeć wpływ i na pokolenie teraźniejsze”⁴⁶⁸.

Szczególnie ważną rolę odgrywali nauczyciele w środowiskach wiejskich, pozbawionych inteligencji. Jeszcze w II połowie XIX w. świat ludności wiejskiej był w dalszym ciągu inny od świata mieszczan czy ziemianstwa. Tym bardziej więc nauczyciel posłany do ludu miał za zadanie uświadomić go narodowo. Pedagodzy związani ze „Szkolą” zalecali jednak, by nie narzucać systemu wartości i poglądów cechujących środowiska inteligenckie i szlacheckie, ale przede wszystkim by lepiej poznać wieś i stopniową pracą doprowadzić do oświecenia ludu. Ale żeby to było możliwe, należało zdobyć zaufanie chłopów, nie wywyższać się, żyć pośród ludu i z ludem. W środowisku pedagogicznym Galicji doskonale zdawano sobie sprawę z nieudanej agitacji na wsi w czasach romantyzmu. Dlatego podstawowym zadaniem było wzbudzenie w chłopach wiedzy, że są oni częścią narodu polskiego. Jak słusznie zauważał Antoni Fibich w jednym z numerów pisma, przyczyną „apatyi” ludu i jego fatalnego stanu wykształcenia była niewola chłopów, w jakiej się znajdował przed zniesieniem pańszczyzny i uwłaszczeniem. Z tego powodu chłop nie czuł się, a nawet nie chciał się czuć członkiem tego samego narodu, do którego należała szlachta, „która przez wieki nie po bratersku z nim postępowała”. W celu doprowadzenia do unarodowienia ludu „Szkola” zalecała, aby ukazywać wiejskim dzieciom, że w przeszłości chłopcy uczestniczyli w życiu polskiego narodu. Ponadto próbowano ukazać polskim nauczycielom, że na zachodzie Europy wychowanie narodowe było obowiązującym trendem. W tym celu zamieszczano przedruki prac zagranicznych autorów albo publikowano artykuły polskich pedagogów na ten temat⁴⁶⁹.

⁴⁶⁸ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 174.

⁴⁶⁹ *Ibidem*, s. 172–173.

W okresie autonomii galicyjskiej środowiska polityczne i oświatowe poszerzyły zakres oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych nauczycieli na młodzież. Twierdzono, że ich praca dawała najlepszy rezultat również w procesie kształcenia uczuć patriotycznych i narodowych. Dlatego osoby te powinny być wzorem szlachetności postaw moralnych, religijnych i społecznych, a „także posiadać prawdziwą niezachwianą miłość ojczyzny, połączoną z czystym zapalem do wszystkiego, co dobre i piękne”. Nauczyciel przejęty duchem patriotycznym powinien tak działać, aby swoim postępowaniem przynosić chlubę ojczyźnie: „Nie zaprze się w żadnym otoczeniu swego pochodzenia, będzie ją wspierał radą i czynem i tym okaże, że jest wiernym, kochającym synem ojczyzny. Nie będzie się uchylał od obowiązków, które mu miłość ojczyzny dyktuje, jak: pracy w różnych towarzystwach oświaty, czytelnich, kółkach rolniczych itp.”⁴⁷⁰

Przedstawiciele galicyjskiej myśli pedagogicznej postulowali, aby w szkołach wychowywać dzieci, rozwijać ich umysł oraz dostarczać wiadomości potrzebnych w dalszej nauce oraz w dorosłym życiu. Niektórzy stawiali przed oświatą ludową zadanie wychowania młodzieży w poszanowaniu pracy i przygotowaniu do jej wykonywania. Szczególną rolę w edukacji dzieci pedagogicy upatrywali w pracy nauczyciela. Naczelnym jego obowiązkiem miało być dążenie, aby wychowankowie wyrosli na ludzi „miłujących cnotę i wykonujących cnotę, żyjących według praw boskich i ludzkich”⁴⁷¹. W opinii pedagogów zadaniem nauczyciela miało być „utrzymywanie i rozwijanie u dzieci przywiązania do ojcowizny, aby ono rozwijało się w całym kraju i ojczyźnie”. Postulowano, aby nauczyciel rozpoczynał kształcenie uczuć patriotycznych najpierw od wyrobienia u dzieci przywiązania do środowiska rodzinnego. Dlatego już w pierwszych dniach pobytu ucznia w szkole powinien przeprowadzić z nimi rozmowę o rodzinie, o miłości do niej, o wdzięczności wobec rodziców, o pomaganiu im w zajęciach domowych. Następnie należało przejść do zagadnień związanych z otoczeniem przyrodniczym dziecka (zwierzęta domowe, roślinność, krajobraz bliź-

⁴⁷⁰ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 366.

⁴⁷¹ A. Kliś, *Galicyjska szkoła w oczach dziecka wiejskiego* [w:] *Problemy edukacji dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Rzeszów 1996, s. 13–14; A. Saloni, *Zadanie szkoły ludowej*, „Szkoła” 1887, nr 39, s. 457.

szej i dalszej okolicy). Rozmowy z uczniami należało przeplatać śpiewem ludowych piosenek, popularnych w danej społeczności. W ten sposób nauczyciel miał wzbudzać w uczniach „iskry miłości kraju ojczystego i tak powoli, przy pomocy różnych przedmiotów naukowych, pobudza do poznania, że piękna ta ziemia, na której żyjemy, to ziemia polska, że język nasz ojczysty, to język polski, że w końcu jesteście Polakami; że ci panowie, co po dworach mieszkają, to także Polacy, że mieszczanie z pewnymi wyjątkami nie są innej narodowości, tylko polskiej, że te stany przez miłość wzajemną powinny tę matkę naszą, ojczyznę, wspólnymi siłami wspierać i kochać. Jeśli nauczyciel potrafił tego dokonać, to już dużo, jak na dzisiejsze stosunki, dokazał”. Przeszkodą w realizacji tych założeń był fakt, iż wśród chłopstwa, zwłaszcza osób starszych, mimo uwłaszczenia nadal istniała pamięć o czasach pańszczyźnianych, co utrudniało nauczycielom dotarcie do dzieci z nowymi ideami⁴⁷². Nauczyciel musiał posiadać takie cechy charakteru, jak gotowość do samopoświęcenia, altruizm oraz bezinteresowność podejmowanej pracy. Widać więc, że na pierwszym miejscu u nauczyciela miało znajdować się zamiłowanie do pracy, a nie wymiar finansowy. Nauczyciel musiał rozumieć, że codziennie nie tylko pracuje z dziećmi, ale pełni służbę wobec swego narodu. Miłość do dzieci rozpatrywano jako część szeroko rozumianej miłości do ojczyzny⁴⁷³. O pierwszorzędnej roli nauczycieli w realizacji wychowania narodowego wypowiadał się m.in. T.K. Broniec, który na łamach „Nauczyciela Ludowego” stwierdzał: „Wychowanie narodowe to nie wypadkowa instrukcyi lub programu szkolnego, to nie substrat choćby najlepszych i najpatriotyczniejszych podręczników szkolnych – ale to promieniowanie świadomości narodowej samego nauczyciela, tej świadomości, której nie można się nauczyć z żadnej książki, z żadnego regulaminu, z żadnego choćby «zreformowanego» seminaryum nauczycielskiego, lecz którą wyrabia życie zbiorowe, tradycja, otoczenie, atmosfera rodzinna, owo «pukanie serca» wyczułe umysłem Wyspiańskiego. Nie ma ono nic wspólnego z wiedzą, z moralnością, z pięknem nawet”⁴⁷⁴.

⁴⁷² J. Wajda *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 365.

⁴⁷³ A. Varanytsya, *„Jaka szkoła...”*, s. 238.

⁴⁷⁴ T.K. Broniec, *Pierwiastki narodowego wychowania*, „Nauczyciel Ludowy” 1916, nr 3, s. 5–6.

Na bazie tych poglądów część nauczycieli szkół galicyjskich podczas lekcji przekazywała wartości związane z polską tradycją i kulturą narodową. Odwoływali się oni zarówno do własnych doświadczeń, jak i wiedzy, którą zdobyli podczas przygotowania zawodowego⁴⁷⁵.

Od początku zaborów władze austriackie kreowały model nauczyciela lojalnego wobec monarchii, w pełni identyfikującego się z nią i akceptującego panujące stosunki polityczne i społeczne. Zgodnie z przyjętymi przez rząd założeniami nauczyciel był uważany za urzędnika państwowego. Dlatego od osób tych żądano nienagannych postaw politycznych. W związku z tym nie wolno im było wiązać się z żadnymi tajnymi stowarzyszeniami ani głosić haseł antypaństwowych. Stosowną deklarację musiał podpisać każdy nowo zatrudniony pedagog. Takie rygory zawarte zostały w austriackiej ustawie szkolnej z 1805 r. Za łamanie tych nakazów groziły różne kary dyscyplinarne, m.in. przeniesienie na gorszą posadę, cofnięcie uprawnień do nauczania, a nawet wydalenie z zawodu nauczycielskiego⁴⁷⁶.

W czasach autonomicznych także zachowano obowiązek składania przysięgi na wierność cesarza i Austrii. Szczególnie ważną rolę w tym zakresie odegrała wydana 2 maja 1873 r. ustawa o stosunkach prawnych stanu nauczycielskiego, która m.in. ustalała rodzaje kar dyscyplinarnych oraz zasady wydalania ze służby. Według niej każdy nauczyciel rozpoczynający pracę miał obowiązek złożenia służbowej przysięgi przed delegatem rady szkolnej okręgowej według przepisanej przez wiedeńską magistraturę oświatową roty: „Ponieważ pan zostałeś mianowanym... przeto przysięgniesz Panu Bogu Wszechmogącemu i przyrzekniesz na honor i uczciwość, że będziesz niezłomnie wiernym i posłusznym Jego c.k. Apostolskiej Mości, Franciszkowi Józefowi Pierwszemu, z Bożej Łaski Cesarzowi Austrii itd., i potomkom z Jego krwi i rodu, że niezwłocznie dochowasz zasadniczych ustaw państwa, że ściśle będziesz wykonywać prawa i przepisy wydane przez władze przełożone, według najlepszej wiedzy i woli będziesz wypełniać obowiązki, które służba ze sobą przynosi, i starannie unikać wszelkiego nadużycia władzy urzę-

⁴⁷⁵ D. Grabowska, *Tradycje i obyczaje szkolne w „pamięci” nauczycieli oraz uczniów na terenie zaboru austriackiego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, nr 31, s. 187.

⁴⁷⁶ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 94–95.

dowej... w tym (dla przełożonych jednoklasowych szkół ludowych)... że wszędzie tylko dobro szkoły będziesz miał na oku, że młodzieży szkolnej we wszystkim będziesz dawać dobry przykład i pomiędzy nią nie tylko rozszerzać wiadomości, do których udzielania jesteś pan przeznaczonym (dla wszystkich), ale także wszelkimi siłami rozbudzać poczucie religijności, obyczajności i prawego porządku, nadto przy ocenianiu postępów z sumienną surowością i bezstronnością postępować, i że pan od tych obowiązków nigdy żadnymi względami odwieść się nie dasz. Przysięgniesz pan także, że ani obecnie nie należysz do żadnego zagranicznego towarzystwa, mającego na oku cele polityczne, ani też nadal do podobnego towarzystwa należeć nie będziesz. Do tego, co mi właśnie przeczytano i co dokładnie zrozumiałem, powinienem i chcę wiernie się zastosować. Tak mi Panie Boże dopomóż⁴⁷⁷.

W treści przysięgi przejawia się głównie aspekt polityczny. Obowiązek zadeklarowania bezwzględnej wierności i całkowitego posłuszeństwa dla austriackiego monarchy i jego rodu oraz zupełnej lojalności wobec praw państwa zaborczego był najdobitniejszym wyrazem podległości polskiego nauczyciela obcemu władztwu politycznemu. Nakaz zachowania zgodnej z interesami zaborcy postawy politycznej, podniesiony do rangi obowiązku ustawowego, miał zapewnić wychowanie najniższych warstw ludności polskiej w duchu posłuszeństwa dla ustalonego porządku społecznego i ukształtować w nich poczucie trwałych więzi z obcą władzą państwową. Zakaz przynależności do jakichkolwiek organizacji o charakterze politycznym dyktowała obawa przed budzeniem się uczuć patriotycznych wśród kręgów nauczycielskich i ich wychowanków, przed wpływem idei wolnościowych i wszystkim, co mogłoby wstrząsnąć podstawami bytu państwa austriackiego. Wprowadzenie obowiązku przysięgi miało jeszcze inny aspekt, mianowicie świadczyło o wadze, jaką przywiązywała władza centralna do funkcji nauczyciela ludowego, potwierdzając bezpośrednio jego status funkcjonariusza publicznego włączonego w realizację zadań ogólnopaństwowych. Również zalecenia dla inspektorów szkolnych odnośnie do nadzoru nad pracą nauczycieli wskazują na duże zainteresowanie moralną i polityczną postawą nauczyciela. Według in-

⁴⁷⁷ W. Smakulska, *Sytuacja prawna nauczyciela szkoły ludowej pospolitej w Galicji w latach 1873–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1978, t. 21, s. 66–67.

strukcji wydanej dla okręgowych inspektorów szkół ludowych, którzy zobowiązani byli przynajmniej dwa razy do roku przeprowadzać lustracje, przedmiotem badania i oceny była, obok działalności dydaktycznej i wychowawczej, całościowa postawa nauczyciela. Instrukcja zawierała zapis, iż „nie dość bowiem wiedzieć, czego i jak uczy, gdyż wpływ nauczyciela, i to w skutki obfitszy, zależy od tego, co robi i jak żyje. Zachowanie się jego w szkole i poza szkołą, życie jego i na młódm, i na gminę wywiera wpływ zbawienny lub szkodliwy, a nawet zgubny. Religijność, moralność, sumiennosc w pełnieniu obowiązków, skromność, zgodliwość to niezbędne cnoty w nauczycielu, za nimi bowiem idzie wpływ nauczyciela na młódm i rodziców i układa się stosunek do gminy, nadzoru miejscowego, plebana, właściciela obszaru dworskiego itp. Nauczyciel stać winien nad wszelkimi koteriami w gminie, w niczym nie mieć udziału, co by prowadziło do waśni i zatargów, a tym mniej znieważać szkołę, zamieniając ją w gniazdo sporów i waśni społecznych lub politycznych”, nakazując jednocześnie inspektorom udzielać rad, pouczeń i poleceń co do sposobu zachowania się nauczyciela. Sformułowane w instrukcji powinności i obowiązki wskazują, że władze szkolne chciały mieć z jednej strony nauczycieli wykształconych, światłych, sumiennie i owocnie pracujących, ale jednocześnie nadal widziały w nich ludzi potulnych, uległych wobec dziedzica i księdza, lojalnych względem panujących stosunków. Inspektorska kontrola miała zapobiegać rodzeniu się zainteresowań społecznych i politycznych oraz ewentualnej działalności antypaństwowej. Gwarancję zachowania pożądanej postawy stanowił fakt, że opinia inspektora miała decydujące znaczenie przy awansie nauczyciela⁴⁷⁸.

Z przysięgi oraz instrukcji jasno wynikało, że przejawem podległości państwu był zakaz prowadzenia przez nauczycieli jakiegokolwiek agitacji politycznej, religijnej, narodowej i społecznej. Ponadto zobowiązywali się oni, że nie będą należeć do żadnego zagranicznego stowarzyszenia politycznego. Ten fakt powodował, iż funkcja nauczyciela miała charakter polityczny⁴⁷⁹. Dlatego władze zakazywały mu uczestniczyć w działaniach niepodległościowych i zwalczały wszelkie przejawy nieposłuszeństwa pochodzące ze środowiska pedagogicznego. Dotyczyło to zwłaszcza

⁴⁷⁸ *Ibidem*, s. 67–68; E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 93–94.

⁴⁷⁹ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 93–94.

okresu do 1848 r. Dlatego w tym czasie bardzo rzadko zdarzały się sytuacje, że nauczyciele podejmowali działalność antyaustriacką. Do wyjątków należał Jakub Paclawski (Paślowski) z Krakowca, który w 1821 r. został skazany na miesiąc aresztu za podburzanie poddanych do przeciwstawiania się istniejącym prawom oraz odmowę wykonywania przypisanych im obowiązków⁴⁸⁰.

Do wzrostu aktywności politycznej nauczycieli doszło dopiero w trakcie powstania styczniowego w sąsiednim Królestwie Polskim. Aby ograniczyć to zjawisko, władze austriackie zabroniły im angażowania się w jego przebieg. Jednak część osób pomimo zakazów jawnie sprzyjała powstaniu. Jedną z nich był J. Kamiński, nauczyciel w Tarnowcu. Pochodził z Barcic. Wcześniej uczył w Dobrzechowie oraz Gogołowie. Poza pracą w szkole wykonywał funkcję organisty. Wykształcił wielu organistów i ułożył szereg pieśni religijnych. Uważany był za rzetelnego pedagoga, wielkiego społecznika i gorącego patriotę. W tych wartościach wychowywał swych uczniów. W 1864 r. grupa żołnierzy austriackich dokonała u niego rewizji, podejrzewając go o sprzyjanie powstaniu. Oficjalną przyczyną tej wizyty była denuncjacja wójta tarnowieckiego, który oskarżył nauczyciela o uszkodzenie portretu cesarza Franciszka Józefa I. W rzeczywistości chodziło o to, że władze austriackie dowiedziały się o jego działalności patriotycznej i dlatego stale go szpiegowano. Jednak niczego mu nie udowodniono, a sąd skazał go jedynie na naprawę wspomnianego portretu na własny koszt⁴⁸¹. Kamiński na kartach kroniki swej szkoły ubolewał, że nie można było wówczas otwarcie mówić o polskości i wychowywać dzieci w duchu narodowym. Pisał (po 1864 r.): „Jak to przykro i boleśnie było, że właśnie historii narodu polskiego nie można było udzielać, albowiem najostrzej, nawet pod zagrożeniem kary zakazanym było. Z powodu surowego zakazu nasza młodzież w tym utwierdzeniu i przekonaniu wzrastała, że w swoim polskim kraju, mówiącym jednym językiem polskim, nie wolno było nazywać się Polakiem. Nasz lud nawet nie chciał tego zrozumieć i pojąć, że jest narodowości polskiej, wstydił się i wypierał, że jest Polakiem, nie chciał wymieniać

⁴⁸⁰ F. Persowski, *Kartki z dziejów...*, s. 409.

⁴⁸¹ Urząd Gminy w Tarnowcu, *Kronika szkolna*, s. 6–7; F. Dubiel, *Gmina Tarnowiec. Dzieje dawne i współczesne*, Rzeszów 1994, s. 259.

swego właściwego narodowego od urodzenia pochodzenia – a przyczyną tego była po części nieświadomość i obawa⁴⁸². Inny pedagog – Tomasz Skwarczyński, pierwszy nauczyciel szkoły ludowej w Gaci, która początkowo miała status parafialnej – był powstańcem styczniowym przybyłym do tej wsi z Pawłosiowa koło Jarosławia, gdzie przebywał jako uchodźca z Królestwa Polskiego. Pracę w Gaci rozpoczął w grudniu 1863 r.⁴⁸³

Niektórzy nauczyciele angażowali się patriotycznie także w I wojnie światowej. Przykładem może być Ludwik Rompolt, który 25 lipca 1914 r. na czele swej drużyny „Sokoła” wyruszył z Jordanowa do Myślenic, a potem wstąpił w szeregi Legionów Polskich⁴⁸⁴. W sierpniu 1914 r. w Krośnie zorganizowano Powiatowy Komitet Narodowy, do którego powołano dyrektora szkoły pospolitej mieszanej w Jedliczu, Wincentego Manierskiego, polecając mu zwoływanie zgromadzeń w gminach należących do parafii jedlickiej celem zachęcenia młodzieży do wstępowania w szeregi Legionów Polskich. Jego praca okazała się owocna, gdyż przy pomocy miejscowego duchowieństwa, okolicznego nauczycielstwa i patriotycznych przedstawicieli lokalnego społeczeństwa do wojska zgłosiło się 56 mężczyzn. We wrześniu 1914 r. w obliczu zbliżającej się armii rosyjskiej Manierskiego jako członka PKN ze względu na grożące mu niebezpieczeństwo nakłoniono do opuszczenia Jedlicza⁴⁸⁵.

Jednak najczęściej działalność narodowo-patriotyczna nauczycieli przejawiała się w pracy szkolnej z młodzieżą. Niektórzy z nich pomimo ustawowego zakazu już w okresie przed autonomią podejmowali w trakcie zajęć szkolnych oraz pozaszkolnych działania związane z pielęgnowaniem wśród uczniów tradycji polskiej. Wychowanie patriotyczne realizowali poprzez przekazywanie dzieciom gruntownej wiedzy z zakresu nauczanego przedmiotu, a zwłaszcza nawiązywanie do ówczesnych uwarunko-

⁴⁸² F. Dubiel, *Gmina Tarnowiec...*, s. 258.

⁴⁸³ B. Lasek, D. Winter, *Dzieje Szkoły Podstawowej* [w:] *Gać*, t. 1: *Historia. Od prehistorii do 1945 r.*, *Gać* 2013, s. 335; R. Balawender, *Początki bibliotekarstwa w Gaci* [w:] *Gać*, t. 1: *Historia. Od prehistorii do 1945 r.*, *Gać* 2013, s. 344; M. Biernacka, *Działalność oświatowa w społeczności gackiej* [w:] *Gać*, t. 1: *Historia. Od prehistorii do 1945 r.*, *Gać* 2013, s. 349.

⁴⁸⁴ D. Grabowska-Pieńkosz, *Zapiski w pamięci...*, s. 151.

⁴⁸⁵ APP, Zespół 281 – Szkoła Podstawowa w Jedliczu, sygn. 1 – Kronika szkolna 1883–1926, s. 77–78.

wań funkcjonowania narodu polskiego. Warto w tym miejscu przybliżyć sylwetkę Jakuba Sałka (pochodzącego z Kajmowa) uczącego od 1865 r. (przez 16 lat) w szkole zimowej w Machowie. Nauczyciel ten po każdej zimie podejmował wiosną pracę zarobkową przy ładowaniu drewna, które następnie spławiano Wisłą do Gdańska. Flisacy zatrzymywali się w każdym większym mieście, a Sałek odwiedzał księgarnie i kupował rozmaite książki polskie do szkoły i czytelnii. Następnie, wracając piechotą, przynosił je na plecach z Gdańska. Później czytał je chłopom i objaśniał im ich treści. Gospodarze z całej wsi wieczorami do północy w ten sposób się uczyli. Przywiązanie mieszkańców Machowa do niego było bardzo duże. Stał się on we wsi najważniejszym autorytetem. Jako nauczyciel realizował program nauki obejmujący czytanie, pisanie, rachunki, śpiew, religię, historię Polski i historię biblijną, opowiadania, wierszyki, Nowy i Stary Testament⁴⁸⁶. Pamiętnikarz Wojciech Wiącek (uczeń Sałka) wspominał, że on sam za pierwszą zimę nauczył się już czytać, za drugą – pisać i rachować w zakresie dodawania, za trzecią – liczyć w zakresie mnożenia i odejmowania oraz poznał mały katechizm. Za czwartą zimę (jak nauczyciel zakładał) każdy uczeń musiał już „umieć wszystkie rachunki z pamięci, wyrobić na papierze, na tablicy i z pamięci, odpowiedzieć historię biblijną, historię polską, katechizm mały, średni i wielki, wszystkie wierszyki, które były w 4 klasach w książkach i wszystkie pacierze z dodatkami. Za piątą zimę musiał umieć na pamięć i śpiewać pieśni narodowe, kościelne, kolędy, gorzkie żale, godzinki, pieśni na Wniebowstąpienie, adwentowe itp. Historię polską musiał przepisać w wielkim zeszytce i zabrać na pamiętkę po ukończeniu szkoły. Rachunki także wszystkie musiał wpisać w zeszyt, rozmaite wzory listów, podań, umów, kwitów itp. Wszystkie książki z czytelnii szkolnej musiał przeczytać i treść z nich opowiedzieć”⁴⁸⁷.

Kwestie patriotyzmu i postaw obywatelskich znacznie częściej niż wcześniej w modelu nauczyciela zaczęły się pojawiać jednak dopiero pod koniec XIX w.⁴⁸⁸ Można było wtedy spotkać wiele osób aktywnie

⁴⁸⁶ W. Wiącek, *Wiejska szkoła zimowa 1878–1883* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 397–398.

⁴⁸⁷ *Ibidem*, s. 396.

⁴⁸⁸ E. Juśko, *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006, s. 201.

angażujących się w działania patriotyczne. Dla części pedagogów wychowanie patriotyczne wiązało się z włączaniem do tematyki lekcyjnej pewnych informacji dotyczących dziejów Polski oraz ówczesnej sytuacji społeczno-politycznej⁴⁸⁹. Przykładowo bardzo pozytywnie o swym nauczycielu szkoły pospolitej w Brzyskach – Michale Lachmanie, synu chłopskim z Brzezin – wypowiadał się J. Madejczyk (uczeń w 1889 r.), chwalać go za propagowanie w szkole treści patriotycznych: „Z jego przemówień i wykładów dopiero dowiedziałem się, że ja jestem Polakiem. Przedstawiał on tak przystępnie dzieje Polski, że my malcy boleliśmy z powodu jej upadku. W domu dotychczas nikt mi o tym nie mówił, wszak któż mi mógł mówić, kiedy rodzice sami nic o tym nie wiedzieli. Toteż opowiadanie nauczyciela o powstaniu kościuszkowskim, o Bartoszu Głowackim, o kosynierach racławickich prawie połykałem, wchłaniałem w siebie. A Lachman umiał te rzeczy podawać w takiej formie, że chłopskie dziecko zrozumiało od razu. Najwięcej się zajmował urządzeniem obchodów narodowych, przedstawień itd.” Nauczyciel ten pracował w szkole przez 36 lat (1881–1917), aż do momentu swej śmierci, i pochowany został na cmentarzu w Brzyskach⁴⁹⁰.

W tym aspekcie należy również wyeksponować nauczyciela Stanisława Wójcika (uczącego w szkole pospolitej w Wadowicach około 1900 r.), który chcąc pogłębić znajomość historii Polski u swych wychowanków, zakupił każdemu *Związłe dzieje Polski*. W książce opisano najważniejsze wydarzenia historyczne, począwszy od Mieszka I, a kończąc na Stanisławie Augustie Poniatowskim. To spowodowało, że wielu uczniów tak zainteresowały dzieje państwa polskiego, że nauczyli się tej broszury na pamięć⁴⁹¹.

W Krościenku Wyżnym w 1879 r. kierownictwo szkoły objął Jan Józefowicz. Przez mieszkańców wsi uważany był za bardzo zaangażowanego w pracę z młodzieżą. Jak podają ks. Michał Pelczar i Antoni Lorens (ówcześni uczniowie miejscowej szkoły), kierownik ze szczególną starannością omawiał z uczniami te treści podręczników, które dotyczyły hi-

⁴⁸⁹ *Ibidem*, s. 158.

⁴⁹⁰ J. Madejczyk, *Dwa lata...*, s. 452.

⁴⁹¹ D. Grabowska-Pieńkosz, *Zapisani w pamięci...*, s. 155–156.

historii Polski: „otóż te ustępy z dziejów ojczystych przerabiał Józefowicz żywo i z uczuciem, budząc u dzieci miłość do Polski”⁴⁹².

Z kolei w Zarzeczcu koło Jarosławia pod koniec XIX w. kierowniczką szkoły została Waleria Szymańska. Dzięki jej staraniom w placówce rozpoczęto intensywną naukę języka polskiego i historii ojczystej, co w czasach rządów austriackich miało duże znaczenie patriotyczne. Przynosiło to tym większe wyniki, że uczniami była wyłącznie młodzież polska. Wśród dzieci zaczęła propagować oszczędność, zakładając szkolną kasę oszczędności oraz aptekę szkolną. Postawy dziecka podlegli jej nauczyciele kształtowali poprzez urządzenie przedstawień, festynów itp. Z zarobionych pieniędzy udało się w 1911 r. zorganizować dla 35 dzieci wycieczkę do Wieliczki⁴⁹³.

W 1906 r. edukację w szkole pospolitej w Lutczy rozpoczął Andrzej Urban. Jak później wspominał, nauczyciele tej placówki uczyli w tym czasie dzieci pieśni patriotycznych, do czego służył stosowny śpiewnik wydany przez Macierz Polską we Lwowie. Wśród utworów tam zamieszczonych był m.in. hymn *Boże, coś Polskę* oraz pieśni *Bartoszu, Bartoszu, Tysiąc walecznych*, a także hymn organizacji „Sokół” – *Ospały i gnuśny, zgrzybiały ten świat, ma nowe on życia koleje*. Urban podał przykład jednej z pieśni patriotycznych, której słowa brzmiały: „Boże Ojczyźnie twojej dzieci płaczą, żebrzą lepszej doli, rok po roku marnie leci, my w niewoli, my w niewoli”. Wspomniany hymn uczniowie często śpiewali w trakcie lekcji. Śpiewniki te młodzież brała do pasania krów i głośno śpiewała zamieszczone w nich utwory. Ponadto nauczyciele kolportowali wśród młodzieży różne wydawnictwa patriotyczne, np. *Bitwa pod Grunwaldem*, *Dzieje Ojczyzny*. Dzieci chętnie je kupowały, gdyż były tanie, a poza tym rozbudzały w ich umysłach patriotyzm. Jedną z form zajęć gimnastycznych z chłopcami na świeżym powietrzu była w tej szkole „zabawa w wojnę”. Wyrabiała ona u nich sprawność i siłę fizyczną. Szkołę w Lutczy co pewien czas odwiedzali przedstawiciele „Sokoła”, przed którymi uczniowie prezentowali swoje umiejętności śpiewacze i sprawność fizyczną⁴⁹⁴.

⁴⁹² M. Pelczar, A. Lorens, *Sześćset lat...*, s. 225–226.

⁴⁹³ SP w Zarzeczcu, Kronika dwuklasowej szkoły powszechnej w Zarzeczcu, bns.

⁴⁹⁴ A. Urban, *Pamiętnik. Nasz ród, moja rodzina i moje przy niej losy*, Rzeszów–Niebylec 2015, s. 88–90.

Na temat postaw patriotycznych swych nauczycieli wypowiadał się też pisarz Roman Turek pochodzący z Woli Dalszej. Naukę w miejscowej szkole ludowej pospolitej rozpoczął w pierwszych latach XX w. Pedagogzy w niej pracujący przekazywali uczniom wiadomości z historii Polski, zwłaszcza dotyczące wybitnych władców i wodzów. Pisał o nich: „w wyobraźniach naszych Polska była wielka, wojownicza i bogata. Nikt nam nie tłumaczył, że Galicja i Lodomeria to zaledwie skrawek dawnej Rzeczypospolitej”⁴⁹⁵.

Propagatorem idei narodowych był także nauczyciel i kierownik szkoły w Kielnarowej, Jan Rąb (1893–1897). Rokrocznie organizował dla uczniów „majówki”, czyli pikniki w różnych częściach miejscowości. W tym dniu wystawiano przed szkołę chorągiewki o barwach narodowych, zaś dzieci, wychodząc w grupie z budynku, trzymały w rękach chorągiewki lub lampiony w barwach narodowych⁴⁹⁶. Organizując w 1896 r. taką imprezę, zwrócił się do miejscowej społeczności z odezwą, w której zawarł następujące słowa odnośnie do roli młodzieży w funkcjonowaniu polskiego społeczeństwa Galicji: „Młodzież – to przyszłość narodu. Jego podpora i dźwignia moralna! Hasło czasów porozbiorowych «Przez duchowe odrodzenie narodu, ku lepszej jego przyszłości» i dziś winno się rozbrzmiewać w zgodnej harmonii wśród wszystkich stanów! Krzewić i pielęgnować uczucia narodowe a budzić spójnię i łączność w poszczególnych jednostkach ku wielkim celom Ojczyzny – to święty, szczytny, a nie odwołalny obowiązek każdego prawego Polaka. Kościół, dom, szkoła i społeczeństwo wychowują młodą latorośl społecznictwa”⁴⁹⁷. Dnia 10 lutego 1907 r. w szkole w Kielnarowej za jego staraniem odbył się „wieczorek mickiewiczowski”, z którego dochód miał zasilić budżet czytelnicy ludowej. Wystąpili w nim uczniowie. Na tę imprezę licznie przybyli ich rodzice oraz mieszkańcy wsi i goście z sąsiedniego miasteczka Tyczyn⁴⁹⁸. Z kolei 7 kwietnia 1907 r. z inicjatywy kierownika szkoły Józefa Gila młodzież w sali szkolnej wystawiła dla mieszkańców wsi bal-

⁴⁹⁵ R. Turek, *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973, s. 314.

⁴⁹⁶ *Kronika szkoły w Kielnarowej*, oprac. K. Szczepański, „Kronika Tyczyńska” 2018, nr 3, s. 39, 41–42.

⁴⁹⁷ *Ibidem*, s. 41.

⁴⁹⁸ *Ibidem*, s. 45–46.

ładę A. Mickiewicza *Powrót taty*⁴⁹⁹. W prowadzonej przez siebie kronice szkoły kierownik wspominał, że od 1908 r. przygotowywał z młodzieżą corocznie około 5 przedstawień⁵⁰⁰.

Niektórzy nauczyciele organizowali lub uczestniczyli w różnych imprezach o charakterze patriotycznym, zwłaszcza upamiętniających święta narodowe. Część z nich odbywała się corocznie. Tematyka uroczystości najczęściej dotyczyła ważnych wydarzeń z historii Polski i polskiego narodu oraz zasłużonych Polaków. W wielu szkołach nauczyciele inicjowali i aranżowali obchody poświęcone polskiemu wieszczowi narodowemu – Mickiewiczowi, przygotowując np. „wieczorki mickiewiczowskie”⁵⁰¹. Przejawem patriotycznych postaw nauczycieli było również upamiętnianie i uczczenie Konstytucji 3 Maja. Stanisław Rzepiński wspominał, że jego nauczyciel w szkole ludowej Peszkowski co roku z okazji kolejnej rocznicy jej uchwalenia, w porozumieniu z gronem pedagogicznym tej placówki, tego dnia poświęcał w szkole godzinę na omówienie ówczesnej sytuacji społecznej i politycznej narodu polskiego. Następnie uczniowie śpiewali pieśń *Wiwat Maj, jutrzeńka swobody*⁵⁰².

Ogromnym przeżyciem dla wielu nauczycieli były wydarzenia I wojny światowej i odzyskanie przez Polskę niepodległości. Znamiennym przykładem może być Józefa Winkler, dyrektorka szkoły pospolitej 4-klasowej żeńskiej im. królowej Jadwigi w Gorlicach, która w opisie wydarzeń z roku szkolnego 1918/1919 w kronice szkolnej zapisała: „Sto pięćdziesiąt lat niewoli, martyrologii w kazamatach rosyjskich i katorgach Syberyi, w więzieniach magdeburskich, na szubienicach we Lwowie, sto pięćdziesiąt lat najkrwawszej historii w Europie skończyło się i minęło bezpowrotnie, bo Polska zmartwychwstała. Jakąż radością napęłniają się serca miłujących swą drogą Ojczyznę Polaków. Jakże miło pracować w odrodzonej, samodzielnej i niezawisłej Ojczyźnie i kształcić charakter i uczucia młodzieży na wzorach naszych bohaterów i bohaterek”⁵⁰³.

⁴⁹⁹ *Ibidem*, s. 46.

⁵⁰⁰ *Ibidem*, s. 47.

⁵⁰¹ D. Grabowska-Pieńkosz, *Zapisani w pamięci...*, s. 152.

⁵⁰² *Ibidem*, s. 153.

⁵⁰³ APP, Zespół 899 – Szkoła Powszechna czteroklasowa żeńska w Gorlicach (1903–1925 r.), sygn. 1 – Kronika szkoły 4-klasowej żeńskiej im. królowej Jadwigi z lat 1912–1925, s. 17.

Z kolei w kronice szkoły wydziałowej żeńskiej im. M. Konopnickiej w Tarnowie kierowniczka Ludwika Rozsay zapisała pod rokiem 1918: „W tym czasie wybiła wielka godzina dla naszej Ojczyzny – ogłoszenie wolnej, zjednoczonej Polski. To, o czym marzyły całe pokolenia w czasie przeszło wiekowej niewoli spełniło się w naszych czasach... Z nowym wzmocnionym zapałem zabrało się nauczycielstwo do swej zawodowej pracy dla gorąco umiłowanej Ojczyzny, która jeszcze tak ciężkie przechodzi koleje w tej ważnej przełomowej chwili”⁵⁰⁴.

Patriotyczne postawy nauczycieli przejawiały się też poprzez troskę o pielęgnowanie języka polskiego. Przykładem jest Franciszek Kuś – nauczyciel szkoły w Izdebniku, który w latach poprzedzających I wojnę światową zachęcał dzieci do nauki języka polskiego i do tego, aby zawsze przyznawały się do polskości⁵⁰⁵.

Z powyższych informacji wynika, iż pomimo oficjalnego austriackiego wychowania państwowego wychowanie narodowe w duchu polskim w szkołach istniało dzięki patriotycznej postawie członków gron pedagogicznych. Nauczyciele wykorzystywali do tego celu godziny lekcyjne, w tym nauczanie języka polskiego, historii, oraz wszelkie rocznice, np. Konstytucji 3 Maja, powstania listopadowego i styczniowego, śmierci A. Mickiewicza, urodzin i śmierci J. Słowackiego itp.⁵⁰⁶

Duża część nauczycieli, zwłaszcza w okresie autonomicznym, nie tylko wykazywała się mocnym zaangażowaniem w pracę z młodzieżą, ale także aktywnie działała na niwie społecznej. Wynikało to z oczekiwań społeczeństwa, zwłaszcza na wsiach. W różnych środowiskach podnoszono, aby nauczyciele zakładali w swych miejscowościach ludowe czytelnie, kasy oszczędnościowo-pożyczkowe, straże pożarne, kółka rolnicze, ochronki itp. Zalecano im popieranie m.in. Macierzy Polskiej i TOL. Pedagodzy mieli w ten sposób dążyć do uszlachetnienia plebsu (zwłaszcza chłopów). Powinni też zabiegać o członkostwo w radach gminnych. W konsekwencji stawali się aktywnymi członkami lokalnych społeczności, a pośrednio również kraju⁵⁰⁷. Taka działalność także miała

⁵⁰⁴ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa...*, s. 205–206.

⁵⁰⁵ D. Grabowska-Pieńkosz, *Zapisani w pamięci...*, s. 156.

⁵⁰⁶ A. Puszkas, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 203.

⁵⁰⁷ A. Wałęga, „Powinności” nauczyciela..., s. 32.

wymiar narodowy i patriotyczny, gdyż integrowała polskie społeczności. W źródłach można znaleźć szereg informacji na temat aktywności społecznej nauczycielstwa. Wspomniany wcześniej J. Kamiński w 1871 r. założył w Tarnowcu publiczną bibliotekę liczącą początkowo ponad 1000 książek⁵⁰⁸. W sprawozdaniu inspektora szkolnego okręgu szkolnego w Wadowicach z 1873 r. wiele ciepłych słów padło pod adresem nauczyciela szkoły w Kozach, Jana Włodygi, o którym napisano: „oddając się całą duszą narodowi swemu nie tylko najgorliwiej pracuje w szkole codziennej i niedzielnej, ale prócz tego zbiera w niedziele i święta w popołudniowych godzinach gospodarzy i kolejno z proboszczem odczytuje im i wyjaśnia książki rozmaite, będące w bibliotece szkolnej. Tak ich tem zainteresował, że obecnie po kilkudziesięciu gospodarzy schodzi się na takie czytanie, a za to karczma prawie pustką stoi”⁵⁰⁹. Również wspomniany J. Józefowicz (kierownik szkoły w Krościenku Wyżnym) uważany był za aktywnego lokalnego społecznika. W miesiącach zimowych prowadził wiejską bibliotekę ludową TOL. Ponadto (od momentu założenia w 1891 r.) kierował kółkiem rolniczym oraz pracował w miejscowej Kasie Stefczyka. Był prenumeratorem gazetek „Wieniec” i „Pszczołka” wydawanych przez ks. Stanisława Stojalowskiego⁵¹⁰.

Z kolei z działalnością oświatową w Świlczy na przełomie XIX i XX w. związane było małżeństwo Franciszek i Maria Synowcowie. Franciszek był długoletnim kierownikiem szkoły (w latach 1886–1927). Rozpoczął pracę we wsi pod koniec 1884 r. Przybył z Borku pod Bochnią. W 1909 r. poślubił młodą nauczycielkę Marię Magdę i odtąd obydwójce zajmowali się oświatą w Świlczy. Małżeństwo przez wiele lat animowało także różne lokalne inicjatywy społeczne. Franciszek założył Kasę Reifeisena przeorganizowaną w późniejszych latach w Kasę Stefczyka. W 1902 r. wraz z miejscowym wikarym, ks. Franciszkiem Wilczeskim, pomógł mieszkańcom utworzyć kółko rolnicze. Z kolei Maria znana była z ini-

⁵⁰⁸ Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkolna, s. 6–7; F. Dubiel, *Gmina Tarnowiec...*, s. 259.

⁵⁰⁹ M. Łopot, *Szkolnictwo ludowe w Galicji u progu działalności Rady Szkolnej Krajowej (w stu pięćdziesięciolecie jej powołania)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie”. Pedagogika 2017, t. 26, nr 2, s. 254.

⁵¹⁰ M. Pelczar, A. Lorens, *Sześćset lat...*, s. 225–226.

cjatywy zbiórki pieniędzy w pierwszych dniach I wojny światowej wśród mieszkańców na cele narodowe. Część zebranych środków przekazała na uszycie mundurów dla miejscowych legionistów, zaś część oddała do Komitetu Narodowego w Rzeszowie⁵¹¹. Aktywnie na niwie społecznej działał także m.in. Franciszek Rąb, nauczyciel w Malawie, który około 1909 r. stał się współzałożycielem miejscowej jednostki Ochotniczej Straży Pożarnej⁵¹².

⁵¹¹ APRz, zespół 170 – Szkoła Podstawowa w Świlczy, sygn. 1 – Historia szkoły w Świlczy (1875–1952), s. 8, 30, 32; A. Szary, *Dzieje wsi Świlcza w czasach nowożytnych*, Świlcza 2002, s. 155–162.

⁵¹² A. Hołota, L. Jamrozek, *Malawa w czasach dawnych i dzisiaj*, Rzeszów 2006, s. 60.

ROZDZIAŁ V

Uroczystości szkolne

1. Uroczystości szkolne w świetle prawodawstwa oświatowego

Urzednicy oświatowi szczebla centralnego oraz krajowego przy okazji różnych rocznic i świąt państwowych wydawali okolicznościowe zarządzenia, w których określali zakres uroczystości szkolnych. Zarządzenia MWiO, a także RSK oraz podległych jej rad szkolnych okręgowych dotyczyły spraw cyklicznych lub okazjonalnych, jednorazowych, będących wynikiem aktualnych wydarzeń politycznych w państwie. Wytyczne zawierały dokładne informacje na temat sposobu i zakresu organizacji uroczystości oraz jej przebiegu. Przykładowo 14 grudnia 1885 r. RSK poleciła, aby dzień imienin cesarza Franciszka Józefa I (obchodzony 4 października) był wolny od zajęć lekcyjnych we wszystkich szkołach ludowych. Natomiast 2 grudnia 1898 r. ogłosiła okólnik w sprawie obchodu przypadającej w tym roku 50. rocznicy jego rządów. Nakładał on na nauczycieli obowiązek uczestnictwa wraz z uczniami w tych uroczystościach. Dzień ten miał być wolny od nauki, ale wszyscy powinni wziąć udział we mszy św. w intencji cesarza. Ze względu na żałobę po niedawno zamordowanej cesarzowej Elżbiecie tym razem zrezygnowano z uroczystych przedstawień, deklamacji i występów wokalnych uczniów⁵¹³. Z kolei w 1915 r., z okazji 67. rocznicy panowania Franciszka Józefa, władze oświatowe poleciły uhonorować to wydarzenie uroczystym nabożeństwem z udziałem nauczycielstwa i uczniów w intencji władcy oraz zorganizowaniem w szkole poranka poświęconego tej osobie⁵¹⁴. Szczególnym momentem w dziejach monarchii stał się zgon cesarza w 1916 r. Z tej okazji RSK wydała stosowne zarządzenie dla szkół

⁵¹³ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 134–135.

⁵¹⁴ APP, Zespół 253 – Szkoła Podstawowa w Stróżach 1903–1951 r., sygn. 2 – Kronika szkolna 1915–1938 r., s. 6.

w kwestii żałoby z powodu jego śmierci⁵¹⁵. Odpowiednie przepisy regulowały również np. dzień urodzin i imienin cesarzowej Elżbiety, która 10 września 1898 r. została zamordowana. Przykładowo MWiO ogłosiło 6 października 1898 r. reskrypt w sprawie uroczystości z okazji jej imienin, zaś 22 kwietnia 1899 r. RSK wydała okólnik, w którym nakazała, aby corocznie 9 i 10 września odbywały się nabożeństwa żałobne za duszę zmarłej z udziałem uczniów i nauczycieli⁵¹⁶. Z kolei np. w 1890 r. Rada wydała rozporządzenie zezwalające na publiczne wystawianie programu „Wieczorku Trzech Wieszców”⁵¹⁷.

Także podległe RSK rady szkolne okręgowe na podstawie jej nakazów nieraz ogłaszały własne zarządzenia dotyczące różnych obchodów szkolnych związanych z panującą dynastią. Przykładowo w 1882 r. inspektor Rady Szkolnej Okręgowej Miejskiej we Lwowie polecił zorganizować w podległych szkołach obchody 600. rocznicy panowania dynastii Habsburgów w Austrii. Miały się one składać z nabożeństwa z udziałem grona pedagogicznego i społeczności uczniowskiej, przemowy dyrektora, księdza katechety lub innego nauczyciela (na temat znaczenia tego wydarzenia dla dynastii habsburskiej) oraz występów muzycznych i deklamacji uczniów⁵¹⁸. Z kolei 24 czerwca 1909 r. Rada Szkolna Okręgowa w Wadowicach wyraziła zgodę na zastąpienie corocznych popisów (kończących rok szkolny) okolicznościowym porankiem dla wszystkich szkół z okazji 100. rocznicy urodzin J. Słowackiego⁵¹⁹.

Aby wzmocnić oddziaływanie wychowawcze uroczystości szkolnych władze oświatowe różnych szczebli nakazywały organizować je systematycznie oraz nadawać im podniosłą formę organizacyjną. Część obchodów miała miejsce co roku. Dni, w których je przeprowadzano, były wolne od zajęć lekcyjnych⁵²⁰.

⁵¹⁵ R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 26.

⁵¹⁶ SP w Nowym Żmigrodzie, Kronika szkoły w Nowym Żmigrodzie, bns.

⁵¹⁷ R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 26.

⁵¹⁸ M. Łopot, *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016, s. 467.

⁵¹⁹ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 36.

⁵²⁰ E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 133–134.

2. Uroczystości na cześć przedstawicieli rodu Habsburgów

W szkołach najwcześniej i najdłużej organizowano uroczystości nawiązujące do dziejów Austrii i panującej dynastii. Wiązano je z pewnymi datami z życiorysu aktualnego cesarza oraz członków jego rodziny. Ceremonie te stawały się okazją do manifestowania przywiązania do tronu Habsburgów i pochwały jego dokonań. Dyrektorzy szkół starali się w tym zakresie wykazywać pełne zaangażowanie i wzywali wszystkich uczniów do uczestnictwa w nich. Udział młodzieży szkolnej w tych świętach miał kształtować jej postawę wierności wobec Habsburgów w duchu galicyjsko-habsburskiego lojalizmu i patriotyzmu. Przez cały okres zaborów, a zwłaszcza od połowy XIX w., uroczystości honorowano zwłaszcza cesarzy austriackich (a szczególnie Franciszka Józefa I) oraz poszczególnych (żyjących i zmarłych) przedstawicieli rodu Habsburgów.

W okresie autonomicznym w szkołach co roku obchodzone były urodziny (18 sierpnia) i imieniny (4 października) Franciszka Józefa. Tradycją stało się też świętowanie imienin jego żony – cesarzowej Elżbiety, które przypadały na 19 listopada⁵²¹. Przykładowo w Rzeszowie w tym dniu młodzież była zwolniona z zajęć szkolnych. W zamian za to musiała wziąć udział w uroczystym nabożeństwie odprawianym w kościele farnym. Imieniny cesarzowej i cesarza cieszyły się wśród tutejszej młodzieży sympatią, bo jak wspominał jeden z miejscowych uczniów, „zamykały drzwi szkoły”⁵²². Również w szkole dukielskiej celebrowano corocznie urodziny oraz imieniny tego władcy. Przykładowo jego imieniny w 1915 r. obchodzono następująco: rano wszyscy uczniowie wzięli udział w okolicznościowym nabożeństwie w kościele. Później w budynku „Sokoła” odbył się uroczysty poranek. Na jego program złożyły się: słowo wstępne kierowniczkę żeńskiej szkoły ludowej, odśpiewanie *Hymnu ludu*, deklamacje uczniów i uczennic przeplatane śpiewami patriotycznymi⁵²³.

⁵²¹ M. Jakubus, *Oświata dukielska w latach 1772–1918* [w:] Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu, t. 7, red. F. Leśniak, Krosno 2016, s. 104.

⁵²² J. Szymczak-Hoff, *Życie towarzyskie i kulturalne Rzeszowa w dobie autonomii Galicji*, Rzeszów 1993, s. 201.

⁵²³ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 104.

Z powodu objęcia rządów w 1916 r. przez nowego cesarza – Karola I – władze szkolne w 1917 r. zniosły dotychczasowe dni wolne od nauki związane z Franciszkiem Józefem i cesarzową Elżbietą, tj. 4 października i 19 listopada (dzień ich imienin), a wprowadziły nowe: 27 kwietnia i 9 maja (dzień imienin i urodzin cesarzowej Zyty, żony cesarza Karola I)⁵²⁴. Takie uroczystości organizowano np. w Dukli⁵²⁵.

Zgodnie z tradycją szkoły galicyjsko-austriackiej świątecznie obchodzono ponadto rocznice wstąpienia na tron cesarza Franciszka Józefa oraz inne daty związane z jego życiem. Szczególnego blasku obchody tego rodzaju nadawały okrągłym jubileuszom. Tak było np. z 40- i 50-leciem (w 1898 i 1908 r.) jego wstąpienia na tron, a także z 25-leciem ślubu z cesarzową Elżbietą w 1879 r. Podniosłą uroczystością 2 października 1900 r. były 70. urodziny władcy.

Okazją do organizowania uroczystości stawały się też wydarzenia związane ze zgonem przedstawicieli rodziny cesarskiej. Szczególnie uroczystości celebrowano w szkołach śmierć cesarza Franciszka Józefa I (21 listopada 1916 r.). Wydarzenie to spowodowało we wszystkich placówkach zorganizowanie uroczystości patriotycznych. Szkoły na kilka dni zawieszały działalność dydaktyczną, a ich dyrekcje na ręce namiestnika Galicji składały kondolencje z prośbą o przekazanie ich rodzinie władcy. Po śmierci Franciszka Józefa na przełomie listopada i grudnia 1916 r. odbywały się we wszystkich szkołach manifestacje żałobne, podczas których wygłaszano mowy o znaczeniu jego panowania dla Polaków i sprawy polskiej. Uroczystości rozpoczynały się zwykle od nabożeństwa w miejscowym kościele, cerkwi lub synagodze. Następnie uczniowie przechodzili do budynków szkolnych, gdzie miały miejsce żałobne manifestacje. Z reguły w największej sali (auli) wystawiony był okryty kiem portret monarchy, przybrany kwiatami i zielonymi gałązkami oraz emblematami państwowymi. Zwykle też przedstawiciel kadry pedagogicznej wygłaszał wspomnienie pośmiertne gloryfikujące osiągnięcia zmarłego. Często w duchu urzędniczej lojalności podkreślano jego zasłu-

⁵²⁴ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 59.

⁵²⁵ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 106–107.

gi dla społeczeństwa Galicji⁵²⁶. Smutek po zgonie Franciszka Józefa był zauważalny we wszystkich szkołach. Zamieszczane w rocznych sprawozdaniach poszczególnych placówek informacje o śmierci cesarza zwykle były patetyczne i zawierały zapewnienia o wierności i lojalności wobec zmarłego⁵²⁷.

Społeczności szkolne honorowały także pamięć cesarzowej Elżbiety (zamordowanej 10 września 1898 r.). Przykładowo w szkole w Dukli 17 września 1898 r. zarządzono żałobne nabożeństwo za jej duszę. W jego przebieg zaangażowano chłopców i dziewczęta ze szkoły, a uczniowie z kl. IV i V odśpiewali mszę żałobną. W następnych latach, w kolejne rocznice śmierci (10 września) oraz z okazji imienin cesarzowej (19 listopada), uczniowie uczestniczyli w nabożeństwach żałobnych za jej duszę. Podobna sytuacja miała miejsce w pozostałych szkołach Galicji⁵²⁸.

W szkołach pamiętano również o innych zmarłych członkach rodu Habsburgów. Na przykład 4 lipca 1914 r. z polecenia konsystorza przemyskiego m.in. w kościele parafialnym w Dukli z udziałem nauczycieli i młodzieży odbyło się nabożeństwo żałobne za duszę zamordowanego arcyksięcia Ferdynanda i jego żony Zofii⁵²⁹. Upamiętniano także cesarza Ferdynanda I. Niekiedy pojawiały się ponadto inne daty, jak np. śmierć arcyksięcia Rudolfa w 1889 r. i pierwsza rocznica tego wydarzenia w 1890 r.⁵³⁰ W Głowience 5 lutego 1889 r. w dzień pogrzebu arcyksięcia odwołano zajęcia w szkole, a uczniowie udali się do kościoła na mszę żałobną za zmarłego⁵³¹. Dzieci uczestniczyły też w podobnych nabożeństwach za pozostałych zmarłych przedstawi-

⁵²⁶ XII sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Tarnowie za rok szkolny 1915/16, Tarnów 1916, s. 35.

⁵²⁷ E. Juško, *Problemy szkół galicyjskich w zakresie wychowania w okresie Wielkiej Wojny*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2015, nr 4, s. 12.

⁵²⁸ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880, s. 76, 87, 91, 92 i *passim*.

⁵²⁹ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 104.

⁵³⁰ A. Galos, *Obchody rocznicowe na prowincji zaboru austriackiego* [w:] *Studia z dziejów prowincji galicyjskiej*, red. A. Galos, Wrocław 1993, s. 92.

⁵³¹ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 17.

cieli rodziny cesarskiej, np. arcyksięcia Albrechta i arcyksięcia Karola Ludwika⁵³². Wyjątkową uroczystością było w 1882 r. 600-lecie dynastii Habsburgów.

Pamięć o przedstawicielach panującego rodu uzewnętrzniano także poprzez czynienie ich patronami niektórych placówek. Najczęściej nadawano im imię Franciszka Józefa I. Patronami niektórych zostawali również członkowie rodziny monarchy. Na przykład we Lwowie szkoła główna żeńska nosiła imię cesarzowej Elżbiety, a szkoła główna koedukacyjna na dworcu kolei – arcyksięcia Karola Ludwika (młodszego brata Franciszka Józefa). W konsekwencji wybór na patronów wymienionych szkół przedstawicieli rodziny cesarskiej powodował, że ich dyrektorzy w sposób szczególny zobowiązani byli do wyrażania swojego przywiązania do monarchii habsburskiej⁵³³.

Szczególne miejsce w społeczeństwie galicyjskim przypadło cesarzowi Franciszkowi Józefowi I. Historycy doszukują się nawet jego kultu i mitu w społeczeństwie Galicji⁵³⁴. Czyny i zachowanie władcy, poczynawszy od wyszukanego ceremoniału dworskiego po kontakty z szerokimi warstwami społecznymi poddanych, budowały emocjonalną więź widoczną przy okazji różnych uroczystości państwowych, w tym obchodów cesarskich urodzin lub rocznic panowania. Istotnym czynnikiem wzmacniającym zaufanie do cesarza i tworzenie mitu jego osoby stała się autonomia Galicji. Stosunek społeczności polskiej do państwa austriackiego, dynastii Habsburgów oraz samego cesarza Franciszka Józefa można określić jako prawie pełny lojalizm. Autonomia oraz uzyskane w jej wyniku swobody narodowe stanowiły przyczynek do wytworzenia się pewnego rodzaju sympatii Polaków wobec Austrii, szczególnie w kręgach ówczesnej elity politycznej. W związku z tym tego władcę społeczeństwo Galicji honorowało przy różnych okazjach, których (ze względu na bardzo długi okres jego panowania) było dużo. Na przykład w 1910 r. cała monarchia

⁵³² Z. Ruta, J. Ryś, *I Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie do 1939 roku*, Kraków 1999, s. 166–167.

⁵³³ T. Ochendusko, *Leksykon kadry kierowniczej gimnazjów galicyjskich w okresie autonomii*, Rzeszów 2015, s. 74–75.

⁵³⁴ R. Hołda, „Dobry władca”. *Studium antropologiczne o Franciszku Józefie I*, Katowice 2008.

austro-węgierska uroczystość obchodziła 80. rocznicę jego urodzin, którą mieszkańcy wielu galicyjskich miast uczcili w podniosły sposób.

Jednym z pól eksponowania galicyjskiego przywiązania do Franciszka Józefa stała się również oświata. Szkoła galicyjska uczyła lojalności wobec cesarza i monarchii austro-węgierskiej. Dlatego bardzo podniosłe i uroczyste obchodzono różne święta związane z monarchą. Takim wyjątkowym wydarzeniem stało się 50-lecie jego wstąpienia na tron (przypadające 2 grudnia w 1898 r.). Przykładowo w Dukli w przygotowaniach do obchodów miejskich uczestniczył kierownik szkoły, Erazm Jasiewicz. Uroczystości miały miejsce także w szkole. Na tę okazję budynek ozdobiono jedliną. Miejscem spotkania społeczności szkolnej stała się aula szkolna, w której na honorowym miejscu umieszczono portret władcy w otoczeniu wieńców i chorągiewek. W trakcie uroczystości do uczniów przemówił nauczyciel Władysław Szeliga. Na zakończenie młodzież odśpiewała hymn austriacki – *Hymn ludu* (rozpoczynający się od słów „Boże wspieraj, Boże ochroń”). W ceremonii wzięli też udział mieszkańcy miasta⁵³⁵. Kolejne uroczystości na cześć cesarza w tej placówce związane były z obchodami 70. rocznicy jego urodzin przypadającej 18 sierpnia 1900 r. W tym dniu na gmachu szkolnym umieszczono portret władcy, który otoczono wieńcami i chorągiewkami, oraz wywieszono chorągwie o barwach państwowych i narodowych, a wieczorem zamontowano transparent z początkiem *Hymnu ludu*. Rankiem dyrekcja szkoły wysłała wierнопoddańczy telegram do Franciszka Józefa. Kilka lat później (2 grudnia 1908 r.) uroczystość świętowano 60-lecie jego rządów. Budynek szkolny przystrojono flagami państwowymi i narodowymi, a wieczorem go iluminowano. We wszystkich oknach umieszczono nalepki z portretem cesarza. Natomiast 2 grudnia 1915 r. uhonorowano 67. rocznicę jego wstąpienia na tron. W tym dniu uczniowie wraz z nauczycielami uczestniczyli we mszy św. w kościele oraz w odczycie w auli szkolnej. Z kolei 21 listopada 1916 r. uczczono pamięć zmarłego monarchy. Rano uczniowie w towarzystwie grona pedagogicznego udali się do kościoła parafialnego na nabożeństwo żałobne, po którym w auli szkolnej odbyła się prelekcja dotycząca jego osoby⁵³⁶.

⁵³⁵ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 106.

⁵³⁶ *Ibidem*.

Podobnych obchodów szkolnych w Galicji było bardzo dużo. W Głowience 1 grudnia 1888 r., w 40. rocznicę wstąpienia na tron Franciszka Józefa, odbyła się akademie, w trakcie której nauczyciel w przemowie do uczniów ukazał najważniejsze aktualne wydarzenia z nim związane. Szczególnie podkreślił rolę panującego w rozwoju oświaty w Galicji. Ponadto zachęcał młodzież do wierności, czci i miłości w stosunku do cesarza. Później uczniowie odśpiewali hymn austriacki. Następnego dnia cała społeczność szkolna udała się do kościoła parafialnego na solenne nabożeństwo w intencji panującego⁵³⁷. Z kolei w Gaci 30 maja 1898 r. szkoła aktywnie włączyła się w przygotowania uroczystości z okazji 50-lecia wstąpienia na tron Franciszka Józefa⁵³⁸. Natomiast w Grodzisku 4 października 1900 r. odbyła się uroczystość szkolna z okazji 70. rocznicy urodzin tego władcy. Po mszy św. młodzież zebrała się w budynku szkolnym, gdzie po zaśpiewaniu pieśni religijnej głos zabrał kierownik. W swej pogadance syntetycznie ukazał przebieg panowania cesarza. Na koniec odśpiewano hymn austriacki⁵³⁹.

2 grudnia 1908 r. w całym państwie uroczystości w szkołach obchodzono 60. rocznicę rządów cesarza. W Jedliczu w tym dniu dla społeczności szkolnej odprawiono w kościele uroczyste nabożeństwo, po którym dzieci wraz z nauczycielami wróciły do szkoły, gdzie dyrektor W. Manierski miał pogadankę na temat tego wydarzenia. Następnie jedna z nauczycielek wygłosiła odczyt o młodzieńczych latach jubilata, a kolejna osoba scharakteryzowała rządy cesarza. Później jedna z uczennic wyrecytowała wiersz *Łza monarchy*, a na koniec odśpiewano hymn austriacki. Wieczorem szkołę iluminowano. W kronice szkoły z tej okazji zamieszczono następujący wpis: „Naród polski szczególną miłością i czcią darzył dostojnego Jubilata, więc też gorąco manifestował swe uczucia”⁵⁴⁰. Z kolei w Stróżach 6 grudnia 1915 r. z okazji 67. rocznicy rządów Franciszka Józefa odbyło się najpierw uroczyste nabożeństwo, a następnie w ude-

⁵³⁷ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 16.

⁵³⁸ B. Lasek, D. Winter, *Dzieje Szkoły...*, s. 339.

⁵³⁹ SP w Grodzisku, Kronika szkoły w Grodzisku, bns.

⁵⁴⁰ APP, Zespół 281 – Szkoła Podstawowa w Jedliczu, sygn. 1 – Kronika szkolna 1883–1926, s. 58–59.

korowanej sali szkolnej mowę do uczniów wygłosiła nauczycielka⁵⁴¹. Identycznie tę rocznicę świętowano w szkole w Wadowicach⁵⁴².

Popularyzacji osoby Franciszka Józefa służyły także pewne działania miejscowych władz politycznych i oświatowych. Jednym ze sposobów stawało się nadawanie niektórym szkołom wszystkich szczebli imienia Franciszka Józefa. Czyniono tak już w latach 50. XIX w., czyli jeszcze przed ogłoszeniem autonomii dla Galicji. W okresie autonomicznym stało się to już powszechne. Przykładowo 2 grudnia 1898 r. w Wadowicach odbyła się uroczystość poświęcenia i położenia kamienia węgielnego pod szkołę żeńską. Dzień ten zbiegł się z 50. rocznicą rządów cesarza. Z tej okazji szkole nadano jego imię⁵⁴³.

Elementem propagowania kultu Franciszka Józefa stawały się również jego portrety i popiersia umieszczane na honorowych miejscach w szkołach. Na czas uroczystości ozdabiano je girlandami lub kwiatami.

W kreowaniu pozytywnego wizerunku Franciszka Józefa I ważną rolę odegrała jego wizyta w Galicji we wrześniu 1880 r. Przykładowo w Krakowie monarchę witali przedstawiciele władz krajowych i miejskich oraz powiatowych. Podczas pobytu w mieście władca przyjmował liczne delegacje, m.in. szkół krakowskich. Wizytował również wybrane placówki, w tym szkołę wydziałową żeńską im. św. Scholastyki, w której został bardzo uroczyście powitany⁵⁴⁴. Sala, do której najpierw wszedł, była przystrojona girlandami, a pod środkową ścianą znajdowało się krzesło tronowe. Na postumencie kolumny kilkakrotnie przepasanej wieńcem umieszczony był olbrzymi orzeł Austrii. Naprzeciw tronu na ścianie umieszczono herb cesarza oraz jego portret wraz z cesarzową, ozdobione girlandami. W drugiej sali została urządzona wystawa przyborów naukowych i prac ręcznych. Ustawiono tu stolik, na którym leżała książka pamiątkowa i przybory do pisania oraz fotel. Nad nim umiesz-

⁵⁴¹ APP, Zespół 253 – Szkoła Podstawowa w Stróżach 1903–1951 r., sygn. 2 – Kronika szkolna 1915–1938 r., s. 6.

⁵⁴² SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 53.

⁵⁴³ *Ibidem*, s. 21.

⁵⁴⁴ S. Spitzer, *Najjaśniejszy Pan Cesarz i Król nasz Franciszek Józef I*, Kraków 1905, s. 73–74.

czone zostało popiersie cesarza ozdobione kwiatami. Na korytarzu witał cesarza szpaler złożony z 800 uczennic w świątecznych strojach, z kwiatami w ręku. Władca szedł wolnym krokiem, a młodzież pochylała przed nim z uszanowaniem głowy w rytm śpiewanego hymnu państwowego. Grono nauczycielskie i dyrektor szkoły powitali władcę trzykrotnym okrzykiem. W pierwszej sali monarchę oczekiwały uczennice kl. VIII i reprezentantki wszystkich klas niższych. Uczennica kl. VIII powitała cesarza w języku niemieckim, za co władca podziękował, chwalać ją, że pięknie mówiła po niemiecku. Następnie obejrzał pomoce naukowe zgromadzone w drugiej sali i wpisał się do książki pamiątkowej po polsku. Pożegnany przez najmłodszą uczennicę kwiatami oraz okrzykami pozostałych uczennic, podziękował dyrektorowi szkoły i nauczycielkom, wyrażając swoje zadowolenie z pobytu⁵⁴⁵.

Jak dowodzi powyższy opis, w przypadku młodzieży postawa lojalizmu wobec cesarza często wynikała z jej osobistego z nim kontaktu. Franciszek Józef podczas swoich pobytów na terenie Galicji chętnie odwiedzał szkoły i rozmawiał z uczniami. Z dziećmi szkolnymi cesarz spotykał się m.in. przy okazji manewrów wojskowych. Jedne z nich odbyły się od 10 do 19 września 1900 r. w powiecie krośnieńskim i jasielskim. Cesarz przybył na inspekcję 10 września i zamieszkał w Jasle. Następnego dnia w godzinach przedpołudniowych młodzież ze szkół z Jasła oraz okolicznych wsi wzięła udział w jego powitaniu. Dzieci utworzyły szpaler po obu stronach drogi i witały go radosnymi okrzykami. Uczniów i nauczycieli stawiło się około 5 tysięcy⁵⁴⁶. Na tę uroczystość przybyły do Jasła m.in. dzieci z Glinika Polskiego⁵⁴⁷. Z kolei 12 i 14 września Franciszek Józef, udając się na pole ćwiczeń, przejeżdżał przez Głowienkę drogą obok szkoły. W czasie przejazdu witała go miejscowa ludność zgromadzona przy szkole i gospodzie⁵⁴⁸. Można przypuszczać, że wśród tych osób byli także nauczyciele i uczniowie. Z powyższych informacji wynika, że młodzież

⁵⁴⁵ A. Nowolecki, *Pamiętka podróży Franciszka Józefa I po Galicji i dwudziestodniowego pobytu Jego w tym kraju*, Kraków 1881, s. 3.

⁵⁴⁶ SP w Nowym Żmigrodzie, Kronika szkoły w Nowym Żmigrodzie, bns.

⁵⁴⁷ Niepubliczna SP w Gliniku Polskim, Kronika szkolna szkoły w Gliniku Polskim, s. 7.

⁵⁴⁸ SP w Głowience, Kronika szkoły w Głowience, s. 45.

szkolna przez lokalne władze włączana była do uświetniania wizyt składanych w poszczególnych miejscowościach przez cesarza oraz członków jego rodziny. Uczniowie otrzymywali określone zadania, najczęściej była to obecność w szpalerze powitalnym. Można też wnioskować, że znaczna część młodzieży (podobnie jak dorosłych) wykazywała sympatię i wierność cesarzowi. Wpływ na to miało na pewno z jednej strony miłe zachowanie cesarza wobec uczniów, z drugiej – lojalna postawa kierownictwa szkół i nauczycieli oraz realizowanie w tym duchu wychowania szkolnego.

W oświacie galicyjskiej założenia edukacyjne odzwierciedlały ówczesną rozbiorową rzeczywistość. Planowane cele wychowawcze władze oświatowe oraz nauczyciele zamierzali osiągać m.in. poprzez organizowanie różnych obchodów, imprez artystycznych, apeli, wieczornic itp. propagujących i gloryfikujących wielkość monarchii habsburskiej. Jak wskazują wcześniejsze informacje, często wkomponowywano je w uroczystości organizowane przez miejscowe samorządy. Przykładem może być także obchód w 1879 r. 25-lecia małżeństwa pary cesarskiej (Franciszka Józefa i Elżbiety) zorganizowany w Tarnowie. W tym dniu w mieście odbyły się 4 uroczyste nabożeństwa, w tym jedno dla dzieci i młodzieży⁵⁴⁹.

3. Uroczystości szkolne związane z historią Polski

a. Obchody rocznic narodowych

Początkowo uroczystości odbywające się w szkołach ludowych sprostawały się do obchodzenia świąt państwowych i religijnych. Dopiero na mocy ustawy o powszechnych prawach obywateli z 21 grudnia 1867 r. wszystkie nacje zamieszkujące Austro-Węgry uzyskały prawo strzeżenia i pielęgnowania swej narodowości i języka, które dawało możliwość kultywowania własnych tradycji narodowych⁵⁵⁰. To pozwoliło Polakom

⁵⁴⁹ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 93; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 24.

⁵⁵⁰ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 104; *Zbiór Ustaw Administracyjnych w Królestwie Galicji i Lodomerji z Wielkiem Księstwem Krakowskiem obowiązujących, do użytku organów c. k. Władz rządowych i Władz autonomicznych*, t. 2, oprac. J.R. Kasperek, Kraków 1868, s. 1464–1466.

na obchodzenie ich uroczystości państwowych i narodowych. Franciszek Kozdraś pisał, że „obchody narodowe są potężną dźwignią do rozbudzenia u młodzieży miłości Ojczyzny”⁵⁵¹. W rezultacie w kolejnych latach autonomii powoli wygasał w społeczeństwie polskim lojalizm wobec zabórcy austriackiego, szczególnie z braku dalszych szerszych deklaracji niepodległościowych wobec Polski. W miarę narastania wśród Polaków świadomości narodowej coraz wyraźniej widziano potrzebę służby ojczyźnie – Rzeczypospolitej.

W kontekście historycznym szczególnie istotne było świętowanie ważnych rocznic związanych z jej przeszłością (np. Konstytucji 3 Maja, bitew pod Grunwaldem, Wiedniem, Racławicami). Miał to być sposób na podnoszenie patriotyzmu. Świadczyło to o aktualnym poziomie świadomości historycznej, wyrobieniu politycznym i sile więzi narodowej spajającej ówczesne społeczeństwo galicyjskie. Dodatkowo obchody tego typu stanowiły szczególny rodzaj edukacji historycznej i politycznej. I chociaż pozbawione były właściwych nauczaniu cech planowości i systematyczności, to jednak ich walorem pozostawał duży ładunek emocjonalny sprzyjający percepcji eksponowanych wartości nastawionych na kształtowanie określonych postaw patriotycznych oraz społeczno-ustrojowych. Szczególną rolę w procesie ich kreowania odgrywało słowo mówione, głoszone zwłaszcza z kościelnych ambon, okazjonalne przemówienia, odczyty i wykłady, okolicznościowe wydawnictwa i broszury. Ważną rolę spełniał także klimat i podniosłość tych uroczystości⁵⁵².

W kultywowanie tych wydarzeń zaangażowane były różne grupy polskiego społeczeństwa. Wśród nich szczególnie cenny był udział młodzieży szkolnej i nauczycieli. Stąd na przełomie XIX i XX w. również w szkołach zaczęła się rozwijać akcja organizowania obchodów o charakterze narodowym, a nabożeństwa i uroczystości coraz częściej przybierały charakter patriotyczny. W placówkach tych pielęgnowano pamięć o ważnych wydarzeniach w życiu szkoły i całego narodu oraz o osobach znaczących dla dziejów kultury i nauki. Szczególnie aktywnie społeczność szkolna włączała się w obchody związane z kultywo-

⁵⁵¹ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 178.

⁵⁵² P. Sierżęga, *Obchody 200. rocznicy odsieczy wiedeńskiej w Galicji (1883 r.)*, Rzeszów 2002, s. 8; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 24.

waniem tradycji i obyczajów narodowych. Te elementy kultury odgrywają szczególną rolę w historii każdego społeczeństwa. Stanowią one podstawę ciągłości narodu oraz w istotnym stopniu kształtują jego dalsze losy. Przez tradycję narodową poszczególne nacje wyrażają własny stosunek do przeszłości. Dlatego ważne staje się włączenie dorobku z przeszłości do świadomości narodowej, czego przykładem mogła być postawa społeczności szkół galicyjskich. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie angażowali się w manifestacje o charakterze narodowo-religijnym upamiętniające ważne wydarzenia w dziejach narodu polskiego. Sami też inicjowali różne obchody w celu zachowania dziedzictwa kulturowego⁵⁵³. Uczestnictwo w takich uroczystościach pobudzało ducha narodowego u młodych Polaków w zniewolonym kraju, a także stanowiło swego rodzaju „szkołę patriotyzmu”. Na przełomie XIX i XX w. zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy coraz częściej i jawniej ułatwiali młodzieży udział w nich.

W szkołach najbardziej doniosłe świętowano rocznice związane z przeszłością państwa polskiego. Wśród nich należy zwłaszcza wymienić te, które upamiętniały 300-lecie Unii Lubelskiej (1869), 200-lecie odsieczy wiedeńskiej (1883), 100-lecie uchwalenia Konstytucji 3 Maja (1891) oraz 500-lecie bitwy pod Grunwaldem (1910). Ponadto w całej Galicji w 1872 r. zorganizowano obchody 100-lecia rozbioru Polski, natomiast w 1880 r. świętowano 50-rocznicę powstania listopadowego, a w 1913 r. 50-rocznicę powstania styczniowego. W 1900 r. przypadała 500. rocznica odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego przez króla Władysława Jagiełłę. Z tej okazji m.in. w szkole w Głowience 7 czerwca odbyła się uroczystość, której program opracowała Rada Szkolna Okręgowa w Krośnie. Złożyło się na nią nabożeństwo w kościele z udziałem uczniów i nauczycieli oraz pogadanka przeprowadzona w szkole przez jej kierownika, który wyjaśnił dzieciom znaczenie obchodu oraz przedstawił zarys dziejów uczelni. Następnie dzieci deklamowały wiersze, zaś na koniec odśpiewały kilka pieśni⁵⁵⁴.

⁵⁵³ D. Grabowska, *Tradycje i obyczaje...*, s. 180.

⁵⁵⁴ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 44.

Okolicznością, która stała się najczęstszym powodem organizowania w szkołach obchodów narodowych, była pamięć o Konstytucji 3 Maja⁵⁵⁵. Od 1891 r. społeczność szkolna corocznie szczególnie podniosłe obchodziła ten dzień⁵⁵⁶. W ten sposób przez kolejne lata podtrzymywano pamięć związaną z jej uchwaleniem. W tym przypadku rocznica posiadała wyraźniejsze znaczenie polityczne⁵⁵⁷. W kronikach szkolnych można odnaleźć bardzo dużo opisów dotyczących tego wydarzenia. Przykładowo 3 maja 1914 r. staraniem grona pedagogicznego szkoły ludowej w Jedliczu urządzono dla dzieci poranek o Konstytucji 3 Maja. W programie znalazły się: nabożeństwo, słowo wstępne wygłoszone przez dyrektora szkoły, wykład jednej z nauczycielek o Konstytucji oraz śpiewy i deklamacje uczniów⁵⁵⁸. Z kolei w szkole ludowej w Pagorzynie 3 maja 1918 r. społeczność szkolna wzięła udział w uroczystym nabożeństwie w kościele. Następnie wszyscy udali się do budynku szkolnego, gdzie nauczycielka wygłosiła do młodzieży „płomienną przemowę”, a dzieci wykonali pieśni patriotyczne. Później każde z nich złożyło datek na TSL w Krakowie⁵⁵⁹.

Oprócz uroczystości o charakterze cyklicznym w szkołach świętowano wydarzenia jednorazowe. Powszechny charakter polskie społeczeństwo Galicji nadało uroczystości 200. rocznicy odsieczy Wiednia zorganizowanej w 1883 r. Cechą charakterystyczną świętowania wiktorii wiedeńskiej był jego charakter religijno-narodowego Przygotowania do uczczenia 200. rocznicy pokonania Turków miały charakter ogólnopństwowy, dlatego także w Galicji społeczeństwo polskie podjęło stosowne działania⁵⁶⁰. Latem 1883 r. do dyrekcji szkół galicyjskich trafiły zawiadomienia wystosowane przez RSK, w których zostały jasno sformułowane zasady uroczystości w ramach imprez szkolnych. Po zapoznaniu się z nimi dyrektorzy najczęściej organizowali żałobne nabożeństwa

⁵⁵⁵ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 103.

⁵⁵⁶ D. Grabowska, *Tradycje i obyczaje...*, s. 181.

⁵⁵⁷ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 100.

⁵⁵⁸ APP, Zespół 281 – Szkoła Podstawowa w Jedliczu, sygn. 1 – Kronika szkolna 1883–1926, s. 73–74.

⁵⁵⁹ APP, Zespół 244 – Szkoła Podstawowa w Pagorzynie 1905–1950 r., sygn. 1 – Kronika szkolna 1904–1937, s. 22–23.

⁵⁶⁰ P. Sierżęga, *Obchody 200. rocznicy...*, s. 25.

oraz krótkie prelekcje odnoszące się do postaci króla Jana III Sobieskiego i idei obchodów⁵⁶¹. Oprócz wielu ulotnych form uświetniania tego wydarzenia pojawiły się również trwałe pamiątki. Wśród nich były rozwiązania praktyczne w postaci nadania szkołom imienia Jana Sobieskiego. Takie wydarzenia miały miejsce np. w Czortkowie, gdzie stał się on patronem 4-klasowej szkoły ludowej pospolitej. W Trembowli w trakcie święta poświęcono 4-klasową szkołę żeńską im. Zofii Chrzanowskiej. W Mrzygłodzie między uczniów rozdano 100 obrazków z wizerunkiem króla Jana Sobieskiego, zaś w Sasowie poświęcono chorągiew szkolną⁵⁶².

W 1910 r. w całej Galicji organizowano z kolei obchody 500. rocznicy bitwy pod Grunwaldem. Świętowano ją też w części szkół, gdyż rocznica przypadała już na dni wakacyjne. Jedną z takich placówek była szkoła żeńska w Wadowicach. 27 czerwca zorganizowano poranek grunwaldzki, na który złożyły się: słowo wstępne nauczyciela oraz śpiewy i deklamacje uczniów⁵⁶³.

Około 1913 r., w związku z 50. rocznicą wybuchu powstania styczniowego, zaczęło się w społeczeństwie galisyjskim pojawiać większe zainteresowanie zrywami niepodległościowymi. W uroczystości związane z tymi wydarzeniami aktywnie włączała się młodzież szkolna. W społeczeństwie powstanie styczniowe budziło sporo emocji i kontrowersji. Równocześnie jednak zaangażowanie Galicji w pomoc powstaniu, a po klęsce obecność na jej terenie znacznej grupy weteranów powodowały, że dobrze o nim pamiętano. Początkowo przez dość długi czas wyrażało się to najwyżej nabożeństwami w rocznicę styczniową, a celem organizowania nielicznych zebrań była głównie zbiórka pieniędzy na rzecz weteranów. Zmiana pod tym względem nastąpiła około 1900 r. i stopniowo rocznicowe obchody styczniowe rychło zaczęły odgrywać większą rolę niż listopadowe⁵⁶⁴. W Głowience 15 lutego 1913 r. grono pedagogiczne urządziło w szkole obchód ku uczczeniu 50. rocznicy powstania styczniowego. Program uroczystości był następujący: najpierw nauczy-

⁵⁶¹ *Ibidem*, s. 72.

⁵⁶² *Ibidem*, s. 121, 123, 126, 129, 130.

⁵⁶³ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 38.

⁵⁶⁴ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 108.

cielka Maria Wierdakówna opowiedziała uczniom dzieje powstania, następnie dzieci deklamowały *Redutę Ordon* A. Mickiewicza, *Spartankę* Stanisława Trembeckiego i oddały hołd weteranom z 1863 r. Deklamacje przeplatano śpiewami patriotycznymi. W sali panował podniosły nastrój. Na koniec urządzono składkę na weteranów⁵⁶⁵.

b. Obchody ku czci wybitnych Polaków

W lokalnych społecznościach oraz szkołach organizowano także obchody poświęcone upamiętnianiu wybitnych Polaków, mające na celu przypomnienie ich działalności. Pierwsze poważniejsze uroczystości poświęcone były wielkim pisarzom. Łatwo to wytłumaczyć faktem, iż literatura narodowa odgrywała ogromną rolę w społeczeństwie polskim, a zarazem nawiązywanie do niej w mniejszym stopniu – przynajmniej pozornie – oznaczało deklarację polityczną. Na skutek zaś tego obchody takie strawniejsze były dla władz zaborczych⁵⁶⁶.

Na plan pierwszy wysuwała się postać A. Mickiewicza. Nasilenie obchodów mickiewiczowskich nastąpiło zwłaszcza w 1890 r., gdy sprowadzono zwłoki poety do Krakowa, i w 1898 r. Niemniej uroczystości upamiętniające wieszczą organizowane były z dużą regularnością. Ten nurt rocznicowy miał swoje znaczenie dla szkół – obchody szkolne odbywały się nieraz w obecności rodziców – choć w miarę upływu czasu i pełnego „oswojenia” tradycji mickiewiczowskiej uroczystości te miały wyraźną tendencję do rutynizowania się⁵⁶⁷. Przykładu na upamiętnianie osoby tego wieszczą dostarczała szkoła w Gaci, w której w 100. rocznicę urodzin A. Mickiewicza zorganizowano „obchód mickiewiczowski”. W jego trakcie przedstawiono życiorys poety, dzieci wyrecytowały kilka fragmentów *Pana Tadeusza*, a następnie odśpiewały *Wieniec Polski*. Na koniec uczniom rozdano broszury o Mickiewiczu. Wieczorem przez wieś przeszedł liczny pochód z udziałem m.in. uczniów niosących lampiony, w trakcie którego śpiewano pieśni pa-

⁵⁶⁵ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 85.

⁵⁶⁶ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 99.

⁵⁶⁷ P. Sierżęga, *Obchody 200. rocznicy...*, s. 184.

triotyczne⁵⁶⁸. Z kolei w szkole 4-klasowej męskiej w Przemyślu 19 grudnia 1906 r. młodzież urządziła „poranek mickiewiczowski”. Rozpoczął się o godz. 10:00 w przystrojonej na tę okazję sali gimnastycznej. Akademię zainaugurował katecheta, ks. Edward Sandałowski, który wygłosił słowo wstępne. Następnie nauczyciel Ludwik Sobol zaprezentował odczyt o Mickiewiczu, a uczniowie odśpiewali 2 pieśni. Na koniec jeden z uczniów kl. IV zadeklamował wiersz *Powrót taty*. Uroczystość zakończono pieśnią. Z kolei rok później (26 listopada) szkoła wzięła udział w nabożeństwie żałobnym za duszę Mickiewicza⁵⁶⁹.

Na początku XX w. kult Mickiewicza został zastąpiony kultem „Trzech Wieszczów”. Pozostawało to w ścisłym związku z przypadającą w 1909 r. 100. rocznicą urodzin J. Słowackiego i 50. rocznicą zgonu Zygmunta Krasińskiego. W ramach czczenia pamięci o trzech wieszczach m.in. w szkole wydziałowej w Gorlicach odbył się 20 grudnia 1909 r. wieczorek ku czci J. Słowackiego zorganizowany przez grono pedagogiczne⁵⁷⁰.

Kierownictwo szkół honorowało również innych polskich pisarzy i poetów. Przykładem tego były organizowane nabożeństwa żałobne i poranki ku czci zmarłego 15 listopada 1916 r. Henryka Sienkiewicza. Między innymi w Wadowicach dziewczęta ze szkoły żeńskiej złożyły (po nabożeństwie za jego duszę) kwiaty na stopniach katafalku ustawionego w kościele ku czci zmarłego. Na znak żałoby wszystkie miały czarne opaski na ramieniu⁵⁷¹. W tej samej placówce 22 maja 1907 r. odbył się z kolei uroczysty poranek ku czci Elizy Orzeszkowej⁵⁷².

W wielu szkołach od 1894 r. stopniowo popularyzowała się pamięć o Tadeuszu Kościuszcze, naczelniku powstania z 1794 r. Przykładowo w Głowience 15 października 1917 r. młodzież i nauczyciele wzięli udział w nabożeństwie odprawionym z okazji 100. rocznicy jego śmierci. W celu

⁵⁶⁸ B. Lasek, D. Winter, *Dzieje Szkoły...*, s. 339.

⁵⁶⁹ APP, Zespół 330 – Szkoła Podstawowa nr 4 w Przemyślu, sygn. 37 – Kronika szkolna 1904–1938 r., s. 20–21, 26.

⁵⁷⁰ APP, Zespół 233 – Szkoła Podstawowa nr 2 w Gorlicach (1857–1954 r.), sygn. 3 – Księga protokołów Rady Pedagogicznej 1909–1912 r., s. 31.

⁵⁷¹ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 58.

⁵⁷² *Ibidem*, s. 31.

jej uczczenia starsze uczennice wystawiły przedstawienie *Dla ojczyzny*. Następnie nauczycielka Maria Wierdakówna w słowie wstępnym ukazała najważniejsze wydarzenia z życia Kościuszki oraz podniosła jego zasługi dla ojczyzny i zagranicy, a także podkreśliła znaczenie jego działalności dla sprawy chłopskiej. Zwróciła uwagę młodzieży na patriotyczne i etyczne momenty w biografii naczelnika i zachęcała do naśladowania tego bohatera narodowego. Następnie odśpiewano kilka pieśni patriotycznych i zadeklamowano wiersze: *Pogrzeb Kościuszki*, *Nasza Golgota* i *Przysięga Kościuszki*⁵⁷³.

4. Uroczystości o charakterze religijnym i religijno-patriotycznym

W monarchii habsburskiej katolicyzm był religią państwową, a więc święta kościelne odgrywały w życiu szkół istotną rolę, podobnie jak ważne wydarzenia z życia rodziny panującej. Wobec tradycyjnej religijności Polaków niemal wszystkim obchodom narodowym towarzyszyły także uroczystości w kościołach, najczęściej w postaci nabożeństw. Dowodzą tego chociażby informacje zamieszczone we wcześniejszych partiach książki. Należy podkreślić, że udział młodzieży szkolnej w uroczystościach religijnych nie służył jedynie pogłębianiu ich religijności, ale również wychowaniu patriotycznemu. Jak zaznaczył hrabia Władysław Plater, uczestnik powstania listopadowego, działacz emigracyjny i publicysta: „dla Narodów, które niepodległość straciły, cóż może być droższym, nad pielęgnowanie ducha, tradycji i pamiątek przeszłości. Są to nasiona, z których na nowo życie kiedyś odkwitnąć może”. Podobne stanowisko zajmowała większość nauczycieli pracujących w szkołach. Starali się oni pielęgnować ducha religijnego wśród młodzieży, a przez to krzepić ich ducha narodowego⁵⁷⁴.

Dzięki takiemu podejściu pedagogów do kwestii wychowawczych wiele społeczności szkolnych włączało się w różne uroczystości o charakterze narodowo-religijnym⁵⁷⁵. Okazją do ich organizowania stawa-

⁵⁷³ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 93–94.

⁵⁷⁴ A. Puszk, *Wychowanie chrześcijańskie...*, s. 197.

⁵⁷⁵ D. Grabowska, *Tradycje i obyczaje...*, s. 184.

ły się coroczne święta patronów Polski (św. św.: Stanisława, Jadwigi Śląskiej, Kazimierza, Jana Kantego)⁵⁷⁶. Uroczystości religijno-patriotyczne były poświęcane również katolickim świętym – patronom szkół, np. Stanisławowi Kostce, Janowi Kantemu, Alojzemu, a także patronom parafii, na terenie których funkcjonowały szkoły, np. św. Jadwidze⁵⁷⁷. Przykładowo w szkole w Dukli od 1896 r. corocznie 20 października obchodzono dzień św. Jana Kantego, patrona placówki⁵⁷⁸.

Ciekawa sytuacja zaistniała w Bielinach, gdzie 3 maja 1913 r. połączono uroczystość (przypadającego na ten dzień) kościelnego święta Królowej Korony Polskiej z obchodami rocznicy Konstytucji 3 Maja. Odbyła się ona z udziałem wiernych oraz społeczności miejscowej szkoły. W kościele miejscowy katecheta, ks. Jan Dołowy, wygłosił płomienną przemowę, zachęcając miejscowy lud do czci Matki Boskiej jako Królowej Polski i do miłości ojczyzny oraz narodu polskiego. Potem odbyły się deklamacje uczniów przeplatane pieśniami patriotycznymi⁵⁷⁹.

5. Uroczystości szkolne z okazji bieżących wydarzeń politycznych dotyczących Austrii i Galicji

Spółeczności szkolne brały również udział w różnych bieżących wydarzeniach politycznych. O niektórych wspomniano już wcześniej. W tym miejscu warto powiedzieć o kolejnych. Mianowicie po ogłoszeniu przez państwa centralne aktu 5 listopada 1916 r. w sprawie niepodległości Polski powszechnie po miejscowościach odbywały się dziękczynne nabożeństwa w związku z przywróceniem państwa polskiego. Jedno z takich miało miejsce w Wadowicach. Jako zapisano w kronice szkolnej: „Trzeba było widzieć dziatwę szkolną na nabożeństwie, jak promieniały radością jej oczy, jak ze wszystkich sił śpiewała *Boże coś Polskę*. Było się pod wrażeniem, że głosy jej muszą przebić sklepienie niebios, a Bóg

⁵⁷⁶ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 46, s. 383.

⁵⁷⁷ E. Juśko, *Problemy szkół galicyjskich...*, s. 13.

⁵⁷⁸ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 105.

⁵⁷⁹ SP w Bielinach, *Kronika Szkoły Powszechnej w Bielinach (1840–1918 r.)*, s. 27.

usłyszy i wysłucha jej prośby”⁵⁸⁰. Także w Głowience 19 listopada 1916 r. szkoła wzięła udział w nabożeństwie z tej okazji⁵⁸¹.

Kolejną okazję do uroczystości dało od końca 1916 r. objęcie rządów przez cesarza Karola I. Szkoły włączano w uhonorowanie tego wydarzenia poprzez udział w okolicznościowych nabożeństwach w intencji o pomyślność rządów nowego władcy. W Dukli nauczyciele i uczniowie wzięli w nim udział 8 stycznia 1917 r.⁵⁸²

Szczególnym momentem historycznym dla społeczności szkolnych było zakończenie I wojny światowej oraz ogłoszenie manifestu Rady Regencyjnej. Z tej okazji w kronice szkoły żeńskiej w Wadowicach kierowniczką placówki zrobiła bardzo emocjonalny wpis o następującej treści: „Wraz z wrześnieją klęską państw centralnych w 1918 r. przyszło nareszcie i nam oswobodzenie. Manifest Rady Regencyjnej z 8 października ogłasza zjednoczenie wszystkich ziem polskich. Któż z nas nie zadrżał ze wzruszenia, nie zapłakał łzami radości, że doczekał tej szczęśliwej chwili. Wraz z władzami i wojskiem okupantów zniknęły jak widma ich godła, a Orzeł Biały rozpostarł nad nami swe srebrzyste skrzydła. Działwa szkolna w mig i samorzutnie usunęła z sal portrety cesarza, umieszczając wszędzie białego orła, przystrojonego w zieleń, kwiaty i szarfy o barwach narodowych”⁵⁸³.

W pierwszych dniach po odzyskaniu niepodległości wiceprezydent RSK F. Zoll wydał rozporządzenie dla szkół, według którego: „W każdej szkole ma być w najbliższej przyszłości urządzone nabożeństwo dziękczynne i pochwalne kończące się odśpiewaniem przez młodzież i nauczycieli hymnu narodowego *Boże, coś Polskę*. Następnie ma się odbyć uroczysty poranek, na którym dyrektor, względnie ktoś z nauczycieli wytłumaczy młodzieży doniosłość połączenia wszystkich ziem polskich w jedno państwo”. Przykładowo w Wadowicach takie nabożeństwo dziękczynne odbyło się 22 listopada, a po nim miał

⁵⁸⁰ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 58.

⁵⁸¹ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 91.

⁵⁸² M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 106.

⁵⁸³ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 66.

miejsce uroczysty poranek urządzony staraniem wszystkich szkół ludowych z terenu miasta. Zorganizowano go w sali „Sokoła” pięknie przystrojonej na tę okazję. Pod koniec imprezy dzieciom rozdano na pamiątkę drukowaną rotę ślubowania, którą następnie złożyły. Tekst roty ślubowania brzmiał następująco: „W obliczu Boga, wskrzeszonej Ojczyzny i wyzwolonej szkoły Polskiej ślubuję Narodowi Polskiemu, że tę Ojczyznę i Wolność, którą Bóg zwrócić nam raczył, z całej duszy miłować będę, że w imię tej miłości wszystkie obowiązki dobrego i godnego wolności Polaka karnie, ochotnie i z największą sumiennością wypełniać będę, bo w tem widzę najgłębszą patriotyzmu istotę. To dziś po długich latach niewoli i prześladowania Wolnej i Odradzającej się Ojczyźnie naszej ślubuję”⁵⁸⁴.

6. Patriotyczne uroczystości pozaszkolne z udziałem szkół

Początkowo w lokalnych społecznościach organizowano uroczystości o charakterze państwowym, głównie związane z dynastią Habsburgów. Jednym z miast, w których się one regularnie odbywały, był Rzeszów. Przykładowo 24 kwietnia 1879 r. obchodzono tu uroczyste srebrne wesela cesarskiej pary, zaś 22 grudnia 1882 r. w całej monarchii świętowano 600. rocznicę panowania dynastii Habsburgów. Zgodnie z uchwałą Rady Gminnej Rzeszowa miasto przeznaczyło na to 2 dni (21 i 22 grudnia). W pierwszym dniu świętowała młodzież szkolna⁵⁸⁵. Kilkanaście lat później (w 1898 r.) Rzeszów święcił jubileusz 50-lecia wstąpienia na tron Franciszka Józefa I. Uroczyste obchodzono też mniej spektakularne wydarzenia z życia rodziny cesarskiej. W maju 1881 r. uhonorowano zaślubiny arcyksięcia Rudolfa i księżniczki Stefanii, a gdy 2 września 1883 r. narodziło im się pierwsze dziecko, następnego dnia w kościele farnym odbyło się uroczyste nabożeństwo za jego zdrowie i pomyślność. W szkołach odwołano z tego powodu naukę⁵⁸⁶. Okazją do świętowania stawały się ponadto wizyty w mieście ważnych osobistości: mężów sta-

⁵⁸⁴ *Ibidem*, s. 66–67.

⁵⁸⁵ J. Szymczak-Hoff, *Życie towarzyskie...*, s. 201.

⁵⁸⁶ *Ibidem*, s. 201–202.

nu, arcyksiążąt, wreszcie cesarza Franciszka Józefa⁵⁸⁷. Cesarz przejeżdżał przez Rzeszów trzykrotnie: we wrześniu 1880 r., we wrześniu 1886 r. i w 1889 r. Na przyjęcie monarchy za każdym razem dworzec strojono w „chorągwie, zieleni, herby miasta i kraju”⁵⁸⁸. Prawo do powitania władcy mieli wyłącznie wyznaczeni przedstawiciele mieszkańców miasta, urzędnicy i młodzież szkolna prowadzona przez nauczycieli⁵⁸⁹. Komisja porządkowa na peronach dbała, aby wszyscy zajęli wyznaczone dla nich miejsca. Prawa strona przeznaczona była dla duchowieństwa, przedstawicieli Rady Powiatowej i Gminnej oraz gminy izraelskiej, deputacji obcych powiatów i gmin wiejskich, młodzieży szkolnej męskiej i reprezentacji cechów. Młodzież szkolna żeńska zajmowała miejsce obok trybuny pań. Wszystkich obowiązywał strój świąteczny lub narodowy. Urzędnicy i młodzież szkolna musieli być w mundurach⁵⁹⁰.

Od przełomu lat 60. i 70. XIX w. zaistniały w Galicji warunki do organizowania polskich świąt narodowych. Dlatego stopniowo nurt austriackich obchodów rocznicowych wyraźnie malał. Konkurencję zaczęły stanowić dla nich święta narodowo-polskie. Jednak aż do początków lat 80. XIX w. władze skutecznie torpedowały przygotowania do uroczystości patriotycznych. Zmiana w podejściu do obchodów narodowych nastąpiła w 1883 r. w związku z 200. rocznicą bitwy pod Wiedniem.

Uroczystości organizowane przez Polaków w różnych miejscowościach były szczególną formą przekazywania treści ideowych, budzenia czy rozpowszechniania pożądanych emocji i przekonań. Z natury rzeczy liczniejsze gromadzenie się uczestników możliwe było w większym stopniu tam, gdzie stale mieszkało wiele osób, a więc w miastach. Jak całe życie polityczne, społeczne i kulturalne, tak i obchody rocznicowe najczęściej odbywały się w miastach, zwłaszcza większych. Jednocześnie zamierzeniem inicjatorów czy organizatorów tych imprez było dotarcie do jak najszerzszych mas społeczeństwa⁵⁹¹. Pożądane było, aby w uroczystościach brały udział także miejscowe szkoły. Wspomniane uroczystości

⁵⁸⁷ *Ibidem*, s. 202.

⁵⁸⁸ *Ibidem*, s. 203.

⁵⁸⁹ *Ibidem*, s. 204.

⁵⁹⁰ *Ibidem*.

⁵⁹¹ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 92.

(zwłaszcza na wsiach i w małych miasteczkach) stanowiły dla ludności tych miejscowości ważne wydarzenia społeczne. Ponadto prowadziły do stopniowego wzrostu zaangażowania politycznego i narodowego lokalnych środowisk, które przez wiele wcześniejszych lat wykazywały na tym polu niewielką aktywność⁵⁹².

Przykładem na reorientację polityczną w przygotowywaniu uroczystości miejskich może być Rzeszów. Ich głównym organizatorem były władze miejskie, ale często do ich uświetniania angażowano uczniów szkół i ich nauczycieli. Serię świąt narодно-patriotycznych zapoczątkowały w 1883 r. uroczyste i okazałe obchody 200. rocznicy odsieczy wiedeńskiej⁵⁹³. Z kolei w 1891 r. podniosło się świętowanie 100. rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja. W następnych latach corocznie obchodzono kolejne jej rocznice. Była to najbardziej ulubiona uroczystość rzeszowian. Rozpoczynała się hejnałem z wieży farnej w wykonaniu muzyków orkiestry straży pożarnej. Przed południem odprawiane było nabożeństwo w kościele farnym, a po południu mieszkańcy Rzeszowa oraz młodzież szkolna wyruszyli w stronę sąsiedniej wsi Przybyszówka pod pamiątkowy krzyż. Na miejscu wygłaszano płomienne przemówienia. Po drodze śpiewano pieśni narodowe i patriotyczne oraz odmawiano wspólne modlitwy. Śpiewano: *Bartoszu, Bartoszu, Patrz Kościuszko, Witaj majowa jutrzeńko...*, *Vivat maj, Trzeci Maj*⁵⁹⁴. W 1900 r. w mieście świętowano 500. rocznicę odnowienia Uniwersytetu Krakowskiego, a w 1910 r. – 500-lecie bitwy pod Grunwaldem, w trakcie którego odsłonięto pomnik grunwaldzki. W 1885 r. uczczono 500-lecie zaślubin Jadwigi i Jagiełły, zaś w 1913 r. zorganizowano uroczyste obchody 100. rocznicy śmierci księcia Józefa Poniatowskiego. Okazją do patriotycznych manifestacji były również rocznice powstań narodowych⁵⁹⁵. Ponadto świętowano rocznice narodzin lub śmierci wielkich Polaków, jak choćby 300-lecie śmierci ks. Piotra Skargi, 100-lecie śmierci ks. Hugona Kołłątaja, 100-lecie urodzin Fryderyka Chopina oraz 55-lecie śmierci

⁵⁹² *Ibidem*, s. 97.

⁵⁹³ *Ibidem*, s. 214.

⁵⁹⁴ *Ibidem*, s. 213–214.

⁵⁹⁵ J. Hoff, *Życie kulturalne [w:] Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 429–432.

Klementyny z Tańskich Hoffmanowej. Honorowano też kolejne rocznice śmierci Stanisława Wyspiańskiego. Obchodzono jubileusze pisarzy: Józefa Ignacego Kraszewskiego (w 1879 r.) i H. Sienkiewicza (w 1900 r.) oraz pogrzeby: Józefa Ignacego Kraszewskiego (w 1887 r.), Teofila Lenartowicza (w 1893 r.), Franciszka Smolki (w 1899 r.). W 1912 r. Rzeszów obchodził 100. rocznicę narodzin Z. Krasińskiego⁵⁹⁶.

Szczególną popularnością w Rzeszowie cieszył się A. Mickiewicz. Jego pamięć zaczęto tu czcić najwcześniej. Czyniono to poprzez organizowanie „wieczoru mickiewiczowskiego”. Najstarsza informacja na ten temat pochodzi z 1882 r.⁵⁹⁷ Przez długie lata te imprezy stanowiły jeden z głównych składników życia społecznego i kulturalnego miasta. Inicjatorem ich była młodzież⁵⁹⁸. 4 lipca 1890 r. mieszkańcy miasta świętowali sprowadzenie do Krakowa jego prochów. Na uroczystości pogrzebowe wyjechała delegacja miejska. Sam Rzeszów w tym dniu został udekorowany, sklepy śródmiejskie zamknięto, w kościele farnym i synagodze odprawiono nabożeństwa. Następnie ludność zgromadziła się na dziedzińcu I Gimnazjum, gdzie jeden z jego nauczycieli wygłosił mowę o życiu i twórczości wieszcz, a następnie rozdano między uczestników zgromadzenia (wśród których była młodzież szkolna) 1100 egzemplarzy *Pana Tadeusza*. Już w końcu XIX w., obok kultu Mickiewicza, w Rzeszowie zaczął się szerzyć kult T. Kościuszki. Związane to było z przypadającą w 1894 r. 100. rocznicą bitwy pod Racławicami i 80. rocznicą jego śmierci w 1897 r. Obydwa wydarzenia obchodzono bardzo uroczyście. Z tej okazji w 1898 r. na rynku odsłonięto jego pomnik. Uroczystość zgromadziła ogromną rzeszę osób, którzy zapełnili cały plac⁵⁹⁹.

Innym miastem, w którym lokalna społeczność angażowała się w upamiętnianie ważnych rocznic i wydarzeń z przeszłości Polski, była Dukla. Dnia 12 września 1883 r. zorganizowano tu obchody 200. rocznicy zwycięstwa pod Wiedniem. Po nabożeństwie odprawionym w kościele parafialnym odbył się w szkole wykład Leona Lalickiego, który wyjaśnił znaczenie tego wydarzenia oraz wezwał uczniów do miłości ojczyzny

⁵⁹⁶ J. Szymczak-Hoff, *Życie towarzyskie...*, s. 206, 215.

⁵⁹⁷ *Ibidem*, s. 205–206.

⁵⁹⁸ *Ibidem*, s. 206.

⁵⁹⁹ *Ibidem*.

i uczenia się jej dziejów. Po jego wystąpieniu nastąpiły okolicznościowe deklamacje i śpiewy przygotowane przez uczniów. W uroczystości wzięła licznie udział miejscowa inteligencja oraz chłopci z okolicznych wsi. Po jej zakończeniu rozdano młodzieży książeczkę pt. *O Sobieskim, obrazki chromolitograficzne przedstawiające odsiecz Wiednia* i okolicznościowe medaliony. Specjalnie na tę uroczystość udekorowano budynek szkoły, który wieczorem dodatkowo iluminowano⁶⁰⁰. Także 3 maja 1891 r. (z okazji 100-lecia uchwalenia Konstytucji 3 Maja) obchody miejskie przybrały bardzo uroczysty charakter. Rozpoczęły się rano od wystrzałów moździerzowych. Następnie w kościele parafialnym odprawiono nabożeństwo dziękczynne z udziałem przedstawicieli różnych grup społecznych i zawodowych. Po południu w sali kasyna dla mieszkańców miasta odbyła uroczysta akademicka, w trakcie której nauczyciel miejscowej szkoły Erazm Jasiewicz wygłosił prelekcję o Konstytucji 3 Maja. Wieczorem całe miasto i szkołę iluminowano. Przygotowaniem uroczystości zajęli się m.in. nauczyciele. Z kolei 24 października 1896 r. obchodzono 300-lecie Unii Lubelskiej, a dwa lata później (22 maja 1898 r.) miały miejsce uroczystości mickiewiczowskie w 100-lecie urodzin poety. Program uroczystości zatwierdziła Rada Szkolna Okręgowa w Krośnie. Organizacją zajęły się władze miasta. W szkole obchody miały charakter wewnętrzny, ale przybyła na nią liczna grupa miejscowej inteligencji. Słowo wstępne wygłosił nauczyciel Władysław Szeliga. Potem młodzież deklamowała wiersze poety oraz śpiewała piosenki. Na koniec kierownik szkoły E. Jasiewicz wygłosił pogadankę na temat gatunków literackich. Na pamiątkę obchodu publicznego przy drzwiach szkolnych wmurowano tablicę pamiątkową. Na okoliczność uroczystości budynek ozdobiono na zewnątrz i wewnątrz⁶⁰¹. Społeczność dukielska organizowała również inne uroczystości związane z wyjątkowymi wydarzeniami z historii Polski, np. w 1869 r. z okazji powtórnego pochówku Kazimierza Wielkiego⁶⁰². Natomiast 7 czerwca 1900 r. odbyła się w miejscowej szkole uroczystość na pamiątkę 500. rocznicy odnowienia Uniwersytetu Jagiellońskiego. Specjalnie na tę okazję korytarz szkolny został przystro-

⁶⁰⁰ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 104.

⁶⁰¹ *Ibidem*, s. 105.

⁶⁰² *Ibidem*.

jony jedliną i kwiatami oraz chorągiewkami o barwach narodowych. Po nabożeństwie kościelnym odbył się w szkole uroczysty apel połączony ze śpiewami i deklamacjami utworów patriotycznych. Z kolei 15 listopada 1917 r. w placówce świętowano 100-lecie śmierci T. Kościuszki. W tym dniu uczniowie wzięli udział we mszy św. w intencji zmarłego oraz w okolicznościowym wykładzie⁶⁰³.

Akcja organizowania obchodów o charakterze narodowym miała miejsce także w Krośnie. Tutaj honorowano zwłaszcza pamięć o wybitnych Polakach: trzech wieszczach, T. Kościuszcze, księciu Józefie Poniatowskim⁶⁰⁴. Przykładowo 26 maja 1898 r. miasto uczciło 100. rocznicę urodzin A. Mickiewicza. W uroczystości brali udział m.in. uczniowie i nauczyciele wszystkich szkół ludowych z Krosna oraz z okolicznych wsi – Suchodołu i Głowienki. Po jej zakończeniu dzieci otrzymały pamiątkowe broszury oraz portrety wieszcza⁶⁰⁵. W 1910 r. miejscowe Towarzystwo Gimnastyczne „Sokół” zorganizowało obchody 119. rocznicy Konstytucji 3 Maja oraz 500. rocznicy bitwy pod Grunwaldem. Wzięły w nich udział również szkoły z Krosna, Głowienki i Suchodołu⁶⁰⁶. Natomiast rok później miały tu miejsce uroczystości 120-lecia Konstytucji 3 Maja⁶⁰⁷.

Także w innych miejscowościach przygotowywano okolicznościowe imprezy o charakterze rocznicowym z udziałem całych miejscowych społeczności. Przykładowo w 1908 r. jarosławskie koło TSL zorganizowało w mieście kolejne obchody rocznicy uchwalenia Konstytucji 3 Maja, które przybrały bardzo podniosłą formę. Uroczystość rozpoczęła się o godz. 6:00 rano od odegrania pobudki. O godz. 8:00 spod budynku Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół” ruszył pochód na nabożeństwo do kościoła parafialnego. Wzięły w nim udział wszystkie miejscowe towarzystwa, kilka oddziałów banderii chłopskiej w strojach narodo-

⁶⁰³ *Ibidem*.

⁶⁰⁴ A. Lubaś, A. Krzanowski, *Z historii Szkoły Podstawowej nr 2 w Krośnie (1866–1976)* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 5, red. F. Leśniak, Krosno 2010, s. 319.

⁶⁰⁵ SP w Głowience, *Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r.*, s. 40; WBPk, *Kronika Szkoły Powszechnej Żeńskiej w Krośnie*, s. 43.

⁶⁰⁶ SP w Głowience, *Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r.*, s. 74–75.

⁶⁰⁷ *Ibidem*, s. 77.

wych, wszystkie szkoły ludowe i średnie oraz duża liczba mieszkańców Jarosławia. O godz. 12:00 odbył się wiec narodowy, na którym poseł do parlamentu wiedeńskiego, dr Roger Battaglia, ukazał rolę Konstytucji 3 Maja i wskazał na jej znaczenie na przyszłość. Po południu członkowie koła TSL wspólnie z członkami „Sokoła” wystawili przedstawienie *Pan Tadeusz*⁶⁰⁸.

Uroczystości honorujące różne wydarzenia i osoby związane z historią Polski organizowano też w wielu wsiach. Przykładowo w Krościenku Wyżnym (podobnie jak powszechnie w całej Galicji) bardzo uroczyście świętowano 500. rocznicę bitwy pod Grunwaldem. Obchody miały miejsce w niedzielę 21 sierpnia 1910 r. Rozpoczęły się rano od wystrzałów z moździerzy. Następnie została odprawiona uroczysta suma. Na zakończenie chór wykonał *Bogurodzicę*. O godz. 15:00 spod kościoła wyruszył pochód, który udał się w jedną z części wsi, gdzie przed uroczystością wzniesiono rocznicowy pomnik. Wzięła w tym wydarzeniu udział wielka rzesza mieszkańców. Pochód prowadziła orkiestra dęta. W trakcie przemarszu grano i śpiewano pieśni patriotyczne. Część mężczyzn ubrana była w stroje kosynierów. Wśród uczestników uroczystości była także młodzież szkolna. Po przybyciu na miejsce kapłan uczestniczący w pochodzie poświęcił pomnik, na którym na kamiennej płycie wyrzeźbiony był polski orzeł. Znajdujący się na niej napis głosił: „Praojcom na chwałę, braćciom na otuchę”. Na zakończenie odśpiewano pieśni patriotyczne. Następnie pochód zawrócił pod kościół. Wieczorem w sali szkolnej zorganizowano wieczorek dla mieszkańców wsi, w trakcie którego zapoznano obecnych z dziejami zmagania Polaków z Niemcami. Natomiast członkowie kółka teatralnego odegrali dwie sztuki: *Wóz Drzymały* oraz *Za sztandarem* (dotyczącą powstania styczniowego)⁶⁰⁹. Również w Albigowej cała wieś obchodziła uroczystości 500. rocznicę bitwy pod Grunwaldem. Komitet organizacyjny, do którego należeli też nauczyciele, zorganizował m.in. pochód przez wieś i akademię.

⁶⁰⁸ Z. Podgórski, *Powiat jarosławski pod względem kulturalnym i oświatowym*, Kraków 1909, s. 45.

⁶⁰⁹ Urząd parafialny w Krościenku Wyżnym, *Liber memorabilium parochiae Krościenko Wyżne*, bns.

Szkoła i wiejskie organizacje przygotowały przedstawienia, które wystawiano w sali szkolnej, na wolnym powietrzu obok organistówki i na werandzie plebanii⁶¹⁰.

W 1912 r. w całej Galicji tworzone lokalne społeczne komitety dla uczczenia pamięci ks. P. Skargi w 300. rocznicę jego zgonu. Jednym z miejsc, w którym odbyły się obchody, była wieś Bieliny. Święto zorganizowano 13 października. Po solennym nabożeństwie w kościele z udziałem całej parafii i uczniów w budynku szkoły odbył się odczyt miejscowego proboszcza, ks. prałata Wojciecha Harmaty. Następnie dzieci deklamowały wiersze i śpiewały piosenki. Jak zanotowano w kronice szkolnej: „Była to piękna i rzewna chwila, kiedy z serc polskich wznośliła się prośba do Boga, aby utrwalić raczył naród nasz w wierze i miłości Ojczyzny”⁶¹¹. Podobną uroczystość w tym samym dniu zorganizowano też np. w Dobrzechowie. Ludność miejscowej parafii utworzyła z grona członków Związku Katolicko-Społecznego specjalny komitet. Świętowanie rozpoczęło uroczystą sumą z tematycznym kazaniem. Na koniec mszy odśpiewano pieśń *Przed oczy Twoje, Panie*. W nabożeństwie wzięła udział parafialna inteligencja, straż pożarna ze sztandarami, nauczyciele z dziećmi ze szkół należących do okręgu parafialnego oraz tłumy wiernych. O godz. 16:00 w udekorowanej sali miejscowego budynku szkolnego zgromadziło się na akademię duchowieństwo parafialne, kadra nauczycielska, część uczniów, inteligencja i chłopci, którzy „szczelnie zapełniają resztę sali, korytarz i naokoło podwórze”. Program obejmował śpiew pieśni *Boże, coś Polskę*, przemówienie kierownika szkoły w Dobrzechowie, Franciszka Świstaka: „dłuższe rzewne i zrozumiałe dla każdego słuchacza”, śpiew dzieci ku czci Skargi, deklamacje i ponowny śpiew dzieci. Później było przemówienie proboszcza ks. Wojciecha Wnęka oraz gospodarza z Grodziska, Walentego Ścieszki. Następnie jeszcze raz głos zabrał kierownik szkoły F. Świstak. Na koniec zaśpiewano pieśń *Boże Ojcze*⁶¹².

⁶¹⁰ T. Gałczyńska, *Historia szkoły ludowej w Albigowej*, cz. 1, Łańcut 2010, s. 34.

⁶¹¹ SP w Bielinach, *Kronika Szkoły Powszechnej w Bielinach (1840–1918 r.)*, s. 27.

⁶¹² *Szkoła ludowa trywialna w Grodzisku, Kronika szkolna od 1854 r. do 1947 r.*, <http://www.zsgrodzisko.szkoła.pl/kronika/index.htm> (15.05.2022).

Powszechnie w poszczególnych miejscowościach honorowano rocznice urodzin lub śmierci także innych wybitnych Polaków. Takie okoliczności należało uczcić odpowiednim odczytem, śpiewami i deklamacjami⁶¹³. Jedną z takich postaci był T. Kościuszko. Szczególnie uroczyste upamiętniono jego życie i działalność w roku 1894 w związku z rocznicą 100-lecia bitwy pod Raclawicami⁶¹⁴. Z kolei w 1917 r. świętowano 100. rocznicę jego śmierci. Przykładowo 15 października takie uroczystości zorganizowano w szkole w Bielinach. Po uroczystym nabożeństwie w kościele odświętnie ubrana młodzież wróciła do budynku szkolnego, gdzie odbyły się deklamacje i śpiewy patriotyczne na cześć zmarłego. Następnie proboszcz, ks. Wojciech Wanielista, wygłosił mowę o jego życiu i czynach. W kolejną niedzielę w czytelnicy ludowej zorganizowano obchód tej uroczystości dla mieszkańców Bielin, w trakcie którego dzieci szkolne wygłosiły te same deklamacje przeplatane śpiewami⁶¹⁵. W tym samym dniu identyczna uroczystość odbyła się także w Dobrzechowie. O godz. 8:00 rano młodzież szkolna wszystkich szkół tutejszej parafii zgromadziła się w kościele, gdzie był ustawiony katafalk przystrojony zielonymi gałązkami, kwiatami i wieńcami sporządzonymi przez tutejsze nauczycielki. Mszę świętą w intencji Kościuszki odprawił ks. Jan Sobolewski. W jej trakcie ks. Stanisław Bałuk wygłosił kazanie, w trakcie którego podniósł zasługi zmarłego, jego cnoty, poświęcenie i patriotyzm. Wzięła w nim udział duża rzesza wiernych. Po nabożeństwie utworzyła się procesja prowadzona przez poczet sztandarowy strażaków, która udała się pod pomnik powstańców styczniowych, śpiewając po drodze różne pieśni religijne, w tym *Serdeczna Matko*. Pod pomnikiem przemówił miejscowy nauczyciel Jan Szczepanik, kreśląc życiorys, czyny i zasługi nauczelnika. Dzieci szkolne odśpiewały pieśń *Boże, coś Polskę*. Następnie jeden z uczniów wygłosił mowę na temat pogrzebu Kościuszki, a dzieci odśpiewały pieśń *Boże Ojczy*. Potem drugi uczeń wystąpił z okolicznościowym wierszem. Z kolei ks. J. Sobolewski zadeklował wiersz Ferdynanda Kurasia dotyczący niedoli Polski pod zaborami. Później

⁶¹³ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 46, s. 383.

⁶¹⁴ M. Jakubus, *Oświata dukielska...*, s. 105.

⁶¹⁵ SP w Bielinach, *Kronika Szkoły Powszechnej w Bielinach (1840–1918 r.)*, s. 36.

grupa uczniów wyrecytowała wiersz pt. *Pielgrzym*, a inne dzieci zaśpiewały wiązanek pieśni krakowskich. Na zakończenie do zebranych przemówił mieszkaniec Grodziska, W. Ścieszka, zachęcając zebranych, aby trzymali się dawnych zwyczajów i tradycji narodowej⁶¹⁶.

W niektórych miejscowościach inicjatorami obchodów rocznicowych dla mieszkańców oraz szkół stawali się nauczyciele. Przykładowo w Głowience 5 maja 1912 r. miejscowa szkoła zorganizowała obchód kolejnej rocznicy Konstytucji 3 Maja. Zajęli się tym kierownik szkoły oraz nauczycielka M. Wierdakówna. Imprezę przeprowadzono w sali gminnej i zaproszono na nią mieszkańców wsi, którzy przybyli w dużej liczbie. Na uroczystość złożyły się deklamacje 3 uczniów, odczyt wygłoszony przez kierownika szkoły o Konstytucji 3 Maja, zaś starsza młodzież odegrała obrazek sceniczny pod tytułem *Przysięga na kosę*. Występy dzieci zostały przyjęte przez widzów z dużym aplauzem⁶¹⁷. Z kolei 20 października 1918 r. kadra pedagogiczna dla całej społeczności wsi urządziła obchód dla uczczenia 100. rocznicy śmierci gen. Jana Henryka Dąbrowskiego. W programie znalazła się pogadanka o nim oraz odegranie 2 sztuk: *Gwiazda Ludu* i *Bociany*. Przedstawienie wystawiono dwa razy, gdyż cieszyło się ono dużym zainteresowaniem ludności⁶¹⁸.

Wydaje się, że najbardziej popularną i rozpowszechnioną w całej Galicji publiczną uroczystością patriotyczną była każdorazowa rocznica Konstytucji 3 Maja. Zapoczątkowano ją w 1891 r. w związku z jej 100-leciem. Obchody objęły niemal wszystkie miasta i miasteczka oraz sporo wsi. Wszędzie odbywały się nabożeństwa, niemal wszędzie – odczyty i zabawy, ponadto często pochody, przedstawienia teatralne, zebrania z programem artystycznym, iluminacje, salwy z moździerzy i inne elementy uroczystości. Jednak nierzadkie były przeszkody w organizowaniu imprez rocznicowych stawiane przez władze, szczególnie w mniejszych miejscowościach⁶¹⁹.

⁶¹⁶ Zespół Szkół w Dobrzechowie, Kronika szkolna od 1857 r., s. 9–10.

⁶¹⁷ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 81–82.

⁶¹⁸ *Ibidem*, s. 95.

⁶¹⁹ *Ibidem*, s. 101.

7. Znaczenie wychowawcze obchodów patriotyczno-narodowych

Cechą polskich obchodów narodowych w okresie rozbiorowym było to, że były one zwykle organizowane bez udziału władz austriackich, często nawet wbrew nim. Dlatego, jak się wydaje, sprawa przekazywania na tej drodze polskiej tradycji państwowej nie była prosta, gdyż nie przeciwstawiano jej zbyt zdecydowanie państwu rozbiorowemu. Nierzadko nawet twierdzono, iż służba państwowa na rzecz Austrii nie jest zaprzeczeniem polskości, że można przez nią pracować nie tylko na konto kraju, czyli Galicji, ale nawet Polski. To dotyczyło także uroczystości rocznicowych. W jednym z artykułów można znaleźć stwierdzenie, że do obchodów patriotycznych zaliczano wówczas z jednej strony ważne wydarzenia rocznicowe z historii Polski i Polaków, dotyczące np. odsieczy wiedeńskiej oraz pewnych dat z życia Kościuszki i Mickiewicza, a z drugiej strony – np. urodziny i imieniny cesarza austriackiego i jego małżonki⁶²⁰. Również szkoła przez wiele dziesięcioleci miała na celu wykształcić dobrych i lojalnych obywateli państwa austriackiego.

Dopiero w czasach autonomii jednym z jej zadań stała się edukacja narodowo-historyczna zmierzająca do wychowania świadomych swojej tożsamości i historii Polaków. W tym celu uczniowie bardzo często brali udział w różnych obchodach narodowych⁶²¹. Dzięki nim młodzież szkolna powoli zaczęła dorastać w atmosferze narodowej, która przejawiała się m.in. w trakcie świąt rocznicowych upamiętniających np. powstania narodowe z 1794, 1831 i 1863 r., uchwalenie Konstytucji 3 Maja, odsiecz wiedeńską, zwycięstwo pod Grunwaldem. Uroczystości świętowano również rocznice urodzin lub śmierci wybitnych Polaków, np. T. Kościuszki, A. Mickiewicza, J. Słowackiego, Z. Krasińskiego, H. Sienkiewicza i ks. P. Skargi. Z tych okazji w poszczególnych miejscowościach organizowano publiczne wiece oraz uroczyste odsłonięcia tablic pamiątkowych i pomników z udziałem młodzieży szkolnej⁶²². Na przy-

⁶²⁰ A. Galos, *Obchody rocznicowe...*, s. 92.

⁶²¹ *Ibidem*, s. 103.

⁶²² E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 134.

kład wśród wielu rocznic obchodzonych we Lwowie na uwagę zasługują m.in. obchody w 1793 r. 100-lecia Konstytucji 3 Maja, a w następnym roku – 100-lecia powstania kościuszkowskiego. Z tej drugiej okazji ufundowano miastu słynną Panoramę Racławicką. Wystawę odwiedziło wiele wycieczek, w tym młodzieży szkolnej. Z kolei 30 października 1904 r. odsłonięto pomnik A. Mickiewicza. Z tej okazji w świątyniach odprawiono uroczyste nabożeństwa. Po południu pod pomnik ruszył pochód dzieci i młodzieży szkół lwowskich wraz z nauczycielami⁶²³.

Charakter narodowo-patriotyczny tych uroczystości zaczął przybierać na sile zwłaszcza od przełomu XIX i XX w., w związku z rozwojem w całej Galicji różnych organizacji paramilitarnych, takich jak: „Promień”, „Zarzewie”, Drużyny Strzeleckie, „Strzelec” i „Sokół”, do których wstępowali też niektórzy nauczyciele⁶²⁴. Bardzo często organizatorem lub współorganizatorem obchodów narodowych był „Sokół”. Swą aktywność na tym polu wykazywało także TSL i sporo innych zrzeszeń. Również nauczyciele szkół ludowych pod względem swobody odnośnie do postaw politycznych czuli się w tym okresie mniej krępowani. Często znajdowali się pod wpływami ludowców czy narodowych demokratów, co uzewnętrzniało się poprzez ich udział w powyższych imprezach w charakterze organizatorów, mówców i prelegentów⁶²⁵. Wszystkie wspomniane święta spełniały więc ważną funkcję narodowo-patriotyczną. Poprzez obrzędowe i swobodne obcowanie wzmacniały poczucie wspólnoty wszystkich Polaków oraz budowały ich polityczną tożsamość. Były dowodem na posiadanie własnego, narodowego dorobku, przede wszystkim w zakresie szeroko rozumianej kultury⁶²⁶.

⁶²³ S. Jedynek, *Obchody patriotyczne we Lwowie w czasach zaborów*, <http://www.cracovia-leopolis.pl/index.php?pokaz=art&id=2434> (1.06.2022).

⁶²⁴ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 134.

⁶²⁵ *Ibidem*, s. 106.

⁶²⁶ J. Szymczak-Hoff, *Życie towarzyskie...*, s. 228.

ROZDZIAŁ VI

Literatura polska i biblioteki szkolne

1. Rola książek polskich

Istotną rolę w kształtowaniu postaw narodowo-patriotycznych odgrywały książki (zwłaszcza historyczne i religijne) wydawane po polsku. Część z nich trafiała do dzieci w formie nagród szkolnych. Najczęściej okazją do ich przekazania stawały się coroczne egzaminy końcowe (popisy) wieńczące każdy rok nauki⁶²⁷. Przykładowo w Rozwadowie w I połowie XIX w. zdolniejszym uczniom wręczano upominki zazwyczaj w postaci katechizmów, ilustrowanych książek historycznych, powieści współczesnych autorów polskich itp.⁶²⁸ L. Powidaj wspominał, że gdy w trakcie popisu zakończył swą recytację, ksiądz wizytator wywołał go i podarował mu książeczkę pod tytułem *Katechizm mniejszy dla dzieci chrześcijańskich*⁶²⁹. Także Jakub Bojko opisywał swój egzamin na koniec ostatniego roku szkolnego w Gręboszowie. W jego trakcie deklamował wiersz *Polak znad Wisły*. Po zakończeniu recytacji jeden z członków komisji dał mu w prezencie książeczkę. Były to *Dzieje Polski*. Natomiast delegat rady powiatowej obdarował go wierszowaną *Historią szewca Jana Kilińskiego* autorstwa Wincentego Pola⁶³⁰. Z kolei Maciej Czuba wspominał, że po egzaminie końcowym w szkole w Grabiu jako

⁶²⁷ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, s. 158; W. Gaj-Piotrowski, *Stan szkolnictwa...*, s. 43; A. Kliś, *Galicyjska szkoła w oczach dziecka wiejskiego...*, s. 25; J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 10–11.

⁶²⁸ L. Powidaj, *Oblicze szkoły...*, s. 135–136; E. Podgórska, *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne* [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 263.

⁶²⁹ L. Powidaj, *Oblicze szkoły...*, s. 135–136.

⁶³⁰ J. Bojko, *Ze wspomnień*, Warszawa 1959, s. 93–94, 156.

„nagroda pilności” przypadła mu czerwona książeczka ze złożonymi literami zawierająca pamiętniki gen. Józefa Kopcia z pobytu na Syberii, dokąd został zesłany po klęsce powstania kościuszkowskiego⁶³¹. Również w szkole w Gaci stosowano zasadę wyróżniania pilnych i zdolnych uczniów, obdarowując ich „nagrodami pilności”, które fundowała miejscowa rada szkolna oraz wiejski Zarząd Spółdzielni Oszczędnościowej i Pożyczkowej. Były to książeczki o treści religijnej (zawierające przeważnie modlitwy i litanie do odmawiania w czasie nabożeństw kościelnych) oraz książki o tematyce świeckiej (głównie z dziejów Polski, o treściach narodowo-patriotycznych), np. *O żołnierzu tułaczu* (o gen. Józefie Bemie), o Stefanie Czarnieckim, Janie Zamoyskim i bitwie pod Grunwaldem⁶³². Także w Komborni nauczyciel Antoni Skórski zakończeniem roku szkolnego nadawał formę uroczystości. Zdolniejszych i starszych uczniów obdarowywał upominkami, najczęściej w formie książek z obrazkami. Podczas jednej z takich uroczystości wśród wyróżnionych znalazł się S. Pigoń, który dostał książeczkę w czerwonej oprawie płóciennej, z wytłoczonym złotym napisem „Nagroda pilności”. Był to *Pan Tadeusz* A. Mickiewicza⁶³³.

W latach 60. XIX w. nagrody w szkole trywialnej żeńskiej w Rzeszowie w postaci książek dla najlepszych uczennic kupowano w miejscowej księgarni Jana Pelara. Wszystkie drukowane były po polsku⁶³⁴. W zamówieniach na publikacje przeznaczone na nagrody za drugie półroczcie roku szkolnego 1860/1861 i 1861/1862 znalazły się m.in. następujące tytuły: *Druga książeczka Helenki* i *Wieczory jesienne* (Klementyny Hoffmanowej), *Obrazki z życia świątobliwego* (Józefy Śmigielskiej), *Owoce dobrego wychowania*, *Trzy powiastki*, *Młody pustelnik* i *Powiastki dla młodzieży* (Krzysztofa Schmidta), *Podróże Guliwera* (Jonathana Swifta), a ponadto: *Dzieci i zwierzęta domowe*, *Książeczka dla dzieci chrześcijańskich*,

⁶³¹ M. Czuła, *Niedola szkolna małorolnego chłopca 1895–1900* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, red. A. Knot, Warszawa 1955, s. 463.

⁶³² W. Fołta, *Życie z własnego nadania*, Warszawa 1987, s. 43.

⁶³³ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, s. 158; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 23.

⁶³⁴ APRz, Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 874 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861, s. 106.

Rozrywki na dni świąteczne (bez podania autorów), powieści i książeczki do nabożeństwa (bez tytułów)⁶³⁵.

Duży wpływ na uczniów miała lektura utworów A. Mickiewicza. Świadczy o tym przykład S. Pigonia, ucznia szkoły w Komborni. Jego związki z tym poetą zapoczątkowała nagroda (*Pan Tadeusz*), którą otrzymał od swego nauczyciela na zakończenie jednej z klas. W ciągu krótkiego okresu przeczytał ją dwa razy, a fragmenty dzieła co jakiś czas odczytywał rodzicom. Treść utworu miała dla niego ogromne znaczenie w określeniu swej tożsamości narodowej i zrozumieniu związków z narodem polskim. Jak podkreślił w swym pamiętniku: „Nie zdawałem sobie naówczas oczywiście sprawy z wagi tego spotkania z książką. Było ono decydujące pod jednym, nie byle jakim, względem: obudziło we mnie Polaka”. Dalej wspominał: „Świadomości narodowej z domu naturalnie nie wyniosłem, nie mogłem wynieść. Ojciec jej nie miał, jak zresztą nikt z jego rówieśników. Nawet ci z sąsiadów, co wracali z Ameryki... tęsknotę, jeśli odczuwali to do ojcowizny, do swojej wsi czy parafii, jeszcze nie do Polski, nawet nie do jej ułamka, nie do Galicji. Wracając nie przywozili zatem z sobą obudzonej świadomości narodowej. A cóż dopiero ci, co poza wieś nie wyglądali? Objawy uświadomienia narodowego wśród chłopów za mojego dzieciństwa bywały dopiero wyjątkowe i to po wsiach bardziej niż moja na czoło wysuniętych... Szkoła owoczesna, szkółka wiejska z końca XIX wieku też przecież nadmiernie narodowością nie tchnęła. W czytance jużcić można było spotkać jakąś pocziwą powiastkę o «królu chłopków», ale miała ona tam zaraz przeciwwagę w opowieści o dobrotliwym i uczynnym cesarzu Józefie II... Pan Skórski też dość umiarkowanie pozwalał sobie na wycieczki w dziedzinę historii Polski... Inne zaś źródła oświaty narodowej do Komborni podówczas jeszcze nie docierały. Spała więc i we mnie długo nie rozbudzona świadomość narodowa. Aż tu nagle ta książeczka. W niej zaś jacyś szlachcice, ale tacy, co sami obrabiali swe kawałki pola; szlachcianki, ale takie, co same chadzały z sierpem do żniwa. Poza tym jakieś sprawy innego, nieznanego mi porządku: jacyś konfederaci, jakieś oblężenia, wspomnienia o Trzecim Maja, jakieś zmowy, a nadto Napoleon, generałowie, Legiony.

⁶³⁵ APRz, Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa, sygn. 875 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864, s. 6.

A nade wszystko słowa, które odtąd będą nabierać najwyższej ceny: Wolność i to drugie: Ojczyzna. Dość późno i nie od razu przemówiła do mnie Ojczyzna, a przemówiła po raz pierwszy z tego prostego, w równe rządkie ułożonego opowiadania Poety. Tego się nie da zapomnieć”⁶³⁶. Przykład Pigonia wskazuje na głęboki wpływ polskiej literatury (zwłaszcza dotyczącej przeszłości historycznej Polski i Polaków) na kształtowanie się u uczniów postaw narodowych i patriotycznych.

2. Biblioteki szkolne i czytelnictwo

W szkolnictwie galicyjskim dużą wagę przykładano do systematycznego samokształcenia młodzieży, a to było możliwe tylko poprzez tworzenie bibliotek szkolnych i czytelni ludowych⁶³⁷. Na taką rolę tych instytucji zwracał uwagę J. Wajda, pisząc: „Resztę w kształceniu uczuć patriotycznych ma dokonać czytanie książek o treści patriotycznej, pozyskiwanych z istniejących w wielu miejscowościach bibliotek ludowych”⁶³⁸. Na znaczenie czytelnictwa zwrócił uwagę także np. prałat ks. Marcin Uzarski uczestniczący w popisie w Głowience na zakończenie roku szkolnego 1904/1905. Podkreślił on rolę czytelnictwa wartościowych książek: „bo przez czytanie młodzież uszlachetni swe serce i umysł i tylko na tej drodze może stać się Bogu miłą, a sobie i narodowi polskiemu pożyteczną”⁶³⁹.

W analizowanym okresie pod pojęciem „biblioteki szkolne” rozumiano zbiory książek przeznaczonych dla uczniów oraz dla nauczycieli. Idea ich tworzenia wynikała z rodzącego się przekonania, iż obok edukacji szkolnej, również czytelnictwo powinno stanowić konieczny czynnik do podniesienia na wyższy poziom oświaty wśród ludności miast i wsi⁶⁴⁰. W sytuacji powszechnego analfabetyzmu organizowanie bibliotek stawało się pilnym

⁶³⁶ S. Pigoń, *Z Komborni w świat...*, s. 158–159.

⁶³⁷ A. Świątek *Problem patriotycznego...*, s. 179.

⁶³⁸ J. Wajda, *Kształcenie uczuć...*, nr 44, s. 365.

⁶³⁹ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 56–57.

⁶⁴⁰ R. Pelczar, *Biblioteki w szkołach ludowych (elementarnych) Galicji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2021, t. 19, s. 167.

zadaniem. Początek działań w zakresie ich tworzenia w szkołach ludowych dało w I połowie XIX w. lwowskie Gubernium. W celu podniesienia poziomu edukacji nauczycieli oraz młodzieży 27 sierpnia 1842 r. wezwało ono duchowieństwo oraz kadrę pedagogiczną do zakładania przy szkołach księgozbiorów, dając za przykład katechetę z Tarnopola (prawdopodobnie uczącego religii w tamtejszej szkole głównej), który miał wówczas w szkolnej bibliotece 108 książek polskich i niemieckich⁶⁴¹. Jednak przez wiele następnych lat te apele nie spotykały się z pozytywnym odzewem kierownictwa poszczególnych placówek, które zazwyczaj w pierwszej kolejności starały się zaopatrywać swe szkoły w podręczniki oraz niezbędne środki dydaktyczne do poszczególnych przedmiotów. Natomiast książki do czytania dla uczniów lub książki dydaktyczne dla nauczycieli kupowały niezwykle rzadko. Wynikało to z faktu, iż w tym okresie szkoły ludowe w praktyce nie otrzymywały na ten cel pomocy finansowej ze strony władz państwowych⁶⁴². Brak środków pieniężnych powodował, że zdecydowana większość placówek nie posiadała żadnych księgozbiorów. Zakładaniu bibliotek nie sprzyjała też niechętna postawa części elit społeczno-politycznych oraz niska świadomość ówczesnej społeczności plebejskiej na temat korzyści płynących z czytelnictwa książek. Dopiero w latach 50. XIX w. działalność na tym polu krajowych inspektorów szkolnych, a zwłaszcza Andrzeja Machera, oraz księży-dozorców dystryktowych szkół ludowych powoli zaczęła przynosić pewien skutek. Proces ten znacznie wzmógł się na przełomie lat 60. i 70. XIX w., w rezultacie czego księgozbiory zaczęły się pojawiać w wielu szkołach⁶⁴³.

W okresie przed powstaniem RSK o gromadzeniu księgozbiorów zasadniczo można mówić jedynie w przypadku części szkół ludowych najwyższej zorganizowanych, czyli głównych, i to dopiero od połowy XIX w.⁶⁴⁴ Taka sytuacja miała miejsce np. w Nowym Targu, gdzie dopiero w latach 50. władze miejskie zaczęły przekazywać na tamtejszą placówkę więcej

⁶⁴¹ A. Skoczek, *Rys historyczno-statystyczny...*, s. 64–65.

⁶⁴² E. Juško, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach autonomicznej Galicji*, „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia*” 2020, t. 18, s. 32.

⁶⁴³ *Ibidem*, s. 33.

⁶⁴⁴ R. Pelczar, *Biblioteki w szkołach ludowych...*, s. 168.

pieniędzy, dzięki czemu w 1865 r. posiadała ona niewielki księgozbiór⁶⁴⁵. W Jarosławiu bibliotekę zorganizował w 1850 r. dyrektor Antoni Chromy. W latach 60. XIX w. wzbogacił ją legatem proboszcz jarosławski i dziekan, ks. Antoni Żelazny⁶⁴⁶. Z kolei szkoła żeńska benedyktynek w Przemyślu w 1842 r. dysponowała biblioteką liczącą 81 tomów zebranych staraniem katechety oraz prefekta klasztoru. W następnych latach książek przybywało. Na przykład w 1845 r. było ich 143, zaś w 1866 r. – 303⁶⁴⁷. Jak dowodzą powyższe przykłady, w tym okresie rozwój liczebny bibliotek oraz zasobów książkowych uzależniony był głównie od władz miejskich i prywatnych darczyńców. Świadczy o tym także przykład szkoły głównej w Żywcu, gdzie w I połowie lat 60. XIX w. w gronie sponsorów znalazło się ponad 10 osób. Łącznie ofiarowali oni do biblioteki 70 książek oraz kilka roczników czasopisma „Gwiazdka Cieszyńska”. Ponadto 8 książek przekazało krakowskie Towarzystwo Pedagogiczne⁶⁴⁸. Jednak w części szkół głównych przez wiele lat nie tworzone księgozbiorów, co potwierdzają słowa L. Powidaj odnośnie do placówki w Rzeszowie: „choć już od kilkunastu lat na nią się składano, nie było ani śladu książki, dopiero pan [Hipolit] Seredyński, człowiek prawdziwie na swojej posadzie krajowi zasłużony, takową do skutku przyprowadził”⁶⁴⁹.

W późniejszym czasie (już w okresie autonomii) biblioteki szkolne tworzone były na podstawie ogólnopństwowych przepisów administracyjnych ogłaszanych przez MWiO oraz RSK. W tych kwestiach wspomniane ministerstwo opublikowało szereg aktów prawnych, m.in. 20 sierpnia 1870 r., 15 grudnia 1871 r., 12 lipca 1875 r., 26 sierpnia 1878 r., 28 listopada 1879 r., 10 lutego 1880 r., 3 stycznia 1883 r., 16 grudnia 1885 r., 14 marca 1886 r., 16 marca 1886 r. Z kolei RSK uczyniła to m.in. 31 maja 1875 r., 4 stycznia 1882 r., 12 lutego 1883 r.⁶⁵⁰ Już w pierwszych

⁶⁴⁵ M. Adamczyk, *Oświata i kultura (1770–1867)* [w:] *Dzieje miasta Nowego Targu*, red. M. Adamczyk, Nowy Targ 1991, s. 203.

⁶⁴⁶ A. Szczurowski, *Skorowidz powiatu...*, s. 131.

⁶⁴⁷ P. Hrabek, *Pierwsza szkoła...*, s. 19.

⁶⁴⁸ *Wykaz ofiar na szkołę główną w Żywcu*, „Kurenda Szkolna” (tarnowska) 1866, nr 11, s. 39–40.

⁶⁴⁹ L. Powidaj, *Oblicze szkoły...*, s. 138.

⁶⁵⁰ *Spis książek poleconych i zakazanych przez Wysoką Radę Szkolną krajową*, oprac. J. Śliwka, Cieszyn 1899, s. IX–X; R. Pelczar, *Biblioteki w szkołach...*, s. 168–169.

regulaminach szkolnych z lat 1870 i 1876 podkreślono, że „biblioteki szkolne należą do tych niezbędnych środków naukowych, które każda szkoła ludowa posiadać powinna”⁶⁵¹. Dlatego reskrytem z 15 grudnia 1871 r. MWiO ogłosiło projekt regulaminów bibliotek szkolnych i wezwało RSK do wydania własnego regulaminu odnośnie do tej kwestii. Polecało również, aby biblioteki były organizowane powszechnie, oraz zwracało się z apelem do osób prywatnych, w szczególności do właścicieli ziemskich, o przekazywanie szkołom książek w postaci darów⁶⁵². Wspomniany reskrypt regulował także kwestię wyboru książek przeznaczonych do szkolnej biblioteki. Miał tego dokonywać nauczyciel pełniący funkcję kierownika placówki. Ciężył na nim obowiązek porozumienia się w tej sprawie z przewodniczącym rady szkolnej miejscowej, a w przypadku szkół o większej liczbie klas – również z gronem nauczycielskim. Reskrypt nie zawierał jednak zaleceń, jakich książek nauczyciel nie powinien kupować. Pozostawiał tę kwestię do jego decyzji. Dobór polecanych i wypożyczanych dzieciom publikacji powinien uwzględniać ich indywidualne zainteresowania. Obowiązkiem prowadzącego bibliotekę było zapoznanie się z treścią zakupionych książek⁶⁵³.

Szczegółowo cel powołania do życia i sposób funkcjonowania bibliotek określiła dopiero instrukcja RSK z 24 lutego 1874 r. w sprawie organizowania i nadzorowania księgozbiorów przy szkołach ludowych⁶⁵⁴. Jej adresatami stały się rady szkolne okręgowe oraz rady szkolne miejscowe. Dokument odnosił się do bibliotek już istniejących oraz mających powstać. Celem księgozbiorów szkolnych miało być umożliwienie uczniom pogłębiania wiedzy szkolnej oraz doskonalenie umysłowe i moralne. Działalność biblioteki nadzorowała rada szkolna miejscowa, której obowiązkiem było też dbanie o jej rozwój i wzbogacanie o nowe pozycje. Dodatkowo zaku-

⁶⁵¹ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 199; E. Juško, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach...*, s. 33.

⁶⁵² E. Juško, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach...*, s. 33.

⁶⁵³ *Ibidem*, s. 34.

⁶⁵⁴ *Instrukcja, tycząca się zakładania i nadzorowania księgozbiorków przy szkołach ludowych. Załącznik do rozporządzeń RSK z 24 lutego 1874, L. 408 [w:] Zbiór najważniejszych okólników i rozporządzeń zasadniczych C.K. Krajowej Rady Szkolnej, wydanych od jej ukonstytuowania się do podwładnych jej nadzorów szkolnych, w sprawach szkół ludowych, Lwów 1889, s. 87–88, 90–92.*

pem do nich książek zajmował się wydział wykonawczy każdej rady szkolnej okręgowej, pokrywając wydatki z funduszy okręgowych lub z rachunków rad szkolnych miejscowych. Zarządcą księgozbioru był kierownik szkoły, do którego obowiązków należało: przechowywanie książek i prowadzenie ich rejestru, wypożyczanie i odbieranie, utrzymywanie współpracy z radą szkolną miejscową oraz poszczególnymi nauczycielami w kwestii zakupu nowych pozycji oraz przygotowywanie wniosków w tym zakresie do rady szkolnej okręgowej. Instrukcja regulowała również kwestię przechowywania i opisu książek. W szkołach z większą liczbą nauczycieli kierownik mógł jednego z nich uczynić opiekunem biblioteki. Każda nowa publikacja miała być wpisywana do rejestru, opatrzona pieczęcią i numerem z rejestru. Wszystkie książki należało przechowywać w zamkniętych szafach. Prowadzący bibliotekę, wypożyczając dany egzemplarz, miał obowiązek zapisać: jego tytuł, numer, imię i nazwisko wypożyczającego, dzień wypożyczenia i dzień zwrotu, potwierdzone podpisem. W przypadku zagubienia książki wypożyczający miał zwrócić jej równowartość, a bibliotekarz – przekazać pieniądze do rady szkolnej miejscowej. Z biblioteki mogły korzystać także osoby, które już ukończyły szkołę, oraz osoby starsze, jednak pod warunkiem, że nie będzie to czynione ze stratą dla uczniów. Określeniem szczegółowych warunków wypożyczania książek tym osobom miała się zajmować rada szkolna miejscowa. Z księgozbioru biblioteki szkolnej nie wolno było sprzedawać publikacji bez zgody rady szkolnej okręgowej. Nauczyciele mieli obowiązek zapoznania się z treścią każdej nowej książki. Wypożyczanie dzieł mogło nastąpić po uprzednim wyrażeniu zgody przez właściwego pedagoga. W przypadku likwidacji szkoły książki z biblioteki przekazywane były do placówki, która przejmowała uczniów⁶⁵⁵. Podobnie postępowano, jeżeli obwód szkolny składał się z dwóch gmin i tworzone nową szkołę. Wówczas z biblioteki szkoły, z której odchodziły dzieci, wydzielano pewną część najbardziej potrzebnych książek i przekazywano do nowej. W takich sytuacjach rada szkolna okręgowa przychodziła z pomocą przy zakupie nowych książek. Pozycje książkowe, które zostały zupełnie zniszczone, zużyte lub wyszły z użytkowania, przesyłano do rad szkolnych okręgowych. Sprzedawano je jako makulaturę. Pieniądze

⁶⁵⁵ *Ibidem*, s. 91–92.

uzyskane tą drogą przeznaczano na zakup nowych pozycji⁶⁵⁶. W instrukcji znalazły się również zasady organizowania i prowadzenia biblioteki nauczycielskiej. Były one zbliżone do tych, które odnosiły się do bibliotek uczniowskich⁶⁵⁷. Instrukcja nakładała na inspektorów szkolnych krajowych i okręgowych oraz na członków rady szkolnej okręgowej obowiązki przeglądania księgozbiorów przy okazji wizyt kontrolnych placówek⁶⁵⁸.

7 sierpnia 1875 r. RSK wydała wskazówki dla rad szkolnych okręgowych dotyczące instrukcji z 24 lutego 1874 r. Podkreśliła, że odpowiedzialnym zarządcą księgozbioru dla uczniów miał być kierownik danej placówki. Z kolei zarządzenie MWiO z 12 lipca 1875 r. oraz wspomniane rozporządzenie RSK z 7 sierpnia 1875 r. zabraniały przyjmowania do biblioteki szkolnej książek pochodzących z darowizny lub zakupionych, jeśli nauczyciel dokładnie ich nie przeglądał po kątem tego, czy nie mogły one „razić lub było sprzecznym z uczuciami przywiązania do Najdostojniejszej Dynastii, z uczuciami patriotycznymi lub z uszanowaniem dla ustaw i urzędów ojczystych”. W katalogu bibliotecznym nauczyciel był zobowiązany zapisać, że daną pozycję przeczytał i wziął pełną odpowiedzialność za jej przydatność, potwierdzając ten fakt własnoręcznym podpisem. Książki, wobec których zaistniało podejrzenie o nieprzydatności dla uczniów lub nauczycieli (i z tego powodu zostały one usunięte z biblioteki), przesyłano do siedziby RSK we Lwowie⁶⁵⁹.

W myśl poglądów pedagogicznych z analizowanego okresu za złą i godną potępienia książką uznawano taką, która „wzbudzała uczucia przeciwne polskiej etyce narodowej i religijnej oraz otaczała nimblem bohaterstwa rojenia i czyny zbrodnicze”. Na negatywne dla młodzieży skutki niewłaściwej lektury zwracali uwagę kapłani, wychowawcy i nauczy-

⁶⁵⁶ *Okólnik RSK z dnia 4 kwietnia 1892 roku w sprawie likwidacji starych książek* [w:] *Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych*, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1900, s. 172.

⁶⁵⁷ *Instrukcja, tycząca się...*, s. 91–92.

⁶⁵⁸ *Ibidem*, s. 92.

⁶⁵⁹ *Polecenie ministra wyznań i oświecenia z dnia 12 lipca 1875 roku*, L. 315; *Rozporządzenie RSK z dnia 7 sierpnia 1875 roku*, L. 69 [w:] *Zbiór najważniejszych...*, s. 105–106.

ciele, którzy odpowiadali nie tylko za wychowanie etyczne młodzieży, ale i za uchronienie jej przed złymi wpływami niestosownych dzieł⁶⁶⁰.

Aby utrudnić dzieciom i młodzieży szkolnej czytanie książek nieodpowiednich lub politycznie niepożądanych, RSK 14 października 1880 r. i 3 maja 1886 r. wydała okólniki, w których zobowiązała nauczycieli (pod rygorem osobistej odpowiedzialności) do czuwania, „aby pomiędzy działalnością szkolną nie rozpowszechniano broszur i książek treści szkodliwej”. Wszelkie podobne pisma przynoszone do szkoły miał nauczyciel odbierać i odsyłać radzie szkolnej okręgowej⁶⁶¹. RSK oprócz instrukcji w sprawie nadzorowania bibliotek w szkołach ludowych w późniejszym czasie wydała cały szereg innych okólników i rozporządzeń. Do nich należał m.in. okólnik z 13 października 1881 r. zakazujący umieszczania w bibliotekach szkolnych książek o podejrzanej treści⁶⁶². Z kolei okólnik z 8 kwietnia 1885 r. nakładał na kierowników szkół obowiązek corocznej rewizji bibliotek szkolnych i wycofywania dzieł, które ze względu na treść okazywałyby się z jakichkolwiek powodów niewłaściwe dla młodzieży. Nawiązywał on do wcześniejszych reskryptów MWiO z 3 stycznia 1883 r. i 30 marca 1885 r.⁶⁶³

Ze sprawozdań inspektorów okręgowych i krajowych kontrolujących biblioteki szkolne wynikało, że w praktyce usuwanie takich książek było dość przypadkowe. Mając to na uwadze, MWiO (reskryptem z 12 grudnia 1886 r.) poleciło, aby usuwane dzieła były poddawane komisyjnej ocenie w każdym okręgu szkolnym. Czynności tych dokonywały komisje nauczycieli powołanych do zarządzania biblioteką okręgową albo stały wydział konferencji okręgowych⁶⁶⁴. W efekcie

⁶⁶⁰ L. Dziama, *Walka ze złą książką*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1914, R. 3, z. 1–2, s. 35.

⁶⁶¹ *Okólnik RSK z dnia 14 października 1880 roku, pismo RSK do rad szkolnych okręgowych, nr 589; Ocenienie książek co do przydatności do bibliotek szkolnych dla młodzieży*, L. 18.9815 [w:] *Zbiór najważniejszych...*, s. 324–325.

⁶⁶² *Okólnik RSK z dnia 13 października 1881 roku w sprawie nierozpowszechniania książek podejrzanej treści*, L. 8055 [w:] *Ustawy i rozporządzenia...*, s. 170.

⁶⁶³ *Okólnik RSK z dnia 8 kwietnia 1885 roku w sprawie corocznej obowiązkowej rewizji bibliotek szkolnych przez kierowników szkół*, L. 3817 [w:] *Zbiór najważniejszych...*, s. 244–245.

⁶⁶⁴ E. Juško, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach...*, s. 36–37.

kontrola tych nielicznych księgozbiorów spowodowała jeszcze większe zubożenie zbiorów, bowiem usunięto z nich szereg publikacji uznanych za niebezpieczne ze względów politycznych, religijnych i moralnych. Zakazano także, już oficjalnie, ich gromadzenia. W rezultacie tych nieskoordynowanych działań wielu nauczycieli w obawie o swoją posadę zlikwidowało i zamknęło prowadzone przez siebie biblioteczki⁶⁶⁵. Dopiero w 1899 r. RSK przeprowadziła kompleksową ocenę wszystkich pism i książek wydanych dla młodzieży pod kątem przydatności do umieszczenia ich w bibliotekach szkolnych. W opracowanym do tego celu wykazie znalazły się dzieła zaakceptowane oraz zakazane, drukowane przez wydawnictwa z różnych miast dawnej Rzeczypospolitej oraz autorstwa wielu osób. Dla dzieci i młodzieży przeznaczono około 450 tytułów. Były wśród nich głównie powieści i opowiadania o różnorodnej tematyce (przede wszystkim obyczajowej, historycznej, geograficznej, przyrodniczej, religijnej i baśniowej). Natomiast za zakazane uznano około 330 pozycji⁶⁶⁶.

W ówczesnych poglądach biblioteki powinny być przynajmniej częściowo powiązane z przedmiotami nauki realizowanymi w danym typie szkoły. Miały one na celu dalsze kształcenie młodzieży poprzez czytanie stosownej literatury. Ponadto należało dostosowywać tematykę książek dla uczniów do ich poziomu rozwoju intelektualnego i moralnego⁶⁶⁷. Celem czytelnictwa powinno być „kształcenie ducha i serca czytających przez odpowiednie i powabnie napisane obrazy z życia ludzi i przyrody”. Uważano, że dzieła spełniały swą funkcję, gdy posiadały dobrą treść, rozszerzały zakres wiedzy czytelników, dotyczyły spraw życiowych, zawierały nauki moralne oraz budziły szacunek i miłość dla innych ludzi. Miały one również stanowić zachętę lub przestroagę dla ludzkich zachowań, zachęcać do współczucia, miłości bliźniego, miłości ojczyzny, do religijności, pracowitości i nauki, napełniać serca radością i budzić poczucie piękna. Ponadto powinny uczyć czysto-

⁶⁶⁵ J. Kasprzyk-Machata, *Biblioteki Galicji Zachodniej w służbie oświaty w dobie autonomii galicyjskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2011, nr 9, s. 23.

⁶⁶⁶ *Spis książek...*, s. 1–112.

⁶⁶⁷ *Ibidem*, s. VI.

ści języka polskiego i poznawania literatury narodowej. Pod względem edytorskim miały się cechować dobrym i wyraźnym drukiem⁶⁶⁸. Tych kwestii dotyczył okólnik RSK z 28 stycznia 1886 r. (nawiązujący do re-skryptu MWiO z 16 grudnia 1885 r.), który instruował nauczycieli, aby przy wypożyczaniu książek dzieciom zwracali uwagę na ich potrzeby, poziom umysłowy i warunki domowe, „ponieważ wybrana starannie we właściwej mierze i we właściwy sposób lektura prywatna, szczególnie na wyrobienie charakteru potężny wpływ może mieć. Nauczyciel winien też naprowadzać uczniów, jak mają czytać, a wyniki lektury prywatnej dzieci przy sposobności – mianowicie przy układaniu wypracowań pisemnych – zużytkować dla utrwalenia i rozszerzenia rezultatów nauki szkolnej. A żeby jednak biblioteka szkolna ten cel piękny osiągnęła, potrzeba przede wszystkim czuwać nad dobrem dzieł, wcielonych do niej, ku czemu zmierzają wydane polecenia”⁶⁶⁹.

O stanie liczbowym bibliotek szkolnych i ich zbiorów książkowych informowała RSK w corocznych sprawozdaniach. Pierwsze, w którym zamieszczono tego typu dane, zostało sporządzone dla roku szkolnego 1872/1873. Szkoły ludowe dysponowały wtedy 729 bibliotekami (na ogólną liczbę 2639 placówek), co oznaczało, że posiadało je zaledwie około 28% placówek⁶⁷⁰. Zgromadzono w nich 46 578 pozycji wydawniczych. W tym roku szkolnym RSK podejmowała dalsze działania zmierzające do pozyskania kolejnych tytułów dla potrzeb bibliotecznych. Na ich zakup wydano wówczas 4000 złr. Część książek przesłano do nowo tworzonych bibliotek, zaś drugą część – w celu uzupełnienia księgozbiorów już istniejących⁶⁷¹. Z kolei w roku szkolnym 1875/1876 biblioteki były w 1607 szkołach publicznych ludowych, w których wykazano łącznie 58 942 dzieła (przeznaczone częściowo dla nauczycieli i dla uczniów). W porównaniu z rokiem szkolnym 1874/1875 przybyło

⁶⁶⁸ *Ibidem*, s.VIII.

⁶⁶⁹ Okólnik RSK z dnia 28 stycznia 1886 roku w sprawie rewizji bibliotek szkolnych i nadzoru nad lekturą młodzieży szkolnej, L. 15988 [w:] *Zbiór najważniejszych...*, s. 274–276; *Ustawy i rozporządzenia...*, s. 274–276.

⁶⁷⁰ E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 201.

⁶⁷¹ *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach 1872 i 1873*, Lwów 1873, s. 26–31.

269 bibliotek i 4807 książek⁶⁷². Także następne lata przyniosły pod tym względem wzrost ich liczby, o czym świadczył fakt, iż w roku szkolnym 1880/1881 biblioteki znajdowały się w 2484 szkołach publicznych ludowych. Zawierały one 99 719 dzieł przeznaczonych do użytku dla nauczycieli i dzieci. W porównaniu z rokiem wcześniejszym liczba bibliotek zwiększyła się o 151, zaś liczba książek – o 7914. Ogółem od roku szkolnego 1872/1873 do 1880/1881 liczba bibliotek wzrosła o 1394 (około 200%), natomiast książek – o 53 141 (114%)⁶⁷³.

W następnych latach RSK zmieniała warunki finansowania zakupu książek, przez co wpłynęła na większe zaangażowanie się w tę sprawę władz szkolnych, nauczycieli oraz osób prywatnych, co przełożyło się na znaczny wzrost liczby bibliotek. W konsekwencji w roku szkolnym 1884/1885 było ich już 1481 (na 2965 istniejących placówek), czyli w około 50% szkół. W porównaniu do roku szkolnego 1872/1873 oznaczało to ponad 100-procentowy przyrost liczbowy, co pozytywnie świadczyło o działalności RSK na tym polu⁶⁷⁴. Dalsza powolna poprawa nastąpiła w latach 1885–1900. W ciągu tych 15 lat zostało zorganizowanych 208 nowych bibliotek⁶⁷⁵. Przyrost ten nie był zbyt duży. Wynikało to z ograniczonych możliwości finansowania przez Radę istniejących księgozbiorów. Z kolei w roku szkolnym 1901/1902 w Galicji działało 3170 bibliotek nauczycielskich i 1936 uczniowskich⁶⁷⁶. Natomiast w roku szkolnym 1907/1908 funkcjonowało już 3409 bibliotek dla nauczycieli oraz 2319 dla uczniów. Łącznie posiadały one 61 230 tytułów w 80 179 tomach. W stosunku do poprzedniego roku było to więcej o 6790 dzieł w 4320 tomach⁶⁷⁷. W kolejnych latach w dalszym ciągu następował przy-

⁶⁷² *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1875/6*, Lwów 1877, s. 11.

⁶⁷³ *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/81*, Lwów 1882, s. 20.

⁶⁷⁴ J. Dybiec, *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław 1981, s. 184; E. Juśko, *Wpływ szkolnictwa...*, s. 195.

⁶⁷⁵ E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 202.

⁶⁷⁶ *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1901/2*, Lwów 1902, tabela 19.

⁶⁷⁷ *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1907/08*, Lwów 1909, s. 39.

rost liczby bibliotek, czego dowodzi przykład roku szkolnego 1911/1912, w którym biblioteki dla uczniów były już w 2425 szkołach, zaś dla nauczycieli – w 3481⁶⁷⁸.

Dynamikę rozwoju liczby bibliotek szkolnych dla nauczycieli i uczniów w Galicji w dziesięcioleciu 1901/1902–1911/1912 zaprezentowano w tabeli 9.

Tabela 9. Biblioteki w publicznych szkołach ludowych Galicji w roku szkolnym 1901/1902 i 1911/1912

Okręg szkolny	Rok szkolny 1901/1902			Rok szkolny 1911/1912		
	Liczba szkół czynnych	Szkoły z bibliotekami dla nauczycieli	Szkoły z bibliotekami dla uczniów	Liczba szkół czynnych	Szkoły z bibliotekami dla nauczycieli	Szkoły z bibliotekami dla uczniów
Biała	41	35	31	44	38	27
Bóbrka	81	78	78	92	80	83
Bochnia	74	59	17	125	94	20
Bohorodczany	27	20	5	38	32	15
Borszczów	56	56	43	64	57	44
Brody	82	72	21	52	36	35
Brzesko	70	71	32	91	22	20
Brzeżany	68	43	15	75	67	17
Brzozów	50	39	22	54	49	25
Buczacz	59	50	25	95	45	17
Chrzanów	52	51	50	80	53	50
Cieszanów	46	17	19	73	27	22
Czortków	37	32	26	42	42	26
Dąbrowa Tarnowska	41	29	41	54	38	34

⁶⁷⁸ *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1911/12*, Lwów 1913, s. XLII; E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 203.

Okręg szkolny	Rok szkolny 1901/1902			Rok szkolny 1911/1912		
	Liczba szkół czynnych	Szkoły z bibliotekami dla nauczycieli	Szkoły z bibliotekami dla uczniów	Liczba szkół czynnych	Szkoły z bibliotekami dla nauczycieli	Szkoły z bibliotekami dla uczniów
Dobromil	42	26	23	61	24	23
Dolina	50	32	3	79	29	3
Drohobycz	57	16	9	75	50	15
Gorlice	44	43	17	74	37	30
Gródek	37	19	13	64	64	40
Grybów	38	17	13	56	34	44
Horodenka	38	34	35	53	33	35
Husiatyn	47	47	6	51	48	31
Jarosław	82	47	24	109	53	30
Jasło	40	40	18	68	61	35
Jaworów	55	43	11	65	44	48
Kałusz	51	40	7	75	42	7
Kamionka Strumiłowa	86	63	75	66	56	51
Kolbuszowa	39	37	16	49	34	30
Kołomyja	59	49	10	83	45	27
Kosów	29	10	4	39	14	7
Kraków-miasto	20	19	10	42	27	35
Kraków-okolice	58	58	58	53	53	53
Krosno	39	38	38	66	35	34
Łańcut	35	11	11	72	14	27
Limanowa	31	8	7	58	6	14
Lesko	37	37	10	51	36	6

ciąg dalszy Tabeli 9

Okręg szkolny	Rok szkolny 1901/1902			Rok szkolny 1911/1912		
	Liczba szkół czynnych	Szkoły z biblio- tekami dla nauczy- cieli	Szkoły z biblio- tekami dla uczniów	Liczba szkół czynnych	Szkoły z biblio- tekami dla nauczy- cieli	Szkoły z biblio- tekami dla uczniów
Lwów-miasto	32	32	32	39	39	39
Lwów-okolica	116	111	100	123	118	119
Mielec	45	43	27	64	38	36
Mościska	48	48	17	59	49	18
Myslenice	51	46	30	60	40	25
Nadwórna	35	32	6	45	34	20
Nisko	32	16	21	44	20	18
Nowy Sącz	60	59	42	116	45	25
Nowy Targ	57	57	27	80	44	23
Oświęcim	–	–	–	42	13	18
Peczeniżyn	13	9	3	23	9	7
Pilzno	29	22	17	44	19	20
Podgórze	33	31	17	55	48	38
Podhajce	36	4	15	61	6	2
Przemyśl	81	76	44	115	86	51
Przemyślany	63	31	16	74	43	56
Przeworsk	29	25	19	40	31	10
Radziechów	–	–	–	53	18	4
Rawa Ruska	44	44	8	71	47	10
Rohatyn	82	60	6	90	66	9
Ropczyce	36	34	10	44	34	28
Rudki	38	31	13	59	19	24
Rzeszów	57	7	49	88	61	36
Sambor	73	36	22	90	30	30
Sanok	79	29	18	97	29	23

Okręg szkolny	Rok szkolny 1901/1902			Rok szkolny 1911/1912		
	Liczba szkół czynnych	Szkoły z biblio- tekami dla nauczy- cieli	Szkoły z biblio- tekami dla uczniów	Liczba szkół czynnych	Szkoły z biblio- tekami dla nauczy- cieli	Szkoły z biblio- tekami dla uczniów
Skałat	52	9	21	61	25	23
Skole	–	–	–	46	18	14
Śniatyn	35	35	27	41	41	38
Sokal	98	85	32	97	92	46
Stanisławów	67	64	32	80	77	30
Stary Sambor	28	15	5	49	8	1
Stryj	82	52	7	59	20	23
Strzyżów	33	20	17	54	25	25
Tarnobrzeg	37	14	19	61	35	24
Tarnopol	78	78	71	86	86	86
Tarnów	48	38	33	63	35	34
Tłumacz	58	49	22	65	52	27
Trembowla	40	40	40	43	37	35
Turka	19	14	12	62	21	30
Wadowice	60	60	60	86	35	47
Wieliczka	43	43	14	78	74	40
Zaleszczyki	40	39	38	55	49	45
Zbaraż	38	12	6	55	9	9
Zborów	–	–	–	66	28	4
Złoczów	105	101	29	83	59	25
Żółkiew	60	60	4	79	74	5
Żydaczów	70	48	27	74	56	43
Żywiec	32	25	18	73	20	25
Razem	4090	3170	1936	5580	3481	2425

Źródło: *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1901/2*, Lwów 1902, tabela 18, 19; *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1911/12*, Lwów 1913, tabela 1, 21.

Okazuje się, że w roku szkolnym 1901/1902 w 4090 czynnych szkołach działało 3170 bibliotek dla nauczycieli oraz 1936 – dla uczniów. To oznaczało, że księgozbiory przeznaczone dla kadry pedagogicznej były w 78% placówek, zaś adresowane do uczniów – w 47%. Z kolei w roku szkolnym 1911/1912 funkcjonowało 5580 szkół. Księgozbiory dla nauczycieli miało 3481 placówek (62%), a dla dzieci – 2425 (43%). Dane z analizowanego dziesięciolecia wskazują, że następował przyrost liczby bibliotek. Jednak procentowo (w stosunku do działających szkół) obserwowano pod tym względem regres. Prawdopodobnie przyczyną tej sytuacji był szybszy przyrost nowo otwieranych szkół niż tworzonych w nich księgozbiorów.

Z tabeli 9 wynika, że w roku szkolnym 1901/1902 najwięcej księgozbiorów miały szkoły w okręgu Lwów-okolice. Mianowicie na ogólną liczbę czynnych wówczas 116 placówek biblioteki nauczycielskie funkcjonowały w 111 (96%), zaś uczniowskie – w 100 (86%). W kilku dalszych okręgach (o mniejszej liczbie placówek) odsetek szkół z bibliotekami nauczycielskimi oraz uczniowskimi także był bardzo wysoki, nieraz nawet 100-procentowy. Należy tu wymienić następujące: Bóbrka, Chrzanów, Kraków-okolice, Krosno, Lwów-miasto, Trembowla, Wadowice i Zaleszczyki. W innych udział procentowy szkół z bibliotekami był mniejszy oraz cechował się znacznymi dysproporcjami liczbowymi między analizowanymi rodzajami księgozbiorów. Dziesięć lat później najwięcej bibliotek nadal posiadały szkoły w okręgu Lwów-okolice. Na 123 placówki księgozbiory nauczycielskie funkcjonowały w 118 (96%), a młodzieżowe – w 119 (97%). Bardzo dużą aktywność na polu gromadzenia książek wykazywały wtedy również szkoły w okręgu Kraków-okolice, gdzie wszystkie czynne wówczas 53 szkoły dysponowały zarówno księgozbiorami nauczycielskimi, jak i uczniowskimi. Zauważyć można, że w analizowanym 10-leciu w niektórych okręgach bibliotek nie tylko nie przybywało, ale nawet ich liczba ulegała redukcji. Przykładowo w okręgu Brzesko w roku szkolnym 1901/1902 było 71 bibliotek dla nauczycieli oraz 32 dla dzieci. Z kolei w roku szkolnym 1911/1912 wykazano tylko 22 biblioteki dla nauczycieli i 20 dla młodzieży (przy równocześnie znacznym wzroście liczby szkół w tym okręgu). Jak wskazano w tabeli 9, wyposażenie szkół w biblioteki było zróżnicowane w zależności od rejonu Galicji. W okresie 1901–1912 najlepiej pod

tym względem wyglądała sytuacja w jej zachodniej części. Natomiast znacznie gorzej – na wschodnich terenach, w tym zwłaszcza w okręgach: Drohobycz, Kosów, Podhajce, Stary Sambor i Zbaraż.

Powyższe dane liczbowe dowodzą także, że pod wpływem działań RSK nastąpił znaczny przyrost liczby bibliotek. Niemniej do stanu zadowalającego było jeszcze daleko, gdyż w porównaniu z innymi prowincjami monarchii austro-węgierskiej pod tym względem Galicja znajdowała się daleko w tyle. Przykładowo w 1900 r. w Czechach biblioteki znajdowały się prawie w 100% placówek, zaś w Austrii – w 81%. Ponadto w Galicji istniejące biblioteki dysponowały zazwyczaj skromnymi zasobami książkowymi. Część z nich posiadała w swoich zbiorach tylko 5–10 publikacji⁶⁷⁹. Przykładowo dostarczały szkoły podrzeszowskie, w których w początkach XX w. znaleźć można było w bibliotekach zaledwie po kilka dzieł. Analogiczna sytuacja panowała również w szkołach Rzeszowa⁶⁸⁰. W 1911 r. w okręgu Rudki biblioteki dla młodzieży istniały w kilkunastu szkołach wiejskich. Niektóre były dość zasobne, np. w Andrianowie i Łowczycach. Młodzież chętnie z nich korzystała. W samych Rudkach szkoły nie posiadały księgozbiorów, a uczniowie mogli jedynie korzystać z miejscowej biblioteki TSL⁶⁸¹. Z kolei w okręgu Gródek biblioteki należały wówczas do rzadkości. Nawet w szkole wydziałowej żeńskiej w Gródku nie było żadnej książki do czytania dla uczennic. Korzystały one z miejscowej biblioteki TSL⁶⁸². W 1913 r. podczas wizytacji szkół okręgu łańcuckiego okazało się, że wśród 26 skontrolowanych placówek biblioteki znajdowały się w 15 miejscowościach: Albigowa, Białobrzegi, Czarna (200 książek), Głuchów („mała biblioteczka zupełnie zapleśniała”), Handzlówka, Korniaktów (95 książek), Kosina, Krzemienica, Łańcut, Rakszawa-szkoła im. św. Jadwigi, Rogóżno (400 książek), Smolarzyny (16 książek), Sonina i Wysoka (163 książki). Oznaczało to, że bibliote-

⁶⁷⁹ J. Buzek, *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego*, cz. 1: *Szkolnictwo ludowe*, Lwów 1904, s. 264–265, 267; E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 202–203; J. Kasprzyk-Machata, *Biblioteki Galicji...*, s. 23.

⁶⁸⁰ J. Świeboda, *Szkolnictwo ludowe...*, s. 26, 29.

⁶⁸¹ K. Bruchnański, *Obraz szkolnictwa ludowego w dwunastu powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909–1914*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1919/1920, R. 7, s. 54.

⁶⁸² *Ibidem*, s. 79.

ki szkolne posiadało około 58% zwizytowanych placówek. Jak wskazują powyższe dane, niektóre szkoły z tego terenu zgromadziły dość bogaty księgozbiór, zaś inne bardzo skromny. Zdaniem wizytatora Kazimierza Bruchnalskiego dzieci co prawda pożyczwały książki, ale w domu ich nie czytały⁶⁸³. Bogatsze księgozbiory posiadały szkoły w miastach, w dużych wsiach albo w tych mniejszych miejscowościach, gdzie świadomość potrzeby edukowania była już dość wysoka.

Sytuacja bibliotek uległa pogorszeniu w czasie I wojny światowej, gdyż część szkół znalazła się w strefie przemarszów wojsk lub walk frontowych. W trakcie działań wojennych zniszczeniu uległo około 2700 obiektów szkolnych⁶⁸⁴. W wielu budynkach stacjonowało wojsko rosyjskie, austriackie oraz niemieckie, niszcząc ich wyposażenie. Zwłaszcza Rosjanie wykazywali się ogromnym barbarzyństwem, paląc je lub dewastując⁶⁸⁵. Żołnierze do celów opałowych wykorzystywali drewniane sprzęty, dokumenty, papierowe pomoce dydaktyczne i książki⁶⁸⁶. W kronikach poszczególnych placówek zachowało się bardzo dużo relacji na ten temat. Przykładowo w Gaci we wrześniu 1914 r. pojawiły się wojska rosyjskie i zajęły budynek szkoły. W trakcie pobytu żołnierze spalili wyposażenie sali lekcyjnej, część akt szkolnych oraz bibliotekę dla młodzieży złożoną ze 130 dzieł⁶⁸⁷. W listopadzie Rosjanie wkroczyli do Niedomic i w szkole utworzyli kwatery, niszcząc przy tym m.in. książki. Podobnie zachowali się w Borzęcinie, paląc księgozbiór biblioteki dla nauczycieli i uczniów⁶⁸⁸.

Przepisy ustawy o władzach nadzorczych miejscowych i okręgowych dla szkół ludowych z 25 czerwca 1873 r. głosiły, że nadzór nad biblioteka-

⁶⁸³ *Ibidem*, s. 123; T. Gałczyńska, *Szkolnictwo w powiecie łańcuckim w latach 1868–1939*, Rzeszów 2016, s. 128.

⁶⁸⁴ E. Juško, *Z dziejów polskiego...*, s. 99.

⁶⁸⁵ Odezwa „Do nauczycielstwa” [w:] *Dziennik Urzędowy c. k. Rady szkolnej krajowej w Galicji* 1915, nr 1, s. 3; T. Gałczyńska, *Szkolnictwo w powiecie...*, s. 119; E. Juško, *Z dziejów polskiego szkolnictwa na terenie Galicji w dobie Wielkiej Wojny*, Tarnów–Łapczyca 2015, s. 98–99.

⁶⁸⁶ *Ibidem*, s. 104.

⁶⁸⁷ B. Lasek, D. Winter, *Dzieje Szkoły...*, s. 340.

⁶⁸⁸ E. Juško, *Z dziejów polskiego...*, s. 100–104.

mi miały sprawować rady szkolne okręgowe oraz miejscowe⁶⁸⁹. W praktyce jedynym przejawem ich aktywności było dostarczanie pojedynczych egzemplarzy elementarzy i czytanek. Pomimo to z każdym rokiem książek przybywało. Biblioteki działające na wsiach i w małych miastach, pozbawione w praktyce opieki państwa, powiększały swoje zbiory głównie dzięki darom. Pochodziły one w dużej mierze od właścicieli ziemskich, którzy starali się przyczynić do podniesienia poziomu oświaty i edukacji wśród ludności plebejskiej, widząc w tym szansę na poprawę sytuacji kraju. Jednak darczyńcami stawali się tylko nieliczni, bardziej światli przedstawiciele ziemiaństwa. Przykładowo w 1884 r. hr. Adam Stadnicki przekazał do biblioteki 1-klasowej szkoły ludowej w Nawojowej 24 książki wydane rok wcześniej przez lwowską Macierz Polską⁶⁹⁰. Swoje niewielkie księgozbiory przekazywali szkołom ludowym także nauczyciele oraz urzędnicy instytucji państwowych i krajowych⁶⁹¹. Na przykład w 1886 r. otwarto nowy budynek szkoły ludowej w Rudce koło Wierzchosławic. W trakcie jego poświęcenia jeden z uczestników uroczystości, inspektor szkolny i równocześnie profesor gimnazjum w Tarnowie, Franciszek Habura, podarował szkole 24 książki i broszury do biblioteki, która do tego momentu liczyła 47 dzieł⁶⁹².

W działania na rzecz pozyskiwania środków finansowych na zakup książek do bibliotek zaangażowana była nieraz również młodzież szkolna. Przykładowo kierownik szkoły w Radoczy informował, że „za zebraną kwotę 5 złotych od Koła Młodzieży w Ostrem kupiłem dla szkoły naszej *Poczet królów polskich*”⁶⁹³. Ponadto książki darowały też różne galicyjskie towarzystwa albo stowarzyszenia⁶⁹⁴. Informacje o przekazywanych darach zamieszczane były na łamach czasopisma „Szkola”, zachęcając w ten

⁶⁸⁹ Ustawa o władzach nadzorczych miejscowych i okręgowych dla szkół ludowych z dnia 25 czerwca 1873 r. [w:] *Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicyi i Lodomeryi wraz z wielkiem Księstwem Krakowskiem*, Rocznik 1873, Lwów 1873, nr 255.

⁶⁹⁰ E. Juško, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach...*, s. 33.

⁶⁹¹ E. Juško, *Wpływ szkolnictwa...*, s. 195.

⁶⁹² <http://www.sprudka.pl> › historia › historia_szkoly (10.04.2022).

⁶⁹³ E. Juško, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach...*, s. 33–34.

⁶⁹⁴ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 203.

sposób innych do podobnych działań⁶⁹⁵. Jak dowodzą powyższe przykłady, z powodu chronicznego braku środków finansowych na cele czytelnictwa ze strony organów państwowych rozwój liczby bibliotek i ich księgozbiorów uzależniony był więc w dużej mierze od prywatnego mecenatu. Jednak w Galicji ofiarność na te cele (szczególnie na wsi) nie była duża⁶⁹⁶.

⁶⁹⁵ J. Kasprzyk-Machata, *Biblioteki Galicji...*, s. 23.

⁶⁹⁶ E. Juśko, A. Niedojadło, *Biblioteki w szkołach...*, s. 33.

ROZDZIAŁ VII

Inne formy oddziaływań patriotycznych

1. Wycieczki szkolne

W szkołach przez cały okres autonomiczny istotną rolę przypisywano też gromadnym jednodniowym wyjściom uczniów w wybrane miejsca własnej miejscowości lub poza nią w celu urządzania różnych gier i zabaw. Zazwyczaj wycieczki takie nazywano „majówkami” i były one bardzo popularne tak w miastach, jak i na wsiach. Do upowszechnienia tych form rekreacji oraz spędzania przez uczniów wolnego czasu na świeżym powietrzu przyczynił się ruch skautingowy rozwijany w Galicji od 1911 r. Imprezy takie stawały się okazją do sprawdzenia tężyzny fizycznej dzieci. A tam, gdzie działały drużyny skautowe lub sokolskie – także wiedzy teoretycznej zdobytej w trakcie pogadań z przedstawicielami tych organizacji.

W dyskusjach pedagogicznych na temat oddziaływań narodowych i patriotycznych poruszano również kwestię organizowania dla dzieci wycieczek krajoznawczych w celu zwiedzania zabytków i muzeów związanych z historią Polski. Miało się to odbywać pod opieką nauczycieli. Odpowiedzią na takie koncepcje były wycieczki szkolne. Środkiem transportu na dłuższe trasy był pociąg, a na krótsze – zazwyczaj furmanki. Wyjazdy takie organizowano zwłaszcza do Krakowa⁶⁹⁷. Przykładowo w lipcu 1899 r. grupa uczniów szkoły pospolitej w Jedliczu (30 chłopców i 2 dziewczynki) wraz z dyrektorem szkoły W. Manierskim wyjechała na 3-dniową wycieczkę do Krakowa „na zwiedzanie pamiątek ojczystych”. Chłopcy ubrani byli w białe sukmany i czerwone krakuski. W trakcie pobytu obejrzeli wszystkie kościoły i zabytki. Z kolei w sierpniu 1909 r. grupa 30 uczniów wyruszyła do tego miasta na 4-dniową wycieczkę „po miejscach narodowych”. Natomiast w lipcu

⁶⁹⁷ E. Juśko, *Pozalekcyjne formy oddziaływań wychowawczych na młodzież publicznych polskich szkół średnich w autonomicznej Galicji*, Rzeszów 2020, s. 204.

1913 r. 60 dzieci (ubranych w ludowe stroje) udało się na 3-dniowe zwiedzanie tej dawnej stolicy Polski. Z uczniami wyjechali wszyscy nauczyciele⁶⁹⁸. Do Krakowa udawała się też młodzież z innych miejscowości. Przykładowo 3 maja 1908 r. uczennice 3 najwyższych klas szkoły wydziałowej żeńskiej z Wadowic wyjechały na 2-dniową wycieczkę do Krakowa, gdzie zwiedziły Wawel, kościół na Skałce i pozostałe świątynie, kopiec Kościuszki oraz muzea⁶⁹⁹.

Przykładem krótszych wycieczek 1-dniowych do miejscowości niezbyt odległych może być wyjazd dzieci wyższych klas z 3 szkół pospolitych z terenu parafii tarnowieckiej (tj. z Tarnowca, Roztok i Umieszcza) oraz sąsiadującego z nimi Glinika Polskiego do ruin średniowiecznego zamku w Odrzykoniu. Odbył się on 28 maja 1906 r. W kronice szkoły w Gliniku zamieszczono opis wycieczki odnośnie do uczniów z tej miejscowości. Z Glinika wyjechali oni 4 wozami, powiewając chorągiewkami, które wykonał na tę okazję ich nauczyciel Józef Młodecki. Po zwiedzeniu ruin dzieci zjadły posiłek i rozpoczęły zabawy z nauczycielami na dziedzińcu zamkowym. Po południu przyjechał Kazimierz Piliński, właściciel dóbr w Tarnowcu, i rozdał im cukierki oraz inne słodczyce. Pobyt w ruinach zamku zakończyło złożenie przez niego oraz uczestników wycieczki wieńca uwitego z ziół pod stojącym na zamku pomnikiem Kościuszki. W drogę powrotną wyruszone przed zachodem słońca. Dzieci wróciły do domu późnym wieczorem „i śniły o zamku, a pewnie pamiętać będą na całe życie tę wycieczkę”⁷⁰⁰.

2. Organizacje uczniowskie – skauting i harcerstwo

Polityczna ustawa szkolna z 1805 r. nie przewidywała tworzenia w szkołach ludowych organizacji uczniowskich. Organizowanie się młodzieży traktowane było jako przejaw działalności przeciwko cesarzo-

⁶⁹⁸ APP, Zespół 281 – Szkoła Podstawowa w Jedliczu, sygn. 1 – Kronika szkolna 1883–1926, s. 23–24, 60–61, 71.

⁶⁹⁹ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 34.

⁷⁰⁰ Niepubliczna SP w Gliniku Polskim, Kronika szkolna szkoły w Gliniku Polskim, s. 6.

wi i państwu austriackiemu. Rozporządzenie MWiO z 24 lipca 1849 r. w stosunku do szkół ludowych stwierdzało, że uczniowie nie mogą brać udziału ani w charakterze członków, ani też słuchaczy w takich stowarzyszeniach, które utworzyły osoby niebędące uczniami, a także zawiązywać między sobą żadnych stowarzyszeń, a w związku z tym nie wolno im nosić ani żadnych odznak stowarzyszenia, ani też jakichkolwiek odznak. Schadzki i liczniejsze zgromadzenia uczniów, mające na celu literackie wykształcenie lub towarzyskie rozrywki, mogą się odbywać tylko za zezwoleniem i pod dozorem grona nauczycielskiego, które czyni się odpowiedzialnym za to, „by wszelkie zboczenia powstrzymane zostały, a młodzież tylko godziwe cele miała na oku”⁷⁰¹. Powyższe ministerialne rozporządzenie wiele lat później przypominała RSK, wydając polecenie o powiadomieniu o tych przepisach rad szkolnych okręgowych, grom nauczycielskich oraz wszystkich organów zarządzających szkołami ludowymi w celu ścisłego stosowania i czuwania nad dokładnym ich wypełnianiem⁷⁰².

Na początku XX w. pojawiła się nowa forma organizacyjna dla młodzieży, zaadaptowana w Galicji dzięki działalności „Sokoła”, a mianowicie harcerstwo czy też, jak wówczas mówiono – „skauting”. Widziano w nim trzeci (obok szkoły i rodziny) element wychowania. Wszystkie one w połączeniu miały być w stanie wychować „obywatela”, jakiego potrzebowała wówczas Polska. Przede wszystkim jednak widziano w skautingu załazek wojskowy narodu. W jednym z numerów „Szkoły” z 1913 r. Jan Kornecki wyraźnie podkreślał, że „skauting polski, kształcąc młodzież na polskich harcerzy i żołnierzy w pokoju i wojnie jest czynem realnym Polski dzisiejszej, jest – zdaniem naszym – wynikiem potrzeby duszy polskiej i logicznego myślenia narodowego”. Stąd też pojawiały się apele do nauczycieli, aby licznie wciągać młodzież do tych formacji⁷⁰³.

Skauting w Galicji narodził się we Lwowie. W 1909 r. Andrzej Małkowski przetłumaczył na język polski angielską książkę na temat tej

⁷⁰¹ Rozporządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 24 lipca 1849 roku w sprawie udziału młodzieży w stowarzyszeniach [w:] *Dziennik Urzędowy Państwa*, nr 337 z 1849 r.; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 26–27.

⁷⁰² E. Juśko, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 138.

⁷⁰³ A. Świątek, *Problem patriotycznego...*, s. 178.

organizacji oraz dostosował ją treściowo do realiów galicyjskich. Idee skautingu połączył z ideą walki o niepodległą Polskę. Celem i zadaniem tego ruchu było: przetworzenie wewnętrzne młodego człowieka z typu egoistycznego i niedołęznego w typ społecznie działający, przede wszystkim pod względem poczucia obowiązku⁷⁰⁴. Pierwsze drużyny skautingu pojawiły się w szkołach ludowych w 1911 r. Uzyskanie dla skautingu poparcia naczelnika Towarzystwa Gimnastycznego „Sokół”, Kazimierza Wyrzykowskiego, pozwoliło na zorganizowanie w okresie od marca do maja tego roku pierwszego kursu instruktorskiego⁷⁰⁵.

Ze względu na fakt, że skauting przygotowywał młodzież do walki o niepodległość oraz wychowywał na światłych Polaków, zaczęły interesować się nim różne galicyjskie organizacje, zwłaszcza wspomniany „Sokół”, który podjął się tworzenia lokalnych struktur ruchu skautingowego. Dostarczał on instruktorów, udostępniał lokale itp. Zajęcia skautów polegały na uczestnictwie w pogadankach, ćwiczeniach fizycznych oraz wycieczkach terenowych⁷⁰⁶.

Opracowane w 1911 r. przez A. Małkowskiego prawo skautowe w punkcie 2 głosiło, że skaut „jest wierny Ojczyźnie”. Odwołanie do wierności ojczyźnie znalazło się także w rocie ślubowania. W 1914 r. prawo skautowe zostało zmodyfikowane. Zamiast wierności „Ojczyźnie” pojawiła się „wierność Polsce”. W 1917 r. Eugeniusz Piasecki i Mieczysław Schreiber wydali książkę *Harce młodzieży polskiej*, w której terminy związane ze skautingiem po raz pierwszy zamieniono na pojęcia: „harcerz” i „harcerstwo”⁷⁰⁷.

Organizowanie w szkołach drużyn skautingowych podejmowano niezależnie. Wynikało to z niechętnego stosunku części nauczycielstwa do tworzenia na terenie szkół stowarzyszeń o charakterze wychowawczym. W małych miejscowościach drużynę tworzyli uczniowie kilku placówek, natomiast w większych – jednej⁷⁰⁸. Dla większości skautów już

⁷⁰⁴ E. Juško, *Pozalekcyjne formy...*, s. 183.

⁷⁰⁵ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 139; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 27.

⁷⁰⁶ *Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/12*, Lwów 1912, s. 63–64; E. Juško, *Pozalekcyjne formy...*, s. 184.

⁷⁰⁷ *Ibidem*, s. 185.

⁷⁰⁸ *Ibidem*, s. 192.

sama przynależność do niej stawała się powodem do dumy. Rozumieli oni ponadto, że dla swych kolegów i koleżanek ze szkolnej ławy muszą stanowić wzór. Jedną z funkcji skautingu było wychowywanie patriotyczne członków. Realizowano je poprzez rozwijanie ich sprawności fizycznej, ćwiczenia polowe i wycieczki w teren. Czynności te miały właściwie przygotowywać druhowa do wiernej służby narodowi polskiemu i Polsce, co w obliczu wojny i szansy odzyskania niepodległości okazało się szczególnie aktualne i istotne⁷⁰⁹.

Działalność uczniowskiej drużyny skautingowej w Wysokiej Strzyżowskiej opisał jej członek – Józef Leśniak. Założył ją Władysław Piejko – kierownik miejscowej 1-klasowej szkoły pospolitej św. Jana Kantego, który objął tę funkcję w 1912 r. Była to jedna z dwóch działających w tej wsi tego typu placówek oświatowych. Członkami drużyny skautingowej byli ich uczniowie. J. Leśniak należał do jej zarządu. W tym czasie drużyna liczyła 27 chłopców. Wszystkich ćwiczył instruktor, były podoficer austriacki Roman Włodyka. W każdą niedzielę i święta przy jednej ze szkół odbywała się zbiórka skautów, po której udawali się oni na ćwiczenia trwające od południa do wieczora. Instruktor wydawał komendy wyłącznie po polsku. Każdy członek drużyny musiał się swoim kosztem postarać o polskie umundurowanie. Jak wspominał J. Leśniak: „wszyscy, jak tylko mogliśmy, staraliśmy się o nie, bo każdy z nas chciał być polskim żołnierzem”. Raz w miesiącu drużyna udawała się do niedalekiego Strzyżowa na ćwiczenia kompanijne. Tam, w Powiatowej Komendzie Żandarmerii, skauci dostawali karabiny i po 20 ślepych naboju, a następnie szli na ćwiczenia na obrzeża miasta. Po wystrzelaniu naboju wracali na komendę żandarmerii, gdzie oddawali karabiny. Raz w roku skauci z Wysokiej Strzyżowskiej jechali do Lwowa na zjazd, czyli ćwiczenia krajowe. Członkowie drużyny wykazywali się z wielkim zaangażowaniem w te działania. Jak podkreślał J. Leśniak: „Wszyscy należący do tej drużyny z wielką ochotą spieszyli na każde ćwiczenia, chociaż nieraz trzeba było prawdziwie po wojskowemu zaświcować. Ale to cieszyło, że każdy się czuł polskim żołnierzem”⁷¹⁰.

⁷⁰⁹ *Ibidem*, s. 203.

⁷¹⁰ *Z kart pamiętnika Józefa Leśniaka z Wysokiej (część 2)*, „Życie Dobrzechowa” 2014, nr 2–3, s. 15.

3. Teatr uczniowski

W 1890 r. RSK wydała rozporządzenie zezwalające na publiczne wystawianie w szkołach programu „Wieczorku Trzech Wieszców” (A. Mickiewicza, J. Słowackiego i Z. Krasińskiego). Stanowiło to pokłosie kształtującej się wówczas w społeczeństwie polskim koncepcji „Trzech Wieszców” jako najwyższych artystów narodu polskiego, która utrwaliła się w II połowie XIX w. Spowodowało to rozwój różnych form inscenizacji teatralnych. Repertuar szkolnych spektakli wzbogacano również o twórczość innych polskich poetów i pisarzy. W rolę aktorów wcielali się najzdolniejsi uczniowie⁷¹¹. Organizatorami ruchu teatralnego byli ich nauczyciele. Oni też aktywnie włączali się w przygotowania występów młodzieży. Przygotowując scenografię do okolicznościowo wystawianych przedstawień teatralnych, dekorowania scen szkolnych z okazji organizowanych akademii, strojenia frontonów szkół, upiększania wystrojów klas, wykorzystywali także zdolności artystyczne uzdolnionych uczniów. Oprawy wokalne i instrumentalne różnych występów młodzieżowych spotykały się z wielkim uznaniem miejscowego społeczeństwa i wywoływały u dzieci wielką chęć uczestnictwa w nich⁷¹².

Chyba najbardziej popularną tematyką przedstawień szkolnych było Boże Narodzenie. Występy przybierały postać jasełek. Czasami wątki bożonarodzeniowe rozbudowywano o treści historyczne z dziejów Polski. Przykładowo w Głowience w 1911 r. w trakcie ferii z okazji Bożego Narodzenia uczniowie przy pomocy kierownika szkoły, Benedykta Wierdaka, oraz nauczycielki M. Wierdakówny przygotowali przedstawienie *Jasełka, czyli dzieci polskie w Betlejem*. W scenie końcowej przy żłóbku z Jezusem spotkali się Polacy żyjący w różnych epokach historycznych oraz zaborach, „aby przed nim złożyć swe troski”. Oprócz dzieci przedstawienie oglądali również mieszkańcy wsi, którzy w tym celu licznie pojawili się w szkole. Sztuka widzom bardzo się spodobała⁷¹³. To samo przedstawienie ponownie wystawiono w tej placówce na przełomie 1917

⁷¹¹ E. Juško, *Rada Szkolna Krajowa...*, s. 134.

⁷¹² *Ibidem*, s. 135; R. Pelczar, *Wychowanie narodowe...*, s. 26.

⁷¹³ SP w Głowience, *Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r.*, s. 79.

i 1918 r.⁷¹⁴ Także w Malawie kierownik szkoły Bronisław Cieszanowski w początkach XX w. utworzył z uczniów kółko teatralne i przygotowywał z nimi różne przedstawienia (zwłaszcza jasełka), które wystawiano w szkole dla młodzieży oraz mieszkańców wsi⁷¹⁵.

Tematyka teatru szkolnego nie zamykała się na utworach polskich wieszczów oraz przedstawieniach o tematyce religijnej. Często była bardzo różnorodna. Przykładowo 21 czerwca 1914 r. uczennice ze szkoły wydziałowej żeńskiej w Wadowicach zaprezentowały swym koleżankom 2 przedstawienia. Jedno z nich było obrazkiem historycznym i nosiło tytuł *W chacie Piasta*⁷¹⁶. Z kolei 25 lutego 1913 r. grupa starszych uczniów 2-klasowej szkoły pospolitej w Głowience, prowadzona przez nauczycielkę Wierdakównę, zaprezentowała miejscowej publiczności obrazek sceniczny w 6 odsłonach zatytułowany: *Za ojców naszych wiarę świętą*, autorstwa ks. Rajmunda Knendicha. Sztuka ukazywała prześladowanie unitów na Podlasiu (w zaborze rosyjskim) przez władze carskie. Wywarła ona na widzach duże wrażenie. Sztukę zagrano 2 razy⁷¹⁷.

4. Zaangażowanie młodzieży szkolnej w działania patriotyczne w trakcie I wojny światowej

Okazję do zmanifestowania postaw patriotycznych uczniów stworzyła I wojna światowa. W niektórych szkołach organizowano pomoc materialną dla żołnierzy-Polaków. Przykładowo dziewczęta ze szkoły wydziałowej żeńskiej w Wadowicach przygotowywały dla żołnierzy-legionistów prezenty gwiazdkowe. W zamian otrzymały od nich kartki polowe z podziękowaniami. Ponadto od grudnia 1915 r. do lutego 1916 r. przerobiły 100 kg wełny na skarpetki, pończochy, nakolanniki itp. dla żołnierzy 56 pułku piechoty (wadowickiego). Zebraniem tych wyrobów i przeka-

⁷¹⁴ *Ibidem*, s. 94.

⁷¹⁵ A. Hołota, L. Jamrozek, *Malawa w czasach...*, s. 42.

⁷¹⁶ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 45.

⁷¹⁷ SP w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r., s. 85.

zaniem wojsku zajęła się dyrektorka szkoły⁷¹⁸. Z kolei w roku szkolnym 1917/1918 dzieci ze szkoły ludowej w Pagorzynie przeprowadziły zbiórkę na cele narodowe. Zebrały 7 koron, które przesłały na specjalny fundusz do Krakowa. Ponadto zgromadziły 14 koron 26 halerzy (kupując specjalne bloczki) i kwotę tę także przekazano na ten fundusz⁷¹⁹.

⁷¹⁸ SP nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r., s. 53.

⁷¹⁹ APP, Zespół 244 – Szkoła Podstawowa w Pagorzynie 1905–1950 r., sygn. 1 – Kronika szkolna 1904–1937, s. 22.

Zakończenie

W niniejszej pracy podjęto próbę ukazania kwestii wychowania narodowego i patriotycznego w polskich szkołach ludowych w okresie galicyjskim. Rozważaniami objęto całe szkolnictwo ludowe: państwowe, wyznaniowe i samorządowe funkcjonujące od 1772 do 1918 r. Zaprezentowano je w aspekcie oddziaływań edukacyjno-wychowawczych w duchu narodowo-patriotycznym, na tle przełomowych wydarzeń społecznych, politycznych i oświatowych, w tym zmagania o zachowanie tożsamości narodowej Polaków w obliczu działań germanizacyjnych austriackiego zaborcy.

W dziejach szkolnictwa elementarnego w czasach galicyjskich wyraźnie zaznaczyły się dwa okresy: przedautonomiczny i autonomiczny. W pierwszym oświata ludowa znajdowała się na niskim poziomie, a sieć szkolna była dość słabo rozwinięta, zaś system szkolny był całkowicie podporządkowany zaborcy i poddawany systematycznej germanizacji. W okresie tym państwowe polskie szkoły ludowe w dużej części były niemieckojęzyczne i nie stwarzały warunków do kształcenia i wychowywania młodzieży w duchu narodowym. Sytuacja polskiej oświaty elementarnej uległa istotnej poprawie dopiero w drugim okresie, czyli po uzyskaniu autonomii. Przemiany z nią związane wygenerowały bowiem zasadnicze przeobrażenia w całym szkolnictwie ludowym. Zakończył się etap germanizacji oświaty. Stało się to w oparciu o ustawę Sejmu Krajowego Galicji z 22 czerwca 1867 r. wprowadzającą do szkół ludowych prawo stanowienia o języku wykładowym tym, który ją utrzymują. Punktem zwrotnym dla oświaty ludowej Galicji okazało się powołanie w 1867 r. RSK, która rozpoczęła działalność w następ-

nym roku. Rada podjęła działania w kierunku realizacji praw uzyskanych przez Polaków. W efekcie szkoły stały się polskojęzycznymi i w znacznie większym niż dotychczas zakresie zaczęły wykorzystywać dorobek mowy i kultury polskiej.

Koncepcje wychowania narodowego i patriotycznego zrodzone w czasach galicyjskich zajmują ważne miejsce w dziejach polskiej myśli pedagogicznej. Dlatego w pierwszej części monografii dokonano m.in. analizy teoretycznych poglądów dydaktyczno-wychowawczych sformułowanych przez polskich pedagogów, uczonych i polityków żyjących w omawianych czasach. Uczyniono to na bazie różnorodnych uwarunkowań politycznych i społecznych rozwoju galicyjskiej myśli pedagogicznej, a także zaprezentowano sugerowane formy realizacji wychowania patriotyczno-narodowego w domu rodzinnym, szkole oraz organizacjach młodzieżowych, które częściowo mogły być wówczas realizowane w realiach szkolnych. W myśl tych koncepcji planowano kształtować polską młodzież na patriotów gotowych poświęcić się dla narodu. W ówczesnych publikacjach pojawiły się również konkretne propozycje zastosowania dla osiągnięcia tego celu odpowiednich metod i środków dydaktycznych. Teoretycy wychowania narodowo-patriotycznego domagali się przede wszystkim, aby język polski w polskich szkołach na wszystkich szczeblach nauczania stał się językiem wykładowym. Postulowano, aby szkoła żyła duchem narodowym. Proponowano wprowadzenie programów szkolnych uwzględniających takie przedmioty nauczania, które budziłyby u polskiej młodzieży patriotyzm, przypominały o rodzimej tradycji i kształtowały określone postawy społeczno-moralne. Miały to być zwłaszcza: historia Polski, geografia ziem polskich, literatura polska, przyroda ziem polskich, wychowanie fizyczne, śpiew oraz religia. W ramach oddziaływań wychowawczych należało też kształtować charakter młodych osób. Jednym ze sposobów miało być angażowanie ich w prace różnych stowarzyszeń i instytucji oświatowych. Teoretycy wychowania zwracali uwagę na to, aby kształcenie młodzieży i zdobywanie przez nią doświadczeń potrzebnych w przyszłym życiu społecznym odbywało się także w ramach rodziny oraz we wspólnotach religijnych. Ponadto podkreślano rolę całego społeczeństwa polskiego zamieszkującego Galicję w utrzyma-

niu i pomnażaniu tego wszystkiego, co tworzyło spuściznę narodową, którą można było wykorzystać do walki o wolność i odrodzenie polskiej państwowości. Twórcy galicyjskiej myśli pedagogicznej doceniali dorobek wcześniejszych pokoleń i ich dokonania, zwłaszcza osiągnięcia przedstawicieli polskiej kultury (szczególnie poetów, pisarzy i artystów) oraz wybitnych władców, dowódców, a także rolę przełomowych wydarzeń politycznych z dziejów I Rzeczypospolitej. Wychowanie narodowe traktowali jako drogę do budowania tożsamości narodowej.

Austriacka polityka oświatowa przez wiele pierwszych dziesięcioleci zmierzała do zgermanizowania społeczeństwa polskiego. Czyniono to poprzez szkołę, gdzie wprowadzono język niemiecki jako wykładowy i przedmiot nauczania. Treści szkolnictwa początkowego były przepojone lojalnością wobec władz zaborczych. Za tym poszły represje wobec dzieci, które nie stosowały się do poleceń władz szkolnych. Jednak zaborca (z różnych przyczyn) nie osiągnął zaplanowanego celu. Dlatego w niektórych typach szkół udało się przechować język polski i zachować tożsamość narodową u uczniów. Ograniczeniem dla polityki germanizacyjnej był również fakt, iż w pewnych typach szkół ludowych nie pozbyto się języka polskiego i dlatego w galicyjskiej oświacie elementarnej język niemiecki nie zapanował wszechwładnie. Na przeszkodzie w realizacji tych zamierzeń stanęły też przemiany polityczne w państwie, które dokonały się w latach 60. XIX w. W okresie autonomii język polski stał się wykładowym, co znacznie wzmocniło jego pozycję i pozwoliło na rozwijanie u uczniów przynależności do narodu polskiego i kultury polskiej. Szkolnictwo to korzystało z dobrodziejstwa nauczania w języku polskim. Prowadzenie procesu dydaktycznego w języku polskim sprzyjało też wdrażaniu treści patriotycznych i narodowych. Jego rolę wzmacniało dodatkowo uwzględnianie w programach różnych typów szkół ludowych godzin na jego nauczanie oraz korzystanie z podręczników pisanych po polsku. Od lat 60. XIX w. w szkołach zaczęto prowadzić także nauczanie historii, w ramach której nauczyciele wprowadzali wątki z przeszłości Polski. Wzmacnianiu poczucia tożsamości narodowej służyły również inne przedmioty szkolne, zwłaszcza śpiew, geografia, przyroda i religia. Przedmiotom, które dotyczyły kultury narodowej oraz historii, nauczyciel miał poświęcać

szczególną uwagę, wzbogacając ich treść wybranymi opowiadaniem, aby wywołać wśród dzieci poczucie dumy ze swojego narodu i gotowość do poświęcenia się dla niego.

Polityka prowadzona przez państwo austriackie wpływała na różne sfery funkcjonowania społeczeństwa, w tym również na działalność grona pedagogicznego. W świetle rozporządzeń państwa austriackiego nauczyciel był urzędnikiem państwowym. Ponadto władze austriackie kreowały model pedagoga lojalnego wobec państwa, w pełni identyfikującego się z nim, a także akceptującego obowiązujący układ polityczny i społeczny. Uczącymi w większości przypadków były osoby właściwie wyselekcjonowane, reprezentujące ustawowo wymagane walory etyczne, religijne i intelektualne. Ich działalność ograniczano, narzucając im określone obowiązki i zakazy. Jednak część osób wyłamywała się z tych ograniczeń i (zwłaszcza w okresie autonomicznym) aktywnie włączała się w działalność na rzecz podtrzymywania polskości w środowiskach uczniowskich. Czyniła to poprzez nawiązywanie do chwalebnych wydarzeń z przeszłości państwa polskiego i do jego wybitnych przedstawicieli oraz zdarzeń historycznych.

Wielu przedstawicieli grona pedagogicznego, w tym również kierowników i dyrektorów, decydowało się występować przeciwko zarządzeniom władz austriackich, a tym samym zyskiwało aprobatę wśród polskich uczniów i ich rodzin. Z uznaniem w lokalnych społecznościach traktowano tych nauczycieli, którzy przejawiali postawę patriotyczną, a z drugiej strony pielęgnowali miłość do ojczyzny wśród najmłodszych. Proces nauczania realizowany przez tych nauczycieli upowszechniał także elementy kultury polskiej. Można uznać, że ci nauczyciele pełnili rolę obrońców i propagatorów tradycji i najważniejszych wartości narodowych. Poza tym nauczyciele popularyzowali znajomość języka polskiego w mowie i piśmie, co w czasach zaborów (a zwłaszcza w latach przed autonomią) miało istotne znaczenie. Nie były to co prawda działania zbyt spektakularne, ale w ten sposób wpływali oni na środowiska, w których żyli. Nauczyciele posiadali poczucie tożsamości narodowej, a w pracy wychowawczej propagowali wartości patriotyczne istotne dla budowania spójnego społeczeństwa polskiego. Jako absolwenci seminariów, wywodzący się nieraz ze środowiska wiejskiego, mieli orientację odnośnie

do tego, co się w nim dzieje. Dzięki temu potrafili zmieniać świadomość społeczności wiejskiej w aspekcie poczucia przynależności do narodu polskiego. Ponadto niejednokrotnie stawali się propagatorami nowych idei i przemian społecznych, umysłowych, kulturalnych, gospodarczych i politycznych.

Aktywność patriotyczna kadry kierowniczej i nauczycieli uzewnętrzniała się także poprzez organizowanie różnych imprez i uroczystości z udziałem młodzieży (w szkołach i poza nimi). Początkowo były to oficjalne uroczystości z okazji różnych wydarzeń związanych z panującą w Austrii dynastią Habsburgów, mocno prześląknięte ideą lojalizmu wobec władz zaborczych. Pod koniec XIX w. większą wagę zaczęto przykładć do organizowania uroczystości nawiązujących do historii Polski i narodu polskiego, eksponując ważne wydarzenia polityczne oraz wybitne postacie związane z przeszłością I Rzeczypospolitej. Szczególnie podniosłe obchodzono ważne rocznice historyczne uznawane za znaczące dla narodu. Nie bez znaczenia były również liczne uroczystości szkolne, takie jak rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego czy święto patrona szkoły. Młodzież szkolna angażowana była bardzo często do imprez i uroczystości lokalnych o różnym charakterze. Uczestniczyła w nich na równi z dorosłymi. Jej udział bywał aktywny lub bierny. RSK przychylnie ustosunkowywała się do organizowania przez szkoły imprez i uroczystości o charakterze narodowym. Wzmacniała w ten sposób ich kulturotwórczą rolę w środowiskach lokalnych.

Rozwijaniu poczucia związków z narodem polskim służyły też biblioteki szkolne oraz biblioteki ludowe. Zaopatrywano je w literaturę polskojęzyczną, zwłaszcza w dzieła wybitnych polskich pisarzy i poetów. Stwarzało to warunki do zapoznawania się młodzieży z dorobkiem literackim Polaków oraz rozwijało horyzonty myślowe dzieci.

Formą realizacji wychowania narodowego i patriotycznego stawały się także wycieczki krajoznawcze, podczas których nauczyciele ukazywali uczniom dorobek i dziedzictwo kultury polskiej i w ten sposób kształtowali wobec niej określone postawy. Doceniano zwłaszcza znaczenie Krakowa. Do obowiązkowego programu wycieczek należało zwiedzanie Wawelu, kościoła na Skałce, kościoła mariackiego oraz rynku. RSK wskazywała na konieczność odbywania wycieczek w związku z realizacją

poszczególnych treści nauczania. Na skuteczność realizacji wychowania narodowo-patriotycznego wpływały również takie działania, jak: organizowanie drużyn skautowych (harcerskich), organizowanie w szkołach teatrów uczniowskich oraz włączanie uczniów w bieżące lokalne inicjatywy o charakterze politycznym oraz niepodległościowym.

Wykaz skrótów

- AAP – Archiwum Archidiecezjalne w Przemyślu
- APP – Archiwum Państwowe w Przemyślu
- APRz – Archiwum Państwowe w Rzeszowie
- CPAU – Centralne Państwowe Archiwum Ukrainy we Lwowie
- KEN – Komisja Edukacji Narodowej
- MWiO – Ministerstwo Wyznań i Oświecenia (Oświaty)
- RSK – Rada Szkolna Krajowa
- SP – Szkoła Podstawowa
- TOL – Towarzystwo Oświaty Ludowej
- TSL – Towarzystwo Szkoły Ludowej
- WBPk – Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Krośnie

Bibliografia

1. Źródła archiwalne

Archiwum Państwowe w Przemyślu:

Zespół 142 – Archiwum Biskupstwa Greckokatolickiego,

sygn. 8711 – Szkoła główna w Przemyślu 1861–1868 r.

Zespół 233 – Szkoła Podstawowa nr 2 w Gorlicach 1857–1954 r.,

sygn. 3 – Księga protokołów Rady Pedagogicznej 1909–1912 r.

Zespół 244 – Szkoła Podstawowa w Pagorzynie 1905–1950 r.,

sygn. 1 – Kronika szkolna 1904–1937 r.

Zespół 253 – Szkoła Podstawowa w Stróżach 1903–1951 r.,

sygn. 2 – Kronika szkolna 1915–1938 r.

Zespół 281 – Szkoła Podstawowa w Jedliczu 1883–1953 r.,

sygn. 1 – Kronika szkolna 1883–1926 r.

Zespół 330 – Szkoła Podstawowa nr 4 w Przemyślu,

sygn. 37 – Kronika szkolna 1904–1938 r.

Zespół 899 – Szkoła Powszechna czteroklasowa żeńska w Gorlicach (1903–1925 r.),

sygn. 1 – Kronika szkoły 4-klasowej żeńskiej im. królowej Jadwigi z lat 1912–1925.

Archiwum Państwowe w Rzeszowie:

Zespół 1 – Akta miasta Rzeszowa,

sygn. 874 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1859–1861.

sygn. 875 – Medchenschule – Szkoła żeńska i wydziałowa 1862–1864.

Zespół 170 – Szkoła Podstawowa w Świlczy,

sygn. 1 – Historia szkoły w Świlczy (1875–1952 r.).

Zespół 180 – Szkoła Podstawowa w Tyczynie,

sygn. 1 – Historia 5-klasowej szkoły w Tyczynie 1863–1929 r.

Zespół 221 – Szkoła Podstawowa w Mrowli,

sygn. 1 – Opis historyczny powstania i uposażenia szkoły trywialnej w Mrowli.

Centralne Państwowe Archiwum Ukrainy we Lwowie:

Fond 684, op. 1, spr. 1499.

Muzeum w Gorlicach, Pamiętnik historyczny okolic i rodzin w diecezji przemyskiej ułożył i napisał ks. Wojciech Michna.

Niepubliczna Szkoła Podstawowa w Gliniku Polskim, Kronika szkolna szkoły w Gliniku Polskim.

Szkoła Podstawowa nr 1 w Strzyżowie, Kronika szkolna za lata 1794–1929.

Szkoła Podstawowa nr 2 w Wadowicach, Historia szkoły głównej i realnej w Wadowicach od 1820 do 1953 r.

Szkoła Podstawowa nr 5 w Krośnie Suchodole, Kronika szkolna założona dla szkoły ludowej w Suchodole w 1879 r.

Szkoła Podstawowa nr 15 w Rzeszowie Budziwoju, Kronika szkoły w Budziwoju.

Szkoła Podstawowa w Bielinach, Kronika Szkoły Powszechnej w Bielinach (1840–1918 r.).

Szkoła Podstawowa w Głowience, Kronika szkolna i księga lustracyjna rozpoczęta w 1880 r.

Szkoła Podstawowa w Grodzisku, Kronika szkoły w Grodzisku.

Szkoła Podstawowa w Hermanowej, Kronika szkoły w Hermanowej.

Szkoła Podstawowa w Nowym Żmigrodzie, Kronika szkoły w Nowym Żmigrodzie.

Szkoła Podstawowa w Zarzeczcu, Kronika dwuklasowej szkoły powszechnej w Zarzeczcu.

Urząd Gminy w Tarnowcu, Kronika szkolna.

Urząd parafialny w Krościenku Wyżnym, Liber memorabilium parochiae Krościenko Wyżne.

Wojewódzka Biblioteka Pedagogiczna w Krośnie, Kronika Szkoły Powszechnej Żeńskiej w Krośnie.

Zespół Szkół w Dobrzechowie, Kronika szkolna od 1857 r.

Zespół Szkół w Lutczy, Program popisu młodzieży szkoły narodowej w Lutczy dnia 1 lipca 1870 r.; Historia szkoły trywialnej w Lutczy.

2. Źródła drukowane

Consignatio scholarum nationalium in Dioecesi Premisliensi r. l.... Anno 1820
[w:] *Catalogus universi cleri dioecesanii Premisliensis tum saecularis tum regularis Anno salutis 1820*, Przemyśl 1820.

Deklaracja, „Zarzewie” 1910, nr 10, s. 301–307.

Instrukcja, dotycząca się zakładania i nadzorowania księgozbiorków przy szkołach ludowych. Załącznik do rozporządzenia RSK z 24 lutego 1874, L. 408 [w:] Zbiór najważniejszych okólników i rozporządzeń zasadniczych C.K. Krajowej Rady Szkolnej, wydanych od jej ukonstytuowania się do podwładnych jej nadzorów szkolnych, w sprawach szkół ludowych, Lwów 1889, s. 87–88, 90–92.

Język niemiecki w wyższych tylko szkołach ludowych jako przedmiot obowiązkowy ma być uprawiany, „Kurenda Szkolna” (tarnowska) 1868, nr 9, s. 56.

Kronika szkoły w Kielnarowej, oprac. K. Szczepański, „Kronika Tyczyńska” 2018, nr 3.

Odezwa „Do nauczycielstwa” [w:] Dziennik Urzędowy c. k. Rady szkolnej krajowej w Galicyi 1915, nr 1, s. 1–3.

Okólnik RSK z dnia 14 października 1880 roku: pismo RSK do rad szkolnych okręgowych, nr 589: Ocenienie książek co do przydatności do bibliotek szkolnych dla młodzieży, L. 18.9815 [w:] Zbiór najważniejszych okólników i rozporządzeń zasadniczych C.K. Krajowej Rady Szkolnej, wydanych od jej ukonstytuowania się do podwładnych jej nadzorów szkolnych, w sprawach szkół ludowych, Lwów 1889, s. 324–325.

Okólnik RSK z dnia 13 października 1881 roku w sprawie nierozpowszechniania książek podejrzanej treści, L. 8055 [w:] Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1900, s. 170.

Okólnik RSK z dnia 8 kwietnia 1885 roku w sprawie corocznej obowiązkowej rewizji bibliotek szkolnych przez kierowników szkół, L. 3817 [w:] Zbiór najważniejszych okólników i rozporządzeń zasadniczych C.K. Krajowej Rady Szkolnej, wydanych od jej ukonstytuowania się do podwładnych jej nadzorów szkolnych, w sprawach szkół ludowych, Lwów 1889, s. 244–245.

Okólnik RSK z dnia 28 stycznia 1886 roku w sprawie rewizji bibliotek szkolnych i nadzoru nad lekturą młodzieży szkolnej, L. 15988 [w:] Zbiór najważniejszych okólników i rozporządzeń zasadniczych C.K. Krajowej Rady Szkolnej, wydanych od jej ukonstytuowania się do podwładnych jej nadzorów szkolnych, w sprawach szkół ludowych, Lwów 1889, s. 274–276.

Okólnik RSK z dnia 4 kwietnia 1892 roku w sprawie likwidacji starych książek [w:] Ustawy i rozporządzenia w zakresie szkół ludowych, oprac. K. Pierożyński, Lwów 1900, s. 172.

Polecenie ministra wyznań i oświecenia z dnia 12 lipca 1875 roku, L. 315; Rozporządzenie RSK z dnia 7 sierpnia 1875 roku, L. 69 [w:] Zbiór najważniejszych okólników i rozporządzeń zasadniczych C.K. Krajowej Rady Szkolnej, wydanych od jej ukonstytuowania się do podwładnych jej nadzorów szkolnych, w sprawach szkół ludowych, Lwów 1889, s. 105–106.

- Rozporządzenie ministerialne z 23 marca 1855, „Schul-Kurrende” 1858, nr 4, s. 15–16.
- Rozporządzenie Ministerstwa Oświaty z dnia 24 lipca 1849 roku w sprawie udziału młodzieży w stowarzyszeniach [w:] *Dziennik Urzędowy Państwa* 1849, nr 337.
- Schematismus für die Königreiche Galizien und Lodomerien* 1792, Lwów [1792].
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1911/12, Lwów 1912.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w kraju w latach 1872 i 1873, Lwów 1873.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1875/6, Lwów 1877.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/1, Lwów 1882.
- Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1886/87, Lwów 1887.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1901/2, Lwów 1902.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1907/08, Lwów 1909.
- Sprawozdanie c. k. Rady Szkolnej Krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1911/12, Lwów 1913.
- Sprawozdanie dyrektora c. k. gimnazjum nowodworskiego czyli św. Anny za rok szkolny 1881, Kraków 1881.
- Tygodniowy plan zajęć w szkołach głównych w 1856 r. z polskim językiem wykładowym, „Kurenda Szkolna” (krakowska) 1863, nr 7, s. 52.
- Ustawa o władzach nadzorczych miejscowych i okręgowych dla szkół ludowych z dnia 25 czerwca 1873 r. [w:] *Dziennik Ustaw i Rozporządzeń Krajowych dla Królestwa Galicyi i Lodomerji wraz z wielkiem Księstwem Krakowskiem*, Rocznik 1873, Lwów 1873, nr 255.
- Wykaz ofiar na szkołę główną w Żywcu, „Kurenda Szkolna” (tarnowska) 1866, nr 11, s. 39–40.
- XII sprawozdanie dyrekcji c. k. wyższej szkoły realnej w Tarnowie za rok szkolny 1915/16.
- Zbiór Ustaw Administracyjnych w Królestwie Galicyi i Lodomerji z Wielkiem Księstwem Krakowskiem obowiązujących, do użytku organów c. k. Władz rządowych i Władz autonomicznych, oprac. J.R. Kasperek, t. 2, Kraków 1868.

3. Literatura pamiętnikarska

- Baranowski B.A., *Kołomyjska Kreis-hauptschule i gimnazjum w Stanisławowie 1852–1862* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 235–252.
- Bobrzyński M., *Z moich pamiętników*, Wrocław 1957.
- Bojko J., *Ze wspomnień*, Warszawa 1959.
- Brodziński K., *Lata szkolne poety 1797–1809* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 3–17.
- Czuła M., *Niedola szkolna małorolnego chłopca 1895–1900* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 461–468.
- Dunikowski E., *Z tęczyowych dni w szkołach brzeżańskich 1861–1873* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 345–382.
- Łoła W., *Życie z własnego nadania*, Warszawa 1987.
- Madejczyk J., *Dwa lata w szkółce wiejskiej 1889–1891* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 449–457.
- Magryś F., *Żywot chłopca działacza*, Warszawa 1987.
- Pigoń S., *Z Komborni w świat. Wspomnienia młodości*, Warszawa 1983.
- Powidaj L., *Oblicze szkoły galicyjskiej w przededniu Wiosny Ludów 1837–1844* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 124–151.
- Słomka J., *Pamiętniki włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych*, Kraków 1902.
- Turek R., *Moja mama, ja i reszta*, Warszawa 1973.
- Urban A., *Pamiętnik. Nasz ród, moja rodzina i moje przy niej losy*, Rzeszów–Niebylec 2015.
- Więcek W., *Wiejska szkoła zimowa 1878–1883* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Kraków 1955, s. 395–399.
- Witos W., *Moje wspomnienia*, Warszawa 1981.
- Z kart pamiętnika Józefa Leśniaka z Wysokiej (część 2)*, „Życie Dobrzechowa” 2014, nr 2–3, s. 15.

4. Opracowania

- Adamczyk M., *Edukacja a awans społeczny plebejuszy 1764–1848*, Wrocław 1990.
- Adamczyk M., *Kształcenie młodzieży chłopskiej z obwodu sądeckiego i okolic 1772–1848*, Wrocław 1981.
- Adamczyk M., *Oświata i kultura (1770–1867)* [w:] *Dzieje miasta Nowego Targu*, red. M. Adamczyk, Nowy Targ 1991, s. 195–213.

- Adamczyk M., *Oświata i szkolnictwo* [w:] *Dzieje miasta Nowego Sącza*, t. 2, red. F. Kiryk, S. Plaza, Kraków 1993, s. 111–140.
- Adamczyk M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie sądeckim w latach 1772–1848*, „Rocznik Sądecki” 1987, t. 18, s. 35–65.
- A.J., *Miłość ojczyzny*, „Szkoła” 1869, nr 49, s. 353.
- Araszkiewicz F.W., *Idealy wychowawcze drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa 1978.
- Bagiński H., *Historia tajnego skautingu (harcerstwa) w Polsce (1909–1914)* [w:] *Skaut. Jednodniówka zjazdu harcerzy z czasów walk o niepodległość 1911–1936*, Lwów 1936.
- Balawender R., *Początki bibliotekarstwa w Gaci* [w:] *Gać*, t. 1: *Historia. Od prehistorii do 1945 r.*, Gać 2013, s. 344–347.
- Balicki Z., *Egoizm narodowy wobec etyki*, Lwów 1903.
- Balicki Z., *Zasady wychowania narodowego*, Warszawa 1909.
- [Bałucki M.], *Dwory i chaty*, „Kalina” 1867, nr 34, s. 1–2; nr 35, s. 1–2; nr 36, s. 1–2; nr 37, s. 1–2.
- Baranowski B., *C. k. Seminaryum nauczycielskie żeńskie we Lwowie* [w:] *C. k. seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicyi i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896*, Lwów 1897, s. 55–79.
- Baranowski B., *Pogląd na rozwój seminariów nauczycielskich w Galicyi w okresie od roku 1871–1896* [w:] *C. k. seminaria nauczycielskie męskie i żeńskie Królestwa Galicyi i Wielkiego Księstwa Krakowskiego w okresie 1871–1896*, Lwów 1897, s. 1–54.
- Baranowski M., *Nauka śpiewu w szkole ludowej*, „Szkoła” 1892, nr 33, s. 417–419.
- Baranowski M., *O zadaniu szkoły ludowej i o środkach za pomocą których zadanie to można osiągnąć*, „Szkoła” 1890, nr 27, s. 333–337.
- Baranowski M., *Pogląd na rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji od 1772 do 1895 roku*, Kraków 1897.
- Baranowski M., *Wychowanie młodzieży a Towarzystwo wzajemnych ubezpieczeń w Krakowie*, „Rocznik Asekuracyjno-Ekonomiczny” 1898, t. 7, s. 158–174.
- Barycz H., *Dietl w walce o unarodowienie i zreformowanie szkół galicyjskich (1860–1866)* [w:] *Józef Dietl. Pierwszy Prezydent Miasta Krakowa, znakomity lekarz, profesor i rektor Uniwersytetu Jagiellońskiego, patriota polski. W 50-tą rocznicę śmierci*, red. W. Szumowski, Kraków 1938, s. 121–134.
- Bętkowski W., *Z przeszłości i teraźniejszości Zarszyna, Długiego i Nowosielec*, „Rocznik Sanocki” 1963, t. 1, s. 11–129.
- Bieda T., *Strzyżów i okoliczne miasteczka pod zaborem austriackim* [w:] *Studia nad dziejami Strzyżowa i okolic*, red. S. Cynarski, Rzeszów 1980, s. 245–260.
- Biernacka M., *Działalność oświatowa w społeczności gackiej* [w:] *Gać*, t. 1: *Historia. Od prehistorii do 1945 r.*, Gać 2013, s. 348–358.

- [Bieroński W.], *Wychowanie jednolite*, „Głos Nauczycielstwa Ludowego” 1908, nr 22, s. 343–344; nr 23, s. 361–362.
- Błażkiewicz H., *Szkolnictwo parafialne w diecezji przemyskiej w latach 1636–1757 w świetle wizytacji biskupich*, „Nasza Przeszłość” 1976, t. 46, s. 153–206.
- Broniec T.K., *Pierwiastki narodowego wychowania*, „Nauczyciel Ludowy” 1916, nr 3, s. 3–6; nr 4, s. 3–6.
- Broniec T.K., *Szkoła i wychowanie*, „Krytyka” 1912, t. 33, s. 245–250.
- Bruchnalski K., *Obraz szkolnictwa ludowego w dwunastu powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909–1914*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1919/20, R. 7, s. 1–168.
- Bujak F., *Żmijca, wieś powiatu limanowskiego*, Kraków 1903.
- Buzek J., *Studia z zakresu administracji wychowania publicznego*, cz. 1: *Szkolnictwo ludowe*, Lwów 1904.
- Bykowski L., *Walory ustaw Komisji Edykacji Narodowej [w:] Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym w R. 1916/17*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 9–13.
- Czerkawski E., *Rozprawy i wnioski komisji powołanej w roku 1879 przez Galicyjską radę szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, Lwów 1882.
- Dietl J., *O reformie szkół krajowych*, z. 1, Kraków 1865.
- Dmowski R., *Państwa rozbiornicze jako teren polityki polskiej*, „Przegląd Wszechpolski” 1904, nr 1, s. 1–18.
- Dobrzański J., *Wychowanie i szkolnictwo w zaborze austriackim na przełomie XVIII i XIX w. [w:] Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 115–124.
- Dormus K., *Kazimiera Bujwidowa 1867–1932*, Kraków 2002.
- Dubiel F., *Gmina Tarnowiec. Dzieje dawne i współczesne*, Rzeszów 1994.
- Dybiec J., *Mecenat naukowy i oświatowy w Galicji 1860–1918*, Wrocław 1981.
- Dybiec J., *Nie tylko szabłą. Nauka i kultura polska w walce o utrzymanie tożsamości narodowej 1795–1918*, Kraków 2004.
- Dylągowa H., *Kościół unicki na ziemiach Rzeczypospolitej 1595–1918. Zarys problematyki*, „Przegląd Wschodni” 1992/1993, z. 2, s. 257–287.
- Dziana L., *Walka ze złą książką*, „Czasopismo Pedagogiczne” 1914, R. 3, z. 1–2, s. 34–43.
- Dziedzictwo kultury polskiej*, „Krytyka” 1902, z. 7, s. 109.
- Falkiewicz K., *Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848–1898*, Lwów 1899.
- Falkowska J., *Myśl wychowania narodowego w Galicji okresu autonomii. Twórcy i idee*, Toruń 2013.
- Falkowska J., *Pierwiastek religijny w wychowaniu narodowym. Postulaty okresu autonomii galicyjskiej*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 2, s. 29–46.

- Fiutowski T., *Szkolnictwo ludowe w Galicji w dobie porozbiorowej*, Lwów 1913.
- G.M., *Sprawa wychowania narodowego a Wincenty Lutosławski, odczyt wygłoszony w Zakopanem dnia 15-go września 1903-go r.*, Kraków 1903.
- Gabryelski E., *O wychowaniu narodowym i o posłannictwie narodowym nauczycielstwa ludowego*, „Szkoła” 1895, nr 23, s. 297–299; nr 24, s. 310–311; nr 32, s. 417–418; nr 34, s. 438–441.
- Gajewski B., *Golcowa. Szkice z dziejów wsi*, Brzozów 1989.
- Gaj-Piotrowski W., *Stan szkolnictwa i oświaty w rejonie Rozwadowa w latach 1772–1874*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1975, s. 23–56.
- Galos A., *Obchody rocznicowe na prowincji zaboru austriackiego* [w:] *Studia z dziejów prowincji galicyjskiej*, red. A. Galos, Wrocław 1993, s. 92–112.
- Gałczyńska T., *Historia szkoły ludowej w Albigowej*, cz. 1, Łańcut 2010.
- Gałczyńska T., *Szkolnictwo w powiecie łańcuckim w latach 1868–1939*, Rzeszów 2016.
- Gąsior R., Matuła T., *Szkoła siostr prezentek w Krakowie 1627–1918*, Lublin 1998.
- Grabowska D., *Tradycje i obyczaje szkolne w „pamięci” nauczycieli oraz uczniów na terenie zaboru austriackiego*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2014, nr 31, s. 177–189.
- Grabowska-Pieńkosz D., *Zapisani w pamięci. Nauczyciele zaboru austriackiego w literaturze pamiętnikarskiej*, Toruń 2015.
- Grodziski S., *Zabór austriacki 1772–1848* [w:] *Historia państwa i prawa Polski*, t. 3, red. J. Bardach, M. Senkowska-Gluck, Warszawa 1981, s. 675–791.
- Gruński S., *Dzieje szkolnictwa ludowego w Galicji*, cz. 1: *Czasy przed zaprowadzeniem autonomii 1772–1861*, Lwów 1916.
- Grzybowski K., *Historia państwa i prawa Polski*, t. 4, Warszawa 1982.
- Grzybowski K., *Ojczyzna – naród – państwo*, Warszawa 1970.
- Handelsman M., *Rozwój narodowości nowoczesnej*, Warszawa 1973.
- Hoff J., *Rozwój demograficzny, szkolnictwo, kultura Łańcuta i okolic w okresie autonomicznym* [w:] *Łańcut. Studia i szkice z dziejów miasta*, red. W. Bonusiak, Rzeszów 1997, s. 125–162.
- Hoff J., *Spółeczność małego miasta galicyjskiego w dobie autonomii*, Rzeszów 1992.
- Hoff J., *Życie kulturalne* [w:] *Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 401–436.
- Hołda R., *„Dobry władca”. Studium antropologiczne o Franciszku Józefie I*, Katowice 2008.
- Hołota A., Jamrozek L., *Malawa w czasach dawnych i dzisiaj*, Rzeszów 2006.
- Horbowski A., *Drogi edukacyjne dziecka wsi galicyjskiej* [w:] *Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 532–541.

- Horbowski A., *Los dziecka wiejskiego we wspomnieniach i pamiątkach galicyjskich* [w:] *Problemy rozwoju i wychowania dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Rzeszów 1995, s. 249–256.
- Hrabyk P., *Pierwsza szkoła panieńska w Przemyślu*, Lwów 1913.
- Hulewicz J., *Udział Galicji w walce o szkołę polską (1899–1914)* [w:] *Nasza walka o szkołę polską 1901–1917*, t. 2, Warszawa 1934, s. 449–506.
- H.W., *Kwestya niepodległości w programach socjalistów polskich*, „Krytyka” 1901, t. 1, s. 168–177.
- Jakubus M., *Oświata dukielska w latach 1772–1918* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 7, red. F. Leśniak, Krosno 2016, s. 89–136.
- Jamrożek W., *Galicyjska socjalna demokracja wobec problemów edukacji* [w:] *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 105–113.
- Janeczek S., *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna*, Lublin 2008.
- Jantzen S., *Polityka szkolna terezyańsko-józefińska w Galicji*, „Biblioteka Warszawska” 1905, t. 1, s. 503–517.
- Józefczyk A., *O miłości ojczyzny*, „Szkoła” 1869, nr 49, s. 353–355.
- Juśko E., *Pozalekcyjne formy oddziaływań wychowawczych na młodzież publicznych polskich szkół średnich w autonomicznej Galicji*, Rzeszów 2020.
- Juśko E., *Problemy szkół galicyjskich w zakresie wychowania w okresie Wielkiej Wojny*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2015, nr 4, s. 7–20.
- Juśko E., *Rada Szkolna Krajowa i jej działalność na rzecz szkoły ludowej w Galicji (1868–1921)*, Lublin–Tarnów 2013.
- Juśko E., *Szkolnictwo powszechne w powiecie tarnowskim w latach 1918–1939*, Lublin 2003.
- Juśko E., *Wpływ szkolnictwa ludowego autonomicznej Galicji na kształt polskiej szkoły powszechnej w latach 1918–1922*, Lublin 2006.
- Juśko E., *Z dziejów polskiego szkolnictwa na terenie Galicji w dobie Wielkiej Wojny*, Tarnów–Łapczyca 2015.
- Juśko E., Niedojadło A., *Biblioteki w szkołach autonomicznej Galicji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2020, t. 18, s. 32–48.
- Kasprzyk-Machata J., *Biblioteki Galicji Zachodniej w służbie oświaty w dobie autonomii galicyjskiej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2011, t. 9, s. 22–39.
- Kiryk F., Mateszew S., *Tyczyn w okresie rozbiorów i niewoli (1772–1918)* [w:] *600 lat Tyczyna (1368–1968)*, red. T. Kowalski, Rzeszów 1973, s. 75–117.
- Kliś A., *Galicyjska szkoła w oczach dziecka wiejskiego* [w:] *Problemy edukacji dziecka wiejskiego*, red. M. Radochoński, A. Horbowski, Rzeszów 1996, s. 13–27.
- Kliś A., *Myśl pedagogiczna Stanisława Żarańskiego*, Kraków 1986.

- Kliś A., *Rola galicyjskiej szkoły ludowej w edukacji społeczeństwa polskiego* [w:] *Historia wychowania. Misja i edukacja*, red. K. Szmyd, J. Dybiec, Rzeszów 2008, s. 165–194.
- Kliś A., *Wychowanie domowe w poglądach galicyjskich pedagogów doby autonomicznej* [w:] *Myśl edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 81–90.
- Knot A., *Dążenia oświatowe młodzieży galicyjskiej w latach 1815–1830*, Wrocław 1959.
- Knot A., *Wstęp* [w:] *Galicyjskie wspomnienia szkolne*, oprac. A. Knot, Warszawa 1955, s. V–LVIII.
- Kostkiewicz J., *Patriotyzm. O różnorodności jego ujęć teoretycznych i praktycznej obecności w pracy wychowawczej zmartwychwstańców przez 1939*, „*Paedagogia Christiana*” 2017, nr 2, s. 109–131.
- Kozdraś F., *O wielkim narodowym obowiązku wychowawcy. Kształcenie uczuć religijnych i patriotycznych w szkole*, „*Szkoła*” 1898, nr 9, s. 78–79.
- Kozicka H., *Religia w nauczaniu i wychowaniu*, „*Krytyka*” 1909, z. 8–9, s. 114–119; z. 10, s. 154–158.
- Kozłowska-Sabatowska H., *Ideologia pozytywizmu galicyjskiego 1864–1881*, Wrocław 1978.
- Królikowski D., *Nowe poglądy na sprawę wychowania narodowego*, „*Szkoła*” 1895, nr 14, s. 188–189; nr 21, s. 274–275.
- Krupa M., *Szkolnictwo ludowe w obwodzie przemyskim w końcu XVIII wieku* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 93–107.
- Krupa M., *Szkoła ludowa w Galicji w latach 1772–1790*, „*Rozprawy z Dziejów Oświaty*” 1981, t. 24, s. 57–83.
- Książki szkolne w szkołach ludowych galicyjskich i w innych ziemiach polskich dawniej używane*, oprac. M. Baranowski, S. Parasiewicz, Lwów 1898.
- Kulak T., *Między austriacką lojalnością a polską narodowością* [w:] *Galicja i jej dziedzictwo*, t. 1: *Historia i polityka*, red. A. Meissner, Rzeszów 1994, s. 56–67.
- Kulczycki L., *Co to jest naród*, „*Krytyka*” 1903, z. 1, s. 20–26.
- Kulczyński L., *Ogólne zasady pedagogiki*, Kraków 1911.
- Kumor B., *Szkolnictwo ludowe w Diecezji Tarnowskiej 1786–1850* [w:] *Z dziejów oświaty w Galicji*, red. A. Meissner, Rzeszów 1989, s. 109–125.
- Kumor B., *Ustrój i organizacja Kościoła polskiego w okresie niewoli narodowej 1772–1918*, Kraków 1980.
- Lasek B., Winter D., *Dzieje Szkoły Podstawowej* [w:] *Gać*, t. 1: *Historia. Od prehistorii do 1945 r.*, Gać 2013, s. 335–343.
- Lewandowska-Kozimala I., *Skauting polski w Galicji Wschodniej*, Przemyśl 1994.

- Lubaś A., Krzanowski A., *Z historii Szkoły Podstawowej nr 2 w Krośnie (1866–1976)* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 5, red. F. Leśniak, Krosno 2010, s. 313–350.
- Lubojemska B., *Zarys dziejów szkolnictwa we Fryszaku 1424–1984*, Krosno 2001.
- Lutosławski W., *O celach młodzieży polskiej* [w:] *Wykłady jagiellońskie*, t. 1: *Wykłady wstępne z przedmową o wychowaniu narodowym*, Kraków 1901, s. 3–65.
- Lutosławski W., *O wychowaniu narodowym*, Kraków 1902.
- Lutosławski W., *Praca narodowa*, Warszawa 1998.
- Ładyżyński A., *Galicyskie szkoły główne w latach 1774–1869*, „Acta Universitatis Wratislaviensis” 1993, Prace Pedagogiczne XCIII, s. 15–53.
- Łapot M., *Szkolnictwo ludowe w Galicji u progu działalności Rady Szkolnej Krajowej (w stu pięćdziesięciolecie jej powołania)*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie” Pedagogika 2017, t. 26, nr 2, s. 237–259.
- Łapot M., *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*, Częstochowa 2016.
- Majchrowicz F., *Szkolnictwo polskie pod zaborem austriackim w czasie Komisji Edukacji Narodowej* [w:] *Epoka wielkiej reformy*, red. S. Łempicki, Lwów–Warszawa 1923, s. 123–139.
- Majorek C., *Galicyskie szkolnictwo pedagogiczne w latach 1775–1871*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1967, nr 3, s. 364–389.
- Majorek C., *Historia utylitarna i erudycyjna. Szkolna edukacja historyczna w Galicji (1772–1918)*, Warszawa 1990.
- Majorek C., *Początki austriackiego systemu szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1772–1780*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1976, t. 19, s. 81–101.
- Majorek C., *Polska myśl pedagogiczna w zaborze austriackim (1772–1918)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1992, z. 3–4, s. 101–123.
- Majorek C., *Projekty reform szkolnictwa ludowego w Galicji u progu autonomii (1860–1873)*, Wrocław 1980.
- Majorek C., *Ustrój galicyjskiego szkolnictwa ludowego w czasie walki o autonomię i w okresie kampanii rezolucyjnej (1860–1873)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Krakowie” 1968, z. 32. Prace Historyczne IV, s. 211–233.
- Majorek C., Marmon W., *Oświata i kultura regionu tarnowskiego w okresie rozbiorów i niewoli* [w:] *Tarnów. Dzieje miasta i regionu*, t. 2, red. F. Kiryk, Z. Ruta, Tarnów 1983, s. 259–286.
- Malak F., *Dzieje parafii Tyczyn*, Tyczyn 1996.
- Markiewicz B. [Miromir B.], *Trzy słowa do starszych w narodzie polskim w stuletnią rocznicę rozbioru ojczyzny*, Lwów 1887.
- Markiewicz J. i J., *Pruchnik widziany oczami księży Markiewiczów*, Pruchnik 2000.

- Meissner A., *Szkolnictwo ludowe w powiecie jarosławskim w latach 1867–1914*, „Przemyskie Zapiski Historyczne” 1991–1992, R. 8–9, s. 73–84.
- Michalski S., *Spółeczna i pedagogiczna działalność Stefanii Sempołowskiej*, Warszawa 1973.
- Miłkowski Z., *Z racyi dzieła Antoniego Karbowiaka o polskich koloniach akademickich*, „Krytyka” 1911, t. 31, s. 6–21.
- Mirski J., *Stanisław Szczepanowski jako apostoł wychowania narodowego*, Poznań 1926.
- Moszczeńska I., *Nacjonalizm w wychowaniu*, „Krytyka” 1904, t. 1, s. 201–210.
- Motyka W., *Wychowanie muzyczne młodzieży w środkowej części Galicji w okresie autonomicznym (1867–1914)*, Rzeszów 2018.
- Mróz T., *Poglądy filozoficzne Wincentego Lutosławskiego jako synteza polskiego mesjanizmu* [w:] *Wincenty Lutosławski – oblicza różnorodności*, red. A. Pawłowski, R. Zaborowski, Drozdów 2006, s. 87–110.
- [M.Z.K.], *Zagadnienie pracy organicznej w ruchu niepodległościowym*, „Zarzewie” 1911, nr 12, s. 297–304; 1912, nr 1–2, s. 14–21.
- Nie zabijajmy charakterów*, „Krytyka” 1909, t. 1, z. 7, s. 1–5.
- Nowolecki A., *Pamiętka podróży Franciszka Józefa I po Galicji i dwudziestodniowego pobytu Jego w tym kraju*, Kraków 1881.
- Ochenduszo T., *Leksykon kadry kierowniczej gimnazjów galicyjskich w okresie autonomii*, Rzeszów 2015.
- Odrodzenie ideowe wśród naszej młodzieży*, „Krytyka” 1910, t. 1, s. 200–206.
- Odrzywolski S., *Z powodu ostatnich występów dra Lutosławskiego*, „Krytyka” 1902, z. 6, s. 429–430.
- O harmonii prac narodowych*, „Kraj” 1871, nr 159, s. 1.
- O pisarstwie*, „Pszczola Polska” 1820, t. 1, nr 4, s. 346–353.
- Patryotyzm a szkoła*, „Szkoła” 1869, nr 39, s. 193–197.
- Pelczar M., Lorens A., *Sześćset lat doli i niedoli Krościenka Wyżnego i Iskrzyni 1350–1950*, Krosno [1997].
- Pelczar R., *Biblioteki w szkołach ludowych (elementarnych) Galicji*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2021, t. 19, s. 167–182.
- Pelczar R., *Organizacja szkolnictwa elementarnego (ludowego) w Galicji w czasach zaborów w świetle prawodawstwa oświatowego* [w:] *Instytut Pedagogiki 2004–2011. W służbie Kościołowi, Ojczyźnie i rodzinie*, red. E. Juško, B. Wolny, Stalowa Wola 2011, s. 193–201.
- Pelczar R., *Recepcja austriackiego ustawodawstwa oświatowego w Galicji w latach 1774–1816* [w:] *Historia i dziedzictwo regionów w Europie Środkowo-Wschodniej w XIX i XX w.*, red. M. Stolarczyk, A. Kawalec, J. Kuzicki, Rzeszów 2011, s. 212–224.

- Pelczar R., *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875*, Lublin 2014.
- Pelczar R., *Szkolnictwo elementarne* [w:] *Szkolnictwo i oświata w Galicji 1772–1918*, red. A. Meissner, K. Szmyd, J. Dybiec, J. Krawczyk, Rzeszów 2015, s. 21–79.
- Pelczar R., *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)*, Warszawa 1998.
- Pelczar R., *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869*, Lublin 2009.
- Pelczar R., *Wychowanie narodowe i patriotyczne w polskich szkołach ludowych (elementarnych) w Galicji*, „Karpacki Przegląd Naukowy” 2018, nr 2, s. 13–30.
- Persowski F., *Kartki z dziejów szkolnictwa w Galicji w I połowie XIX w. (głównie z terenu województwa rzeszowskiego)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Rzeszowie” 1967, z. 4. Nauki Pedagogiczne, s. 387–415.
- Petryka E., *Jakie przymioty powinien posiadać dobry nauczyciel?*, „Szkola” 1870, nr 18, s. 273–278; nr 19, s. 289–293.
- Pigoń S., *Filomaci wileńscy* [w:] S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 114–141.
- Pigoń S., *Jeszcze o nauczaniu historii literatury polskiej XIX w.* [w:] S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 96–113.
- Pigoń S., *Nauczanie historii literatury polskiej w wychowaniu narodowym* [w:] S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 77–95.
- Pigoń S., *O kulturę wsi polskiej* [w:] S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 12–31.
- Pigoń S., *Skauting polski wobec wyzwań wychowania narodowego* [w:] S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 185–211.
- Pigoń S., *Wstrzeźliwość a wychowanie narodowe* [w:] S. Pigoń, *Do podstaw wychowania narodowego*, Lwów 1920, s. 212–217.
- Podgórska E., *Rozwój oświaty w Galicji w okresie autonomii* [w:] *Historia wychowania*, t. 2, red. Ł. Kurdybacha, Warszawa 1967, s. 593–616.
- Podgórska E., *Sytuacja szkolnictwa i oświaty w zaborze austriackim. Szkolnictwo elementarne* [w:] *Dzieje szkolnictwa i oświaty na wsi polskiej*, t. 1, red. S. Michalski, Warszawa 1982, s. 248–268.
- Podgórski Z., *Powiat jarosławski pod względem kulturalnym i oświatowym*, Kraków 1909.
- Popławski J.L., *Nasze siły*, „Przegląd Wszechpolski” 1902, nr 6, s. 425–433.
- Powidaj L. [L.P.], *Polacy i Indianie*, „Dziennik Literacki” 1864, nr 53, s. 787–789.
- Pręgowski P., *Zasady racjonalnego wychowania narodowego*, Warszawa–Lwów 1916.

- Puszka A., *Wychowanie chrześcijańskie i patriotyczne w szkołach państwowych Galicji w latach 1868–1914*, „Roczniki Humanistyczne” 1999, z. 2, s. 193–214.
- Quirini-Popławska D., *Szkolnictwo krośnieńskie od XVII w. do 1914 r.* [w:] *Krosno. Studia z dziejów miasta i regionu*, t. 2, red. J. Garbacik, Kraków 1973, s. 332–362.
- Radlińska H. [Orsza H.], *Wychowanie narodowe*, „Krytyka” 1910, t. 3, z. 7–8, s. 40–46.
- Romanowicz T., *Lwowska szkoła przygotowawcza nauczycieli szkół elementarnych*, „Tygodnik Naukowy i Literacki” 1866, nr 5, s. 45–46.
- Romanowicz T., *Praca organiczna*, „Dziennik Literacki” 1867, nr 12, s. 174.
- Röskau-Rydel I., *Rozwój szkolnictwa ludowego we Lwowie w latach 1772–1848* [w:] *Austria Polska. 1000 lat kontaktów*, red. J. Buszko, W. Leitsch, J. Rydel, Kraków 1997, s. 371–389.
- Ruta Z., *Szkolnictwo klucza muszyńskiego w czasach zaboru austriackiego (1772–1918)*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1987, Prace Historyczne XII, s. 251–265.
- Ruta Z., Ryś J., *I Liceum Ogólnokształcące im. Kazimierza Brodzińskiego w Tarnowie do 1939 roku*, Kraków 1999.
- Rymar S., *Haczów, wieś ongiś królewska (1350–1960)*, Kraków 1962.
- Rzemieniuk F., *Unickie szkoły początkowe w Galicji w latach 1805–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1990, t. 33, s. 107–149.
- Sadowski J., *Wprowadzenie do rozważań o patriotyzmie* [w:] *Oblicza patriotyzmu*, red. J. Sadowski, Kraków 2009, s. 13–60.
- Sadzewicz A., *Przeistoczenie się patriotyzmu*, „Przegląd Narodowy” 1909, nr 11, s. 513–519.
- Saloni A., *Zadanie szkoły ludowej*, „Szkoła” 1887, nr 39, s. 457–458.
- Sawczyński Z., *Na czym zależy przede wszystkim skuteczne działanie nauczyciela w szkole niższej czyli tak zwanej ludowej*, „Szkoła” 1869, nr 2, s. 17–23.
- Sempołowska S., *Niedola młodzieży w szkole galicyjskiej* [w:] S. Sempołowska, *Pisma*, t. 2, Warszawa 1960.
- Seredyński W., *Ogólne zasady nauki wychowania dla użytku seminariów nauczycielskich polskich*, Wiedeń 1882.
- Seredyński W., *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów 1868.
- Sierzęga P., *Obchody 200. rocznicy odsieczy wiedeńskiej w Galicji (1883 r.)*, Rzeszów 2002.
- Skoczek A., *O szkole ludowej*, cz. 1, Kraków 1868.
- Skoczek A., *Rys historyczno-statystyczny szkół ludowych w Galicji od roku 1772 po 1867*, Kraków 1869.
- Smakulska W., *Sytuacja prawna nauczyciela szkoły ludowej pospolitej w Galicji w latach 1873–1914*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1978, t. 21, s. 55–83.

- Sobieski S., *Czego mamy obecnie żądać po nauczycielu szkół ludowych*, „Szkola” 1868, nr 3, s. 152–157; nr 4, s. 231–237.
- Sobieski S., *O wychowaniu narodowym i obywatelskiem podług Skazówek Komisji edukacji narodowej*, „Szkola” 1874, nr 1, s. 1–4; nr 2, s. 9–12.
- Spis książek poleconych i zakazanych przez Wysoką Radę Szkolną krajową*, oprac. J. Śliwka, Cieszyn 1899.
- Spitzer S., *Najjaśniejszy Pan Cesarz i Król nasz Franciszek Józef I*, Kraków 1905.
- Starkel J., recenzja pracy: *Z roku 1866. Rachunki przez Bolesławitę*, Poznań 1867, „Dziennik Literacki” 1867, nr 19, s. 301.
- Starkel J., *Zapiski literackie*, „Dziennik Literacki” 1867, nr 44, s. 693.
- Statystyka szkół publicznych w Galicyi, w Krakowie i na Bukowinie w roku 1852*, „Dodatek Tygodniowy przy Gazecie Lwowskiej” 1853, nr 20, s. 77–78; nr 22, s. 85–87.
- Strzelecki M., *Wychowanie narodowo-religijne w koncepcjach ks. Bronisława Markiewicza* [w:] *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 69–80.
- Studnicki G., *Zarys dziejów oświaty i szkolnictwa w Wadowicach*, Wadowice 1996.
- Szary A., *Dzieje wsi Świlcza w czasach nowożytnych*, Świlcza 2002.
- Szczepanowski S., *Aforyzmy o wychowaniu*, Monachium 1912.
- Szczepanowski S., *Idea polska wobec prądów kosmopolitycznych*, Lwów 1901.
- Szczepanowski S., *Nędza Galicji w cyfrach i program energicznego rozwoju gospodarstwa krajowego*, Lwów 1888.
- Szczepanowski S., *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912.
- Szczurowski A., *Skorowidz powiatu jarosławskiego na rok 1902*, Przemyśl 1902.
- Szmyd G., *Skauting. Jego historia, cele, zasady i wartości wychowawcze za granicą i u nas* [w:] *Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym w R. 1916/17*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 107–120.
- Szocki J., *Biblioteki ludowe w Galicji w drugiej połowie XIX wieku: zjawisko kulturowe, ich funkcje oświatowe* [w:] *Kraków–Lwów: książki, czasopiśma, biblioteki XIX i XX wieku*, t. 6, cz. 1, red. J. Jarowiecki, Kraków 2003, s. 169–179.
- Szujski J., *Kilka prawd z dziejów naszych. Ku rozważeniu chwili obecnej*, Kraków 1867.
- Szulakiewicz W., *Mysł pedagogiczna Galicji i Królestwa Polskiego w drugiej połowie XIX wieku. Wybrane zagadnienia* [w:] *Nauka i oświata*, red. A. Meissner, J. Wyrozumski, Rzeszów 1995, s. 99–108.
- Szulakiewicz W., *Stanisław Sobieski – życie i poglądy na wychowanie narodowe* [w:] *Biografie pedagogiczne. Szkice do portretu galicyjskiej pedagogii*, red. C. Majorek, J. Potoczny, Rzeszów 1997, s. 59–68.

- Szulakiewicz W., *Władysław Seredyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Rzeszów 1995.
- Szydelski S., *Religia podstawą wychowania [w:] Z zagadnień wychowania narodowego. Cykl wykładów wygłoszonych w Polskim Towarzystwie Pedagogicznym w R. 1916/17*, red. J. Saloni, Lwów 1918, s. 89–103.
- Szymczak-Hoff J., *Życie towarzyskie i kulturalne Rzeszowa w dobie autonomii Galicji*, Rzeszów 1993.
- Świątek A., *Problem patriotycznego wychowania ludu na łamach lwowskiej „Szkoły” w czasach autonomii galicyjskiej [w:] Czasopiśmiennictwo XIX i początków XX wieku jako źródło do historii edukacji*, red. I. Michalska, G. Michalski, Łódź 2010, s. 169–184.
- Świeboda J., *Szkolnictwo [w:] Dzieje Rzeszowa*, t. 2, red. F. Kiryk, Rzeszów 1998, s. 87–114.
- Świeboda J., *Szkolnictwo ludowe w Rzeszowie pod zaborem austriackim (1772–1918)*, „Rocznik Województwa Rzeszowskiego” 1978, s. 5–37.
- Timofejew D., *Rozporządzenia językowe Józefa II dla Galicji (1780–1790)*, „Postscriptum Polonistyczne” 2015, nr 1, s. 61–62.
- Trzaskowski B., *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym [w:] Szkice pedagogiczne*, Lwów 1895, s. 39–49.
- Trzaskowski B., *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, „Szkolnictwo Ludowe” 1894, nr 30–31, s. 243–245; nr 32, s. 247–249.
- Trzaskowski B., *O wychowaniu młodzieży w duchu narodowym*, „Szkoła” 1894, nr 31, s. 401–403, nr 32, s. 409–410.
- Trzaskowski B., *Zarys organizacji szkół niższych*, Lwów 1867.
- Twardowski K., *O patriotyzmie*, Lwów 1919.
- Twardowski K., *Przemówienie po wyborze na Przewodniczącego T.N.S.W. wygłoszone na XXI. Walnem Zgromadzeniu w dniu 12 czerwca 1905 r. [w:] K. Twardowski, Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 5–8.
- Twardowski K., *Unarodowienie szkoły. Przemówienie wygłoszone na Wiecu rodzicielskim, zwołanym w sprawie unarodowienia szkoły przez Komitet pracy narodowej we Lwowie dnia 18. Listopada 1905 [w:] K. Twardowski, Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 142–152.
- Twardowski K., *Zagajenie II. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 15 maja 1910 [w:] K. Twardowski, Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 70–80.
- Twardowski K., *Zagajenie III. Zjazdu członków T.N.S.W. w dniu 4 czerwca 1911 [w:] K. Twardowski, Mowy i rozprawy z okresu jego działalności w Towarzystwie Nauczycieli Szkół Wyższych*, red. K. Zagajewski, Lwów 1912, s. 85–95.

- Varanytsya A., „Jaka szkoła, taki nauczyciel”, czyli narodowościowe konteksty pracy nauczyciela ludowego w Galicji drugiej połowy XIX i początku XX wieku, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2015, s. 235–244.
- W sprawie stosunku młodzieży i jej zrzeszeń do szkoły w Galicji, „Zarzewie” 1910, nr 8–9, s. 275.
- Wajda J., Kształcenie uczuć patriotycznych w szkole ludowej, „Szkoła” 1901, R. 34, nr 44, s. 365–368; nr 45, s. 373–375; nr 46, s. 382–383.
- Wałęga A., „Powinności” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma „Szkoła”, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 42, s. 13–37.
- Winclawski W., Wiejskie szkółki zimowe w końcu XIX wieku (z badań w powiecie nowotarskim), „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 1969, R. 12, z. 4, s. 490–496.
- Wojdyło W., Wychowanie jako forma działalności społeczno-politycznej Stronnictwa Demokratyczno-Narodowego w Galicji do roku 1914 [w:] *Mysł edukacyjna w Galicji 1772–1918. Ciągłość i zmiana*, red. C. Majorek, A. Meissner, Rzeszów 1996, s. 91–104.
- Wojtal J., Lwowskie „Czasopismo Pedagogiczne” z 1896 r. – propagator pedagogiki narodowej. Programy – autorzy – wydawca, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1984, t. 27, s. 91–149.
- Wojtyga J., *Miłość Ojczyzny. Studium pedagogiczne*, „Szkoła” 1892, nr 18, s. 226–228.
- Wolańczyk M., *Trójkąt pedagogiczny (Dom, szkoła, skauting)*, „Szkoła” 1918, s. 134–140, 183–189.
- Wroczyński R., *Dzieje oświaty polskiej*, t. 2, Warszawa 1996.
- Wychowanie narodowe, „Szkoła” 1883, nr 51, s. 412–413; nr 52, s. 423–424.
- Wychowanie niepodległościowe, „Zarzewie” 1910, nr 4, s. 139–142.
- Zanik uczuć niepodległościowych, „Zarzewie” 1910, nr 2, s. 1–5.
- Zarański S., *O reformie wykładów dziejowych na podstawie indukcji*, Kraków 1868.
- Zarański S., *O zmianach koniecznych w nauce dziejów ojczystych*, „Szkoła” 1874, nr 3 s. 21–22; nr 6, s. 45–47; nr 7, s. 54–56; nr 8, s. 66–67; nr 9, s. 77–78; nr 10, s. 86–87; nr 11, s. 93–94; nr 12, s. 101–103; nr 13, s. 11–113.
- Zarański S., *Wykład zasad ekonomii społecznej zastosowany do potrzeb wychowania publicznego*, Kraków 1873.
- Zieleński Władysław, *Patryotyzm-nacjonalizm*, „Krytyka” 1912, t. 35, s. 7–12.

5. Netografia

- Historia szkoły*, <http://www.sprudka.pl> › historia › historia_szkoly (10.11.2022).
- Historia szkoły*, <http://www.sp1.rzeszow.pl/index.php/o-szkole/historia> (20.11.2022).

-
- Jedynak S., *Obchody patriotyczne we Lwowie w czasach zaborów*, <http://www.cracovia-leopolis.pl/index.php?pokaz=art&id=2434> (1.12.2022).
- Patriotyzm*, <https://pl.wikipedia.org/wiki/Patriotyzm> (9.11.2022).
- Szkoła ludowa trywialna w Grodzisku, Kronika szkolna od 1854 r. do 1947 r.*, <http://www.zsgrodzisko.szkoła.pl/kronika/index.htm> (15.11.2022).

Wykaz tabel

Tabela 1. Tygodniowy plan zajęć w szkołach głównych z polskim językiem wykładowym w 1856 r.

Tabela 2. Tygodniowy plan zajęć w szkołach głównych w 1868 r.

Tabela 3. Tygodniowy plan nauki kl. I w szkole głównej męskiej w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868

Tabela 4. Tygodniowy plan nauki kl. II w szkole głównej męskiej w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868

Tabela 5. Tygodniowy plan nauki kl. III w szkole głównej męskiej w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868

Tabela 6. Tygodniowy plan nauki kl. IV w szkole głównej męskiej w Przemyślu obowiązujący w roku szkolnym 1867/1868

Tabela 7. Tygodniowy plan zajęć w szkole głównej preżentek w Krakowie w roku szkolnym 1859/1860 i 1869/1870

Tabela 8. Języki nauczania w szkołach głównych Galicji w roku szkolnym 1851/1852

Tabela 9. Biblioteki w publicznych szkołach ludowych Galicji w roku szkolnym 1901/1902 i 1911/1912

Noty o Autorach

ROMAN PELCZAR – prof. dr hab., kierownik Zakładu Historii Myśli Pedagogicznej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Zainteresowania naukowe: przemiany w edukacji i wychowaniu w Polsce od średniowiecza do XX wieku (ze szczególnym uwzględnieniem terenów Polski południowo-wschodniej), oświata mniejszości narodowych w Polsce (Rusini-Ukraińcy, Żydzi, Niemcy, Ormianie), rodzina w Polsce w procesie przemian społeczno-kulturowych w XIX i XX wieku, wychowawczo-opiekuńcza funkcja Kościoła katolickiego w Polsce od czasów nowożytnych, wychowawcza funkcja religii w Polsce od czasów średniowiecza po współczesność. Głównym kierunkiem jego działań naukowych jest badanie przeszłości szkolnictwa na terenie Polski południowo-wschodniej oraz na obszarach dzisiejszej zachodniej Ukrainy, które wcześniej najpierw należały do Rzeczypospolitej Obojga Narodów, a w czasach zaborów – do Galicji. W publikacjach pojawia się także tematyka ogólnopolska – w kontekście badań nad pewnymi typami szkół działających na terenie całej Polski. Efektem badań naukowych jest m.in. osiem autorskich monografii książkowych opublikowanych w różnych wydawnictwach o zasięgu ogólnopolskim, a poświęconych dziejom oświaty w różnych okresach historycznych: *Szkolnictwo parafialne w ziemi przemyskiej i sanockiej (XIV–XVIII w.)* (Warszawa 1998); *Szkolnictwo w miastach zachodnich ziem województwa ruskiego (XVI–XVIII w.)* (Rzeszów 1998); *Działalność oświatowo-kulturalna jezuitów w diecezji przemyskiej w XVI–XVIII wieku* (Przemyśl 1999); *Szkoły parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869* (Lublin 2009); *Rzymskokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875* (Lublin

2014); *Grekokatolickie szkoły trywialne w Galicji w latach 1774–1875 na przykładzie diecezji przemyskiej* (Krosno 2017); *Polskie i ruskie (ukraińskie) szkoły gminne w systemie oświaty elementarnej w Galicji (do 1875 r.)* (Rzeszów 2019); *Szkoły główne w Galicji w latach 1775–1873* (Rzeszów 2021). Ich uzupełnieniem jest ponad 150 różnych publikacji z tego zakresu (artykułów w czasopismach, rozdziałów w pracach zbiorowych oraz recenzji).

JAN RYŚ – dr hab. prof. UP, dyrektor Instytutu Pedagogiki Społecznej i Wsparcia Rodziny, kierownika Katedry Historii Oświaty i Wychowania Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Główne zainteresowania badawcze koncertuje na szeroko rozumianej historii edukacji, przede wszystkim w okresie staropolskim. W sferze jego zainteresowań badawczych znalazły się kwestie związane z wychowaniem w rodzinie, organizacją i rozwojem szkolnictwa, rozwojem metod nauczania, reformami oświatowymi i edukacją nieformalną w ujęciu historycznym. Sporo miejsca w jego dorobku naukowym zajmuje biografistyka edukacyjna. W ostatnim czasie jego tematyka badawcza została poszerzona o dzieje wychowania i szkolnictwa wojskowego od XVI do XX wieku oraz historię nauczycielskiego ruchu związkowego. Autor ponad 150 artykułów i rozpraw naukowych, kilkudziesięciu haseł biograficznych i encyklopedycznych, współautor serii wydawniczej *Wielka Historia Polski*, wyd. Pinex, t. I–XV (Kraków 1997–2001) oraz kilku monografii, m.in.: *Korpus Kadetów nr 1 (1918–1939). Okres łobzowski (1918–1921)* (Kraków 2022); *Żołnierska paideia. Wychowanie i szkolenie wojskowe w Polsce XVI–XVII wieku* (Kraków 2019); *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794: Akademia Krakowska Szkoła Główna Koronna* (Warszawa 2018); *Szkolnictwo parafialne w miastach Małopolski w XV wieku* (Warszawa 1995).

Indeks nazwisk

A

Adamczyk Mieczysław 9, 85, 88, 89, 104,
111, 112, 118, 119, 196, 232, 233
[A.J.] 44, 233
[A.W.] 47
Albrecht Habsburg 164
Araszkiewicz Feliks W. 29, 57, 233

B

Bagiński Henryk 35, 233
Balawender Renata 150, 233
Balicki Zygmunt 19, 20, 42, 49, 50, 52, 53,
55, 67, 71, 73, 75, 77, 233
[Bałucki Michał] 39, 233
Bałuk Stanisław 187
Baranowski Bolesław A. 84, 85, 86, 113,
124, 138, 139, 233
Baranowski Mieczysław 19, 60, 61, 68,
76, 79, 107, 108, 134, 142, 233
Barycz Henryk 29, 233
Battaglia Roger 185
Batory Stefan 127
Bem Józef 192
Bętkowski Walerian 108, 233
Bieda Tadeusz 129, 233
Biernacka Maria 150, 233
[Bieroński Wincenty] 49, 52, 53, 61, 73,
74, 234
Błażkiewicz Henryk 103, 234
Bobrzyński Michał 42, 232
Bojko Jakub 18, 191, 232
Bonaparte Napoleon 193

Brodziński Kazimierz 109, 110, 232
Broniec T.K. 46, 145, 234
Bruchnański Kazimierz 131, 209, 210, 234
Bujak Franciszek 15, 16, 234
Bujwid Kazimiera 52, 69, 71
Buzek Józef 209, 234
Bykowski Ludwik 58, 234

C

Cieszanowski Bronisław 219
Cieszkowski August 65
Chlebowski Stanisław 142
Chodkiewicz Jan Karol 127
Chopin Fryderyk 181
Chrobry Bolesław 126
Chromy Antoni 196
Chrzanowska Zofia 173
Czarnecki Stefan 127, 192
Czerkawski Eugeniusz 64, 78, 234
Czuła Maciej 191, 192, 232

D

Danielewski Jan 42
Dąbrowski Jan Henryk 188
Dietl Józef 29, 61, 64, 73, 234
Dmowski Roman 55, 234
Dobrawa 126
Dobrzański Józef 85, 86, 234
Dołowy Jan 177
Dormus Katarzyna 52, 69, 71, 234
Drohojowski Marceli 112
Dubiel Franciszek 149, 150, 157, 234

Dunikowski Emil 112, 113, 121, 232

Dybiec Julian 75, 203, 234

Dylągowa Hanna 9, 234

Dziama Leszek 200, 234

Dzieduszycka Anastazja 19

E

Elżbieta Habsburg 159, 160, 161, 162, 163,
164, 169

F

Falkiewicz Karol 97, 103, 107, 118, 139,
234

Falkowska Joanna 12, 16, 25, 41, 64, 79,
234

Ferdynand I Habsburg 128, 163

Fibich Antoni 143

Fiutowski Tadeusz 92, 139, 235

Fołta Władysław 192, 232

Franciszek I Habsburg 86, 128

Franciszek Józef I Habsburg 96, 126, 128,
129, 131, 146, 149, 159, 161, 162,
163, 164, 165, 166, 167, 168, 169,
179, 180, 235, 239, 242

G

Gabryelski Eugeniusz 51, 63, 65, 66, 67,
73, 74, 81, 235

Gajewski Benedykt 104, 123, 235

Gaj-Piotrowski Wilhelm 10, 85, 86, 89,
106, 108, 110, 191, 235

Galos Adam 163, 169, 172, 173, 174, 180,
189, 235

Gałczyńska Teresa 186, 210, 235

Gąsior Renata 102, 235

Gil Józef 154

Głowacki Bartosz 132, 133, 152

Gołuchowski Agenor 31

[G. Mieczysław] 57, 235

Grabowska-Pieńkosz Dorota 19, 146, 150,
152, 155, 156, 171, 172, 176, 235

Grodziski Stanisław 86, 235

Gruński Stanisław 10, 84, 85, 108, 235

Grzybowski Konstanty 47, 94, 235

H

Habura Franciszek 211

Handelsman Marian 47, 235

Harmata Wojciech 186

Hoff Jadwiga 9, 181, 235

Hoffman Klementyna 182, 192

Hołda Renata 131, 164, 235

Hołota Aleksander 158, 219, 235

Horbowski Adam 14, 16, 235, 236

Hrabyk Piotr 109, 116, 196, 236

Hulewicz Jan 33, 236

J

Jagiellończyk Kazimierz 127

Jagiello Władysław 127, 171

Jakubus Marek 161, 162, 163, 165, 169,
177, 178, 183, 187, 236

Jamrozek Ludwik 158, 219, 235

Jamrozek Wiesław 35, 236

Janeczek Stanisław 84, 236

Jantzen Stefan 84, 236

Jasiewicz Erazm 165, 183

Jaszowski Błażej 13

Jedynak Stanisław 190, 245

Józef II Habsburg 30, 106, 128, 193

Józefczyk Andrzej 80, 236

Józefowicz Jan 152, 153, 157

Juśko Edmund 12, 94, 95, 146, 148, 151,
156, 159, 160, 163, 177, 189, 190,
195, 197, 200, 202, 203, 204, 209,
210, 211, 212, 213, 215, 216, 218,
236

K

Kamiński Józef 129, 149, 157

Karbowiak Antoni 43, 239

Karol I Habsburg 162, 178

Karol Ludwik Habsburg 164

Karpiński Franciszek 128

Kasprzyk-Machata Joanna 201, 209, 212,
236

Kazimierz Wielki 127, 131, 183

Kiliński Jan 191

Kiryk Feliks 52, 111, 236

Kliś Andrzej 11, 12, 13, 16, 17, 19, 48, 78,
115, 125, 132, 144, 191, 236, 237

Knendich Rajmund 219

Knot Antoni 28, 83, 237

Kochanowski Jan 127

Kołłątaj Hugo 181

Konopnicka Maria 156

Kopeć Józef 192

Korczyński Michał 122

Kordecki Augustyn 137

Kornecki Jan 215

Kostkiewicz Janina 40, 237

Kościuszko Tadeusz 128, 132, 133, 175,
176, 182, 184, 187, 189

Kozdraś Franciszek 72, 79, 170, 237

Kozicka Helena 64, 237

Kozłowska-Sabatowska Halina 36, 37, 39,
72, 237

Kraśniński Zygmunt 175, 182, 189, 218

Kraszewski Józef Ignacy 182

Królikowski Dionizy 66, 237

Krupa Marianna 84, 85, 87, 88, 97, 111,
121, 141, 237

Krzanowski Adam 184, 238

Krzywousty Bolesław 126

Kulak Teresa 28, 41, 42, 237

Kulczycki Ludwik 48, 237

Kulczyński Leon 68, 237

Kumor Bolesław 10, 84, 85, 237

Kuraś Ferdynand 187

Kuś Franciszek 156

L

Lachman Michał 152

Lalicki Leon 182

Lasek Bożena 150, 166, 175, 210, 237

Lenartowicz Teofil 182

Leśniak Józef 217

Lewandowska-Kozimala Irena 81, 82, 237

Libelt Karol 61

Ligęza Józef 129

Lorens Antoni 104, 152, 153, 157, 239

Lubaś Anna 184, 238

Lubojemska Bożena 103, 108, 112, 122, 238

Lutosławski Wincenty 50, 56, 57, 69, 70,
77, 80, 81, 238, 239

Ł

Ładyżyński Andrzej 86, 87, 88, 91, 99, 112,
116, 238

Łapot Mirosław 157, 160, 238

Łokietek Władysław 127

Łuszyński Grzegorz 112

M

Macher Andrzej 195

Madejczyk Jan 119, 120, 152, 232

Magrys Franciszek 89, 123, 232

Majchrowicz Franciszek 85, 238

Majorek Czesław 28, 29, 84, 85, 91, 93, 94,
108, 130, 139, 238

Maksymilian I Habsburg 128

Malak Franciszek 108, 111, 238

Małkowski Andrzej 215, 216

Manierski Wincenty 150, 166, 213

Maria Teresa Habsburg 83, 128

Markiewicz Bronisław [Miromir B.] 56,
71, 238, 242

Markiewicz Jan 112, 238

Markiewicz Józef 112, 238

Marmon Wacław 84, 85, 93, 94, 238

Mateszew Stefan 111, 236

Matuła Teresa 102

Meissner Andrzej 105, 239

Michalski Stanisław 59, 60, 239

Mickiewicz Adam 57, 74, 80, 155, 156,
174, 175, 182, 184, 189, 190, 192,
193, 218

Mieszko I 126, 152

Miłkowski Zygmunt 43, 239

Mirski Józef 30, 51, 52, 54, 57, 58, 71,
239

Młodecki Józef 214

Moszczeńska Iza 53, 60, 63, 65, 239

Motyka Wojciech 132, 239

Mróz Tomasz 57, 239

Muczkowski Józef 122

[M.Z.K.] 38, 239

N

Niedojadło Andrzej 197, 200, 211, 212, 236

Nowolecki Aleksander 168, 239

O

Ochendusko Tadeusz 164, 239

Odrzywolski Stefan 63, 70, 239

Olcyngier Leopold 110

Orzeszkowa Eliza 175

P

Paławski (Pasławski) Jakub 149

Pelar Jan 192

Pelczar Michał 104, 152, 153, 157, 239

Pelczar Roman 12, 83, 85, 88, 89, 104, 111, 112, 114, 115, 123, 140, 141, 160, 169, 170, 192, 194, 195, 196, 216, 218, 239, 240

Persowski Franciszek 88, 138, 149, 240

Petryka Eladiusz 65, 142, 240

Piasecki Eugeniusz 216

Piejkó Władysław 217

Pigoń Stanisław 15, 16, 42, 44, 67, 74, 75, 79, 80, 82, 191, 192, 193, 194, 240

Piliński Kazimierz 214

Plater Władysław 176

Pobożny Henryk 127

Podgórska Eugenia 85, 86, 94, 95, 191, 240

Podgórski Zygmunt 185, 240

Pol Wincenty 191

Poniatowski Stanisław August 127, 132, 152, 181, 184

Popławski Jan L. 55, 240

Potocki Adam 31

Powidaj Ludwik [L. P.] 36, 37, 110, 116, 117, 191, 196, 232, 240

Pręgowski Piotr 60, 61, 67, 68, 73, 81, 240

Puszka Alicja 20, 92, 128, 131, 136, 156, 176, 241

Q

Quirini-Popławska Danuta 116, 241

R

Radlińska Helena [Orsza Helena] 59, 63, 241

Rąb Franciszek 158

Rąb Jan 154

Romanowicz Tadeusz 38, 240, 241

Rompolt Ludwik 150

Röskau-Rydel Isabel 141, 241

Rozsaj Ludwika 156

Rudolf Habsburg 128, 163, 179

Ruta Zygmunt 84, 164, 241

Rymar Stanisław 104, 241

Ryś Jan 164, 241

Rzemieniuk Florentyna 9, 241

Rzepiński Stanisław 155

S

Sadowski Jerzy 50, 241

Sadzewicz Antoni 40, 241

Saloni Antoni 144, 241

Sałek Jakub 151

Sandałowski Edward 175

Sawczyński Zygmunt 19, 20, 48, 65, 241

Schmidt Krzysztof 192

Schreiber Mieczysław 216

Sempołowska Stefania 59, 60, 239, 241

Seredyński Hipolit A. 123, 125, 196

Seredyński Władysław 19, 48, 51, 67, 69, 80, 241, 243

Sienkiewicz Henryk 175, 189

Sierżęga Paweł 170, 172, 174, 241

Skarga Piotr 137, 181, 186, 189

Skoczek Alojzy 120, 122, 139, 141, 195, 241

Skórski Antoni 192, 193

Skwarczyński Tomasz 150

Słomka Jan 14, 89, 123,

Słowacki Juliusz 37, 156, 160, 175, 189, 218

Smakulska Wanda 147, 241

Smolka Franciszek 31, 182

Sobieski Jan III 127, 131, 137, 173

Sobieski Stanisław 19, 44, 51, 58, 59, 75, 242

Sobol Ludwik 175
Sobolewski Jan 187
Sokołowski Karol 121
Spitzer Salomon 167, 242
Stadnicki Adam 211
Starkel Juliusz 37, 242
Stefania Habsburg 179
Stojałowski Stanisław 157
Strok Jadwiga 19,
Strzelecki Michał 56, 242
Studnicki Gustaw 106, 114, 116, 242
Sucheckie Henryk 121, 122,
Swift Jonathan 192
Synowiec Franciszek 157
Synowiec Maria (z d. Magda) 157
Szary Artur 158, 242
Szczepanik Jan 187
Szczepanowski Stanisław 19, 29, 49, 50,
51, 54, 57, 58, 59, 65, 69, 71, 72, 75,
136, 239, 242
Szczurowski August 107, 114, 116, 196
Szeliga Władysław 165, 183
Szmyd Gerard 80, 242
Szujski Józef 32, 35, 55, 56, 242
Szulakiewicz Władysława 28, 59, 67, 242,
243
Szuster Janusz Józef 123,
Szydełski Szczepan 72, 243
Szymańska Waleria 153
Szymczak-Hoff Jadwiga 104, 161, 179,
182, 190, 243

Ś

Ścieska Walenty 186, 188
Śmigielska Józefa 192
Świątek Adam 11, 12, 65, 116, 132, 134,
135, 136, 143, 170, 194, 215, 243
Świeboda Józef 87, 91, 105, 106, 110, 112,
139, 191, 209, 243
Świstak Franciszek 186
św. Alojzy 177
św. Jadwiga Śląska 177, 209
św. Jan Kanty 177, 217
św. Kazimierz 177

św. Stanisław 177
św. Stanisław Kostka 177
św. Wojciech 126

T

Timofiejew Dmitrij 106, 243
Trembecki Stanisław 174
Trzaskowski Bronisław 22–25, 49, 63, 64,
65, 66, 68, 74, 79, 116, 243
Turek Roman 154
Twardowski Kazimierz 40, 41, 54, 62, 63,
67, 73, 76, 78, 243

U

Urban Andrzej 153
Uzarski Marcin 194

V

Varanytsya Anna 19, 20, 90, 145, 244

W

Wadowita Marcin 128
Wajda Józef 13, 20, 21, 22, 44, 64, 65, 133,
134, 135, 137, 144, 145, 177, 187,
194, 244
Wałęga Agnieszka 142, 156, 244
Wanielista Wojciech 187
Warneńczyk Władysław 127
Wiącek Wojciech 151
Wierdak Benedykt 218
Wierdakówna Maria 174, 176, 188, 218
Wilczeski Franciszek 157
Winclawski Włodzimierz 90, 244
Winnicki Stanisław 121
Winter Dorota 150, 166, 175, 210, 237
Witos Wincenty 14, 16, 17, 131,
Wiśniowiecki Michał 127, 133
Włodyga Jan 157
Włodyka Roman 217
Wnęk Wojciech 186
Wojdyło Witold 32, 244
Wojtal Józef 66, 69, 74, 244
Wojtyga Jan 75, 132, 136, 244
Wolańczyk Marian 82, 244

Wójcik Stanisław 152
Wroczyński Ryszard 84, 93, 94, 95, 244
Wstydlivy Bolesław 127
Wyrzykowski Kazimierz 216
Wysłouch Maria 17
Wyspiański Stanisław 182

Z

Zamojski (Zamoyski) Jan 127, 192
Zarański Stanisław 48, 49, 52, 54, 58, 59,
60, 61, 63, 65, 69, 72, 73, 76, 78, 128,
236, 244

Zieleński Władysław 42, 244
Zofia Habsburg 163
Zoll Fryderyk 114, 178
Zygmunt August 127
Zygmunt III Waza 127

Ż

Żelazny Antoni 196
Żółkiewski Stanisław 127

Indeks miejscowości

A

Adrianów 209
Albigowa 185, 186, 209, 235

B

Barcice 149
Biała 118, 204
Białobrzegi 209
Bieliny 86, 87, 177, 186, 187, 229
Bochnia 118, 140, 157, 204
Bohorodczany 204
Bolechów 118
Borek 157
Borszczów 204
Borzęcin 210
Bóbrka 204, 208
Brody 118, 204
Brzesko 204
Brzeziny 152
Brzeżany 112, 113, 118, 121, 204
Brzozów 204
Brzyska 119, 152
Buczacz 118, 204
Budziwój 104, 123, 229

C

Cieszanów 204
Chrzanów 204, 208
Czarna 209
Częstochowa 127, 137, 157, 238
Czorsztyn 112
Czortków 173, 204

D

Dąbrowa Tarnowska 204
Długie 108, 233
Dobromil 205
Dobrzechów 149, 186, 187, 188, 229
Dolina 118, 205
Drohobycz 109, 118, 205
Dukla 162, 163, 165, 169, 177, 178, 182,
183, 187

F

Felsztyn 119
Frysztak 103, 108, 111, 122, 238

G

Gać 150, 166, 174, 192, 210, 233, 237
Gdańsk 151
Giedlarowa 104
Glinik Polski 168, 214, 229
Głowienka 163, 166, 168, 171, 173, 174, 175,
176, 178, 184, 188, 194, 218, 219, 229
Głuchów 209
Gogołów 149
Golcowa 104, 123, 235
Gorlice 104, 118, 155, 175, 205, 228, 229
Grab 191
Gręboszów 191
Grodzisko 166, 186, 188, 229, 245
Gródek Jagielloński 118, 205, 209
Grunwald 132, 153, 170, 171, 173, 181,
184, 185, 189, 192
Grybów 205

H

Haczów 104, 241
Halicz 118
Handzlówka 209
Hermanowa 92, 104, 105, 123, 229
Horodenka 205
Husiatyn 205

I

Iskrzynia 104, 239
Izdebnik 156

J

Jarosław 107, 114, 116, 118, 150, 153, 184,
185, 196, 205
Jasło 118, 168, 205
Jaworów 118, 205
Jedlicze 150, 166, 172, 213, 214, 228
Jordanów 150

K

Kajmów 151
Kałusz 205
Kamionka Strumiłowa 205
Kęty 118
Kielnarowa 154, 230
Kolbuszowa 205
Kołomyja 113, 118, 124, 205
Kombornia 15, 191, 192, 193, 194
Korniaktów 209
Kosina 209
Kosów 205
Kozy 157
Krakowiec 149
Kraków 17, 34, 55, 61, 84, 98, 99, 101, 102,
108, 109, 118, 122, 134, 139, 167, 172,
174, 181, 182, 188, 205, 208, 213, 214,
220, 225, 233, 235, 238, 242
Krosno 15, 105, 106, 116, 150, 161, 171,
183, 184, 205, 208, 229, 236, 238,
241
Krościenko Wyżne 104, 152, 157, 185,
229, 239
Krzemienica 209

L

Legnica 127
Lesko 205
Limanowa 205
Lutcza 103, 122, 153, 229
Lwów 17, 18, 20, 33, 38, 62, 66, 69, 85, 118,
121, 122, 124, 136, 138, 139, 141, 153,
155, 160, 164, 190, 195, 199, 206, 208,
215, 217, 229, 238, 241, 242, 244, 245

Ł

Łańcut 104, 205, 209
Ławrów 118
Łowczyce 209

M

Machów 151
Maława 158, 219, 235
Mielec 206
Mościska 206
Mrowla 103, 107, 228
Mrzygłód 173
Myślenice 118, 150, 206

N

Nadwórna 206
Nawojowa 211
Niedomice 210
Nisko 206
Nowosielce 108, 233
Nowy Sącz 112, 118, 141, 206, 233
Nowy Targ 118, 119, 195, 196, 206, 232
Nowy Żmigród 160, 168, 229

O

Odrzykoń 214
Oliwa 127
Ostre 211
Oświęcim 206

P

Pagorzyna 172, 220, 228
Pawłosiowa 150
Peczeniżyn 206

Pilzno 206
Płowce 127
Podgórze 206
Podhajce 206
Poznań 42
Pruchnik 112
Przemysł 86, 99, 100, 101, 105, 109, 116,
118, 142, 175, 196, 206, 228, 236
Przemysławany 206
Przeworsk 206
Przybyszówka 181

R

Raławice 132, 170, 187
Radocza 211
Radziechów 206
Rakszawa 209
Rawa Ruska 206
Rogóżno 209
Rohatyn 206
Rokietnica 131
Ropczyce 206
Roztoki 214
Rozwadów 191
Rudki 206, 209, 211
Rzeszów 9, 87, 88, 104, 110, 116, 118, 123,
139, 140, 158, 161, 179, 180, 181, 182,
192, 193, 196, 206, 209, 228, 235, 243

S

Sambor 9, 17, 118, 206
Sanok 108, 118, 140, 206
Sasów 173
Skałat 207
Skole 207
Smolarzyny 209
Sokal 207
Sonina 209
Staniątki 118
Stanisławów 113, 118, 207, 232
Stary Sambor 207
Stary Sącz 118
Stróże 159, 166, 167, 228
Stryj 118, 207

Strzyżów 108, 110, 111, 119, 121, 129, 207,
229, 233
Suchodół 105, 184, 229

Ś

Śniatyn 118, 207
Świlcza 157, 158, 228, 242

T

Tarnobrzeg 14, 207
Tarnopol 118, 195, 207
Tarnowiec 129, 130, 149, 150, 157, 214,
229
Tarnów 14, 17, 84, 118, 156, 163, 164, 169,
207, 211, 232, 238, 241
Tłumacz 207
Trembowla 118, 173, 207, 208
Turka 207
Tyczyn 108, 110, 111, 122, 123, 133, 154,
228, 236, 238

U

Umieszcz 214

W

Wadowice 106, 113, 114, 116, 118, 120,
152, 157, 160, 162, 167, 173, 175, 177,
178, 207, 208, 214, 219, 220, 229, 242
Warszawa 134
Wiedeń 31, 32, 84, 85, 91, 124, 127, 170,
172, 180, 182, 183, 189
Wieliczka 118, 153, 207
Wierchosławce 211
Wola Dalsza 154
Wróblowa 119
Wysoka (k. Łańcuta) 209
Wysoka Strzyżowska 217, 232

Z

Zakopane 57
Zaleszczyki 118, 207, 208
Zarszyn 108, 233
Zarzecz 153, 229
Zbaraż 118, 207

Zborów 207

Złoczów 118, 207

Żydaczów 207

Żywiec 196, 207, 232

Ż

Żmiąca 15

Żółkiew 118, 207