

Michał Zięba

Utwory romantyków polskich w procesie kształcenia galicyjskiej młodzieży szkolnej w latach 1860–1900

– Uwagi na marginesie badań nad recepcją

W ustroju szkolnym Polski porozbiorowej publiczność literacką tworzyli uczniowie szkół elementarnych, średnich, gimnazjów, progimnazjów i seminariów; osobną grupę stanowili studenci. Recepcja utworów odbywała się podczas kształcenia literackiego, które w omawianym okresie jedynie w Galicji doby autonomicznej było skoncentrowane w obrębie jednego przedmiotu. Janusz Kostecki, charakteryzując sytuację szkolnego czytelnictwa organizowanego i przymusu lekturowego w Polsce porozbiorowej, pisze:

Sytuacja szkolnego przymusu lekturowego miała dwa podstawowe warianty. Jeden z nich reprezentuje szkoła galicyjska, [...] drugi – szkoła w zaborze rosyjskim [...] i w zaborze pruskim. [...] O ile pierwszy wariant charakteryzuje się w zasadzie zgodnym oddziaływaniem szkoły i rodziny, o tyle dla wariantu drugiego znamieną jest [...] zasadnicza sprzeczność interesów tych dwu instytucji. Wyraźne kryterium stanowi w obu tych przypadkach język nauczania oraz przede wszystkim stosunek szkoły do dorobku polskiej literatury, do polskiej historii, do polskości w ogóle. [...] W szkole galicyjskiej przeważnie poznawano literaturę polską w ramach sytuacji szkolnego przymusu lekturowego, a w pozostałych zaborach w zasadzie poza nią¹.

Po wprowadzeniu w Galicji w 1867 r. „Ustawy o narodowym języku nauczania w szkołach ludowych i średnich” nauka prowadzona była w języku ojczystym, co przyciągało zdolną młodzież z innych zaborów. Dominował w tym względzie Kraków, uważany za „Mekkę” kształcącej się młodzieży, gdzie rosła ranga polskiej książki wśród młodzieży szkolnej i akademickiej².

¹ J. Kostecki, *Charakterystyka wybranych społecznych sytuacji komunikacji czytelniczej w polskiej kulturze drugiej połowy XIX wieku*, „Pamiętnik Literacki” 1978, z. 4, s. 118.

² Zob. M. Kocójowa, *Krakowski świat książki doby autonomii galicyjskiej*, Kraków 1990, s. 45–60.

W galicyjskich szkołach gimnazjalnych do nauki języka polskiego służyły podręczniki i wypisy zatwierdzone przez Ministerstwo Wyznań i Oświaty, polecane do użytku szkolnego reskryptem c.k. Rady Szkolnej Krajowej. Od 1878 r. głównym miejscem tłoczenia podręczników był Kraków, a wydawcą Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Lwowie. W 1893 r. ukazały się nowe programy nauczania i „Instrukcja dla nauczycieli”, która kładła nacisk na znaczenie podręczników w pracy dydaktycznej szkoły. Wszystkie podręczniki były ostemplowane urzędową pieczęcią c.k. Namiestnictwa, a w ich spisach treści występowały gwiazdki oznaczające, które utwory były przeznaczone do opanowania pamięciowego³.

Z przeprowadzonych analiz zawartości najważniejszych edycji podręcznikowych z lat: 1860, 1867, 1870, 1877, 1878, 1880, 1881, 1885, 1888, 1890, 1892, 1893, 1894, 1896 (wykazy autorów i dzieł publikowanych) wynika, że w podręcznikach do języka polskiego duży procent stanowiły utwory polskich romantyków. Zamieszczane były zarówno pełne teksty dzieł, jak i fragmenty większych całości opatrzone tytułami.

Badania statystyczne Mieczysława Ingłota, dotyczące czterech epok literackich, wskazują, że wśród 39 autorów od odrodzenia do pozytywizmu, których utwory występują najczęściej w 49 galicyjskich podręcznikach do nauczania języka polskiego w szkołach elementarnych i niższych klasach gimnazjalnych (19 wydanych w Krakowie, 3 we Lwowie i 9 w Wiedniu), ponad przyjętą cezurę 10 pozycji, w 18 przypadkach są to pisarze okresu romantyzmu. Pozwala to wnioskować, że: „Romantyzm decyduje zarówno o tradycyjnym wyglądzie galicyjskiego kanonu szkolnego, jak i o jego poetyckim charakterze”⁴.

Oto ustalona liczba utworów w kolejności malejącej: A. Mickiewicz (130), W. Pol (108), A. Jachowicz (79), T. Lenartowicz (54), J.I. Kraszewski (41), W. Syrokomla (38), J.B. Zaleski (30), L. Siemiński (29), J. Słowacki (25), E. Wasilewski (22), A. Chodźko (17), S. Witwicki (17), Z. Kasiński (15), A. Fredro (13), B. Hołowiński (12), K. Wójcicki (12), S. Pruszkowa (10), J. Szujski (10), K. Ujejski (10).

Wśród gatunków literackich pierwsze miejsce zajmuje liryka opisowa, następnie liryka refleksyjna (w tym ok. 70% to liryka religijna: pieśni, psalmy, kolędy, modlitwy, hymny), potem kolejno: liryka historyczna, liryka apelu (do młodzieży), ballady. W epice dominują bajki i epickie fragmenty z *Pana Tadeusza*; niższe miejsca przypadają: fraszkom, fragmentom z poematów opisowych i historycznych, epigramatom, fragmentom satyr i sielankom, wreszcie na końcu: sentencjom, maksymom i przysłowiom. Z gatunków prozatorskich występują kolejno: powiastki moralne, opowiadania, legendy o tematyce religijnej i patriotycznej, gawędy, opowiadania

³ Zob. J. Wojtal, *Wydawnictwo książek szkolnych w Zakładzie Narodowym imienia Ossolińskich 1878–1918*, Wrocław 1976, s. 41–254.

⁴ M. Ingłot, *Gatunki i rodzaje literackie w galicyjskich podręcznikach do nauczania języka polskiego w szkołach elementarnych i niższych klasach gimnazjalnych*, [w:] *Literatura i wychowanie. Z dziejów edukacji literackiej w Galicji*, Acta Universitatis Wratislaviensis, nr 633, Wrocław 1983, s. 53; pełną listę podręczników zawiera praca: W. Dynak, S. Możdżeń, *Szkola w kulturze literackiej XIX i XX wieku*, Wrocław 1978.

historyczne, obrazki-opisy (prozą i wierszem), obrazki o tematyce historycznej (prozą i wierszem), listy postaci historycznych, pisarzy i bohaterów narodowych, liryczne obrazki prozą, baśnie, czytanki, ułamki prozy wspomnieniowej i pamiętnikarskiej, anegdoty, kazania. Dramaty występują sporadycznie i tylko we fragmentach⁵.

Taka kolejność gatunków literackich – o wyraźnej dominacji grup o tematyce historycznej i religijnej – świadczy o tradycjonalizmie układu i tematyki wynikającym z ówczesnych stosunków społeczno-politycznych, a także o opóźnieniu szkoły wobec współczesności, mówiąc inaczej, o galicyjskim konserwatyźmie placówek oświatowych. Trzeba jednak podkreślić, że program nauczania języka polskiego w szkołach galicyjskich w warunkach uzyskania autonomii i możliwości wprowadzenia języka narodowego do szkół tworzono tak, aby przewyciężyć tendencje germanizacyjne, zagrażające podstawom bytu narodowego. Polska tradycja, w tym także tradycja romantyczna, i język polski stały się głównymi instrumentami obrony narodowości. Inna rzecz, że w Galicji opanowanej po 1863 r. przez stańczyków, przy słabości pozostałych orientacji politycznych, ów lojalistyczny wobec Austrii tradycjonalizm, realizując swoją funkcję ochrony narodowości, stał się tradycjonalizmem konserwatywnym, co rzutowało na koncepcję nauczania literatury⁶.

Szczególne wagę przywiązywano do pielęgnowania ojczyźnego języka, którym już wolno było posługiwać się w urzędach i w szkołach, dokładano wszelkich starań, „aby język nasz nie mamiał i nie ubożał, lecz aby żył i rozwijał się należycie...”⁷.

Ze szkolnych zaleceń programowych i ducha pozytywizmu wynikało uprzywilejowanie tych pisarzy, którzy poprzez literaturę lub niezależnie od niej popularyzowali nauki. I tak np. W. Pola ceniono nie tylko za artystyczne walory *Pieśni o ziemi naszej*, lecz także za to, że był geografem, a niektóre zamieszczane w wypoiskach fragmenty z *Pana Tadeusza* A. Mickiewicza często funkcjonowały na zasadzie poznawczo-scjentystycznej (ilustracja zjawisk meteorologicznych, studium krajo-brazowe, obyczajowe itp.).

Na dobór tekstów i gatunków literackich miały wpływ również wskazówki metodyczne dla uczniów i nauczycieli. Według ówczesnych wymagań, uczeń szkoły elementarnej i średniej powinien opowiedzieć przeczytany tekst lub nauczyć się go na pamięć. Stąd wynikała preferencja dla krótkich utworów fabularnych, powiastek i bajek łatwych do zapamiętania, prostych w akcji, ale interesujących, o tematyce zbliżonej do świata doświadczeń ucznia. Zwracano uwagę na mnemotechniczne właściwości tekstu, prosty język i konkretny styl, akcję i zdarzenie. Dlatego w wypoiskach znalazły się przysłowia i przypowieści. W takim kontekście wygrywała również liryka opisowa, a obecność refleksyjnej zapewniała poezja religijna ze względu na jej walory estetyczne i światopoglądowe⁸.

⁵ Zob. M. Ingot, *Gatunki i rodzaje literackie...*, s. 54.

⁶ Tamże, s. 70–71.

⁷ Zob. F. Próchnicki, *O czytaniu ważniejszych utworów literackich przez uczniów szkół średnich*, [w:] *Sprawozdanie dyrekcji c.k. gimnazjum V we Lwowie 1897*, s. 4.

⁸ Por. M. Ingot, *Gatunki i rodzaje literackie...*, s. 50–60.

W doborze kanonu literackiego kierowano się więc z jednej strony kształceniem kompetencji językowych i estetycznych, respektując istnienie tekstu literackiego w różnych postaciach i odmianach, z drugiej strony uwzględniano determinanty pozaliterackie wynikające z określonych ideowo funkcji szkoły jako instytucji realizującej program adresowany do odbiorcy w określonym wieku.

Gloryfikowaniu tradycji kosztem współczesności towarzyszyło w planie doboru tekstów bogactwo utworów o tematyce religijnej i historycznej. Taką organizację toku lekturowego nazwał M. Ingłot „namiastką procesu historycznoliterackiego”⁹. Szkoła galicyjska stosując pewien kanon użytkowy zmierzała do tego, aby teksty, w tym szczególnie utwory romantyków, osadzać „w porządku społecznych wartości, wzorów obyczajowych, norm moralnych”.

Jacek Kolbuszewski w artykule poświęconym zagadnieniom wartości w galicyjskich podręcznikach szkolnych przytoczył opinię Adolfa Nowaczyńskiego o sytuacji polonistyki galicyjskiej w drugiej połowie XIX wieku:

w [...] mózgach profesorów literatury ojczystej w gimnazjach Galicji i Lodomerii tkwią głęboko wkute formuły książkowe o arcy mistrzach i arcydziełach. Tkwią głęboko daty zyciorysów, herby matek i ojców autorów, przeraźliwie płytkie charakterystyki, głupie analogie, idiotyczne zestawienia, szablony „obrazów epoki”, mechanicznie komponowane treści dzieł...¹⁰

Czy rzeczywiście tak było? Czy zgryźliwa, ironiczna opinia autora *Malpiego zwierciadła* o nauczycielach literatury polskiej odpowiadała rzeczywistości? Ile w niej było prawdy, a ile przesady?

W zaborze austriackim, w dobie autonomii Galicji, polska edukacja szkolna, również w zakresie nauczania literatury polskiej, stanowiła ekwiwalent państwowej edukacji, a dla Polaków z innych zaborów życie polityczne w Galicji było „namiastką” normalnego życia państwowego. Edukacja ta podporządkowana była pozaliterackim strategiom społeczno-politycznym i wiązała się z tezą o wykorzystywaniu literatury pięknej dla celów wychowawczych.

Względy pozaliterackie – pisał J. Kolbuszewski – odgrywały wskutek tego w procesie wartościowania rolę czynników niemal pierwszoplanowych. Sfera natomiast wartości ściśle literackich [...] wyznaczona była przez normatywne zasady estetyki klasycystycznej, każdorazowo adaptowanej dla aktualnych potrzeb¹¹.

Podręczniki do nauczania literatury polskiej informowały więc o niepodważalnych faktach, podając *explicite* sady wartościujące, a dóbr tekstów wprowadzonych do kanonu lektur i do wypisów szkolnych, może nie tyle fałszował, co deformował obraz całości zjawisk literackich, podporządkowując się strategii dydaktycznej szkoły.

⁹ Tamże, s. 62.

¹⁰ J. Kolbuszewski, *Zagadnienie wartości w galicyjskich podręcznikach*, [w:] *Literatura i wychowanie...*, s. 12; A. Nowaczyński, *Malpie zwierciadło, Wybór pism satyrycznych*, Kraków 1974, t. 1, s. 331.

¹¹ J. Kolbuszewski, *Zagadnienie wartości...*, s. 33.

Na czele wartości pozaliterackich preferowanych w podręcznikach szkolnych stało zagadnienie moralności, przy czym jawności etycznego programu wychowawczego towarzyszył pewien kamuflaż wychowania narodowego związanego z tzw. etosem rycerskim jako modelową koncepcją wychowania przez literaturę¹².

„Etosem rycerskim” określano tendencje do nobilitowania wartości narodowych tkwiących w literaturze, głównie e l i t a r y z m wynikający z przynależności do „narodu wybranego”. W praktyce odnosiło się to do preferowania w dydaktyce dzieł literackich i twórczości tych autorów, którzy realizowali romantyczną koncepcję narodu. Oznaczało to także wywodzącą się z ducha romantyzmu „tendencję do autonobilitacji kultury i literatury ojczystej, a przede wszystkim języka polskiego”, którego pochwała „staje się de facto pochwałą narodu”¹³. Autorzy podręczników starali się rozbudzać w uczniach poczucie dumy z przynależności do narodu, który wydał tylu znakomitych pisarzy i bohaterów.

Inne cechy „etosu rycerskiego” to: r e l i g i j n o ś ć i c n o t l i w o ś ć (wywodzące się z modelu rycerza średniowiecznego) oraz p r a c o w i t o ś ć podawana jednak w formie tradycyjnych wzorców do naśladowania, nie jako element wzoru mieszczańskiej pedagogiki. Dotyczyło to przede wszystkim konstruowania w podręcznikach biogramów pisarzy i uczonych, na wzór *Żywotów sławnych mężów* Plutarcha realizujących ów etos w życiu i twórczości. Biografie twórców zamieszczane w galicyjskich podręcznikach szkolnych drugiej połowy XIX w. cechuje „puryfikacja” polegająca na idealizacji postaci, przemilczaniu faktów, które ukazałyby pisarza w złym świetle. Chodziło o to, aby biografia bez żadnych zgrzytów korespondowała z prezentowaną wybiórczo twórczością¹⁴.

Taki sposób wartościowania oraz duch czasów sprawiły, że w dziewiętnastowiecznych podręcznikach (np. Stanisława Tarnowskiego, Leona T. Rycharskiego, Karola Mecherzyńskiego) literatura miała podsuwać uczniom godne naśladowania wzorce. W opinii Kolbuszewskiego:

Pomiędzy rzeczywistością przedstawioną w dziele literackim a pozaliteracką rzeczywistością obiektywną stawia się w nich mechanicznie znaki równości, co sprawia, że [również] postać literacka rozpatrywana pod owym względem etycznym (z reguły przez pryzmat etosu rycerskiego) oceniana jest na tych samych zasadach, na jakich oceniana jest rzeczywistość ludzi, [czyli] „tylko przez pryzmat pożądanego prawdopodobieństwa”¹⁵.

Etos rycerski tworzony jest przez afirmację zjawisk rodzimych, narodowych. Często przemilczane są mankamenty literatury narodowej; niekiedy tylko, jak czynił to S. Tarnowski, drastycznie odsłania się niedoskonałości utworów. Ogólnie dominuje jednak kult rodzimej oryginalności przy braku aprobaty dla obcych wpływów i zależności w imię założeń, że teksty w podręcznikach miały służyć głównie rozbu-

¹² Tamże, s. 17.

¹³ Tamże, s. 18.

¹⁴ Odmiennność antycznych wzorców biografistyki Plutarcha i średniowiecznych ideałów osobowych rycerzy ujawnia M. Łojek w książce *Biografie pisarzy w szkolnym nauczaniu literatury*, Warszawa 1985.

¹⁵ J. Kolbuszewski, *Zagadnienie wartości...*, s. 21.

dzaniu świadomości narodowej. Świadomość literacka uczniów była wyraźnie podporządkowana kształtowaniu świadomości narodowej.

Podręczniki musiały pewnie męczyć uczniów nadmiarem podawanych w dużych ilościach i w sposób arbitralny informacji, co mogło wynikać z empirycznego traktowania historii literatury. Badacze tego problemu podkreślają, że ich autorzy nie podejmowali zbyt często prób nawiązania dialogu z młodym czytelnikiem, któremu zalecona była swoista „bierność” sprowadzająca się do przyjmowania informacji. „Nie było [...] zadaniem podręcznika prowokowanie odbiorcy do samodzielnego myślenia, samodzielnych [...] prób wnioskowania”¹⁶. Pojęcie wiedzy utożsamiane było z erudycją, jako najważniejszym wyznacznikiem świadomości nie tyle literackiej, co narodowej. Stąd nagromadzenie w podręcznikach czasem mało istotnych informacji o faktach z życia i twórczości pisarzy (zwłaszcza Mickiewicza, Słowackiego, Brodzińskiego, Malczewskiego), brak właściwych proporcji w prezentacji postaci.

Niektórzy autorzy mający ambicję napisania dobrego podręcznika, szukali „średniej miary”, aby nie był ani za obszerny, ani za oszczędny. K. Mecherzyński pisał: „Mam raczej przekonanie, że jak każda historia, tak i historia literatury najlepiej wraza się w umysł przez określenie całości nie w wielu, ale głównych i mocno zarysowanych obrazach”¹⁷. Sam jednak nie stosował tej zasady, gdy np. charakteryzując „poetów pierwszoplanowych” „ery nowożytnej” K. Brodzińskiemu poświęcił 13 stron, A. Malczewskiemu, S. Goszczyńskiemu, J.B. Zaleskiemu, A. Mickiewiczowi po 14 stron, J. Słowackiemu 8 stron, a Z. Kasińskiemu, W. Polowi, W. Syrokomli, T. Lenartowiczowi jedynie krótkie noty. Podobnie rzecz się ma z liczbą zamieszczonych utworów (w całości lub we fragmentach): K. Brodziński (4), A. Malczewski (1), S. Goszczyński (1), J.B. Zaleski (11 sic.), A. Mickiewicz (12, w tym 6 *Sonetów krymskich*), J. Słowacki (3), Z. Kasiński (2), W. Pol (6), W. Syrokomla (6), T. Lenartowicz (4)¹⁸.

Ten i inne wybory utworów w podręcznikach szkolnych nastawione są na kształtowanie przede wszystkim erudycji ucznia i sylwetki świadomego Polaka. W doborze utworów kierowano się aspektem historycznym i geopolitycznym. W tym z pozoru „brogu nie plewionym” dostrzec jednak można wyraźną preferencję dla tekstów, które w sensie przestrzennym dotyczą obszarów i miast dawnej Polski: Litwy, Ukrainy z Wołyniem i Podolem, Mazowsza, Karpat (w tym Tatr), Gopła, królewskiego Krakowa i jego okolic, Częstochowy, Warszawy i in. (np. we fragmentach z *Pana Tadeusza*, utworach J. Malczewskiego, W. Pola, W. Syrokomli, J.B. Zaleskiego, A. Chodźki, E. Wasilewskiego, T. Lenartowicza). M. Inglot zauważa:

Wyraźny awans Krakowa jako piastowsko-jagiellońskiej stolicy dawnej Polski (przy drugoplanowej roli Lwowa jako stołecznego miasta Galicji), jak i stałe przekraczanie

¹⁶ Tamże, s. 25.

¹⁷ K. Mecherzyński, *Przykłady i wzory z najcenniejszych poetów i prozaików polskich zebrane i zastosowane do historii literatury opowiedzianej w krótkości dla młodzieży*, wyd. 2, Kraków 1878, t. 2, s. V.

¹⁸ Tamże, s. 355–361.

granic monarchii w stronę ziem polskich pod innymi zaborami, przypominało – mimo tendencyjnych uproszczeń i zafalszowań – o ideowej łączności polskiego organizmu państwowego¹⁹.

Z kolei ważnym aspektem wychowawczym wyszukiwanym w utworach wymienionych romanetyków była a p o t e o z a życia polskiego w czasach minionej świetności, a szczególnie sielskości życia wiejskiego. Bliskie ideałom oświecenia było ukazywanie polskiego krajobrazu i narodowego charakteru postaci literackich, co harmonizowało z romantycznym kultem swojskości i decydowało o moralnej i estetycznej wartości dzieła: „afirmacja dobra i negacja zła miały ważne znaczenie dla wychowawczych ambicji szkoły; chodziło o to, by «dobro» i «piękno» szły ze sobą w parze” – pisał J. Kolbuszewski²⁰.

W krajobrazie polskim ukazywanym w utworach różnych pisarzy (np. A. Mickiewicza, W. Pola, W. Syrokomli, T. Lenartowicza) pojawiały się stałe motywy przyrodnicze, drzewa, ptaki, owady i in., często rodem z pieśni ludowych, które pełniły rolę łączników między epokami i ziemiami przy wskrzeszaniu arkadyjskiej wizji dawnej Polski w realiach współczesności²¹.

W opinii Władysława Dynaka, wypisy szkolne i podręczniki do nauczania literatury „jawią się jako niezwykle spójny i konsekwentny rezerwuuar symboliki solidaryzmu społecznego”. Symbolami „rodzimej swojskości” stają się dwór szlachecki i chłopska „strzecha”. Kult tych symboli, poddanych „kosmetyce idealistycznej” z dodatkiem „jawnej i charakterystycznej religijności”, widoczny jest przez obecność w podręcznikowych wypisach takich utworów z repertuaru literatury romantycznej, jak: W. Pola *Pieśń o domu naszym*, I. Chodźki *Domek mojego dziadka* itp. W. Dynak pisze:

Wystarczy spojrzeć, jakie fragmenty *Pana Tadeusza* wprowadzone zostały do *Wypisów polskich dla klasy III szkół gimnazjalnych i realnych* ułożonych przez Jana Czubka i Romana Zawilińskiego, wydanych we Lwowie w 1893 r., aby dostrzec, z jak wielką deformacją znaczeń poematu mamy w tym przypadku do czynienia. Wyrwane z całości kontekstu fragmenty stanowiące opis zaścianka, łowów i koncertu myśliwskiego, nie tylko nie dają obrazu ginącej Polski starszlacheckiej, ale wręcz stwarzają iluzję jej niezagrażonej trwałości w tych poziomach, które odpowiadają idylliczno-solidarystycznym zadaniom wyznaczonym szkole. Tak więc również *Pan Tadeusz* Mickiewicza stał się narzędziem konstrukcji obrazu staropolskiej arkadii społecznej. Teksty Mickiewicza, Lenartowicza, Pola, Siemieńskiego, Brodzińskiego i in., bądź idealnie współgrały z tymi strategiami, bądź dla potrzeb tych strategii zostały po prostu spreparowane i dzięki temu literacki sztafaż „oswojonej” liryki romantycznej idealnie niemal współgrał z konserwatywnym ideałem społecznej i politycznej harmonii, manifestowanej przez galicyjskie wypisy. Dobór tekstów romantycznych służył więc apoteozie takich wartości, jak miłość do ziemi ojczystej, domowe ognisko, żarliwa a pokorna wiara i katechetyczny zestaw

¹⁹ M. Inglot, *Gatunki i rodzaje literackie...*, s. 65.

²⁰ Zob. J. Kolbuszewski, *Zagadnienie wartości...*, s. 30–31.

²¹ M. Inglot, *Gatunki i rodzaje literackie...*, s. 65.

cnót chrześcijańskich.[...] Spreparowany we fragmentach stawał się *Pan Tadeusz* li tylko sielanką [...] Potraktowany jako pełna całość – pozostawał dziełem narodowym najwyższej miary: epopeją polską, a wskutek tego nabierał całkiem odmiennego znaczenia – takiego, na jakie zgodzić się nie mogła galicyjska szkoła²².

Procesowi idealizacji poddawani byli również twórcy utworów. Mickiewicz w świetle podawanych w wypisach fragmentów poematu był tylko piewą sielskości i poetą religijnym, jako bajkopisarz okazywał się moralistą. Inni poeci, jak np. J.U. Niemcewicz, I. Chodźko, W. Pol, T. Lenartowicz, funkcjonowali jako piewcy staropolskiego drobnoszlacheckiego życia i polskiego krajobrazu, a W.L. Anczyc, Marian Gawalewicz, Edmund Wasilewski obsadzeni zostali w roli quasi-folklorystów ukazujących „bajeczną kolorowość” życia chłopskiego²³.

Wymaganiom dobra i swoście pojmowanego piękna podporządkowane były ścisłe reguły dotyczące stylu w wypowiedziach ustnych i pisemnych. Eliminacji podlegały wszelkie tzw. grube sposoby mówienia w poezji, na rzecz form językowych odpowiadających sferze łagodnych uczuć. Towarzyszył temu kryterium doboru postulat „jednobarwności” stylistycznej tekstu literackiego w tonacji sentymentalnej (stosowanie w nadmiarze deminutiwów, preferowanie utworów o tonacji melicznej itp.)²⁴.

Słuszną wydaje się opinia W. Dynaka, że w galicyjskich podręcznikach szkolnych końca XIX w. istniał konsekwentnie realizowany, zwarty „system symboli” opierający się na podstawowych „hasłach wywoławczych” galicyjskiej edukacji polonistycznej. Daje się zauważyć istnienie „symbolicznych ciągów asocjacyjnych typu: Bóg – cesarz – władze krajowe i lokalne – pan – zwierchność szkolna – ojciec (opiekun), czy też: Arkadia – Austria – Galicja – wioska – zagroda wiejska. Oba te ciągi znaczeniowe wchodzą ze sobą w liczne konwergencje niemal na każdym szczeblu”²⁵.

Konieczność wprowadzenia zmian w galicyjskiej dydaktyce polonistycznej po roku 1890, głównie zaś odpowiedniego doboru tekstów poetów romantycznych, domagał się anonimowy recenzent *Wypisów polskich dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych* w opracowaniu S. Tarnowskiego i J. Wójcika (Lwów 1890). Zwracał uwagę na brak w oficjalnym podręczniku ważnych tekstów Mickiewicza, Słowackiego i literatury współczesnej. Z niepokojem donosił, że utwory spoza spisu lektur obowiązkowych młodzież poznaje w sposób konspiracyjny na tajnych kółkach czytelniczych. Pisze: „Nie wystarczał już *Pan Tadeusz*. Jeśli czytano Mickiewicza, to najczęściej *Dziadów cz. III*, jeśli Słowackiego, to raczej *Kordiana*, jeśli Krasińskiego – to *Irydiona*”. Natomiast recenzujący kolejne wydanie *Wypisów...*

²² Zob. W. Dynak, *Kanon symboliki narodowej i społecznej*, [w:] *Literatura i wychowanie...*, s. 41–42 i 45–46.

²³ Tamże., s. 46.

²⁴ Por. M. Inglot, *Gatunki i rodzaje literackie...*, s. 68–69.

²⁵ Tamże., s. 47.

Konstanty Wojciechowski proponował rozszerzenie okresu dziejów narodu przedstawionych na łamach podręcznika, twierdził, że nie można już dłużej poprzestawać na ukazywaniu czasów Kościuszki i ks. Józefa, należy uzupełnić ten obraz o wydarzenia powstania 1831 r.²⁶

Widoczne zmiany w kanonie lektur szkolnych nastąpiły na początku XX wieku. W wydanych we Lwowie w 1904 r. *Wypisach polskich dla szkół realnych i seminariów nauczycielskich* Romualda A. Bobina przerobionych z *Wypisów* S. Tarnowskiego, w części drugiej (obejmującej okresy 1822–1850 i 1850 – do „naszych czasów”) pojawiają się, pomijane wcześniej Mickiewicza *Oda do młodości*, *Dziady* (fragmenty z cz. IV; z cz. III *Improwizacja* – fragment, z *Ustępu* – „Petersburg” i „Droga do Rosji”), *Konrad Wallenrod* – „Wstęp” i fragmenty I–VI: „Obiór”, „Pieśń z wieży”, „Uczta”, „Pieśń wajdeloty”, „Powieść wajdeloty” (w skróceniu), „Wojna”, „Pożegnanie”; Słowackiego obszerniejsze fragmenty dramatów: *Jan Bielski* – 180 wersów z komentarzem, *Balladyna. Tragedia w 5 aktach* – Akt I. Scena 8 i z Aktu II, Scena 1 (choć nadal nie było tekstu *Kordiana*); Z. Krasińskiego *Irydion* – „Wstęp”, fragmenty Sceny 4, Sceny 5 oraz „Epilogu”.

Adolf Nowaczyński miał wiele racji, gdy szydził z konserwatywnej i przeciwnej radykalnym zmianom galicyjskiej dydaktyki polonistycznej. Chociaż, jak wynika ze wspomnień uczniów, „galicyjski wariant [...] umożliwiał trwałe włączenie osiągnięć literatury i nauki polskiej w doświadczenia czytelnicze ucznia”²⁷.

Works by the Polish Romanticists in the Education of Galicia School Youth in 1860-1900

Abstract

In the Polish school system after the partitions, the literary public was composed of pupils of the elementary and intermediate schools, gymnasia, pro-gymnasia, and seminaries. The reception of the works occurred during the literary education, which was concentrated within one school subject only in the autonomous period of Galicia.

Analyses of the contents of the most important handbook publications during the discussed period show that in the Polish language handbooks, works by the Polish romanticists of the first and the second generation constituted a large percentage, and romanticism had a decisive influence on the traditional list of obligatory reading matter and its poetic nature. Both, complete texts of the works and fragments of larger pieces for analysis, were included there.

Among the literary genres, the first rank was occupied by descriptive lyrics, followed by reflective lyrics, and subsequently by: historical lyrics, lyrics of appeal (to the youth) and

²⁶ *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych*. Rec. B.a., „Szkola” 1890, nr 41, s. 462; K. Wojciechowski, *Wypisy polskie dla klas wyższych gimnazjalnych i realnych*. Rec. „Muzeum” 1906, t. 1, s. 371.

²⁷ Zob. A.E. Balicki, *My i oni, [w:] Pół wieku wspomnień uczniów gimnazjum im. B. Nowodworskiego w Krakowie*, Kraków 1938, s. 72.

ballads. The epics were dominated by fables and epic fragments of *Pan Tadeusz* by A. Mickiewicz; more remote positions were occupied by epigrams, fragments of descriptive and historical poems, fragments of satires and idylls, and finally sayings, maxims, and proverbs. Prose was represented by moral tales, short stories, religious and patriotic legends, chats, historical stories, pictures-descriptions, pictures with historical contents, letters from historic persons, writers, national heroes, lyrical pictures in prose, fairy tales, readers, fragments of memoirs and diaries, anecdotes, sermons. Romantic dramas are represented only sporadically, and only in fragments.

Selection of texts was strongly influenced by the methodical guidelines for the pupils and teachers. According to the requirements at that time, a pupil of the elementary or the secondary school ought to recount the text which he or she has read, or learn it by heart. Therefore, the compilations preferred short narrative texts, easy to memorise. Attention was focused on mnemotechnical qualities of the text, simple language and clear style, action and event. In that context, the descriptive lyrics won, and the reflective one was provided by the religious poetry due to its aesthetic and moral values.

Selection of works in the handbooks and school anthologies in Galicia during its autonomy was characterized by subjectivism, and oriented to forming not only the pupil's erudition, but also to his/her posture of a conscious Pole. At the top of the extra-literary values preferred in the school handbooks was the issue of morality, and the overt ethical program of education was accompanied by camouflaged national education, related to the so-called "knightly ethos" as the model concept of education through literature.