

MARIA PRZECISZEWSKA

orcid: 0000-0001-5266-3488

e-mail: m.przeciszewska@bn.org.pl

Polski kanon szkolny w gimnazjach rządowych Kraju Nadwiślańskiego (1864–1897)*

DOI: 10.36155/RBN.55.00001

Uwagi wstępne

Upadek powstania styczniowego oznaczał dla szkolnictwa Królestwa Polskiego likwidację ambitnego programu reform oświatowych Aleksandra Wielopolskiego i stopniową marginalizację szkolnej polonistyki. Edukacja na poziomie średnim została przejęta przez Komitet Urządzący w Królestwie Polskim, następnie (od 1869 roku) przez ministerstwo oświaty narodowej w Petersburgu. Początkowo miała ona za zadanie odcięcie młodych Polaków od „polityki” rozumianej jako

* Zmieniona i uzupełniona wersja referatu *Polski kanon literacki w szkole średniej Kraju Nadwiślańskiego, 1864–1897* ogłoszonego 9 stycznia 2024 roku w czasie Otwartego Seminarium Biblioteki Narodowej.

Rosyjskie szkolnictwo podlegające Ministerstwu Oświaty jest na ogół określane w literaturze przedmiotu (również w moich artykułach) wymiennie jako rządowe lub państwowe. Ze względu na częściową patrymonialność ustroju państwowego imperium rosyjskiego proponuję użycie pierwszego z tych pojęć, które jest lepiej osadzone źródłowo i lepiej oddaje charakter rosyjskiej oświaty jako „daru” od samodzielnego cesarza, ofiarowanego za pośrednictwem swoich ministrów (w przypadku rosyjskim), czy też instytucji wrogiej Polsce i Polakom narzuconej przez obcą władzę (w przypadku polskim). Por. R. Pipes, *Rosja carów*, Warszawa 2006, s. 115–142; A. Любжин, *История русской школы императорской эпохи. В 3-х томах*, t. 2, Москва 2015; E. Piltz, *Polityka rosyjska w Polsce. List otwarty do kierowników polityki rosyjskiej*, Warszawa 1909, s. 92; A. Szczepański, *Szkoły i wychowanie w Polsce. Przegląd historyczny od najdawniejszych do najnowszych czasów*, Poznań 1873, s. 125; *Tajne dokumenty rządu rosyjskiego w sprawach polskich: memoriał ks. Imeretyńskiego, protokoły Komitetu Ministrów, nota Kancelaryi Komitetu Ministrów*, Londyn 1899, s. 97.

sumy polskich idei patriotycznych i działań niepodległościowych¹, następnie zaś wraz z realizacją reform ministra Dymitra Tołstoja, stawiała sobie za cel ujednoczenie wykształcenia na całym obszarze imperium rosyjskiego². Zarówno zmiany zapoczątkowane przez Komitet Urządzący, jak i wprowadzenie spójnego systemu edukacyjnego w całej Rosji, oznaczały odejście od dotychczasowego programu i metodyki nauczania języka polskiego, zmianę jego miejsca w hierarchii przedmiotów szkolnych oraz zastąpienie dawnego kanonu literackiego nowymi rekomendacjami czytelniczymi różniącymi się zarówno od swojego pierwowzoru, jak i od pozaszkolnych kanonów literackich.

Wraz ze wzrostem znaczenia „przedmiotów wiodących” (języka rosyjskiego, historii i geografii)³, język polski został w 1871 roku ostatecznie wypchnięty poza zaaprobowany przez ministerstwo program szkół średnich⁴. Jako przedmiot nadobowiązkowy (wykładany analogicznie jak pozostałe przedmioty w języku rosyjskim), znalazł się w sferze półoficjalnej narażonej na konfrontację

1 E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim: (od powstania styczniowego do I wojny światowej)*, Warszawa 1968, s. 14–20; A. Miller, *Imperium Romanowów a polskie powstania z lat 1830–1831 i 1863–1864 – analiza porównawczo-historyczna*, w: *Wbrew królewskim aliansom: Rosja, Europa i Polska walcą o niepodległość w XIX wieku*, pod red. Ł. Adamskiego i S. Dębskiego, przekład. Z. Szymański, Warszawa 2016, s. 90–94 – https://mierszowski.pl/upload/2023/05/wbrew-krolewskim-aliansom_-rosja-europa-i-polska-walka-o-niepodleglosc-w-xix-wieku_pdf.pdf [dostęp: 20.05.2024]; H. Głębocki, *Fatalna sprawa. Kwestia polska w rosyjskiej myśli politycznej (1856–1866)*, Kraków 2000, s. 501–507; R. Kucha, *Gimnazjum męskie i szkoła im. Staszica w Lublinie w latach 1864–1919*, w: *Szkoła czterech wieków. Liceum Ogólnokształcące im. Stanisława Staszica w Lublinie*, red. R. Kucha, Lublin 1992, s. 122–131.

2 E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim...*, s. 23–45; E. Kula, *Hrabia Dmitrij Andriejewicz Tołstoj (1823–1889) i jego reformatorska działalność oświatowa*, „Prace Naukowe Akademii Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2014, t. 23, s. 615–621 – <http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/2816/609.pdf> [20.05.2024]; R. Kucha, *Gimnazjum męskie...*, s. 131–140.

3 M. Preciszewska, *Chrestomatie i gramatyki do nauki języka i literatury rosyjskiej w szkołach średnich Warszawskiego Okręgu Naukowego w świetle rosyjskiej polityki oświatowej w Królestwie Polskim, 1864–1915*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2022, t. 53, s. 169–170 – [https://rocznik.bn.org.pl/upload/pdf/90436_169%E2%80%93190_Rocznik_53%20\(Preciszewska_Chrestomatie\).pdf](https://rocznik.bn.org.pl/upload/pdf/90436_169%E2%80%93190_Rocznik_53%20(Preciszewska_Chrestomatie).pdf) [20.05.2024]; eadem, *Nie tylko łowajski: w kręgu podręczników do historii w gimnazjach państwowych Królestwa Polskiego w latach 1863–1905*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2023, t. 54, s. 81–100 – https://rocznik.bn.org.pl/upload/pdf/01066_5_Rocznik_54%20Nie%20tylko%20%C5%82owajski%20w%20kr%C4%99gu.pdf [20.05.2024]; eadem, *Obraz Królestwa Polskiego w podręcznikach do geografii w gimnazjach państwowych Warszawskiego Okręgu Naukowego (1864–1915)*, „Rocznik Biblioteki Narodowej” 2023, t. 54, s. 101–124 – https://rocznik.bn.org.pl/upload/pdf/01159_6_Rocznik_54%20Obraz%20Kr%C3%B3lestwa%20Polskiego.pdf [20.05.2024].

4 Na temat statusu języka polskiego w szkołach rządowych Królestwa Polskiego po powstaniu styczniowym istnieje bardzo obszerna literatura, wśród najważniejszych publikacji należy wymienić m.in.: E. Kur, *Nauczanie historii literatury polskiej w Królestwie Polskim (1864–1905)*, Siedlce 2007, s. 10–30; E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim...*, s. 50–56; idem, *Język polski w szkołach średnich Królestwa Polskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1964, t. 7, s. 145–171 – [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1964-t7/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1964-t7-s145-171.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1964-t7/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1964-t7-s145-171/Rozprawy_z_Dziejow_Oswiaty-r1964-t7-s145-171.pdf) [20.05.2024]; W. Studnicki, *Polityka Rosji względem szkolnictwa zaboru rosyjskiego. Studium polityczno-historyczne*, Kraków 1906.

zarówno z postawą części uczniów, którzy wynosili z domu wychowanie patriotyczne i znajomość polskiej literatury pięknej, jak i ze stanowiskiem władz warszawskiego okręgu naukowego przestraszonych możliwością „niekorzystnego” oddziaływania polskich tekstów literackich na umysły młodych Polaków. Konfrontacja ta prowadziła do cyklicznego zaostrzania się antypolskiego kursu oświatowego, którego symbolem była tak zwana „noc Apuchtinowska” – utożsamiana ze wspólnymi wysiłkami kuratora warszawskiego okręgu naukowego Aleksandra Apuchtina i generał-gubernatora warszawskiego Josifa Gurki (Hurki). Choć stanowiska obu tych urzędników nie były tożsame, nie ulega wątpliwości, że w okresie 1883–1894 w instytucjach oświatowych panował klimat niespotykanego kiedy indziej uprzywilejowania pozycji rosyjskości⁵, zaostrzonego systemu kontroli uczniów oraz demonstracyjnie okazywanej niechęci do wszystkiego co polskie. Inną charakterystyczną cechą nauczania języka polskiego w okresie postyczniowym była dwutorowość oficjalnej i nieformalnej edukacji. Pierwsza z nich miała (nie bez powodu) reputację wrogiej polskości⁶. Edukacja nieoficjalna, zastępując niejako struktury edukacji narodowej w nieistniejącym państwie, była przedmiotem szczególnej uwagi polskiej inteligencji. W jej przekonaniu, bez względu na jej charakter (prywatny czy też całkowicie niezgodny z obowiązującym prawem), służyła rozpowszechnianiu literatury polskiej uznawanej za narodowy depozyt i podstawowy nośnik polskiej tożsamości narodowej. Niewątpliwie wzrost znaczenia edukacji nieformalnej oddziałował – pośrednio – na edukację państwową. Wyrażało się to w krótkotrwałych zmianach w sposobie nauczania języka i literatury polskiej, czego przykładem może być okres przejścia sterów na stanowisku generał-gubernatora warszawskiego – 1880–1883 – przez Piotra Albiedyńskiego. Jako osoba skłonna do podjęcia dialogu z polskim społeczeństwem i uwzględnienia jego perspektywy, był on gotów do niektórych ustępstw. Dotyczyły one przede

5 M. Rolf, *Rzeczy imperialne w Kraju Nadwiślańskim. Królestwo Polskie i cesarstwo rosyjskie (1864–1915)*, przekład W. Włoskiewicz, Warszawa 2016, s. 104.

6 Obraz polonistyki szkolnej jaki wyłania się ze źródeł pamiętnikarskich jednoznacznie świadczy o tym, że w postrzeganiu uczniów rządowych szkół średnich miała ona charakter represyjny: [Roman Dmowski] X. Y. Z., *Gimnazja rossyjskie [!] w Polsce. Szkic wychowawczy*, Paryż 1893, s. 20–23 – <https://academica.edu/pl/reading/readSingle?cid=83587131&uid=82764111> [20.05.2024]; [Aleksander Kraushar] Alkar, *Czasy szkolne za Apuchtina: kartka z pamiętnika (1879–1897)*, Warszawa 1915, s. 49, 147 – <https://polona.pl/preview/53d01ab9-f97d-4e00-9bee-e7c77189d694> [20.05.2024]; J. Lemański, *Ze szkolnych czasów*, w: *Księga pamiątkowa Koła Płocczan*, Warszawa 1931, s. 215 – <https://polona.pl/preview/e03f6c1a-0ec0-47c8-8417-c15ca3f46996> [20.05.2024]; S. K. Poznański, *Wspomnienie*, w: *Księga pamiątkowa Koła Płocczan...*, s. 246–247; J. Wołyński, *Wspomnienia z czasów szkolnictwa rosyjskiego w b. Królestwie Polskim: 1868–1915 r.*, Warszawa 1936, s. 61–69 – <https://polona.pl/preview/f7184d36-63d0-43da-82e2-d17260258396> [20.05.2024].

wszystkim wprowadzenia polszczyzny jako języka wykładowego w nauczaniu języka polskiego oraz odejścia od krytykowanego przez polskich pedagogów i opinie publicznej podręcznika Piotra Dubrowskiego. Oficjalna rosyjska edukacja gimnazjalna za założenia niechętna ukazywaniu narodowej odrębności Polaków, nie była w omawianym okresie systemem hermetycznym. Stanowiła raczej wypadkową starcia między rosyjskimi nacjonalistami, a gotowej pójść na ustępstwa Polakom „liberalnej” biurokracji. Dla tej ostatniej priorytetem było zachowanie jedności i spójności wieloetnicznego państwa rosyjskiego, nie zaś demonstracyjne upokarzanie ludności polskiej⁷.

Kanon literacki, kanon szkolny i podręczniki (1795–1863)

W tym miejscu powinnam poczynić zastrzeżenie dotyczące określeń kanon literacki i kanon szkolny. Jak słusznie zauważył John Guillory, pierwsze z nich bardzo trudno poddaje się naukowej analizie, ponieważ każda próba jego jednoznacznego zdefiniowania i ustalenia, nieuchronnie prowadzi do subiektywizacji przedmiotu badań. Z tego względu, zamiast mówić i pisać o jednym, a nawet – jak zakładał Harold Bloom – niepodlegającym negocjacji kanonie literackim⁸, znacznie bardziej owocne wydają się rozważania na temat wielości zmiennych w czasie kanonów. Jednym z nich był oczywiście kanon szkolny stanowiący syntezę lektur, które władze edukacyjne uznawały za słuszne przekazywać abiturientom podlegającym jej szkół. Na początku XIX wieku proces tworzenia się kanonów szkolnych uległ przyspieszeniu. Wynikało ono z połączenia dotychczasowego paradygmatu oświeceniowego, w myśl którego literatura powinna zaszczebiać do umysłu uczniów zasady racjonalnego myślenia oraz tworzyć ideał zainteresowanego sprawami publicznymi obywatela, z nowym paradygmatem romantycznym. Ten ostatni – za sprawą refleksji (przede wszystkim) Herdera, a także Fichtego i Hegla – wysuwał na plan pierwszy kwestie narodu i narodowości. Wejście do kanonów szkolnych literatury romantycznej

7 M. Rolf, *Rządy imperialne w Kraju Nadwiślańskim...*, s. 70–73, 76–78, 97–107 (autor podaje najważniejszą literaturę przedmiotu kwestionującą przekonanie o spójnej polityce rusyfikacji w instytucjach imperialnej Rosji m.in. A. Kappeler, *The ambiguities of russification*, „Kritika: Explorations in Russian and Eurasian History” 2004, vol. 5 nr 2, s. 291–297; W. Rodkiewicz, *Russian nationality policy in the Western provinces of the Empire (1863–1905)*, Lublin 1998, s. 29–43; T. R. Weeks, *Russification. Word and practice 1863–1914*, „Proceeding of the American Philosophical Society” 2004, vol. 148, nr 4, s. 471–489); idem, *Nation and state in late imperial Russia. Nationalism and russification on the western frontier, 1863–1914*, DeKalb (IL) 1996, s. 197).

8 H. Bloom, *Zachodni kanon i szkoła wieków*, przeł. B. Baran i M. Szczubiałka, Warszawa 2019.

oznaczało zatem nie tylko zapoznanie uczniów z cechami artystyczno-koncepcyjnymi nowego nurtu, lecz przede wszystkim zamiar włączenia uczniów do wspólnoty uznanej za immanentną i niezmienną⁹ oraz dysponującą odrębnymi i charakterystycznymi dla niej cechami. Należały do nich: język, tradycja historyczna oraz zakorzenienie w kulturze ludowej, którą wyrażały „prastare” baśnie, podania i pieśni. Wierzono, że sprawą geniuszu romantycznego poety, mogły być one przekształcone w arcydzieła odzwierciedlające odwieczną „prawdę” o narodzie i stanowić – przy zaangażowaniu państwa lub struktur je zastępujących – fundament tożsamości absolwentów szkół wszystkich szczebli¹⁰.

W przypadku polskim, połączenie obu tych paradygmatów następowało stopniowo. Tocząca się w wileńskich i warszawskich salonach, następnie zaś na łamach periodyków literackich „walka romantyków z klasykami”¹¹ znajdowała swoje odzwierciedlenie w treści podręczników szkolnych. W zależności od warunków politycznych oraz preferencji estetycznych poszczególnych autorów, w różnym stopniu uwzględniana w nich była literatura romantyczna. Podstawowym wzorem dla twórców książek szkolnych były podręczniki do języka polskiego w okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej. Miały one za zadanie przede wszystkim wyćwiczenie sprawności w posługiwaniu się współczesną i „oczyszczoną” od obcych naleciałości polszczyzną. Kanon szkolny w schyłkowej Rzeczypospolitej składał się z urywków utworów uznanych za wzorcowe pod względem językowym i utylitarnych pod względem treści. Znajdowały się tam utwory prozą Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Stanisława Orzechowskiego, Piotra Skargi, czy też Szymona Konarskiego, a także wiersze Jana Kochanowskiego, Szymona Szymanowicza, Wespazjana Kochowskiego, Stanisława Trembeckiego, Adama

9 J. T. Leerssen, *National thought in Europe. A cultural history*, Amsterdam 2006, s. 109–115; M. Велижев, *Поиск русской идеи и понятие народности*, „Arzamas” – <https://arzamas.academy/materials/1374> [20.05.2024]. A. Walicki, *Philosophy and romantic nationalism. The case of Poland*, Notre Dame (IN) 1994, s. 27–30 – <http://polona.pl/item-view/8e4ad634-0710-43a1-b101-326158ff48e6> [20.05.2024]; B. Anderson, *Wspólnoty wyobrażone. Rozważania o źródłach i rozprzestrzenianiu się nacjonalizmu*, przekł. S. Amsterdamski, Kraków 1997, s. 22–25; S. Bilenky, *Romantic nationalism in Eastern Europe, Russian, Polish and Ukrainian political imaginations*, Stanford 2012, s. 9; 103–132; K. Jaśtał, *Niemcy: naród i ciało*, Kraków 2015, s. 73–90.

10 Na temat polityki narodowościowej w europejskich i rosyjskich szkołach w kontekście ustalania lektur szkolnych i programów literackich: I. Hunter, *Culture and government. The emergence of literary education*, London 1988, s. 3–4; R. Leibov, A. Vdovin, *What and how Russian students read in school, 1840–1917*, w: *Reading Russia. A history of reading in modern Russia*, vol. 2, ed. by D. Rebecchini and R. Vassena, Milano 2020, s. 267; M. Guiney, *Teaching the cult of literature in the French Third Republic*, New York 2004, s. 53–57; A. Вдовин, Р. Лейбов, *Пушкин в школе: curriculum и литературный канон в XIX веке*, w: *Лотмановский сборник*, вып. 4, ред Л. Н. Киселева, Т. Н. Степанищева, Москва 2014, s. 249–261 – https://imwerden.de/pdf/lotmanovsky_sbornik_4_2014_izd.pdf [20.05.2024].

11 M. Stawisz, „Walka romantyków z klasykami”, czyli o dziejach pewnej metafory historycznoliterackiej, w: *Między biografią, literaturą i legendą*, pod red. M. Stanisza i K. Maciąga, Rzeszów 2010, s. 10–40.

Naruszewicza oraz Ignacego Krasickiego¹². Nie ulega wątpliwości, że teksty te służyły przede wszystkim za przykłady umiejętnego wysławiania się i dobrego pisania. Zmieniło się to częściowo w szkole Wileńskiego Okręgu Naukowego, na czele którego stanął w 1803 roku Adam Jerzy Czartoryski. Choć w programach ówczesnych szkół średnich wciąż dominowało „oświeceniowe” rozumienie kanonu, w kręgach profesorskich zaczęły pojawiać się nowe cele patriotycznego wychowania młodzieży. Miało ono polegać na przekazywaniu wiary w niezniszczalność bytu narodowego opierającej się na jego tradycji historycznej, języku i literaturze. Ta ostatnia – jak zakładał za Herderem Ernest Grodeck – miała być odbiciem „ducha narodu”, a więc jego „zwyczajów, pojęć i uczuć”. Pomimo zachowania korpusu tekstów z epoki przedrozbiorowej, ówczesne podręczniki szkolne miały inny charakter niż ich osiemnastowieczne odpowiedniki. Cechowało je ujęcie literatury jako części kultury narodowej i prezentacji jej w sposób chronologiczny, zastosowanie krytyki literackiej w prezentacji literatury, a nawet wprowadzenie elementów teorii poetyki romantycznej¹³. To wówczas (w pracy Jana Ordyńca), po raz pierwszy, pojawiły się wzmianki o Adamie Mickiewiczu oraz cytowania z jego *Świtezii*, *Świtezianki*, *Grażyny* oraz *Sonetów krymskich*¹⁴. Zasadnicza zmiana w recepcji poezji romantycznej nastąpiła dopiero w zaborze pruskim, szczególnie w okresie międzypowstaniowym. Wśród gorących zwolenników nowej estetyki znajdowali się Jan i Antoni Poplińscy. W *Nowych wypisach polskich* (1831) autorstwa pierwszego z nich można już mówić o syntezie kanonu klasycznego i romantycznego. Romantyzm był tam reprezentowany przez sześć utworów Mickiewicza (*Żeglarz*, *Burza*, *Powrót Taty*, *Pani Twardowska*, *Alpuchara z Konrada Wallenroda*); tłumaczenia z Byrona; utwory Józefa Bohdana Zaleskiego, Antoniego Goreckiego, Antoniego Odyńca, Aleksandra Chodźki, a także (po raz pierwszy) Juliusza Słowackiego. *Nauka poezji* (1851) Hipolita Cegielskiego była już otwartą apoteozą poezji romantycznej. Romantyzm był tam interpretowany jako polski styl narodowy mający stanowić syntezę twórczości ludowej i najwybitniejszej poezji patriotycznej¹⁵. Plejadę narodowej twórczości otwierał Adam Mickiewicz (reprezentowany przez wybór ballad, sonetów, wierszy patriotycz-

12 L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1795–1914*, Warszawa 1976, s. 29, 33.

13 L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej...*, s. 37–41.

14 A. Lanoux, *Od narodu do kanonu: powstawanie kanonów polskiego i rosyjskiego romantyzmu w latach 1815–1865*, przeł. M. Krasowska, Warszawa 2003, s. 49–54; L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej...*, 53–56; M. Mitera-Dobrowolska, *Mickiewicz na tle dziejów nauczania języka polskiego w okresie niewoli w latach 1820–1867: (szkic z dziejów literatury i oświaty)*, Katowice 1958, s. 36–37.

15 A. Lanoux, *Od narodu do kanonu...*, s. 82–83.

nych, *Grażynę*, *Konrada Wallenroda*, wyjątki z *Pana Tadeusza* – publikowanego zresztą po raz pierwszy w podręczniku szkolnym, a nawet niecenzuralną w innych zaborach *Odę do młodości* i *Wielką Improwizację*)¹⁶, na kolejnych miejscach znaleźli się Juliusz Słowacki, Zygmunt Krasiński, Julian Ursyn Niemcewicz oraz Seweryn Goszczyński¹⁷.

O całkowicie innym charakterze polonistyki szkolnej w Królestwie Polskim w tym samym okresie najlepiej świadczy adaptacja podręcznika Cegielskiego do realiów gimnazjalnych przygotowana przez Maksymiliana Łyszkowskiego. Z jednej strony utwory Mickiewicza – opublikowane anonimowo – zostały bezlitośnie poprzerabiane przez cenzurę (przykładowo pierwsze wersy *Ody do młodości* brzmiały: *Bez serc, bez ducha to daremne trudy / Zdolności! Podaj mi skrzydła!* zamiast: *...szkieletów ludy. / Młodości! dodaj mi skrzydła!*), poezja Tomasza Zana, Józefa Bohdana Zaleskiego, Seweryna Goszczyńskiego i Juliusza Słowackiego została całkowicie pominięta, z drugiej strony dodana została osobna część z wyjątkami z dramatów, w której znalazły się utwory m.in Aleksandra Fredry, Józefa Korzeniowskiego, Franciszka Zabłockiego, a także dramaty Schillera, Goethego i Szekspira¹⁸.

Wraz z reformami oświaty Aleksandra Wielopolskiego do Królestwa dotarła prometejska (buntownicza) wizja literatury romantycznej. Pomimo ich krótkiego trwania (1861–1863), miały pojawić się wówczas podręczniki ujmujące literaturę polską z perspektywy twórczości trzech wieszczów: Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego¹⁹. Romantyzm ostatecznie został potraktowany jako polski styl narodowy. Celem szkolnej polonistyki stało się zaś przekazywanie kanonu literackiego jako podstawowego elementu polskiej tożsamości narodowej²⁰.

Wypisy Jana Łukomskiego – polonistyka „apolityczna”

Po powstaniu styczniowym, tak sformułowane zadania polonistyki szkolnej zostały kategorycznie odrzucone przez Komitet Urządzący. Komitet, powołany w celu przeprowadzenia reform uwłaszczeniowych, od samego początku rozstrzygał również kwestie związane z oświatą. Program nauki języka

16 M. Mitera-Dobrowolska, *Mickiewicz na tle dziejów nauczania języka polskiego...*, s. 56.

17 A. Lanoux, *Od narodu do kanonu...*, s. 89.

18 L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej...*, s. 148–149.

19 A. Lanoux, *Od narodu do kanonu...*, s. 62.

20 Ibidem.

polskiego został opracowany przez Augustyna Szmurłę, rektora Szkoły Głównej i wieloletniego nauczyciela warszawskich szkół średnich²¹. Główny nacisk został przez niego położony „na wyrabianie sprawności językowej w mowie i piśmie” w zależności od wieku i możliwości intelektualnych uczniów. Z tego powodu, nauka języka polskiego miała rozpoczynać się od lektury utworów najłatwiejszych „głównie opisów”, w klasach średnich planowano przystąpić do „analizy problematyki” utworów nieco trudniejszych, w klasach wyższych natomiast zając się „sprawami stylu, języka i formą artystyczną” literatury pięknej²². W założeniach tych można dostrzec powrót w kierunku uznanych za „apolityczne” postulatów Komisji Edukacji Narodowej i dążność do pozbycia się literatury wyrażającej ideały patriotyczne i niepodległościowe w duchu romantycznym.

O rzeczywistym rozumieniu programu z 1865 roku świadczyła jednak jego szkolna realizacja. Za ilustrację tej ostatniej można uznać podręcznik warszawskiego nauczyciela szkół średnich Jana Łukomskiego (1838–1868). Jego wypisy szkolne wydane zostały w trzech częściach przeznaczonych dla klas niższych, średnich i wyższych i opublikowane trzykrotnie w roku 1864, 1866 i 1870. Tom wstępny dzielił się na piętnaście rozdziałów dzielących materiał literacki wedle kategorii formalnych i tematycznych. W dziale prozatorskim znajdowały się kolejno czytanki poświęcone fragmentom Pisma Świętego, zagadnieniom moralnym (w tym przypowieściom i objaśnieniom „anegdot moralnych”), następnie można było przeczytać m.in. krótkie teksty na temat historii literatury, „obrazki, opowiadania i anegdota historyczne”, legendy i podania, „obrazy z domowego życia Polaków”, a wreszcie czytanki poświęcone geografii, „historii naturalnej”, oraz „obrazkom z życia społecznego”. W rozdziale na temat historii literatury Łukomski uwzględnił teksty na temat Mikołaja Kopernika (!), Macieja Strykowskiego, Jana Kochanowskiego i jego córki Urszuli, Piotra Skargi, Ignacego Krasickiego, Stanisława Staszica, Stanisława Trembeckiego, Kazimierza Brodzińskiego, Jana Pawła Woronicza oraz Ludwika Dmuszewskiego. Ten wybór, łączący uczonych, historyków, kaznodziejów, z głównymi twórcami polskiego Oświecenia, miał niewątpliwie stanowić dla uczniów „apolityczne” przykłady wzorcowej polskości. Rozdziały poświęcone historii zawierały natomiast anegdotyczne teksty na temat ważnych dla polskiej tożsamości m i e j s c p a m i ę c i.

21 Szmurło Augustyn, w: S. Orgelbranda *Encyklopedia powszechna z ilustracjami i mapami*, t. 14, Warszawa 1903, s. 281 – <https://cybra.lodz.pl/publication/735> [20.05.2024].

22 L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej...*, s. 167.

Wśród nich wymieniony został Rynek w Krakowie, Grota Łokietka w Ojcowie, Brama Krakowska w Lublinie, dom Jana Kochanowskiego w Czarnolesie, Zamek Królewski w Warszawie oraz Biblioteka Załuskich²³. Opisane przez zyskujących na popularności literatów, historyków i pedagogów (m.in. Władysława Anczyca, Klementynę z Tańskich Hoffmanową i Władysława K. Wójcickiego) miały na celu przekazanie uczniom syntetycznej historii i geografii ziem polskich jako ich narodowej spuścizny. W tomie drugim (części pierwszej podręcznika) autor proponował teksty na temat królowej Jadwigi, Kazimierza Wielkiego, bitwy pod Grunwaldem, bitwy hetmana Jana Tarnowskiego pod Obertynem (1531), Barbary Radziwiłłówny oraz Jerzego Ossolińskiego²⁴. Skupiając się na dziejach odległych, budował w uczniach dumę z dawnej Polski jako kraju o wielkich przywódcach, sławnych bitwach i barwnych postaciach historycznych.

Dział poetycki dzielił się na „poezje liryczne” „bajki” i „przysłowia”. W części wstępnej znajdowały się głównie utwory religijne: np. hymn *Do Boga* Ignacego Krasickiego i *Pieśń poranna* Franciszka Karpińskiego oraz dydaktyczne: m.in. Krasickiego, Stanisława Jachowicza i Aleksandra Fredry²⁵. W środkowej części *Wypisów* znalazły się utwory Teofila Lenartowicza: *Do dzieci*, *Wiochna*, *Mały świątek*, *Jak to na Góralach*, *Jak to na Mazurach*; Wincentego Pola: *Gościnność*, *Skowronek*; Władysława Syrokomłę (Ludwika Konratowicza): *Przed Wielkanocą*, *Wielki Piątek na wsi*; *Kradzione*; Adama Mickiewicza – choć jego nazwisko ze względów cenzuralnych nie było tu ujawniane – urywki z *Pana Tadeusza* oraz *Powrót taty*; Franciszka Morawskiego: *Święty Izidor*, *Brzoza Grzyżyńska*, czy też Marii Ilnickiej: *Szkoła*, *Ziemiomysli Dziadek*²⁶. Również w drugiej części podręcznika Łukomskiego (przeznaczonej dla uczniów klas starszych) na wybór poezji składały się głównie utwory religijne: m.in. Jana Kochanowskiego, Józefa Bogdana Zaleskiego i Zygmunta Krasińskiego, utwory Gustawa Zielińskiego: *Starzec i dziewica*, urywki z *Pana Tadeusza* (wśród nich *Pan Podczaszyc*, *Obłoki*, *Puszcza*, *Granie na rogu*, *Ucieczka* oraz *Dzień pochmurny*), popularny w tym czasie wiersz Jadwigi Łuszczewskiej *Rzeka wpadające do Wisły*; *Babia góra* Edmunda Wasilewskiego oraz *Tatry* Wincentego Pola²⁷. Nie ulega wątpliwości, że umieszczenie w podręczniku gimnazjalnym ostatnich z wymienionych tu utworów miało na celu reprezentację

23 J. Łukomski, *Wypisy polskie*, cz. wstępna, [wyd. 2], Warszawa 1866, s. 109–137 – <https://crispa.uw.edu.pl/object/files/738680> [20.05.2024].

24 J. Łukomski, *Wypisy polskie*, cz. 1, Warszawa 1866, s. 61–75.

25 J. Łukomski, *Poezje*, w: *Wypisy polskie*, cz. wstępna, Warszawa 1866, s. 1–42.

26 J. Łukomski, *Poezje*, w: *Wypisy polskie*, cz. 1, Warszawa 1866, s. 1–62.

27 J. Łukomski, *Wypisy polskie*, cz. 2, Warszawa 1870, s. 193–205.

wyobrażonej geografii ziem polskich, w którym było miejsce zarówno dla litewskiej puszczy, szczytów Tatr, czy też dorzecza Wisły – od Karpat aż do „bram bursztynowych morza Bałtyckiego”. Polskość miała dla Łukomskiego znaczenie historyczne obejmujące obszar całej dawnej Rzeczypospolitej i była opisywana z perspektywy kulturowej i przyrodniczej różnorodności. Ograniczenia cenzuralne, walka z polskością „polityczną”, a nawet próby przeformowania polskiej tożsamości narodowej wśród warstw niższych podjęte przez radykalnych słowianofilów związanych z Komitetem Urządającym²⁸ nie podważyły w latach 1864–1869 polskiej edukacji patriotycznej czerpiącej inspirację z przypominań o wielkości dawnej Rzeczypospolitej. Warunkiem jej realizacji był – rzecz jasna – brak nawiązywania do kwestii ustrojowych dawnej Polski, trudnych relacji między nią i państwem carów, a przede wszystkim pomijanie wszelkich aluzji dotyczących prób odzyskania niepodległości.

W przeciwieństwie do podręcznika Hipolita Cieszkowskiego, którego ideał narodowy można określić jako romantyczny patriotyzm odwołujący się do poezji trzech wieszczów, dla Łukomskiego miał on opierać się na twórczości pisarzy staropolskich, klasycystycznych oraz mniej znaczących (z perspektywy dokonanej już apoteozy Mickiewicza, Słowackiego i Krasińskiego) pisarzy „krajowych”. Książka ta zdawała się mieć charakter dość zachowawczego kompendium, w którym istotne miejsce zajmowało piśmiennictwo staropolskie i literatura „wieku światła” – co na pierwszy rzut oka upodabniało ją do podręczników Komisji Edukacji Narodowej. Przy bliższej analizie okazuje się jednak, że pod względem liczebnym większość utworów należała tu do romantyków: Wincentego Pola, Władysława Syrokomli, Marii Ilnickiej, czy też Ignacego Chodźki. Utwory romantyczne nie miały tu jednak wzywać do czynu, lecz nostalgicznie przypominać dawną Polskę, jej historię, ojczysty krajobraz i ludowe zwyczaje. Wbrew działaniom rosyjskich urzędników, którzy – zgodnie z poglądami Jurija Samarina – polskość próbowali redefiniować, dzieląc ją na (pozytywnie ocenianą) zakorzenioną w Słowiańszczyźnie polskość ludową oraz (zwalczaną) „polonizm” oznaczający jednocześnie „państwowość polską zawsze zaborczą wobec wschodnich sąsiadów”, jak i formę „ekspansji świata łaćńskiego” przeciwko Słowiańszczyźnie²⁹, podręcznik Łukomskiego odwoływał się do głównych toposów polskiego

28 H. Głębocki, *Fatalna sprawa...*, s. 435–444, 470–514.

29 H. Głębocki, *Fatalna sprawa...*, s. 486; A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii. Struktura i przemiany rosyjskiego słowianofilstwa*, Warszawa 2020, s. 161–162; 360–361; A. Walicki, *Rosja, katolicyzm i sprawa polska*, Warszawa 2002, s. 104 – <https://polona.pl/preview/6dd642b8-6665-426d-a096-1ae04e6c4697> [20.05.2024].

patriotyzmu XIX stulecia. Z tego powodu można uznać, że książka ta, w okresie bezpośrednio następującym po klęsce powstania styczniowego, była podstawowym narzędziem podtrzymywania polskości uczniów poprzez literaturę mającą wyrażać nostalgiczną pamięć o dawnej Polsce.

Wypisy Piotra Dubrowskiego i „reslawizacja” Polski

Jak już wspomniałam, w roku 1871 język polski przestał być przedmiotem obowiązkowym³⁰. W koncepcji hrabiego Dymitra Tołstoja, szkolnictwo miało stanowić domenę oficjalną i jednolitą dla całego imperium – wychowanie młodzieży nie mogło być zatem kwestią partykularną i lokalną. Implikowało to wprowadzenie w szkołach wszystkich typów języka państwowego (rosyjskiego) jako jedyne języka wykładowego oraz wyraźne określenie celu nauczania jako służącego „wychowaniu młodego pokolenia w duchu pełnego wiernopoddaństwa Monarsze i wiernopoddaństwa interesom Rosji”³¹. Wzorem na który się powoływał było szkolnictwo Niemiec i Francji, gdzie – jak podkreślał – edukacja miała służyć przede wszystkim interesom państwa³². Szkoły państwowe Kraju Nadwiślańskiego miały stać się odtąd instytucjami rosyjskimi zarówno pod względem reprezentowania interesów Rosji, jak i propagowania jej kultury i języka.

Choć wydaje się to paradoksalne, w ten zamiar wychowawczego i językowego ujednoczenia imperium miało wpisać się również nauczanie języka polskiego. Dla władz oświatowych mogło ono pełnić kilka zasadniczych funkcji. Po pierwsze jego pozostawienie w planach lekcji miało świadczyć o wspianiałomyślności władz rosyjskich wobec uczniów, których językiem macierzystym był polski. W ich rozumowaniu polskość stanowiła cechę lokalną i partykularną i mogła być tolerowana w granicach życia prywatnego gimnazjalistów. Po drugie, język polski, jako jeden z języków słowiańskich był koronnym dowodem na słowiańskość Polaków, a więc wyznaczał ich przynależność do wielkiej słowiańskiej rodziny, której „naturalną” przywódczynią miała być Rosja. Po trzecie wreszcie, nauka języka polskiego miała być okazją do ugruntowania wśród uczniów języka

30 E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie polskim...*, s. 17.

31 И. В. Скворцов, *Русская школа в Привислянии с 1879 по 1897*, Варшава 1897, s. 54.

32 *Raport ministra oświecenia publicznego hr. Dymitra Tołstoja z inspekcji szkół w okręgu naukowym warszawskim w 1868 r.*, w: *Walka caratu ze szkołą polską w Królestwie Polskim w latach 1831–1870*, red. K. Poznański, Warszawa 1993, s. 277.

rosyjskiego – lekcje te miały mieć charakter ćwiczeń z tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski.

Wszystkie te cele stawiał sobie w latach 1871–1897 podręcznik, którym były trzytomowe *Wypisy polskie dla ćwiczenia się w przekładach z języka polskiego na ruski* Piotra Dubrowskiego³³. Edycji tej pracy podejmowano się przeważnie w prywatnych wydawnictwach Ferdynanda Hoesicka i Józefa Ungera, a także (co ewidentnie świadczyło o randze tego podręcznika dla władz rosyjskich) w warszawskiej typografii gubernialnej, mieszczącej się w kancelarii generał-gubernatora warszawskiego. Głównym celem ukazania się *Wypisów* było, jak ich autor zaznaczył w *Przedmowie*:

Porównawcza i razem praktyczna nauka dwóch słowiańskich języków, jakimi są polski i ruski, bez wszelkiej wątpliwości nader korzystną być może dla uczącej się młodzieży, zwłaszcza, że w ten sposób daje się widzieć bliżkie ich między sobą pokrewieństwo i, w wielu razach, różnice tylko pozorne wynikające głównie z powodu różnego pisma, to jest słowiańskiego i łacińskiego³⁴.

Piotr Pawłowicz Dubrowski, urodzony w Czernihowie w 1812 roku zakończył studia filologiczne w prestiżowym Liceum księcia Bezborodki w Nieżynie (gubernia czeniowska) oraz w uniwersytecie moskiewskim, gdzie podjął się nauki języka polskiego. W 1837 roku został wysłany do Warszawy, gdzie oprócz działalności dydaktycznej zajął się studiami dotyczącymi języków i dialektów słowiańskich. W swojej działalności naukowej nawiązał kontakty ze wszystkimi ważniejszymi ośrodkami sławistycznymi podkreślając „konieczność połączenia wysiłków wszystkich Słowian w celu wszechstronnego ukazania życia narodów słowiańskich”. Na największą uwagę, w perspektywie moich rozważań, zasługuje jednak założone przez niego dwujęzyczne polsko-rosyjskie umiarkowane słowiańskie czasopismo „Jutrzenka”, wydawane w Warszawie w latach 1842–1843 mające stanowić forum wymiany myśli między badaczami polskimi, czeskimi, słowackimi i rosyjskimi. Na łamach czasopisma Dubrowski omawiał twórczość Mickiewicza i Słowackiego (również tę, która znajdowała się na indeksie) oraz wypowiadał się o polskich pracach z zakresu folklorystyki, szczególnie ceniąc

33 Wydania pierwszej części ukazywały się w latach 1870–1900.

34 P. Dubrowski, *Wypisy polskie dla ćwiczenia się w przekładach z języka polskiego na ruski z dołączeniem słownika polsko-ruskiego. Zalecone przez Ministerjum Oświecenia Narodowego dla użytku gimnazjów i progimnazjów okręgu naukowego warszawskiego*, cz. 1, wyd. 3, Warszawa 1874, s. IX – <https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/edition/269650> [20.05.2024].

sobie twórczość Kazimierza Wójcickiego³⁵. Z przyczyn cenzuralnych, pismo zostało po roku działalności zamknięte, jednak od 1845 roku rosyjski slawista został zatrudniony jako profesor Głównego Instytutu Pedagogicznego w Sankt Petersburgu i od tego czasu zajmował się językiem i literaturą polską. Efektem tej pracy były takie monografie jak *Adam Mickiewicz* (1858), *Joachim Lelewel i jego działalność naukowa* (1859) oraz *Wypisy polskie* dla niższych klas gimnazjalnych w trzech częściach, zakończone słownikiem polsko-rosyjskim³⁶.

Podręcznik Dubrowskiego zasługuje na szczególną uwagę ponieważ, jak już wspomniałam, był w omawianym okresie jedynym podręcznikiem szkolnym zaaprobowanym przez Warszawski Okrąg Naukowy i z tego powodu, wśród wszystkich podręczników obecnych ówczesnie na rynku księgarskim, najczęściej wydawanym i upowszechnianym. Według moich obliczeń, w latach 1870–1898 ukazało się aż 15 wydań tomu pierwszego i 10 wydań tomu drugiego; tom trzeci okazał się najmniej popularny i został wydany jedynie dwa razy. Znacznie ważniejsze od liczby wydanych egzemplarzy, wydaje mi się jednak odzwierciedlenie przez podręcznik Dubrowskiego zmian ideowych, które zachodziły w szkolnictwie Królestwa od początku lat siedemdziesiątych. Zmiany te miały dwa źródła. Pierwszym z nich był wzrost tendencji reakcyjnych w Cesarstwie po nieudanym zamachu na Aleksandra II w 1866 roku, które odbiły się przede wszystkim na zaostreniu kursu wobec szkolnictwa średniego i wyższego. Drugim, było zbliżenie się biurokracji państwowej do znajdującego się dotąd w opozycji nurtu słowianofilskiego³⁷.

Choć w latach czterdziestych Piotr Dubrowski był cenzurowany z powodu swojej działalności slawistycznej w nurcie słowianofilskim, od końca lat sześćdziesiątych stał się ważnym partnerem władz Kraju Nadwiślańskiego. Celem napisania tego podręcznika, w zamierzeniu autora, była „porównawcza

35 E. Kucharska, *Działalność slawistyczna Piotra Dubrowskiego w świetle listów do Izmaila Srezniewskiego*, Wrocław 1974, s. 9, 32–58. Por. także: M. Dąbrowska, *Ziemie polskie połowy XIX wieku oczyma Rosjan (Piotr Dubrowski i Michaił Glinka)*, „Przegląd Środkowo-Wschodni” 2017, t. 2, s. 135–149 – <http://psw.uw.edu.pl/download/497/?tmstvt=1718282158> [20.05.2024]; J. Mędełska, *Wertując słownik rosyjsko-polski Piotra Dubrowskiego. (Uwagi o XIX-wiecznym warsztacie leksykograficznym i o wizerunku ówczesnej polszczyzny)*, „Slavia Orientalis” 2019, t. 68, nr 4, s. 699–719 – <https://bibliotekanauki.pl/articles/2031542> [20.05.2024].

36 В. С-кий, Дубровский (Петръ Павловичъ), в: *Энциклопедический словарь* [Брокгауза и Ефрона], т. 11, Домиции – Евреинова, Санкт-Петербург 1893, s. 218 – <https://runivers.ru/include/lib/download.php?file=88538> [20.05.2024].

37 Р. Уортман, *Сценарии власти. Мифы и церемонии русской монархии*, т. 2, *От Александра II до отречения Николая II*, Москва 2002, s. 228. [R. Wortman, *Scenarios of power: myth and ceremony in Russian monarchy: from Peter the Great to the abdication of Nicholas II*, vol. 1, Princeton 1995]; A. Walicki, *W kręgu konserwatywnej utopii*, s. 360–362.

i praktyczna nauka języka polskiego i rosyjskiego”, a także przedstawienie „wzorów rozmaitych rodzajów piśmiennictwa polskiego”³⁸. Służył temu wybór czytanek o charakterze, z jednej strony dydaktyczno-moralizatorskim, z drugiej zaś merytorycznym. W części pierwszej tomu (która pozostała identyczna we wszystkich wydaniach) były to czytanki Ewarysta Estkowskiego, te same co w książkach przeznaczonych dla szkół elementarnych. Układały się one w całość, którą można określić jako koncentryczny obraz „ojczystości”, składającej się kolejno z opisu: rodziny, mieszkania, sąsiedztwa, wsi i miasta³⁹ z charakterystycznym pominięciem państwa w którym się znajdowały (rozumiejąc przez to pojęcie zarówno Królestwo Polskie, jak i Cesarstwo Rosyjskie). „Ojczystość”, rozumiana była przez Dubrowskiego dość tradycyjnie, a więc w odniesieniu do najbliższego otoczenia⁴⁰, uczeń nie miał się identyfikować ani z państwem, ani z narodem: jego lojalność miała się odnosić do apolitycznie rozumianego „kraju tutejszego”. Założenia te zbliżyły podręcznik Dubrowskiego do elementarzy przeznaczonych dla ludności chłopskiej⁴¹.

W drugim i trzecim tomie *Wypisów*, Dubrowski oprócz tekstów dydaktycznych zamieścił antologię tekstów poetyckich. Składały się na nią w tomie drugim urywki m.in. z Jana Kochanowskiego, *Czego chcesz od nas Panie*; Franciszka Zabłockiego, *O Bogu*; Kazimierza Brodzińskiego, *Laska proroka* oraz *Matka i dziecię*, Ignacego Chodźki *Poranek*, *Wieczór* i *Do przyjaciela*, Antoniego Malczewskiego, *Noc*; Adama Mickiewicza, *Powrót taty* oraz Józefa Kraszewskiego, *Morze*. W tomie trzecim były to natomiast (by wymienić tylko niektóre) Antoniego Malczewskiego *Maria (fragmenty)*; Antoniego Odyńca, *Pasterz*; Teofila Lenartowicza, *Pole* i *Wiochna*; *Sonety* Adama Mickiewicza; *Kamienne bożyszcze* Władysława Syrokomli oraz *Wyjętek z rapsodu rycerskiego* Wincentego Pola⁴². W wyborze tym nie trudno dopatrzeć się osobistych zainteresowań poetyckich Piotra Dubrowskiego, którego jeszcze jako redaktora „Jutrzenki”, w literaturze polskiej interesowało przede wszystkim „zaznajamianie z przeszłością narodów słowiańskich” i określenie „roli

38 L. Sławiński, *Nauka literatury polskiej...*, s. 171.

39 P. Dubrowski, *Wypisy polskie*, s. 1–5, 35–62.

40 Na temat „ojczystości” jak źródeła identyfikacji, por. I. Iwaszow, *Wstęp*, w: *Tożsamość kulturowa i pogranicza identyfikacji*, red. I. Iwaszow, A. Krukowska, Szczecin 2005, s. 14–15; T. Kizwalter, *O nowoczesności narodu: przypadek polski*, Warszawa 1999, s. 42–90.

41 M. Preciszewska, *Elementarze jako narzędzia rosyjskiego imperial building w Królestwie Polskim*, w: *Nauka w Polsce, nauka w Rosji. Miejsca wspólne, miejsca różne (obszar humanistyki)*, red. M. Dąbrowska, P. Głuszkowski, Warszawa 2016, s. 85–94 – https://www.academia.edu/36460073/Nauka_w_Polsce_i_Rosji_miejsca_wsp%C3%B3lne_miejsca_r%C3%B3%C5%BCne_obszar_humanistyki_red_M_D%C4%85browska_P_G%C5%82uszkowski_Warszawa_2016 [20.05.2024].

42 P. Dubrowski, *Wypisy polskie...*, s. 26–31.

twórczości ludowej”⁴³, które autor starał się odnaleźć w wybranych utworach Mickiewicza, Kraszewskiego i Lenartowicza. Dubrowski był przekonany, że umiejętny wybór polskiej poezji romantycznej mógł służyć dziełu „reslawizacji” Polski. Z tego powodu odszukiwał w niej wątki prahistoryczne, ukazujące wspólne kulturowe korzenie krajów słowiańskich, opisy wsi i życia chłopskiego, przyrody oraz zagadnień moralnych i religijnych. Podręcznik ten można uznać za przykład wprzęgnięcia polskości w cele „słowiańskie”. Te ostatnie określały sens misji imperium rosyjskiego jako mocarstwa dążącego do wyzwolenia i zjednoczenia Słowian. W praktyce „odnalezienie” pierwiastka słowiańskiego w literaturze polskiej polegało, jak już wspomniano, na akcentowaniu rozumianej niekonfesyjnie twórczości religijnej, nawiązaniu do wątków ludowych w literaturze romantycznej, odwołaniu się do apolitycznego znaczenia „ojczystości”, które miało oznaczać jedynie to co znane i lokalne, a wreszcie – co najbardziej oczywiste – na zmianie funkcji podręcznika, który nie miał już służyć za przewodnik po piśmiennictwie polskim, lecz jedynie stanowić narzędzie umożliwiające nabycie umiejętności sprawnego posługiwania się językiem zaborcy.

Wypisy Teodora Wierzbowskiego. W służbie literatury polskiej

Początek lat osiemdziesiątych był okresem poszukiwań nowej formuły polskiego patriotyzmu, a wraz z nim nowego kanonu literackiego. Jego dotychczasowy kształt, oparty na romantycznej matrycy nie odpowiadał, zdaniem nowego pokolenia polskiej inteligencji, potrzebom współczesności. Wyzwaniami dla tej ostatniej były przede wszystkim zmiany wyrażające się m.in. w powstaniu nowych warstw społecznych. Tworzące się nowe mieszczaństwo, o zróżnicowanym pochodzeniu etnicznym miało dość ambiwalentny stosunek do polskości, warstwy ludowe pozostawały zaś w dużej mierze indyferentne narodowo. Kluczowym pytaniem było tu, w jaki sposób i na jakich zasadach powinny stać się one częścią narodu polskiego. Odpowiedź na to pytanie, była o tyle trudna, że wysiłki na rzecz „zbliżenia” mieszkańców Królestwa do rosyjskości podejmowane przez władze rosyjskie wydawały się polskiej inteligencji całkiem skuteczne. Polska opinia publiczna była przerażona widokiem polskich uczniów, którzy po dniu w szkole lepiej radzili sobie z językiem rosyjskim, niż z polskim. Rozumiała, że przekazywanie polskości poprzez dom rodzinny

43 E. Kucharska, *Działalność slawistyczna Piotra Dubrowskiego...*, s. 20.

zanurzony w tradycji szlacheckiej to za mało by polska tożsamość narodowa mogła przetrwać⁴⁴.

Aby przetrwanie polskości było możliwe, należało (jej zdaniem) przede wszystkim poszerzyć ofertę polskości poza zakorzeniony wśród „warstw historycznych” nostalgiczny romantyzm reprezentowany przez *Pana Tadeusza* Adama Mickiewicza, *Pieśń o ziemi naszej* Wincentego Pola, czy *Obrazy litewskie* Ignacego Chodźki. Literatura polska miała stać się atrakcyjna dla szerokich rzesz ludności podzielonej przez rozbiory Polski: zarówno tych, którzy urodzili się w domach o niezaprzeczalnej tradycji patriotycznej, jak i dla tych, którzy jej (niemal) zupełnie nie znali. Mobilizacja szerokich warstw społecznych miała się odbywać poprzez kult bohaterów walczących o wolność, wielkie ceremonie pogrzebowe oraz uroczystości jubileuszowe. Podstawowe znaczenie miała jednak rewizja polskiego kanonu literackiego, który miał zarówno przywrócić pamięci dzieła trzech wieszczów, jak i włączyć dzieła najpopularniejszych pisarek i pisarzy epoki postyczniowej: Marii Konopnickiej, Elizy Orzeszkowej i Henryka Sienkiewicza.

Zadania tego podjął się Piotr Chmielowski – wybitny pedagog i historyk literatury, współwydawca *Złotej przędzy poetów i prozaików polskich* (1884–1887) oraz autor *Obrazu literatury polskiej w streszczeniach i cenniejszych wyjątkach* (1898). Obie te książki znalazły się w nieformalnym obiegu Królestwa Polskiego stając się wyznacznikiem uwspółcześionego kanonu literackiego grupującego najważniejsze dla polskiej świadomości narodowej teksty literackie⁴⁵. Jako zwolennik pozytywizmu, Chmielowski ostrożnie podchodził do literatury romantycznej, jednak to właśnie ona stanowiła główny korpus tekstów w obu książkach. Znalazły się tu zatem wszystkie najważniejsze (wśród tolerowanych przez cenzurę) utwory Adama Mickiewicza, Juliusza Słowackiego, Zygmunta Krasińskiego, a także Seweryna Goszczyńskiego. W dalszej części prac znajdowały fragmenty utworów współczesnych: *Obrazki* Marii Konopnickiej, *Marta* Elizy Orzeszkowej; *Emancypantki* Bolesława Prusa, *Niewinni* Aleksandra Świętochowskiego, *Pan Damazy* Józefa Franciszka Bliźnińskiego, wiersze Adama Asnyka, a wreszcie *Ogniem i mieczem* Henryka Sienkiewicza⁴⁶.

Prace te, zyskały ogromną popularność w Królestwie Polskim. Ich zestawienie z symbolizującym antypolski ucisk podręcznikiem Dubrowskiego

44 G. Marchwiński, *Kanon literacki i naród w polskim dyskursie publicznym lat 1870–1905: konstrukcje, uwarunkowania, znaczenie*, Kraków 2017, s. 37, 47–74.

45 G. Marchwiński, *Kanon literacki i naród...*, s. 73; 213–225.

46 L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej...*, s. 185–187.

wywoływało wśród polskich środowisk opiniotwórczych wzmożony nacisk na rzecz zmian w szkolnej polonistyce i rewizję dotychczasowego kanonu szkolnego. Odpowiedzią władz Warszawskiego Okręgu Naukowego było zezwolenie na wprowadzenie do szkół nowego podręcznika oraz akceptacja (częściowa) polszczyzny jako języka wykładowego podczas zajęć z języka polskiego⁴⁷. Nowym podręcznikiem nie stała się jednak książka Piotra Chmielowskiego. Autorem wypisów został Teodor Wierzbowski – konkurent Chmielowskiego w ubieganiu się na nowo utworzone (1881) stanowisko profesora języka i literatury polskiej na Wydziale Historyczno-Filologicznym Cesarskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Ze względu na brak możliwości wykładania historii literatury polskiej w języku polskim (na co nalegał sam Apuchtin), Chmielowski zrezygnował ze stanowiska⁴⁸. Sam fakt, że Wierzbowski zgodził się na takie warunki, sprawił że przez większą część polskiej opinii publicznej był on uznany niemal za renegata, a przynajmniej (jak określił go Aleksander Kraushar) „ohydnego” karierowicza⁴⁹. Zdaniem Janusza Tazbira, opinia ta była jednak niesprawiedliwa. Polski uczyony, choć wykładał po rosyjsku, umiał systematycznie zaznajomić studentów z literaturą staropolską, a nawet „przemycić” teksty sławiące dawną Rzeczpospolitą i wprowadzić utwory poetów emigracyjnych. Należy również dodać, że jako profesor, a następnie dyrektor Warszawskiego Archiwum Głównego Akt Dawnych Królestwa Polskiego przygotował do druku całościową bibliografię polską XV i XVI wieku, w której opisał nie tylko inkunabuły i starodruki znajdujące przez siebie w całej Europie, wydał sumariusz Metryki Koronnej, polskie źródła do dziejów „dymitriad” a wreszcie liczne publikacje dotyczące historii i literatury dawnej Polski⁵⁰. Wszystko to sprawia, że nie sposób kwestionować patriotyzmu warszawskiego profesora, który starał się utrwalac i systematyzowac polski dorobek historyczny i literacki w trudnych warunkach całkowitego wyrugowania polskiej nauki z instytucji rządowych.

47 E. Staszyński, *Polityka oświatowa caratu w Królestwie Polskim...*, s. 52–53.

48 J. Schiller-Walicka, *Cesarski Uniwersytet Warszawski: między edukacją i polityką, 1869–1917*, w: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915*, red. nauk. T. Kizwalter, t. 1, Warszawa 2016, s. 634–638 – https://www.pl/data/include/cms/monumenta-ebook/pdf/Dzieje_Uniwersytetu_Warszawskiego_1816_1915.pdf?v=1635942667430 [20.05.2024].

49 [A. Kraushar] Alkar, *Czasy szkolne za Apuchtina...*, s. 175.

50 M. Przeworska, *Uniwersytet Cesarski: środowisko naukowe 1869–1917*, w: *Dzieje Uniwersytetu Warszawskiego 1816–1915...*, s. 712. S. Krzemiński, *Dwadzieścia pięć lat Rosji w Polsce (1863–1888): zarys historyczny*, Lwów 1892, s. 175 – <https://www.dbc.wroc.pl/publication/12296> [20.05.2024], cyt. za J. Tazbir, *Dwie chrestomatie przed sądem potomności*, „Nauka” 2004, nr 2, s. 65 – <https://www.nauka.pan.pl/index.php/nauka/article/view/603/602> [20.05.2024].

W podobny sposób, co pracę naukową należy oceniać również jego dorobek dydaktyczny. Ich podsumowaniem były przeznaczone dla klas wyższych gimnazjów rządowych *Wypisy polskie (Польская хрестоматия пособие для высших классов средних учебных заведений)* wydane w Warszawie w 1884 roku⁵¹. Choć, co zgodne było z intencjami władz, autor nie podjął się systematycznego wykładu, ani nie wprowadzał podziału na epoki, polscy pisarze zostali ułożeni w porządku chronologicznym, co po latach obowiązywania podręcznika Dubrowskiego dało uczniom świadomość rozwoju literatury polskiej. Całość została pogrupowana według kategorii formalnych.

Literaturę polityczną reprezentowali w chrestomatii m.in. Andrzej Frycz Modrzewski (*O poprawie Rzeczypospolitej*), Stanisław Orzechowski, Krzysztof Warszawicki, Piotr Skarga (*Kazania o miłości ojczyzny i O prawach niesprawiedliwych*), Krzysztof Opaliński, Szymon Starowolski, Stanisław Leszczyński (*Głos wolny wolność ubezpieczający*), Stanisław Konarski (*O skutecznym rad sposobie*), Hugo Kołłątaj (*Anonima listów kilka*) oraz Stanisław Staszic (*Uwagi nad życiem Jana Zamoyskiego*), literaturę piękną zaś Jan Kochanowski (z tak patriotycznymi utworami jak *Satyr, O spustoszeniu Podola przez Tatarów czy Odprawa posłów greckich*) Andrzej Krzycki, Klemens Janicki, Mikołaj Rej, Łukasz Górnicki, Sebastian Klonowic, Szymon Szymonowic i Wacław Potocki⁵². Wiek Oświecenia reprezentowali Ignacy Krasicki, Franciszek Zabłocki i Franciszek Karpiński, następane stulecie [...] Adam Mickiewicz, Juliusz Słowacki i Zygmunt Krasiński, ponadto Seweryn Goszczyński, Aleksander Fredro, Henryk Rzewuski, Józef Korzeniowski, Wincenty Pol, Teofil Lenartowicz i Józef Ignacy Kraszewski. Z pamiętnikarzy nie zabrakło Stanisława Żółkiewskiego, Jana Chryzostoma Paska i Jędrzeja Kitowicza. Z historyków zaprezentowano Jana Długosza, Marcina Bielskiego, Marcina Kromera, Macieja Strykowskiego, Świętosława Orzelskiego, Wespazjana Kochowskiego, Adama Naruszewicza, Joachima Lelewela, Karola Szajnochę i Józefa Szujskiego⁵².

W kolejnym wydaniu (1888) autor dodał literaturę najnowszą. Reprezentował ją m.in. Zygmunt Miłkowski (fragment powieści *Uskoki*), poezja Marii Konopnickiej, a także Henryk Sienkiewicz (*Janko Muzykant*).

51 *Польская хрестоматия пособие для высших классов средних учебных заведений*, составил Ф. Вержбовский, Варшава 1884, XIII, 600 s.

52 J. Tazbir, *Dwie chrestomatie...*, s. 69–73.

Największą zasługą Wierzbowskiego – w moim przekonaniu – było ukazanie panoramy literatury polskiej poprzez różnorodność gatunkową, stylistyczną, językową i tematyczną. Ukazana przez niego literatura polska miała pełne prawo do reprezentowania narodu polskiego jako jednego z „historycznych” narodów europejskich. Choć podręcznik ukazał się w języku rosyjskim, uczniowie „nadwiślańskich” szkół średnich nabierali całościowej wiedzy o historii literatury polskiej, odzyskiwali możliwość czytania tekstów trzech wieszczów reprezentowanych tutaj przez urywki z *Grażyny*, *Konrada Wallenroda*, *Pana Tadeusza* i drugiej części *Dziadów* Adama Mickiewicza; poematy liryczne i *Ojca zadżumionych* Juliusza Słowackiego; *Irydiona* Zygmunta Krasińskiego, a wreszcie utwory pisarzy współczesnych. I nawet jeśli z perspektywy nowego pokolenia polskiej inteligencji, która w dorosłość wchodziła w okresie postyczeniowym, propozycje literackie Teodora Wierzbowskiego były wciąż zbyt ograniczone i skromne, w realiach szkolnych Królestwa Polskiego była to książka od nowa budująca związek między literaturą i polską tożsamością narodową. Podręcznik ten mógł trafić do młodzieży, której związek z polskością nie był zbyt silny i która (ze względu na brak silnego środowiska patriotycznego – domu rodzinnego, czy też grupy koleżeńskiej) ciążyła w stronę kultury rosyjskiej.

W przeciwieństwie do części polskich elit, bardzo negatywnie oceniających *Wypisy polskie*⁵³, władze rosyjskie zdawały sobie sprawę z wyzwania jakie stawił im profesor literatury polskiej z Uniwersytetu Warszawskiego. Szerokie przedstawienie polskiego piśmiennictwa kłóciło się z ich założeniem (bez względu na to, czy w nie wierzyli czy nie), że polska kultura jako kultura peryferyjna pozbawiona była większego znaczenia międzynarodowego i z tego powodu powinna szukać przede wszystkim „zbliżenia” z kulturą swojej wielkiej sąsiadki reprezentującej całą Słowiańszczyznę⁵⁴. Obawiano się również, że uwzględnienie w wypisach poezji zestawionych obok siebie trzech wieszczów oraz literatury najnowszej będzie skutkowało wzrostem oczekiwań polskich uczniów, a w dalszej perspektywie otwartemu domaganiu się przez nich „repolonizacji” szkolnictwa – co uważano za czynnik potencjalnie destrukcyjny dla stabilności imperium rosyjskiego⁵⁵. Wszystko to sprawiło, że podręcznik ten nie wzbu-

53 J. Tazbir, *Dwie chrestomatie...*, s. 71–72; L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej...*, s. 172–176.

54 M. Ralf, *Rzeczy imperialne w Kraju Nadwiślańskim...*, s. 104.

55 П. Кулаковский, *Вопрос о варшавском университете и польский школьный законопроект*, Санкт-Петербург 1913, s. 19–0 <https://polona.pl/item-view/f5c9f770-cd64-4732-af95-202ed16b19b3?page=0> [20.05.2024].

dzał zaufania Rosjan, i – z braku „bezpiecznej” alternatywy – został ponownie zastąpiony chrestomatią Dubrowskiego, obowiązującą w niektórych szkołach aż do 1915 roku⁵⁶.

Podsumowanie

Opisane tu podręczniki szkolne są świadectwem różnorodnego rozumienia politycznej i społecznej funkcji polskiego kanonu szkolnego w rządowych szkołach średnich w okresie postycziowym. Okres 1864–1871 będący czasem krwawego rozprawienia się z przywódcami powstania, masowych represji i utraty resztek autonomii przez Królestwo Polskie charakteryzował się stosunkowo „liberalnym” (jak na warunki rosyjskie) podejściem do kwestii szkolnej polonistyki na poziomie gimnazjalnym. Choć wśród urzędników Komitetu Urządzącego panowała zgoda w kwestii odcięcia od języka polskiego niepolskich grup etnicznych oraz zamiar uczynienia „polskości etnograficznej” filarem tożsamości klas niższych, ingerencja w sprawy nauczania języka polskiego w szkołach średnich nie była przesadna. Rosyjscy urzędnicy, wywodzący się na ogół z kręgów reformatorskich byli dalecy od kwestionowania polskiej kultury jako takiej, nie wyobrażali sobie również powrotu do *quasi* wojskowych relacji między nauczycielami a uczniami jakie panowały w szkołach okresu Paskiewiczowskiego. Uzasadniając, że powstanie styczniowe miało charakter „feudalny” i klerykałny odwoływali się do ideału państwowej szkoły świeckiej na wzór Francji Napoleona III⁵⁷, jednocześnie jednak – wbrew własnej „demokratycznej” retoryce – nie rezygnowali z pewnej samodzielności dla miejscowych elit. *Wypisy szkolne* Jana Łukomskiego pozostawały podręcznikiem w znacznym stopniu odzwierciedlającym cele wychowawcze polskich klas oświeconych. Możliwości wpływu na młodzież szkolną tych ostatnich były jednak ściśle ograniczone zarówno przez nadzorującego kwestie oświatowe Nikołaja Milutina, jak i (w jeszcze większym stopniu) wyjątkowo surową cenzurę. W rezultacie, podręcznik warszawskiego nauczyciela nie mógł stanowić kontynuacji serii książek szkolnych sprzed 1863 roku, w których istotne miejsce należało do „buntowniczej” poezji trzech wieszczów. W warun-

56 J. Wołyński, *Wspomnienia z czasów szkolnictwa rosyjskiego...*, s. 67–69; B. Kulka, *Nauczanie języka polskiego w szkole średniej w latach 1870–1918: konteksty*, cz. 2, *Dokumentarium*, Częstochowa 1994, s. 89, 108.

57 J.-C. Geslot, *Victor Duruy: Historien et ministre (1811–1894)*, préface de J.-Y. Mollier, Villeneuve d'Ascq 2019, s. 242–252.

kach klęski nadziei niepodległościowych, jego głównym zadaniem było raczej podtrzymywanie „nostalgicznej” polskości poprzez literaturę mającą wyrażać zbiorową pamięć o dawnej Polsce.

Zasadnicza zmiana w podejściu władz rosyjskich do polonistyki szkolnej miała związek z reformami oświaty Dymitra Tołstoja. Wraz z ujednoczeniem programów szkolnych w całej Rosji, lekcje polskiego stały się nieobowiązkowe i wykładane w języku rosyjskim uznany odtąd za jedyny dopuszczalny język w instytucjach publicznych. Niewątpliwie było to podyktowane chęcią zdominowania polskości przez język i kulturę rosyjską. Utwory Aleksandra Puszkina, Michaiła Lermontowa i Nikołaja Gogola uznane zostały za rosyjską literaturę narodową mającą stanowić magnes przyciągający Polaków do rosyjskości, będącej (zdaniem Rosjan) kulturą „światową”, a więc wyznaczającą standardy kulturom bardziej prowincjonalnym i pozbawionym ambicji uniwersalistycznych⁵⁸. Podręcznik Piotra Dubrowskiego do języka polskiego odpowiadał tak rozumianej rosyjskocentrycznej edukacji w Królestwie Polskim. Wraz z fragmentaryzacją utworów i brakiem jakiegokolwiek refleksji na temat historii literatury polskiej autor wyszukiwał w polskim piśmiennictwie przede wszystkim wątków prahistorycznych ukazujących wspólne kulturowe korzenie krajów słowiańskich, opisy wsi i życia chłopskiego, przyrody oraz zagadnień moralnych i religijnych. W ten sposób polska literatura miała zostać wprzęgnięta w cele „słowiańskie” imperium rosyjskiego i tym samym legitymizować władze rosyjską na ziemiach polskich. Poezje Jana Kochanowskiego, Kazimierza Brodzińskiego, Ignacego Chodźki, a nawet Adama Mickiewicza miały być traktowane wyłącznie jako materiał do ćwiczeń tłumaczeniowych z języka polskiego na rosyjski.

Całkowicie inny charakter miały *Wypisy* Teodora Wierzbowskiego używane od 1884 roku. Ich największą zasługą było ukazanie panoramy literatury polskiej poprzez różnorodność gatunkową, stylistyczną, językową i tematyczną. Ukazany na ich łamach kanon szkolny miał pełne prawo do reprezentowania narodu polskiego jako jednego z „historycznych” narodów europejskich. Choć podręcznik

58 W. G. Smorodinow, *Moja służba w Warszawskim Okręgu Naukowym i zdarzenia ze szkolnego życia: wspomnienia pedagoga*, oprac. W. Caban; wstęp i przypisy W. Caban i B. Drozdowska; [tłum. B. Drozdowska], Kielce 2003, s. 92; roś.: В. Г. Смородинов, *Попечитель Варшавского учебного округа Александр Львович Анухтин (Из воспоминаний педагога)*, Санкт-Петербург 1912, s. 9–10 – <https://search.rsl.ru/ru/record/01003797006> [20.05.2024]; Л. Горизонтов, *Парадоксы имперской политики: Поляки в России и Русские в Польше (XIX, нач. XX века)*, Москва 1999, s. 193–194; П. Кулаковский, *Вопрос о варшавском университете...*, s. 191–193; M. Zdziechowski, *Wpływy rosyjskie na duszę polską*, Kraków 1913, s. 55–60 – <https://polona.pl/preview/eede3ad5-e6c9-4b13-938d-87b075b5429f> [20.05.2024]; M. Dąbrowska, *Warszawa mojej młodości*, w: *Pisma rozproszone: pierwsze wydanie książkowe*, t. 1, pod red. i z przypisami E. Korzeniewskiej, Kraków 1964, s. 33.

ukazał się w języku rosyjskim, uczniowie „nadwiślańskich” szkół średnich przy jego uważnej lekturze nabierali całościowej wiedzy o historii literatury polskiej. Książka ta od nowa budująca związek między literaturą i polską tożsamością narodową pełniła zatem funkcję podtrzymywania polskości w środowisku najbardziej ciągnącym w stronę kultury rosyjskiej.

Zestawienie trzech podręczników obowiązujących w latach 1864–1897 jest świadectwem różnej konceptualizacji kanonu szkolnego w państwowym szkolnictwie średnim Królestwa Polskiego. O ile wypisy Łukomskiego i Wierzbowskiego odzwierciedlały ambicje środowisk polskich do ukazywania młodzieży w jaki sposób należało rozumieć polski patriotyzm i jak była w nim rola polskiej literatury pięknej, o tyle podręcznik Dubrowskiego przywiązanie do literatury polskiej wykorzystywał w celu „wytworzenia” wśród gimnazjalistów nowego rodzaju identyfikacji, którą miała być tożsamość słowiańska. Ta ostatnia rozumiana przez niego jako pierwotne źródło kultury wszystkich narodowości słowiańskich tkwiące w ich folklorze i języku miała stanowić podstawę głębszego zjednoczenia się rosyjskiej Polski z Rosją. Całkowicie różne rozumienie kanonu ze strony polskiej inteligencji i władz warszawskiego okręgu naukowego było przyczyną ich stałego konfliktu. Spór ten, wobec fundamentalnie różnych celów wychowawczych nie zakończył się kompromisem, lecz prowadził jedynie do naprzemiennego cyklu zaostrzania antypolskiego kursu oraz następującej po nim liberalizacji.

MARIA PRZECISZEWSKA**Polish school canon of secondary schools (gymnasia)
of Vistula Land (1864–1897)**

The article aims to explore how the concept of the school canon evolved after 1864 in comparison to the reading recommendations issued by educational authorities in the Polish territories between 1795 and 1863. Following the fall of the January Uprising, the school canon was primarily transmitted to high school students through textbooks approved by the Warsaw educational authorities. Among these were *Wypisy szkolne* by Jan Łukomski (in use from 1864 to 1870), *Wypisy polskie dla ćwiczenia się w przekładach z języka polskiego na ruski* by Piotr Dubrowski (1871–1897), and, starting in 1884, *Польская хрестоматия* (Polish Chrestomathy) by Teodor Wierzbowski.

An analysis of these textbooks – focusing on the selection of literary texts, including religious, Enlightenment, and Romantic literature; the interpretation of Polish identity and its relationship (or lack thereof) with Russian identity; and the representation of *lieux de mémoire* significant to Polish national identity – highlights the existence of various models for conceptualizing the school canon in secondary education within the Kingdom of Poland. These findings underscore the tensions between the authorities of the Warsaw Educational District and Polish society.