

# НАУКОВИЙ ДЕБЮТ

---

УДК 37.011.3-051:316.343-057.4(477.83/.86)“18/19”

*Анна ВАРАНИЦЯ*

## **ВЧИТЕЛІ НАРОДНИХ ШКІЛ У СТРУКТУРІ ІНТЕЛІГЕНЦІЇ ГАЛИЧИНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ**

З'ясовано місце народних учителів у структурі інтелігенції Галичини після її стрімкого чисельного збільшення внаслідок модернізаційних перетворень. Проаналізовано сучасні підходи до визначення інтелігенції та можливість їх застосування до вчителів початкових шкіл. В основі дослідження – порівняння тогочасних критеріїв інтелігентності з практичною професійною діяльністю вчителя та його становищем у суспільстві. Вимоги до вчителя як інтелігента стосувалися виконання ним суспільно значущих просвітницьких функцій та реалізації завдань національних рухів, що полягали в поширенні серед широких суспільних верств національної свідомості. Проте в ході щоденної роботи у школі вчитель зустрічався з низкою обставин, які ускладнювали виконання цих вимог і водночас ставили під сумнів його причетність до інтелігенції. Важливим питанням була матеріальна забезпеченість учителів, яка визначала їх спроможність організувати повсякденне життя на прийнятному для інтелігента рівні. Стверджується, що народні вчителі становили проміжну і водночас сполучну ланку в соціальній стратифікації суспільства, перебуваючи на межі між інтелігенцією та простолюдом.

*Ключові слова:* українська інтелігенція, Галичина ХІХ – початку ХХ ст., народні вчителі, початкова школа.

У другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. соціальна роль учителя початкової школи зазнала суттєвих змін. Ще в першій половині століття він був малопомітною в суспільному житті особою. У цей час обов'язки вчителя часто виконували представники нижчого парафіяльного кліру, для яких робота в школі нерідко ставала зайвим тягарем на додачу до церковних справ. Світських учителів було мало і вони здебільшого працювали приватно, не втручаючись у загальносуспільні просвітницькі справи. Незначна кількість педагогів і високий рівень неписьменності в Галичині були явищами взаємопов'язаними, адже, з одного боку, в освітній сфері не було кому працювати, а з іншого – соціальний попит на професію вчителя був недостатнім для збільшення кількості педагогів. Модернізаційні перетворення, які розпочалися в Галичині зі середини ХІХ ст., базувалися на формуванні новочасного суспільства, в якому рівень освіти безпосередньо впливав на соціальний статус людини. Цьому сприяла професіоналізація та індустріалізація ринку, адже нові галузі вимагали кваліфікованих працівників. Досвід, що традиційно виконував роль універсального регулятора, більше не відповідав суспільним запитам. Так освіта стала масовим явищем, що зумовило формування розгалуженої мережі навчальних закладів та чисельної соціально-професійної верстви педагогів.

Особливо стрімко зросла потреба суспільства в учителях народних шкіл. Згідно з Державним законом про відносини церкви і школи від 25 травня 1868 р. навчальний процес передано від духовних осіб до світських, тобто представники парафіяльного кліру втратили вчительські функції<sup>1</sup>. Державний шкільний закон від 14 травня 1869 р. встановлював обов'язкову шкільну освіту для всіх дітей віком 6–14 років, що означало потребу створення школи та працевлаштування світського вчителя майже в кожній громаді<sup>2</sup>. З кінця 1860-х років кількість народних учителів почала збільшуватися. Так, якщо в 1841 р. у 1 946 школах Галичини (без Кракова) працювало 736 народних учителів і 1 409 їх помічників<sup>3</sup>, то у 1875 р. у провінції налічувалося вже 3 346 вчителів<sup>4</sup>, у 1880 р. – 4 434<sup>5</sup>, у 1905 р. – 10 661<sup>6</sup>, у 1910 р. – 15 038<sup>7</sup>, а 1912 р. – 16 005<sup>8</sup>. Отже, протягом 1841–1912 рр. кількість світських учителів початкових шкіл зросла в сім з половиною разів.

Чисельне збільшення представників учительського фаху призвело до двох важливих наслідків: по-перше, виявилися розмитими межі соціального походження, адже вчителями ставали вихідці з різних верств, по-друге, це посприяло консолідації вчительського середовища і вплинуло на його саморефлексію як певної цілісної групи в соціально-професійній структурі суспільства. Об'єднавчу роль тут відігравало багато чинників: однаковий рівень освіти, схожі умови праці та повсякдення, розміри заробітної плати, спільні проблеми у взаєминах із владою та суспільством. Поширенню духу солідарності серед учителів також сприяла преса. На сторінках педагогічних газет належність до вчительського фаху відігравала роль визначальної колективної ідентичності, яка переважала над можливими національними відмінностями, попри те, що саме національний чинник у цей час ставав головним критерієм самовизначення. Натомість громадсько-політична періодика розставляла акценти по-іншому, показуючи вчительське середовище як частину суспільства, покликану виконувати певну місію.

Мета статті полягає у спробі визначити місце народних учителів у стратифікації суспільства і з'ясувати критерії, покладені в основу їх зарахування / не зарахування до інтелігенції. Джерельна база роботи включає тогочасну пресу, корпус особових джерел,

<sup>1</sup> Gesetz vom 25. Mai 1868, wodurch die grundsätzlichen Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden // Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Österreich. Jahrgang 1869. – Wien, 1868. – S. 336–341.

<sup>2</sup> Gesetz vom 14. Mai 1869, durch welches die Grundsätze des Unterrichtswesens bezüglich der Volksschulen festgestellt werden // Reichs-Gesetz-Blatt für das Kaiserthum Österreich. Jahrgang 1869. – Wien, 1869. – S. 277–289.

<sup>3</sup> Zaleski S. Ciemnota Galicyi w świetle cyfr i faktów: 1772–1902: czarna księga szkolnictwa galicyjskiego / S. Zaleski. – Lwów: Polskie Towarzystwo Nakładowe, 1904. – S. 3.

<sup>4</sup> Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1875/1876. – Lwów, 1877. – S. 31.

<sup>5</sup> Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1880/1881. – Lwów, 1882. – S. 44.

<sup>6</sup> Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1904/1905. – Lwów, 1905. – S. 38.

<sup>7</sup> Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1910/1911. – Lwów, 1912. – S. 55.

<sup>8</sup> Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1911/1912. – Lwów, 1913. – S. 49.

а також матеріали Крайової шкільної ради – спеціальної інституції, створеної в Галичині для управління й розвитку шкільництва. У часописах досліджуваного періоду відображено конструювання образів, що входили в суспільну свідомість як ідеальні зразки поведінки вчителя. Також громадсько-політичні видання ставили перед учителями низку вимог, виконання яких було свого роду перепусткою до середовища інтелігенції. Проблеми практичної реалізації цих вимог найповніше представлені у спогадах учителів та учнів. Матеріали дисциплінарних розслідувань Крайової шкільної ради дозволяють відтворити складність становища вчителя як державного службовця, показують спричинені цим обмеження його громадської діяльності та наслідки абсолютизації вчителем вимог національного руху.

В історіографії народних учителів прийнято трактувати як частину інтелігенції, щоправда з акцентом на їхньому найнижчому матеріальному та освітньому рівні<sup>9</sup>. Водночас питання про неоднозначні й суперечливі моменти такого підходу досі не ставали предметом наукової дискусії, попри те, що вже чимало досліджень присвячено інтелігенції як соціальному феномену ХІХ ст. та питанням її критеріїв і меж. Можна виокремити три основні підходи до цього питання: соціальний, культурно-філософський (чи морально-філософський) і синтетичний.

Вихідною тезою соціального підходу є твердження про чіткі межі інтелігенції, а визначальним чинником для зарахування до її числа є рід професійної діяльності та освітній рівень, а не соціальне походження, адже в інтелігенції не існує “права народження”<sup>10</sup>. Тобто, на думку його прихильників, інтелігенція – це “клас освічених людей”, що фактично прирівнюється до інтелектуалів. В основі виділення інтелігенції в окрему верству суспільства у ХІХ ст. лежить процес утворення нових соціально-професійних груп, які “не вписувались” у традиційну стратифікацію<sup>11</sup>. Цей “клас освічених людей” знаходився між буржуазією та аристократією, при чому як і першим, так і другим себе протиставляв<sup>12</sup>. Західна історіографія, в якій прямого відповідника поняттю “інтелігенція” не існує, найчастіше співвідносить його з декласованою шляхтою та дрібною буржуазією, що займалась професійною діяльністю в інтелектуальній сфері<sup>13</sup>. Найточніше такому визначенню відповідає термін “творчий клас” (англ. “*Creative Class*”)<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> Мисак Н. Українська інтелігенція Галичини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.: соціально-професійний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. іст. наук: спец. 07.00.01 “Історія України” / Н. Мисак. – Львів, 2005. – 22 с; Касьянов Г. Українська інтелігенція на рубежі ХІХ–ХХ ст.: соціально-політичний портрет / Г. Касьянов. – Київ: Либідь, 1993. – С. 10–45.

<sup>10</sup> Колоницкий Б. Интеллигенция в конце XIX – начале XX века: Самосознание современников и исследовательские подходы / Б. Колоницкий // Из истории русской интеллигенции: Сборник материалов и статей к 100-летию со дня рождения В. Р. Лейкиной-Свирской / [ред. Р. Ганелин]. – Санкт-Петербург, 2003. – С. 184–189.

<sup>11</sup> Мамедов Р. Интеллигенция как социальная общность, её жизнедеятельность и роль в современном мире: автореф. дис. на соискание ученой степени докт. филос. наук: спец. 09.00.11 “Социальная философия” / Р. Мамедов. – Москва, 1993. – С. 21.

<sup>12</sup> Колоницкий Б. Интеллигенция в конце XIX – начале XX века ... – С. 181–200.

<sup>13</sup> Cackowski Z. Społeczne problemy inteligencji polskiej [Електронний ресурс] / Z. Cackowski. – Режим доступу: <http://www.kulturaswiecka.pl/node/167>.

<sup>14</sup> Florida R. Cities and the Creative Class [Електронний ресурс] / R. Florida. – Режим доступу: <http://www.creativeclassgroup.com/rfcgdb/articles/4%20Cities%20and%20the%20Creative%20Class.pdf>.

Прихильники культурно-філософських підходів натомість дивляться на інтелігенцію як на соціально-духовне угруповання, котрому притаманний специфічний світогляд та “інтелігентна поведінка”, свідченням якої є висока мораль<sup>15</sup>. Тоді інтелігенція – це соціальна група, що складається з окремих етичних індивідів, кожен з яких не просто заробляє на життя розумовою працею, а буквально “живе ідеями”. Належність особи до середовища інтелігентів визначається її відповідністю соціальним вимогам і виконанням певних зобов’язань, які покладає на неї суспільство<sup>16</sup>. Однією з головних вимог, що закріплюється за інтелігенцією в XIX ст., є спротив існуючому ладу. В історіографії існує думка, що сам термін “інтелігенція” з’явився для позначення частини суспільства, яка виявляла незгоду з існуючими політичними режимами<sup>17</sup>. Цей протест може мати різні форми: “хронічна опозиційність” до політичної системи<sup>18</sup>, спротив національній асиміляції<sup>19</sup>, традиція інакомислення у стосунку до пануючих ідеологій<sup>20</sup>.

Так простежується лінія розмежування між “інтелектуалом” та “інтелігентом”. Інтелектуали становлять окрему надпрофесійну категорію освічених людей з високим рівнем ерудиції. Тобто розумова праця наближає інтелектуала до інтелігента. Однак інтелектуал не виконує тих суспільно значущих обов’язків, які лягають на інтелігенцію. Це, зокрема, стосується позиції стосовно влади: інтелектуал може співпрацювати з існуючим режимом, зберігаючи свій статус-кво, натомість, інтелігент, втрачаючи опозиційність, переходить до числа інтелектуалів. Тому щодо інтелігенції визначальною є моральна, а не професійна оцінка.

Як соціальний, так і культурно-філософський підходи мають суттєві недоліки. У першому випадку методологія занадто спрощує і схематизує проблему, зараховуючи до інтелігенції тільки за критерієм інтелектуальної діяльності, у другому – надмірно розмиває межі, акцентуючи увагу на моральних сторонах людини, які є суто індивідуальними і не піддаються узагальненню, а це фактично призводить до непізнаваності інтелігенції як суспільної цілості. Найбільш продуктивним є синтетичний підхід, що використовується, зокрема, у дослідженнях С. Пахолківа<sup>21</sup>. Він ґрунтується на тезі про те, що інтелігенцію потрібно трактувати відповідно до конотацій часового періоду, в якому вона розглядається.

Беручи за основу синтетичний підхід, спробуємо з’ясувати, кого в XIX ст. вважали інтелігенцією. Тогочасна громадськість Галичини розглядала інтелігенцію як еліту

<sup>15</sup> Лузан А. Інтелігенція і модернізація / А. Лузан // Інтелігенція і влада: зб. наук. праць / [ред. Г. Гончарук]. – Одеса: Астропринт, 2002. – Вид. 2. – Ч. 1. – С. 292–294.

<sup>16</sup> *Planning G.* Fostering the Creative Class Creating opportunities for social engagement [Електронний ресурс] / *G. Planning.* – Режим доступу: [http://georgiaplanning.org/student\\_reports/2008/8-Creative%20Region/Creative\\_Region\\_report.pdf](http://georgiaplanning.org/student_reports/2008/8-Creative%20Region/Creative_Region_report.pdf).

<sup>17</sup> Касьянов Г. Українська інтелігенція на рубежі XIX–XX ст.: соціально-політичний портрет / Г. Касьянов. – Київ: Либідь, 1993. – С. 4–12.

<sup>18</sup> Курносів Ю. Нариси історії української інтелігенції (перша половина XX ст.): у 3 кн. / Ю. Курносів. – Київ, 1994. – Кн. 1. – С. 37–44.

<sup>19</sup> Липинський В. Листи до братів-хліборобів (Про ідею і організацію українського монархізму) / В. Липинський. – Київ; Філадельфія, 1995. – С. 143.

<sup>20</sup> Касьянов Г. Українська інтелігенція на рубежі XIX–XX ст. ... – С. 4–12.

<sup>21</sup> Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині: освічена верства і емансипація нації / С. Пахолків. – Львів: Піраміда, 2014. – 612 с.

суспільства і провідника нації, що звучало особливо актуально на тлі загострення українсько-польських взаємин. Інтелігенція в такому розумінні сприймалася крізь призму виконання нею зобов'язань перед нацією: “найвысша кляса та знать народу, сей его цвѣть”<sup>22</sup>; “кляса, ктора по своєму призначенню повиннабы бути «солею народа»”<sup>23</sup>. Важливою функцією інтелігенції було генерування ідей і творення інтелектуального простору. Ці ідеї були спрямованими на консолідацію нації та відстоювання її прав у протистояннях з владою та іншою нацією. У цьому ракурсі інтелігент постає як творчий індивідуум, який реалізовує свій потенціал на благо суспільства. Такі функції могла виконувати тільки людина з високим інтелектуальним рівнем, авторитетом у громаді та критичним мисленням. Цим пояснюється те, що до інтелігенції у XIX ст. зараховувалися юристи, медики, педагоги, люди мистецтва. Всі ці професії були досить добре оплачуваними, відповідно, матеріальний стан дозволяв вести так званий «інтелігентський» спосіб життя – у повсякденні, дозвіллі, можливостях саморозвитку. Умови всього цього були кращими, ніж у селян чи міських робітників, хоча й не дозволяли зрівнятися з аристократією.

Неможливо дати однозначну відповідь на питання про приналежність народних учителів до інтелігенції. Причетність народних учителів до соціально-професійної групи педагогів формально включала їх у структуру тогочасної інтелігенції Галичини, однак статус у суспільстві, рівень освіти та участь в національному русі зазвичай значно поступалися тим, кого традиційно вважали інтелігентами. Отже, постає проблема: чи роль учителя початкової школи в житті суспільства була достатньою, аби зараховувати його до інтелігенції. Шляхом до її розв'язання буде спроба простежити вимоги до інтелігенції та практичної діяльності вчителя, враховуючи його реальні можливості. Безпосереднє відношення учителя до інтелігенції потрібно розглядати в кількох площинах: по-перше, у стосунку до виконання соціально значущої просвітницької ролі, по-друге, щодо участі в національному русі, по-третє, враховуючи матеріальні можливості вести “інтелігентський” спосіб життя.

Народні вчителі були єдиною групою педагогів, від яких не вимагали вищої освіти. Учительські семінарії прирівнювалися до закладів середньої освіти, а навчальні програми із загальноосвітніх предметів за змістом відповідали програмам для гімназій<sup>24</sup>. Натомість викладачі реальних шкіл, гімназій, а тим більше університетів мусили здобувати суттєво вищий освітній рівень. Згідно з міністерськими розпорядженнями 1849, 1884, 1897 та 1911 років, особи, що призначалися на вчительську посаду до закладів середньої освіти, мали завершити щонайменше сім семестрів навчання в університеті, два з яких на філософському факультеті<sup>25</sup>. Університетськими професорами ставали не просто люди з вищою освітою, а науковці, які часто були визначними фахівцями в тій чи іншій сфері.

Здобуття освіти в учительській семінарії не вважалося престижним. Професія, хоча й користувалася попитом на ринку праці, значних прибутків не приносила. Окрім

<sup>22</sup> Задачѣ рускои ителигенціѣ. III. // Дѣло (Львѣвъ). – 1882. – 5(17) мая.

<sup>23</sup> Наше теперѣшне положень III. // Дѣло (Львѣвъ). – 1883. – 26 лютого (10 марта).

<sup>24</sup> Alegaty do Sprawozdań Stenograficznych z Trzeciej Sesyji Drugiego Peryodu Sejmu Galicyjskiego z roku 1869. – Alegat 74. – Lwów, 1869. – S. 5–6.

<sup>25</sup> Meissner A. Spór o duszę polskiego nauczyciela. Społeczeństwo galicyjskie wobec problemów kształcenia nauczycieli / A. Meissner // Galicja i jej dziedzictwo. – Rzeszów: W-wo UR, 1999. – T. 11. – S. 10–11.

цього, народному вчителеві було складно розраховувати на кар'єрне зростання, адже найвищим щаблем, якого він міг досягти, була посада управителя школи, яка тільки додавала до педагогічної праці низку адміністративних обов'язків. Та й така перспектива була доволі сумнівною, оскільки в тогочасній Галичині діяло багато однокласних шкіл, в яких один учитель навчав усіх дітей й одночасно виконував функції управителя. Таких закладів у Галичині було 85,8 %<sup>26</sup>. Однокласні школи знаходилися в невеликих селах, а вакантні місця часто займали молоді вчителі одразу після закінчення вчительської семінарії. Для них єдиним варіантом професійного розвитку могло стати переведення до міста. Проте фактично суть роботи вчителя не змінювалася залежно від посади і місця праці, щоразу його діяльність розгорталася у класі на уроках.

Здобуття освіти народного вчителя було не найкращим варіантом для самореалізації. Однак кількість учителів постійно зростала. Якими ж були мотиви людини, яка вирішувала вступити в учительську семінарію? Безперечно, причини в кожного були особисті, проте, узагальнюючи, їх можна розділити на чотири групи. До першої належали ті вчителі, для яких семінарія ставала єдиним можливим варіантом здобуття професійної освіти та пристосування до умов модерної епохи. Це були переважно вихідці з незаможних сільських родин, «котрі для стипендії і скорого дослуження, якого такого удержання вступають до заводу учительського, і з них звичайно найздібнійші учителі»<sup>27</sup>. Подібними мотивами керувалися жінки, для яких робота в початковій школі була однією з перших доступних форм професійної діяльності. Окрім впливу ідей жіночої емансипації, велику роль тут відігравали також матеріальні міркування<sup>28</sup>. Часто батьки, які не могли фінансово забезпечити доньок, давали їм професійну освіту, щоб вони могли заробляти. Третя група тих, хто ставав учителями, «то є студенти середних шкіл, котрі або не мали здібности до дальшої науки, або чимсь провинилися в школі, за що їх вигнали. Ті звичайно без іспитів і лише тимчасово займають посади учительські, хоть для браку укваліфікованих сидять на посадах по кілька і кальканають літ»<sup>29</sup>. Четверта група була найменшою, сюди входили ті, хто відчував покликання до роботи з дітьми. Це, безперечно, не свідчить про відсутність педагогічного хисту в більшості вчителів. Причиною нечисленності цієї групи є те, що до вчительської семінарії вступали фактично діти, адже у 15–16 років життєва стратегія зазвичай досить невизначна, а уподобання можуть легко змінюватися.

Потенціал народного вчителя залежав власне від мотивів вибору фаху та морально-ціннісних орієнтирів. Функції, що покладалися на інтелігенцію, такі, зокрема, як служіння народу, вчитель міг виконувати або не виконувати залежно від власної позиції. Хоча його професійні обов'язки полягали в поширенні освіти, ставлення вчителя до роботи і були безпосередньо пов'язані з усвідомленням вчителя своєї просвітницької ролі в суспільстві. Люди, які ставали вчителями через обставини, наперекір власним бажанням, рідко реалізовувалися як педагоги. Вони могли десятки років досить успішно працювати у школі, але відчуття відповідальності перед суспільством до них не приходило. Вони не розглядали роботу як служіння суспільству, а отже, не сприймали себе

<sup>26</sup> Wiadomości Statystyczne o Stosunkach Krajowych wydane przez Krajowe Biuro Statystyczne / [pod red. T. Pilata]. – Lwów, 1885. – Т. 9. – Zesz. 1. – S. 8.

<sup>27</sup> Дещо про учителів сільських яко провідників народних // Народ (Львів). – 1890. – 15 марта.

<sup>28</sup> Пахолків С. Українська інтелігенція у Габсбурзькій Галичині ... – С. 164.

<sup>29</sup> Дещо про учителів сільських яко провідників народних // Народ. – 1890. – 15 марта.

як інтелігенцію і тому до неї зараховуватися не могли. Інша категорія вчителів вважала школу певним етапом професійної діяльності, що передував переходу на інший рівень. Такі вчителі по кількох роках роботи часто вступали до вищих навчальних закладів. Університетська освіта відкривала перед ними широкі можливості включення до середовища інтелігенції, але водночас вони переставали бути вчителями.

Безперечно, серед народних учителів були й ті, хто усвідомлював далекосяжність результатів своєї роботи й навіть розглядав свою працю як месіанську роль. Так, наприклад, Юлія Шнайдер писала: «наді мною вітав геній рідної землі і кликав: «Не зупиняйся, йди, куди тебе веди, тривай, щоб не забула обов'язків і не жалувала марно страчених хвилин молодости. Перед тобою свята ціль; іди, добувай усіх сил, а твоя праця принесе золоті жнива, бо і яка ж праця кращі жнива принести зможе, як не та, що сягає до підстав суспільства?!»<sup>30</sup> Такі вчителі сприймали свій фак не просто як вид професійної діяльності, а як спосіб життя, пов'язуючи з цим уявлення про самореалізацію, призначення і модель поведінки в суспільстві. Усвідомлення просвітницької функції та підняття її до рівня служіння народу було тим фактором, що наближав народного вчителя до інтелігенції в сенсі інтелектуального проводу народу. Так народний вчитель виконував один із найважливіших обов'язків інтелігенції.

Попри морально-ціннісні установки вчителя існувала інша сторона проблеми – його реальні можливості реалізовувати просвітницьку місію. Народний вчитель був державним службовцем і мусив працювати на підставі навчальних планів і програм. Це обмежувало навчальний процес, тоді як просвітницька місія виключала рамки. Отже, виникав певний конфлікт: з одного боку, вчитель був зобов'язаний навчати того, що було передбачено у змісті навчальних предметів, з іншого, – як представник інтелігенції, – він мав ділитися з учнями усіма своїми знаннями. Повністю розв'язати це протиріччя було неможливо через обмеження навчальних годин та контроль з боку шкільних інспекторів. Тобто вчитель був змушений викладати те, чого від нього вимагало вище керівництво, навіть якщо це не відповідало його поглядам на процес і зміст навчання.

Не менш важливу роль щодо якості виконання просвітницької функції вчителя відігравала готовність громади приймати освіту. З цією проблемою вчителі найчастіше стикались у віддалених селах, що значно відставали за темпами модернізації від міст. Мешканці громад, які в другій половині XIX – початку XX ст. все ще жили за домодерним укладом, часто не бачили сенсу давати освіту дітям, тому, ігноруючи загальний шкільний обов'язок, не відпускали їх до школи. Такі випадки були доволі поширеними. Галицький сейм навіть встановив санкції для батьків у вигляді штрафу розміром від 1 до 5 злр. або арешту на 24 доби<sup>31</sup>. Проте це не дуже допомагало, і в окремих місцевостях, зокрема на Гуцульщині, відвідування шкіл залишалося невисоким. Іноді місцеві мешканці відверто вороже сприймали вчителя і намагалися його позбутися. Таку подію, зокрема, описував Михайло Ломацький. За його твердженням, селяни вирішили спалити школу: «Згорить школа, а разом із нею згорить і вчитель, – думали гуцули і ось так позбудуться «панської напасти». Полум'я охопило зразу стіни і дах школи. Але Поліщуківі (*вчителеві* – А. В.) вдалося живим вискочити з

<sup>30</sup> Кравченко У. Записки учительки / У. Кравченко; [за ред. М. Чумарної]. – Львів: Апріорі, 2010. – С. 29.

<sup>31</sup> Alegaty do Sprawozdań Stenograficznych z Trzeciej Sesyji Drugiego Peryodu Sejmu Galicyjskiego z roku 1869. – Alegat 22. – Lwów, 1869. – S. 3–5.

палаючої школи. Просто чудом урятував своє життя»<sup>32</sup>. За таких обставин учитель не міг ефективно працювати, навіть якщо керувався найблагороднішими мотивами. Він міг почувати себе інтелігентом і ставити перед собою просвітницькі завдання, проте на практиці реалізовуватися як інтелігент не мав змоги.

Рівень інтелектуальної підготовки дозволяв учителеві виконувати суспільно значущі функції, адже він був достатнім, щоб поширювати освіту. Під цим кутом зору вчитель належав до інтелігенції. Проте важливим чинником було його сприйняття своєї щоденної роботи і себе як служителя суспільному благу. Не достатньо було виконувати функції інтелігента, потрібним було почувати себе ним та поділяти морально-ціннісні орієнтири.

Друга важлива умова включення до інтелігентської верстви передбачала участь у національному русі. Центральна проблема, яка стояла перед інтелігенцією Галичини другої половини XIX – початку XX ст., полягала в поширенні національної свідомості між широкими верствами суспільства, що дозволило б зробити національний рух масовим. У цьому контексті увага до народного вчителя зросла, адже він безпосередньо контактував з усіма соціальними прошарками. Особливо важливою була роль учителя в середовищі селян, для якого міська інтелігенція була далекою. Таким чином почав формуватися набір національних вимог до народних вчителів. Сюди належав обов'язок навчати дітей національною мовою, акцентувати їхню увагу на національних традиціях і виховувати в душі патріотизму. Передбачалося, що вчитель як освічена людина користується авторитетом в громаді, а отже, може впливати на її погляди та рішення. Цей вплив також мав сприяти поширенню національної свідомості. Ці вимоги ґрунтувалися на включенні вчителя до прошарку інтелігенції з точки зору самих інтелігентів, що власне творили тогочасні національні ідеали й потребували когось, хто міг би доносити їхні ідеї до народу.

Для більшості народних учителів перше особисте знайомство з національним рухом проходило в учительській семінарії. Помітну роль також відігравало ставлення до національного виховання в родині та досвід особистого спілкування з представниками іншої національності, проте на цьому етапі тільки закладалися загальні орієнтири. Натомість у семінарії майбутні вчителі вперше стикалися з конкретними національними вимогами щодо свого фаху. Оскільки учительські семінарії були утраквістичними, проблема національного виховання в них виглядала неоднозначно. Викладач, говорячи про завдання вчителя на національному полі, звертався винятково до однієї частини, ігноруючи іншу. Ця ж ситуація повторювалась у школі, адже у класах об'єднувалися представники різних національностей. Траплялися, хоча й рідко, випадки гострішої національної дискримінації, що переходила дозволени межі й могла призвести до звільнення професора<sup>33</sup>.

Із другої половини XIX ст. національне виховання було враховано в теоретичній педагогіці. Так, наприклад, у підручнику з педагогіки для вчительських семінарій

<sup>32</sup> Ломацький М. Українське вчительство на Гуцульщині / М. Ломацький. – Торонто: В-во об'єднання українських педагогів в Канаді, 1958. – С. 31–32.

<sup>33</sup> Центральний державний історичний архів України, м. Львів (далі – ЦДАІЛ України). – Ф. 178 (Крайова шкільна рада). – Оп. 1. – Спр. 2329. – 24 арк. (Справа про звинувачення викладача учительської семінарії в Самборі у шовінізмі та поширенні національної ворожечі між учнями).



Мечислав Барановський писав: “треба дбайливо зберігати і захищати чесноти й національні традиції, обороняти рідну мову від забруднювання, схилити молодь до вивчення своєї мови і до її виняткового вживання в сімейних і державних взаєминах”<sup>34</sup>. Таким чином, учні учительських семінарій починали сприймати національне виховання як свій учительський обов’язок. Вплив утравізму на формування національних установок майбутнього вчителя був дуже вагомим, проте він призводив до різних наслідків. Випускник семінарії міг взагалі не вносити національного аспекту в навчальний процес, а якщо включав, то його зміст був не тим, який очікувала інтелігенція його національності. В інших випадках утравізм загострював почуття окремішності і спроби асиміляції викликали внутрішній спротив. Такі вчителі, навпаки, часто абсолютизували свою роль у поширенні національної свідомості і ставили національні інтереси вище професійних обов’язків і повноважень.

Потужним джерелом пропаганди образу вчителя як учасника національного руху була тогочасна преса, що мала надзвичайно великий вплив на формування громадської думки. Газети були найбільшими пропагандистами національних прагнень, а редакцію представляла найбільш громадсько-активна інтелігенція. У публікаціях з питань шкільництва ідеалізовано образ учителя-мученика, який, переступаючи через власні потреби й бажання, служить високій національній цілі: “Скільки тут героїства, більшого и вишого надь героїство войнѳвъ, скѳлько витрѳвалости, скѳлько пожертвованости въ тѳм сердцю! Тожь годится склонити голову предь чеснотами – тымь бѳльше, що въ славахь не гомонуть и не розьтрублюеся в широкѳмь свѳтѳ, въ прилюднѳмь житю”<sup>35</sup>; “наші вчителі народні знають як належить вчити, так, щоб в серці дітей загорілась любов до Польщі – давньої і майбутньої”<sup>36</sup>.

Такий образ швидко увійшов у свідомість суспільства. Альтруїзм і національна свідомість учителя перестали трактуватися як особливі чесноти, а сприймалися вже як частина його обов’язку. Схожі мотиви простежувалися також у педагогічній пресі. Незалежно від того, чи видання було польським, чи українським, учитель поставав як патріот, в опозиції до влади, при чому це був образ учителя-інтелігента: “Ми стоїмо посеред борби на межі національних спорів і знаємо, що то значить працювати в національну дусі, але й те знаємо, що значить учителя національно підпирати... Ми не торгуємо своїми національними почуваннями, ми 40 років служили безкорисно народній справі... Ми лишили ся низшим станом, не одержали орденів, не доробили ся до маєтків, а все служимо ідеям волі й національності”<sup>37</sup>.

Пропаганда національних обов’язків, безперечно, мала вплив на практичну сторону роботи вчителя в школі та на його політичну активність у громаді. Національні ідеали, які інтегрувались у систему цінностей вчителя як моральні установки, на практиці часто вступали в конфлікт із реальною ситуацією, в якій він опинявся. Тобто й на цьому рівні вчитель не завжди міг реалізовуватись як інтелігент. Тут існувало два суперечливі аспекти: по-перше, можливості виявляти опозиційність до існуючої влади та брати участь у

<sup>34</sup> *Baranowski M. Pedagogika i dydaktyka: do użytku nauczycieli szkół ludowych i seminaryów nauczycielskich / M. Baranowski. – Lwów: Nakł. Księgarni Gubrynowicza i Schmidta, 1893. – S. 56–57.*

<sup>35</sup> *Якь выховувати нашѳ дѳти (III) // Дѳло. – 1882. – 3 (15) лютого.*

<sup>36</sup> *Nasze szkolnictwo a przyszłość kraju // Słowo Polskie (Lwów). – 1903. – 16 października.*

<sup>37</sup> *У справі учительської платні // Прапор (Коломия). – 1908. – 1 листопада.*

національному русі були обмеженими через статус державного службовця; по-друге, етнічна неоднорідність учнів спричиняла складність у процесі національного виховання.

Влада у провінції вимагала від народних учителів лояльності та підтримки з тих причин, що й національні рухи. Їхня політична активність, тим більше опозиційного характеру, завжди становила небезпеку, оскільки вчителі мали можливість поширювати свої погляди серед верств, для яких авторитет влади був сумнівним, зокрема в середовищі селянства. Для багатьох селян політика була далекою, тому вони часто некритично сприймали думку осіб, що були авторитетними у громаді завдяки освітньому рівню – вчителів або священників. Таким чином активність учителя становила загрозу, яку шкільна адміністрація намагалася знівелювати. Головними формами боротьби з цією небезпекою були санкції у вигляді звільнення або переведення, що накладалися на вчителів в результаті дисциплінарних слідств. Службові рішення в таких справах у документах майже ніколи не були вмотивовані справжніми причинами, їх швидше можна було прочитати між рядків. Такі дії стосувалися переважно українців, тому що їхню агітацію вважали найнебезпечнішою. Натомість нарікання на владу польських учителів не приймали форми загальної пропаганди, були швидше орієнтовані на середовище колег по фаху<sup>38</sup>.

Сюжети про покарання вчителів-русинів за участь у партіях серед матеріалів Крайової шкільної ради фігурували часто. Найсуворіше карали учасників русофільського руху. Наприклад, дисциплінарне слідство щодо народної вчительки з села Чаплі Старосамбірського повіту Йоанни Погорецької, що проходило протягом 1912–1913 рр., закінчилося звільненням із заборонаю подальшого працевлаштування у школі, оскільки на основі свідчень мешканців села, було доведено її причетність до москвофілів<sup>39</sup>. Вона, за матеріалами справи, переконувала учнів та їхніх батьків у прямому національному зв'язку галицьких русинів з народом Російської імперії. В інших випадках карали менш суворо, обмежуючись переведенням учителів до віддалених частин провінції, де їхня політична активність не відігравала б значної ролі. Так, за пропаганду ідей радикальної партії та антипольську агітацію 1901 р. народного вчителя Петра Андрушевича було переведено з Рогатина до с. Микитинці Косівського повіту<sup>40</sup>, при цьому значно знизився рівень його зарплати, оскільки оплата праці вчителя залежала від місцевості, де він викладав, та від кількості класів у школі<sup>41</sup>.

Так, учитель, що брався за активну національно-політичну діяльність у громаді, опинявся під загрозою втрати місця праці чи погіршення умов роботи та свого фінансового становища. У цьому сенсі жертвовність та альтруїзм переставали бути частинами панегіричних промов і ставали реальними проблемами, які вчитель мусив розв'язати у своїй щоденній діяльності. Готовність поступатися власними інтересами на користь колективних була тим чинником, що визначав причетність вчителя до інтелігенції в контексті національних вимог. Проте переважна їх більшість усе ж не були

<sup>38</sup> ЦДІАЛ України. – Ф. 178. – Оп. 1. – Спр. 49. – Арк. 8 (Звіт Вадовицької окружної ради про розгляд справи учителя початкової школи А. Черніха).

<sup>39</sup> Там само. – Спр. 4806. – Арк. 1–22 (Справа про звинувачення вчительки народної школи в селі Чаплі Погорецької Й. в москвофільстві).

<sup>40</sup> Там само. – Спр. 2461. – Арк. 16–18 (Рішення про переведення П. Андрушевича до Косівського шкільного округу).

<sup>41</sup> Alegaty do Sprawozdań Stenograficznych z Trzeciej Sesji Drugiego Peryodu Sejmu Galicyjskiego z roku 1869. – Alegat 23. – Lwów, 1869. – S. 3.

готовими ризикувати своїм становищем та інтересами родини заради національно-політичних ідей. Із точки зору міської інтелігенції така позиція прирівнювалася до апатичності, відсутності національної свідомості й різко засуджувалася: “Але ж є праці у Вас і учителі народні! Справді, що є, але вже такого перенудження, само пониження, та забутя власної гідности, як у них, то вже справді і серце краєся і сором чоловікови, коли глядить на сі существа, по образу божому сотворені. Буде найбільше трех, що еще не забувають на своє велике завданє і еще якось причинюються по трохи до руху. Прочі дрожать на саме імя інспектора”<sup>42</sup>.

Щоправда, були й спроби захисту народних вчителів від осуду, які пояснювали їхню неспроможність брати участь в національному русі “зависимістю від могучих осіб в громаді, котрі перешкоджають учителям в его хосенних змаганнях для просвіти народу”, покараннями підкуплених дисциплінарних комісій, які приписують вчителям статус “соціаліст, нігіліст, бунтівник, агітатор”, “тому учитель таки змушений сидіти тихо і не рипатися”<sup>43</sup>. Проте такі погляди в середовищі інтелігенції траплялися рідко, більшість її представників таки вимагала від учителя альтруїзму і самопосягати. Натомість учителів, які залишалися осторонь, не ідентифікували як частину інтелігенції, незважаючи навіть на те, що вони виконували обов’язок поширення освіти.

Діячі як і польського, так і українського національних рухів не давали відповіді на питання, як учитель повинен поводитися з учнями іншої національності. На рівні теоретичних порад частина інтелігенції, яка ніколи не стикалася з реальною педагогічною практикою, просто не бачила цієї проблеми, абсолютизуючи роль власних педагогічних ідей про національне виховання. На практиці вчителю у класі, який здебільшого складався як з польських, так і з українських дітей, набагато складніше було розмежувати “своє” і “чуже”. Учителі, щоб кваліфіковано виконувати професійні обов’язки, змушені були постійно шукати компроміс між українськістю й польськістю. У такому випадку вчитель втрачав зв’язок із національним вихованням, а якщо і зберігав його, то переставав бути педагогом й спускався до національної дискримінації дітей, що суперечило громадській моралі.

Національний компроміс не завжди суперечив переконанням і життєвому досвіду учителів, оскільки міжнаціональні конфлікти та протистояння в середовищі міських інтелектуалів у багатьох випадках були чужими й незрозумілими простому народу, для якого цілком органічним було співіснування з сусідами, які ходили до іншої церкви і розмовляли дещо відмінною мовою. Згадуючи про мирне співжиття українців і поляків, Мечислав Опалек зауважував: “На зображення з польською тематикою натрапив також в помешканні мого вчителя з народної школи Міхала Яноша, теж русина”<sup>44</sup>. Завдяки йому М. Опалек відчував “симпатію до братнього народу і потребу товариського співжиття з русинами-ровесниками з дитячих років”<sup>45</sup>.

Проте вчителі не завжди були такими толерантними до учнів іншої національності. Відзначено випадки, коли вчитель-поляк міг дискримінувати й ображати учня-

<sup>42</sup> Обух К. Які то руські діячі в Снятинщині / К. Обух // Народ. – 1890. – 15 червня.

<sup>43</sup> Михайлишин О. Дещо про перешкоди, спиняючі діяльність учителів народних в просвіті простонародя / О. Михайлишин // Народ. – 1890. – 1 серпня.

<sup>44</sup> Opalek M. O Lwowie i mojej młodości: kartki z pamiętnika 1881–1901 / M. Opalek. – Wrocław: W-wo Ossolińskich, 1987. – S. 21

<sup>45</sup> Ibid. – S. 23.

русина, і навпаки. Про такі факти свідчать матеріали дисциплінарних розслідувань. Так, наприклад, у 1900 р. вчителя початкової школи в Ярославі Марцеля Козака було звинувачено в шовінізмі та поширенні національної ворожнечі між учнями. Учителю-поляк публічно висміював українську культуру як нижчу й сільську, наголошував на вищості поляків, а українських дітей називав “темними селюками”. За рішенням окружного шкільного інспектора, цього вчителя було переведено до школи в іншому місті<sup>46</sup>. Подібна справа мала місце в 1903 р. у Жовкві, коли вчитель початкової школи Анатолій Яворський ображав національні почуття українських дітей<sup>47</sup>. А в 1906 р. було розглянуто справу про дисциплінарне правопорушення вчителя початкової школи в містечку Цешанів Михайла Чабака, який публічно зневажав польський національний герб і ображав учнів-поляків, обзиваючи їх “ляхами” та змушуючи вчити напам’ять уривок із “Тайдамаків” Т. Шевченка, де йшлося про вбивство Гонтою своїх дітей-католиків. Його справа також закінчилася переведенням<sup>48</sup>.

Учителю, який опинявся у змішаному за етнічним складом класі, було складно відповідати всім критеріям інтелігенції. Він змушений був розв’язувати дилему: бути, в першу чергу, патріотом чи добрим педагогом? Відповідь на це питання кожен шукав сам, проте, яким би не було рішення, його можна було звинуватити чи-то в нелояльності до політичного режиму, чи у відсутності національної свідомості або навіть зраді свого народу. Перше загрожувало його професійній діяльності та втраті джерела матеріального забезпечення, друге – осудом громадської думки.

Третім важливим критерієм зарахування народних учителів до інтелігенції був матеріальний стан чи, інакше кажучи, їхня здатність вести “інтелігентський” спосіб життя. Народні вчителі як остання ланка у структурі педагогічних кадрів мали найменші прибутки від професійної діяльності. Так, наприклад, на початку ХХ ст. середня місячна заробітна плата народного вчителя у Львові становила 150–200 крон, тоді як викладач середньої школи отримував 350–400 крон<sup>49</sup>, а професор університету – 600–700 крон<sup>50</sup>. Зарплата вчителя також поступалася оплаті праці інших представників інтелігенції. Відповідно, народний учитель не міг забезпечити собі такого рівня життя.

Сільські вчителі за організацією повсякдення майже не відрізнялися від селянства, а часом йому навіть поступалися. Їхній побут був далеким до умов міської інтелігенції чи навіть сільських священиків. Останнім, зокрема, частіше допомагали самі селяни, а в стосунку до вчителів громада такого обов’язку за собою не відчувала. Наприклад, один сільський учитель у газеті “Шкільництво” писав так: “Я зі свого боку мушу сказати, що протягом кільколітньої праці отримав у дар чотири яйця, мішок картоплі і квартиру молока. Пожертвували мені їх з метою, щоб я звільнив учнів з науки. Оскільки

<sup>46</sup> ЦДІАЛ України. – Ф. 178. – Оп. 1. – Спр. 2330. – Арк. 1–24. (Справа про звинувачення вчителя народної школи в Ярославі в поширенні національної ворожнечі між учнями)

<sup>47</sup> Там само. – Спр. 3110. – Арк. 1–6 (Справа про звинувачення вчителя народної школи в Жовкві в образі національних почуттів учнів-українців).

<sup>48</sup> Там само. – Спр. 3948. – Арк. 1–45 (Справа про звинувачення вчителя народної школи в Цешанові в поширенні національної ворожнечі між учнями).

<sup>49</sup> Sprawozdanie c. k. Rady szkolnej krajowej o stanie szkół średnich galicyjskich w roku szkolnym 1906/1907. – Lwów, 1907. – S. 58, 70–71.

<sup>50</sup> Мисак Н. Українська інтелігенція Галичини наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. ... – С. 15.

я прохання не виконав, то й дарів більше не отримував”<sup>51</sup>. Становище міських учителів було ще критичнішим, адже їм, на відміну від сільських колег, не надавали житла, тому вони часто були змушені орендувати кімнати чи квартири, на оплату яких витрачали значну частину заробітної плати. Говорити про домашню прислугу у випадку народних вчителів взагалі немає підстав, адже для них це становило надмірні видатки.

Народні вчителі справді виглядали як інтелігенти. Головними вимогами до їхнього гардеробу були охайність, строгість і стриманість. Зовнішній вигляд свого вчителя з львівської народної школи М. Опалек описував так: “Старший елегантний чоловік, завжди акуратно одягнений, на симпатичному обличчі виблискує золота оправа цвікеру на такому ж ланцюжку”<sup>52</sup>. Хоча в селах траплялися й учителі, які не надавали ваги своєму гардеробу. М. Ломацький одного зі своїх улюблених вчителів Дмитра Ботюка описував так: “Часто ходив босо, бо мав лише одну пару взуття і дуже її шанував. Босо навчав і своїх гуцулят. Ні комірця, ні краватки не носив”<sup>53</sup>.

Важливішим за матеріальний стан було позиціонування себе та інтелігентська поведінка в повсякденному житті, що передбачала високий рівень культури та постійне інтелектуальне зростання. Саморозвитку інтелігенти зазвичай приділяли дуже багато часу, адже це було частиною їхньої професійної діяльності, що вимагала йти в ногу з наукою. Перед учителем потреба інтелектуального поступу не стояла настільки гостро, адже він навчав базовій грамоті, що фактично не зазнавала змін. Запас знань, винесений з учительської семінарії, був достатнім для повноцінної роботи в народній школі, але його не вистачало для того, щоб вважатися частиною інтелектуальної еліти суспільства. Оскільки прямої необхідності розвиватися та самовдосконалюватися в учителя не було, це залежало тільки від його інтересів. Часу на самоосвіту вчителі мали обмаль, адже крім роботи у школі займалися побутовими справами, які представники інтелігенції часто перекладали на слуг. Але вільний час багато вчителів таки присвячували власному навчанню. Юлія Шнайдер, наприклад, згадувала, що вивчала природознавчі науки<sup>54</sup>, Віктор Баліцький читав класиків літератури<sup>55</sup>, Ян Кубіш заглиблювався у філософію<sup>56</sup>, якою також захоплювалася Ольга Дучимінська<sup>57</sup>.

Загалом у проблемі причетності народного вчителя до інтелігенції Галичини другої половини XIX – початку XX ст. простежується певна двоякість. Його освіта була нижчою, ніж в інших інтелігентів, але достатньою для виконання суспільно значущих завдань, передусім виконання просвітницької місії. Проте вчитель міг не трактувати свою роботу як місію, а отже не позиціонував себе з месіанської сторони й не сприймав як інтелігента. З іншого боку, якщо він і підходив до професійних обов’язків як до служіння загальному благу, все ж залишався державним службовцем,

<sup>51</sup> Na ławie szkolnej a w życiu // Szkolnictwo (Nowy Sącz). – 1900. – 5 stycznia.

<sup>52</sup> *Opalek M.* O Lwowie i mojej młodości: kartki z pamiętnika 1881–1901 ... – S. 100.

<sup>53</sup> *Ломацький М.* Українське учительство на Гуцульщині ... – С. 35.

<sup>54</sup> Кравченко У. Записки учительки ... – С. 30.

<sup>55</sup> Zakład Narodowy im. Ossolińskich we Wrocławiu, Dział Rękopisów. – Rkp I. 13254. (Baliński W. Wspomnienia nauczyciela z lat 1861–1921). – S. 276.

<sup>56</sup> *Kubisz J.* Pamiętnik starego nauczyciela / J. Kubisz. – Cieszyn: W-wo. Towarzystwa Ewangelickiego, 1928. – S. 188.

<sup>57</sup> *Дучимінська О.* Весняні дні / О. Дучимінська // Сумний Христос. – Львів, 1992. – С. 172–173, 178.

що мусив дотримуватися встановлених правил, а отже, був обмежений змістом навчальних програм. Визначальними щодо сприйняття вчителя як інтелігента з точки зору самих представників інтелігенції було виконання ним завдань національного руху. Ці завдання були не стільки творчими, скільки полягали в ретрансляції, адже від вчителя вимагалася передача в широкі верстви вже сформованих ідей. У процесі реалізації вимог національного руху вчитель зустрічався з проблемами, які ставили його перед вибором просвітницьких чи національних пріоритетів, і знову ж таки з обмеженнями, які накладало на нього становище державного службовця. Матеріальний стан учителя був скрутнішим, ніж у середовищі інтелігенції, проте його повсякдення також відрізнялося й від життя нижчих суспільних верств. Можна зробити висновок, що народні вчителі становили проміжну і водночас сполучну ланку в соціальній стратифікації суспільства, перебуваючи на межі між інтелігенцією та простолюдом, хоча й, як освічена верства, тяжіючи до перших. Цим специфічним становищем зумовлена особлива увага інтелігентів до вчителів, адже без них ідеї інтелігенції обмежувалися б дискусійним простором інтелектуалів. Натомість учитель міг нести їх у народ, даючи імпульси їхньому практичному втіленню.

#### **Анна Вараньця. Учителя народных школ в структуре интеллигенции Галичины второй половины XIX – начала XX века**

В статье сделана попытка определить место народных учителей в структуре социального сословия интеллигенции после ее стремительного количественного увеличения вследствие модернизационных преобразований. Проанализированы современные подходы к определению интеллигенции и возможность их применения к учителям начальных школ. В основе исследования – сопоставление критериев интеллигентности того времени с практической профессиональной деятельностью учителя и его положением в обществе. Требования к учителю как к интеллигенту касались исполнения им общественно значимых просветительских функций и реализации задач национальных движений, заключавшихся в распространении среди широких общественных слоев национального сознания. Однако в ходе ежедневной работы в школе учитель сталкивался с рядом препятствий, осложнявших выполнение этих требований и в то же время ставивших под сомнение его причастность к интеллигенции. Важным вопросом было материальное обеспечение учителей, определявшее их возможности организации повседневной жизни на принятом для интеллигенции уровне. Утверждается, что народные учителя составляли промежуточное и одновременно соединяющее звено в социальной стратификации общества, находясь между интеллигенцией и простонародьем.

*Ключевые слова:* украинская интеллигенция, Галичина XIX – начала XX в., народные учителя, начальная школа.

#### **Anna Varanytsya. Elementary school teachers within the structure of the Galician creative community of the late nineteenth – early twentieth century**

The article highlights the place of elementary school teachers within the structure of the Galician creative community following its rapid increase as a result of modernization reforms. The current approaches to the creative community definition as well as the possibility of their application with regard to elementary school teachers were analyzed. The study was based on the comparison the creative community criteria of that time with practical professional work of teachers and their status in society. The requirements for teachers as creative personalities

depended on the performance of socially significant educational functions and the fulfilment of the national movement objectives aimed at spreading national consciousness among broad public. However, during the daily routine in the school the teacher met with a number of circumstances that made it difficult to meet these requirements and at the same time questioned their belonging to creative community. An important issue was the material security of teachers, which determined their ability to organize daily life within a reasonable for creative community level. It has been argued that elementary school teachers were intermediate while at the same time the main link in the social stratification of society, being on the border between the creative community and the common people.

*Key words:* Ukrainian creative community, Galician lands in the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> century, elementary school teachers, elementary school.