

## ZENON JAGODA

## Kazimierz Wóycicki jako pedagog i dydaktyk

## I

Kazimierza Dominika Wóycickiego zna się i ceni głównie jako teoretyka i historyka literatury. Nie zawsze się pamięta, że był on również, i to przede wszystkim, nauczycielem i dydaktykiem. Jego dorobek w tej dziedzinie jest co najmniej tak samo wartościowy jak inne jego osiągnięcia, a określenie: „*magnus parens* nowoczesnej polonistyki w szkole”, które się znalazło w nekrologu<sup>1</sup> po jego śmierci, nie wydaje się okolicznościową przesadą.

Wóycicki przez całe życie był wierny szkole: rozpoczął w niej pracę od razu po ukończeniu studiów; śmierć zastała go na stanowisku wizytatora ministerialnego. Jego zasadnicze prace z teorii i historii literatury: *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego*, *Historia literatury i poetyka*, *Asnyk wśród prądów epoki* były niejako produktem ubocznym jego pasji życiowej: nauczania. Wyrosły one z odczuwanej przez niego silnie potrzeby ustalenia i wyjaśnienia dla celów szkolnych pojęć i faktów z tych dziedzin wiedzy.

Fascynująca postać Wóycickiego jako nauczyciela, który był artystą w swoim zawodzie, i jako dydaktyka, którego działalność i prace oznaczają zwrot w historii naszej metodyki nauczania literatury w szkole średniej — czeka na swoją monografię. Garść recenzji<sup>2</sup> (nieraz bardzo wnikliwych i wyczerpujących) o jego książkach z dziedziny dydaktyki, rozrzucona po czasopiśmie nie zawsze dziś dostępnych, oraz garstka artykułów o nim jako pe-

<sup>1</sup> „Polonista” 1938, z. 3, s. 117.

<sup>2</sup> T. M. Dobrowolski: [Rec. *Stylistyki i rytmy polskiej*] „Muzeum” 1917, s. 478 i nast.; W. Borowy: [Rec. *Stylistyki...*] „Przegląd Pedagogiczny”, 1918, s. 35 i nast.; L. Komarnicki: [Rec. *Cwiczeń porównawczych z dziedziny poetyki*]. „Przegląd Pedagogiczny”, 1919, s. 230 i nast.; I. Chrzanowski: [Rec. *Rozbioru literackiego w szkole*]. „Rzeczpospolita”, 1921, nr 170; J. Gołębek: [Rec. *Rozbioru... i Życia polskiego*] „Przegląd Pedagogiczny”, 1922, s. 330 i nast.; L. Komarnicki: [Rec. *Rozbioru...*]. „Książka”, 1922, nr 2; J. Krzyżanowski: *Kilka słów w sprawie nauki o literaturze*. „Przegląd Warszawski”, 1923, t. III, nr 22; F. Bielak: [Rec. *Życia polskiego*]. „Ruch pedagogiczny”, 1922, nr 9/10; S. A. Langie: [Rec. *Obrazu w nauczaniu języka ojczystego i literatury*]. „Ruch Pedagogiczny”, 1924, nr 1/2.

dagogu<sup>3</sup>, pisanych z okazji jego jubileuszu w roku 1937 i po jego śmierci w roku następnym — nie mogą już dziś stanowić podstawy do zapoznania się z dorobkiem i poglądami metodycznymi autora *Rozbioru literackiego w szkole*.

## II

Wysokie uznanie, które zyskał Wóycicki jako nauczyciel, było powszechne i nie podlegało nigdy dyskusji. Ci, co go znali, jego koledzy i uczniowie wyrażali się zawsze jak najpochlebniej o jego umiejętnościach dydaktycznych. Zasłużony metodyk, Lucjusz Komarnicki, nazwał go „wręcz świetnym pedagogiem”<sup>4</sup>; Ignacy Chrzanowski, dając entuzjastyczną ocenę *Rozbioru*<sup>5</sup>, uważał jego autora za nauczyciela najbardziej kompetentnego do podjęcia takiego tematu; Wacław Borowy uznał go za „jednego z najwybitniejszych, a zarazem najbardziej niezwykłych”<sup>6</sup> nauczycieli, jakichśmy mieli w zaborze rosyjskim, a Jan Korelli w swojej broszurze o teoriach dydaktycznych w związku z lekturą szkolną określał go jako „znakomitego pedagoga i wytrawnego estetę, przedmiot kultu i miłości młodzieży”<sup>7</sup>. Z pietyzmem i ze czcią wspomina go w swoich pamiętnikach Zofia Niemojewska-Gruszczyńska<sup>8</sup>, najpierw uczennica szkoły, w której pracował Wóycicki, później nauczycielka wizytowana przez dawne bożyszczce jej koleżanek. Nawet surowi krytycy niektórych poglądów metodycznych autora *Rozbioru*: Zygmunt Lempicki<sup>9</sup> i Julian Krzyżanowski<sup>10</sup> potwierdzali jego wysoką klasę jako nauczyciela.

Ocenę tę popiera fakt, na który zwrócił uwagę Stanisław Furmanik<sup>11</sup>, że Wóycicki, nie mając ani stopnia naukowego, ani oficjalnej nominacji na profesora wyższej uczelni, podczas trwających kilka lat wykładów zleconych z poetyki w Uniwersytecie Warszawskim zdołał stworzyć szkołę naukową.

Wóycicki, urodzony w Warszawie w roku 1876, zainteresowania literackie wyniósł z domu rodzinnego (był wnukiem historyka literatury i zbieracza folkloru Kazimierza Władysława Wóycickiego). Od lat najmłodszych pasjonowały go: teatr, deklamacja i poezja. Po ukończeniu gimnazjum w Koroczynie i studiów prawniczych w Warszawie przebywał w roku akademickim 1900/1 w Krakowie, gdzie jako wolny słuchacz<sup>12</sup> uczęszczał na wykłady z zakresu filozofii i literatury. Można przyjąć, że tu zetknął się on z nowymi prądami w nauczaniu języka polskiego i z dyskusjami, które się toczyły w pedagogicz-

<sup>3</sup> W. Borowy: *Kazimierz Wóycicki*. „Życie Literackie”, 1938, z. 1; *Kazimierzowi Wóycickiemu w roku jubileuszowym*. „Polonista” 1938, z. 1; S. Furmanik: *Uczony i nauczyciel*. „Gazeta Polska”, 1938, nr 40; H. Życzynski: *Kazimierz Wóycicki (1876—1938)*. „Przegląd Pedagogiczny”, 1938, nr 19.

<sup>4</sup> L. Komarnicki: [Rec. *Rozbioru*...] „Książka”, 1922, nr 2, s. 85.

<sup>5</sup> „Rzeczpospolita”, 1921, nr 170.

<sup>6</sup> W. Borowy: *Kazimierz Wóycicki*. „Życie Literackie”, 1938, z. 1, s. 1.

<sup>7</sup> J. Korelli: *Lektura szkolna a nowe programy*. Warszawa 1936, s. 6.

<sup>8</sup> Z. Gruszczyńska: *Czterdzieści lat w szkole. Wspomnienia uczennicy i nauczycielki*. Warszawa 1959, s. 76 i 193—194.

<sup>9</sup> Por. Z. Lempicki: *Nauka literatury w szkole średniej a uniwersytet*. W: *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Lwów—Warszawa 1925, s. 28.

<sup>10</sup> Por. J. Krzyżanowski: *Kilka słów...*, s. 80.

<sup>11</sup> Por. S. Furmanik: *Uczony i nauczyciel*. „Gazeta Polska”, 1938, nr 40.

<sup>12</sup> *Index studiosorum* Uniwersytetu Jagiellońskiego nie zawiera nazwiska Kazimierza Wóycickiego.

nych czasopismach galicyjskich (zwłaszcza na łamach „Muzeum”) na temat reformy szkolnictwa i metod nauczania<sup>13</sup>.

Podczas gdy w Galicji działano wtedy w kierunku unowocześnienia nauczania języka ojczystego, wprowadzano nowe metody, oparte przede wszystkim na wzorach niemieckich, w Kongresówce, gdzie od roku 1901 Wóycicki zaczął pracować w szkolnictwie, panował zastój. Stosowano tu nadal metody „paznokciowe”, prowadzono „wykłady typu uniwersyteckiego”. Języka polskiego uczyli tu z mizernymi zazwyczaj rezultatami lekarze, prawnicy, ludzie przygodni. Jeszcze w roku 1912 narzekał Władysław Jurgis w „Nowych Torach”:

„[...] tu każdy jest specjalistą. Godziny języka polskiego stają się nieraz jakąś synekurą dla ludzi dorabiających lekcjami szkolnymi do innego źródła dochodów, a każdy prawie dyrektor lub przełożona szkoły średniej jest jakby z tytułu najzwyczajszej polonistą lub polonistką, bo język polski każdy umie” [...] Studia nad metodologią polską ledwie są rozpoczęte, przygotowanie teoretyczne nauczyciela mimo chęci nie może być zbyt obszerne [...]”<sup>14</sup>.

Nic dziwnego, że w takich warunkach świetnie znający swój przedmiot i ciągle śledzący pedagogiczną literaturę zachodnią Wóycicki szybko uzyskał, o czym wspomina Waław Borowy w swoim artykule okolicznościowym<sup>15</sup>, pozycję przodującą pośród nauczycielstwa warszawskiego. Złożył się na to oczywiście szereg przyczyn, których źródeł należy upatrywać w cechach wewnętrznych i zewnętrznych tej nieprzeciętnej indywidualności pedagogicznej, jaką był od początku Wóycicki. Z zespołu tych cech na szczególnie uwydatnienie zasługują: pęd do samokształcenia połączony z niezwykłą pracowitością, bogactwo życia duchowego, wrażliwość estetyczna, dobra dykcja i umiejętność pięknego czytania, a nade wszystko umiłowanie przedmiotu i zawodu, któremu się poświęcił.

Ucząc w latach 1901—1917 w prywatnych, nawiasem mówiąc doskonale prowadzonych, gimnazjach warszawskich: szkole Kowalczykówny i Jaworkówny, potem w elitarnej Szkole Zgromadzenia Kupców, prowadził Wóycicki zakrojoną na szeroką skalę pracę naukową<sup>16</sup>, brał czynny udział w pracach Wydziału Językoznawstwa i Historii Literatury Towarzystwa Naukowego Warszawskiego<sup>17</sup>, wykladał na słynnych „kursach naukowych”, działał w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego.

---

<sup>13</sup> Niezwykle owocna dyskusja na temat nauczania języka polskiego, zapoczątkowana znakomitymi na owe czasy *Wskazówkami do nauki języka polskiego* Franciszka Próchnickiego (Lwów 1885), przybrała na sile w ostatnich latach XIX w. Por. zwłaszcza: R. Zawiliński: *W sprawie nauki literatury ojczystej w szkołach średnich*. „Muzeum”, 1896, s. 452 i nast.; F. Próchnicki: *W sprawie nauki języka polskiego*. „Muzeum”, 1898, s. 678 i nast.; K. Wojciechowski: *Czy plan nauki języka polskiego w gimnazjum domaga się reformy?* „Muzeum” 1901, s. 231 i nast.

<sup>14</sup> W. Jurgis: *Nauka języka ojczystego w szkole średniej*. „Nowe Tory”, t. I, 1912, s. 207—208.

<sup>15</sup> W. Borowy, jw., s. 1.

<sup>16</sup> W latach 1912—1917 Wóycicki opublikował 7 prac z dziedziny historii i teorii literatury: *Forma dźwiękowa prozy polskiej i wiersza polskiego* (1912), *Wiersz Barbary Radziwiłłówny jako wzór pseudoklasycznego trzynastozgłoskowca* (1912), *Historia literatury i poetyki* (1914), *Jedność stylowa utworu poetyckiego* (1915), *Polski ośmiozłogłowiec trocheiczny* (1916), *Wyspiański i Szujski* (1917).

<sup>17</sup> Członkiem Wydziału I został Wóycicki 21 VI 1914 r.



Jak wielu wybitnych praktyków miał Wóycicki skłonność do uogólniania swoich doświadczeń. Już po kilku latach pracy w szkole ogłosił w roku 1908 w „Nowych Torach” swój pierwszy artykuł metodyczny<sup>18</sup>, w którym od razu w sposób zasadniczy i stosunkowo pełny określił swe stanowisko w sprawie nauczania języka polskiego w gimnazjum. Wynikiem jego doświadczeń i przemyśleń teoretycznych był doskonały podręcznik dla szkół i samouków: *Stylistyka i rytmika polska*, o którego przydatności i popularności świadczy liczba ośmiu wydań<sup>19</sup>.

Już jako wizytator szkół w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego (Wóycicki piastował to stanowisko od roku 1917 do końca życia, otaczając opieką naukę języka polskiego na terenie całej Rzeczypospolitej) wydał drugi, dwuczęściowy podręcznik do ćwiczeń z poetyki<sup>20</sup>. Rok 1921 przyniósł podstawową pracę Wóycickiego z dziedziny metodyki: *Rozbiór literacki w szkole*. Był to pierwszy podręcznik dla nauczyciela traktujący zagadnienie w sposób naukowy<sup>21</sup>, pierwszy systematyczny, gruntownie przemyślany wykład zasad nauczania literatury w szkole średniej.

W latach 1922—1923 opublikował Wóycicki dwie następne prace metodyczne: rzecz o wychowaniu estetycznym przez sztukę pt. *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*<sup>22</sup> i *Wypisy z literatury dla klasy IV i V gimnazjum*<sup>23</sup>, zawierające nowe propozycje programowe. Ostatnią drukowaną, obszerniejszą enuncjacją teoretycznodydaktyczną autora *Rozbioru* był wygłoszony na I zjeździe polonistów w Warszawie w roku 1924 główny referat zjazdowy<sup>24</sup>, odpierający zarzuty, z którymi się spotkały jego koncepcje metodyczne.

Energię i pracowitość wykazywał Wóycicki do końca życia (zmarł 11 maja 1938 r. w Warszawie). Pracując w wydziale programowym Min. OP i WR (od r. 1925), potem pełniąc odpowiedzialną funkcję kierownika Działu Literatury i Teatru w Departamencie Sztuki resortu oświaty (od r. 1930), będąc członkiem wielu komisji (m. in. komisji egzaminów państwowych na nauczycieli szkół średnich, komisji oceny książek do czytania dla młodzieży szkolnej, komisji oceny podręczników szkolnych, komisji kwalifikacyjnej dla urzędników

---

<sup>18</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu języka polskiego w niższych klasach szkoły średniej*. „Nowe Tory”, 1908, nr 5.

<sup>19</sup> K. Wóycicki: *Stylistyka i rytmika polska*. Podręcznik dla szkoły i samouków. Warszawa 1917. Wyd. nast.: wyd. 2: Warszawa 1919, wyd. 3: Warszawa 1921; wyd. 4: Warszawa 1922; wyd. 5: Warszawa 1923; wyd. 6: Warszawa 1924; wyd. 8: Warszawa 1928.

<sup>20</sup> K. Wóycicki: *Cwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki*. Podręcznik dla szkół i samouków. Część I. *Wypisy*. Warszawa 1918. Wyd. nast.: wyd. 2: Warszawa 1921; wyd. 3.: Warszawa 1925; wyd. 4: Warszawa b. r.; Część II. *Cwiczenia*. Warszawa 1919. Wyd. nast.: wyd. 2: Warszawa 1921; wyd. 3: Warszawa 1922.

<sup>21</sup> Por. W. Szyszkowski: *Nauczanie literatury w szkole a uniwersyteckie studium polonistyczne*. W: *Zjazd naukowy polonistów 10—13 grudnia 1958*. Wrocław 1960, s. 394.

<sup>22</sup> K. Wóycicki: *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury*. Warszawa 1923.

<sup>23</sup> K. Wóycicki: *Życie polskie*. Wypisy na klasę IV szkoły średniej. Warszawa 1922. Wyd. 2 [dla kl. IV i V]. Warszawa 1923.

<sup>24</sup> K. Wóycicki: *Cele i charakter nauczania literatury polskiej w szkole średniej*. W: *Pamiętnik I Ogólnopolskiego Zjazdu Polonistów w Warszawie*. Lwów—Warszawa 1925, s. 1—20.

szkolnych, wyższej komisji dyscyplinarnej Min. OP i WR<sup>25</sup>) — znajdował Wóycicki czas, kosztem odpoczynku, na pracę naukową<sup>26</sup>, na wykłady zleczone z zakresu poetyki w Uniwersytecie Warszawskim, wykłady w Wolnej Wszechnicy Polskiej i Państwowym Instytucie Sztuki Teatralnej, na współpracę z komisjami PAU: komisją badań w zakresie literatury i oświaty w Polsce i komisją historii literatury polskiej.

Obok tej pracowitości, połączonej z szerokimi zainteresowaniami, posiadał Wóycicki także inną predyspozycję do stania się wybitnym pedagogiem: wrażliwość estetyczną artysty. Nie pamięta się dziś prawie zupełnie (przemilczeli ten fakt sam Wóycicki i ci, co o nim pisali), że zaczynał swoją twórczość jako poeta. Jego jedynego zbioru poezji prozą pt. *Żeglarze*<sup>27</sup>, utrzymany w konwencji modernistycznej, krytyka nie przyjęła zbyt entuzjastycznie, ale niektórzy recenzenci<sup>28</sup> podkreślali wartości językowe, stylistyczne, wycucie rytmu u autora i umiejętność doboru barw i tonów. Było to potwierdzenie panowania Wóycickiego nad słowem, a także zapowiedź przyszłych sukcesów autora *Formy dźwiękowej* w badaniach nad rytmem prozy i poezji polskiej.

Jego wrażliwość na kształty i barwy, czule ucho, talent recytatorski i zdolności aktorskie potwierdzają wszyscy, którzy się z nim stykali. „Nasz autor posiada bardzo ważny przymiot [...], posiada nie tylko wrodzony talent do czytania wierszy i głos po temu, lecz także subtelne odczucie utajonej w nich melodii, wreszcie w wysokim stopniu technikę deklamacji” — pisał o nim w roku 1912 recenzent *Formy* Karol Apell<sup>29</sup>.

Ciesząc się opinią człowieka szlachetnego, prostolinijnego w postępowaniu, surowego, ale wyrozumiałego, ujmującego w obejściu, Wóycicki jednał sobie szybko uczniów i rozmówców. Imponował różnorodnością swoich zainteresowań, taktem i bogactwem wewnętrznym. „Olśniewał — wspomina jego uczeń Stanisław Furmanik — rzec by można blaskiem światowca nie tylko i nie tyle w sensie form towarzyskich, co przede wszystkim form życia duchowego”<sup>30</sup>. Znana była jego wielka życzliwość wobec ludzi, szczególnie na to zasługujących. Niejeden młody nauczyciel, pisarz i poeta korzystał z jego rady i pomocy<sup>31</sup>.

Jako wizytator nie narzucał swoich poglądów, prowadzącym lekcje zostawiał swobodę w wyborze metody, ale z głęboką troską i zainteresowaniem śledził wykonanie indywidualnych planów i zamierzeń nauczyciela<sup>32</sup>. Lubił swobodnie i długo podczas wizytacji rozmawiać na temat literatury z uczniami, co było dla niego najlepszym sprawdzianem poziomu ich wiedzy.

<sup>25</sup> Dane z dzienników urzędowych Min. WR i OP z lat 1925—1935.

<sup>26</sup> W latach 1922—1938 Wóycicki opublikował następujące prace z zakresu teorii i historii literatury: *Z pogranicza gramatyki i stylistyki. Mowa zależna, niezależna i pozornie zależna* (1922), *Walka na Parnasie i o Parnas. Materiały i opracowania do dziejów pozytywizmu polskiego* (1928), *Asnyk wśród prądów epoki. Materiały i opracowania. Próba bibliografii pism Asnyka* (1931), *Rytm w liczbach* (1933).

<sup>27</sup> K. Wóycicki: *Żeglarze. Poezje prozą*. Warszawa [1902].

<sup>28</sup> Por. T. Kończyc: [Rec. „Żeglarzy”]. „Bluszcz” 1903, nr 16, s. 190; H. C[ęysinger]: jw., „Tygodnik Mód i Powieści” 1902, nr 4, s. 473—474; recenzja anonimowa w „Gazecie Polskiej”, 1902, nr 275.

<sup>29</sup> K. Apell: [Rec. *Formy dźwiękowej...*]. „Książka” 1912, nr 12, s. 563.

<sup>30</sup> S. Furmanik, jw.

<sup>31</sup> Por. K. Czachowski: *Pionier naukowej poetyki*. W: *Pod piórem*. Kraków (1947), s. 194.

<sup>32</sup> Wspomina o tym Z. Gruszczyńska, jw., s. 193—194.

Entuzjazm promieniujący z Wóycickiego, przeżywanie razem z uczniami, zawsze na nowo, analizowanych arcydzieł, przekonanie, które wyraził w *Rozbiorze*, że zawsze można odkryć w utworze jakąś rzecz piękną, dotychczas nie dostrzeżoną i nie znaną<sup>33</sup>, czyniły jego lekcje jakąś fantastyczną przygodą i dawały mu pełne zadowolenie. Do niego samego odnoszą się w całej rozciągłości jego własne słowa o szczęściu nauczycieli, którzy „tęsknią do współżycia z ludźmi, z młodzieżą, do szczerego, serdecznego, jak równy z równym podziału myśli i uczuć, zwycięstwa dziecka przyjmują z weselem dziecka, mają w sobie pogodę życia, wchodzą do klasy nie z gniewnym marszem lub pogardliwym skrzywieniem, lecz z dobrym, słonecznym uśmiechem na twarzy”<sup>34</sup>.

Dla dopełnienia sylwetki Wóycickiego warto jeszcze wspomnieć o jego wyglądzie zewnętrznym, zawsze estetycznym, starannie pielęgnowanym. Wysoki, dobrze zbudowany, poruszał się z dystynkcją i naturalną swobodą. Budził zaufanie swoją postacią i prawdziwie piękną męską twarzą. „Kto go słyszał przemawiającego lub recytującego poezję — wspomina W. Borowy — kto widział wykwintną jego postać, o której można by powiedzieć, że zasługuje na portret Van Dycka, mógł go uważać za przedstawiciela współczesnego estetyzmu”<sup>35</sup>.

### III

Wóycicki, zbliżając się dzięki swoim wysokim kwalifikacjom do ideału nauczyciela, był powołany w większym niż kto inny stopniu do sformułowania ogólniejszych zasad nauczania literatury w szkole średniej. Istotnie, zestawiając jego poglądy i twierdzenia dydaktyczne, można w nich odnaleźć pewien system — logiczny, przemyślany, wyczerpujący podstawowe zagadnienia tej ważnej w wychowaniu ogólnym dyscypliny, jaką jest dydaktyka literatury. System ten mógł stanowić i stanowił w swoim czasie podstawę nauczania języka polskiego w szkole średniej. Mimo sprzeciwów przyjął się on w zaraniu naszej niepodległości po pierwszej wojnie światowej. Pierwsze ministerialne wskazówki metodyczne do programu gimnazjum<sup>36</sup> w części dotyczącej uczenia literatury, opracowanej przez K. Wojciechowskiego, były zgodne z teoretycznymi wywodami Wóycickiego, który je wyłożył i uzasadnił w *Rozbiorze literackim w szkole* w roku 1921.

Toteż z łatwością dadzą się wyodrębnić poszczególne ogniwa tego systemu. Ogniwo pierwsze — to ogólna koncepcja polonistyki szkolnej, oparta na postulacie kształcenia estetycznego przez nauczanie literatury, a nie historii literatury; metody zapewniające skuteczne kształcenie (heureza, pogładowość) — to ogniwo drugie; podręczniki i pomoce naukowe były osobnym, trzecim punktem zainteresowania Wóycickiego; wreszcie człowiek uczący polskiego, osobowość nauczyciela polonisty stanowiła ogniwo czwarte i ostatnie myśli dydaktycznej autora *Rozbioru*. Wóycicki wyczerpująco przedstawił swój pogląd na wszystkie podstawowe problemy metodyki, odpowiadając na zagadnienia: co ma być i w jakim celu przedmiotem lekcji literatury, jak należy uczyć, z czego przy tym korzystać, wreszcie kto ma uczyć.

W swoich poglądach pedagogicznych, podobnie zresztą jak w innych, zajmował Wóycicki skrajne stanowisko estetyczne. Zamanifestował je już w ro-

<sup>33</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 102.

<sup>34</sup> Tamże, s. 102—103.

<sup>35</sup> W. Borowy, jw., s. 1.

<sup>36</sup> *Wskazówki do programu gimnazjum państwowego. Język polski (gimnazjum wyższe)*. Warszawa 1923.



ku 1908, kiedy w swoim pierwszym artykule metodycznym z naciskiem się domagał, „aby szkoła obok wykształcenia umysłowego, etycznego pomyślała poważnie o wykształceniu estetycznym”<sup>37</sup>. Hasło wychowania poprzez sztukę, które zyskało szeroką popularność wśród metodyków zachodnich, zwłaszcza niemieckich i szwajcarskich, od czasu kongresu wychowania estetycznego (*Kunsterziehungstag*) w Dreźnie w r. 1901, nieobce było także polskiej myśli pedagogicznej przed Wóycickim<sup>38</sup>, ale on dopiero szeroko rozbudował u nas ideę kształcenia wrażliwości na piękno przez uczenie literatury. Uważał on, że lekcje języka polskiego nastrożają szczególną sposobność realizacji celów wychowania estetycznego. Cele inne: patriotyczne, społeczne, moralne, które były stale przedmiotem zainteresowania naszych metodyków przed Wóycickim, traktuje on na równi z celami estetycznymi, a ściślej jako integralną ich część. Wóycicki chciał „poprzez sztukę sięgać w głąb życia etycznego”<sup>39</sup>. Na tym poglądzie zaważyły najprawdopodobniej wywody metodyka niemieckiego, Paula Goldscheidera<sup>40</sup>, który twierdził, że ponieważ prawda artystyczna wyraża i zawiera w sobie inne prawdy, np. etyczną i naukową, a poza tym mieści w sobie samo życie, przeto przyswojenie sobie przez ucznia prawdy artystycznej daje mu prawdę naukową i etyczną oraz samo życie. Wóycicki, uznawszy już w roku 1908, że sztuka jest równie ważna i poważna jak nauka<sup>41</sup>, w kilkanaście lat później obszernie uzasadniał w *Obrazie* konieczność wprowadzenia do szkoły na szeroką skalę zagadnień sztuki, zwłaszcza plastycznej, a nawet uczyńnięcia ze szkoły wręcz środowiska artystycznego<sup>42</sup>.

#### IV

Naturalną konsekwencją estetycznej postawy Wóycickiego było wyraziste i zdecydowane określenie przez niego w roku 1908 bliższych celów i przedmiotu lekcji języka polskiego (odnosiło się to wówczas tylko do niższych klas szkoły średniej): „Godziny te są przeznaczone na poznawanie arcydzieł literatury ojczystej i zdobywanie umiejętności wyrażania w słowie własnego świata uczuć i myśli”. Szkoła powinna kształcić u ucznia zdolność „obrazowego i uczuciowego pojmowania świata” i pomagać mu w zdobywaniu kultury językowej przez „doskonale zrozumienie piękna językowego i sposobów jego użytkowania”<sup>43</sup>. Wrażliwość na piękno nie jest wrodzona; uczniów należy „nauczyć patrzeć, widzieć, czuć [...], wyćwiczyć zdolność analizy i syntezy, wykształcić smak i sąd bez zadawania gwałtu przyrodzonym upodobaniom, otworzyć szeroko duszę młodzieży wpływom sztuki”<sup>44</sup>.

Silnie akcentował więc Wóycicki konieczność przeżycia estetycznego dzieła literackiego, co przyczyniło się do pewnych nieporozumień. Niektórzy metodycy poszli dalej niż Wóycicki, propagując nawet myśl zlikwidowania w nauce

<sup>37</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, jw., s. 429.

<sup>38</sup> Por. J. Mortkowiczowa: *Wychowanie estetyczne*. Warszawa 1904.

<sup>39</sup> K. Wóycicki: *Ćwiczenia porównawcze...* Przedmowa, jw., s. IV.

<sup>40</sup> Paul Goldscheider: *Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht*. München 1906 (Poglądy tego autora referuje M. Rybarski: *Strona estetyczna w nauczaniu polskiej literatury pięknej w szkole średniej*. „Przegląd Humanistyczny”, 1922, s. 101).

<sup>41</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, s. 429.

<sup>42</sup> Por. K. Wóycicki: *Obraz...*, jw., s. 8.

<sup>43</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, jw., s. 428—429.

<sup>44</sup> K. Wóycicki: *Ćwiczenia...*, cz. I, Wstęp, s. IV.

szkolnej przedziału między życiem a literaturą „na rzecz dionizyjskiego przeżywania utworu przez ucznia”<sup>45</sup>. Takie stanowisko musiało z kolei wywołać gwałtowny i uzasadniony protest, spowodowany obawą niepotrzebnej egzaltacji u młodzieży i szkodliwych wpływów nieodpowiedniej lektury<sup>46</sup>. Zaszkodziło to w jakimś stopniu rozpowszechnieniu się ważnej idei Wóycickiego o osobistym stosunku młodzieży do lektury jako warunku efektywnego nauczania, idei, na której zresztą oparły się później wszelkie poczynania metodyczne i programowe dotyczące nauki języka polskiego.

Jeżeli głównym celem lekcji jest osiągnięcie dodatnich skutków przeżycia estetycznego i poznanie utworu literackiego, to luksusem się staje, według Wóycickiego, zajmowanie się na godzinach polskiego innymi przedmiotami: historią, przyrodą, geografiją, geologią itp. Nie negując potrzeby dysponowania przez nauczyciela rozległymi wiadomościami z różnych dziedzin wiedzy i umiejętności ich wyzyskania w chwili odpowiedniej, Wóycicki protestował w 1908 roku<sup>47</sup> przeciwko systematycznym wykładom z innych dyscyplin wiedzy, do czego sposobność nastroczały wypisy zawierające czytanki nieliterackie. Warto przypomnieć, że stary Próchnicki wypowiadał już w 1885 r. tę samą myśl<sup>48</sup>, ale o ile u niego była to uwaga wymierzona raczej przeciw źle ułożonym wypisom, to u Wóycickiego był to jeden z zasadniczych ataków w walce o zapewnienie lekturze dzieł literackich dominującego znaczenia w szkole. Nie było to zresztą natarcie najtrudniejsze. O wiele więcej wysiłku musiał włożyć Wóycicki w walkę o usunięcie ze szkoły balastu historii literatury.

Dylemat metodyczny: historia literatury czy lektura ma u nas swą długą historię, a Wóycicki miał swoich poprzedników w staraniu się o przyznanie prymatu lekturze. W Galicji szeroka dyskusja po *Wskazówkach* Próchnickiego zakończyła się nawet zatwierdzeniem w roku 1913 planu nauki, który zakładał, że na lekcjach języka polskiego o historii literatury miało się mówić „na podstawie lub przy sposobności” czytanych utworów<sup>49</sup>. Inna sprawa, że z realizacją tego planu bywało różnie. Także w Kongresówce na łamach „Nowych Torów” toczyła się dyskusja nad owym problemem. W roku 1908, tuż po pierwszym wystąpieniu Wóycickiego, a na kilkanaście lat przed przełomowym pod tym względem *Rozbiorem*, Zbigniew Brodzki opowiadał się za ograniczeniem kursu historii literatury na rzecz lektury<sup>50</sup>. Trzy lata później historyk literatury, Andrzej Baumfeld (znany potem jako Andrzej Boleski), wystąpił z radykalniejszym jeszcze projektem zmiany systemu nauczania pisząc: „Literatura w szkole średniej powinna się oprzeć na poznawaniu samego materiału [...], synteza winna być zdobywana przez uczniów”<sup>51</sup>.

---

<sup>45</sup> S. Adamczewski: *Zbiór zadań i pytań dla uczniów szkoły średniej*. Cz. I.: *Wiek XVI i XVII*. Lwów 1922, s. 5.

<sup>46</sup> Por. Z. Lempicki: *Nauka literatury...*, jw., s. 26.

<sup>47</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, s. 428.

<sup>48</sup> „Mylą się ci, którzy treść rzeczy czytanych za cel biorąc, radzi by czytanki szkolne zapełnić artykułami najrozmaitszej treści, ażeby i w godzinach języka ojczystego [...] wzbogacać wiedzę ucznia w różnych kierunkach”. Fr. Próchnicki: *Wskazówki...*, s. 16.

<sup>49</sup> Por. E. Zwilling-Łoziński: *Nauka języka ojczystego w galicyjskich szkołach średnich*. „Wychowanie w domu i w szkole”, t. I, 1914, s. 21–45.

<sup>50</sup> Z. Brodzki: *W sprawie nauczania literatury*. „Nowe Tory” 1908, t. II, s. 234–240.

<sup>51</sup> A. Baumfeld: *O wykładzie historii literatury polskiej*. „Nowe Tory” 1911, t. II, s. 42.



Wszystkie te próby i dyskusje nie znalazły odzwierciedlenia w praktyce. Dopiero Wóycicki swoim *Rozbiorem*, jeżeli nawet nie rozstrzygnął<sup>52</sup> tego dylematu na rzecz lektury, to w każdym razie w sposób dotychczas najpełniejszy, najbardziej wyrazisty i przekonujący ten problem postawił i zmusił innych do szukania rozwiązań uwzględniających samoistne znaczenie tekstów.

Oto długa, aktualna chyba i obecnie, lista argumentów przeciw prymatowi historii literatury, szeroko uzasadnionych w *Rozbiorze*:

— kurs historii literatury nie wywołuje przeżyć estetycznych, jest „surogatem poznania naukowego i pozorowanej kultury intelektu”;

— trzymanie się kursu historycznego prowadzi do zaniku zainteresowania wśród uczniów samym dziełem literackim, skoro się podaje gotowe sądy;

— utwór artystyczny staje się martwym dokumentem historycznym, traci swą aktualność dla ucznia, przestaje być środkiem kształcenia;

— historia literatury w mniejszym stopniu daje możliwość poznania przeszłości kulturalnej niż lektura autentycznych jej zabytków — dzieł literackich;

— uczenie historii literatury nie wyrabia samodzielności sądu u ucznia, przeciwnie, niszczy ją wskutek narzucania sądów cudzych i wskutek werbalizmu nieuniknionego w tym systemie;

— historia literatury niepotrzebnie obciąża pamięć ucznia i pozbawia go możliwości czynienia własnych obserwacji;

— kurs historii literatury sprzeczny jest z naturalną dążnością młodzieży do czytania.

Historia literatury w szkole była, zdaniem Wóycickiego, niezbędna w warunkach niewoli, kiedy na lekcjach języka polskiego trzeba było zapoznawać ucznia, choćby tylko werbalnie, z całokształtem naszej kultury, z każdym faktem, który świadczył o naszym znaczeniu w Europie, o naszych prawach do wolności. Ten sposób kształcenia miał jednak podstawowe braki metodyczne, których wyeliminowaniu zaczął sprzyjać czas po odzyskaniu niezawisłości.

Dwa istotne założenia były podstawą starań Wóycickiego o danie pierwszeństwa lekturze: z jednej strony chodziło mu o kształcenie estetyczne, z drugiej zaś o wyemancypowanie się szkoły średniej spod wszechwładnych wpływów metodycznych uniwersytetu i o przystosowanie nauki literatury do umysłowości dziecka. Charakterystyczne, że z najsilniejszą opozycją wobec swych koncepcji spotkał się Wóycicki właśnie w kręgach uniwersyteckich. Spośród wybitniejszych metodyków tylko Lucjusz Komarnicki chciał utrzymać historię literatury w szkole średniej w szerszym zakresie<sup>53</sup>. Argumenty zwolenników kursu historycznego podkreślały jego zalety i wyrażały obawy przed niepożądanymi skutkami nowego sposobu uczenia.

Oto najistotniejsze z tych argumentów: historia literatury ma aspekt wychowawczy narodowy<sup>54</sup>, kształci zmysł historyczny<sup>55</sup>, wprowadza porządek i systematyczność w poglądach na literaturę<sup>56</sup>, zapoznaje z faktami, o których choćby tylko ze słyszenia powinien wiedzieć każdy kulturalny Polak<sup>57</sup>,

<sup>52</sup> „Polonista” w artykule z okazji jubileuszu Wóycickiego (r. 1930, z. 1, s. 2) stwierdzał nawet: „[...] Rozdział I „Rozbioru” rozstrzygnął w sposób stanowczy problem dydaktyczny, który był przedmiotem roztrząsań na łamach czasopism pedagogicznych już od lat dziesięciu, na rzecz lektury tekstów”.

<sup>53</sup> Por. L. Komarnicki: [Rec. *Rozbioru...*], „Książka”, 1922, nr 2, s. 86.

<sup>54</sup> Por. J. Krzyżanowski: *Kilka słów...*, jw., s. 79—80.

<sup>55</sup> Por. L. Komarnicki, jw., s. 86.

<sup>56</sup> Por. Z. Lempicki, jw., s. 36.

<sup>57</sup> Por. I. Chrzanowski: *Historia literatury czy lektura?* „Rzeczpospolita”, 1921, nr 171.

natomiast pominięcie zagadnień historycznoliterackich grozi skutkiem niepożądanym, że dzieło literackie może się wydawać czymś oderwanym od epoki, a jego interpretacja może mieć charakter impresji i fikcji<sup>58</sup>.

Warto zaznaczyć, że Wóycicki, opowiadając się przeciw historii literatury jako pewnemu systemowi nauczania, bynajmniej nie dążył do całkowitego wyrugowania jej ze szkoły. Przewidywał dla niej miejsce w najwyższych klasach gimnazjum, a także dopuszczał możliwość wprowadzania zagadnień historycznoliterackich tam, „gdzie są one samorzutnym niejako wynikiem lektury szeregu utworów, powiązaniem ich w jedno na gruncie życia jednostki i społeczeństwa”<sup>59</sup>. Takie rozwiązanie zagadnienia nie zadowoliło jednak ani zwolenników lektury, ani zwolenników kursu historycznego<sup>60</sup>.

Innym postulatem Wóycickiego, ważnym dla skutecznego realizowania zasadniczych celów lekcji literatury, było ograniczenie liczby lektur i związanego z nimi materiału podawanego w szkole. Idea ta, znana od dawna w formule pedagogicznej *non multa sed multum*, także nie była entuzjastycznie przyjęta przez uniwersyteckich historyków literatury, narzekających na niski poziom wiadomości kandydatów na studia polonistyczne. Wóycicki w swoim doskonałym polemicznym referacie na I zjeździe polonistów tak bronił zajętego wcześniej stanowiska: „Według mego skromnego zdania wolno uczniowi nie wiedzieć, że mieliśmy Zimorowiczów, Petrycych, Bohomolców, jeśli tylko obcował w głębi duszy ze szlachetnym słowem Kochanowskiego, jeżeli nosił w nadrzu swego serca wyniosłe myśli i uczucia twórcy *Dziadów*, jeżeli zapalał wyobraźnię widzeniami Słowackiego, jeżeli zadumał się zadumą Asnyka, wsłuchał się w głos i pieśń Konopnickiej i Kasprowicza”<sup>61</sup>. Według autora tych słów, nie wiadomości decydują o kulturze człowieka, ale odpowiednia organizacja życia wewnętrznego, stała dyspozycja do umiejętnej percepcji i właściwego przetwarzania wrażeń odbieranych z zewnątrz. Szkoła winna tę dyspozycję i tę umiejętność rozwijać i pielęgnować. Do tego potrzebne są jednak metody inne, lepsze od dotychczasowych.

## V

Dla metod analizy dzieła literackiego propagowanych przez Wóycickiego znamienny jest jego schemat „rozbioru” utworu literackiego w szkole<sup>62</sup>. Ten schemat ze względu na to, że kondensuje idee metodyczne Wóycickiego, wart jest przytoczenia i osobnej analizy. Obejmuje on: przygotowanie do analizy (w tym odczytanie tekstu, objaśnienia rzeczy i słów), analizę treści (omówienie sytuacji ogólnej, miejsca i czasu poszczególnych sytuacji, obrazów, postaci głównych i podrzędnych i ich stosunku do siebie, akcji głównej i podrzędnej, zasadniczych uczuć, głównych momentów całości, myśli głównej, poglądu na świat i życie, panującego uczucia, stosunku do życia), analizę formy (kompozycja obrazów, scen, rozdziałów, ksiąg, pieśni, kompozycja całości, budowa zdania, słownik, styl, rytmika, wiersz, rym, zwrotka), syntezę rozbioru treści i formy (określenie rodzaju i gatunku utworu), analizę historycznoliteracką (geneza dzieła, przeżycia osobiste autora, społeczne, narodowe, wpływy lite-

<sup>58</sup> Por. J. Krzyżanowski, jw., s. 82—84.

<sup>59</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 15—16.

<sup>60</sup> Por. W. Gacki: *Program i metody nauczania literatury polskiej w szkole średniej*. „Ogniwo”, 1926, nr 1 (5), s. 16.

<sup>61</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 8.

<sup>62</sup> Por. K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., 22—24.

rackie, stosunek do innych dzieł tego autora, wpływ na literaturę późniejszą i stosunek do literatury współczesnej), syntezę historycznoliteracką (znaczenie dzieła w życiu i twórczości autora, rola utworu w rozwoju danego rodzaju literackiego, literatury i stylu pewnej epoki, rola w rozwoju literatury i sztuki narodu i literatury powszechnej), usystematyzowanie wyników w dłuższych wypowiedziach uczniów i wreszcie zastosowanie osiągniętych wyników w wypracowaniach, referatach, rysunkach, wykresach, planach, mapach i deklamacji.

Oto rzucające się w oczy cechy tego szczegółowo rozbudowanego<sup>63</sup> wzorca analizy literackiej w szkole średniej:

— kolejność czynności jest tak ułożona, aby uczeń, poddawszy się wrażeniu, jakie na nim robi umiejętnie odczytanie tekstu, pojął, na czym polega jego piękno i uzyskał przez to możliwość głębszego przeżycia estetycznego;

— poetyka ma tu pozycję uprzywilejowaną: dominuje nad badaniem genezy, biografii autora, warunków dziejowych, w których powstał utwór, itp.;

— synteza, niemal powszechnie przedtem stosowana w szkole, w systemie Wóycickiego ustępuje miejsca analizie;

— Wóycicki kładzie nacisk na rozszerzenie czynności pomocniczych w analizie: rysunku, robieniu schematu, wykresu;

— plan uwzględnia zdolności percepcyjne ucznia: rozbiór rozpoczyna się od konkretów, stopniowo obejmując pojęcia bardziej oderwane.

Zasadnicze założenia metodyczne dotyczące sposobów traktowania literatury w szkole, widoczne jasno w przedstawionym schemacie, znalazły szczególne uzasadnienia i rozwinięcie w większości prac Wóycickiego, a głównie w *Rozbiorze*. Już w artykule *O nauczaniu języka polskiego w niższych klasach szkoły średniej* autor proponował odrzucenie szablonowych metod objaśniania utworu, wychodząc z założenia, że „sens utworu. sens jego istnienia, to nie tylko to, co autor mówi, ale i jak mówi, uczucie, tętniące w krzepkim lub marzącym, w twardym lub subtelnym rytmie prozy czy wiersza, siła i plastyka porównań, łagodne czy ostre, gwałtowne lub chropate spadki zdań”<sup>64</sup>. Nauczyciel winien w początkowej fazie analizy dać tylko niezbędne objaśnienia rzeczcy i słów. Dopiero gdy uczeń podda się dobroczynnemu wpływowi naturalnego i nie wymuszonego przeżycia estetycznego, przychodzi czas na dokładną analizę piękna artystycznego, by przeżycie następne było intensywniejsze i bardziej owocne. Dopiero w ostatniej fazie analizy, „gdy dzieło stanie się własnością duchową uczniów [...], jest miejsce i czas, o ile czasu starczy i jeśli leży to wyraźnie w zamiarach nauczyciela, na zmianę stanowiska estetycznego na stanowisko poznawcze, stanowiska idealnego, czującego i myślącego czytelnika na stanowisko badacza”<sup>65</sup>.

Odrzucając zdecydowanie w *Rozbiorze* objaśnianie psychogenetyczne, przynajmniej w pierwszej fazie analizy, wysnuwał Wóycicki wszystkie wnioski co do praktyki szkolnej z pozycji metodologicznych ogólniejszych, uzasadnionych w roku 1914 w *Historii literatury i poetyce*. Niebezpieczeństwa psychogenezy upatrywał w tym, że „wyjaśnia ona niemal wyłącznie myśli, uczucia, z których zrodziło się dzieło sztuki, różnorodne czynniki działające jako podniety, ale nie ukazuje i nie wyjaśnia zawartości estetycznej dzieła, nie tłumaczy, co

<sup>63</sup> Zarzut, z którym się spotykał Wóycicki, że jego *Rozbiór* jest za obszerny i za trudny w warunkach szkolnych, był nieporozumieniem. Autor jego zawsze się zastrzegł, że w swoich podręcznikach wytycza tylko drogę, a nauczyciel nie musi opracowywać wszystkich zagadnień; *Rozbiór* był podręcznikiem dla nauczyciela.

<sup>64</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, jw., s. 435.

<sup>65</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 31.



sprawia, że jedną całość nazywamy piękną, innej zaś odmawiamy tej cechy”<sup>66</sup>. „Pasja objaśniania, ogarniająca czasem nauczyciela czy komentatora — pisał Wóycicki w *Rozbiorze* — może zaćmiewać zdolność subtelnego wnikania w intencje autora i prowadzić do zbyt technicznych i szkodliwych objaśnień”<sup>67</sup>. Za negatywny przykład posłużyły tu Wóycickiemu przypisy do warszawskiego wydania *Kordiana* z roku 1915, w którym po słowach „Zabił się młody” znajduje się odsyłacz informujący, że mowa tu o Spitznaglu, przyjacielu Słowackiego. „Jak to — zdumiewał się Wóycicki — Kordian myśli o Spitznaglu? Ależ wyraźne nieporozumienie! Słowacki wielokrotnie myślał o Spitznaglu, o jego śmierci samobójczej i w transpozycji poetyckiej odpowiednikiem tych przeżyć jest zapewne myśl o jakimś młodym samobójcy [...] Nazwisko Spitznagla, wpadające tu niespodziewanie, kieruje naszą uwagę w inną stronę: znika nam z oczu dom, stara lipa, dziedziniec na tle stawu, pól i lasów sosnowych, zapominamy o młodym, piętnastoletnim chłopcu, co leży tam pod drzewem zadumany, bo oto wzmianka komentatora zmusiła nas uprzytomnić sobie romantyczne przyjaźni i smutek życia poety”<sup>68</sup>.

Uznawszy więc za podstawę nauki o literaturze estetykę, a ściślej — część szczegółową tej dyscypliny: poetykę, czyli estetykę poezji, sugerował Wóycicki, że analiza szkolna winna być dokonywana pod jej kątem, a zagadnienia i metody poetyki mają być narzędziem nauczyciela literatury w objaśnianiu tekstu.

Co do tego, że analiza w praktyce szkolnej winna górować nad syntezą, a w każdym razie ją wyprzedzać, nigdy nie miał Wóycicki wątpliwości. Stosowanie analizy dawało mu gwarancję, że uczeń nie potraktuje utworu powierzchownie i płytko i że sąd ucznia o utworze będzie oparty na obserwacji osobistej, że będzie wynikiem dłuższego skupionego wysiłku i głębokiego namysłu. Zastanawianie się ucznia nad nastrojem, motywami, postaciami, myślami, zdarzeniami i uczuciami wyrażonymi w dziele, zanalizowanie języka i stylu — ma mu wyjaśnić, dlaczego autor użył takiej, a nie innej formy dla wypowiedzenia treści, na czym polega harmonijność treści i formy, na czym polega piękno utworu. „Umiejętna analiza w szkole — głosił Wóycicki na zjeździe polonistów — to nauka czytania oczami, głosem, wyobraźnią, sercem, rozumem. Z niej i na niej dopiero wyrastająca synteza jest zdrowym, zdrowie gwarantującym produktem dziecka”<sup>69</sup>.

Analiza winna być, według Wóycickiego, możliwie szczegółowa i systematyczna. Doradzał autor *Ćwiczeń porównawczych* stałe zestawianie motywów akcji i innych elementów utworów. Zalecał ponadto, aby uczniowie, dla urozmaicenia lekcji, wykonywali także wykresy i rysunki. Myśl ta, zresztą nie nowa<sup>70</sup>, wypaczona przez niektórych metodyków przywiązujących do niej zbyt wiele wagi<sup>71</sup>, przybrała w realizacji niepożądane kształty i rozmiary i stała się w końcu przedmiotem niewybrednych dowcipów w prasie niepedagogicznej<sup>72</sup>, tudzież spotkała się z surową krytyką ze strony przedstawicieli nauki<sup>73</sup>.

Przyznając w nauce szkolnej prymat analizie utworu literackiego, Wóycicki od razu odrzucił myśl, żeby tę analizę przeprowadzał nauczyciel. Zawiera-

<sup>66</sup> K. Wóycicki: *Historia literatury i poetyka*, jw., s. 54.

<sup>67</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 29.

<sup>68</sup> Tamże, s. 29—30.

<sup>69</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 13.

<sup>70</sup> Wysuwał ją wcześniej Komarnicki w *Historii literatury polskiej XIX wieku*.

<sup>71</sup> Np. S. Adamczewski w *Zbiorze zadań...*, jw.

<sup>72</sup> Por. np. C. hr. Zan.: *Graficzny bzik*. „Rzeczpospolita”, 1928, nr 267.

<sup>73</sup> Por. Z. Lempicki, jw., s. 23—27.

łaby wtedy taka analiza w wykładzie „połowę wad kursu historii literatury”<sup>74</sup>, nie pobudzałaby do czynności umysłowej, wymagałaby tylko biernego zapamiętywania. Za sposób uczenia najbardziej odpowiedni w realizacji wychowania estetycznego uznał Wóycicki heurzę.

Odpowiedzi i pytania uczniów mogą się stać w dyskusji lekcyjnej sprawdzianem dla nauczyciela, czy analiza rozwija się prawidłowo, czy uczniowie są zdolni do zrozumienia i odczucia analizowanych tekstów, czy nauczyciel ma rozszerzyć, czy zwęzić zakres poruszanych tematów. Uczeń wykonuje pracę nad poznawaniem dzieła literackiego sam, kierowany jednak, wspomagany i kontrolowany przez nauczyciela. Lekcja staje się dzięki temu ciekawsza, nie nuży, jest „swobodnym obcowaniem ze sztuką”<sup>75</sup>. Pogląd ten, zawierający bardzo ważną w pedagogice myśl o pełnej aktywizacji ucznia na lekcji, wydał się krytykom Wóycickiego możliwy do pełnej i owocnej realizacji tylko w specjalnie korzystnych warunkach, w których wybitnie uzdolniony polonista ma do czynienia z wybitnie inteligentnymi uczniami<sup>76</sup>. W gorącej obronie formy dyskusyjnej na zjeździe w roku 1924 Wóycicki — dostrzegając zresztą jej błędy: szablonowość, dawanie uczniowi już w formule pytania gotowej odpowiedzi, brak poetyczności i polotu — tej właśnie formie uczenia przypisywał zasadnicze znaczenie w przyszłości szkoły średniej. „Do wystrugania patyka — mówił — wystarczy kozik, do zrobienia zegarka potrzebne są narzędzia precyzyjne, szkoła dzisiejsza stawia sobie wyższe cele niż struganie patyków i dlatego nie wystarcza jej metoda paznokciowa”<sup>77</sup>. „Dyskusja — głosił dalej, rozwijając jej koncepcję daną jeszcze w *Rozbiorze* — musi być różnokształtna [...], jej cały artyzm polega na tym, iż zależnie od traktowanego przedmiotu i umysłu, do którego się zwraca, nawet nastroju chwili, raz jest ostra i wyrazista, twarda i nieustępliwa, raz miękka i wnikliwa, to znów chwytająca rysy zasadnicze, to szybka i zwinna, to rozmyślająca i powolna. Panować poddając się — oto jej hasło”<sup>78</sup>.

Istotną dla formy heurystycznej była sprawa pytań. Jako pewien system pedagogiczny metoda erotematyczna była znana już w starożytności. Celem jej było pomóc uczniowi w dochodzeniu do pewnych wniosków specjalnie skonstruowanymi pytaniami. Tendencje do układania pytań w zakresie nauki literatury polskiej wysuwają u nas ci dydaktycy, którzy byli zwolennikami nauczania indukcyjnego. *Wskazówki* Próchnickiego zawierają w części praktycznej zbiór pytań. Wspomnianego uprzednio Zbigniewa Brodzkiego można uważać za jednego z pierwszych propagatorów heurzy w Kongresówce. Podręczniki Wóycickiego: *Stylistyka polska* i *Cwiczenia porównawcze* opierają się na zasadzie stosowania takiego ciągu pytań, który by skłaniał ucznia do samodzielnego szukania i ułatwiał mu znalezienie właściwej odpowiedzi. Rozbiór *Lilij* Mickiewicza opublikowany w Muzeum przez Konstantego Wojciechowskiego<sup>79</sup> może służyć za przykład wzorowej heurzy.

Wóycicki, propagując w *Rozbiorze* ten sposób uczenia, nie był tedy pierwszym jego zwolennikiem, ale faktem jest, że gdy hasło „jak najwięcej pytań” zyskało nadmierną i szkodliwą popularność i doprowadziło do układania rozbiórów szczegółowych, schematycznych, w praktyce mających małe zastoso-

<sup>74</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 12.

<sup>75</sup> Tamże, s. 15.

<sup>76</sup> Por. Z. Lempicki, jw., s. 28.

<sup>77</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 12—23.

<sup>78</sup> Tamże, s. 16.

<sup>79</sup> K. Wojciechowski: *Rozbiór metodyczny ballady A. Mickiewicza: „Lilie”*. „Muzeum”, 1920, s. 66—80.

wanie, i gdy te rozbiory stały się łatwym celem ataków, nazwisko Wóycickiego jako głównego propagatora heurezy pojawiała się najczęściej.

Pierwszy potępił ją Bronisław Poletur, ponieważ, jego zdaniem, niszczy ona przeżycie estetyczne. Samorzutne wrażenie nie da się wywołać metodą pytań naprowadzających<sup>80</sup>. Łempicki kwestionował przydatność heurezy jako środka „gimnastyki umysłowej” i stwierdzał, biorąc pod uwagę rozbiory Czapczyńskiego, Adamczewskiego i innych, brak „znajomości psychologii pytania z punktu widzenia potrzeb dydaktycznych”. Chodziło o to, że pytania te były za trudne, nie dostosowane do możliwości i poziomu młodzieży<sup>81</sup>.

Późniejsze badania psychologiczne oraz badania nad stosunkiem młodzieży do lektury wykazały, że szczegółowa analiza bez uprzedniego ujęcia całościowego nie przynosi pożądaných skutków wobec faktu, że umysł dziecka łatwiej percepuje rzeczy i zjawiska nie jako sumę szczegółów, lecz jako „całośćkę w jej charakterystycznej postaci”<sup>82</sup>. Tak więc w drugiej połowie okresu międzywojennego nastąpił zmierzch propagowanej przez Wóycickiego metody pytaniowej. Nie oznaczał on jednak ani nie oznacza usuwania do lamusa tego niewątpliwie kształcącego, jeśli się go stosuje rozsądnie, sposobu nauczania literatury.

Będąc gorącym zwolennikiem formy heurystycznej, Wóycicki nie negował możliwości stosowania wykładu na lekcjach języka polskiego. Konieczny jest wykład wtedy, gdy uczeń nie potrafi się samodzielnie wypowiedzieć z braku wiadomości. Nauczyciel musi więc w formie wykładu zaznajomić uczniów z materiałem biograficznym, tłem epoki itp. Wóycicki pragnąłby jednak wyznaczyć wykładowi „właściwe szczupłe miejsce i widzieć go we właściwej roli”<sup>83</sup>. „Protestować musimy — podkreślał usilnie na zjeździe — przeciwko nadawaniu wykładowi jakiegokolwiek przeważającego stanowiska, a już zwalczać bezwzględnie wykłady będące ubożuchnym streszczeniem słów podręcznika, zleżałym towarem pamięci nauczyciela, czczą, nieścisłą, chorującą na nadmiar frazesów gadaniną. Każde takie *potpourri*, każda taka cudaczna, bo nie cudowna improwizacja przynosi wyraźną szkodę uczniowi, bo zaprawia do banalnej frazeologii, uświęconej powagą nauczyciela”<sup>84</sup>.

Wykład, jeżeli się go już musi stosować, powinien odznaczać się barwnością, żywością, powinien stanowić dramatyczną opowieść, która urozmaici i uatrakcyjni lekcję, pobudzi ciekawość i poruszy wyobraźnię uczniów.

## VI

Szkolnym podręcznikiem historii literatury Wóycicki się nie interesował<sup>85</sup>, co nie dziwi, jeśli się weźmie pod uwagę jego stanowisko w sprawie historii literatury w szkole. Można sądzić, iż podzielał pogląd, że podręcznik taki jest

<sup>80</sup> Por. B. Poletur: *Poetyka jako środek kształcenia i intuicji bezpośredniego przeżycia i wyobraźni twórczej*. „Ogniwo”, 1924, nr 5—7, s. 5.

<sup>81</sup> Por. Z. Łempicki, jw., s. 24—25.

<sup>82</sup> W. Szyszkowski: *Nauka języka ojczystego w świetle współczesnych postulatów dydaktycznych i pedagogicznych*. „Poradnik w sprawach nauczania i wychowania”, 1930, z. 2—3, s. 71.

<sup>83</sup> K. Wóycicki: *Celach...*, jw., s. 17.

<sup>84</sup> Tamże, s. 17.

<sup>85</sup> Jeden tylko raz wspomniał Wóycicki o podręczniku do historii literatury. W *Celach...* chwalił podręcznik Chrzanowskiego, ale głównie za to, że przynosił obszerne wypisy.



w praktyce szkolnej mało użyteczny. Interesowały go natomiast bardzo koncepcje wypisów i podręczników do poetyki i stylistyki oraz pomoce do nauki języka polskiego.

W artykule zamieszczonym w „Nowych Torach”, dając krytyczną ocenę aktualnych wówczas wypisów, snuł Wóycicki rozważania teoretyczne na temat wypisów idealnych. Według niego, ta książka, podstawowa w nauce szkolnej, nie powinna mieć dużych rozmiarów: zawierać może najwyżej kilkadziesiąt urywków i całości utworów dobranych do wieku i poziomu umysłowego uczniów danej klasy. Zawartość wypisów ma przemawiać nie tylko do intelektu, ale, i to przede wszystkim, do serca. A więc nie moralizujące, ciężkie i chłodne rozważania (tym bardziej nie pogadanki i rozprawki z innych dziedzin wiedzy), ale prawdziwie piękna, wzruszająca, porywająca młode umysły literatura. Wypisy powinny zachęcać do lektury, a nie niszczyć naturalnej u młodzieży dążności do czytania; winny być książką lubianą.

Innym ważnym warunkiem dobrych wypisów jest przystępność pomieszczonych w nich utworów. „Jak nie powinniśmy dawać dziecku w książce do czytania rzeczy przystępnej, ale brzydkiej, tak pod najwyższym zagrożeniem nie powinniśmy dawać rzeczy nawet najpiękniejszej, ale niezrozumiałej”<sup>86</sup> — przestrzegał Wóycicki. Uważał on nawet, że niezrozumienie paczy duszę dziecka, przyzwyczajają je do bezmyślnej reprodukcji i operowania przeczytanymi zdaniami, których nie rozumie.

Wypisy poza tym powinny być bogato ilustrowane, a ilustracje dobrane starannie i wykonane właściwie; nie mogą to być liche „trawioniki”, wskazane są raczej zdjęcia i reprodukcje.

Te postulaty teoretyczne Wóycicki próbował, dość szczęśliwie, zastosować praktycznie w swoich wypisach dla IV klasy gimnazjum, zatytułowanych *Życie polskie*. Tworzyły one jednolitą, przemyślaną, pracowicie złożoną całość tematyczną i stanowiły oryginalne i nowe zjawisko w naszej literaturze podręcznikowej. Przede wszystkim wyprzedzały one zestawem utworów, obrazujących życie w Polsce od czasów najdawniejszych aż do współczesności, przyjętą później propozycję programową Zygmunta Łempickiego, żeby osią nauczania języka polskiego uczynić zagadnienia dotyczące Polski, jej dziejów i kultury<sup>87</sup>. Droga wskazana przez Wóycickiego poszli potem autorzy znakomitych wypisów *Mówią wieki*, Juliusz Balicki i Stanisław Maykowski<sup>88</sup>. *Życie polskie* zrywało ostatecznie ze stosowaną dawniej zasadą układu utworów ze względu na ich formę<sup>89</sup> i nie zawierało artykułów, których celem mogłoby być rozszerzanie wiadomości ucznia z różnych dziedzin wiedzy<sup>90</sup>. Dał jednak Wóycicki w swoich wypisach szereg ustępów o charakterze popularnonaukowym z zakresu historii i kultury języka oraz historii kultury, pisanych zawsze przez wybitnych znawców przedmiotu (m. in. Jana Łosia, Jana Rozwadow-

<sup>86</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, jw., s. 433.

<sup>87</sup> Por. Z. Łempicki: *Polska i polskość w nauczaniu polskiego*. Odbitka z „Przełogu Współczesnego”. Warszawa 1930.

<sup>88</sup> J. Balicki, S. Maykowski: *Mówią wieki*. Cz. I—IV. Lwów 1933—1937.

<sup>89</sup> Taki układ stosowali np. S. Tarnowski i F. Próchnicki w *Wypisach polskich dla klas wyższych szkół gimnazjalnych* (wyd. IV, Lwów 1911) i H. Galle w *Wypisach polskich na klasę IV gimnazjalną* (Warszawa 1900). Ten ostatni zresztą w późniejszych wydaniach (np. w wyd. nowym: Warszawa 1922) łączył utwory w grupy tematyczne, w których jednak ważną rolę odgrywał układ formalny.

<sup>90</sup> Jeszcze w wypisach S. Karpowicza: *Nasz świat*. Trzecia książka do czytania (wyd. 5, Warszawa 1922) większość materiału stanowią czytanki o tematyce przyrodniczej i moralnej.

skiego, Adama Chmiela). *Życie polskie* zawiera także kilka autentycznych dokumentów z różnych epok, np. dokument o reformie Uniwersytetu Jagiellońskiego, ilustrujących najlepiej wydarzenia historyczne.

Inną ważną cechą wypisów Wóycickiego był brak natręctwa autora w dążeniu do osiągnięcia celów wychowawczych. Podczas gdy inni układali czytanki pod kątem kształcenia moralnego, religijnego, patriotycznego, Wóycicki, zgodnie ze swymi poglądami, położył nacisk na kształcenie estetyczne, nie zaniedbując zresztą sprawy kształcenia umysłowego. Miał tu autor *Życia polskiego* poprzednika w Marianie Reiterze, twórcy popularnych wypisów dla klas I—III<sup>91</sup>, który pierwszy zadbał należycie o stronę estetyczną czytanek szkolnych i o właściwe do nich ilustracje.

Ujemne strony książki Wóycickiego, zauważone przez recenzentów: uprzywilejowane stanowisko niektórych poetów (np. Zdzisława Dębickiego)<sup>92</sup>, niektóre partie zbyt trudne dla uczniów<sup>93</sup> przyczyniły się do tego, że nie zyskała ona takiej popularności, jak inne wypisy.

Autor *Stylistyki i rytmiki polskiej* i *Cwiczeń porównawczych*, uważając, że „pojęcie stylu pokrywa się całkowicie z pojęciem formy artystycznej w ogóle”<sup>94</sup> i że „analiza właściwości stylowych jest zarazem analizą treści dzieła do najdrobniejszych szczegółów”<sup>95</sup>, chciał widzieć stylistykę i poetykę w podręcznikach szkolnych opracowane jak najstaranniej i z uwzględnieniem nowoczesnych zasad nauczania w szkole średniej. Liczne podręczniki, które się ukazywały na początku XX wieku, dalekie były od jego założeń dydaktycznych. I tak na przykład *Stylistyka* Henryka Gallego<sup>96</sup>, pierwszy odpowiadający w jakimś stopniu potrzebom szkolnym podręcznik, traktowała naukę stylistyki podobnie jak gramatykę: miała ona pomagać uczniowi w opanowaniu trudnej sztuki poprawnego mówienia i pisania. Na dalszym planie w tym podręczniku stała sprawa poznania różnych stylów, o ich zaś wartościach estetycznych mówiło się tu tylko marginesowo. Podobnie rzecz traktowała *Nauka stylistyki*. Boguckiej i Niewiadomskiej<sup>97</sup>. Dopiero *Stylistyka polska* Lucjusza Komarnickiego<sup>98</sup> zerwała po raz pierwszy z przewagą normatywności w nauczaniu tego przedmiotu i położyła nacisk na problem wartości emocjonalnych i artystycznych stylu poetyckiego. Wszystkie te jednak podręczniki, nie wyłączając książki Komarnickiego, rozpoczynały proces uczenia od definicji i określeń poszczególnych pojęć z zakresu stylu i stylistyki, materiał literacki zaś był tu tylko potraktowany przykładowo.

Wóycicki w swej *Stylistyce i rytmice polskiej* odrzucił koncepcję uczenia tylko poprawności, opierając swój podręcznik na zasadzie nauczania indukcyjnego; ciągiem swoich pytań prowadził ucznia do samodzielnego określania właściwości stylowych tekstu. Zwrócił szczególną uwagę na te zagadnienia, których rozwiązywanie zaostrza wrażliwość językową ucznia, zmusza go do

<sup>91</sup> M. Reiter: *Czytania polskie dla szkół średnich*. Lwów 1910.

<sup>92</sup> Por. J. Gołąbek: [Rec. *Rozbioru literackiego w szkole i Życia polskiego*]. „Przegląd Pedagogiczny”, 1922, nr 4, s. 334.

<sup>93</sup> Por. F. Bielak: [Rec. *Życia polskiego*]. „Ruch pedagogiczny”, 1922, nr 9/10, s. 225.

<sup>94</sup> K. Wóycicki: *Historia literatury i poetyka*, jw., s. 51.

<sup>95</sup> Tamże, s. 52.

<sup>96</sup> H. Galle: *Stylistyka i teoria literatury*. Warszawa 1903.

<sup>97</sup> C. Bogucka, C. Niewiadomska: *Nauka stylistyki i teorii literatury z wypisami na kl. IV*. Warszawa 1908.

<sup>98</sup> L. Komarnicki: *Stylistyka polska wyjaśniona na przykładach i ćwiczeniach*. Warszawa 1910.

przeprowadzania subtelnej analizy i umożliwiał odczucie piękna i artyzmu dzieła literackiego. Zaczynając od rzeczy najłatwiejszej: synonimiki, zmierzał ku sprawom bardziej skomplikowanym i trudnym: postaciom mowy, szykowi wyrazów, wersyfikacji.

W *Ćwiczeniach porównawczych z dziedziny poetyki* Wóycicki stosował podobne zasady. „Za kardynalny błąd naszych poetek i teorii literatury — pisał w przedmowie — uważałem zawsze to, że zajmując się wiele rozróżnianiem epepei, poematu, gawędy, elegii, komedii, tragedii itp., pomijały prawie zupełnie zagadnienie utworu poetyckiego, jego składników, czynników jedności, kompozycji”<sup>99</sup>. W swoim podręczniku opracował szczegółowo zaniedbane i pomijane (nb. z braku opracowań naukowych) problemy i posługiwał się podobnie jak w *Stylistyce* metodą porównawczą. Utwór literacki traktował jako jednolity organizm; zawsze chciał dostrzec harmonijność jego części. Bogactwo inwencji i brak szablonowości w formułowaniu pytań stanowiły wartość istotną jego książek. Na każde prawie zagadnienie dobierał on po kilka przykładów, chcąc ułatwić nauczycielowi wybór najodpowiedniejszych problemów. Zostawił mu też swobodę w pomijaniu niektórych pytań, zmienianiu ich porządku i różnicowaniu.

Problemem pomocy szkolnych w nauce literatury zajmował się Wóycicki już w roku 1908. Pisał wtedy w Nowych Torach: „Ażeby umożliwić dziecku przeżycie nowych treści zawartych w tym i owym utworze, i nam, nauczycielem, potrzebne są pomoce naukowe: mapy, artystycznie odtwarzane krajobrazy, portrety, wzory strojów ludowych itp. One sprawiają, że żadne słowo rzeczy czytanej nie pozostanie pustym dźwiękiem”<sup>100</sup>. W *Obrazie w nauczaniu języka ojczystego i literatury* zajął się Wóycicki wszechstronnie zastosowaniem dzieł sztuki plastycznej na lekcjach języka polskiego. Uważał tam obraz za nieocenioną pomoc w objaśnianiu słów i pojęć, w percepcji dzieła literackiego, w ćwiczeniach stylistyczno-językowych, a nade wszystko w rozbudzaniu zmysłu estetycznego i wyobraźni uczniów.

W związku z tym Wóycicki domagał się opracowania zestawu obrazów czy tablic z dziedziny historii kultury na wzór sporządzonych przez Stefana Cybulskiego pomocy do nauczania języka łacińskiego, noszących tytuł *Tabulae, quibus antiquitates graecae et romanae illustrantur*. Tablice takie oczywiście by nie wystarczały. W umysłach uczniów silniejsze piętno pozostawiłyby dzieła artystyczne, w których występują elementy omawiane na lekcjach. Na przykładzie trudności polonisty w objaśnianiu słowa „lanca” uzasadniał Wóycicki potrzebę prezentowania uczniom obrazów Kossaka: *Próba lancy* i *Aleksander I' redro pod Hanau*.

Sporo miejsca poświęcił Wóycicki w *Obrazie* sprawie portretów pisarzy. Uznając konieczność wprowadzenia na szeroką skalę do szkół podobizn pisarzy od ich młodości aż do śmierci, napiętnował fatalną produkcję podobizn znajdujących się na tak niskim poziomie, że „aniola by rozgniewały i diabła rozśmieszyły”. Domagał się przy tej okazji stworzenia studiów ikonograficznych, mających wskazywać „wydawcom i ogółowi, które podobizny pochodzą z okresu współczesnego omawianej postaci, które są najpodobniejsze, najlepsze, najgorsze, strywalizowane, wyidealizowane, które robione po zgonie, na jakim materiale oparte, jaka jest ich wartość co do podobieństwa, o co się starano, co osiągnięto w wyrazie”<sup>101</sup>.

<sup>99</sup> K. Wóycicki: *Ćwiczenia porównawcze...*, jw., cz. I, s. IV.

<sup>100</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, jw., s. 434.

<sup>101</sup> K. Wóycicki: *Obraz...*, jw., s. 35.



Polonista winien korzystać w nauce szkolnej nie tylko z ilustracji do utworów, ale także i z dzieł szczególnej wartości artystycznej, które nie miały w chwili powstawania utworu żadnego z nim związku, ale w jakiś sposób pomagają odczuć epokę czy nastrój, a także z dzieł, które stały się natchnieniem poetów (np. *Stańczyk* Matejki). Ważną rolę mogą także odegrać w percepcji utworów literackich przez uczniów widoki miejscowości, w których przebywali i tworzyli pisarze, atlas geograficzny i podobizny pierwszych wydań.

Opisywanie obrazów przez uczniów staje się świetnym ćwiczeniem stylistycznym, tym lepszym, że dokonywanym chętnie i zwykle bez kierowania uwagi na wysłownienie. „[...] Dusza oglądającego coraz bardziej pogrąża się w obrazie, przeżywa coś z twórczości artystycznej, wysłownienie nasuwa się uczniowi samo i młodzież w ten sposób uczy się pośrednio i na pół świadomie tego, czego bezpośrednio i ze świadomością celu nauki niechętnie się uczy i rzadko nauczy — umiejętności władania słowem<sup>102</sup> — pisał Wóycicki w *Obrazie*, powołując się na sądy takich metodyków, jak Greyerz czy Dessoir.

Jeżeli szkoła ma wychować człowieka kulturalnego, sama winna być ośrodkiem kulturalnym. Zupełnie zrozumiałe uprzywilejowanie poezji w kształceniu estetycznym nie powinno oznaczać, sądzi Wóycicki, niedoceniań innych sztuk w szkole, zwłaszcza malarstwa i rzeźby. „Nasza dojrzała młodzież — pisał w tej samej pracy — powinna opuszczać mury szkolne z taką znajomością Matejki, Grottgera, Chełmońskiego, Kossaka, Malczewskiego, Chopina, Moniuszki, Karłowicza, rzeźby, architektury, jaką posiada w stosunku do Kochanowskiego, Skargi, romantyków, Prusa, Orzeszkowej<sup>103</sup>. W związku z tym chciał Wóycicki, aby szkoła gromadziła obrazy i rekwizyty kultury. Domagał się nawet stworzenia wzorcowego gabinetu polonistycznego, który byłby także ośrodkiem instrukcyjnym, w którym nauczyciele „mogliby oglądać zgromadzone i uporządkowane zbiory, dowiadywaliby się, gdzie znaleźć ich źródło, otrzymywaliby wskazówki o literaturze naukowej przedmiotu i zaznajamiali z pożyteczną nowością”<sup>104</sup>. Ta słuszna myśl doczekała się realizacji: w okresie międzywojennym zorganizowano taką placówkę w ramach centralnych pracowni dydaktycznych Ministerstwa WR i OP.

## VII

Nowa koncepcja nauczania literatury w szkole i nowe metody, które wprowadzał Wóycicki, wyznaczały nauczycielowi rolę ważną i odpowiedzialną. O jego zadaniach, postawie, osobowości, jego stosunku do uczniów i do przedmiotu autor *Rozbioru* mówił interesująco i przy każdej sposobności. Jego poglądy są obrazem wysokich wymagań, jakie stawiał nauczycielom polonistom, obarczonym szczególną odpowiedzialnością, bo mającym kształcić smak i wrażliwość estetyczną ucznia, spełniać rolę „siewców kultury, budzicieli miłości piękna”<sup>105</sup>.

Zadania polonisty Wóycicki przedstawił najpełniej, a równocześnie najzwięźlej w przedmowie do *Stylistyki i rytmiki polskiej*, pisząc, że powinien on „odwoływać się nieustannie do zdolności językowej ucznia, do jego praktyki codziennej, mowy mówionej, pisanej, do lektury, zaostrzać i wysubtelniać wra-

<sup>102</sup> Tamże, s. 106—107.

<sup>103</sup> Tamże, s. 49.

<sup>104</sup> Tamże, s. 59.

<sup>105</sup> K. Wóycicki: *Obraz...*, jw., s. 137.

liwość językową, przyzwyczajając do delikatnej analizy, doskonalić i rozszerzać w ten sposób umiejętność posługiwania się mową ojczystą, rozwijać jednocześnie zdolności myślenia i odczuwania w ogóle<sup>106</sup>. W innym miejscu Wóycicki, który się lubił obrazowo wyrażać, pisał, że zadaniem szkoły jest „otworzyć młodemu skarbiec myśli, uczuć narodu, zawarty na siedem pieczęci”<sup>107</sup>. Polonista ma także obowiązek „zespалania młodego pokolenia z tym, co przeszłość miała w sobie wielkiego, czystego, jasnego”<sup>108</sup>. Wielkie zadanie polonisty: dźwiganie największego ciężaru w „obowiązku współpracy przy przetwarzaniu dziecka polskiego w kulturalnego Polaka”<sup>109</sup> obarczy go koniecznością posiadania dużej wiedzy, umiejętności w swojej robocie, poczucia odpowiedzialności, związku z polskością i europejskością, pracowitości i miłości do przedmiotu i ludzi<sup>110</sup>.

Wóycicki stale podkreślał konieczność należytej znajomości przedmiotu u nauczyciela polonisty. Chciałby nawet, aby jego wykształcenie miało charakter encyklopedyczny, nie po to oczywiście, aby je bez potrzeby stosować na lekcji<sup>111</sup>, ale żeby móc rozstrzygnąć natychmiast wątpliwości uczniów. Wykształcenie uniwersyteckie nie wystarcza, trzeba je nieustannie pogłębiać, studiować aktualne osiągnięcia wiedzy, aby zawsze dysponować umiejętnością natychmiastowego, samodzielnego rozwiązywania zagadnień literackich<sup>112</sup>. Obowiązek dokształcania się wydawał się Wóycickiemu szczególnie ważny, jeśli idzie o zaznajamianie się nauczyciela z literaturą dotyczącą estetyki, rzeźby malarstwa, architektury. Tu nie wystarczy zresztą tylko wiedza książkowa; nauczyciel winien obcować z artystami, aby nie zgasły u niego zainteresowania sztuką<sup>113</sup>. W *Obrazie* Wóycicki zastanawiał się nawet nad potrzebą organizowania się nauczycieli w kółka artystyczne, kółka miłośników i kolekcjonerów obrazów, rycin, kółka bibliofilów, miłośników muzyki i innych sztuk<sup>114</sup>.

Wóycicki był zdania, że opanowanie umiejętności uczenia sposobami, które propagował, wymagają od kandydata na nauczyciela zdolności szczególnych, graniczących nawet z talentem artystycznym.

Słowo, którym operuje polonista i które staje się w umysłach uczniów wzorem, powinno być dla niego narzędziem posłusznym i sprawnym. Wypowiedź nauczyciela musi być jasna, ścisła, dobitna i od razu ostateczna w swej formie, a równocześnie przystosowana do poziomu umysłowego słuchających<sup>115</sup>. Przyczynę nieuwagi dziecięcej dopatrywał się Wóycicki w grzechach przeciwko tej regule. Nieobce powinny też być poloniście arkaną sztuki deklamatorskiej.

Polonista mając wybitną wrażliwość estetyczną<sup>116</sup>, wycucie obrazowości i plastyki języka, winien zawsze umieć dobrać najodpowiedniejsze słowo, mieć pogardę dla „wszystkiego, co w mowie płaskie i banalne”, zachować w stylu umiar i godność<sup>117</sup>. Delikatność uczuć, giętkość psychiczna, umiejętność wczucia się w sytuację ucznia, szybkość orientacji, subtelny takt w obcowaniu z mło-

<sup>106</sup> K. Wóycicki: *Cwiczenia porównawcze*, jw., s. IV.

<sup>107</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 3.

<sup>108</sup> K. Wóycicki: *Obraz...*, jw., s. 5.

<sup>109</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 1.

<sup>110</sup> Tamże, s. 1.

<sup>111</sup> Por. K. Wóycicki: *O nauczaniu...*, jw., s. 428.

<sup>112</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 102.

<sup>113</sup> K. Wóycicki: *Obraz...*, jw., s. 75.

<sup>114</sup> Tamże, s. 74.

<sup>115</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu*, jw., s. 431.

<sup>116</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 16.

<sup>117</sup> K. Wóycicki: *O nauczaniu*, jw., s. 429.

dzieją<sup>118</sup> — to dalsze warunki skutecznego stosowania nowoczesnych metod na lekcjach języka polskiego. Nade wszystko zaś, według Wóycickiego, potrzebne jest nauczycielowi emocjonalne podejście do przedmiotu, w ogóle entuzjazm. „Trzeba umieć szukać — pisał — znaleźć zaś będzie umiał ten, kto szuka z namietnością. Tę pasję może mieć tylko rozkochany w swoim przedmiocie specjalista”<sup>119</sup>. Żywość, ruchliwość, radość życia i zapał w obcowaniu z młodzieżą, której z natury rzeczy taka postawa się podoba<sup>120</sup> — to także cenne zalety polonisty.

Nowe metody wymagały także nowego stosunku nauczyciela do ucznia. Wysuwał więc Wóycicki postulat zlikwidowania dystansu między nauczycielem a uczniem<sup>121</sup>; „Uczniowi — pisał w przedmowie do *Stylistyki* — należy przyznać szerokie prawo inicjatywy. Korzystanie z tego, czego on dostarczy [...] ożywia pracę szkolną i zachęca do dalszych wysiłków”<sup>122</sup>.

Według spostrzeżeń Wóycickiego, aktualnych i dzisiaj, nauczyciel powinien swoim postępowaniem zaskarbiać sobie miłość młodzieży i zdawać sobie sprawę, że miłość ta stanowi grunt do pokochania przedmiotu. Zacieśnienie więzów między uczącym a klasą stanowi także dla nauczyciela wartość istotną. Lekcja prowadzona w takiej atmosferze jest pracą twórczą, zapobiega rutynie, ułatwia osiąganie zamierzonych efektów, daje możliwość unikania straty czasu w konsekwentnym dążeniu nauczyciela do wytkniętego celu, a przede wszystkim przynosi radość, satysfakcję, ma urok niespodzianki. „Żeglujemy my nauczyciele — pisał Wóycicki, wyzyskując tu jeszcze raz swój ulubiony w młodości twórczej motyw — po morzach nieznanym, na których wynurzają się wciąż nowe lądy i zapadają stare. Dotykamy się bezpośrednio życia duszy, więcej: działamy na nie. To jest radością naszą, to nadaje barwę świeżości naszej pracy, ale musimy to odczuć, zrozumieć, rozważyć i zużytkować”<sup>123</sup>.

<sup>118</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 102.

<sup>119</sup> K. Wóycicki: *Obraz...*, jw., s. 58.

<sup>120</sup> Stwierdzał to Z. Klemensiewicz na zjeździe im. Krasickiego w referacie: *Osobowość nauczyciela polonisty*, wyzyskującym ankietę wśród uczniów gimnazjum. (Księga referatów Zjazdu Naukowego im. I. Krasickiego, z. 1, Lwów 1936, s. 263).

<sup>121</sup> K. Wóycicki: *Rozbiór...*, jw., s. 101.

<sup>122</sup> K. Wóycicki: *Stylistyka...*, jw., Przedmowa, s. IV.

<sup>123</sup> K. Wóycicki: *Cele...*, jw., s. 15.