

Małgorzata Gajak-Toczek

FRANCISZKA PRÓCHNICKIEGO „INSTRUKCJA” PROGRAMOWA I METODYCZNA

Ledwie światło Komisji Edukacji Narodowej zdążyło rozbłysnąć, można powiedzieć, że niemal w tej samej chwili zostało zdużone. Burze dziejowe starły z mapy politycznej Rzeczpospolitą Obojga Narodów. Ziemie, podzielone na trzy części, poddano próbie wcielenia do zaborczych organizmów.

Obszar Królestwa Galicji i Lodomerii był w latach 1772–1867, o czym często się zapomina patrząc przez pryzmat późniejszej autonomii, centralistycznie zarządzaną prowincją monarchii habsburskiej, gdzie prowadzono politykę ostrej germanizacji, ucisku narodowego i ekonomicznej eksploatacji. Przed rokiem 1848 język polski i literatura polska nie miały prawa wstępu do galicyjskich szkół średnich, a po wydarzeniach Wiosny Ludów do programu nauczania został wprowadzony język ojczysty w wymiarze dwóch godzin tygodniowo¹.

Pomimo narastających tendencji odśrodkowych różnych grup narodowościowych dopiero przegrane wojny z Francją i Piemontem w roku 1859 oraz z Prusami w roku 1866 zmusiły cesarza Franciszka Józefa I do złagodzenia panującego absolutyzmu i przeprowadzenia reform wewnętrznych. Austria przekształciła się w federacyjną monarchię Austro-Węgier. W roku 1867 zatwierdzono ustawy tzw. dyplomu październikowego, w dziedzinie oświaty najistotniejsza była ustawa dotycząca języka wykładowego w szkołach, którym stał się język ojczysty uczniów.

W Galicji, w styczniu 1868 r., rozpoczęła działalność Rada Szkolna Krajowa, w której gestii znalazła się organizacja szkolnictwa średniego i ludowego. Sprawowała ona nadzór pedagogiczny nad wszystkimi szkołami,

¹ Zmianę wprowadzono w 1848 r. i potwierdzono rok później w *Zarysie organizacyjnym dla gimnazjów i szkół realnych (Entwurf der Organisation der Gymnasien und Realschulen in Österreich, Wien 1849)*. Poszanowanie narodowości i języka ludów wchodzących w skład monarchii habsburskiej zagwarantowała także konstytucja z 1848 r.

mianowała nauczycieli szkół średnich i dyrektorów, zatwierdzała programy, plany nauczania i podręczniki, wydawała instrukcje i zarządzenia.

Należy przy tym pamiętać, że – mimo iż ustawa z 22 czerwca 1867 r. wprowadziła język polski jako wykładowy do szkół ludowych i średnich – język niemiecki nadal pozostał przedmiotem obowiązkowym, poczynając od trzeciej klasy szkół ludowych. W szkołach średnich wymiar godzin dla języka polskiego we wszystkich obowiązujących programach rzadko przekraczał trzy godziny tygodniowo, zaś dla języka niemieckiego wynosił on sześć lub pięć. Władze austriackie, które oficjalnie zrezygnowały z kontynuowania akcji germanizacyjnej, dążyły do tego, by obywatele wszystkich narodowości znali język państwowy. Toteż reorganizacja galicyjskich szkół średnich w roku 1867 polegała na tym, że podstawą był plan obowiązujący w gimnazjach niemieckich i, nie zmieniając zasadniczej struktury siatki godzin, usunięto z niej język francuski, godziny przeznaczone na ten przedmiot oddając językowi polskiemu. Mimo licznych zabiegów polskich pedagogów w sprawie zwiększenia liczby godzin języka polskiego kosztem języka niemieckiego władze austriackie na dalsze ustępstwa nie zgodziły się.

Organizacja szkolnictwa polskiego w Galicji w latach 1867–1914, zatwierdzona ustawą z roku 1869, opierała się na wydanym w roku 1849 *Zarysie organizacyjnym*, który dał początek ośmioklasowym gimnazjom klasycznym oraz siedmioklasowym szkołom realnym. Gimnazjom narzucono jednostronny, filologiczny kierunek nauczania, oparty na doktrynie pedagogicznej Herbart. Nacisk kładziono przede wszystkim na naukę języków starożytnych jako podstawę wykształcenia średniego. Doktryna ta nie brała pod uwagę osobistych zainteresowań i uzdolnień uczniów, narzucała apercypcyjny schemat kształcenia, oparty na psychologii asocjacyjnej. Jej celem było przygotowanie młodzieży do kariery urzędniczej i studiów uniwersyteckich. Szkoła realna, w zacofanej gospodarczo Galicji, siłą rzeczy miała mniejsze szanse rozwoju. Jej program uwzględniał nauczanie przedmiotów ścisłych, przyrodniczych i języków nowożytnych, miał na celu przygotowanie kandydatów do studiów politechnicznych. Wadą szkoły realnej było to, iż jej świadectwo nie dawało prawa wstępu na uniwersytet. Po długich debatach Rada Szkolna Krajowa powołała trzeci typ szkoły – gimnazjum realne – miało to jednak miejsce dopiero w roku 1909. W programie nauki języka polskiego różnice między gimnazjum klasycznym a szkołą realną były nieduże, w zasadzie obowiązywał ten sam materiał.

Początki polonistyki szkolnej w Galicji napotykały jednak ogromne trudności. Oprócz tego, że władze traktowały ją po macoszemu, dotkliwie dawał się we znaki brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, podręczników i jednolitych programów nauczania. Często przedmiotu tego uczyli filologowie klasyczni lub nauczyciele innych przedmiotów. Jednakże sam fakt uzyskania autonomii, w sytuacji gdy w pozostałych zaborach zaostrzano politykę represyjną wobec Polaków i pozbawiano ich prawa dostępu do własnej kultury, stworzył warunki umożliwiające prowadzenie pracy oświatowej.

W pamięci potomnych utrwaliło się wiele nazwisk wybitnych uczonych, historyków literatury, pedagogów: Antoni Małecki, August Bielowski, Euzebiusz Czerkawski, Mikołaj Sartyni, Józef Dietl, Adam Kuliczkowski, Roman Pilat, Stanisław Tarnowski i wielu, wielu innych, dzięki którym stało się możliwe przetrwanie języka polskiego. Wśród nich należy wymienić Franciszka Próchnickiego – autora m. in. pierwszej jednolitej instrukcji i programu nauczania języka polskiego w szkołach średnich Galicji. Były to wydane w roku 1885 *Wskazówki do nauki języka polskiego*, które obowiązywały do czasów I wojny światowej.

Franciszek Próchnicki urodził się 30 listopada 1847 r. w Brzeżanach. Gimnazjum ukończył w rodzinnym mieście, co otwierało mu drogę na studia uniwersyteckie. Lwowska Alma Mater – gdzie podjął studia polonistyczne i filologii klasycznej na Wydziale Filozoficznym – cieszyła się wówczas opinią ośrodka o analityczno-badawczym, filologicznym nastawieniu. Uniwersytet Lwowski słynął wówczas z wyników badań i poziomu wykładów z zakresu historii, filozofii i filologii. Tu miał szczęście poznać wielu wybitnych pedagogów, m. in. Antoniego Małeckiego. Już wtedy dały o sobie znać jego pasje społecznikowskie, działalność w Czytelnicy Akademickiej zaowocowała tytułem prezesa w latach 1868–1870.

Od roku 1871 był zatrudniony w państwowych i prywatnych galicyjskich szkołach średnich. W kwietniu tegoż roku podjął pracę w gimnazjum w rodzinnych Brzeżanach jako zastępca nauczyciela, gdzie uczył języka polskiego i historii Polski. Tytuł rzeczywistego nauczyciela uzyskał dwa lata później. Kolejną placówką, w której Próchnicki podjął działalność pedagogiczną, było Gimnazjum im. Franciszka Józefa we Lwowie – szkoła ciesząca się dużym prestiżem i bogatymi tradycjami. Uczył tam dwóch przedmiotów: języka łacińskiego i polskiego aż do propozycji objęcia w roku 1891 stanowiska kierownika filii przy Gimnazjum im. Franciszka Józefa, a następnie dyrektora nowo powstałego V Gimnazjum. Funkcję tę piastował przez 13 lat do roku 1905, czyli do czasu przejścia na emeryturę. Pod jego zarządem szkoła szybko się rozrastała i w związku z tym na bazie klas równoległych musiano utworzyć dwa nowe gimnazja: Gimnazjum VI i Gimnazjum VIII. Będąc już na emeryturze uczył jeszcze w lwowskich szkołach żeńskich benedyktynek łacińskich i sakramentek oraz w renomowanym Liceum Wiktorii Niedziałkowskiej.

Temperament pedagogiczny i otwartość na problemy oświatowe implikowały działalność społeczną, m. in. brał udział w pracach Towarzystwa Pedagogicznego, a następnie Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, które powstało w 1884 r. Będąc jednym z założycieli i najwybitniejszych członków TNSW w latach 1887–1908 został powołany w skład zarządu. Jego dorobek twórczy jest imponujący. Był autorem lub współautorem wielu podręczników, a współpracował z tak znanymi pedagogami, jak Romuald Starkel, Mieczysław i Bolesław Baranowscy, Józef Wójcik, Stanisław Tarnowski czy Konstanty Wojciechowski.

Troska o wychowanie moralne i obywatelskie młodego pokolenia zainspirowała go do zainicjowania *Biblioteki dla Młodzieży*. Z tychże samych powodów należał do najbardziej aktywnych członków Towarzystwa Opieki nad Młodzieżą. Jego sumiennosc, rzetelnosc, zdolności organizacyjne i takt pedagogiczny przyniosły liczne zaszczyty, odznaczenia i nagrody. W latach 1899–1902 był członkiem Rady Szkolnej Okręgowej Zamiejskiej. W 1903 r. uzyskał tytuł radcy rządu, a w okresie 1902–1906 zasiadał w Radzie Miejskiej Lwowa, wchodząc w skład jej sekcji szkolnej i był jednym z delegatów tej sekcji do Rady Szkolnej Okręgowej miasta Lwowa.

Franciszek Próchnicki zmarł 31 października 1911 r. we Lwowie i został pochowany na cmentarzu Łyczakowskim w Alei Zasłużonych.

Niniejszy artykuł pragnęłabym poświęcić zaprezentowaniu koncepcji nauczania języka polskiego, opracowanej przez tego, niepospolitego, ambitnego pedagoga.

Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych na wniosek Franciszka Próchnickiego 12 maja 1883 r. powołało specjalną komisję do opracowania założeń programowych, które miałyby stać się obowiązujące we wszystkich szkołach galicyjskich na wszystkich szczeblach nauczania. Do dyskusji nad modelem polonistyki szkolnej włączyli się wybitni nauczyciele gimnazjów lwowskich: Zygmunt Samolewicz, Adam Kuliczkowski, Franciszek Grzegorzczak, Romuald Stalker, Michał Polański, Ludwik Kubala, Józef Tretiak, Aleksander Borkowski, Tomasz Soltysik i Franciszek Próchnicki. Rok 1885 zaowocował ogłoszeniem zebranych przez Franciszka Próchnickiego *Wskazówek do nauki języka polskiego* – dokumentu składającego się z dwóch części:

- pierwsza zajmowała się problemami nauczania gramatyki i literatury;
- druga podejmowała zagadnienia pisemnych ćwiczeń ortograficznych i stylistycznych.

Praca ta, ze względu na charakter i czas powstania, zaspokajała ówczesne potrzeby dydaktyczne i była poprzedzona gruntownym studium wszystkich wydanych programów nauczania języka polskiego, zarówno w Galicji, jak i w Królestwie² oraz instrukcji do nauki języka niemieckiego³.

Dziś, w obliczu zmian, przed którymi stoi współczesna szkoła, warto prześledzić propozycje tego wybitnego pedagoga. Zgodnie z porządkiem

² Próchnicki odnotował we *Wskazówkach* wiele źródeł. Są to m. in.: B. Trzaskowski, *Nauka historii literatury polskiej w gimnazjum*, „Szkoła” 1869. Dodatek; T. Świdorski, *O metodzie wykładu języka polskiego w niższych klasach gimnazjum*, „Szkoła” 1878; J. Wójcik, *Jakby można uczyć języka polskiego w klasie I szkół średnich*, Stanisławów 1882; A. Szmurło, *Kilka słów [...] w szczególności o metodzie wykładu języka polskiego*, Warszawa 1865; I. Boczylński, *Wskazówki z metodyki nauczania języka polskiego*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883.

³ Ważniejsze prace niemieckie to: W. Schrader, *Erziehungs- und Unterrichtslehre*, Berlin 1868; „Jahresbericht des Vereins Mittelschule in Wien”, roczniki 1882 i 1883.

Wskazówek... zaczniemy rozważania od zagadnień gramatycznych. Na wstępie kilka słów z historycznego punktu widzenia.

W ciągu całego niemal XIX stulecia w nauczaniu szkolnym panował materializm dydaktyczny, przejawiający się w podawaniu jak największej liczby wiadomości, które uczniowie – drogą pamięciowego opanowania – mieli sobie przyswoić. Wymownym dowodem hołdowania tej tendencji są ówczesne podręczniki do nauczania gramatyki, przepełnione definicjami, regułami, dogmatycznie podawanymi informacjami bez materiału przykładowego, który służyłby ilustracji, ułatwiał obserwację i analizę zjawisk językowych, stanowił podstawę do praktycznych ćwiczeń. Taki tok postępowania nie sprzyjał kształtowaniu postaw twórczych, nie odwoływał się do samodzielności myślowej. Dopiero ostatnie ćwierćwiecze XVII stulecia, gdy polszczyzna uwolniła się spod dominacji łaciny i wprowadzona została do szkół jako przedmiot wykładowy, przyniosło głębsze zainteresowanie naukową dydaktyką języka polskiego. Onufry Kopczyński – wybitny działacz Komisji Edukacji Narodowej – przekonany o decydującym wpływie nauki na praktyczne działanie człowieka, tak sformułował cele nauczania gramatyki w szkole: „Bez gramatycznego rozbioru – pisał w wydanej po jego śmierci *Gramatyce języka polskiego* – język jest narodowi nawet obcy, martwy i umarły, ani jego obfitość ani niedostatek, ani moc albo słabość, ani gładkość albo chropowatość, ani regularność albo nieforemność nie da się poznać, póki pod sznur gramatycznych reguł podciągnionym nie będzie”⁴.

Gramatyka zatem była pojmowana jako dyscyplina ściśle normatywna, jako sztuka poprawnego mówienia i pisania. Stawiano przed nią cel pragmatyczny, a mianowicie obronę narodowego języka przed tendencjami rasyfikacyjnymi czy germanizacyjnymi. Choć – jak wskazuje J. Podracki⁵ – S. Gruszczyński⁶ czy J. Mroziński⁷ postulowali poznanie i rozumienie budowy języka na tle całego systemu językowego, jednakże ich poglądy nie znalazły oddźwięku wśród autorów piszących podręczniki. Zadecydowała o tym zarówno ogromna popularność O. Kopczyńskiego, uznawanego za niekwestionowany autorytet w tej dziedzinie, jak też niski poziom teorii językowej w Polsce. Reguły znajdujące się w podręcznikach opierały się często nie tyle na rzetelnych badaniach, ile na abstrakcyjnej spekulacji i zapatrzeniu się w obce wzory.

⁴ O. Kopczyński, *Gramatyka języka polskiego*, wyd. pośmiertne, Warszawa 1817, cyt. za: M. Jaworski, *Metodyka nauki o języku polskim*, Warszawa 1978, s. 12.

⁵ Por. J. Podracki, *O poglądach na cele nauczania gramatyki polemicznie, czyli w obronie tradycji*, „Polonistyka” 1970, nr 2.

⁶ S. Gruszczyński, *Nauka o zdaniu zawierająca rozbiór zdania pojedynczego, złożonego i okresu oraz prawideł szyku, ułożona na klasy średnie gimnazjów i szkół realnych tudzież dla seminariów nauczycielskich i wyższych szkół żeńskich*, Poznań 1861.

⁷ J. Mroziński, *Pierwsze zasady gramatyki języka polskiego*, Poznań 1822.

Franciszek Próchnicki w swoich *Wskazówkach...* w kwestii nauczania gramatyki zwrócił uwagę na następujące sprawy: „Zadaniem tej części nauki jest po pierwsze: zasób wiadomości gramatycznych, z którymi uczeń do szkoły przyszedł, przez ciągle ćwiczenie wzbogacać i rozszerzać, a tak doprowadzić go z czasem do poznania wszystkich form i właściwości, stanowiących istotne języka ojczystego bogactwo; po wtóre: przez wykazanie zasad i prawd gramatycznych ożywić, rozwinąć i utwierdzić w uczniu wrodzone mu poczucie własnego języka i wyrobić w nim jasną świadomość jego ducha i właściwości”⁸. Celem zatem pracy nad gramatyką ma być bogacenie słownictwa, ukazywanie mechanizmów funkcjonowania języka, rozbudzenie wrażliwości na piękno mowy ojczystej oraz dążenie do poprawności językowej. Wreszcie materiał gramatyczny tak należy porządkować, by wcześniej poznany był pomocny w nauczaniu łaciny i niemieckiego.

Zgodnie z instrukcją ministerialną z 26 maja 1884 r. Franciszek Próchnicki wyróżnił dwa stopnie nauki języka:

1) elementarny – który miał służyć „torowaniu drogi gramatyce języka łacińskiego przez dostarczanie wiadomości potrzebnych do łatwiejszego i głębszego jej zrozumienia”⁹;

2) systematyczny – zmierzający do „uzupełnienia i ujęcia w system części gramatyki, już przerobionych sposobem elementarnym”¹⁰.

W zakresie metod nauczania przestrzegał Próchnicki przed apriorycznym podawaniem wiedzy, która – poza obarczeniem pamięci – żadnego pożytku nie przynosi. Zwracał się w stronę nowatorskich, opartych na toku indukcyjnym, sposobów dydaktycznego ujmowania zjawisk. „Reguły i prawidła, zwłaszcza na niższych stopniach nauki, nie mogą być podawane a priori a tylko wyjaśniane wzorowymi przykładami, lecz przeciwnie każdym razem wychodzić należy od przykładów”¹¹. Podobne stanowisko kilka lat wcześniej zajął A. Kudasiewicz, twierdząc, że nauka języka polskiego „nie może być rzeczą samej pamięci i gołej abstrakcji, ale powinna prowadzić do zastanowienia się, do formalnego kształcenia umysłu”¹². Podstawą miała być „ustna nauka szkolna, polegająca na wspólnej pracy uczniów i nauczyciela”¹³. Wychodzić należy od przykładów, które istnieją w świadomości językowej uczniów, co – nieco później – podkreślał Stanisław Szober: „Materiał językowy bywa zawsze pod ręką, znajduje się bowiem w postaci wyobrażeń językowych uczniów; wystarcza, aby nauczyciel wywołał w ich świadomości

⁸ F. Próchnicki, *Wskazówki do nauki języka polskiego. Na podstawie obrad komisji, wybranej przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych*, Lwów 1885, s. 7.

⁹ *Ibidem*, s. 8.

¹⁰ *Ibidem*, s. 8.

¹¹ *Ibidem*, s. 7.

¹² A. Kudasiewicz, *Kurs początkowy nauki języka polskiego*, Warszawa 1861, s. 5.

¹³ F. Próchnicki, *op. cit.*, s. 7.

pewien szereg kategorii językowych, a przed całą klasą otwiera się niewyczerpany skarbiec zjawisk, które poddawać można szczegółowej obserwacji, aby dojść do pewnych uogólnień”¹⁴. Do dalszego wyrabiania twórczej samodzielności ucznia prowadziły ćwiczenia mające na celu dostrzeganie cech wspólnych, formułowanie prawideł w oparciu o naukowo ujednoliczoną terminologię i wreszcie utrwalenie tak przyswojonego materiału. Analiza gramatyczna miała być przeprowadzona na starannie przygotowanych – zarówno pod względem tematycznym, jak i formalnym – tekstach prozatorskich (poezja miała raczej oddziaływać swym pięknem na świat odczuć odbiorcy).

Występując zatem przeciw materializmowi i formalizmowi dziewiętnastowiecznemu opartemu na dedukcyjnym, akroamatycznym postępowaniu dydaktycznym postuluje Próchnicki wprowadzenie metod aktywizujących, prowokujących ucznia do twórczego poszukiwania i samodzielnego myślenia. W propozycjach tego dydaktyka pobrzmiewają wyraźnie echa modnych wówczas teorii pedagogicznych Johanna Friedricha Herbart (1777–1841), który zalecał gromadzenie w umyśle ucznia mas apercepcyjnych poprzez wyzwianie skojarzeń asocjacyjnych wpływających pod wpływem zainteresowania. Trud takiego postępowania recepcyjnego opłacał się, gdyż wnikliwa i rzetelna analiza prowadziła do ujęć syntetycznych, będących podstawą tworzącego się w umyśle ucznia systemu pojęć i prawd naukowych.

W kwestii podręczników *Wskazówki...* opowiadały się za *Gramatyką języka polskiego* A. Małeckiego, która łączyła w sobie naukę o języku z wiedzą o literaturze. Aleksander Brückner po wielu latach napisał, że wydawała się ona dzieciom z klas pierwszych „zdrojem nieprzebrany, z którego acz cienką strugą, sączyły się słowa blasku i woni, co umysł rzeźwiły, a podnosiły serca”¹⁵ ze względu na liczne cytaty z wybitnych dzieł literatury polskiej. Nie był to jednak najlepszy podręcznik. Nadmiar norm i reguł tworzył nieprzebrany gąszcz informacji, objaśnienia dokonywane w oparciu o język starocerkiewnosłowiański były po prostu nieczytelne. Mimo wskazanych mankamentów *Gramatyka...* funkcjonowała w szkołach Galicji przez niemalże czterdzieści lat (ostatnie, trzynaste wydanie przypadło na rok 1918¹⁶), a jej niepodważalną zasługą był fakt, iż autor „w roku 1863 przerwał koło zaczarowane filozofizmu i dyletantyzmu [...], że z odosobnienia wyprowadził gramatykę polską, usadowił ją i ustawił w gronie słowiańszczyzny i z niej ją wyrozumiał sam i nas nauczył”¹⁷.

¹⁴ S. Szober, *Znaczenie pedagogiczno-wychowawcze języka ojczystego jako przedmiotu wykładowego*, „Nowe Tory” 1911, t. 1, z. 5, przedruk [w:] *Wybór prac z metodyki języka polskiego*, red. B. Wieczorkiewicz, Warszawa 1964, s. 21.

¹⁵ A. Brückner, *Kilka słów o Małeckim*, „Kronika Powszechna” 1913, nr 42, s. 694.

¹⁶ M. Jaworski, *op. cit.*, s. 11.

¹⁷ A. Brückner, *op. cit.*, s. 693.

Wśród zagadnień gramatycznych Próchnicki – ów niestrudzony szermierz polskości – umieścił fleksję, składnię, a także – co było nowością – etymologię, która prowadziła do pełniejszego zrozumienia tekstów dawnych pisarzy, a także uwzględniała sposoby tworzenia wyrazów, powstawania ich rodzin oraz wyjaśniała zjawisko synonimiczności. W propozycjach tego dydaktyka wystąpiła bardzo cenna myśl, aby postawę twórczą wychowanków kształtować także w oparciu o elementy gramatyki historycznej, która powinna wzbogacić myśl o moment dziejowy, wyzwolić przekonanie o dynamicznym, a nie statycznym, charakterze języka. Głosownia miała być nauczana okazjonalnie przy zagadnieniach fleksyjnych.

Franciszek Próchnicki w swoich konstatacjach doszedł do jakże słusznego przekonania, że wiedza o języku jest również wiedzą o człowieku, co więcej – że wiedza ta byłaby niepełna, gdyby pominięto ten istotny składnik życia człowieka. Dzięki zastosowaniu zasad pogłębienia, bezpośredniości oglądu, stopniowania trudności i systematyczności, umożliwia kształtowanie bystrości, rzetelnej obserwacji szczegółów, ich zestawiania i porównywania, wreszcie indukcyjnego wnioskowania i uogólniania. Znajomość teorii językowej, będącej jednym ze składników wykształcenia ogólnego, prowadziła do rozwoju sprawności intelektualnej i oddziaływała wychowawczo. W sposób zwarty, systemowy myśli te wyraził już na początku XX w. M. Rudnicki w pracy *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*¹⁸.

Głos Próchnickiego był znaczący i pobudził niejednego polonistę do refleksji, a medytacjom owym sprzyjała również ówczesna atmosfera i nieustanne ataki na polszczyznę ze strony państw zaborczych. A przecież to właśnie język jest najdoskonalszym i podstawowym środkiem porozumiewania się, służy przekazywaniu myśli i uczuć. Zadaniem szkoły było zatem wyposażenie ucznia w niezbędną wiedzę, która umożliwiłaby mu odnalezienie się we współczesnej rzeczywistości poprzez sprawne posługiwanie się różnymi formami i regułami języka. Należy pamiętać, że brak umiejętności precyzowania myśli lub ich przekazywania prowadzi do wielu nieporozumień. Troska o należyte funkcjonowanie i właściwy rozwój języka była i jest do dziś elementem edukacji patriotycznej prowadzącym do umocnienia poczucia odrębności narodowej i uświadomienia sobie własnych korzeni. W języku przecież przejawia się bogactwo życia materialnego i duchowego wspólnoty, która się nim posługuje. Finalnym celem edukacji szkolnej – podkreślał autor *Wskazówek...* – było, przede wszystkim, wykształcenie człowieka myślącego, aktywnego i odpowiedzialnego. Gramatyka, realizując cele logiczno-formalne, kształci naturalny dar obserwacji i spostrzegania, prowadząc do wysnuwania wniosków i uogólnień. Można zatem rzec, iż omawiana tu instrukcja programowa stała się podstawą do późniejszych rozważań na

¹⁸ Zob. M. Rudnicki, *Wykształcenie językowe w życiu i w szkole*, Poznań–Warszawa 1920.

temat roli i zadań nauki o języku w szkole. Temat ten, ze wszech miar istotny, tak ujął wybitny polski myśliciel T. Kotarbiński: „Pozostaje prawdą niezachwianą, że trudno wyobrazić sobie ścisłość w wypowiedaniu myśli, jeśli się nie poddaje ucznia systematycznym ćwiczeniom analityczno-gramatycznym przy nauczaniu języka”¹⁹.

Znaczną rolę w pracy edukacyjno-wychowawczej szkoły odgrywa na przestrzeni dziejów literatura. Przyznawano jej różne miejsce w ujęciach programowych, rozmaite treści akcentowano, wszyscy jednak zgodni byli co do tego, że jest ona doskonałym środkiem prowadzącym do wychowania patriotycznego. W swej treści kryje przesłanki stanowiące o tożsamości narodowego ducha²⁰, jest pomostem „między dawnymi a młodszymi laty”, strażniczką „narodowego pamiątek kościoła”. Literatura zatem stanowi niezastąpiony kościec, który pozwoli narodowi istnieć, rozwijać się, a w warunkach rozbiorowych zachować to, co najistotniejsze: utrwalić i ugruntować przekonanie, że Polska „jeszcze nie umarła”. Literatura zatem umożliwia realizację dwóch istotnych celów kształcenia: bogacenia języka uczniów oraz wyrabiania ich poczucia narodowego i estetycznego. Tak ujął tę kwestię Próchnicki: „Najważniejszą częścią nauki powinna być zawsze lektura. Dwa są główne jej zadania. Pierwszym, a zdaniem niektórych dydaktyków nawet jedynym jej zadaniem, jest nauka samego języka. Mylą się ci, którzy treść rzeczy czytanych za cel nauki biorąc, radzi by czytanki szkolne zapełnić artykułami najrozmaitszej treści, ażeby i w godzinach języka ojczystego przede wszystkim wzbogacać wiedzę ucznia w różnych kierunkach. Lektura w języku ojczystym sama dla siebie jest celem, żadnej innej gałęzi nauk nie potrzebuje [...]. Drugim zadaniem lektury w języku ojczystym, które po części wspólne jest z innymi przedmiotami nauki, jest wychowawczy wpływ na umysły młodzieży [...]. Poznając najpiękniejsze płody piśmiennictwa narodowego, pozna młody uczeń i pokocha piękność swojej ziemi, podziwiać będzie mężów zasłużonych, wielbić będzie narodowe ideały, nauczy się cenić narodowe cnoty, zwyczaje i obyczaje, prywatne i publiczne instytucje, pieśni i podania – jednym słowem całe życie narodu, a tak nauczy się kochać ziemię ojczystą i czuć się członkiem swego narodu”²¹.

Historia literatury nie może być przedmiotem nauki w szkole średniej; bowiem tylko na dobrym i wnikliwym wczytaniu się w arcydzieła uczeń może kształcić styl wypowiedzi, wrażliwość estetyczną, budzić umiłowanie przeszłości, tworzyć załączki wysokich ideałów. Domagał się zatem Próchnicki uwolnienia polonistyki szkolnej od uciążliwego balastu bio- i bibliograficznego na rzecz poznania samych tekstów literackich: „Wobec właściwego zadania

¹⁹ T. Kotarbiński, *Sprawność i błąd*, Warszawa 1956, s. 60.

²⁰ J. G. von Herder, *Myśli o filozofii dziejów*, Warszawa 1962; Herder głosił tezę o niepowtarzalnej indywidualności bytu każdego narodu.

²¹ F. Próchnicki, *op. cit.*, s. 16–17.

nauki błędem byłoby uważać systematyczną naukę historii literatury za rzecz główną, a wypisy tylko za jej ilustracją; gdyż rzecz ma się przeciwnie. [...] Przeto czytać nie drobne wyjątki, lecz ile możności całe utwory, w których się przebija duch narodu w pewnym czasie”²². Koncepcja taka zgodna była z postanowieniem Krakowskiego Zjazdu Polonistów²³ w 1884 r., który definitywnie przesądził nauczanie historii literatury w klasach wyższych i uznał, że jej narodowy charakter umożliwi poznanie historii Polski, tendencyjnie przedstawianej przez zaborców. Zakwestionował zatem autor dominujące wówczas stanowisko wyrażone m. in. przez Adama Kuliczewskiego²⁴ czy Karola Mecherzyńskiego²⁵, którzy uważali, że młodzież ma przede wszystkim poznać proces historycznoliteracki w jego ciągłości, zaś konkretne utwory mogły stanowić co najwyżej ilustrację wykładu. W dotychczasowym systemie nauki posługując się metodą dedukcyjną uczono uogólnień. Znajomość najistotniejszych faktów, ocena krytyczna dzieł literackich była ważniejsza niż same dzieła. Podawanie gotowych informacji w postaci dat, nazwisk, suchych faktów czyniło naukę abstrakcyjną i trudną tak w odbiorze, jak i w zapamiętywaniu, co nie przynosiło wychowankom należytego pożytku. Nauczyciele w szkołach wymagali dokładnej znajomości życiorysów pisarzy i streszczeń napisanych przez nich utworów. W rezultacie wiedza ucznia ograniczała się do powtarzania zaprezentowanych przez prowadzącego sądów. W słusznym przeświadczeniu krytyka: „To, co się uczniom pod nazwą historii literatury podawać zwykło jest tylko zbiorem nazwisk, liczb, tytułów, streszczeń, podziałów i sądów, które pamięć niepotrzebnie obarczają, rozum nie wzbogacają, a serca nie ogrzeją, natomiast rodzą zarozumiałe przekonanie o swej uczoności i tak zabijają zdrowe pragnienie wiedzy”²⁶.

Taki model nauczania literatury – zdaniem Franciszka Próchnickiego – przyzwyczajają ucznia do reprodukcji treści pamięciowo opanowanych, powtarzania, częstokroć górnolotnych, frazesów i uogólnień bez ich rozumienia. Dydaktyk jest tutaj zgodny z wieloma ówczesnymi myślicielami, np. z Schraderem, Heilandem, Dietrichem²⁷ i innymi. Szkoła zatem postrzegała ucznia jako jednostkę bierną, pozbawioną zdolności do samodzielnego wypowiedzenia sądów i samodzielnego myślenia. Dostarczała wiedzy werbalnej, mało elastycznej, skostniałej, pozbawionej konkretów, oddalonej od bezpośredniego poznania. Bezwolne powtarzanie myśli uznanych autorytetów, hołdowanie ich mądrości niweczyło wiarę ucznia w jego własne możliwości

²² *Ibidem*, s. 21–22.

²³ Por. *Pamiętnik Zjazdu im. J. Kochanowskiego*, Kraków 1886.

²⁴ Zob. L. Słowiński, *Nauka literatury polskiej w szkole średniej w latach 1775–1914*, Warszawa 1976, s. 229–332.

²⁵ *Ibidem*, s. 232–236.

²⁶ F. Próchnicki, *op. cit.*, s. 20.

²⁷ *Ibidem*, s. 21–22.

kreacyjne²⁸. Franciszek Próchnicki proponował zatem oparcie nauczania historii literatury na znajomości samych dzieł. Sądził, że tylko w ten sposób – dzięki obcowaniu z wartościowymi utworami – młodzież ma możliwość kształcenia umysłu, wyobraźni, uczuć, pamięci, procesów skojarzeniowych i wrażliwości estetycznej. W tym czasie nie były to poglądy całkiem nowe czy oryginalne²⁹, niemniej jednak niezwykle ważne.

Analiza wysuwanych we *Wskazówkach...* celów materialnych i formalnych nauczania świadczy o dążeniu do ograniczania wiedzy, rozumianej jako zespół apriorycznych formuł i o zmierzaniu do gruntownego przyswojenia przez uczniów wybranych arcydzieł literatury polskiej, a za ich pośrednictwem osiągnięcia zrozumienia procesu dziejów literatury z uwzględnieniem różnych jego faz.

Pedagog podniósł w swej pracy jeszcze jedną doniosłą kwestię, a mianowicie postulat przywrócenia wypisom szkolnym ich literackiego charakteru. Podręczniki powinny umożliwić wychowankom w klasach niższych śledzenie na tekstach podstawowych prawideł gramatycznych oraz zapoznanie z dobrym stylem, w klasie trzeciej i czwartej – przeprowadzenie praktycznych ćwiczeń stylistycznych, zaś w klasach programowo najwyższych zapoznanie z materiałem historycznoliterackim.

Praca nad utworem literackim miała polegać na czytaniu, objaśnianiu, zdawaniu sprawy i deklamacji. *Wskazówki...* udzielają szczegółowych rad dotyczących postępowania nauczyciela na lekcji, który ma sterować procesami uczenia się oraz kształtować umiejętność rozumowania, obserwacji, porównań i uogólnień. Stając się przewodnikiem po literaturze nauczyciel miał przyjmować twórczą postawę wobec zaistniałych w toku analizy heurystycznej sytuacji dydaktycznych. „Pytaniami i odpowiedziami – z troską mówił Próchnicki – przerabia się treść całego utworu. Dopiero po tego rodzaju dyalektycznym przerobieniu rzeczy można żądać od uczniów drugiego rodzaju sprawozdań, tj. ciągłego opowiadania treści”³⁰. By pytania stawiane przez prowadzącego działały inspirująco w stosunku do czynności myślowej młodzieży i wyczerpująco metodycznie w odniesieniu do analizowanego

²⁸ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 206–207.

²⁹ Por. wystąpienia: P. Chmielowski: „Historia literatury pokazuje bardzo wyraźnie i dobitnie prawa rozwoju ducha ludzkiego”, jest bogatym obrazem życia narodu „jego zmagania, wahań, pragnień, zamiarów, postanowień, tworzy najważniejsze źródło niewyczerpanej i niezmożonej żywotności naszej” i służy „pogłębieniu świadomości naszej w zakresie myśli, uczuć, ideałów”, *Poezja w wychowaniu*, Wilno 1881; E. Czerkawski: „[...] tylko dłuższe czytanie i rozbiór dzieł znakomitych autorów w szczególności wpłynąć może na wykształcenie umysłu i rozbudzić prawdziwe zamiłowanie ojczystej literatury”, *Rozprawy i wnioski Komisji powołanej w r. 1879 przez Galicyjską Radę Szkolną Krajową do zbadania sprawy reformy gimnazjów*, Lwów 1882, s. 79.

³⁰ F. Próchnicki, *op. cit.*, s. 38.

tekstu, wyodrębnił cztery zakresy działania, tj. przygotowanie do lektury, rozbiór rzeczowy utworu, rozbiór formy oraz rekapitulację i uogólnienie. Logicznie uporządkowane etapy ustawiały tok indukcyjnego wnioskowania wychowanków. Poznawanie utworów literackich miało opierać się na uczącej odpowiedzialności i kształtującej charakter samodzielnej pracy uczniów. W konstatacjach swych uczony zawarł słuszny pogląd, że myśl – przyzwyczajona do dociekliwych poszukiwań i zaprawiona w ćwiczeniach do badawczego trudu – może stać się kluczem do twórczej postawy w życiu. Zdolność tworzenia nie jest jedynie wrodzona, lecz może być również przez wychowanie szkolne zainspirowana i rozwinięta. „Bardzo błędne jest postępowanie tych, którzy nie pozwalają utworowi samemu działać na wrażliwe serce ucznia, lecz za swój obowiązek uważają krok za krokiem, za rękę niejako prowadzić ucznia i każdy szczegół umiejętnie mu wytłumaczyć. Takie postępowanie zabija ducha utworu, ściiera zeń barwę świeżości, nadto niszczy wszelki pedagogiczny wpływ”³¹.

Poszczególne części rozbioru Franciszek Próchnicki wypełnił cennymi uwagami i wskazówkami, które częstokroć i dziś mogą wytyczać drogę postępowania dydaktycznego. W analizie dzieła literackiego należy wziąć pod uwagę aspekty: logiczny i estetyczny. Analiza logiczna musi być wnikliwa i ostrożna, by nie wypaczała sensu utworu, zaś analiza estetyczna powinna uwzględniać czynniki natury psychologicznej, kompozycyjnej i stylistycznej. Wprowadzeniem do analizy estetycznej jest głośnie czytanie, umożliwiające uchwycenie sensu utworu i piękna języka. Apeluje zatem pedagog, by kształtowaniu tej umiejętności poświęcić więcej czasu. Nie może być usatysfakcjonowany nauczyciel, gdy uczeń przeczyta zadany tekst przekręcając wyrazy, sylabizując, składając litery. Należy dążyć do czytania rozumnego, płynnego, tylko bowiem wtedy myśl wymówiona staje się jasna. Wreszcie zaleca – zepchnięte nieco na plan dalszy przez współczesną dydaktykę – „czytanie z uczuciem, z wyrazem, z życiem, poniekąd plastycznie”³². Oczywiście wymagania w tej mierze nie mogą być przesadne.

Objaśnianie winno sprowadzić się do najistotniejszych uwag i wskazówek, których podanie jest niezbędne do odebrania przez młodzież tekstu literackiego. Nie należy jednak wprowadzać zbyt wielu informacji, gdyż wówczas – zamiast zaciekawiać ucznia – sprawiamy, iż czuje się on przerażony ogromem wiedzy, której nie posiada, co mogłoby prowadzić do rezygnacji z lektury. Pożądaną więc cechą wszelkich objaśnień jest ujmowanie zagadnień merytorycznych w sposób zwięzły, jasny i rzeczowy. Pamiętać stale należy – konstatował dydaktyk – iż „utwór [...] główną, objaśnienia zaś zawsze skromną tylko odgrywać mają rolę najkonieczniejszej pomocy. Nie owo

³¹ *Ibidem*, s. 37.

³² *Ibidem*, s. 28.

mniej lub więcej obfite światło, które nauczyciel rzuca na utwór, nie owe mnogie przybory, którymi go otoczy, wywrą wpływ na duszy młodzieńca, na jego sercu, lecz sama treść utworu i żyjący w nim duch potężny”³³. Proces poznawania utworu literackiego winien być poprzedzony czytaniem przez ucznia tekstu w domu, a następnie odczytaniem w czasie zajęć.

Analizę treści sugeruje łączyć z informacjami na temat życia pisarza, genezy utworu, sytuacji, w jakiej on powstał. „Jakoż nieraz – przypominał autor – chcąc ułatwić zrozumienie utworu, trzeba naprzód powiedzieć genezę jego tj. przedstawić czas, pobudki i okoliczności jego napisania, gdyż zbadawszy w ten sposób wpływy zewnętrzne i stan duszy poety aż do chwili powstania utworu, częstokroć jasną uzyska się wskazówkę do zrozumienia poszczególnych ustępów albo nawet całości”³⁴, zatem „wypada życie pisarza opowiedzieć”.

Zagadnienia z teorii literatury miały być podawane okazjonalnie przy omawianiu poszczególnych utworów³⁵. Przeciwny był Próchnicki wyodrębnianiu poetyki i stylistyki jako odrębnego przedmiotu nauczania. „Systematyczna nauka teorii wymowy w prozie i w poezji czyli tak zwana stylistyka i poetyka nie mogą wchodzić w ramy instrukcji gimnazjalnej. Uczeń wszystko to, czego mu do należytego postępu potrzeba, nabyć może i powinien bądź to przy sposobności wypracowań stylistycznych, bądź też przy sposobności lektury”³⁶. W czasie nauki uczeń winien zetknąć się z zasadami dobrego stylu, najpospolitszymi figurami (okrzyk, pytanie retoryczne, apostrofa, antyteza, gra wyrazów, stopniowanie), tropami stylistycznymi (metafora, synekdocha, metonimia, alegoria, ironia). Pozna istotę i rodzaje poezji (liryczna, epiczna i dramatyczna), jej gatunki, a także najważniejsze gatunki prozy.

Kolejną fazą pracy nad utworem literackim miało być zdawanie sprawy z lektury. Był to etap niezwykle ważny, rekapitulacja treści łączyła się bowiem z kształceniem językowym. Celem ćwiczenia było wyrabianie biegłości w pięknym posługiwaniu się polszczyzną, poprawnym formułowaniu myśli powiązanych logicznie, a zawierających informacje dotyczące zarówno treści, jak i formy utworu. Sprawozdanie mogło przybierać rozmaite formy:

- krótkich odpowiedzi na pytania, które winny być tak formułowane, by mobilizowały wychowanka do dłuższej, nie zaś sylabowej odpowiedzi;
- ciągłego opowiadania treści, które wymaga od ucznia znacznie większej samodzielności;

³³ *Ibidem*, s. 39.

³⁴ *Ibidem*, s. 37.

³⁵ Rok 1888 przyniósł korektę w planie nauki języka polskiego, wiadomości z poetyki i stylistyki przeniesiono do kl. IV i V, a systematyczne nauczanie literatury rozpoczęto dopiero w kl. VI; por. instrukcje programowe z lat 1887, 1892, 1905, 1913.

³⁶ F. Próchnicki, *op. cit.*, s. 33.

– streszczenia mającego charakter naśladowczy lub sprawozdawczy.

Niektóre partie materiału wymagają kilkakrotnych sprawozdań, inne można zamknąć fragmentarycznym szkicem, a część – przedstawić w postaci zapisu tabelarycznego. Pracę wieńczyć powinno zebranie wiadomości zdobytych poprzez lekturę i porównanie jej z innymi dziełami tego samego autora lub innych pisarzy, bo – jak powiadał Próchnicki – „nie dość jest poznawać [...] dzieła każde z osobna, lecz trzeba je w końcu wszystkie ze sobą zestawić, ażeby wysnuć z nich pewne wspólne cechy, mające przedstawić ogólny obraz ducha narodowego w owym czasie”³⁷. Technika porównywania utworów jest skutecznym sposobem aktywizującym do pracy umysł, pamięć, wyobraźnię. Nawet poprawne wnioskowanie ma jeszcze znamiona bierności, gdyż myśl stopniowo nawarstwia się w intelekcie i dopiero jej płynne, językowo uargumentowane, przekazanie świadczy o działaniu pamięci, wyobraźni, umysłu. Jako przykład podaje Próchnicki możliwość zestawienia Goethego *Hermana i Doroty* oraz Brodzińskiego *Wiesława* czy też Korzeniowskiego *Kolokacji* z jego *Żydami*. Im więcej czytelnik przeprowadzi takich rozumowych konfrontacji, tym łatwiej i z większą pewnością będzie mógł sam sobie wyjaśnić szereg różnorodnych zagadnień. Przestrzega jednak przed wydawaniem sądów krytycznych, wartościujących, gdyż takie postępowanie byłoby niestosowne z dydaktycznego punktu widzenia³⁸. „Przez rozbiór nie należy rozumieć wydawania sądu, krytykowania, jakiejś pochwały lub nagany. Niebezpieczną bowiem rzeczą kusić uczniów do sądzenia takich mężów, u których stóp skromnie siedzieć powinni, pozwolić im chwalić albo ganić tych, których czcić powinni i wielbić”³⁹. Powyższa uwaga sprowadzała objaśnianie tekstów do modyfikacji sądów wygłoszonych wcześniej przez nauczyciela, a zdawanie sprawy stawało się powtórzeniem wykładu.

Choć nieco zawężyła tutaj dydaktyk swoje szerokie spojrzenie na samodzielność myślową uczniów, to jednak na uwagę zasługuje jego nowatorskie podejście do stawiania pytań. Próchnicki propagował bowiem zasadę metodycznego postępowania znaną z doświadczeń Sokratesa (nie bez przyczyny określono metodę erotematyczną mianem sokratycznej) i uzależniał jakość odpowiedzi od wartości pytania. „To moja wina, że nie odpowiadasz należycie, bo ja nie zadałem pytania, jak trzeba”. Pytania dotyczyły czasu i miejsca akcji, jej przebiegu, postaci pierwszoplanowych, drugoplanowych, epizodycznych, formy artystycznej, strony językowej itp. Kwestia ta jest istotna i we współczesnej dydaktyce, gdyż nadal w dialogu nauczyciel-uczeń

³⁷ *Ibidem*, s. 20.

³⁸ Zastrzeżenia te powtarzały wszystkie instrukcje galicyjskie przed 1914 r., np. instrukcja z dn. 25.02.1905 r., opracowana również przez Próchnickiego, widnieje zapis: „z pedagogicznego stanowiska byłoby rzeczą niebezpieczną kusić uczniów do sądzenia takich mężów, których czcić powinni i wielbić”.

³⁹ F. Próchnicki, *op. cit.*, s. 36.

istotne są nie tylko treści pytań, lecz także sposób ich redagowania. Na przestrzeni dziejów rozpatrywano pytania w wielu aspektach: formalno-logicznym, językowym, psychologicznym, socjologicznym i dydaktycznym rozumiejąc doskonale ich funkcje⁴⁰. Istotę pytania trafnie określił Roman Ingarden: „umiejętność stawiania pytań, ich odpowiedniego sformułowania, dobierania ich kolejności, rozważania ich założeń i ich trafności, to umiejętność, bez której nie ma dobrego nauczyciela. Więcej: umiejętność stawiania sobie i drugim trafnych, poprawnie sformułowanych i odpowiednio uszeregowanych pytań, to niezbędny warunek samodzielnego i poprawnego myślenia”⁴¹. Warunki te spełniały publikowane przez Próchnickiego na łamach „Muzeum”⁴² przykłady metodycznych rozbiórów dzieł literackich do różnych klas, w których – poszukując optymalnych rozwiązań dla toku przyswajania i uogólniania wiedzy – przedstawił ciekawą propozycję poznawania lektury, twórczą dydaktykę, uprawianą z pasją, zapałem i entuzjazmem. Oryginalność poglądów dydaktycznych oraz piękna polszczyzna dowodziły ponadto pełnej symbiozy wiedzy i talentu pedagogicznego ich autora.

Mimo zatem ograniczeń przy analizie utworu literackiego, mimo strachu spowodowanego możliwością błędnego – często wynikającego z niepełnego oglądu materiału literackiego i małego doświadczenia – należy podkreślić doniosłość walki o heurystyczny model dydaktyki szkolnej. Metoda ta, jako forma poszukująca, nadal odgrywa ważną rolę w omawianiu lektury, bowiem skłania ucznia do wnikliwej, samodzielnej pracy z tekstem oraz umożliwia odkrywanie i obserwację wszystkich warstw tekstu. „Szkolą tej wielkiej sztuki – stwierdza współcześnie Karol Lausz – były początkowo owe drobiazgowo, nużące łańcuchy pytań pomocniczych, które jakże często otwierały oczy i serca czytelników na zjawiska przeoczone w powierzchownym, pobieżnym odczytywaniu”⁴³. Stworzenie podstaw teoretycznych i praktycznych egzemplifikacji – choćby tylko w zarysie – dało rodowód późniejszej metodzie problemowej⁴⁴.

⁴⁰ K. Ajdukiewicz, *Zdanie pytajne*, [w:] *Logiczne podstawy nauczania* (1938), przedruk [w:] *Język i poznanie*, t. 1, Warszawa 1960; L. Tuleja, *O stawianiu pytań i o odpowiedziach*, „Muzeum” 1920, s. 142–153; Z. Cackowski, *Problemy i pseudoproblemy*, Warszawa 1964; S. Racinowski, *Pytanie i odpowiedź*, Warszawa 1967; M. Paluszkiewicz, *Metodyka pytań*, „Ruch Pedagogiczny” 1969, nr 2, s. 125–142; J. Pilich, *Całym zdaniem?*, „Poradnik Językowy” 1969, nr 10, s. 558–590.

⁴¹ R. Ingarden, *Rola logiki przy nauczaniu matematyki w szkole średniej*, „Muzeum” 1936, z. 2, s. 109.

⁴² Por. np.: F. Próchnicki, *Kilka słów o genezie i znaczeniu „Farysa”*, „Muzeum” 1887, s. 583–594 i 626–636.

⁴³ K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970, s. 187.

⁴⁴ M. Łojek, *Rodowód i wartości metody problemowej w nauczaniu literatury*, Zielona Góra 1976.

Analizę wybranych utworów poleca ów nieprzeciętny nauczyciel zamknąć deklamacją, czyli „zgodnym z treścią wygłoszeniem z pamięci jakiegoś utworu prozaicznego lub poetycznego ustępu”⁴⁵. Zalecał, by do recytacji „wybierano piękniejsze utwory lub ich fragmenty, których treści wewnętrznie wzbogacały uczniów”⁴⁶. Szczegółowe zalecenia sugerowały konieczność zwrócenia bacznej uwagi w pracy z uczniem na właściwe brzmienie, tempo, przestankowanie, rytmikę, akcentowanie, oddawanie treści w artystycznym przeżyciu. Oczywiście o doskonałości na tym polu – jak pisze Próchnicki – nie można było marzyć. „W taki sposób czytany, rozebrany i (ustnie lub nawet piśmiennie) przerobiony utwór spełni to zadanie, jakieśmy powyżej wytknęli lekturze, utwierdzi i wykształci poczucie języka i biegłość władania nim, uszlachetni uczucie, wzmocni wolę, a w skarbnicy pamięci zgromadzi to, co duch narodu na polu literatury stworzył najlepszego i najpiękniejszego”⁴⁷. Postulat uczenia się na pamięć fragmentów dobrej prozy miał na celu ułatwienie opanowywania norm poprawnej wymowy. „Wówczas bowiem – na co zwrócił uwagę Stanisław Tarnowski⁴⁸ – język polski zarówno uczniów, jak i nauczycieli wyglądał tak, jak język obcy dobrze wyuczony”. Podobne stanowisko zajął również w „Przeglądzie Pedagogicznym” W. M. Kozłowski⁴⁹, który oznajmił, że utwory poetyckie opanowane pamięciowo służą „jako źródła do nauki języka i stylu, później ćwiczy się na nich uczeń w wyrobieniu smaku literackiego i zdrowych pojęć o pięknie”. Umysłową dociekliwość ucznia widział ponadto Próchnicki w jeszcze innych usytuowaniach. Zalecał podział lektury na szkolną i domową, co wobec przeładowania programu nauczania umożliwiało jego rzetelniejszą realizację. Postulując przeznaczenie jednej godziny w miesiącu na zdawanie sprawy z domowego opracowania dzieła, umożliwiał omówienie dodatkowo dziesięciu pozycji w roku.

Kwestią sporną w dobie pozytywizmu był podział literatury polskiej na okresy. Różnorodnie zapatrywano się na ten problem, wyróżniając np. epokę scholastyczną, klasyczną, narodową czyli romantyczną⁵⁰ lub też wyodrębniono epoki zgodnie z panowaniem poszczególnych królów, a w dobie porozbiorowej – z wystąpieniem wybitnych indywidualności⁵¹. Właściwie

⁴⁵ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 45.

⁴⁶ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 45.

⁴⁷ *Ibidem*, s. 44.

⁴⁸ *Mowa prof. Stan. Tarnowskiego wypowiedziana w Sejmie o sprawach szkolnych* (24.11.1889), „Muzeum” 1889, z. 12, s. 911–919.

⁴⁹ W. M. Kozłowski, *Jak czytać utwory poetyckie*, „Przegląd Pedagogiczny” 1895, nr 2, s. 318.

⁵⁰ Por. L. T. Rycharcki, *Literatura polska w historyczno-krytycznym zarysie*, Kraków 1868.

⁵¹ *Wypisy polskie dla klas wyższych szkół gimnazjalnych i realnych*, cz. I ułożona przez S. Tarnowskiego i J. Wójcika, Lwów 1890, cz. II ułożona przez S. Tarnowskiego i F. Próchnickiego, Lwów 1891; wyd. 2 – Lwów 1894 (cz. I) i 1896 (cz. II); wyd. 3 – tamże 1903; wyd. 4 – tamże 1911.

dopiero od A. Małeckiego, R. Pilata, St. Tarnowskiego ukonstytuowała się historia literatury jako odrębna dyscyplina naukowa, która oddzieliwszy się od bibliografii zwróciła się w stronę historii, filozofii, socjologii i psychologii. Badacze literatury – zarówno w Krakowie, jak i w Galicji – jako fundamentalny wyznacznik dzieła literackiego uznawali – w ślad za estetyką romantyczną (Wiszniewski, Cybulski, Wójcicki i inni) – jego narodową przydatność. Pozostając w zgodzie z panującą doktryną Próchnicki zaproponował – idąc po linii wytyczonej przez B. Trzaskowskiego⁵² – następujący układ treści literackich na poszczególne etapy nauczania. Na klasę piątą gimnazjum przeznaczył pisarzy Złotego Wieku, na klasę szóstą – epoki stanisławowskiej, na klasę siódmą i ósmą – literaturę XIX w. „Chcąc uzupełnić przez powyższe trzy okresy całość obrazu literatury, należy w klasie V. początek roku poświęcić krótkiemu pogładowi na stan oświaty i literatury aż do połowy wieku XVI., z szczególnem uwzględnieniem J. Długosza i jego kroniki”⁵³, zaś materiał literacki klasy VI. proponował poszerzyć o informacje na temat literatury w latach 1650–1750, z wyeksponowaniem *Pamiętników* Paska. Tak więc czyniąc podstawą nauki gimnazjalnej literaturę epoki odrodzenia, oświecenia i wieku XIX, nie pominął Próchnicki żadnego okresu literackiego.

Widać wyraźnie, iż uprzywilejowane miejsce w omawianej instrukcji programowej zajmuje literatura romantyzmu. Tendencja ta była wynikiem dążeń galicyjskich pedagogów do wyciśnięcia narodowego piętna na wychowawczych zadaniach szkoły. Odpowiednio wykorzystane w procesie dydaktycznym teksty Mickiewicza czy Słowackiego budziły uczucia patriotyczne i gorące pragnienie Polaków „wybicia się na niepodległość”. Niestety, z przykrością należy stwierdzić, że nie dostosowali się do tych uwag autorzy powstałych wówczas podręczników. Stanisław Tarnowski i Józef Wójcik w swych *Wypisach polskich dla wyższych szkół gimnazjalnych i realnych* (Lwów 1890) początki literatury polskiej upatrywali w twórczości Reja, a czasy baroku wypełnili prozą dewocyjną i oratorską (zasadniczo kazaniem).

Przyznać trzeba, iż wraz z upływem czasu teoria Próchnickiego zaczęła odgrywać istotną rolę w kształtowaniu zrębów naukowej dydaktyki literatury. Swą koncepcję galicyjski dydaktyk oparł na nowocześnie sformułowanych zasadach dydaktycznych. Kształcenia literackiego dotyczyły następujące:

- realizacji materiału w myśl maksymy „non multa, sed multum”;
- rzeczowości i pogładowości w nauczaniu;
- przygotowania do odbioru nowych treści nauczania (dzieła literackiego);

⁵² B. Trzaskowski, *Nauka historii literatury polskiej w gimnazjach*, „Szkoła” 1869, Dodatek I, s. 205–206.

⁵³ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 23.

- planowania rozbioru (organizowania pracy nad lekturą);
- wzorowego pierwszego czytania tekstu przez nauczyciela;
- komentarza do poznawanego tekstu (objaśnień rzeczowych i językowych);
- wielokrotnego czytania arcydzieł literatury pięknej;
- interpretacji lektur (konieczności objaśnień, rozbioru, ćwiczeń estetycznych), łączności rozbioru (analizy i interpretacji) z ćwiczeniami stylistycznymi w zakresie porównań, układania planów etc.;
- aktualizacji treści omawianych utworów;
- urozmaicenia toku analizy i dostosowania jej do charakteru omawianych utworów;
- indywidualizacji treści nauczania;
- stopniowania trudności.

Wiele z nich przejęła współczesna metodyka, wyraźny ślad ich wpływów zaznacza się w pracach K. Lausza i W. Pasterniaka⁵⁴. Próchnicki pragnął zatem uczniom pomóc w osiągnięciu celów materialnych i formalnych, czyli umożliwić opanowanie wiedzy, nauczyć myślenia, porównywania, wysuwania wniosków; nauczycielom zaś ułatwić technikę nauczania, właściwą organizację pracy z tekstem, podsunąć właściwe narzędzie badania tekstu.

Część druga *Wskazówek...* obejmuje zagadnienia dotyczące nauczania ortografii i stylistyki włączanej w pole zagadnień fleksyjnych, słowotwórczych i głosowni, czyli gramatyki. Prymarnym celem nauczania ortografii uczynił Próchnicki „zaznajomienie uczniów praktycznie z najważniejszymi prawidłami pisowni”⁵⁵. Nauczyciel powinien dążyć do tego, by wychowankowie potrafili nie tylko trafnie i logicznie opowiedzieć historię, lecz także w sposób prawidłowy, zgodny z normami, zapisać ją. Galicyjski dydaktyk wielokrotnie podkreślał konieczność starannego rozplanowania pracy nad ortografią. W zakresie ćwiczeń wyróżnił dwie kategorie:

- przepisywanie z książek, właściwsze dla niższych klas gimnazjalnych, które prowadziło do utrwalenia w świadomości ucznia właściwej postaci wyrazów;
- dyktaty, czyli pisanie za nauczycielem, które zalecał dla młodzieży starszej celem doprowadzenia „do nabycia wprawy w przestrzeganiu prawideł pisowni” wcześniej poznanych.

Apelował o dokładne rozplanowanie pracy, rzetelne przygotowanie się nauczyciela do tego rodzaju zajęć. Zgodny był w tej kwestii z myślą wyrażoną przez T. Kotarbińskiego⁵⁶ – wybitnego polskiego uczonego, który w pracy *Poprawność i błąd* stwierdził, iż planowanie pozwala na uchwycenie i określenie cech niezbędnych w pracy polonisty: celowości, racjonalności,

⁵⁴ Por. K. Lausz, *Podstawowe problemy współczesnej metodyki literatury*, Warszawa 1970 i W. Pasterniak, *Organizacja procesu poznawania lektury szkolnej*, Warszawa 1974.

⁵⁵ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 67.

⁵⁶ T. Kotarbiński, *Poprawność i błąd*, Warszawa 1956, s. 65.

giętkości i operatywności, szczegółowości i długodystansowości, a wreszcie wykonalności.

Praca nad ortografią powinna zatem przebiegać według następujących zasad:

- dokładnego omówienia reguł popartych bogatym materiałem egzemplifikacyjnym;
- wykonania ćwiczeń utrwalających;
- przeprowadzenia ćwiczeń podsumowujących.

Zamknięcie pracy nad danym zagadnieniem stanowił dyktat, którego treść i zakres merytoryczny winny być dostosowane do wieku wychowanków i stanu ich wiedzy. „Każdy dyktat ma mieć na celu wpojenie w uczniów pewnej zasady lub pewnego pravidła ortograficznego. Dlatego powinien nauczyciel materiał każdego dyktatu naprzód należycie z uczniami w klasie przerobić, korzystając z każdej następczącej się sposobności, każde pravidło ortograficzne kilku przykładami poprzeć, następnie przekonać się, czy uczniowie je dobrze zrozumieli”⁵⁷. Poważnym błędem dydaktycznym byłoby wprowadzenie materiału nowego, zarówno z zakresu ortografii, jak i leksyki.

Jako nieodrodny syn koncepcji pozytywistycznych, według których to praca była miernikiem wartości człowieka, postuluje Próchnicki systematyczność i dokładność jako nadrzędne środki prowadzące do realizacji celu prymarnego. Wyniki z dyktanda winny stanowić wyznaczniki do dalszego postępowania dydaktycznego, każdy bowiem następny sprawdzian kompetencji ortograficznych musi obejmować obok nowych, także wcześniej poznane zasady pisowni. „Pamiętać jednak należy – mawiał Próchnicki – że każdy dyktat późniejszy powinien być powtórzeniem tych zasad i pravidel, których się uczeń na ćwiczeniach nauczył, [...] że więc w każdym kierunku wiadomości mają się łączyć, uzupełniać i w końcu w dokładną całość wiązać. Dlatego też w pewnych odstępach konieczne pravidła przerobione należy powtarzać i w całość łączyć”⁵⁸. *Wskazówki...* – celem ułatwienia nauczycielowi postępowania – podają orientacyjny rozkład materiału na pierwsze dwadzieścia dyktand. Przywołane w tym fragmencie kwestie dydaktyczne dotyczą wielu istotnych zagadnień, a mianowicie ujednoczenia zasad pisowni polskiej oraz sposobów jej nauczania. Próchnicki dąży do zespolenia zarówno metod opartych na przepisywaniu tekstów, które służą wyrabianiu pamięci wzrokowej i ruchowej, jak też tych, które postulują wiązanie ortografii z kursem gramatyki.

Postulaty sformułowane we *Wskazówkach...* służyły kształtowaniu się współczesnych poglądów nt. nauczania ortografii w szkole. Michał Jaworski

⁵⁷ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 71.

⁵⁸ *Ibidem*, s. 72.

w pracy *Metodyka nauki o języku polskim* formułuje następujące zalecenia metodyczne:

- „1. W tekście dyktanda nie powinno być wyrazów, których uczniowie nie znają i z których postacią graficzną prawdopodobnie jeszcze się nie zetknęli.
2. Dyktando nie powinno być zbyt długie, gdyż powoduje to znużenie uczniów i osłabia ich koncentrację.
3. Każde dyktando powinno być dokładnie sprawdzone.
4. Należy dążyć do tego, aby uczeń zdał sobie sprawę z popełnionych błędów.
5. Wyniki dyktanda powinny służyć jako wytyczne do dalszej pracy nad doskonaleniem pisowni uczniów”⁵⁹.

Stylistyka zaś ma „doprowadzić uczniów stopniowo do tego, ażeby w logicznym związku i odpowiedniej formie umieli pisać o tem, co sobie czy to za pomocą nauki czy też drogą doświadczenia przyswoili. Przede wszystkim więc chodzi o zapis myśli i o ich logiczny związek”⁶⁰.

Jak zwykle dokładny i skrupulatny, Próchnicki wiele uwagi poświęcił pisemnym formom pracy uczniów, wskazując szczegółowy plan pracy dydaktycznej. Idąc w ślad za Steinwenderem⁶¹, wyróżnił osiem stopni reprodukcji, twierdząc, „że szkoła średnia jest właściwie czasem reprodukcji [...] nawet od uczniów klas najwyższych prawdziwej twórczości wymagać nie można, lecz właśnie ćwiczenia stylistyczne mają uczniów do tej twórczości przygotować”⁶². Zatem reprodukcje mają być przedmiotem zabiegów ze strony nauczyciela i młodzieży, błędne bowiem i niewskazane byłoby dokonywanie samodzielnych ocen i spisywanie krytycznych sądów o wielkich mężach literatury.

Prace pisemne przypadające na niższe klasy szkolne mają charakter reprodukcji ścisłych, a więc uczeń najpierw opowiada przeczytaną przez nauczyciela powiastkę, a później przystępuje do jej streszczania, dokonuje opisu zwykłego lub też trudniejszego, obrazowego. Począwszy od klasy piątej rozpoczyna pracę nad reprodukcją wolną, a wstępem do niej są ćwiczenia w opisie grup rzeczy, scen, zjawisk w przyrodzie, zwyczajów i obyczajów. Nauczyciel czuwa nad należyтым układem, zwracając uwagę na właściwe uporządkowanie szczegółów. Rezultatem ćwiczeń ma być odpowiednio zredagowana dyspozycja. Bardziej zaawansowane formy prac pisemnych zawierają porównania dwóch rzeczy i zjawisk na zasadzie podobieństw, później różnic. Zgodnie z zasadą stopniowania trudności ostatnim etapem tego typu zestawień jest ukazywanie związków przy-

⁵⁹ M. Jaworski, *op. cit.*, s. 245.

⁶⁰ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 78.

⁶¹ *Ibidem*, s. 78; por. też: H. Steinwender, *Der deutsche Aufsatz am Untergymnasium*, „Gymnasialische Zeitschrift” 1880, s. 135–146.

⁶² F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 78.

czynowo-skutkowych. Porównania aktywizując umysł, pamięć, wyobraźnię, spostrzegawczość wymagają już wyższych operacji myślowych. Klasa VII zaś stawiała przed wychowanymi pisanie rozprawek filozoficznych i mów. Do tego rodzaju tematów należały rozbiory czytanych utworów z pewnych stanowisk (tak co do treści, jak co do formy), np. „Gościnność u Greków w wieku bohaterskim – wg lektury Homera”; „Porównać wielką tarczę Achillesa z tarczą Eneasza u Wergilego na podstawie lektury obu poetów”. Ostatni rok nauki przeznaczono na powtórzenie „ważniejszych kształtów z lat poprzednich, szczególnie rozprawy tak historycznej jak rozumowej, oczywiście ze stosownym stopniowaniem w wyborze tematów”⁶³.

Trudniejsze i rozleglejsze prace poprzedzone były szeroko rozbudowanym planem, uwzględniającym trzy etapy:

- 1) wyjaśnianie tematu, czyli wprowadzenie do niego (*expositio*);
- 2) dowodzenie, czyli uzasadnienie głównej tezy (*probatio*);
- 3) ocenianie sprawy (*aestimatio*).

We *Wskazówkach*... dużą wagę przykładano ponadto do pism użytkowych (podanie, list, rewers, prośba, kwit, pełnomocnictwo itp.) oraz do przekładów z języków obcych na polski, które miały prowadzić do wyrobienia jasności myśli i sprawności w ich pięknym wyrażaniu. Rezygnuje zaś Próchnicki z form zalecanych przez wcześniejsze podręczniki, takich jak: chryja, dialog czy obowiązkowe pisanie wierszy. Galicyjski dydaktyk zalecał zatem kształcenie umiejętności posługiwania się różnorodnymi formami wypowiedzi. Było to znaczne osiągnięcie, zważywszy, że w zasadzie właściwą rangę ćwiczeniom w mówieniu i pisaniu nadały w Polsce dopiero programy po reformie jędrzejowiczowskiej, pod wpływem rozpowszechnienia się poglądów niemieckich pedagogów G. Kerschensteinera⁶⁴ i H. Gaudiga⁶⁵. Propozycje dziewiętnastowiecznego pedagoga zawierały również uwagi dotyczące przeprowadzania ćwiczeń propedeutycznych w kształtowaniu sprawności językowej, czyli ćwiczeń stylistycznych prowadzących uczniów do trudnych prób stylizacji językowych czy kompozycyjnych.

Warto jeszcze kilka słów poświęcić tematowi – ich zakresowi i formie. Mają się one wiązać zarówno z zagadnieniami historycznymi, sprawami życia codziennego, jak też z literaturą piękną. Należy się starać o właściwe sformułowanie polecenia domowego: jasne, przejrzyste, wyczerpujące, pełne

⁶³ *Ibidem*, s. 86.

⁶⁴ G. Kerschensteiner (1845–1932), jeden z twórców teorii szkoły pracy oraz pedagogiki kultury, teorii, wg której wychowanek wnikając w procesie kształcenia w dobrą kulturę, przeżywa trwałe wartości i na tej podstawie kształtuje własną osobowość; najważniejsze prace: *Pojęcie szkoły pracy* (1912, wyd. polskie 1926), *Charakter, jego pojęcie i wychowanie* (1912, wyd. polskie 1932).

⁶⁵ H. Gaudig (1860–1923), twórca teorii osobowości oraz teorii życia szkoły jako wspólnoty nauki i pracy, twierdził, że „sztuka pytania” jest nieodłącznym składnikiem sztuki nauczania.

prostoty, mądre, a nade wszystko zadbać wypada o to, by były one „stosowne tak do wieku i wiedzy ucznia, jak też do zadania szkoły. Z tego wypływa, że temat, zastosowany ściśle do wiedzy i stopnia wykształcenia ucznia, nie powinien być ani za trudny, ani za łatwy, że żądać powinien tylko tego, o czym uczeń ma prawo mówić, że nigdy nie powinien mu nastęrczać sposobności do kłamstwa i obłudy, do narzekania lub moralizowania, lecz kształcić powinien umysł i uszlachetniać serce”⁶⁶.

Ważnym elementem pracy dydaktycznej jest wcześniejsze rzetelne omówienie z uczniami materiału przeznaczanego do opracowania w formie pisemnej. „Odpowiedniem przygotowaniem rzeczy w szkole ułatwi nauczyciel uczniom zrozumienie tematu; za pomocą metody erotematycznej zbierze z nimi potrzebny materyał, bądź to przypominając im rzeczy znane, bądź też uzupełniając je własnymi uwagami; wreszcie poda im pewne wskazówki co do sposobu uporządkowania zebranego materyału, ucząc ich przy sposobności główniejszych zasad dysponowania”⁶⁷. Przestrzega jednak Próchnicki przed wykonaniem pracy za ucznia. Wszelkie uwagi mają być tak podawane, by – stając się pożywką dla myśli – inspirowały do twórczych poszukiwań.

Nauczyciele byli ponadto zobowiązani do bezwzględnej tępienia wszelkich błędów językowych ucznia: latynizmów, rusycyzmów i germanizmów, rozwlekłości, „napuszoneści stylu”, czczych frazesów czy też braku troski o estetyczny kształt pracy, „głównie zaś uwagę mieli zwrócić na jasność myśli i rozumny ich związek, jako też na prawidłową budowę zdań złożonych i okresów, [...] na błędy ortograficzne (pisownia i interpunkcja), [...] czystość i porządek, jako też czytelne pismo”⁶⁸. Ogólna zaś ocena pracy, wystawiona z taktem, mądrością i delikatnością, powinna zachęcać uczniów do dalszej pracy. „Widoczną niedbałość należy skarcić surowo, błędne zapatrywanie raczej ogłędnie sprostować niż potępiać lub nawet wyśmiewać; zarozumiałości zaś i czczej gadatliwości nigdy nie przepuszczać. Ale jak szorstkiej nagany, tak i przesadnej pochwały powinien się nauczyciel wystrzegać, wiedząc, że wypracowanie, chociażby bardzo udatne, jest dziełem ucznia, którego pracę i rzeczywisty postęp uznać należy, ale któremu zbytnią pochwałą łatwo można zaszkodzić”⁶⁹. Uwieńczenie pracy stanowić miała korekta błędów dokonana przez wychowanka.

Próchnicki w każdej dziedzinie swej działalności zaznaczył własne, niepowtarzalne stanowisko. Sumienny, wszechstronny, skrupulatny przedstawił w swych *Wskazówkach...* pomocną propozycję, która stwarzała podstawy

⁶⁶ F. Próchnicki, *Wskazówki...*, s. 89.

⁶⁷ *Ibidem*, s. 89.

⁶⁸ *Ibidem*, s. 90.

⁶⁹ *Ibidem*, s. 91.

do ujednoczenia zakresu tematycznego, poziomu naukowego, wymagań i metod nauczania języka polskiego. Były one cennym dokumentem świadczącym o pilnej potrzebie tworzenia dydaktyki naukowej i o pewnych już istniejących możliwościach jej sformułowania. Trzeba pamiętać, iż instrukcja programowa przez niego opracowana powstała w czasach niewoli narodowej, kiedy szczególnie istotnym zadaniem szkoły była walka o zachowanie tożsamości narodowej.

Cennym osiągnięciem autora było wyraźne i jasne określenie roli tekstu literackiego w kształtowaniu osobowości wychowanka. Próchnicki podjął ważne wówczas problemy dotyczące zakresu programowego, roli i zadań nauczyciela i ucznia, metod nauczania i sposobów aktywizacji młodzieży. Nieobce mu były także zagadnienia związane z nauczaniem języka ojczystego jako najdoskonalszego narzędzia umożliwiającego przekaz myśli. Mimo czasami umiarkowanego spojrzenia na kształt oświaty, dzieła Próchnickiego przecenić niepodobna. Występując przeciw stereotypom, przeciw dydaktycznemu dogmatyzmowi proponował nowe – oparte na toku indukcyjnym – formy pracy na lekcjach języka polskiego. Nie stworzył on teorii dydaktycznej ani odrębnej terminologii naukowej. Jego trudne, wymagające wysiłku intelektualnego prace, okrył przedwczesny mrok zapomnienia, do czego przyczynił się wybuch I wojny światowej, a także rozwój nowych tendencji literaturoznawczych. Lecz wiele z jego postulatów metodycznych wchłonęła dydaktyka współczesna. Reprezentował bowiem tych nauczycieli, którzy – mając świadomość konieczności formułowania autonomicznych dyrektyw dydaktycznych – dążyli do integrowania czynności epistemologicznych i prakseologicznych. Stanisław Lempicki – jeden z uczniów Gimnazjum V we Lwowie, późniejszy historyk kultury i literatury polskiej – doceniając trud swego dyrektora podkreślił, iż był on „przede wszystkim pedagogiem z najgłębszych zamiłowań i w każdej godzinie swej pracy”⁷⁰.

Małgorzata Gajak-Toczek

FRANCISZEK PRÓCHNICKI'S PRAGMATIC AND METHODOLOGICAL INSTRUCTION

(S u m m a r y)

Franciszek Próchnicki belongs to the outstanding representatives of grammar school Polish studies during the last quarter of a century after the partition of the country. He was born in 1847 at Brzeżany in Eastern-Galicia, after graduation from the Lvov University in 1873 he became a Secondary-School-teacher, at first at his home town and later at Lvov, where he acted as headmaster of the Secondary School Nr. V from 1891 till to 1905 when he went.

⁷⁰ S. Lempicki, *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*, Warszawa 1957, s. 28.

Franciszek Próchnicki was also a member of the Higher-School-Teachers' Society, which held over teachers from popular and Secondary Schools, founded lending libraries for young people, determined on teaching schedules and attached the highest importance to programs for the Polish language.

He was known as author of a number of instructions for Polish-language for Secondary School of the former Galicia, especially the Guide for Polish Language Studies (1885) was the base for all programs of this subject until 1918.

As a didactician of literature Próchnicki set induction based on a wellfounded knowlage of literary texts. It was very important opinion. He took sides against the generally adopted acroamatic methods conected with Herbart's views of education. This progressive yeacher confirmed that learning by heart was a process leading to uncreative attitude towards, precluding individual things.

In the history of Polish language studies during the partion of poland Próchnicki rendered a great service by making capital of any oportunity which might to Galicia in order to set Polish science on the national track.

All his life Próchnicki devoted to teacher's occupation.

He died at Lvov in 1911.