

Książnica wychowawcza

№ 4

STANISŁAW SOBIŃSKI.

□ □ □

UWAGI METODYCZNE
O NAUCZANIU
HISTORYI.

WYDAWNICTWO IMIENIA STASZYCA

◦ STARIEM STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELSTWA ◦
◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦ ◦

WARSZAWA

Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa

1910


Cena 60 kop.

K 3720

KSIĄŻNICA WYCHOWAWCZA

№ 4.

STANISŁAW SOBIŃSKI.



UWAGI METODYCZNE
O NAUCZANIU
HISTORYI.



WYDAWNICTWO IMIENIA STASZYCA
STARANIEM STOWARZYSZENIA NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO.



WARSZAWA

Skład główny w księgarni Gebethnera i Wolffa.

—
1910.

371.3

34605 | 2



I.

Cele nauczania historii.

1. Teorye i życie.

Zauważyć łatwo, że na poglądy metodyczne, na szkolne nauczanie każdego przedmiotu wpływają dwa czynniki: 1) Sama gałąź nauki, z której elementami szkoła zaznajamia wychowanków, a więc nie tylko charakter ogólny pewnej nauki i tkwiące w niej właściwości, ale nadto stanowisko danej umiejętności w pewnym okresie czasu, to znaczy wpływ, jaki ona wywiera na pokolenie współczesne, przypisywane jej znaczenie w szeregu nauk, wreszcie panujące, uznane powszechnie i ustalone, czy też walczące ze sobą teorye o jej istocie, o podstawie, zakresie i celach badania. 2) Stan pedagogii w danej chwili, a zatem współczesne ideały pedagogiczne, czy też walka idei w tej dziedzinie, które określają zadania wychowawcze szkoły wogóle, a stanowisko pewnej nauki wśród innych przedmiotów i jej wartość kształcącą w szczególności.

Łatwo zrozumieć, że żadna może nauka nie jest w tym stopniu, co historia, zależna od prądów chwili współczesnej: od panujących poglądów współczesnych, od stosunków politycznych, gospodarczych, socyalnych i t. p. W zapatrywaniach na istotę i zadania historii, jako umiejętności, nie tylko odzwierciedlają się silnie wpływy chwili bieżącej, ale sprawdza się także zdanie Szujskiego, że nawet w poglądach na przeszłość, przedewszystkiem na dzieje własnego narodu, odbija się wyraźnie tętno czasu, tętno życia i żywej krwi pulsującej pokolenia współczesnego. Z natury rzeczy

wynika, że te przeróżne wpływy z dziedziny badań naukowych przenoszą się do szkoły, oddziaływać silnie na metody nauczania historii.

Dla stwierdzenia powyższej obserwacji wystarczy wskazać na niektóre najcharakterystyczniejsze prądy w historiografii XIX stulecia: jak neohumanizm niemiecki w początkach ubiegłego wieku rozwijał ideały szlachetnej wolnej ludzkości, w najczystszy sposób uwidocznione w teoriach Herdera; jak romantyzm w przeciwieństwie do racjonalizmu rozbudzał kult przeszłości, uświęcał tradycję dziejową, uznawał odrębne indywidualności narodowe, rehabilitował wieki średnie, apoteozował katolicyzm, poniekąd uzasadniał ideowo reakcję polityczną (nie mówię tutaj o drugim obliczu romantyzmu: buntowniczym, objawiającem się zwłaszcza w literaturze); jak potem filozofia spekulacyjna zaczęła piętrzyć swoje konstrukcje historyzoficzne, pojmując rozwój dziejowy jako proces dyalektyczny (heglowskie epoki dziejowe, jako teza, antyteza i synteza); jak nadszedł czas metodycznej historiografii, żmudnych poszukiwań archiwalnych, benedyktyńskiej pracy źródłowej, subtelnej, beznamiętnej analizy i głębokiej a prostej syntezy Rankego („wie es eigentlich gewesen”, jego teoria generacji); jak gdzieindziej, w dobie poglądu na świat przyrodniczego, zaczęto kwestyonować naukowe stanowisko historii. Odmawiano jej prawa do nazwy umiejętności, zarzucano samowzięcie jakoby przywłaszczanie sobie tytułu nauki, obniżano tem samem jej wartość jako czynnika wychowawczego w porównaniu z naukami przyrodniczymi, odmawiano jej siły kształcącej rozum, przyznając tylko wspaniałomyślnie pewne oddziaływanie na fantazję i uczucie wychowanków. Żądano wtedy od historyków ustalenia tak zwanych „praw historycznych” w znaczeniu jednostronnie przyrodniczem. Bez tego — mówiono historykom — praca wasza nie jest rzetelną pracą naukową, jest to narracja (Romanschreiben), artystyczna nieraz i powabna, ale to nie nauka. W obozie przeciwnym dotychczasowej potępianej metodzie historycznej podjęto nawet próby wykrycia owych praw historycznych. Podjął ją Anglik Buckle w swojej sła-

wnej Historii cywilizacji w Anglii (oryginał w r. 1857), w której chciał dać próbę „biologii ludzkości“. Zbliżała się do tego punktu widzenia pozytywistyczna, nie pozbawiona pewnego fatalizmu teoria rasy i środowiska H. Taine'a. Na szczęście nie doszło do tego, czego żądał np. Bourdeau: („Historia i historycy“, tłumacz. na język polski, Warszawa 1893), ażeby historia usunęła zupełnie na bok osobistości, czyli „bohaterów“, a uwzględniała tylko gromady ludzkie, wprowadzając statystykę poruszeń dziejowych i sił zbiorowych. W tym przeglądzie, bardzo dalekim od dokładności i systematycznego zestawienia różnorodnych kierunków historiografii, nie można wreszcie pominąć t. z. materialistycznego (właściwie ekonomicznego) pojmowania dziejów, zainicjowanego przez Marxa, teorii głoszącej, że wszelkie objawy życia zbiorowego są tylko wykładnikiem stosunków gospodarczych danej epoki: podziału dóbr między klasy społeczne, a zatem nawet prawo, religia, nauka, sztuka i t. d. są tylko „nadbudową“ danych stosunków ekonomicznych.

Do jakiegoż znów stopnia wypadki polityczne wpływają na kierunek badań naukowych, tego klasycznym przykładem jest historyografia nasza po roku 1863. Tak zw. „szkoła krakowska“ metodę badań przejęła z Niemiec, ale jej poglądy na przeszłość i wysnute z nich wskazania na dzień dzisiejszy zrodziły się pod potężnym wpływem przygnębiającego psychicznego pokolenia, które przeżyło straszne wypadki dziejowe. W Niemczech w biegunowo przeciwnym kierunku wpłynęły na stanowisko historii w badaniach naukowych i w wychowaniu szkolnym zwycięstwa oręża niemieckiego w latach 1870/71.

Z powyższego bardzo pobieżnego i niewyczerpującego przeglądu tych wszystkich wpływów na metody nauczania historii, które niosą ze sobą życie współczesne i tendencje, tkwiące w samej uniejętności, wynika jasno, iż nauka szkolna naszego przedmiotu musi się liczyć z tem zjawiskiem, że uniejętność sama wciąga w krąg swój coraz wszechstronniej coraz to różnorodniejsze objawy i stosunki życia zbiorowego i ich wzajemne na siebie oddziaływanie (pragma-

tyzm coraz dokładniejszy), rozszerza zatem swój zakres, a zarazem pogłębia go, — że od zewnętrznej powłoki zdarzeń, może zbyt wyłącznie uprzywilejowanej w dawniejszej nauce (np. od historii dyplomatyczno-wojennej), dziś schodzi coraz to bardziej w głąb; a zatem i nauka szkolna nie może się obejść bez równoległego rozszerzania i pogłębiania swego zakresu, musi bowiem w pewnej mierze dotrzymywać kroku badaniom umiętnym, — ale zarazem coraz uważniej strzedz się winna przed dwoma niebezpieczeństwami. Jedno — to łatwość popadnięcia w encyklopedyzm, bezwzględnie szkodliwy w szkole, prowadzący do chaotyczności młode, niedojrzałe umysły. Pokusie tej zapobiedz można tylko bacznem przeprowadzeniem rewizyi materiału naukowego, sprowadzając go do rzeczy najistotniejszych, które mają być wybrane z nieprzebranej pełni różnorodnych objawów życia dziejowego. Po drugie: unikać trzeba niebezpieczeństwa jednostronnej wyłączności pewnego kierunku, panującego chwilowo w nauce, pewnej mody poglądu na świat historycznego. Pamiętać trzeba, że nauka szkolna każdego przedmiotu jest wiedzą stosowaną do celów jednolitego harmonijnego wychowania młodzieży, — że zatem co w samym badaniu naukowem może mieć prawo obywatelstwa, to niekoniecznie ma wkraczać do nauki szkolnej, — że w pewnej umiętności różne kierunki jednostronne wzajemnie się uzupełniają i bogacą wiedzę, gdy każdy dorzuca coś innego, ale jednostronność pewnego kierunku w nauce szkolnej może wyrządzić ciężką krzywdę wychowankom, hypnotyzując młode umysły, wypaczając ich zdolność sądu i zdrowy zmysł krytyczny. I tak, ponury pogląd na przeszłość narodu, objawiający się przedstawianiem ciemnych stron jego charakteru, chłostaniem wad polskich, poszukiwaniem ciągłym przyczyn upadku — doprowadził w szkołach galicyjskich do skutków niepożądanych. Dobre intencye leczenia z tych nałogów narodowych wskazywaniem na ich zgubność, niewątpliwie ze szczerego patriotyzmu płynące, wywołały nieoczekiwaną konsekwencję: nauczyciele spostrzegli się, że w umysły uczniów przesącza się z wolna pesymistyczny pogląd na przyszłość na-

rodu, że się mimowoli krzewi przekonanie o beznadziejności poprawy. Lekarstwo było zbyt silne i spowodowało nieprzewidziane objawy chorobliwe, tem bardziej że z dwóch stron równocześnie, biegunowo sobie przeciwnych, oświetlano czarnymi barwami przeszłość narodu: potępienie „Polski szlacheckiej“ przez obóz radykalno-społeczny zeszło się z piętnowaniem anarchii, pod lupą badania historycznego odkrywanej w długich wiekach przeszłości państwowej przez uczonych należących do stronnictwa przeciwnego.

Dzisiaj chronić wypada znów niejednokrotnie naukę szkolną przed dogmatyzmem materialistycznego pojmowania dziejów, które pod jednym względem wniosło wprawdzie do nauki pewne przyczynki wartościowe, oświetliło niektóre momenta dziejowe pod nowym kątem widzenia [choć prowadzi tak często do karykaturalnego przekręcania i naciągania faktów], ale stosowane w szkole jako wyłączna metoda nauczania, byłoby karygodnym paczeniem umysłów. Podobnie szkodliwym byłby jednostronny kult „bohaterów“, jako wyłącznej siły życia dziejowego, również nieracjonalny, jak negacya pierwiastku osobistego, obniżanie roli wybitnych osób działających w historii, może szkodliwsze, niebezpieczniejsze, niż tamta jednostronność, ile że żywa osobistość działająca silniej i bardziej bezpośrednio przemawia do umysłu ucznia, niż bezosobowe stany kulturalne (czynniki życia zbiorowego), dostępne dla umysłów dojrzałych.

Wyzwalać się zupełnie od prądów chwili współczesnej nauka historii nie powinna i na szczęście nie może; podobna izolacya byłaby szkodliwym oderwaniem się od życia, do którego szkoła przecież wychowuje; chodzi tylko o to, ażeby ją uchronić przed niewolniczą, dogmatyczną zależnością od pewnej teoryi naukowej lub nawet tendencyi politycznej.

2. Współczesne ideały pedagogiczne.

Współczesne *ideały pedagogiczne* są drugim czynnikiem, urabiającym poglądy metodyczne na nauczanie każdego przedmiotu w szkole, zależnie od celów nauce wytkniętych. Ideały pedagogiczne doby dzisiejszej dalekie są jeszcze od jasnego skryształizowania. Żyjemy w klasycznym okresie „rewizji ideałów“, przeprowadzanej gorączkowo na różnych polach życia społecznego. W pewnych okresach przeszłości dziejowej duchowy rozwój społeczny dochodził do wyraźnej syntezy, która pokoleniu współczesnemu kazała przekształcać ustrój szkolny. Taką syntezę widzimy np. w epoce humanizmu, na taką syntezę przypada w dziejach naszych działalność Komisji edukacji narodowej, podobna wreszcie synteza wynikała z prądu liberalnego, który stworzył ustrój szkolny austriacki w początkach drugiej połowy XIX stulecia. W przeciwieństwie do takich okresów cechą charakterystyczną epok przejściowych, do których doba nasza należy, jest spotęgowanie krytycyzmu i negacyi.

Z pozornego chaosu rozbieżnych poglądów i kierunków ujemnych wyłaniają się przecież pewne zasadnicze ideały pozytywne: wychowanie młodzieży do życia czynnego na podstawie przyznania szerokich praw indywidualności i usiłowanie harmonijnego ich pogodzenia z pracą dla ogółu, budzenie radosnej żądzy czynu i twórczej ambicji. Indywidualistyczne tchnienie epoki wyciska tutaj — może aż nazbyt silnie — swoje piętno. W zakresie dydaktyki akcentuje się coraz silniej postulat rozbudzania samodzielności sądu i uzdolnienia do samodzielnej pracy w przeciwieństwie do biernego magazynowania wiedzy. Pozornie nie nowe to hasło, występuje przecież w nowej postaci: głosi konieczność bardziej bezpośredniego oddziaływania na wolę, niż herbartowskie sposoby „nauki wychowawczej“. U nas — z natury stosunków to wynika — występuje coraz to wyraźniej ideał wychowywania twórczych pracowników-obywateli, którzy mają rozwijać wszechstronnie zasoby materyalne i kulturę narodu.

Na takim tle prądów współczesnej pedagogii można się pokusić o sformułowanie *celów nauczania szkolnego historii*.

3. Współczesne pojmowanie celów nauczania historii.

W pedagogii niemieckiej wysuwa się na pierwszy plan poczucie odpowiedzialności wobec państwa i dynastji, i to tak dalece, że władze szkolne nakazują oficjalnie nauczycielom historii zwalczać teorie demokracji socjalnej, jako zagrażającej podstawom dzisiejszej organizacji państwowej. Wypadki z r. 1870/1 przedstawia się jako zenit wiekowego pochodzenia ludzkości i stąd wyprowadza się cele nauczania historii: apoteoza państwa i dynastji, oraz bieżącej polityki rządu. Dość powiedzieć, że uczniom w klasach najwyższych każe się wyszukiwać racje polityczne prześladowania Polaków („wzmacniania żywiołu niemieckiego na kresach wschodnich“ *).

We Francji określa się skromniej cel nauczania szkolnego historii: wykształcenie polityczne, wychowanie do czynnego współdziałania w rzeczywistych stosunkach życia obywatelskiego.

W Anglii zacieśnienie nauki do historii samej Anglii wskazuje na cel nauczania tego przedmiotu: wychowanie Anglika, cel pojmowany w sposób nacjonalistyczny, ale bez szarów pedagogii pruskiej.

Cele określane w sposób tak rozmaity zbiegają się zgodnie w tem jednym, że nauka historii ma wychowywać uczniów do *czynnego w życiu działania*. W miarę postępu demo-

*) Zanotować to trzeba ku wiecznej pamięci: przykład wzorowej lekcji historycznej o konieczności takiego wzmacniania niemieczyzny podaje bardzo cenione i rozpowszechnione czasopismo pedagogiczne: *Lehrproben und Lehrgänge*, wydawane w Halli nad Sałą. Zauważyć jednak trzeba, że nie brak głosów trzeźwej reakcji, zastrzegającej się przeciw zakusom wciągania w zakres nauki ubocznych tendencji politycznych.

kratyzycy ten właśnie postulat z natury rzeczy musi być coraz silniej akcentowany. Jedno bowiem nie ulega wątpliwości: historia jest nauką par excellence społeczną, najsilniej uświadamiającą związek jednostki z ogółem, jej prawa i obowiązki wobec ogółu, jej wobec niego *odpowiedzialność*. Na miejsce niejasnego poczucia tego związku jednostki z ogółem, jakie posiadają ludzie niewykształceni, nauka historii ma stawiać możliwie ściśle i jasne przeświadczenie. Można było dawniej określać jej wartość wyłączną dla „panujących, polityków i wodzów“; doba dzisiejsza wskazuje jej rozleglejsze zadania. Ma ona przeciwdziałać apatyi, inercyi, rozbudzając poczucie *odpowiedzialności* obywatelskiej wobec narodu. Nie może być celem jej czysto intelektualne zaciekawienie i wyłącznie rozumowe rozważanie przeszłości, z którego płynie chłodny sceptycyzm i bierna obserwacja tragi-komedy tego świata. Jej wyższym celem — *uspołecznienie* jednostki ludzkiej.

Zapewne, że niełatwe to zadania, jeśli się zważy, że ta nauka ma budzić pietyzm dla przeszłości, ale zarazem zdolność krytycznego na nią patrzenia, poszanowanie dla zdrowej tradycyi wraz z rozumieniem konieczności reform, bez fatalistycznej trwogi wobec stosunków istniejących, jakby wobec potężnych sił przyrody, których zmienić niepodobna człowiekowi.

II.

Zagadnienia ogólnometodyczne.

1. Najważniejsze problematy i kwestye sporne.

Do celów w ten sposób zakreślonych zmierza nauczyciel historii dwiema drogami: 1) oddziaływaniem na umysł wychowanków (czynnik intelektualny), 2) na uczucie i wolę (czynnik etyczny). Dwa te sposoby łączą się ze sobą i ustawicznie wzajemnie splatają, obydwaj muszą być zgodne i harmonijnie stosowane. Czysto intelektualne traktowanie nauki nie osiągnie celu, ale zupełnie fałszywym byłoby wnioskowanie, że etyczną korzyść z nauki historii można odnieść bez poznania pragmatycznego związku dziejowego, że obejść się można zgoła bez gruntownej znajomości faktów, albo że wzruszenie uczuciowe jest tutaj rzeczą najważniejszą. Bez jasności pojęć, bez logicznego myślenia i pewności wiedzy niema też jasnej, celowej i konsekwentnej woli; nauka historii powinna więc dawać pewne, jasne i stanowcze wiadomości, kształcić zmysł prawdy i krytycyzm. Inna rzecz jednak, że rozbudzanie „zmysłu historycznego“ nie może być jednoznaczne ze szczepieniem sceptycyzmu w duszach uczniów. Ostrzeżenie nie zbyt cenne, zwłaszcza wobec charakteru dziejów naszych. Warto każdemu nauczycielowi historii zapoznać się z owym osławionym wyrokiem potępienia, który na

wykształcenie historyczne naszego czasu rzucił Fryderyk Nietzsche, oskarżając współczesne sobie pokolenie o starczą zgrzybiałość woli, o zanik instynktów samorzutnych i hamletowską bladeść myśli *). U nas podobny sąd o dobie współczesnej wypowiedział J. Klaczko (Odrodzenie i reformacja. Juliusz II.): Wiek, który zbadał wszystko, zrozumiał, skatalogował, objaśnił, a sam, pozbawiony mocy twórczej, nie może z siebie wydać potężnego wyrazu własnej duszy zbiorowej. Nietzsche przypisuje winę tego marazmu ogromnej masie myśli historycznych i doświadczeń, które ducha ludzkiego pętają, nie pozwalając na swobodny lot skrępowanych skrzydeł. Jak kaleka garb swój ciągle dźwiga na plecach, tak wiek nasz nosi na sobie ogromny toboł refleksyi historycznych, one to śmiałą swobodę kroków tamują.

Z powyższą sprawą szkodliwości wyłącznego w nauce intelektualizmu łączy się ważne i dyskutowane często zagadnienie: jaką rolę można w nauczaniu historii przyznać subiektywizmowi nauczyciela. Jest to — ściślej biorąc — kwestya sądu, oceny ludzi w dziejach działających, sprawa głęboko etyczna, a może najtrudniejsza ze wszystkich w nauce naszego przedmiotu. Można powiedzieć, że każde nauczanie historii oscyluje między dwoma niebezpieczeństwami: bezkrwistym, bladym obiektywizmem chłodnego rozważania rozumowego z jednej strony a z drugiej strony zmańczeniem prawdy przez pryzmat subiektywizmu, który dochodzić może — jak uczą przykłady — aż do zaciekłości stronnicej, narodowej czy religijnej. Daremnie byłoby usiłowaniem usunąć pierwiastek subiektywny, tak samo z badań umiejętności, jak i z nauki szkolnej. Siła i rezultat nauki zależą w znacznym stopniu od indywidualności nauczyciela, która powinna znaleźć swój wyraz i nie zapierać się prawa sobie należnego. Jest rzeczą niewątpliwą, że nauczyciel historii powinien uczyć jako dobry syn własnego narodu, odczuwający ser-

*) Unzeitgemässe Betrachtungen, II Stück: vom Nutzen u. Nachteil der Historie für das Leben. 1874.

decznie jego losy, dolę i niedolę ojczyzny, troskę o jej przyszłość. Niedościęgnięta to chwila, o której mówi T. Korzon, że przyjdzie czas, kiedy tak samo, jak inżynier w Indyach, czy w Kanadzie, w Syberyi czy w Egipcie, Kraju Przylądkowym czy w Norwegii, w Berlinie, czy w Warszawie lub Moskwie, wszędzie buduje mosty kolejowe według tych samych zasad matematycznych, podobnie historyk każdy według tych samych zasad będzie badał przeszłość i gmach wiedzy budował. Otóż trudność największa polega na oznaczeniu granic, do których może sięgać subiektywizm w nauce. Niepodobna ich ustalić, można je tylko w przybliżeniu naszkicować.

Dziecko, jak i człowiek prosty, mają w sobie jeszcze barbarzyńskie instynkta stadowe: jak ludzie pierwotni, gardzą członkiem innej hordy, obcej religii, odmiennej barwy skóry — są nawskroś nietolerancy, a sądzą ostro. Któryś z pedagogów niemieckich powiada, że szkoła ma prawo uczyć kochać i nienawidzić, że subtelna beznamiętna obserwacja (w nauce historii), jako czyste postrzeżenie, jest niemożliwa i byłaby niedorzeczną. Zapewne, że jest w tem część racji; pewnych instynktów życia nie wolno bezkarnie tłumić. Do działania trzeba koniecznie coś kochać i coś nienawidzić, inaczej jest się ironicznym obserwatorem teatru dziejowego, albo gniewnym mizantropem. Starcze „wszystko wyrozumieć, ażeby wszystko wybaczyć“ — nie może być celem nauki szkolnego. Ale przecież nauka wychowawcza powinna klarować sądy, stosując je do coraz to wyższej stopniowo miary. Szkoła nie może się obejść bez etycznego ideału wszechludzkiej humanitarności, ma uczyć uznawać człowieka we wrogu, uszanować każde przekonanie religijne, płonna to zaś obawa, że tym sposobem stłumi te wszystkie silne instynkty, oparte na sympatyi i antypatjach, z których dobywa się twórcza moc życia. Tężyżnę i męskość wyrabiać można bez odwoływania się do niskich instynktów człowieka. Liczyć się trzeba z jednym niebezpieczeństwem: uprawiając jednostronnie nienawiść do wrogów narodu, uczylibyśmy niedoceniań ich siły. Można piętnować z całym oburzeniem

bezprawia Fryderyka II, ale trzeba uwydatniać i podkreślać te siły moralne woli, karność, wytrwałej pracy, które w dziejach państwa pruskiego odegrały tak dobroczynną rolę. Stara to prawda, że trzeba się uczyć od wroga. Tyle o subiektywizmie narodowym.

Osobno należy zaznaczyć granice osobistego subiektywizmu nauczyciela, któremu tak często wypada poruszać drażliwe kwestye (religijne, socyalne, polityczne). Tutaj nakazana jest daleko idąca wstrzeźliwość w ferowaniu subiektywnych wyroków, z góry zaś musi być wykluczone tendencyjne naciąganie faktów i przekręcanie ich dla dogadania osobistym passyom. Reszta jest kwestyą powagi i taktu uczącego. Jeśli zajdzie wypadek, że jakieś zdarzenie dziejowe nauczyciel musi zgodnie z prawdą przedstawić inaczej, niż głosi uświęcona pewna tradycya, wtedy nie wolno mu zapominać, że — zależnie od stopnia nauki i wieku uczniów oraz charakteru samej tradycyi — przestrzegać powinien możliwej oględności w samym *sposobie* przedstawienia rzeczy. „Gdyby wasz wykład miał zadrasnąć sumienie choćby tylko jednego z waszych uczniów, powinniście dać pokój uczniu“, — tak się wyraził jeden z prezydentów rzeczypospolitej francuskiej do nauczycieli z racy specjalnego wypadku niesmacznego wydrwiwania Joanny d'Arc przez jednego z profesorów historyi. Trudno przyznać bezwzględną słusność przytoczonej opinii dostojnika państwowego, gdyż należałoby wogóle zaprzestać nauczania historyi, gdyby trzeba było dosłownie stosować się do takiego nakazu; ale to jest pewne, że myślący nauczyciel zawsze będzie się liczył skrupulatnie z psychiczną wartością danej tradycyi dla duszy dziecka, zależnie od jego rozwoju umysłowego. Prawda (poszukiwanie prawdy) jest ważnym przykazaniem nauki szkolnej, ale prawda nie jest ulicznym przekupniem, który towar swój hałaśliwie zachwala, zaczepiając przechodniów. Nie chodzi przecież o to, ażeby tu i owdzie krzykliwie stwierdzać niezgodność przebiegu pewnego zdarzenia dziejowego z uświęconą tradycyą, ale o to raczej, ażeby całym tokiem nauki stopniowo i systematycznie kształcić zmysł prawdy, jasności

i sąd krytyczny. Na jeden obowiązek jednakowoż trzeba położyć tutaj nacisk: jest nim przestrzeganie równej tolerancji i poszanowania, powiedzmy — rycerskości, wobec dogmatów i tradycji każdej partii politycznej lub sekty religijnej, nie zaś tej tylko, która ma za sobą większość. Sądzić można ostro, ale trzeba sądzić sprawiedliwie, to znaczy poważnie, rzeczowo i w formie przyzwoitej. Utrzymanie wysokiego poziomu nauki nie wymaga bynajmniej lęklności sądu. Przytem należy pamiętać i o tem, że również odmienny od opinii nauczyciela, czy też od tradycji ustalonej sąd ucznia, jeśli nie płynie ze złośliwej przekory, należy uszanować i liczyć się z nim, jakkolwiek może być niedojrzały lub słabo umotywowany. Trzeba się wmyślić w jego źródła, myślowe i uczuciowe, prostować opinię z całą powagą argumentacji, uczyć sądzić na danych faktycznych podstawach, oduczać uprzedzeń niesprawiedliwych, a jeśli trzeba, zaznaczyć, że bywają różnice przekonań osobistych, których dyskusya nie usunie, i przykładami ten fakt illustrować.

Sprawą bezsprzecznie najtrudniejszą w nauczaniu historii jest—dalej—kwestya sądu wobec faktów przemocy i bezprawia, których pełno na każdej karcie dziejowej. Uczeń staje wobec tej oczywistości (tak często), że zbrodnie dziejowe nieukarane nie tylko nie pomściły się szkodliwymi skutkami na danych osobistościach, ale przeciwnie im samym i narodom ich (państwom) dodały potęgi i trwałej siły żywotnej. Pedagogia pruska radzi sobie dość łatwo z tą trudnością, od tego są „racye stanu“, interes wyższej kultury niemieckiej i t d.; w gorszem położeniu znajduje się nauczyciel-Polak. Dobro nie zawsze tryumfuje w świecie, cnota nie zawsze bywa nagradzana, jak w pocziwych powieściach lub melodramatach na scenie. Słaba to pociecha, ale jedyna i niewątpliwa, że historia jest mistrzynią, której cierpliwość mierzy się na długie wieki. Łatwego i płytkiego moralizowania w nauce trzeba unikać. Chociaż powtarza się często za Schillerem, że historia świata jest sądem świata („Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“), to przecież zawsze pozostaje jakaś reszta niewymierna, niewiadoma o nieoznaczonej wartości; bo przecież



nauka historii wszystkich zagadek dziejowych nie rozwiązuje. Harmonijne zespolenie jasności sądów, oświecenia rozumowego z wysokim tonem etycznym, który musi płynąć z czyстых głębín subiektywizmu, to powinien za swój ideał uważać nauczyciel historii. Moralizatorski ton kaznodziejski nie należy do nauki naszego przedmiotu. Etyczny czynnik historii powinien wystąpić sam z siebie, z przedstawienia wypadków z całą powagą i jasnością. A przede wszystkim przestradz należy przed złudzeniem, jakoby moralne rezultaty nauki dawały się wtłoczyć w serca jakimkolwiek kunsztem specjalnej techniki dydaktycznej. To pewna, że z nauki historii podniosłe i poważnie traktowanej powinna zostać jakaś reszta niewyegzekwowana, która w duszy ucznia długo się przechowa pod stosem wietrzejących w pamięci wiadomości. Morał nie leży na wierzchu, ani też nie łatwo z tej „bajki“ wysnuć sens moralny. „Grzeczne“ narody nie zawsze brały nagrodę, źli ludzie często złymi środkami osiągnęli wielkie cele. Zapewne, że nauczyciel nie może wpajać w wychowanków zasad machiawelizmu; ale powinien w nich poczucie rzeczywistości rozwijać, a zatem otwierać oczy na to, że zło, przemoc — to są siły realne, które można zwalczać tylko twardą, niezłomną pracą, wysiłkiem energii niestrudzonej, a nie ideologią pięknych haseł. Nauczyć rozumienia tego, że w potężnym zmaganiu się narodów te ostaną się tylko, które zaufają własnym siłom i wyteżą mięśnie, a nie będą czekać biernie na urzeczywistnienie pięknej idei braterstwa ludów, ale nie uczyć pogardy dla samej idei! Samem tylko podkreśleniem potęgi złego, jako górującego czynnika w dziejach, nie wychowa się uczniów do czynnego działania, a łatwo wszczepić beznadziejny pesymizm. Trzeba jednak budzić wiarę w szlachetne pierwiastki natury ludzkiej i to przekonanie, że przecież Ormuzd zwycięża, chociaż nieustannie „Aryman mści się“ *).

*) Głębokie myśli o etycznej stronie nauczania historii wypowiada *Fr. W. Foerster* w „Nauce życia, książce dla rodziców i wycho-

1. Najważniejsze zagadnienie ogólnej metodyki nauki historii dotyczy przede wszystkim wyboru materiału, przeznaczonego do przerobienia z uczniami. Stoimy tutaj wobec bardzo poważnej trudności w dydaktyce tego przedmiotu. Jest to problemat zasadniczy, wielkiej wagi dla samej umiejętności, niezmiernej doniosłości w zastosowaniu szkolnym: jak ustosunkować pierwszorzędne wartości kształcące przed zjawiskami natury drugoplanowej. Historia, jak wiadomo, nie ma ściśle określonego zakresu badanych przez siebie objawów, program jej zadań jest chwiejny, nieustalony, nie dający się dokładnie sformułować, a tak samo stanowisko jej w hierarchii nauk niełatwe do sklasyfikowania. Ci właśnie, którzy odmawiają historii wogóle prawa do tytułu „nauki“, używają tych argumentów jako pocisków najcięższego kalibru, zapominając, że wspomniane braki posiadają równie i inne nauki. Poza szkołą ta różnorodność badanych objawów życia zbiorowego nie sprawia kłopotu, bo prace specjalistów uzupełniają się wzajemnie; w nauce szkolnej jednak nie można pokonać tej trudności bez gruntownego rozważenia sprawy.

Najczęściej problemat ten bywa ujmowany w ten sposób, że przeciwstawia się dzieje kultury historii politycznej, innymi słowami: dzieje wewnętrzne (stosunki życia narodowego) historii zewnętrznej, wyłącznie państwowej (dyplomatyczno-wojennej). Można ten problemat ująć również jako przeciwieństwo względnej bezwładności takich stosunków życia gromadnego, w których pierwiastek osobisty odgrywa stosunkowo nieznaczną rolę, do szybkich zmian dziejowych (wojen, rewolucji), w których wybitne osobistości wysuwają się na plan pierwszy. Zewnętrzna powłoka dziejowa ulega — jak wiadomo — prędszym przemianom (stosunki terytoryalne, mocarstwowe, wypadki wojenne i t. d.); pod tą ruchliwą

w a w c ó w⁴. Każdy nauczyciel historii powinien przemyśleć gruntownie ustępy tego dzieła, poświęcone znaczeniu i przystosowaniu wykładów historii do celów etycznych. Streszczenie książki wydał M. Arct w Warszawie („Książki dla wszystkich“ № 340) 1957; streściła M. Bujno-Arcetowa.

i płynną powłoką trwają jakby nieruchomo pewne stany, bardziej bezwładne, przynajmniej pozornie: są to stosunki religijne, obyczajowe, gospodarcze i t. d. Przeobraża się wszystko, ale czynnik przyspieszenia tych przeobrażeń nie jest jednakowy. Podobnie w rzece szybkość cząstek wody w poszczególnych jej warstwach jest nierówna. Niezmiernie urozmaicona historia Polski od Poniatowskiego do ostatniej walki o niepodległość wykaże w tym samym okresie względnie nieznaczne zmiany, jeśli przejdziemy od wypadków „zewnętrznych“ do stosunków obyczajowych, społecznych, gospodarczych i t. p., a przecież nikt nie ośmieli się twierdzić, że te „zewnętrzne“ dzieje mają mniejszą wartość dla nauki szkolnej, niż poznanie stosunków kulturalnych. Trzeba bowiem pamiętać, że często owe zdarzenia zewnętrzne właśnie decydują ostatecznie o losach narodów, ale tutaj też nasuwa się zaraz uwaga, że wewnętrzne stany kulturalne warunkują ważność skutków, zdarzeń i przemian powierzchniowych (siłę ich niszczyielską lub budującą wzmacniają sprzyjająco, lub też osłabiają hamując). Stąd wniosek oczywisty: problem pierwszeństwa dziejów kultury przed historią zewnętrzną (powiedzmy: państwową lub polityczną), pierwszeństwa namiętnie często propagowanego w dydaktyce naszego przedmiotu, nie przedstawia się tak groźnie, ażeby obydwa kierunki wyłączały się wzajemnie i równoległe obok siebie a harmonijnie nie miały być uwzględniane w nauce szkolnej. Są one równouprawnione, a przesada w jednym lub drugim kierunku zarówno byłaby szkodliwa, żaden nie może i nie powinien tak wybujać w nauce szkolnej, ażeby kosztem drugiego zapanował zupełnie. Przecistawianie ich sobie wynika z niedosyć ścisłego rozważenia kwestyi.

Przypatrzmy się bliżej tej sprawie. Najwyższym wyrazem organizacyi społecznej jest bez wątpienia państwo, które w nauce historii musi zająć stanowisko górujące; z drugiej znów strony jednak świadoma działalność polityczna górujących jednostek, rozwój państwowy, jednym słowem dzieje polityczne narodów do tego stopnia zależne są od różnorodnych czynników kulturalnych, że pogłębienie zrozumie-

nia historyi staje się niemożliwe bez uwzględnienia całego kompleksu tych właśnie warunków wewnętrznych i całości kształtu zjawisk społecznych, które razem obejmujemy nazwą — mniejsza o to, czy uzasadnioną — kultury (materyjalnej i duchowej). Ale jedne i drugie: zdarzenia polityczne i stosunki wewnętrzne, muszą pozostawać w najściślejszym ze sobą związku organicznym, a nie mogą tworzyć niezależnych od siebie, osobnych, jak to robiły podręczniki starego autorentu, które po rozdziałach opisujących zdarzenia polityczno-wojenne umieszczały „dodatki“ o stanie kultury w danych epokach, przyczepione mechanicznie do tamtych. Niepodobna — żeby już sięgnąć do przykładów konkretnych — przedstawić zrozumiale reformatorskiej działalności Grakchów, czy też rozwoju rewolucyi francuskiej, lub prac sejmu Czteroletniego bez należytego oświetlenia stosunków socyalnych danej epoki i narodu, obyczajowej strony życia społecznego, czynników ekonomicznych i t. d. we wzajemnej od siebie zależności. Nauka nie może wyodrębniać jednej strony zjawiska dziejowego jako samej przez się istniejącej: osłabiałaby tym sposobem zmysł historyczny.

Bez wątpienia grzeszyło się często i grzeszy dotąd w nauce szkolnej lekceważeniem „historyi kultury“, a poprzestawaniem na zewnętrznych faktach politycznych, oderwanych od podłoża stosunków społecznych. Zamiast tłomaczyć przeobrażenia głębokie jako skutki pewnych wypadków wojennych, a te wypadki oświetlać jako egzamin z wewnętrznych zasobów i tężyzny, czy też rozstroju danego społeczeństwa, zajmowano się drugorzędnymi szczegółami przebiegu samej wojny, wyliczaniem traktatów, ministrów i t. d. i t. d. Zapominano przytem, że są epoki, w których fala dziejowa, uwidoczniająca się w „historyi zewnętrznej“, płynie cieniutką strugą, są zaś inne, w których wichry dziejowy porusza do dna miazgę społeczną. Porównać np. ruchy religijno-socyalne w XVI stuleciu z wojnami sukcesyjnymi XVIII wieku! Głębokie wewnętrzne przemiany społeczeństw albo zależą najściślej od wypadków politycznych, albo też toczą się własnymi drogami, niezależnie od tamtych.

Wojna sukcesyjna hiszpańska z całym labiryntem operacji strategicznych nie mieści w sobie żadnego pierwiastku kształcącego. Są wojny, które prowadziły ze sobą narody lub klasy społeczne, czy partye religijne, są inne, które wiedli monarchowie, dzieląc kraje według liczby dusz, a społeczeństwo o tyle niemi było dotknięte i zainteresowane, o ile wybierano rekruta.

Wspomniane grzechy dydaktyczne należą dziś jednak przeważnie — o ile można sądzić — już do przeszłości. U nas nowsze podręczniki polskie do nauki historii, oryginalne i tłumaczone, dowodzą stanowczego zerwania z dawną tradycją, ale zarazem niektóre z nich budzą obawę, że nowy kurs zaczyna już popadać w przesadę, tę odwrotną stronę każdego nowego kierunku, dobijającego się uznania i prawa obywatelstwa. Nie można zapominać o tem, że nauka historii nawet w szkołach średnich jest nauką bądź co bądź początkową, że w tej podróży po olbrzymich obszarach wieków wzrok ucznia, nie zaostrzony jeszcze doświadczeniem życiowym, powinien chwycić przedewszystkiem rzeczy typowe, momenta zasadnicze. Próba przedstawienia całokształtu obrazu duchowego życia ludzkości z najróżnorodniejszymi jego rozgałęzieniami i skomplikowaniem ich wzajemnem na siebie oddziaływaniem, zanim jeszcze umysł wychowanek zdoła wyrobić sobie jasne wyobrażenia o poszczególnych konarach tego rozłożystego drzewa, mieści w sobie niebezpieczeństwo zamieszania pojęć i chaotycznego myślenia.

W zbyt jednostronnem rozpanoszeniu się pierwiastku kulturalno-historycznego w nauczaniu szkolnem upatrywać można i tego rodzaju niebezpieczeństwo, że łatwo zatracić się może epiczny i dramatyczny pierwiastek historii, najsilniej przemawiający do młodych umysłów, a na miejsce indywidualnych sił twórczych wystąpić mogą martwe abstrakcyjne różnyh sił zbiorowych, różnyh stanów i „izmów“.

„Zapominamy zbyt łatwo — powiada słusznie jeden z pedagogów niemieckich — że poza abstrakcyjnymi istotami, takimi, jak państwo, społeczeństwo, sztuka, kościół, jakby za skłąbionemi mgławicami nie stworzonych jeszcze światów,

które przed wzrokiem zasłaniają rzeczywistość, stoją jednostki ludzkie. One to, cierpiąc, działając, walcząc, dzieląc losy swoich grup społecznych albo od nich się odrywając i dróg nowych sobie szukając, dają właściwe tworzywo dramatu historycznego“. Jeżeli nauka nie odmawia im należnych praw, jeśli pierwiastku osobistego nie zasłania zbiorowy, a nauczyciel uwzględnia charakterystyki osobistości historycznych, ich cele i motywy działania, wtedy ułatwia uczniowi głębsze wniknięcie w życie duchowe człowieka, daje mu znaczny zasób psychologicznych danych, które wejdą w ścisły związek z doświadczeniami życia codziennego.

Nie trzeba zapominać, że obrazy życia kulturalnego, jako stosunków gromadnych, po większej części bezosobowych, oderwane od osób i ciągłości zdarzeń, nie budzą wielkiego zajęcia w uczniach (zwłaszcza jeśli jest mowa o sprawach kultury materialnej, w dziejach sztuki bowiem, poezji, nauki, religii, słowem w sprawach kultury duchowej pierwiastek osobisty, indywidualny, odgrywa ważniejszą rolę i częściej występuje). Czynniki zaciekawienia, sensacyi, towarzyszący i w życiu codziennym wszelkiej zmianie, każdej nowości, ma zastosowanie również w nauce.

Obniżanie znaczenia wybitnych osób działających („bohaterów“), a przeciwstawianie im masy, dyktowane po części przez demokratyczny duch czasu, po części zaś — jak się zdaje — przez wpływ myślenia przyrodniczego, prowadzi w nauce szkolnej do niepożądanego jednostronności, a nie odpowiada już stanowisku samej umiejętności. Jest to granie na nutę przebrzmiałą. Dziś raczej widzimy w badaniach historycznych harmonijne zespolenie pierwiastku indywidualnego z gromadnym. Historia dzisiaj bynajmniej nie gasi wielkich osobistości (geniuszów) przy całym uwzględnieniu ruchów gromadnych, dynamiki sił zbiorowych. Te dwa kierunki, które można scharakteryzować jako kult gromady i kult bohaterów, nie przeciwstawiają się sobie dzisiaj tak ostro, jak do niedawna, nie zwalczają się już tak namiętnie. Ustala się przekonanie, że rozwój dziejowy nie dosięga najwyższego punktu ani w osobistościach, ani w masach, ale

w jednych i drugich zarazem. Nie kto inny, tylko Bismark, któremu nie można odmówić poczucia rzeczywistości, ani kompetencji w tej sprawie, wyraził się w ten sposób: „można sterować okrętem na silnym prądzie, ale niepodobna kierować samym prądem“. A nikt nie zechce przecież twierdzić, że sternik nawy, płynącej po rozbujających falach, spełnia najpodrzedniejsze funkcje. Tembardziej zatem jest obowiązkiem nauki szkolnej wyraźne uwydatnianie tego, że „we wzajemnem oddziaływaniu na siebie ruchów naturalnych (zbiorowych) i sił indywidualnych spoczywa tajemnica rozwoju historycznego“.

W naszej literaturze podręcznikowej poważne wątpliwości nasuwa przekład książki Wippera, gdyby stać się miała, jako kompendyum szkolne, obowiązującym gdziekolwiek podłożem nauki, szczególnie w rękach niedoświadczonego nauczyciela. Książka ta bezsprzecznie posiada wielką wartość naukową, podaje bogaty materiał informacyjny, ale ze stanowiska dydaktycznego grzeszy jednostronnością. Żywe działające osobistości znikają w niej niemal bez śladu, epoki dziejowe przechodzą, nie znaczone ludźmi, na którychby wzrok mierzył pochod czas, jak w kalejdoskopie obrazy (a nie chodzi nam tutaj o „katalog monarchów“), brak wyrazistych konturów utrudnia orientację w ogromnych obszarach rozwoju dziejowego. Wypadki natury „zewnętrznej“ ograniczył autor do minimum, a skutek taki, że uczeń nie ma rusztowania, na którym mógłby osadzić owe obrazy stosunków kulturalnych, bardzo zresztą ciekawe i kształcące. Nie ma w tej książce ekonomii rozkładu i systematyki przedmiotu. Lekceważenie „bohaterów“ doprowadziło autora stanowczo za daleko. Każdy przyzna, że mierzenie czasu ludźmi jest łatwiejsze, niż „stosunkami kulturalnymi“, które dają bardziej abstrakcyjne punkta oparcia. Nie chodzi o to, ażeby historia miała być wyliczaniem bitew, wodzów i monarchów, ale przesadne usuwanie z wykładu dziejów politycznych (państwowych) prowadzi do spaczenia poglądu historycznego i usuwa ten szkielet kostny, dokoła którego w organicznym związku grupują się wiadomości pewne i stanowcze. Jako

uzupełnienie, pogłębienie wiadomości, nabytych z systematycznego kursu nauki, może ta książka oddawać znakomite usługi, sama jednak systematycznym wykładem historii (od którego musimy wymagać ścisłości, jasnego przeglądu i celowego ugrupowania faktów) nie może zostać dla celów nauki szkolnej zbiorowej. Nieporównanie doskonalszy pod względem dydaktycznym jest podręcznik Karejewa, który w szerokiej mierze uwzględnia stosunki kulturalne, ale oddaje też „cesarzowi, co jest cesarskiego“. Książka Wipperera może posłużyć za charakterystyczny przykład jednostronności kulturalno-historycznego traktowania nauki i dlatego na tem miejscu należało jej poświęcić nieco uwagi.

Wypada wspomnieć jeszcze o podnoszonym nieraz żądaniu, aby (w szkołach średnich) z przedmiotów nauki szkolnej dzisiaj odrębnych: historii powszechnej, literatury i historii sztuki — stworzyć jedną dyscyplinę wspólną pod nazwą „historii kultury“. W uwagach niniejszych, poświęconych nauczaniu historii, trudno omawiać szczegółowo ten pomysł, otwiera się bowiem tutaj szerokie pole dyskusji o zadaniach i zakresie nauki literatury i sztuki. Wystarczy zaznaczyć, krótko, że zupełnie odmienny jest ciężar gatunkowy pewnego utworu poetycznego jako faktu (objawu) dziejowego od jego samodzielnego znaczenia w dziedzinie piękna bez względu na warunki czasu, miejsca i okoliczności. Pan Tadeusz, czy Stworzenie człowieka na sklepieniu kaplicy Sykstyńskiej — to są zapewne fakta historyczne (czy też, jak kto woli: zjawiska stanu kultury), mocno, genetycznie osadzone w danych warunkach epoki, rasy i środowiska; ale poza tem wszystkim jest w nich wieczysta treść nieśmiertelna, niezależna od wszystkich warunków przestrzeni i czasu, a ta strona arcydzieł nie należy do dyskursu historycznego. Równomiernie traktować ideę artysty z realnym faktem historycznym znaczyłoby obniżać poezję i sztukę w nauce szkolnej. O możliwości połączenia historii sztuki z nauką rysunków nie tutaj miejsce mówić. Postulat nauczania „historii kultury“, obejmującej literaturę i sztuki plastyczne, zrodził się — jak widzimy — z naturalnej reakcji przeciw jednostron-

ności wyłącznego traktowania historii politycznej w nauce szkolnej, teoretycznie nadaje się do dyskusji, praktycznej jednak doniosłości nie ma. Jest to jeszcze — gdyby się nawet dało usunąć zasadnicze wątpliwości — muzyka dalekiego jutra.

2. Na drugim miejscu w szeregu zagadnień ogólnometodycznych należy postawić kwestyę: jaki ustalić punkt wyjścia, czyli: jakie obrać ognisko centralne w nauce historii.

Najłatwiejszym oczywiście sposobem, który sam wprost się narzuca, byłoby wszędzie budować na podstawie historii ojczystej, ją na pierwszy plan wysunąć i zrobić z niej stos pauczowy całej nauki. Tak się przedstawia rzecz w teorii, odpowiadającej owej elementarnej zasadzie pedagogicznej, aby w nauce postępować w kierunku odśrodkowym, od rzeczy najbliższych stopniowo ku dalszym, odleglejszym. A właśnie dzieje ojczyste podają materiał najdostępniejszy, do niego więc trzeba by nawiązać całą naukę. W rzeczywistości jednak stanowisko takie nie da się utrzymać bez zastrzeżeń. Na niższych stopniach nauki można zapewne i powinno się uwzględniać tylko historię własnego narodu i tutaj grzechem śmiertelnym byłoby przeciw duchowi zdrowej pedagogii „systematycznie“ zaznajamiać dzieci z dwudziestokilkukilukową kroniką świata. Próbowano, co prawda, i na wyższych stopniach nauki koncentrować dzieje powszechne dookoła historii ojczystej, próbowano nawet ograniczać je wyłącznie do poznania przeszłości własnego narodu. Tak jest w Anglii, taka zasada po części obowiązuje dziś jeszcze w szkołach średnich pruskich, a jednak i tam przyszło do opamiętania. Trzeźwiejsze umysły, bardziej odporne na truciznę nacjonalistycznego szału, zaczynają nawoływać do odwrotu i odwrót ten już dziś w samej rzeczy zaczyna się dokonywać, jakkolwiek bez obniżenia stanowiska historii ojczystej. Nauczyciele historii przyszli do przekonania, że zacieśnianie historii wyłącznie do dziejów jednego narodu jest ciężkim błędem pedagogicznym. Im wyżej chce się postawić historię ojczystą, im troskliwiej pielęgnować, tem bardziej trzeba sobie to uświadomić, że sztuczne odosobnienie jej wy-

rządza tylko szkodę. Rozwój narodowego życia staje się niezrozumiałym bez uwzględnienia obcych wpływów, pogłębianie nauki, pozbawionej sposobności porównań i zestawień utrudnionem. W dziejach różnych narodów są zjawiska typowe, są wypadki pierwszorzędnej wagi i ogromnej wartości kształcącej. Żaden naród nie ma historii takiej, dokoła której centralizują się dzieje świata. Niemal każdy dorzuca do skarbnicy cywilizacji ludzkiej nowe wartości. Pomijanie ich musi prowadzić do zacieśnienia horyzontów. Głębką prawdę mieszczą w sobie słowa Vrchlickiego: „Im szerszy świat przed ducha wzrokiem, tem droższy nam rodzinny kraj“. Zapewne, że uprawianie „dziejów powszechnych“ (*Weltgeschichte*) prowadzi do niebezpieczeństwa przesady: równomierne traktowanie wszystkich epok historii przeróżnych narodów może się stać wędrówką tak nużącą w straszliwym lesie faktów i przeobrażeń, że umysł ucznia, nie mogąc podołać nawałowi wiadomości, bezradnie tylko odczuwa jakiś przedstworzony chaos światowy. Tutaj więc jak najtroskliwsza rewizya materiału narzuca się jako warunek sine qua non. A jest rzeczą zrozumiałą samą przez się, że skala dokładności, stosowana przy tej rewizyi (rozpatrywanie: co ma być pominięte, a czego opuścić nie wolno), zupełnie odmienna obowiązuje w historii polskiej, niż w „dziejach powszechnych“.

W praktycznem ukształtowaniu nauki łączy się ta sprawa z ważną kwestyą sposobu powiązania historii polskiej z dziejami innych narodów. W Galicyi, gdzie „historya kraju rodzinnego“ stanowi w szkołach średnich i w seminaryach nauczycielskich osobny przedmiot, na specjalnych lekcjach traktowany, dyskutuje się często dylemat: uczyć osobno, czy razem? Oddzielne traktowanie historii polskiej rozrywa naturalną ciągłość dziejową zdarzeń i stosunków, nierzadkie więc są lekcye historii powszechnej z epoki napoleońskiej, na których nie mówi się o kwestyi polskiej za Napoleona, bo ta należy do innej szuflady. O wyprawie do Moskwy opowiada się w ten sposób, jak gdyby Polacy nie tylko nie odgrywali ważnej wtedy roli, ale wogóle nie brali w niej udziału. Są

to zresztą nie tyle konieczne skutki rozdzielenia dziejów na dwa osobne przedmioty, ile raczej grzechy metodyczne nie-doświadczonych nauczycieli. Z drugiej znów strony odrębne traktowanie historii polskiej przynosi pewne niezaprzeczone korzyści: nie rozrywa się ustępów historii powszechnej długimi przerwami. Skala dokładności i pietyzmu zastosowana być może jednolita, z dziejami powszechnymi niewspółmierna.

3. Bardziej specjalnem zagadnieniem metodyki jest sprawa stopniowania nauki historii, zostająca w ścisłym związku z organizacją szkół. Jeżeli chodzi o szkoły średnie, to dwustopniowość nauki, jako dwukrotne przechodzenie całkowitego kursu historii powszechnej, praktykowane do niedawna w gimnazyach, jest oczywistym absurdem.

Dwustopniowość w nauczaniu historii utrzymuje się dotychczas siłą tradycyi i przyzwyczajęń, jakkolwiek od dawna podnoszą się głosy, poważnie kwestyonujące wartość systematycznego kursu w klasach niższych, traktowanego jako *całość* dziejów powszechnych. Niejednokrotnie zwracano na to słuszną uwagę, że nauka w niższych klasach gimnazjum lub szkoły realnej, zamiast być stopniem propedeutycznym ku rozwijaniu inteligencyi, to znaczy tem, czem być powinna, daje skończony, zamknięty w sobie cykl przedmiotów naukowych, niby całość kształt wiedzy w zarysach elementarnych. Decydującym był tu bez wątpienia wzgląd utilitarny: ów wzgląd, że część uczniów opuszcza gimnazjum po ukończeniu klasy czwartej, dla nich to zatem niższe klasy gimnazjum miały być skróconą encyklopedyą nauk, aby wychowanków dla „życia“ zbroić orężem wiedzy. Ten punkt widzenia teraz już chyba utrzymać się nie da w zmienionych warunkach szkoły i życia. Nie przesądzając sprawy dwustopniowości co do innych przedmiotów, trzeba zaznaczyć, że nauka historii na niższym stopniu posiada bardzo niewielką wartość kształcącą, w dodatku stoi w rażącej dysproporcji do nakładu pracy, jest zatem marnowaniem czasu i najszkodliwiej oddziaływa na układ nauki w klasach wyższych. Nikt zresztą jeszcze nie określił dotychczas jasno, czem ma być

elementarny stopień nauczania historii i czem się różni od pragmatycznej nauki. Różnicę pozostawia się intuicji nauczyciela i przypadkowemu charakterowi używanych podręczników, które najczęściej jeszcze utożsamiają ów niższy kurs z biograficznym sposobem opowiadania. W praktyce rzecz się sprowadza do dziwacznej mieszanki bajczarstwa, materiału anegdotycznego z faktami historycznymi, co zmysł historyczny stanowczo osłabia, albo też — co zdarza się częściej — zaciera się różnica między elementarnym a pragmatycznym sposobem nauczania i narzucamy wtedy uczniom rzeczy zbyt mądre, zbytawiłe, zanadto uczone.

Zdarza się często, że nawet starsi, doświadczeni nauczyciele traktują historię nowożytną w klasach niższych na równi ze sposobem nauczania w wyższych: różnica poziomu bywa bardzo nieuchwytna, a skłonność do zacierania tych różnic niezaprzeczone. W nieprzygotowanych umysłach uczniów wytwarza się łatwo chaotyczna gmatwanina faktów, ich zestawień i kombinacji, która zabija ciekawość do przedmiotu, do nauki zniechęca, a wreszcie odbiera zdolność zapamiętania, entuzjazmu dla wielkich osobistości, co przecież ma być najważniejszym czynnikiem wartości owego nauczania historii w klasach niższych. Zwolennicy dwustopniowości podają jeszcze jeden argument, przemawiający, ich zdaniem, za utrzymaniem dotychczasowego ukształtowania nauki. Powiadają, że w wyższych klasach uwaga ma być skierowana przede wszystkim na dzieje wewnętrzne, sprawy ustrojowe, czynniki rozwoju społecznego, niższe zaś klasy powinny zaznajomić uczniów z elementami historii „zewnątrznej“, mają dawać ramy obrazu, które wypełni nauka na stopniu wyższym. Gdyby taka teoria dała się przeprowadzić w rzeczywistości, wtedy dwustopniowość miałaby istotnie pewien sens i uprawnienie: nauczyciel w toku nauki mógłby się powołać w każdym wypadku na przyswojone już dawniej uczniom fakty historii czysto państwowej, wojennej i t. p., a pogłębiać rozumienie wewnętrznego rozwoju cywilizacji. Tymczasem każdy nieuprzedzony przyzna, że daremny to trud w klasie VII np. powoływać się na wiadomości z klasy IV, a za-

tem na nowo z wysiłkiem niemałym stawia się rusztowanie aby... budowy samej nie módz dokończyć. Czyż nie będzie rzeczą bez porównania korzystniejszą: zamiast dwukrotnie przebiegać cały kurs dziejów pobieżnie i płytko, przejść naukę kursem jednolitym a gruntownie, naukę pogłębić? Nie mam na myśli doszczętnego wyplenienia dwustopniowości w nauce historii: ze względu na konieczność wczesnego budzenia uczuć narodowych należałoby utrzymać w klasach niższych obrazowe przedstawienie dziejów polskich; ale zerwać należy stanowczo z tradycją nauczania całości dziejów powszechnych na stopniu niższym, jako systematycznego kursu, tworzącego zamknięty w sobie cykl historyczny. W najnowszym planie nauki dla gimnazyjów galicyjskich ograniczono też dwustopniowość kursu historycznego, redukując materiały naukowe w niższych klasach do najważniejszych wiadomości z historii ojczystej, z dziejów Grecji i Rzymu oraz historii Austro-Węgier, zerwano tedy z dawniejszą zasadą dwukrotnego nauczania całości dziejów powszechnych, Nauczycielstwo przyjęło tę zmianę z żywą radością, uzyskano bowiem tym sposobem cały rok w klasie VII na pogłębienie historii czasów najnowszych.

4. Definicja różnic między sposobami nauczania historii na różnych stopniach wieku i rozwoju umysłowego wychowanków, a zatem w szkole ludowej, wydziałowej, w niższych klasach szkół średnich, i wreszcie „pragmatycznej“ nauki w klasach wyższych — jest rzeczą niełatwą, wartość zaś takich przykazań metodycznych dość problematyczna, jeżeli mają się obracać w ramach ogólnych, a nie mogą być zastosowane do ściśle określonego typu szkoły, o którymby się z góry wiedziało, jakie w nim stanowisko zajmuje nauka historii, jakie są granice swobody nauczyciela, jaki stosunek historii do innych przedmiotów nauki i jaki wreszcie — co również nie może być rzeczą obojętną — jest wymiar godzin, przeznaczonych na naukę tego przedmiotu. W ogólnych rozważaniach nie można jednak pominąć sprawy biograficznego sposobu opowiadania na niższym, elementarnym stopniu nauki.

Dość powszechnie utarty jest pogląd, że ten właśnie sposób biograficzny wyłącznie powinien panować na tym stopniu nauki, niektórzy zaś elementarny sposób nauczania uważają wprost za identyczny ze sposobem biograficznym. Jest to zapatrywanie zupełnie fałszywe, rozmiajające się z celami poważnej nauki, w teorii umotywowane względami pedagogicznymi, w rzeczywistości nietrafne, poczucie prawdy historycznej obniżające. Być może, że nazwa metody wywołała tutaj nieporozumienie i prowadzi do nadużyć, widocznych w całym mnóstwie podręczników. Zamiast grupować zdarzenia i stosunki dokoła wybitnych osobistości, zaczęto metodę biograficzną stosować w ten sposób, że zaciera się różnica między szczegółami prywatnego życia człowieka a zdarzeniami dziejowymi; stąd też poszło nadużywanie anegdot, często podejrzaney autentyczności, a zgoła już wątpliwej wartości dydaktycznej. Jakiegokolwiek zajmuje kto stanowisko w walce dwóch kierunków: kultu gromady i kultu bohaterów, przyznać musi, chociażby był jak najbardziej zdecydowanym wielbicielem „bohaterów“, że z życia wielkich ludzi, zarówno jak i małych, przedmiotem historii staje się to tylko, co wpłynęło na zbiorowe życie jakiego społeczeństwa, narodu, czy ludzkości, i tylko z tej przyczyny historia zajmuje się działalnością wielkich ludzi dokładniej, szczegółowiej, zostawiając w cieniu szary tłum ludzi „bez nazwiska“, że tamci bogaciej, potężniej oddziałali na życie zbiorowe. Szczegóły z życia ściśle prywatnego mogą być ciekawe do odcyfrowania charakteru, do poznania psychologicznych pobudek działania, albo do scharakteryzowania życia epoki, tak jak szczegóły pamiętnikowe uplastyczniają życie przeszłości i uprzystępniają nam ludzi dawno zmarłych na tle codziennego ich bytowania, ich słabostek, ich radości, osobistych trosk i smutków; ale w nauce chociażby elementarnej te szczegóły życia prywatnego nie powinny przytępiać głębszego pojmowania historii ani zamieniać jej w anegdotyczne plotkarstwo historyczne. Biografia po części należy do historii, ale historia nie jest biografią, nie jest też zsumowaniem poszczególnych biografii. Zbiorek anegdot z życia

Napoleona czy Bismarka nie jest historią, tak samo jak erotyczne epizody z życia Słowackiego czy Krasińskiego nie są historią literatury. „Opowiadania z dziejów“ nie powinny być nigdy samemi tylko „opowiadaniem z życia wielkich ludzi“. Wybitny pedagog niemiecki Oskar Jäger w ten sposób wyraża się o tej sprawie: „Biograficznego sposobu opowiadania powinno się używać tam, gdzie rzeczywiście około wybitnej osobistości ugrupować można wypadki; nie wolno jednak zapominać, że w pierwszym rzędzie historia ma podawać dzieje narodów i opisywać ich indywidualności. Biograficzne traktowanie takich epok — a nie należą one do wyjątków — które są pozbawione osobistości górujących, wciągających najrozmaitsze objawy życia duchowego w zakres swej działalności, prowadzi do poszarpania związku dziejowego na luźne strzępy, często wprost do niehistorycznego postępowania, którego powinno się unikać nawet na najniższym stopniu nauki. Biograficzne zatem ugrupowanie wypadków dozwolone być może, pożądane nawet i polecane wszędzie tam gdzie charakter materiału naukowego temu się nie sprzeciwia, ale żadną miarą, na żadnym stopniu nauki nie powinno uchodzić za ogólną normę postępowania“. (Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht. 3 Aufl. Wiesbaden 1892., str. 17).

2. Nauka elementarna.

Można zapytać: czemuż zatem ma się różnić, ogólnie biorąc, elementarny sposób udzielania historii od „pragmatycznego“? Siła wyższa narzuca niejednokrotnie konieczność pewnego kompromisu między jednym a drugim sposobem nauczania. Można uczyć mniej lub więcej elementarnie, stopień pragmatyczności również może być rozmaity zależnie od różnorodnych okoliczności (wieku uczniów, typu szkoły, urzędowego programu nauki i t. d.), nie zawsze i nie wszędzie można ostro odgraniczyć te dwa piętra nauki. To jedno

atoli nie ulega wątpliwości, że naukę historii na stopniu w ściślejszem znaczeniu elementarnym (od 7-ego do 13-ego roku życia) trzeba oprzeć na psychologii ucznia w tym wieku, zastosować do stopnia jego rozwoju, do właściwości umysłów chłopięcych. Jedynym jej celem: budzenie żywego zainteresowania przedmiotem, miłości ojczyzny i entuzjazmu dla wielkich osobistości dziejowych, a nic ponad to. Ograniczenie zakresu do historii polskiej skoncentruje ciekawość na rzeczach ojczystych, nie rozpraszając jej na ogromne obszary kilkudziesięciu stuleci i różnych krajów. Cel zakresłony powyżej wyklucza stanowczo narzucanie jakiegokolwiek „całokształtu“ wiedzy, w znaczeniu zamkniętego cyklu pragmatycznie powiązanych ze sobą wiadomości. Wszelkie usiłowania tego rodzaju natrafiają na opór samej natury umysłów dziecinnych, wprowadzają bowiem elementa zupełnie obce sferze ich zaciekawienia. Fakta dziejowe należy przedstawiać uczniom na tym stopniu nauki *w konkretnych obrazach rzeczywistego, naocznego życia*. Jest to wiek tak zwanego stałego zainteresowania obiektywnego, odróżniany w nowszej pedagogii od okresu „zainteresowania logicznego“, który rozpoczyna się około 14-go roku lub później, kiedy zaczyna dzieci zajmować już głębszy stosunek rzeczy i zjawisk do siebie, interesują stosunki społeczne, wyrabiają się ideały.

Ktokolwiek uważnie śledzi rozwój umysłowości dziecka, zauważy łatwo, jak powoli w mózgu dziecięcym rozwija się zdolność łączenia faktów konkretnych w ogólniejsze, coraz to szersze związki, aż do myślenia abstrakcyjnego. Rozważny pedagog powinien się liczyć z tym względem przy nauce każdego przedmiotu, tem bardziej powinien pamiętać o nim w nauczaniu historii, która operuje ciągle takimi abstrakcyjnymi pojęciami, jak: kraj, naród, państwo, społeczeństwo, rząd, gmina, kościół, oświata i t. d. Tutaj też najłatwiej postępowaniem niedosyc ostrożnem wywołać nieporozumienie między sobą a uczniem i mimowoli zamęt wprowadzić w umysły wychowanków, bo też najtrudniejsza to może rzecz dla umysłu dojrzałego, wygimnastykowanego w abstrakcyjnem

łączeniu rzeczy i faktów, zniżyć się do naiwnych kategorii myślenia dzieciennego *).

Zauważyć łatwo, że np. dzieci 5-letnie, a nawet 6-letnie jeszcze nazwę miasta, w którym mieszkają, identyfikują z domem rodzicielskim (Krakowem nazywa się kamienica, w której dziecko mieszka, nieco później cała ulica, przy której dom jest położony), 10-letni i 11-letni chłopcy często nazwę kraju mieszają z nazwą miasta (stolicy); rozróżnianie bitwy, jako jednorazowej walki, od pojęcia wojny, jako dłuższego okresu, w którym dwa narody, czy państwa pozostają z sobą w nieprzyjaznym stosunku, natrafia nieraz jeszcze w wyższych klasach szkoły średniej na znaczne trudności; podobnie rozróżnianie konkretnego wyrazu „kościół“ od pojęcia kościoła

*) Niezdolność, a raczej słaba zdolność myślenia abstrakcyjnego wynika z następujących właściwości umysłu dziecięcego:

„W spostrzeganiu dziecka siła wyobrażeń apercepcyjnych zdaje się przeważać w porównaniu z materiałem percepcyjnym, to znaczy: spostrzeżenia dziecka są znacznie subiektywniejsze, niż człowieka dorosłego. Ta subiektywność spostrzeżeń dziecięcych objawia się w ten sposób, że dziecko rzeczy spostrzegane fałszuje do pewnego stopnia swojemi wyobrażeniami ze wspomnień i z oczekiwań swoich i subiektywnie zabarwia. Dziecko w znacznie wyższym stopniu, niż człowiek dojrzały, wnosi swoje dawniejsze doświadczenia do rzeczy widzianej, a kontroluje siebie przy tem spostrzeganiu o wiele słabiej, niż dorosły, to znaczy słabo odróżnia to, co spostrzega, od tego, co dodaje myślowo i uczuciowo do rzeczy spostrzeganej, jest więc mniej krytyczne, niż człowiek dojrzały.

Człowiek dorosły myśli bardziej słowami, jego myślenie jest przeważnie cichem mówieniem; dziecko myśli raczej poglądowemi (nacznemi) wyobrażeniami rzeczy o charakterze indywidualnym, myślenie słowami jest tem skąpsze, im młodsze dziecko. Człowiek dojrzały, myślący przeważnie słowami, myśli też abstrakcyjniej, niż dziecko, gdyż słowa są właściwymi wykładnikami naszych abstrakcyjnych wyobrażeń. Pamiętać jednak trzeba, że dzieci od 6 — 14 roku życia nie są zupełnie niezdolne do tworzenia abstrakcyi; jeżeli często nie rozumieją wyrażen abstrakcyjnych, jest to naturalnym skutkiem tego faktu, że niedostępne dla nich są te wiadomości i doświadczenia, z których wytwarzamy abstrakcyę“.

(Ernst Meumann: „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“. Leipzig 1907. Erster Band str. 64 i n.).

Nauczyciel historii powinien pamiętać o tem, że cały ogromny kompleks doświadczeń współżycia ludzkiego w społeczeństwie, z których my, starsi, czerpiemy mnożstwo analogii, często bezwiednie, myśląc i mówiąc o przeszłości dziejowej, jest dla dziecka obcym.

jako zespołu wiernych i t. d. i t. d. Dziecko jest par excellence naiwnym realistą.

Z tym konkretyzmem umysłu dziecinnego musi się liczyć wychowawca. Przejście od faktów jednostkowych, odosobnionych, do ogólniejszych związków powinno odbywać się powoli, przy ustawicznym kontrolowaniu, jakie ślady zostawia opowiadanie uczącego, czy też lektura książki, w umyśle dziecka, jakie wywołuje skojarzenia pojęć, przyczem baczną uwagę trzeba zwracać na używanie odpowiednich wyrażań.

Wiadomo, że z pewnym nieznanym sobie wyrazem lub z niedość zrozumiałym określeniem dziecko radzi sobie w ten sposób, że bierze do pomocy wyraz podobny lub też inne znaczenie synonimu (jeśli chodzi o wyraz, mający kilka znaczeń) podstawia pod nowe pojęcie. Często znów brzmienie wyrazu podobnego wywołuje nieporozumienie i bałamuctwa: karawana — karawan pogrzebowy, podobnie jak ludzie prości wyraz dla siebie obcy przyswajają po swojemu, upodabniając go do nazwy rzeczy dobrze znanej.

Znając tę właściwość umysłu dziecięcego, można naukę do niej dostosować; zrazu więc trzeba całkowicie unikać wszelkich zbyt sztucznych uogólnień i zwrotów abstrakcyjnych, ale zarazem trzeba śledzić rozwój umysłu i z wolna rozwijać zdolność ogólniejszego łączenia faktów, nie wyprzedzając jednakowoż natury umysłu dziecięcego.

Ktoby stanął na jednym punkcie, za mało uwzględniając różnice wieku, łatwo wpadnie w przesadę i nie ułatwi dzieciom przejścia do ogólniejszych poglądów, zbyt długo zatrzymując umysł na stopniu naiwnego, uosabiającego empiryzmu, albo też zbyt gwałtownym pochodem narzuca dziecku rzeczy zbyt mądre dla niego, zanadto zawite, co prowadzi do szkodliwego zawsze werbalizmu. Ludzie prości i dzieci lubią szermować wyrazami, które podobają im się z dźwięku lub pewnej górnolotności; w tem leży źródło frazeologii, gdy kto operuje zasłyszanymi terminami, a nie przywyka wczesnie do ścisłego, rzetelnego zdawania sobie sprawy z właściwego znaczenia słów i całych zwrotów.

Jak ognia, powinien strzedz się nauczyciel wyrażen które możnaby nazwać martwemi dla ucznia. Wybitny pedagog niemiecki Oskar Jäger słusznie przestrzega młodych nauczycieli przed zwrotami niekonkretnymi, nieosobowymi, a radzi natomiast używać wyrażen konkretnych, naocznych, osobowych, mówić, o ile możności, słowami (czasownikami) i przymiotnikami, nie rzeczownikami, z wyjątkiem rzeczowników konkretnych; nie mówić: „Przejście przez Dunaj było ze strony Daryusza wielkim błędem“, ale powiedzieć: „Źle zrobił D., że się przeprawił przez D.“ Inny przykład: „Dążenie Spartan do hegemonii w Grecyi wywołało na tle antagonizmu szczepowego Dorów i Jonów oraz rywalizacji ekonomicznej i różnicy stosunków politycznych między arystokratycznym ustrojem Sparty a demokratycznym Aten długą wojnę“ i t. d... — to może być napisane w podręczniku dla dojrzałszej młodzieży, podającym najwięźsze skróty do powtórzenia materiału, ale mówić w ten sposób w szkole („wykładać“) nawet przed starszymi uczniami nie godzi się. Młodzi nauczyciele nieraz pod tym względem grzeszą, przemawiając do dzieci papierowym stylem książkowym *).

Główną cechą nauczania w tym czasie powinien być konkretyzm. Powinniśmy prowadzić nauczanie według konkretnych czynności osobistego i społecznego życia. A więc w nauce historyi ma być uwzględnione tylko to, co bezpośrednio *naoczne*, rozumiejąc przez to chwytnie życie na gorąco w barwnych plastycznych obrazach toczącej się akcji,

*) Niestety, nawet popularne książki historyczne, do czytania dla samouków przeznaczone, roją się nieraz od podobnych zwrotów, przejętych z artykułów dziennikarskich. Przesłano mi niedawno do oceny „popularną“ historię polską, napisaną dla rękodzielników i robotników, w której pełno zwrotów takich, jak np. „zjawiska polityki zewnętrznej dają się częstokroć wytłómaczyć na podstawie wewnętrznych rządów Rzeczypospolitej szlacheckiej, w której władza królewska prawie że się nie różniła od władzy prezydenta w którejkolwiek ze współczesnych rzeczypospolitych“, „udało się usunąć niebezpieczeństwo przez przeciwstawienie sile panów żywiołu szlacheckiego, który otrzymał możność wpływania na bieg spraw ogólnych“ i t. d. Jest to ta nieszczęsna metoda skrótów, która w literaturze popularyzatorskiej szerzy się jak zaraza.

w opisach zdarzeń istotnych, w opowiadaniu o bezpośrednim działaniu jednostek, czy też zbiorowisk ludzkich*). Powinien być stanowczo usunięty wszelki racjonalizm, wynikający z refleksji a prowadzący do krytycznych uogólnień, do sumarycznych schematów podręcznikowych, do dydaktycznych skrótów poglądowych, od których niewolne są dzisiejsze kompendya historyczne, dla niższych klas przeznaczone. Powinny to być przecież opowiadania z dziejów, jakościowo zupełnie odmienne od nauki na stopniu wyższym, nie zaś tylko ilościowo i stylowo od niej różne. Wiek, o którym mowa, nadaje się wprawdzie do intensywnego nabywania wiadomości, ale tylko faktów konkretnych w bezpośrednim naocznym ich związku, nie nadaje się jednak zgoła do myślowego odkrywania wewnętrznego związku logicznego, głębiej ukrytego pod zewnętrzną powłoką zdarzeń i faktów. Jest to wiek empiryzmu bezkrytycznego (naiwnego), a nie wolno przedwcześnie naginać umysłów chłopięcych do abstrakcyjnych uogólnień. Organiczne powiązanie wiadomości luźnie nabytych winno posiadać na tym stopniu nauki charakter zewnętrznej łączności, zupełnie różny od genetycznego rozumienia rozwoju dziejowego.

Następujące przykłady obecnego traktowania nauki historii w niższych klasach niechaj posłużą pośrednio jako ilustracja powyższych wywodów, a zarazem argument za

*) W cytowanym powyżej dziele zwraca uwagę Meumann na *przewagę czynników wzrokowych w myśleniu i wyobrażeniu dziecinnem*. Psychologia nowsza rzuciła więcej światła na kwestyę t. zw. typów wyobraźniowych: wizualnego i akustyczno motorycznego, zaprzeczyła istnieniu rzekomych czystych typów jednej i drugiej kategorii, stwierdziła natomiast w drodze eksperymentalnej u dzieci stanowczą przewagę czynników wizualnych. „Jest to rzecz interesująca obserwować, jak *pamięć* daje pierwszeństwo wyobrażeniom wzrokowym w przeciwieństwie do audytywnych (akustycznych), szczególnie odnosi się to do dziewcząt. Przy badaniach eksperymentalno-pomiarowych reakcja na wyrazy treści akustycznej zawsze była niedoskonalsza i powolniejsza, niż na słowa o przeważnie optycznym znaczeniu“ (dz. cyt. I. 179). Ale też trzeba przyznać, że całe życie szkolne proteguje pod względem materialnym rozwój wyobrażeń optycznych w stopniu bez porównania wyższym, niż akustycznych.

koniecznością należytego psychologicznego przystosowania metody do stopnia rozwoju wychowanków.

Z różnych podręczników, używanych w dzisiejszych szkołach średnich, przeznaczonych dla chłopców 10 — 12-letnich wyjmuję garść cytat, nie starając się zresztą o wyszukiwanie przykładów najdobitniejszych:

„Ludy zakładające nowe państwa... nie miały jeszcze własnej cywilizacji, pod wpływem rzymskiej oświaty przekształciły się z czasem ich stosunki społeczne zupełnie... przetwarzały te ludy dotychczasowy rząd, język, prawo i zwyczaje”.

„Także pod względem oświaty zostawała Rus przeważnie pod wpływem Carogrodu; prawo rzymskie spisane na Wschodzie, życie na dworze cesarzy greckich *i zakres ich władzy, urzędnienia społeczne i polityczne, tudzież sztuka bizantyjska były dla Rusi wzorem, według którego przekształciła się w państwo cywilizowane*”.

„Z początku spodziewano się, że rząd sam postara się o zrównanie wszystkich stanów co do praw i obowiązków i usunie ciężący na skarbie państwa niedobór, ale ta nadzieja zawiodła”.

„Tym sposobem ustrój tego państwa doznał zasadniczej zmiany. Stronnictwo konstytucyjne obawiało się ciągle naruszenia konstytucji przez króla”.

„Ludność spodziewała się, że będzie przypuszczona do udziału w rządzie... Stronnictwo rządu nieograniczonego... Niektóre narodowości żądały odrębnych urzędzeń, zastosowanych do właściwości narodowej”.

„Równie jak ojciec, dążył Jan Olbracht do wzmocnienia władzy królewskiej, a osłabienia możnowładztwa”.

„Na sejmie uporządkowano dokładnie zakres działania najwyższych urzędników”.

„Wkrótce przyszło do nieporozumień między rządem a ludnością... domagano się obszernego samorządu dla gmin wiejskich i miejskich”...

Jakżeśmy daleko odbiegli od złotych słów Komisji Edukacyjnej: „*uczyć rzeczy, a nie wyrazów*”!

Każdy doświadczony pedagog przyzna, że tego rodzaju uogólnienia, podobne ryczałtowe skróty dydaktyczne — to rzeczy najzupełniej *martwe* dla umysłów dzieciennych. Nie przemawiają dotykającymi faktami konkretnymi; pozbawione życia naocznego, mogą tylko zniechęcić uczniów do przedmiotu. Przyznajmy zresztą, że chłopak 11-letni czy 12-letni zachowuje się niesłychanie obojętnie wobec abstrakcyjnych dłań problemów „ustroju konstytucyjnego, samorządu lokalnego, zakresu działania urzędników, centralizacji lub autonomii, zawikłań dyplomatycznych, równowagi mocarstwowej“ i tym podobnych kwestyi. Dla nas starszych są te wyrażenia umówionymi znakami symbolicznymi, jak litery algebraiczne, podkładamy pod te ideogramy pewną treść konkretną; dla młodocianych mózgów są to puste dźwięki i zostają nimi pomimo komentarzy podawanych przez nauczyciela, albowiem przekraczają stanowczo pojemność umysłową wychowanków na tym stopniu nauki. Podobne syntetyczne, abstrakcyjne formułki, w które wtłacza się żywą treść zdarzeń dziejowych, spotykane często w podręcznikach dla klas niższych, dowodzą, że istnieje jeszcze bezradna chwiejność w pojmowaniu niższego kursu historii w szkołach, wynikająca — jak się zdaje — z przerabiania i przykrawiania kursu wyższego ad usum małych delfinów. A zatem pragnie się koniecznie *całość* rozwoju dziejowego skrócić i ułatwić, stylowo uprzystępnąć, ale koniecznie *całokształt* rozwoju, choćby bardzo uproszczony pozostawić, zamiast nadać tej nauce własny, zupełnie samodzielny charakter, łączący się z autonomią dzieciennego umysłu, który odrzuca obce sobie elementa, albo się paczy pod narzuconym przymusem. Dlatego też spotykamy często w podręcznikach tego typu następujący sposób radzenia sobie z układem treści. Autor przypomina sobie co chwila, że przemawia do wyrostków, a zatem podaje jakiś malowniczy opis np. bitwy lub życia obyczajowego, charakterystykę monarchy lub wodza, przystępnie skreślone, z zachowaniem należytej prostoty stylu, ale łączy podobne ustępy sumarycznymi powiedzeniami o stosunkach politycznych, społecznych i t. p., ażeby ko-

niecznie przecież uratować systematyczną ciągłość rozwoju dziejowego w opowiadaniu; ponieważ zaś właśnie takie ogniwa wiążące poszczególne opisy nasuwają najwięcej trudności do przewyciężenia wobec dziecinnych czytelników, przeto owe *poglądy*, co mają stopić wszystko w jednolitą całość, zazwyczaj wychodzą jako martwe ogólniki abstrakcyjne lub naiwne nad wyraz sądy historyozoficzne. Tymczasem ten stopień nauki bodaj zupełnie powinien się obchodzić bez ogólnych poglądów, bez owych rzutów krytycznego oka na stosunki państwowo-społeczne całych epok, niwelowane sztucznie pod strychnicem uogólniającego wyroku sędziowskiego. Najgorzej przytem wychodzą zwykle poglądy w dziejach nowożytnych i najnowszych, krótkie sądy o stosunkach bardzo skomplikowanych, a więc z konieczności ujmowane w formę niesłychanie abstrakcyjną, niezrozumiałą dla uczniów. Chociaż powiada się często, że *pierwiastek osobisty* powinien stanowić właściwą istotę nauczania historyi w niższych klasach i odróżniać ją od kursu wyższego, to przecież pod pozorem osobowego czynnika (bohaterskiego) przemycą się jeszcze zbyt wiele pragmatyzmu genetycznego, dyktowanego przez racjonalistyczne traktowanie historyi, tak trudno wyzwolić się z pod naśladownictwa wyższego kursu, również — co prawda — nadmiernie obciążonego sumarycznem protokółowaniem wyników rozwoju dziejowego i abstrakcyjnych uogólnień podręcznikowych. Wszakże i tak nauka historyi operuje zawsze *cieniami* osób i stosunków, w porównaniu z naukami eksperymentalnymi, czy opisowymi, które są w tem szczęśliwem położeniu, że podają uczniom objekty realne, dotykalne. Zamojski, o którym uczymy, lub Sobieski jest cieniem prawdziwej osoby, która przed kilkuset laty żyła, i trzeba już znacznego wysiłku dydaktycznego, rzadkiego daru uplastyczniania rzeczy zgasłych i zanikłych, przebrzmiałych, aby ożywić te postaci; a cóż dopiero mówić o wypełnieniu konkretną treścią takich fikcyi abstrakcyjnych, jak „zakres władzy“, „urządzenia polityczne i społeczne“, „antagonizmy dynastyczne“, „dążności konstytucyjne“ i tylu innych ogólników, pustych *wyrazów*.



A wszakżeż na niższym stopniu nauki już najmniej powinno zależeć na samym magazynowaniu wiadomości w pamięci uczniów; przedewszystkiem rozbudzać trzeba żywe zainteresowanie przedmiotem, ażeby w klasach wyższych uzdolnić umysły do współczucia historycznego, najwyższego celu nauki.

Jak zatem należałoby ukształtować nauczanie historii w niższych klasach? Przedstawienie dokładnego programu est zapewne rzeczą niełatwą. Brak odpowiednich podręczników nasuwa największą trudność. Sądzimy, że książka historyczna nie powinna mieć stanowczo charakteru treściwego kompendyum, z tem trzeba raz zerwać stanowczo, ale winna być obszerną zajmującą książką do czytania. Byłyby to wypisy historyczne dla klas niższych, rzeczywiste „opowiadania z dziejów ojczystych“, uporządkowane w szeregu chronologicznym, ale zupełnie pozbawione ściśle logicznej struktury wewnętrznego związku pragmatycznego.

Przykład konkretny: zamiast ogólnikowego wyjaśnienia genezy sejmu polskiego, zamiast sumarycznego omawiania jego znaczenia, stron ujemnych i t. d., zamiast suchego wyliczania senatorów i t. d., mówienia o przewadze sejmików, o zwichnięciu równowagi społecznej, o ograniczeniu władzy królewskiej, jednym słowem zamiast racjonalistycznego oceniania krytycznego i podawania przyczyn politycznego zjawiska — należałoby podać obrazy pewnych posiedzeń sejmowych *in concreto*, z całą sceneryą i akcją naoczną, tak, aby uczeń był niejako widzem rzeczywistej sesji sejmowej i na żywych patrzył ludzi, na ich ubiory, gesty i ruchy, ludzi nazwanych i ściśle oznaczonych, — ażeby słyszał ich mowy rzeczywiście wypowiedziane, z zachowaniem o ile to możliwe zwrotów i właściwości stylowych epoki, jednym słowem mowy prawdziwe o danej, ściśle oznaczonej sprawie, — ażeby patrzył i słyszał konkretnie, nie rezonował tylko o abstrakcyjnym „marszałku izby poselskiej“, o abstrakcyjnych nienazwanych posłach, senatorach, arbitrach i t. p. Burzliwy przebieg sejmiku z „Pana Tadeusza“ pouczy jaśniej o rzeczy samej, niż ogólnikowe omówienie stosunku sejmików do sej-

to

mu walnego, bo o ten stosunek zresztą nie chodzi tu zgoła. Bezpośredniość żywej akcji musi w tem nauczaniu stanąć na miejscu dzisiejszego „zwięzłego“, ale martwego rezonowania o rzeczy.

I sądzę właśnie, że logiczny tok lekcyi powinien polegać raczej na tem, tam gdzie tego trzeba, gdzie można z postępowaniem rozwoju umysłowego uczniów, ażeby z takiego opisu konkretnego posiedzenia sejmowego uczniowie przy pomocy nauczyciela wysnuwali wnioski, jaki był skład sejmu, jakie zwyczaje sejmowe, sposób obrad, różnice w porównaniu z dzisiejszymi parlamentami, jakie wreszcie ujemne strony sejmowania polskiego i t. d. (wszystko znów metodą konkretnych naocznych faktów), — aniżeli recytować odrazu gotowe schematy, wyliczające kategorie ogólnikowe „ministrów“, „senatorów“, „posłów“, *pojęcia zatem ogólne*, a nie żywe, namacalne niejako osoby i rzeczy prawdziwe. Stosunek powinien być całkowicie odwrócony.

Zapewne, że i dzisiaj myślący nauczyciel nie poprzestaje na schemacie podręcznikowym i ożywia formułki treścią bezpośrednią, ale w każdym razie i wtedy (w najlepszym wypadku) konkretne opowiadanie uczącego staje się tylko ilustracją gotowego schematu, wypełnieniem jego ram i kartek; rzecz zaś powinna się mieć przeciwnie: z naocznych faktów wynikać ma schemat, ułożony na ich podstawie, faktów nie wyprzedzający.

Powyższy przykład postępowania może znaleźć zastosowanie w różnych wypadkach przy nauce historii.

Czyż przyrodnik zechce uczyć a priori bez okazów konkretnych o ogólnych właściwościach ssawców, o cechach roślin skrytopłciowych lub t. p. (na niższym stopniu nauki) odrazu według gotowych schematów, o kwiatach in abstracto, *w ogólności*, jak my, co chcemy rezonować odrazu o centralizacji biurokratycznej lub ustroju konstytucyjnym?

Owe wymarzone opowiadania i opisy nie koniecznie mają zawierać obrazy ze wszystkich epok, całe wielkie okresy można z czystym sumieniem pominąć, jeśli nie można z ich dziedziny podać zajmujących, barwnych ustępów, przytem

nie wszystkie ustępy mają mieć oficjalną moc obowiązującą. Pewne opowiadania należałoby przeczytać i omówić z uczniami obowiązkowo, resztę pozostawić swobodzie nauczyciela; ten niektóre z nich przeznaczy do obowiązkowego przeczytania w domu, inne do lektury dobrowolnej, z którą uczniowie zgłaszać się będą, mając swobodę wyboru. Sposób postępowania nie może tu być zbyt odmienny od nauczania języka polskiego, z tem zastrzeżeniem, że uczący nie ma się stać niewolnikiem książki: dosyć zostanie mu sposobności do samodzielnego opowiadania o rzeczach i sprawach, których nie znajdzie w książce, do uzupełnienia własnem żywym słowem tych luk, które wypełnić uzna za stosowne.

Nie powinno braknąć w takiej książce części ściśle informacyjnej, zawierającej krótkie, treściwe wiadomości o najważniejszych faktach z historii polskiej. Informacje takie mogą być umieszczone między opowiadaniem z dziejów, odmiennym drukiem wyróżnione; podawać powinny fakta konkretne w związku naocznym, albo też stanowić osobną część, niejako uzupełnienie książki. Byłby to obowiązujący kanon wiadomości, których uczniowie będą musieli wyuczyć się ściśle, ażeby i tutaj nie zaniedbać obowiązku nabycia pozytywnych danych i sumiennego ich przyswojenia, ale nigdy głównego ciężaru nauki nie należałoby przerzucać na tę część pracy. Istotną jej treścią pozostałoby wspólne czytanie i omawianie ustępów z wypisów, zdawanie z nich sprawy, opowiadania nauczyciela, odczytywanie odpowiednich obrazów i opisów z innych dzieł, wydawnictw i t. p., o ile książka szkolna nie zawierałaby odpowiedniego materiału i wykazywała znaczne braki, wreszcie objaśnianie obrazów historycznych, rycin, pieczęci i t. p. Dzisiejsza literatura historyczna, naukowa i popularna, nastrożona dostateczną ilością odpowiedniego materiału, nadającego się do użytkowania w projektowanych wypisach historycznych *). Staranny wy-

*) Z literatury monograficznej wspomnę choćby dla przykładu o niektórych szkicach Szajnochy, o wybornych dziełach W. Łozińskiego z zakresu kultury, szlacheckiej czy mieszczańskiej, o szkicach Kúbali, o dziełach Korzona i t. d.

bór ustępów, stosownych dla stopnia rozwoju uczniów w tym wieku, możnaby uzupełnić celniejszymi wyjątkami z dzieł poetyckich dla ożywienia nauki.

Dopóki takiej książki dla uczniów szkół elementarnych i podobnej dla młodzieży niższych klas szkół średnich nie ma, nauczyciele są skazani na ciężki trud zdobywania sobie na własną rękę wyjątków z różnych dzieł naukowych lub rozumnie popularnych, ustępów, opowiadań i t. d., którymi naukę dzisiejszą schematyczną trzeba zastąpić albo ożywić.

Dalszą różnicę między elementarnym a wyższym stopniem nauczania historii ująć można zasadniczo w ten sposób: jeżeli w klasach wyższych intelektualne poznawanie i rozumienie rozwoju dziejowego na podstawie danego zasobu wiedzy merytorycznej, to jest wiadomości, które dokładnie i gruntownie powinny być przyswojone, staje się stopniowo coraz ważniejszym zadaniem nauki obok jej uczuciowo-etycznego oddziaływania, to na niższych piętach nauczania historycznego stanowczą przewagę trzeba przyznać etycznemu kształceniu osobistości na wzorach wielkich twórczych jednostek, a więc kształceniu uczucia i woli. Tutaj znów musimy oprzeć się na psychologii dziecka. „Spostrzeganie u dziecka ma charakter bardziej wczuwający się i personifikujący, niż teoretyczno-obsługujący, a treść apercypcyi czerpie dziecko raczej z życia uczuciowego, woli i własnego świata fantazyi, niż z dokładnej analizy własności rzeczy na podstawie wcześniejszych spostrzeżeń. Apercypcyja dziecka jest przeważnie fantastyczna i emocjonalna, raczej uosabiająca, niż analizująca i poznawcza. Wiąże się to z przewagą fantazyi i życia uczuciowego dziecka, a specjalnie z charakterystycznymi właściwościami fantazyi dziecięcej i z jego niekrytycznym, naiwnym asymilowaniem treści apercypcyjnej z rzeczą daną. Ta asymilacyja własnego życia wewnętrznego

i t. d., z których nietrudno byłoby zestawić wzorowe wyjątki do projektowanej książki szkolnej. Z dyaryuszów sejmowych, z pamiętników i listów, satyr i wierszy okolicznościowych dałoby się, przy rozważnym wyborze, zaczerpnąć niejedno do ożywienia i unaoocnienia nauki.

ze światem zewnętrznym ożywia rzeczy martwe i rzeczy słyszane, uosabia klocki, lalki i t. p. Pod tym względem spostrzeganie dziecka da się porównać z estetycznym i sympatycznym wczuwaniem się ludzi dojrzałych w świat sztuki, z estetycznym pojmowaniem przyrody i sympatycznym oddaniem się cierpieniom i radościom bliźnich; dzisiejsza nauka szkolna niesłychanie mało uwzględnia ten specyficznie estetyczny i sympatycznie wczuwający się charakter spostrzegania dziecięcego“ (E. Meumann, dzieło przytocz. I, 421).

Nauczyciel historii powinien wysnuwać należyte wnioski z tych faktów psychologicznych. Zauważyć łatwo, jak gorąco, można powiedzieć: namiętnie i ostro dziecko sądzi, jak jest mocno partyjne, nietoleranckie, jak żąda natychmiastowej kary na winnego. Cnota musi być nagrodzona, zbrodnia ukarana. Współczuje, identyfikuje się ono subiektywnie ze swoim bohaterem, nie umie być bezstronnym obserwatorem, rozważającym na chłodno wszystkie pro i contra. Ten estetyczno-wczuwający się charakter patrzenia dziecięcego na rzeczy i fakta w nauce historii można i trzeba wyzyskać w kierunku etycznym, oddziaływać planowo na uczucie i wolę wychowanków.

Ze stanowiska pedagogicznego bez wątpienia otwartem pozostaje pytanie, jak daleko posunąć się można w uwzględnianiu tego personifikującego, subiektywnego spostrzegania dziecka.

Zapewne, że „dziecko nie może pozostać na stopniu naiwnie uduchowiającej i personifikacyjnej apercepcyi, musi przejść do teoretyczno-analizującego patrzenia człowieka dojrzałego, które czyni go zdolnym do sprostania zadaniom życia“, ale praktyka wychowania musi się opierać na wspomnianych właściwościach dziecka i z wolna, ostrożnie doprowadzać do typu apercepcyjnego człowieka dorosłego. Przedwczesne racjonalistyczne, krytyczno-intellektualne traktowanie historii może spacyfic naturalny rozwój ideałów dziecięcych. Znamienne są uwagi Meumanna w tej sprawie: „Stały pochodź rozwojowy ideałów dziecka stwierdzono w sposób niewątpliwy (metodą specjalnych pytań i badania odpo-

wiedzi motywowanych). Młodsze dzieci dają stale pierwszeństwo osobom swojej rodziny i swego koła znajomych (są to „bliższe ideały“); z wzrastającym wiekiem równomiernie, choć w różnych szkołach z różną szybkością, to wyróżnianie krewnych ustępuje na korzyść wyboru historycznych i w życiu publicznym współczesnym występujących osobistości. Podobnie też młodsze dzieci dają pierwszeństwo wartościom materialnym, szczęściu zewnętrznemu, zamożności i bogactwu; z latami występują na plan pierwszy wartości intelektualne i etyczne.

Niewesoły jest obraz, jaki otrzymujemy co do ideałotwórczej siły szkoły ludowej w stosunku do szkół średnich, a znów szkoły ludowej niemieckiej w porównaniu z amerykańską i angielską. Kiedy w szkołach amerykańskich już 10-letnie dzieci okazują obszerną znajomość wielkich osobistości z przeszłości i teraźniejszości, autor nie znalazł między dziećmi w Getyndze w wieku lat 14-u nawet 50% takich, któreby w tym względzie mogły dorównać tamtym. Różnież dzieci w Würzburgu i Kilonii, badane w tej mierze, daleko stoją poza amerykańskimi. W szkołach szwajcarskich znalazł autor aż do 14-ego roku życia zastraszająco duży procent dzieci takich, które bogactwo materialne określają jako swój ideał życiowy, albo też uzasadnienie wyboru przyszłego zawodu opierają na obfitem i łatwym zarabianiu pieniędzy. Jeśli rozważamy ogólne rezultaty tych badań ze stanowiska pedagogicznego, to one nie rzucają pomyślnego światła na współczesne nauczanie w szkole ludowej. Zdaje się, że jest w niem bardzo mało siły ideałotwórczej, braknie naszym planom naukowym należytego wyzyskania osobistego elementu w historii, religii i poezyi, a w ten sposób pozbawia się dzieci jednego z najcenniejszych pierwiastków, służących kształceniu etycznej osobistości. Ponieważ nie mamy żadnej podstawy do przypisywania tych braków nauczycielstwu, przeto wynikają one najwidoczniej z całego systemu nauczania, który za mało uwzględnia kształcenie osobistości, a za wielki nacisk kładzie na zdobywanie wiadomości. Gdzie tylko w szkolnictwie ludowem spotkamy się w badaniach ekspe-

rymentalnych ze sprawą tworzenia woli i kształceniem uczucia, tam spotykamy zawsze ten sam błąd: nabywanie wiadomości przytłacza ciężarem swoim wszystko inne. Wybór i treść ideałów, osobistości, w których dziecko upatruje swe wzory, nie powinny być pozostawiane przypadkowi, tylko celowo, planowo wciągane w zakres nauczania historii i religii. (E. Meumann, dzieło przytoczone I. 293).

Osobno pomówić należy o posługiwaniu się obrazami przy elementarnem nauczaniu historii. Stwierdzona przeżycia czynników wzrokowych w wyobrażeniach, pamięci i fantazyi dziecka zdaje się przemawiać silnie za szerokiemu uwzględnianiem ilustracyi zdarzeń dziejowych za pomocą rysunków nauczyciela kredą na tablicy oraz za pomocą obrazów, z pewnemi wszakże zastrzeżeniami co do tego ostatniego punktu. Pozostawienie obrazu na ścianie lub w książce własnemu jego losowi, w tej nadziei, że opowiadanie nauczyciela, czy też ustęp podręcznika ułatwi uczniowi zrozumienie obrazu, który uplastyczni znów dany fakt dziejowy, często zawodzi nadzieje. Niejeden nauczyciel zauważył z pewnością w swej praktyce, że uczeń bezradnie stoi wobec ilustracyi, chociaż dany fakt już mu opowiedziano. Skąd to pochodzi? Jeżeli opowiadanie nie nawiąże dostatecznego materiału apercypcyjnego bezpośrednio do samego obrazu, do którego pozostawać będzie w stosunku luźnym tylko, wtedy uczeń przeważnie nie odniesie korzyści z ilustracyi. Stwierdziłem to na konkretnym przykładzie, u 10-letniej dziewczynki, normalnie rozwiniętej. W szkole słyszała ona o hołdzie pruskim; nauczycielka, stosując się ściśle do ustępu podręcznikowego, przedstawiła rzecz w sposób bardziej dziejowo-genetyczny (racyonalistyczny), niż obrazowo-konkretny. Sama scena złożenia hołdu przez Albrechta nie została dzieciom plastycznie odmalowana, nie przemawiała silnie do ich wyobrażeń wzrokowych. Dziecku pokazano potem podczas lekcyi domowej kopię znanego obrazu Matejki i kazano mu wytłomaczyć

scenę składania przysięgi. Z wyjątkiem kilku szczegółów, najbardziej wpadających w oko, do których treści apercypcyjnej dostarczyło skąpe opowiadanie usłyszane w szkole, nie potrafiło ono zestawić epizodów w jedną całość syntetyczną, wyznając kłopotliwie, że inaczej sobie to wyobrażało. Dodam, że dziecko doskonale obeznane jest z topografią rynku krakowskiego, z obrazu jednak nie umiało skonstatować, gdzie się rzecz dzieje, w szkole bowiem nie zwrócono na to należytej uwagi, aby wytworzyć należyte wyobrażenie i miejsca w przestrzeni. Trzeba zdać sobie sprawę z procesu wyobrażeniowego, jaki zachodzi w umyśle dziecka, gdy słyszy opowiadanie o pewnym zdarzeniu dziejowym. Fantazyja dziecka, unaoczniająca sobie rzecz słyszana, pracuje po swojemu, tworzy wizję, którą buduje: a) z materiału dostarczonego przez sam „wykład“, b) z materiału apercypcyjnego, czerpanego z dawniejszych swoich przeżyć i wytworów fantastycznych. Im skąpszy jest materiał a), tem więcej zużywa dziecko w tej architekturze myślowej materiału b). Tak się tworzy osobista, własna wizya dziecka. Kiedy stanie następnie przed obrazem, który przedstawia dane zdarzenie, kombinuje swój własny surrogat fantazyi z ilustracją; jeśli rzeczy zbyt odskakują od siebie, powstaje pewien zamęt, chaos w umyśle dziecka, albo też obraz zostaje dlań rzeczą niema, obojętną, a wizya własna zwycięża. Podobny proces zapewne przechodzi i umysł człowieka dojrzałego („wyobrażałem sobie to inaczej“), który jednak łatwiej i prędzej wżyje się w nową sytuację, rozporządza bowiem bogatszym zasobem materiału apercypcyjnego z doświadczeń życiowych. Chodzi zatem o to, ażeby *celowo* opowiadaniem uprzedniem stworzyć materiał wystarczający do zrozumienia danego obrazu.

„Działo się to na rynku krakowskim. Wyobraźcie sobie ogromny czworokątny plac, tak wielki, jak cztery razy wzięty rynek naszego miasteczka, otoczony wysokimi, 3-piętrowymi kamienicami. W środku tego rynku stoi podłużny gmach „Sukiennice“, o którym już czytaliście; z jednej strony kościół N. P. M. i t. d.... Zrobiono podwyższenie z desek, po-

kryte czerwonym suknem, na niem ustawiono tron królewski, z jednej strony zawieszona była zasłona“... Operujemy najprzystępniejszymi dla dziecka pierwiastkami wyobrażeń wzrokowych i przestrzennych. Wizya, którą dziecko wytworzy sobie w duszy, łatwiej pogodzi się potym z treścią obrazu, różnice nie będą tak znaczne i jaskrawe, ażeby wytworzyć się mógł przykry chaos. Po takim opowiadaniu uczniowie oglądać będą obraz i objaśniać jego części z uwzględnieniem związku całości. Tak trzeba uczyć patrzeć syntetycznie, pamiętając, że dziecko samo sobie zostawione zatrzymuje się przy szczegółach, przy konkretnych odosobnionych epizodach, nie umiając łączyć ich syntetycznie. Sądzę, że obojętną jest rzeczą, czy uczący opowiada najpierw, a potem objaśnia, wzywając uczniów do wspólnej pracy, dany obraz na podstawie materiału dostarczonego przez opowiadanie, czy też równocześnie z opowiadaniem wskazuje na szczegóły ilustracyi, którą uczniowie mają przed oczyma. Są to techniczne drobiazgi drugorzędnej natury; zdaje się, że pierwszy sposób jest bardziej usprawiedliwiony, nie przerywa bowiem ciągłości opowiadania. Jeżeli jednak samej zasady postępowania wskazanego tutaj nauczyciel nie przestrzega, spostrzeże łatwo, że choćby obwiesił wszystkie ściany sali szkolnej i korytarzy reprodukcjami najlepszych obrazów historycznych, większość uczniów odniesie z nich minimalny pożytek. My starsi dotwarzamy sobie różne rzeczy do obrazów, które widzimy, tworzymy połączenia, których dziecko ani człowiek prosty nie dostrzeże; dziecko trzeba dopiero ćwiczyć w dostrzeganiu związków, dostarczając mu dostatecznego materiału apercepcyjnego *). Jest to taka sprawa,

*) Warto wskazać na wyniki następujących eksperymentów, podejmowanych systematycznie w szkołach angielskich i niemieckich: dzieciom 6—8-letnim pokazywano obraz, przedstawiający jakąś najprostszą scenę z życia rodzinnego, np. powrót ojca do domu po pracy całodziennej. Mnóstwo dzieci nie rozumiało najprymitywniejszych szczegółów, i tak wyciągnięcie rąk małego dziecka ku ojcu tłumaczyli uczniowie zdejmnowaniem obrazu ze ściany, nie pojmując elementarnego skrótu perspektywicznego!

jak z Rejtanem Matejki w cesarskiej galerii wiedeńskiej. Drgnie przed tym obrazem serce Polaka, który staje przed nim z całym nagle rozbudzonym kompleksem apercypcyi nie tylko, umysłowej ale i uczuciowej natury: poza osobą Rejtana, poza portretem Katarzyny, za osobą Poniatowskiego widzimy dalszy ciąg wielkiej tragedyi, niejako dalsze akty straszego dramatu; cudzoziemiec, nawet inteligentny, choćby zasłyszał coś nawet o proteście posła nowogrodzkiego, zostaje obojętny wobec treści obrazu, nie rozporządzając tym samym, co Polak, zasobem materiału apercypcyjnego, inaczej zaś patrzeć będzie na ów grozą przejmujący obraz, przedstawiający rozbitków na lodach podbiegunowych, którzy widzą przed sobą widmo nieuchronnej śmierci, bo wobec tego dramatu każdy inteligentny człowiek staje z dostatecznym zasobem materiału apercypcyjnego *).

Trzeba wreszcie zwrócić uwagę na jeden niedosyc uwzględniany punkt kwestyi poglądowności nauki, czyli metody unaoczniania dzieciom podawanych wiadomości. Choć i zwyciężyła tu i ówdzie złota maksy ma Komisji Edukacyi narodowej: „uczyć rzeczy, a nie wyrazów“! to przecież wpada się w nowy błąd: jest nim przecenianie wartości *obrazów* w nauce poglądownej w porównaniu z samemi rzeczami. Wydaje się nieraz, że skoro zawieszony jest w klasie obraz pewnej rzeczy i omawia się ją na podstawie tego obrazu, to zasadzie poglądowności stało się już zadość. A przecież niekoniecznie trzeba pedagoga, aby stwierdzić, że w porównaniu z dwuwymiarową podobizną jakiejś rzeczy 3-wy-

*) Byłoby rzeczą niezmiernie pouczającą, rzucającą dużo światła na procesy wyobrażeniowe i właściwości fantazyi dziecinnej, gdybyśmy mogli rozporządzać większą ilością takich obrazów historycznych, które dzieci same rzucają na papier pod wpływem pewnej opowieści dziejowej, powiedzmy: pewnej lekcyi historycznej. Gdyby pozostawić im zupełną swobodę tworzenia z własnej fantazyi, a potem porównać te koncepcye z treścią opowiadania, które natchnęło młodocianych twórców, możnaby zdobyć ciekawe wskazówki psychologiczne, niezmiernie pożądane dla nauczyciela historyi. Niestety, prób takich i badań systematycznych dotychczas nikt — o ile mi wiadomo — nie podejmował.

miarowy model, choćby zmniejszony, ma wartość bez porównania wyższą, a rzecz sama, konkretna, bezwzględne pierwszeństwo. Zwierzę wypchane pouczy dokładniej, niż 20 obrazów, prawdziwy hełm, zbroja rycerzy, zabytek muzealny, stary kościół mają stokroć większą wagę, niż najlepsze podobizny. Na tę manię obrazowania przy równoczesnem lekceważeniu sposobności korzystania z widzenia rzeczy prawdziwych wskazuje nieraz słusznie nowsza dydaktyka.

O doniosłości wycieczek historycznych, o zwiedzaniu muzeów, kościołów, zamków i t. d. — będzie mowa w innym miejscu niniejszej pracy.

Jeżeli mowa o elementarnej metodzie nauczania, to nasuwa się jeszcze jedno zagadnienie metodyczne: jak sobie poradzić z tym przedśionkiem historii, którym są podania bajeczne, postaci mityczne, legendy dziejowe? Pod tym względem panuje powszechna zgoda, że na żadnym stopniu nauki historycznej podania i baśnie nie powinny być traktowane równorzędnie obok siebie, jak równogatunkowe, równowartościowe elementa, jak to niestety widzimy w wielu podręcznikach u nas (Welter, Semkowicz), w których ustępy p. t. Achilles, Odysseusz, Solon, Karol W., ... Napoleon i t. d. wiążą się w łańcuch jednolity, jako ogniwa o jednakowym ciężarze gatunkowym. Podania nie są historią; na swoim miejscu są rzeczą piękną i dobrą, ale nie powinny w nauce przytępiać ścisłego zmysłu dla prawdziwej historii.

Z chwilą, gdy rozpoczyna się rzeczywista nauka tego przedmiotu, baśni powinna być ściśle oddzielona od materiału historycznego i niedwuznacznie określona. Że jednak mimo wszystko z nauki historii podania bajeczne nie dadzą się zupełnie usunąć, to rzecz jasna; chodzi tylko o formę, w jakiej mają być podane, a raczej o charakter ich klasyfikacji. Trzeba je charakteryzować dobitnie, jako produkta fantazyi ludowej, czy też wymysły kronikarskie, i w tym sensie należy im się w nauce historycznej takie stanowisko, jakie

przysługuje innym kulturalnym objawom duchowego życia narodu w dziedzinie sztuki, literatury, życia obyczajowego i t. p. Praktycznym przykładem, jak najlepiej wybrnąć z trudności, jest sposób, w który poradził sobie Korzon w „Historji starożytnej, sposobem elementarnym wyłożonej“. Z drugiej strony bardzo słuszne i rozumne są uwagi tych pedagogów, którzy przestrzegają uczących przed wdawaniem się w krytyczne roztrząsanie tradycyi i podań bajecznych, zwłaszcza na niższym stopniu nauki, gdzie uczniowie nie mogą jeszcze rozumieć ani podstawy, ani celów takich dociekań; strzedz się więc trzeba ubierania w zwodnicze pozory uczoności, nienaturalne wobec wieku, do którego tylko jasna, treściwa prostota może trafić. Inna rzecz na wyższym stopniu nauki, gdzie refleksya bardziej jest rozbudzona; tam, zależnie od stopnia rozwoju umysłowego wychowanków, można pokusić się o analizę podań na tle folkloru, można podać najciekawsze hipotezy o czasach przedhistorycznych, bez szczegółowego wdawania się w drobiazgi. Tak można w historii polskiej wspomnieć o hipotezach, odnoszących się do Piasta, do kwestyi „lechickiej“ i t. p.

Wreszcie wspomnieć należy o ubocznej, dekoracyjnej roli podań bajecznych i legend w nauce historii. W opowiadaniu, chcąc je zrobić barwnem i plastycznym, przyjdzie nieraz posłużyć się jakimś podaniem ludowem, osnutem na tle pewnych zdarzeń dziejowych, ale i wtedy oświetla się fakt historyczny podaniem, a nie na odwrót; jest to umyślne podkreślenie doniosłości i wpływu jakiegoś wypadku odbiciem się jego w fantazyi ludowej, nie powinno jednak dźiać się nigdy kosztem prawdy historycznej.

3. Metoda retrospektywna.

Ucząc się historii, młodzież poświęca lwią część czasu nauki obcowaniu z odległą przeszłością, z ludźmi zmarłymi przed wiekami, z cieniami rzeczy i stosunków dawno spo-

pielających. Ten fakt ustawicznie nasuwa troskę, że wychowujemy młodzież obcą zagadnieniom chwili dzisiejszej i najbliższego jutra, nieprzygotowaną do działania w życiu współczesnem. To też postulat troskliwego uwzględniania w nauce czasów najnowszych powtarza się ciągle od długiego lat szeregu, a można wreszcie z zadowoleniem skonstatować, że i u nas już nie zamyka się nauki historii na kongresie wiedeńskim lub nawet na początkach rewolucyi francuskiej, jak to się niezbyt dawno jeszcze praktykowało w galicyjskich szkołach średnich. Dokładne poznanie stosunków współczesnych, jako wykształcenie prawno-społeczne na podstawie historycznej (trudne do omawiania w niniejszych uwagach, specjalnie nauce historii poświęconych), stanowi konsekwentne uzupełnienie słusznego postulatu zbliżenia szkoły do życia. Stąd był już krok jeden z twardego gruntu rzeczywistości na manowce ideologii, do dziwactwa metody retrospektywnej. Jest to pomysł, jakby zapożyczony od tych, którzy lubią romanse czytać od końca. Ten fantastyczny pomysł, ażeby odczytywanie ogromnej księgi dziejowej w nauce szkolnej rozpoczynać od ostatniej karty i wstecz iść ku początkowi, pierwszy podobno rzucił w XVIII w. d'Alembert, ale dopiero za dni naszych w Berlinie, a zatem w centrum wszechświata, podjęto próbę przyobleczenia tej myśli w realne kształty rzeczywistości. Duchowym ojcem tej nieudatnej reformy nauczania historii — acz może mimowoli — był cesarz Wilhelm II, który około r. 1890 sam rzucił hasło reformy szkolnictwa pruskiego i dał osobistą inicjatywę do przeprowadzenia gruntownej rewizyi planów naukowych. Akcentowano wtedy silnie potrzebę intensywnego pielęgnowania w szkołach średnich historii niemieckiej, a pruskiej w szczególności. Że zaś cesarstwo niemieckie, utworzone w r. 1871 pod dynastją Hohenzollernów, jest, jak wiadomo wszystkim, najwyższem wcieleniem ducha Bożego w dziejach naszego świata, więc już niedaleko było do myśli, ażeby zamiast od stworzenia świata, jak w dawnych historyach, rozpoczynać naukę od Wilhelma II, Bismarka, Wilhelma I i tak się cofać w tył, czyli rozpoczynać od końca, a kończyć na

początku. Zaszło przytem małe nieporozumienie, nie pozbawione pewnego komizmu. W r. 1891 podczas obrad nad reorganizacją szkolnictwa pruskiego Wilhelm II wypowiedział w inauguracyjnej mowie przy otwarciu konferencji pedagogów te słowa: „Dotychczas droga szła od Termopil na Kanny do Rossbach i Vionville; ja wiodę młodzież od Sedanu i Gravelotte na Leuthen i Rossbach, wstecz idąc, ku Mantyniei“. To mimochodem rzucone wyrażenie najprawdopodobniej nie było rozumiane dosłownie przez monarchę, który chciał, jak się zdaje, położyć tylko nacisk na potrzebę silniejszego uwydatnienia w nauce historii najnowszej, nie zbrakło jednakże usłużnych duchów, które przelotną myśl cesarza w lot pochwyciły. I oto wkrótce ukazały się zdumionemu światu podręczniki historyczne, retrospektywną metodą ułożone w ten sposób, że na pierwszej karcie figuruje Wilhelm II, potem Wilhelm I, Bismark, Moltke i t. d., na ostatniej Mityades, czy nawet Achilles, — podręczniki do dzisiaj — o ile wiadomo — obowiązujące w kadeckich szkołach pruskich. Poza nimi metoda ta nie przyjęła się nawet w Prusiech, uczczono ją honorowym pogrzebem z całym aparatem argumentów pedanckiej uczoności niemieckiej.

Dziwactwo to metodyczne nie jest pozbawione jednakowoż pewnego podkładu ideowego, którego nie można lekceważyć, jakkolwiek sam pomysł uczenia historii „do góry nogami“ urąga zdrowemu rozsądkowi. Chodzi o nawiązanie między duszą dziecka a historią ostatnich pokoleń i ich działalnością dla ojczyzny wcześniejszych węzłów, niż dopiero w ostatnim roku pewnego stopnia nauki szkolnej. Chodzi o to, ażeby całemi latami nie zostawiać odłogiem tej potężnej dźwigni wychowania narodowego, jaką jest historia ojczysta nowszych czasów, u nas w tym wypadku dziejów Polski porozbiorowej. To, co najpotężniej przemawia do duszy, co najsilniej wiąże uczuciem obecności żywej ojczyzny, to powinno być pielęgnowane jak najstaranniej. W życiu zaś i w szkole należy niestety stwierdzić poważne w tym kierunku zaniedbanie. W systematycznej nauce historia porozbiorowa bywa kopciuszkiem, któremu przypada zwykle jakiś

minimalny wymiar czasu dorywczo traktowanej nauki pod sam koniec elementarnego lub wyższego kursu historycznego. Literaturę znowu, będącą tą arką przymierza między terażniejszością a dawnymi laty, uprawia się dopiero w najwyższych klasach, młodsze zaś lata chłopięce pozbawione są sposobności dokładniejszego zaznajomienia się z epoką porozbiorową. Taki jest stan rzeczy w szkołach średnich. Jak źle jest w szkołach ludowych z powodu oficjalnego programu nauki (nie mówiąc o prywatnej zapobiegliwości patryotycznego nauczycielstwa), o tem powszechnie wiadomo: wystarczy przejrzeć czytanki i szkółki. Otóż pewnego rodzaju metoda retrospektywna, nie w dosłownem tej nazwy znaczeniu, ale taka, jaką miał na myśli cesarz Wilhelm II, troszczący się o patryotyczne wychowanie młodych Prusaków, zanim myśl jego skarykaturowano, metoda polegająca na tem, aby od Trauguta przez Stoczek, Raclawice, 3-ego maja iść do Salaminy i Maratonu — jest obowiązkiem szkoły polskiej bezwarunkowym.

III.

Szczegółowa dydaktyka historii.

W praktyce nauczania nauczyciel staje wobec trzech bezpośrednich zadań. Są nimi: 1) *podawanie* uczniom *nowych wiadomości*, 2) *utrwalanie* tychże *w ich pamięci*, 3) *operowanie wiadomościami* historycznymi (termin ustalony w dydaktyce historii, mógłby być zastąpiony wyrażeniem: pogłębianie wiadomości), które obejmuje grupowanie faktów, zestawianie większych szeregów, poszukiwanie przyczyn, porównywanie, uogólnienia zwane poglądami, czyli ustalanie wyników dłuższego rozwoju dziejowego i t. p.

Jest rzeczą jasną, że jak każdy przedmiot nauki szkolnej, tak i historia już w istocie swojej mieści pewne specyficzne, temu przedmiotowi właściwe wskazania metodyczne. Nauczanie historii nie może się posługiwać metodą dedukcyjną, jak matematyka, ani też nie można w niem zastosować postępowania indukcyjnego w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, jak w naukach przyrodniczych i gramatyce. Historia nie podaje praw ogólnych, z których możnaby wysnuć (wyprowadzić) zjawiska szczegółowe, ani też z poszczególnych przykładów nie wyprowadza reguły, którą możnaby stale stosować do zdarzeń pojedynczych, chociażby z „wyjątkami“. Historyk nie może podać normy, że z dwóch państw z sobą sąsiadujących mniejsze bywa zawsze pochłonięte przez

większe, ani też nie może zapomocą indukcji z poszczególnych przykładów wyprowadzić reguły, stwierdzającej, że po każdej rewolucji następuje nieograniczona dyktatura militarna, chociaż w dziejach to zjawisko „powtarza się często”. Zadanie historii nie polega na wykrywaniu praw ogólnych, a uogólnienia historyczne mają zupełnie inną wartość gatunkową, niż indukcje przyrodnicze. Metoda nauczania tego przedmiotu, zajmującego się działalnością człowieka w społeczeństwie, wskazuje właściwe sobie sposoby postępowania: żąda rozumienia charakterów ludzkich, pobudek i celów ich działalności, a zatem faktów psychologicznych, zdawania sobie sprawy z etycznej wartości czynów ludzkich według jedyniej miary dobra powszechnego (jest to może najtrudniejsza i najsubtelniejsza strona nauczania), żąda logicznego myślenia, jak każda nauka, zdawania sobie sprawy z przyczyn i skutków, każe się zastanawiać, sądzić, porównywać, nawiązywać nowe wiadomości do dawnych, poznanych wcześniej i budować „poglądy“ na podstawie danych faktów realnych.

1. Podawanie nowych wiadomości.

W praktyce szkolnej ustaliły się dwa sposoby podawania uczniom nowych wiadomości: opowiadanie nauczyciela i zadawanie odpowiednich ustępów z podręcznika, rozmaicie ze sobą kombinowane. W literaturze dydaktycznej przedmiotu jest to sprawa bardzo żywo omawiana, wywołująca ostre polemiki, jedna z kwestyi najgoręcej dyskutowanych na konferencyach i ankietach, poświęcanych nauce historii. Nie brak też najrozmaitszych pomysłów rozwiązania problemu, mniej lub więcej udatnych, a znaczna ich obfitość dowodzi znaczenia sprawy, która najściślej łączy się z postulatem odjęcia nauce charakteru mechaniczno-pamięciowego a wyposażenia jej w środki jak najbardziej rozwijające samodzielną pracę uczniów. Jeśli bowiem etyczny pierwiastek nauki historii, polegający na oddziaływaniu na uczucie, bu-

dzeniu patriotyzmu i t. d. — zwykle nie ulega zaprzeczeniu i jeżeli dobrotliwie przyznaje się nauce tego przedmiotu pewną siłę moralnego wpływu, nie bez ironicznego lekceważenia tej wartości, — to intelektualna wartość historii w nauce szkolnej bywa bardzo często poważnie kwestyonowana w porównaniu z wartością innych przedmiotów, zarzuty zaś ściągają się najczęściej do tradycyjnych sposobów podawania uczniom wiadomości (w dydaktyce historia bywa zaliczana do tej kategorii nauk, w których obowiązuje metoda akroamatyczna bez zastrzeżeń). Najczęściej można się spotkać z zarzutem, że nauka historii nie może w uczeniu rozwijać samodzielności sądu, gdyż podaje materiał gotowy, przeznaczony tylko do spamiętania i mechanicznej reprodukcji, przyjmowany biernie, na wiarę, pomnaża więc zasób wiadomości, ale nie kształci umysłu formalnie. Uczeń sam z siebie nic nie stwarza, ale odtwarza tylko gotowe obrazy, niewolniczo kopiuje, bezkrytycznie powtarza poddane mu gotowe sądy. Zarzut na pierwszy rzut oka może wydać się słusznym. Najdosadniej sformułował go filozof Ziegler w odczytach o kwestyi reformy szkolnictwa: „Nie trzeba się łudzić co do wartości nauki historii w szkole: wobec tego przedmiotu uczeń może się zachowywać tylko recepcyjnie, sam przecież nie może badać przeszłości, w wyjątkowych tylko i rzadkich wypadkach przystępuje do źródeł historycznych, musi więc ślepo wierzyć temu, co słyszy, i musi większą część tego przyswoić pamięci. Jest to naśladowanie, najniższy stopień wartości kształcącej umysł, zwłaszcza jeśli chodzi o klasy wyższe“. Z zarzutami tego rodzaju, dosyć rozpowszechnionymi, na tem miejscu można się rozprawić krótko. Pomijam tę okoliczność, że z pewną modyfikacją można w podobny sposób oskarżać wszystkie przedmioty nauki szkolnej. Że siłę pamięciowej uczenia nauka historii stawia znaczne wymagania, to zaprzeczyć się nie da; czy zaś w żądaniach zmniejszenia wysiłków pamięciowych nie idzie się dzisiaj za daleko, o tem rozprawić tutaj nie warto. Zarzuty powyżej przytoczone są tam tylko słuszne, gdzie nauka historii jest źle prowadzona, gdzie nauczyciel poprzestaje na

wpakowaniu do głowy uczniów pewnego zapasu wiadomości, a nie stara się nauczyć operowania faktami historycznymi. Ale i sama metoda podawania wiadomości może w rozmaity sposób sprzyjać lub szkodzić samodzielności pracy ucznia.

Najzwyczajniejsze postępowanie polega na tem, że uczący opowiada szerzej i szczegółowiej, przystępniej, niż w książce, a w każdym razie odmiennie, inaczej — o przebiegu tej a tej sprawy dziejowej, przerywając wedle potrzeby swój *monolog* pytaniami dla utrzymania uwagi klasy w naprężeniu lub przekonania się, czy uczniowie sprawę rozumieją, czy trafnie wiążą nowe wiadomości z dawniejszemi, poczem (pomijając natychmiastową reprodukcję rzeczy ze strony uczniów w tej lub innej formie, o czem osobno będzie mowa) wskazuje, które ustępy podręcznika mają w domu „przerobić“. Ustępy te, stosownie do charakteru używanego podręcznika, zawierają mniej lub więcej treściwe zestawienie punktów danej sprawy. Jest to schemat postępowania, podany w najogólniejszych zarysach; w praktyce ulega on przeróżnym modyfikacyom, zależnie od indywidualności nauczyciela, warunków pracy, charakteru danej partii naukowej i t. p., główna jednak zasada postępowania pozostaje mniej więcej nienaruszona. Otóż właśnie wartość tego rodzaju metody najczęściej bywa kwestyonowana, a różne nowatorskie pomysły starają się zastąpić ją sposobem zmuszającym ucznia do bardziej samodzielnej pracy.

Zarzuty przeciw monologicznej formie opowiadania nauczyciela, czyli „wykładu“ (nazwa niewłaściwa, pretensjonalna, jak na stosunki szkoły niższej i średniej, przeniesiona niewłaściwie z nauki uniwersyteckiej) streszczają się w takich punktach: 1) Ten sposób skazuje ucznia na rolę bierną (wgadywanie wiedzy). Gdzie panuje wszechwładny system wykładu, a uczeń nie zdobywa sobie na własną rękę, własnym wysiłkiem wiadomości, tam największa zachodzi obawa, że nauczyciel podaje wszystko gotowe, a więc także gotowe sądy, nie zważając, że wiele jest rzeczy, do których uczeń ma dojść sam z pomocą nauczyciela, ale możliwie sa-

modzielnie. Wykładu z nauki historii zupełnie usunąć niepodobna — jak się wnet okaże — bez największej szkody dla nauki, ale pamiętać trzeba, że umyślnie trzeba pewnych rzeczy nie dopowiadać, zostawiając je do wspólnej pracy operowania wiadomościami (pogłębiania nauki).

2) Jeżeli źródłem wiadomości jest wyłącznie wykład i schematyczny podręcznik (najczęstszy typ), to nauka z konieczności schodzi przeważnie na podawanie schematów, abstrakcyjnych uogólnień, lapidarnych skrótów dydaktycznych, choćby tylko z braku czasu, — nauczyciel nie może bowiem z szczegółową dokładnością opowiadać zdarzeń i opisywać stosunków (gdyż nie wyczerpałby nigdy przepisanego materiału), ani też podręczniki nie bywają tak obszerne; wtedy zamiast żywych osób działających, uczeń ma do czynienia z abstrakcyjną kwintessencją, a brak mu tych szczegółów, które nadają rumieniec życia dziejowym postaciom i dobitną charakterystykę zdarzeniom i stosunkom. Tak np. w podręczniku W. Zakrzewskiego jest podana mistrzowska wprost, lapidarna, jak rzymskie napisy, charakterystyka Napoleona, ale podana przed opisem jego czynów, odrazu gotowa, dla ucznia jest rzeczą martwą. Nie można bowiem zaprzeczyć, że co nadaje historii jej wartość poznawczą i gruntowność wiedzy, to schodzenie w głąb, w szczegóły. Tak więc stoimy w błędnym kole. Jeżeli nauka chce być gruntowną, stanie się fragmentaryczną, gdyż zdoła objąć wtedy tylko małą część przepisanego materiału, — bez dokładności szczegółów znowu staje się sumarycznym podawaniem gotowych uogólnień. I tutaj tkwi niezaprzeczony „tragizm“ sytuacji nauczyciela historii. Zapewne, że to jest tragizm wspólny innym przedmiotom nauczania szkolnego, zapewne, że w praktyce znajdują się przeróżne sposoby zmniejszenia złego, ale też prawdą jest, że tutaj tkwi sedno całej trudności zadania: żeby pogodzić możliwą gruntowność wiedzy z wyczerpaniem programu.

3) Nie błahym jest argument, że dar jasnego i zajmującego wykładu nie spotyka się zbyt często, a tego rodzaju sposób nauki wymaga wielkiego mistrzostwa słowa i takich

zalet, jakich często nawet usilną pracą zdobyć nie można. To też przeciwnicy omawianej metody dążą do zupełnego usunięcia monologicznej formy nauczania, lub też do znacznego ograniczenia wszechwładności „wykładu“.

Czem ją zastąpić? To pytanie otwiera poważną kwestyę podręczników: jaki ma być charakter podręcznika historycznego, jaką mu przyznać rolę w nauczaniu szkolnem, jakie powinno być stanowisko nauczyciela wobec obowiązującego kompendyum i jakimi wreszcie kierować się pobudkami przy wyborze książki podręcznej tam, gdzie swobodę wyboru zostawia się nauczycielowi, czy też zarządowi szkoły? Jedni pragną widzieć w podręczniku tylko katechizm, ujmujący jak najwięcej sumaryczne wyniki obok suchego szkieletu faktów, wprost tabelarycznie zestawionych; inni opowiadanie ciągłe, jakkolwiek możliwie lapidarne; dają się wreszcie słyszeć zdania, że podręcznik historyczny powinien dawać opisy (opowiadania) obszernie, barwne, miłe do czytania. Stosunkowo najwięcej zwolenników ma pogląd środkowy i to jest typ kompendyów najbardziej rozpowszechniony. Od pewnego czasu jednak ponawiany bywa coraz częściej pomysł, zresztą niezbyt nowy, ażeby opowiadanie nauczyciela i podręcznika zastąpić obfitą lekturą stosownie dobranych źródeł historycznych. Inni propagują ideę wypisów, jakby antologię ustępów z dzieł najznakomitszych dziejopisarzy czerpanych, w odpowiednim doborze i chronologicznym, czy też rzeczowym ugrupowaniu. Są także próby kombinacji wypisów źródłowych z wyjątkami z celniejszych monografii historycznych, w jednej książce razem zebranych. Jest rzeczą jasną, że całkowicie oprzeć naukę na podobnych wypisach, pierwszego lub drugiego typu, czy też skombinowanego, z zupełnem wyrugowaniem wykładu nauczyciela i opowiadającego podręcznika, to jest myśl piękna w teorii, ale w rzeczywistości niewykonalna. Rozpowszechnione dziś i coraz bardziej używane wydawnictwa tego rodzaju są nadzwyczaj pożądanym i bardzo cennym środkiem pomocniczym w nauczaniu obok podręcznika, ale jedynym, wyłącznym

substratem nauki stać się nie mogą z powodu swej fragmentaryczności.

Stanowisko nauczyciela wobec tych pomysłów zależy od tego, jak on sam pojmuje stosunek do podręcznika, z którym bądź co bądź liczyć się musi. Cel określa sposób postępowania. (Jedno jest pewne, że książka, choćby najlepsza, nie może zastąpić wspólnej pracy nauczyciela i uczniów, metoda paznokciowa: stąd — dotąd i egzaminowanie z partyi czy ustępów nie jest jeszcze żadną metodą. Panem nauczania jest nauczyciel i musi być ogniskiem całej nauki, nie wolno mu być sługą książki ani samym tylko jej komentatorem). Chodzi o to, czy uczeń w domu powtarza tylko lekcję już przerobioną w klasie, czy też oprócz tego przygotowuje się jeszcze do *nowej* lekcji w dosłownym znaczeniu wyrazu przygotowywania, a zatem: odczytuje wskazane przez nauczyciela ustępy z książki podręcznej i z „wypisów historycznych“ (przyjmujemy istnienie obok siebie obydwóch podręczników jako obowiązkowe posiadanie ich przez ucznia, warunek, jak na nasze stosunki, jeszcze idealny *), ustępy, które nie były jeszcze przerabiane w szkole, a zatem obowiązkowo musi wiedzieć, o czym będzie mowa, co będzie przedmiotem nowej lekcji, która w ten sposób zastaje już rolę z grubsza uprawioną pod zasiew, nie uderza umysłu falą zupełnej nowości, może przytępić nieco ciekawość, ale buduje na gruncie przygotowanym. Uczeń nie zachowuje się wtedy zupełnie biernie, rzeczy nowe (choćby nawet z monologu nauczyciela, który swój wykład wtedy musi zastosować do sytuacji, jeśli już nowa lekcja bez wykładu nie może się obejść) wchodzi w pewien stosunek do rezultatów studjum przygotowawczego, nauczyciel już ma prawo i rację wymagać od uczniów samodzielnego zdawania mu sprawy z tego, jak sobie przedstawiają pewną kwestyę historyczną, samodzielnego łączenia faktów. Uczeń — dajmy na to — odczytał w domu wyjątki źródłowe do jakiejś sprawy w „wy-

*) Więc np. Lewickiego „Zarysu dziejów polskich“ i H. Orszy „Z dziejów narodu“, jeśli chodzi o czasy piastowskie.

pisach⁴, z podręcznika poznał szereg faktów opowiedzianych w pewnym związku, nauczyciel oświetlił sprawę w taki lub inny sposób, nie domawiając umyślnie wszystkiego; otóż teraz rozpoczyna się operowanie faktami, przyczem zmusza się uczniów do samodzielnych wysiłków zdobywania sobie nie już wiadomości poszczególnych, ale pragmatycznej znajomości rzeczy. Innym razem nauczyciel zaniecha zupełnie wykładu, wskazuje cel lekcyi, czyli podaje kwestyę, jeśli tego nie zrobił już na poprzedniej godzinie, zadając pewną sprawę do studyum przygotowawczego w domu („będziemy się zastanawiali nad sprawą taką a taką, w tym celu przeczytajcie ustępy te i te i pomyślcie nad rzeczą”) z podaniem dyspozycyi lub bez niej.

Nasuwa się tutaj analogia z nauką literatury ojczystej lub obcej: nauczyciel opiera tam lekcję na danym substracie, ustępie poetycznym, powieści i t. p., chodzi więc o to, aby podobny podkład znaleźć w nauce historii; ale charakter nauki sprawia tu znaczną trudność. Źródeł w całości nie można przechodzić, wyjątki źródłowe nie nadają się jako *jedyna* podstawa z powodu swej fragmentaryczności, wyjątki z cenniejszych monografii podają już gotowe sądy, poglądy syntetyczne, uogólnienia, a zatem dobre jako uwienczenie lekcyi, ale nie nadają się jako podkład do samodzielnej pracy; więc trzeba jakos „łątać”. Jak wybrnąć z trudnego położenia? Byłoby rzeczą bezcelową dogmatycznie zalecać pewną metodę, jako najracjonalniejszą. Myślący nauczyciel ma tutaj szerokie pole do poszukiwania metody nie tylko najbardziej odpowiadającej jego indywidualności, ale także uwzględniającej warunki, wśród których nauka się odbywa. Liczba uczniów w klasie, stopień ich rozwoju umysłowego, charakter obowiązującego podręcznika, wymiar godzin — to wszystko są względy, które potężnie mogą zaważyć na sali. Trzeba się liczyć z rzeczywistością, ponieważ najpiękniejsze pomysły, wydające doskonałe rezultaty w pewnych warunkach, okażą się zawodnymi w odmiennych okolicznościach. Idealnych warunków nauczania nie daje żadna szkoła, bardzo dalekie od idealnego jest położenie szkół polskich. Tutaj pomysłowość nauczyciela

ma wdzięczne pole do przystosowania ulepszonych metod do danych stosunków szkolnych.

U nas Korzon, we Francji Seignobos, w Niemczech Schiller, niezależnie od siebie, zalecają następującą metodę nauczania, która najbardziej odskakuje od tak rozpowszechnionego „wgadywania wiedzy“: Nauczyciel każe uczniom odczytać w domu pewną liczbę ustępów z książki (Korzon kierował się tą myślą przewodnią, pisząc swoje *Zarysy*, Seignobos w tym celu opracował swój podręcznik dla szkół francuskich). Tok lekcji analityczno-syntetyczny polega na wspólnej pracy nauczyciela z uczniami, która ma na celu ustalenie pewnych rezultatów, posługuje się porównaniami, zestawieniami, układaniem dłuższych szeregów, wyszukiwaniem punktów charakterystycznych, używa różnych środków poglądowych celem uzmysłowienia nauki, zmusza uczniów do zastanawiania się, do odróżniania szczegółów drugorzędnych od rzeczy zasadniczych, słowem do samodzielnego szukania. Jest to, krótko mówiąc, operowanie faktami historycznymi, pogłębianie nauki. Nauczyciel kończy lekcję odpowiedniemi streszczeniami wyników ogólnej pracy.

Korzon w swych *Zarysach* podaje przy końcu każdego rozdziału krótkie streszczenia, odmiennym drukiem odróżnione od głównego tekstu, które uczniowie mają przyswoić pamięciowo możliwie dokładnie (prawie dosłownie). Tym sposobem autor dzieli wyraźnie tekst na dwie nierówne części: obszernie opowiadania, które mają służyć jako substrat nauki (materiał przygotowawczy), i sumaryczne zestawienia (rezultaty), które mają zostać trwałym nabytkiem nauki. Tym sposobem uczeń poznaje życie dziejowe w szerokich, barwnych obrazach z drobiazgami, które to życie uplastyczniają i dają soczystość rzeczywistości realnej, a w rezultatach nauki uogólnienia (wyniki) są już pozbawione bezkrwistej bladeści abstrakcyjnych schematów.

Zauważyć łatwo, że takie postępowanie, niezmiernie kształtujące i rozwijające samodzielność wychowanków, jeśli jest prowadzone racjonalnie, celowo i konsekwentnie według obmyślanej szczegółowo dyspozycji, wymagające znacznego

zasobu wiedzy, rutyny i zręczności dydaktycznej od nauczyciela (dlatego też wcale nie łatwe, chociaż oszczędza mu ciężaru wykładów), uczące rozważnego czytania — przecież nie jest pozbawione pewnej odwrotnej strony medalu, a jest nią niebezpieczeństwo poszarpania na strzępy niejednego obrazu, jako jednolitej całości. Nie każda partya nadaje się do traktowania tą właśnie metodą, która też nie może być regułą bezwzględną. Żywe odczucie przebiegu pewnego zdarzenia, dramatyczny charakter jakiego konfliktu dziejowego łatwo mogą się zatracić przy rozczłonkowaniu całości. Psychologiczna racja wymaga często ciągłości, nieprzerwanego opowiedzenia przez nauczyciela pewnego zbioru faktów, czy też działalności wybitnej osoby, a książka nie zawsze potrafi zastąpić żywe słowo nauczyciela. Nie można tutaj lekceważyć czynnika wzruszenia i zapału nauczyciela, które bardziej bezpośrednio i silniej oddziałują na słuchaczy, niż opis książkowy. Czynniki osobiste odgrywa tutaj pierwszorzędą rolę. Głęboko etyczny charakter nauki potężniej występuje w takich chwilach, niż w toku postępowania analityczno-syntetycznego. W duszę młodocianych słuchaczy przelewa się bezpośrednio drgające w słowach nauczyciela gorące uczucie, i to jest właśnie wzgląd, który może najwymowniej protestuje przeciw zupełnej banicyi wykładu z nauki szkolnej. Inna rzecz, że często przecenia się jego znaczenie i że „wykładanie“ rozprasza się nieraz zbyt znacznie na lekcjach historycznych na niekorzyść wspólnej pracy z nauczycielem, dla którego monologiczna forma lekcji bywa wygodniejszą, mniej męczącą. Zamiast borykać się z ignorancją, z lenistwem myślenia młodocianych mózgów, łatwiej jest uczącemu, mającemu jaką taką biegłość mówienia i znajomość przedmiotu, podać całą rzecz odrazu w gotowej formie. Tamto jest ciężką pracą, wykład względną ulgą, odpoczynkiem. Ludzka to rzecz — iść za pokusą zmniejszenia sobie trudu, ale obowiązkiem jest pedagoga bacznie kontrolować swoje postępowanie. Kusić może niedoświadczonego pedagoga także łatwość zdobycia zewnętrznych efektów metodą wyłącznie monologiczną. Na oko rezultaty mogą wyglądać prze-

slicznie: uczniowie wypowiadają sądy trafne, w formie nie pozostawiającej nic do życzenia, ujmujące rzecz ściśle i nawet wytwornie; ale jak bujnie krzewi się przy takiej nauce werbalizm, to dostrzeże łatwo ucho doświadczonego nauczyciela. Przytem pozbawia się uczniów radości własnego twórczenia, które w nauce ma pierwszorzędne znaczenie.

Tak redukując rolę „wykładu“ do skromniejszych granic, ale nie usuwając go z nauki, winniśmy zapytać: jakim powinien być wykład?

Możnaby, naśladowując urzędowe instrukcje, rozprawiać długo i szeroko o tem, jakie zalety powinno mieć opowiadanie, czem ma się różnić na niższym i wyższym stopniu nauki, możnaby nagromadzić stopy frazesów o tem, że wykład ma się odznaczać prostotą, jasnością, ciepłem, przekonującą siłą i t. d. i t. d. Zamiast tego wszystkiego lepiej przytoczyć rozumne słowa, które dzielny pedagog Oskar Jäger, odznaczający się dziwnie *nieniemieckim* brakiem ideologii, podaje jako radę młodym swoim kolegom, rozpoczynającym zawód nauczycielski. Pierwsza rzecz: nie dać się strościć i odwagi w sobie nadwątlić wrzawą słów wielkich; druga: nie zaprzestawać studyowania historii, nie przestawać jej się uczyć, ażeby mózgi uczyć drugich. Głęboki sens tkwi w tej zdrowej radzie doświadczonego praktyka. Nikt jednak nie myśli lekceważyć trudności, jakie nasuwa dobre opowiadanie. Że winno być zastosowane do stopnia rozwoju umysłowego uczniów, o tem nie trzeba wiele słów tracić. Niepodobna dogmatycznie zdefiniować różnicy między opowiadaniem w kursie elementarnym a „wykładem“ na stopniu wyższym. Jeśli prawdziwym jest dowcipne określenie trzech okresów w działalności każdego nauczyciela: w pierwszym uczy więcej, niż sam umie, w drugim tyleż, co umie, a w trzecim wie więcej, niż udziela uczniom, to zapewne, że musi chodzić o to, aby przynajmniej pierwszy okres trwał możliwie najkrócej, ale z tem uzupełnieniem, ażeby zapał, którego zwykle bywa najwięcej w pierwszej epoce, nie wygasł w następnych i towarzyszył bogacącemu się doświadczeniu. Jedną jest rzecz pewna: potrzeba dużo dobrej woli i ćwiczenia,

ażeby „wykładać“ — nie powiem: dobrze, ale: coraz lepiej. Jeden ma ten dar wrodzony, inny nie. Ogromnie dużo tu znaczy ciągle, systematyczne ćwiczenie. Z teorii nikt nie nauczy się pływać, kto nie pójdzie do wody. Inaczej wykłada się w pierwszym, niż w drugim, inaczej w dziesiątym roku praktyki, chyba że kto przyszedł odrazu na świat doskonałym mistrzem. Ułatwia ogromnie swobodę mówienia konsekwentna i ścisła, drobiazgowa — jeśli trzeba — dyspozycja opowiadania, ułożona w domu podczas przygotowania się do lekcji, a nie można się bez niej obejść — często i po długiej praktyce — zwłaszcza w częściach kursu trudniejszych, zawiłych, bardziej skomplikowanych.

Rozpowszechniony był do niedawna fatalny zwyczaj, zwłaszcza u nauczycieli starszej daty, że wykładali całemi godzinami bez przerwy długie okresy dziejowe, a potem dopiero następowało egzaminowanie na wielką skalę. Jest to herezya dydaktyczna. Z drugiej znów strony nie można postawić dogmatu, że w tym lub owym wypadku niewolno uczącemu całą godzinę lub nawet dwie z rzędu poświęcić na wykład (tylko w klasach najwyższych!), jeśli natura ma teryału tego wymaga, a stopień rozwoju umysłowego uczniów dozwala.

W jakikolwiek sposób nauczyciel kombinuje metodę monologiczną nauczania z dialogową, to przecież musi jakoś ustalić swój stosunek (i po części nawet metodę zastosować, względnie tę, która mu jest najwłaściwszą, przynajmniej zmodyfikować) do używanego w szkole podręcznika. Po większej części wybór książki w nauce zbiorowej nie zależy od uznania uczącego. Przepisy władz w szkołach publicznych, tradycja, względy praktyczne, jak cena książki i t. p., narzucają z góry kompendyum, wyjątkowo tylko zostawione to bywa uznaniu osoby uczącej. Z tego wynika bardzo często ciągły stan wojenny między nauczycielem a obowiązującą książką. Zgryźliwsze usposobienia wtedy skłonne są do pastwienia się nad podręcznikiem. A przecież pewien modus vivendi z książką w rękach uczniów się znajdującą jest konieczny, potrzeba poprostu pewnego zaparcia się, nieco rezygnacji,

trudu i wmyślenia się w jej charakter, tem bardziej że każdy podręcznik już z góry narzuca niejako pewne wskazówki metodyczne (rozkładem materiału, uporządkowaniem wiadomości i t. d.), wskazówki nie zawsze może dogodne i racjonalne, ale nie dające się ominąć. Gdzie się spotka fałsz rzeczowy czy fałszywe oświetlenie pewnej sprawy, tam trzeba je sprostować odrazu, bo najwyższym prawem obowiązującym tutaj jest prawda historyczna; ale pewna zgoda z podręcznikiem pozatem jest konieczna, choćby ze względów praktycznych, że to jest poradnik ważny zwłaszcza dla ucznia słabszego, ważny dla każdego w razie opuszczenia lekcji i t. p. Samodzielność swojej metody potrafi nauczyciel pogodzić z książką bez uszczerbku praw własnych, zgodne pożycie bowiem nie może nigdy zamienić się w niewolę uczącego wobec obowiązującego kompendyum. Nauczyciel nie ma być egzekutorem rzeczy zawartych w podręczniku, opowiadanie jego powinno też być czemś więcej, niż parafrazą książki.

Podręczniki o charakterze czytanek powinnyby w nauce znaleźć większe, niż dotychczas, zastosowanie, skoro dzisiaj nauczyciel historii znajduje się w tem pomyślnem położeniu, że może wybierać w coraz to bardziej zwiększającej się liczbie książek typu „wypisów historycznych“ (Quellenbücher, Lectures historiques). Wszakże nieraz przyjdzie mówić o jakim manifeście, o głośnej mowie pewnego męża stanu, o tekście konstytucji jakiejś lub broszurze politycznej, która wywarła wpływ znaczny w swoim czasie i t. p. Nauczyciel nie zawsze może mieć pod ręką zbiór odpowiednich dzieł, aby z nich odpowiednie ustępy czy teksty ustaw odczytać; wtedy z pomocą przychodzą Czytanki historyczne.

Rozprawianie teoretyczne o znaczeniu Rousseau, o deklaracji praw człowieka, o konstytucji trzeciego maja bez przeczytania i omówienia oryginalnych tekstów — ma taką samą wartość, jak w naukach przyrodniczych opisywanie zwierząt lub roślin bez okazów, lub choćby bez obrazów. Deklarację praw człowieka trzeba czytać z uczniami i komentować z nimi; mówiąc o ustawie majowej, niepodobna

obejść się bez odczytywania tekstu i omawiania poszczególnych artykułów. Wgadywanie zaś gotowych frazesów o Umowie społecznej np. lub Uwagach Staszica jest właśnie najlepszym sposobem produkcji bezmyślnych fonografów umysłowych o ludzających pozorach wszechstronności, jest to przyzwyczajanie do krytyki nieczytanych książek.

W literaturze tego rodzaju wydawnictw pomocniczych można rozróżnić dwa typy: 1) niemieckie Quellenbücher, które, stosownie do nazwy, podają wyłącznie wypisy źródłowe z pewną predylekcyą do źródeł historii dyplomatyczno-wojennej; 2) Francuzi mają znakomite w swoim rodzaju Czytania historyczne (Lectures historiques), zawierające wyjątki z celniejszych monografii, systematycznie zebrane, uwzględniające w szerokiej mierze dzieje kultury, bogato ilustrowane. Bibliografia nasza wykazuje już wydawnictwa tego rodzaju, które znaleźć się powinny w rękach każdego nauczyciela historii *).

Niektóre podręczniki francuskie znów są jak gdyby skombinowaniem opowiadającego tekstu pouczającego i dodatków lektury historycznej, umieszczonych na dole stronic poniżej tekstu pod odsyłaczami lub też przy końcu książki (np. G. Ducoudray „Histoire de l'Europe et de la France“, Paris 1898).

Umiejętne posługiwanie się stosownie dobranej lekturą historyczną wprowadza niejako ucznia w sam warsztat konstrukcyjnego tworzenia historii; uczeń poznaje, że historia jest *odtworzeniem* przeszłości dziejowej, i do pewnego stopnia uczestniczy samodzielnie w tej pracy konstrukcyjnej, — przekonywa się, że ta wiedza, której nabywają na lekcjach przedmiotowi temu poświęconych, nie jest czemś odrazu gotowem, na kartach podręcznika podanem w skończonej formie, w zwięzłych zdaniach, których się trzeba wyuczyć tylko, aby osiąść już całą mądrość historyczną, — nauczyć się może oceniać ogromny trud pokoleń i pracę uczonych, która

*) Zob. Poradnik bibliograficzny na końcu książki.

z okruchów odbudowuje mozolnie obrazy przeszłości. Tym sposobem można rozbudzać w młodzieży zamiłowanie do czytania książek historycznych, gdyż samo wykuwanie całych stronic nudnego, suchego tekstu podręcznikowego, naspikowanych mnóstwem nazwisk i dat, nie potrafi rozniecić owej tak pożądanej ciekawości do lektury dzieł historycznych.

W miarę postępu naukowego i dojrzałości umysłowej uczniów można też robić próby z samodzielnymi ich referatami, opracowanymi na podstawie wskazanych dzieł, monografii lub wydawnictw popularnych. Niektórzy nauczyciele idą tak daleko, że referatami uczniów wyręczają się przy traktowaniu pewnej partii materiału naukowego; jest to jednak rzecz dosyć ryzykowna, jeśli się zważy, że zdolność treściwego ujmowania sprawy nie jest właściwa młodemu wiekowi, a lichy referat prelegenta niewiele pouczy jego kolegów o danej kwestyi. Inna rzecz jednak, że w miarę możliwości należy uczniów skłaniać do wygłaszania referatów o pewnej sprawie dziejowej; ale nie można takich sprawozdań puszczać na bystre wody dowcipu i pomysłowości młodocianych referentów, trzeba ich uczyć zwięzłego a jasnego układania takich sprawozdań; a zatem rzecz wymaga mozolnej roboty przygotowawczej, to też w gorszych warunkach nauki nauczyciel z trudnością znajdzie czas na to. Sam sobie zostawiony uczeń daje prawie zawsze referat chaotyczny, bez należytej dyspozycji, bez rozróżnienia szczegółików drugorzędnych od punktów zasadniczych.

Można powyższe postępowanie ukształtować w rozmaity sposób. Albo cała klasa otrzymuje pewien temat obowiązkowo do opracowania, a jeden z uczniów, jako reprezentant całości, jest sprawozdawcą, po referacie jego wywiązuje się swobodna dyskusja, którą nauczyciel kieruje i zamyka odpowiedniemi resumé, — albo też rozdziela między uczniów poszczególne tematy o różnych sprawach, ewentualnie o różnych punktach jednej kwestyi dziejowej. W Stanach Zjednoczonych na lekcjach historyi w klasach wyższych, odpowiadających naszym szkołom średnim, bywają od czasu do czasu

urządzane swobodne konferencye na dany temat, często ze stosunków aktualnych wzięty, podczas których nauczycielowi przypada tylko rola przewodniczącego obradom. Jest to tak zw. quizzdebating, conversation course, class discussion. U nas bywały takie dyskursy o bieżących kwestyach politycznych w szkołach Komisji edukacji narodowej, dzisiaj w zwolennikach biurokratycznego regulaminu szkolnego rzecz ta wywołałaby zgrozę i przerażenie.

2. Utrwalanie wiadomości w pamięci uczniów.

Do drugiej kategorii wskazówek praktycznych z zakresu metodyki nauki historii należą sposoby, prowadzące do przyswojenia pamięci i utrwalenia w niej nabytych wiadomości. Jakkolwiek bowiem operowanie faktami historycznymi (trzeci czynnik nauczania) przyczynia się ogromnie do ćwiczenia pamięci, to przecież tam jest to stroną uboczną postępowania, nie głównym jego celem. Umyślne, celowe umacnianie wiadomości w pamięci uczniów odbywa się a) sposobem reprodukcji pojedynczych całości, b) powtarzaniem większych całości.

Najpierw kilka słów o reprodukcji natychmiastowej. Jeden z uczniów powtarza przebieg jakiej sprawy, opowiedzianej przez nauczyciela na tej samej lekcji. Do tej czynności reprodukującej można wezwać kolejno kilku uczniów, którzy powtarzają poszczególne części opowiadania. To postępowanie bywa zalecane szczególnie na elementarnym kursie nauki, gdzie jest więcej czasu na to i usprawiedliwione są pobudki takiego postępowania. Na wyższych stopniach nauki tego rodzaju reprodukcja natychmiastowa sposobem opowiadania ciągłego za panią matką może być wyjątkowo uprawiana, ale nie może się stać regułą: zwykle brak na to czasu, a uczniów to nudzi, jako mechaniczne powtarzanie wiadomości. Tutaj zatem reprodukcja zwyczajnie prznosi się

na najbliższą godzinę, czy też jedną z następnych po ukończeniu jakiej kwestyi, a w praktyce życia szkolnego łączy się najściślej ze sprawą egzaminowania (egzekutywy wiedzy). Celem tej reprodukcji jest jednakowoż nie tylko kontrola pracy uczniów, lecz także wyrabianie w nich zdolności przedstawiania jakiego przebiegu faktów, opisu pewnego stanu rzeczy w opowiadaniu ciągłym. Jest to niełatwa, ale taka ważna strona pracy nauczycielskiej! Bez przerw i pytań objaśniających nie można się obejść przy tem postępowaniu, ale trzeba koniecznie zważać na to, ażeby opowiadania (monologu) ucznia nie szarpać na strzępy. Ustawiczne przerywanie tropi ucznia, przerywa wątek myśli i odbiera śmiałość mówienia, albo też przyzwyczajają do oczekiwania ciągłej pomocy od nauczyciela. Forma żywego dyalogu należy do operowania faktami (część III), tutaj zaś chodzi o to, ażeby uczeń umiał zdawać sprawę z większej całości, ażeby potrafił dłuższą kwestyę przedstawiać bez ustawicznego prowadzenia za rękę. Sprostowania rzeczowe czy poprawki językowe w razie potrzeby ze strony nauczyciela lub wezwanych do tego uczniów powinny być krótkie, lakoniczne.

Zdarza się często u uczniów (często u uczennic) skłonność do mechanicznego uczenia się lekcyi na pamięć z podręcznika, czy też z ukradkiem sporządzanych zapisków. Tok mechanicznej reprodukcji, tryumfalny pochód myśli, znany pod popularną nazwą wydawania lekcyi, skreślił w sposób barwny Bolesław Prus w jednej nowelce z życia szkolnego: „Wartki potok wyrazów, który wypływał z okolicy przełyku, obracał język, potykał się o zęby, a poruszywszy kolumnę powietrza, krystalizował się ostatecznie w notesie profesora, przybierając tam formę mniej lub więcej opłakanego stopnia“. Gdziekolwiek tę skłonność do dosłownego uczenia się ustępów „z przecinkami“ zdarzy się spotkać, tam trzeba ją tępić konsekwentnie. Im bardziej przyzwyczajai się młodzież do oddzielania treści od formy, w której ta treść w wykładzie nauczyciela czy też podręczniku została podana, tem większa będzie korzyść dla zrozumienia materiału historycznego. U kogo zatem tę skłonność się spotyka, tego należy

jak najczęściej zmuszać do przedstawiania rzeczy w odmiennym porządku, do chwytania związku faktów z jakiego innego, specjalnego punktu widzenia. Gdzie jednakowoż zauważy się niedbalstwo opowiadania, wynikające z niedokładnej, pobieżnej nauki (częste u chłopców), tam trzeba zniewalać do ściślejszej i gruntownej pracy, ażeby tępić powierzchowność „pływania“. Wcale to nie jest zbrodnią dydaktyczną zmusić czasem próżniaka do dokładnego oddania treści ustępu podręcznikowego, a na zdarzającą się nierzadko niemowlęcą nieporadność wysłowienia (bywa to winą szkoły) częstokroć niema innej rady, jak nauka pamięciowa, która przecież po pewnym czasie przysparza zasobu wyrażań, zwrotów, określeń rzeczy i stosunków. Tymi sposobami może nauczyciel uwzględnić indywidualne różnice uczniów, pod warunkiem, że owych indywidualności ma przed sobą w klasie znacznie mniej, niż pół setki.

Powyższe normy postępowania stosują się także do powtarzania większych całości.

Jak koniecznem jest powtarzanie w nauce historii i to powtarzanie, uprawiane systematycznie, celowo, tego szeroko nie potrzeba dowodzić. „Immanentna repetycja“, jak lubią wyrażać się Niemcy, czyli powtarzanie utajone, które dokonują się ciągle podczas operowania faktami (= budowania wiedzy wspólną pracą nauczyciela z uczniami) — o którym będzie mowa w dalszej części Uwag — nie wystarcza. Niezbędne są powtarzania umyślne pewnych całości, które ęo części należą wprawdzie do działu pogłębiania nauki (III), jako zaokrąglanie architektury nauczania za pomocą przeglądów i tworzenia poglądów, ale nie należą — ściśle biorąc — do codziennej pracy budowania gmachu wiedzy, są raczej pilnowaniem i strzeżeniem, aby wiedza z umysłów nie uleciała; dlatego też omówienie ich w tej części wskazówek dydaktycznych ma pewne uzasadnienie.

Stoimy przed pytaniem, jak owe powtarzania urządzać i jak często je podejmować. Generalne powtarzania w nauczaniu szkolnem wywołują często uzasadnione skargi i szemrania. „Wyraz *partye* tak często objija się

o mury szkolne, wyraz, który jest postrachem uczniów i rodziców. Skoro nauczyciel zapowie, że odbędzie się powtarzanie partyjami, w mig wypróżniają się ławy szkolne, jakby epidemia zapanowała w mieście... Powtarzanie partyjami przestaje być postrachem, skoro nauczyciel utrzymuje obecność całości kształtu podawanej wiedzy przez powtarzanie na każdej lekcji. Ważne powtarzanie, jeżeli wogólności jest potrzebne, nie powinno więcej trudności sprawiać uczniom, niż przygotowanie na zwyczajną lekcję. Najlepiej powtarzać, ale powtarzania nie zadawać". Co do historii, to ostatnie zdanie nie może mieć zastosowania. Sprzeciwia się temu charakter przedmiotu. Bez powtarzania nie można się obejść, ale powinno mu się odjąć charakter mechanicznego przeżywania wiedzy dawniej nabytej. Powtarzanie dla samego egzaminowania w przepełnionych klasach, narzucane koniecznością uzyskania stopnia (= not postępu), schodzące na czyste wydawanie kawalków, jest parodią nauki. W klasie panuje wtedy zabijająca nuda, emocję nerwową mają ci tylko, którzy obliczają prawdopodobieństwo wywołania swego nazwiska, inni w rozmaity sposób, nie wspólnego z nauką historii nie mający, wypełniają próżnię czasu. Przeżywanie dawniej nabytych wiadomości bez nowego oświetlenia ich, bez odmiennego sposobu ujęcia nie może mieć dla nikogo pociągającego powabu. Powinno być zatem powtarzanie w ten sposób traktowane, aby ujmowało wiadomości dawniejsze w nowe szeregi. „Uczeń, pozyskawszy przez naukę pewien zasób wiadomości, powinien mieć sposobność w tej wiedzy się rozglądać. Rekapitulacyjne więc powtarzanie większych całości powinny być uchwycone z jakiegoś odmiennego stanowiska, w innym zastosowaniu, aby naukowy horyzont uczniów mógł się rozszerzyć. To, co w nauce wchodziło do umysłu małymi partyjami, przy powtarzaniu może być traktowane jako całość, i w tem leży właściwa korzyść rekapitulacyjnych powtarzań, które zmuszają ucznia samodzielnie operować znanym materiałem przez nowe zastosowanie. Korzyść leży w tem, że uczeń nie przeżywa po raz drugi raz zdobytej wiedzy bez interesu albo ze

zmniejszonym interesem, ale widzi ku wielkiemu swojemu zdumieniu, że tworzy coś nowego“ (Dr. Danysz, Muzeum 1904. str. 591).

Rozmaite mogą być sposoby takich powtarzań historycznych. Im większe obszary obejmuje partya, tem więcej nastęrcza się sposobności do różnorodnych prób i zestawień, tem więcej nasuwa się pomysłów uczącemu, zależnie od tego, czy są to powtarzania w pewnych niezbyt długich od siebie odstępach czasu, czy też obszerniejsze, po ukończeniu większych epok. Przy systematycznem ciąglem, pogłębiającem naukę operowaniu faktami, gdy się do niego uczniów przyzwyczai, gdy egzekutywę reprodukcji częściowej przeprowadza się bez zbytecznej pobłażliwości, powtarzania nie powinny budzić grozy i narzekania. Nauczyciel może niejednokrotnie zamiast ogólnego nakazania rekapitulacyi pewnej epoki zapowiedzieć, że uwzględnić trzeba zwłaszcza pewne punkty specjalne, lub też oznaczyć daną kwestyę, która będzie omawiana na podstawie powtórzenia jakiego okresu.

3. Operowanie wiadomościami.

Powtarzania większych i mniejszych całości, jeśli mają być uprawiane racjonalnie, oparte na gruntownych wiadomościach, a pozbawione powierzchowności, zależą od dobrego *budowania wiedzy*. Uogólnienia, poglądy, które są jakby obserwacyą życia dziejowego z wyższych szczytów, wyrabiają się w tym głównymwarsztacie codziennej, żmudnej, ale wdzięcznej zbiorowej pracy nauczyciela z uczniami. Tutaj wytwarza się pewność wiedzy, jasność, ścisłość i gruntowność. Tutaj gimnastykują się umysły, ćwiczy się zmysł historyczny, wyrabia krytycyzm. Powtarzania są także operowaniem wiadomościami, jeśli nauczyciel pozbawi je charakteru mechanicznej reprodukcji; ale owe rekapitulacye większych całości są już jakby stawianiem kopuł na budynku,

operowanie faktami w ściślejszem znaczeniu wyrazu jest właściwem wznoszeniem gmachu, cierpliwem stawianiem ścian z poszczególnych wiadomości, łączeniem filarów sklepieniami. Tutaj uczeń ma nabywać stopniowo przeświadczenia, w miarę dojrzewania umysłu, że historia jest *odtworzeniem* przeszłości dziejowej i że, jak w każdej nauce, *dążenie do prawdy* jest celem badania naukowego.

Forma nauczania polega tutaj na dyalogu nauczyciela z uczniami. Jeśli w innych fazach nauki przeważają monologi, to pogłębianie wiedzy musi się posługiwać ustawicznie żywym, pobudzającym uczniów do myślenia dyalogiem.

Czas i cierpliwość, systematyczna, wytrwała, celowa praca są tutaj nieodzownymi czynnikami, jeżeli nauka ma wydać poważne rezultaty, nie obliczone na chwilowe efekta. Historia nie jest przedmiotem, który dałby się prędko opanować. Nie można jej wyuczyć prędko, nie można uczyć z nagłym pośpiechem, w zbyt szybkim tempie. Przyczyna nie leży w samej tylko obfitości materiału, w wielkiej masie faktów, dat, nazwisk, które mają być przyswojone pamięci i w niej utwalone, — ale przede wszystkim w tem, że kulturę myślenia historycznego zdobyć można dopiero dłuższem stopniowem ćwiczeniem. Zdolność operowania faktami historycznymi, a więc: śledzenia przyczyn i skutków, łączenia faktów, kombinowania, tworzenia porównań, wyszukiwania analogii i różnic — to wszystko nie da się zdobyć z dnia na dzień, w krótkim przeciągu czasu. To doświadczenie zdobywa każdy nauczyciel z praktyki szkolnej, stwierdzają je przykłady uczniów, zaniedbujących naukę przez czas dłuższy. Zdawałoby się na pozór, że nawet większe luki w wiadomościach historycznych nie mają takiego znaczenia dla dalszego postępu w nauce, jak luki w matematyce lub w nauce języków, gdzie bez dawniejszych wiadomości trudno iść naprzód. A przecież tak nie jest, bo chociażby same przerwy w wiadomościach miały podrzędne znaczenie, — czego powiedzieć nie można, — to jednak przede wszystkim służy dłuższa przerwa w systematycznym ćwiczeniu zmy-

slu historycznego, szkodliwe jest dłuższe zaniedbanie kultury historycznego myślenia.

Sposoby postępowania. Nie zapominając o tym pewniku metodycznym, że każda lekcja powinna tworzyć pewną *całość* zaokrągloną, mieć jakiś *cel* zakreślony i pewną kwestyę *wyczerpać*, lub przynajmniej jeden, czy też kilka punktów jakiegoś większego programu omówić, możnaby wymienić następujące sposoby operowania faktami:

1). *Nawiązywanie do dawniejszych wiadomości.* Bywają dwa sposoby grupowania wiadomości w podręcznikach: terytoryalny i synchronistyczny. Albo przechodzi się większe epoki oddzielnymi porozrywanymi ustępami z dziejów poszczególnych państw czy narodów, albo też daje się możliwie jednolity obraz pewnej epoki z uwzględnieniem wzajemnej łączności i oddziaływania na siebie różnych mocarstw. W pierwszym wypadku nauczycielowi zostaje praca wiązania porozdzielanych wiadomości i budowania wraz z uczniami obrazu wspólnego; w drugim zaś z obrazów ogólnych, synchronistycznych wyodrębniać ma dzieje poszczególnych narodów i okresy historii jakiego państwa łączyć ze sobą. Można powiedzieć, że racjonalniejsza jest pierwsza metoda, kiedy ze stanowiska terytoryalnego uczniowie wznoszą się na wyższe, synchronistyczno-poglądowe, a zatem od rzeczy łatwiejszych idą ku trudniejszym, od części składowych do całości, gdy przeciwnie analityczne rozczłonkowanie jakiego obrazu generalnego na poszczególne części jest cofaniem się z wyższych ogólniejszych punktów widzenia na bliższe i szczegółowe, jest zatem schodzeniem niżej; a przecież podręcznik powinien dawać raczej materiał przygotowawczy do operowania faktami, niżli syntetycznem przedstawieniem uprzedzać rezultaty wspólnej pracy nauczyciela i uczniów. W każdym razie jednak, w jakikolwiek sposób ujmuje sprawę obowiązujący podręcznik, nauczyciel powinien ustawicznie zmuszać uczniów do łączenia faktów chronologicznego i synchronistycznego, i to nie tylko w celu powtarzania wiadomości i utrwalania ich w pamięci, ale przede wszystkim dla pogłębienia wiedzy, dla genetycznego

V
i ewolucyjnego rozumienia dziejów. Jeśli mowa o Konstytucji 3-ego maja, to niepodobna nie cofnąć się do dawniejszych okresów rozwoju sejmu polskiego, do Nihil novi, do liberum veto, do sprawy poddaństwa ludu wiejskiego, do Unii lubelskiej i t. d., niepodobna obejść się bez omówienia wpływów haseł wielkiej rewolucji francuskiej na wypadki w Polsce, bez porównania konstytucji, uchwalonej przez Zgromadzenie Narodowe, bez zestawienia uchwał pamiętnej nocy z 4-ego na 5-y sierpnia w Wersalu z postanowieniami naszej ustawy majowej, zburzenia Bastylli z „czarną procesją“ Dekerta i t. d. Nawiązywanie do dawniejszych wiadomości jest koniecznem dla grupowania faktów, układania dłuższych szeregów, ustalania wyników rozwoju dziejowego, dokładniejszego rozumienia genezy zdarzeń. Tak przechodzimy do specjalniejszej już sprawy:

2). Szukania przyczyn, odróżniania przyczyn głębszych pewnego zjawiska dziejowego od powodów drugorzędnych. Konieczne zwłaszcza jest rozróżnianie bezpośrednich powodów pewnego przewrotu, czy też jakiej wojny od przyczyn głównych, głębiej leżących, nieraz utajonych. Uczeń z wyćwiczonym zmysłem historycznym nie powie, że „przyczyną“ wojny francusko-niemieckiej 1870/1 była depeza emska, lub też że spór Tetzla z Lutrem spowodował reformację i t. d.

3). Porównania. Porównania historyczne mogą być różnorodne, a w nauczaniu historii odgrywają ważną rolę (porównania psychologiczno-etyczne działających osób, charakterów, sposobu postępowania, celów działalności, porównywanie instytucji, genezy, jakich podobnych zjawisk i t. d.). Przestrzedz należy tutaj jednak przed nadużywaniem analogii i niedosyć ścisłem formułowaniem. W pewnym cenionem czasopiśmie naukowem niemieckiem *) pewien profesor historii przeprowadzał drobiazgową analogię historyczną między Macedonią a Prusami, jako przykład wzoro-

*) Neue Jahrbücher für klassische Philologie 1912.

wej lekcyi w najwyższej klasie gimnazyalnej, i porównywał stanowisko państwa pruskiego w Niemczech z rolą Macedonii w świecie helleniskim. Podobieństwo pewne niezaprzeczone uchwycił z systematycznością pedanta niemieckiego, porównywał najdrobniejsze włókna splotu stosunków historycznych, aż wreszcie sprawa stała się poprostu śmieszną. Bez mała bowiem Wilhelm I stał się Aleksandrem Wielkim, wojna 1870/71 zestawiona z wyprawą Aleksandra do Persyi, niewiele brakło do tego, ażeby nieszczęśliwego Dariusza III porównać z Napoleonem III, Arbelę z Sedanem, Klitusa może z Moltkem, brakłoby tylko porównania do Bismarka. Przykład ten wystarczy do zastrzeżeń koniecznych, skoro mowa o porównaniach w nauce historii. Sztuczne naciąganie pewnych faktów lub zjawisk podobnych prowadzić musi do fałszów, do zmażenia prawdy i bałamutnego pojmowania dziejów. Często „bierze się fakty analogiczne w historii, ale nie homogeniczne, jakby wypadało, gdy tymczasem porównania powszechnodziejowe są rzeczą najzawodniejszą, jeśli się fakty z życia różnych społeczeństw odrywa od ich naturalnego podłoża i zbliża je do siebie nie na zasadzie procesu ewolucyjnego, genetycznego, tylko na podstawie danych zewnętrznych i cech przypadkowych“ *).

„Biorąc pod uwagę — powiada ten sam autor — iż na Zachodzie chłop był wolny, np. w Anglii, a u nas zwała się nań pańszczyzna, nikt nie chce się zastanowić, czy np. swoboda chłopu angielskiego nie była stokroć gorsza od doli naszego chłopu; że ten ostatni miał własny grunt i sprzężaj, a pierwszy, wywłaszczony z roli, musiał stawać się włóczęgą, że prawo zmuszające do pańszczyzny niczem było wobec prawa, skazującego chłopu bezrolnego w Anglii i bez zajęcia na przymusowe roboty w warsztatach lub na farmach landlordów“.

Przy porównaniach psychologiczno-etycznych, gdy się zestawia charaktery wybitnych osobistości, cele ich działań

*) A. Szelański: „Historja a nauki społeczne“ 1904.

ności, warunki, wśród których działali, wybór środków przez nich używanych, obowiązywać powinna zasada, ażeby nie zestawiać ze sobą osobistości z epok od siebie bardzo oddalonych; a jeśli już zestawia się dwie osobistości z okresów długimi wiekami przegrodzonych, wtedy nie powinno się pomijać naturalnego podłoża ich czynów, nie można nie uwzględnić różnicy warunków czasu i miejsca. Można przeprowadzać bardzo pouczające porównania Arystydesa i Temistoklesa, Maryusza i Sulli, Pompejusza z Cezarem lub Cezara z Oktawianem Augustem, Ludwika XI z Karolem Śmiałym, Fryderyka II z Józefem II, Bismarka z Cavourem, ale już takie paralele historyczne, jak Kromwell a Napoleon, Perykles a Lorenzo Medici, muszą być zgoła inaczej traktowane i ze znaczną miarą ostrożności krytycznej, niż porównania osób współczesnych, jeśli analogie mają być stosowane w nauce poważnie, rzeczowo, a przeprowadzane dokładnie, bez przygodnego, powierzchownego chwytania czysto zewnętrznych, przypadkowych podobieństw sytuacji.

4). Na osobną wzmiankę zasługują porównania ze stosunkami współczesnymi (teraźniejszymi), które pomysłowy nauczyciel będzie wciągał ustawicznie w zakres nauczania przy każdej nadarzającej się sposobności. Systematyczna nauka o dzisiejszych stosunkach, urządzeniach i instytucjach bywa zwykle udzielana dopiero w ostatnim roku szkoły niższej lub średniej. Jest to t. zw. wykształcenie prawnospołeczne, to, co Niemcy nazywają *Bürgerkunde*, Francuzi *Instruction morale et civique* albo *Droit usuel*. Niepodobna jednak umysłu ucznia zostawiać tak długo zupełnie obojętnym wobec zagadnień teraźniejszości aż do czasu rozpoczęcia osobnego kursu wykształcenia politycznego. Nauczanie historii nastręcza mnóstwo okazji do zmuszania młodzieży, aby bacznym wzrokiem śledziła sprawy i stosunki dnia dzisiejszego. A nie tylko chodzi tutaj o to, ażeby rzeczami aktualnymi zainteresować uczniów, ale o to również, ażeby przez porównanie z urządzeniami dzisiejszemi, ze stosunkami najbliższymi, wśród których się żyje, ułatwić należyte zrozumienie stosunków przeszłości. „Uczenie się historii w wieku

młodocianym — powiada Herbart *) — natrafia na tę ogromną trudność, że chłopiec może się przenosić w stosunki osób działających na widowni świata tylko o tyle, o ile na to pozwala bardzo ograniczona sfera jego odczuwań oraz szczupły zakres doświadczeń życiowych i sfera poznania“. Zrozumienie warunków życia danej epoki, w której działała pewna osobistość, staje się łatwiejszem, jeśli je zestawimy ze stosunkami chwili dzisiejszej, z urządzeniami państwa, kraju lub miasta, które dla uczniów są naoczne i dlatego najdostępniejsze. Umysł naiwny modernizuje czasy dawne wedle swego otoczenia; chodzi o to, ażeby je modernizować krytycznie, uświadamiać sobie podobieństwa i różnice. Zarzucić można, że modernizowanie historyi pociąga za sobą spalenie prawdy dziejowej; kto jednak obserwuje krytycznie rezultaty własnego doświadczenia, przekona się łatwo, że z poznawania historycznego pewna doza anachronistycznego traktowania przeszłości nie da się stracić, chodzi tylko o to, ażeby nieuniknione owo modernizowanie rzeczy dawnych kontrolować i uświadamiać sobie nieustannie. Nauczyciel, zmuszający uczniów do porównywania stosunków dawnych z dzisiejszymi, osiąga podwójną korzyść: uplastycznia przeszłość i rozbudza ciekawość do poznawania teraźniejszości. O kolonizacji greckiej można długo i szeroko rozprawiać, a przecież zostanie ona zawsze dla młodocianych umysłów czemś abstrakcyjnie dalekiem, jeśli nie porówna się wychodztwa helleńskiego z emigracją chłopca polskiego za ocean i nie uwydatni tych wszystkich różnic sytuacji, które perspektywicznie przybliżą uczniowi tamte czasy zamierzchłe, a rozbudzą jego zainteresowanie względem tej sprawy współczesnej, tak aktualnej i tak doniosłej pod względem narodowym i społecznym.

5). **Koncentracja nauki.** Nauczyciel historyi znajdzie mnóstwo sposobności, ażeby w zakres nauki wciągać wiadomości z innych przedmiotów nauczania szkolnego, co ma podwójne znaczenie: bogaci wiedzę historyczną ucznia

*) Aphorismen II, str. 483 i nast.

i przyzwyczajają go do logicznego wiązania różnych wiadomości, do dostrzegania różnorodnych związków między faktami i wzajemnego na siebie oddziaływania różnych objawów życia zbiorowego. To postępowanie chroni od zwyczajnego nalogu szufladkowania wiedzy. Uczniowie nieprzyzwyczajeni do takiego traktowania rzeczy, zaskoczeni tem w razie zmiany nauczyciela, stają zrazu nieporadni lub reagują niechętnie na podobne zakusy na mocy bezwładności myślowej, broniąc się argumentem, że to i owo „nie należy do historii“; ale oswoją się prędko z nowością i bardzo się interesują poszukiwaniem takich związków i połączeń. Spostrzegają bowiem, że np. pewien stan kultury, czy też charakter epoki albo odzwierciedla się bardzo wyraźnie w literaturze współczesnej, w innych wypadkach znowu nie budzi w niej echa (okres legionów i Księstwa Warszawskiego, par excellence żołniersko-wojenny, nie odbił się właściwem sobie echem we współczesnej literaturze polskiej). Spostrzeże, iż nauka i sztuka często wyprzedzają stosunki współczesne, że one rozluźniają spoidła danej struktury społecznej, to znowu zostają w równowadze z danymi stosunkami; nauczy się oceniać humanizm nie tylko ze strony literacko-artystycznej, ale pozna także wpływ jego na prawo, na poglądy polityczno-społeczne, na pogorszenie doli wieśniaków przez apoteozę prawa rzymskiego i t. d. Przykładów takich możnaby mnożyć bez końca. Młodzież uczy się poznawać, że romantyzm nie tylko należy do szuflady literackiej, że można i trzeba także o nim mówić w historii, że nie tylko na lekcjach historii sztuki słyszy się o Michale Angelo lub Leonardzie da Vinci. — Niema przedmiotu nauki, z któregooby nauczyciel nie mógł w większej lub mniejszej mierze korzystać, wciągając wiadomości różne w zakres historii dla pogłębienia poznania historycznego.

6). **Uzmysławianie nauki.** Posługiwanie się środkami poglądowymi dla unaocznienia podawanych wiadomości jest ważną a dosyć często zaniedbywaną stroną nauczania. Mapy, obrazy, modele, zwiedzanie zabytków miejscowych, podejmowanie wycieczek krajoznawczych — to są środki, którymi nauczyciel rozbudzać może w wysokim stopniu za-

ciekawienie uczniów i zamiłowanie przedmiotu, a zarazem pogłębiać naukę. Podręczniki już przynoszą uczniowi mniej lub więcej obfity materiał ilustracyjny; u nas niestety ilustrowanie książek szkolnych jeszcze nie stało się powszechną regułą. Kompendya historyczne dla klas niższych mają dość często tekst ilustrowany, podręczniki przeznaczone dla wyższych stopni nauki pospolicie bywają pozbawione rycin*), jak gdyby „obrazki“ już nie odpowiadały temu wiekowi, gdy tymczasem książki szkolne za granicą (z wyjątkiem może niemieckich), zwłaszcza francuskie i angielskie, są obficie ilustrowane. Dobre ryciny w książce, w rękach ucznia będącej, oddają znakomite usługi przy nauczaniu pod dwoma warunkami: po pierwsze, jeśli są istotnie dobre nie tylko pod względem artystycznym, ale także i naukowym, to znaczy, jeśli podają materiał możliwie najautentyczniejszy; po drugie, jeśli nauczyciel nie pomija pogardliwie obrazeczków, ale zwraca uwagę uczniów na ilustracye, uczy ich patrzeć, porównywać i rozważać. Wtedy otwiera się szerokie pole do omawiania charakteru całych epok stylu, gustu, mody, kultury wogóle, biorąc choćby tylko portrety z różnych stuleci, podobizny gmachów, urządzeń wewnętrznych, sprzętów, narzędzi, zbroi i t. d. Na to, co wydaje się zrazu uczniowi dziwaczny bohomazem, gdyż odskakuje od dzisiejszego smaku, od form rozpowszechnionych najbardziej, będzie on patrzył inaczej, gdy oko jego poddane będzie systematycznej kulturze patrzenia. To samo odnosi się do innych środków poglądowych, którymi trzeba się posługiwać umiejętnie i systematycznie.**)

*) Chlubny wyjątek tworzą Zarysy Korzona.

***) W zakresie historii polskiej możnaby już dzisiaj, przed rozpoczęciem specjalnej pracy wydawniczej, z istniejących dzieł, monografii, książek popularnych, pamiętników, zbiorów źródłowych, faksymiliów, modeli, portretów, podobizn pieczęci, zabytków paleograficznych, obrazów historycznych, kościołów, grodów i t. d. zestawić systematyczną biblioteczkę środków pomocniczych, które oddadzą nieocenione usługi w nauczaniu tego przedmiotu. Trzeba opracowania idealnego katalogu takich zbiorów, umiejętnego, do praktycznych celów zastosowanego zestawienia. Co dzisiaj robi się przygodnie, na wrywki, przypadkowo, to powinno być ujęte w pewien system i stworzyć ogólny wzór postępowania.

sławiania nauki może być rysunek nauczyciela na tablicy, o tem nie trzeba długo rozprawiać. Niestety jednak pokolenie współczesne tak jest zaniedbane pod względem wykształcenia rysunkowego z powodu znanej jednostronności edukacji szkolnej, takie ogromne między nami mnóstwo analfabetów w władaniu formą linii, że niewielu zapewne znajdzie się nauczycieli historii, którzy potrafiliby z pożytkiem posługiwać się przy nauczaniu tym potężnym środkiem unaoczniającym, jakim może być kreda lub kredka w rękach dobrego rysownika.

Osobno trzeba pomówić o posługiwaniu się mapą. Mapa nie tylko potrzebna jest na to, ażeby pokazać pewien kraj lub miejsce jakiej bitwy oznaczyć, ale powinna służyć za podstawę systematycznego ćwiczenia w należytem orientowaniu się w geograficznych i etnograficznych warunkach rozwoju historycznego. Trzeba uczniów przyzwyczajać do sztuki rozważnego czytania mapy, tak jak trzeba uczyć czytać książkę lub uczyć patrzeć na formy. Nie chodzi w tym wypadku li tylko o koncentrację z nauką geografii: nauczyciel historii winien rozwijać w uczniach zdolność historycznej lektury mapy, i to lektury krytycznej. To też można podać to jako pewnik dydaktyczny, że żadna lekcya historii nie powinna się odbywać bez mapy, jakkolwiek nie zawsze ona w równej mierze może być użytkowana. Trzeba przede wszystkim przyzwyczajając uczniów do zdawania sobie sprawy z tego, że wszystko, co się dzieje, dzieje się na ziemi w określonych warunkach miejsca i przestrzeni i w zależności od tych warunków, zdarzają się bowiem jeszcze, niestety, lekcye historii, na których słyhać o jakichś zdarzeniach przemianach, jak gdyby dokonywanych gdzieś w przestworach międzyplanetarnych. Stopniowo można rozwijać w uczniach rozumienie zależności dziejowej od warunków geograficznych, cokolwiek zaś mógłby kto powiedzieć o niebezpieczeństwie popadnięcia w przesadę w tym kierunku, nie potrafi zaprzeczyć, że przesada odwrotnego kierunku: zupełne pomijanie wpływu warunków geograficznych, jest w nauce samej jednostronnością szkodliwą, a w nauczaniu szkolnem

pozbawianiem się sposobności krytycznego rozważania owych wpływów bez dogmatyzmu deterministycznego. Ale nie tylko o to chodzi tutaj. Tendencje dziejowego rozwoju pewnego mocarstwa, kolizje interesów dwóch państw, czy narodów, znaczenie dróg handlowych, charakter pewnej wojny, wymiana zdobyczy cywilizacji, różnice kulturalne pomiędzy narodami, sprawy kolonialne, gospodarcze i wiele innych — to wszystko nie da się należycie i gruntownie wyrozumieć bez rozważnego czytania mapy. Trzeba przytem jak najwięcej wydobywać od uczniów samych, zmuszać ich jak najbardziej do zastanawiania się, szukania, samodzielnego wysnuwania wniosków.

7). **Chronologia.** Nie tylko w ściśle oznaczonych warunkach miejsca i przestrzeni powinien być mocno osadzony każdy fakt historyczny, ale również w dokładnie określonych granicach czasu. Nie jest to rzeczą łatwą uzdolnić uczniów do należytego oryentowania się w wiekowych obszarach czasu i nie osiąga się tego bynajmniej przymusem wyuczania się mnóstwa dat szczegółowych, które nieprodukcyjnie obciążają pamięć. Chodzi raczej o sposoby oryentowania się według wytycznych drogowskazów. Na niższych stopniach nauki trzeba postępować przezornie i powoli, aby stopniowo przyzwyczajając uczniów do uświadamiania sobie różnicy czasu. Dziecko nie zna ani przeszłości, ani przyszłości, żyje chwilą teraźniejszą, 300 lat temu lub 20 lat wstecz to są określenia dla niego jednakowej wagi, oznaczyć np. dzieciom w szkole ludowej, że bitwę pod Grunwaldem stoczono w r. 1410, jest to podać im ideogram wzrokowy, który zgoła nic nie mówi. Przez dłuższy czas musi wystarczać, o ile chodzi o odleglejsze czasy, owo bajkowe: „było to bardzo dawno temu“, zwolna zaś można uczyć oceniać różnice czasu według pokoleń. Dziadowie dzieci naszych sięgają pamięcią swoją do pierwszej połowy XIX wieku, bardzo starzy ludzie mogą pamiętać jeszcze wypadki i stosunki lat 1830 — 40, a z opowiadań swoich rodziców i dziadków podawać wiadomości z epoki napoleońskiej; wedle następstwa generacji można powoli dzieciom uprzystępniać chronologię, budzi się tym sposobem

zainteresowanie sprawami dziejowymi, gdyż łączy się je z żywą tradycją rodzinną. Stopniowo można przejść do odróżniania i numerowania stuleci i mierzyć je wedle wybitnych osobistości i ważnych zdarzeń, wreszcie z postępem nauki, na stopniach wyższych, wyrabiać biegłość oryentowania się i pewność wiedzy chronologicznej, jednakowoż bez dat drobiazgowych.

LITERATURA PRZEDMIOTU.

Charles Seignobos. L'Histoire dans l'Enseignement secondaire. Paris, Armand Colin, 1906.

Conférences du Musée Pédagogique 1907. L'enseignement de l'histoire. Paris 1907.

Sprawozdanie z czynności Komisji Zarządu głównego Towarzystwa Pedagogicznego, wydelegowanej do rozpatrzenia szkół średnich. Lwów 1881.

Korzon T. O nauczaniu historyi. Z powodu zamierzonej reformy szkół średnich w Galicyi. Warszawa 1882.

— *Przedmowa do PP. Nauczycieli i Nauczycielek* — w I zeszytcie „Historyi Nowoczesnej“. Warszawa 1906.

— *Autoreferat o podręcznikach Historyi* w „Reformie szkolnej“ A. Szymańskiego. Kraków 1904.

Nasza szkoła średnia, krytyka jej podstaw i konieczność reformy. Referat zbiorowy. Odbitka z „Muzeum“. Lwów 1906. str. 40 i nast.

Plan nauki historyi w zreformowanej szkole średniej. Część pierwsza. Nakładem krak. Komisji dla reformy szkół średnich 1907.

Fr. W. Foerster. Nauka życia. Książka dla rodziców i wychowawców. Streściła Marya Bujno-Arctowa. Warszawa 1907.

W. Rein. Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Zweite Aufl. 3. Band. Langensalza 1905, str. 459 i nast. Tam też wymieniona szczegółowo bibliografia bogatej literatury niemieckiej, odnoszącej się do nauczania historyi.

Przykłady lekcji historycznych.

1. Lekcja z historii starożytnej w IV klasie realnej albo na I kursie seminaryum nauczycielskiego.

Zadana jest na nową lekcję 2-ga wojna punicka do bitwy pod Zumą. Na poprzedniej lekcji nauczyciel opowiedział jej przebieg aż do chwili opuszczenia Włoch przez Hannibala. Lekcja następna rozpoczęła się od reprodukcji zadanych ustępów w postaci opowiadania ciągłego przez uczniów, po kolei do tego wzywanych. Monologi ich, przerywane w razie konieczności tylko lakonicznymi sprostowaniami rzeczowych faktów, skończyły się. Przystępuję do rozmowy pogłębiającej.

Zaznaczam z góry jej cel, aby obudzić zainteresowanie uczniów, zajęcie się przedmiotem, zaciekawienie. Celem jest w tym wypadku głębsze zastanowienie się i wykrycie przyczyn: dlaczego Hannibal, mimo wielkiego geniuszu strategicznego, mimo tylu klęsk strasznych zadanych Rzymianom, celu swego ostatecznie nie dopiął, potęgi państwa rzymskiego nie złamał, panowania jego we Włoszech nie zniszczył, a chociaż w ciągu lat 15-u pobytu swego na ziemi włoskiej w bitwie otwartej ani razu pokonany nie został, wkońcu przecie z goryczą i bólem opuszczać musiał Włochy, widząc w gruzy rozsypujące się dzieło życia swego.

Aby uczniowie przyczyny te, ile możliwości, samodzielnie, pracą własnego umysłu odkryli, kierując odpowiednio rozmową, stosownymi pytaniami naprowadzam na właściwe tory, pozwalam często „wygadać się“ śmielszym, aby nie płoszyć uciechy własnej twórczości, błędne domysły prostując sam lub uczniów innych do sprostowania zachęcam. Do celu zmierzam szeregiem następujących pytań:

Najpierw: na co liczył H., przeprowiadając się do Włoch, w serce kraju nieprzyjacielskiego, jakie stosunki polityczne brał w rachubę, od kogo spodziewał się pomocy przeciw Rzymowi? Jaki był cel najbliższej działalności jego?

Odpowiedzi uczniów powinny uwzględniać przede wszystkim ówczesne stosunki polityczne i narodowe Italii. Znajomość ich odświeżam w ich pamięci, ale w ten sposób, że jak najwięcej z siebie muszą wydobyć, aby nie pozbawić złudzenia, że każdy samodzielnie tworzy odpowiedzi. Przy mapie stwierdzają więc, że Włochy ówczesne nie są jeszcze bynajmniej jednolitem państwem narodowym, jest to konglomerat różnorodnych ludów pod panowaniem rzymskim: jedne pokrewne Rzymianom, inne zupełnie obce pochodzeniem i językiem; jedne dawniej podbite, co do innych fakt podboju stosunkowo świeżo dokonany (Grecy w południowych Włoszech przed laty 54); Hannibal więc przedewszystkiem liczył na pomoc t. zw. sprzymierzeńców rzymskich, na siłę ich nienawiści do zwycięskiej Romy. Za cel swej działalności obrał sobie najpierw *zniszczyć związek italski* i przez to pozbawić Rzymian wszelkiej potęgi. Zapytuję potem, w jakich faktach objawia się ten jego cel i te nadzieje, pokładane w sprzymierzeńcach włoskich. Uczniowie odpowiadają: „H. głosił nieustannie, że przybył do Włoch, aby je oswobodzić od jarzma rzymskiego, po każdej bitwie wszystkich jeńców obywateli rzymskich kazał mordować i grunta rzymskie pustoszył, sprzymierzeńców zaś rzymskich wziętych do niewoli puszczał wolno do domu i oszczędzał ich grunta.

Zapytuję dalej: czy te nadzieje wodza kartag. ziściły się? Odpowiedzi stwierdzają, że Hannibal doznał zawodu: sprzymierzeńcy nie przestali lękać się potęgi rzymskiej i nie

śmieli łączyć się z nim. Dopiero po straszliwej klęsce kanneńskiej Rzymian niektórzy ze sprzymierzeńców zaczęli przystępować do Hannibala: naprzód Samnici i Lukanowie, potem miasta greckie w południowej Italii. Pytam, dlaczego te właśnie ludy stanęły po stronie Kartaginy; naprowadzam, szukając przyczyn tego zjawiska, na stosunkowo niedawny fakt podboju tych plemion przez Rzymian (Samnici 290, Tarent po wojnie z Pyrrusem dopiero r. 272 dostał się w moc Rzymu). Starsi mieszkańcy Tarentu i innych miast greckich pamiętali jeszcze czasy niepodległości, lat 54 dopiero upłynęło od podboju, pół wieku nie mogło jeszcze zatrzeć wspomnień wolności. Nie wygasła żądza wyzwolenia się z pod jarzma znienawidzonego zwycięzcy. Jednak ogromna reszta sprzymierzeńców wytrwała w wierności Rzymowi. Najwierniejszym okazał się związek latyński (dlaczego? wspólność pochodzenia, korzystne prawa). A zatem zawiodłszy się w swoich nadziejach, Hannibal, ograniczony do własnych sił (miasta greckie straszliwie pokarane przez Rzymian), odcięty zupełnie od ojczyzny, pozbawiony posiłków stamtąd, tyle lat jednak jeszcze utrzymywał się potęgą geniuszu, niepokonany. Czy nie przewidział tego niebezpieczeństwa odcięcia? Czy sobie nie ubezpieczył łączności z Kartaginą? Uczniowie wskazują na kontakt wodza z Hiszpanią: zamiast dróg morskich, obsadzonych przez flotę rzymską, tędy drogą lądową miał zapewniony dostęp posiłków z Hiszpanii. Ale katastrofa Hazdrubala zniszczyła tę ostatnią nadzieję. „Poznaję los Kartaginy“ — słowa H. na widok podrzuconej mu przez Rzymian do obozu głowy brata. Trudność rekrutacji żołnierzy w kraju nieprzyjacielskim. Różnica między armią H. a wojskiem rzymskim. Korzystniejsze położenie Rzymu pod względem uzupełniania szeregów bojowych.

Na tem jednak nie ograniczam się. Druga wojna punicka nosi na sobie wybitne piętno walki wielkiego męża z wielkim narodem. Staram się uprzytomnić uczniom ten charakter wojny odpowiednim sposobem. Zapytuję, dlaczego Hannibal był już przy bramach Rzymu, a jednak nie pokusił się o jego zdobycie. Uczniowie odszukują analogiczny moment

z historii greckiej: Epaminondas, mimo zwycięstw na Peloponezie i zbuntowania przeciw Sparcie podległych jej ludów, jednak nie ośmielił się targnąć na samą Spartę, na miasto odsonięte. Jeden i drugi umieli ocenić siłę odporną i moralną moc wroga. Wielcy wodzowie nie lekceważyli nieprzyjaciela; Hannibal był nie tylko genialnym wodzem, był bystrym politykiem, głęboki rozum wielkiego męża stanu łączył z przenikliwością strategika. Głęboko umiał przenikać charakter przeciwnika. Zdawał sobie jasno sprawę z tego, że zdobycie Rzymu kosztować go może wiele, a potęgi państwa nie złmie. A z drugiej znów strony pytaniami stosownymi, ciągle mając ten cel na oku, że szukamy głębszych przyczyn ostatecznego niepowodzenia H. mimo zwycięstw tyłu, staram się należycie oświetlić moralną wielkość, prawdziwie imponującą moc ducha narodu rzymskiego w chwilach najstraszniejszego pogromu i nieszczęść. Wskazuję na zachowanie się władz po klęsce kannenskiej. Wielki człowiek i wielki naród — przeciwnicy godni siebie, w pojedynku tym zwyciężył naród; a tutaj nadarza się znów sposobność wskazania, jak ciasne i samolubne, niskie i po kramarsku egoistyczne było postępowanie władz kartagińskich wobec wielkiego bohatera własnego narodu. Bogate kupiectwo Kartaginy, arystokracja handlowa, tylko interes materyjalny najbliższy na oku mająca, skąpi wodzowi w najkrytyczniejszych chwilach posiłków i pieniędzy.

Zbierzmy teraz razem przyczyny niepowodzenia Hannibala: 1) zawód w nadziei pozyskania sprzymierzeńców do walki przeciw Rzymowi; 2) odcięcie od Afryki; 3) katastrofa Hazdrubala; 4) trudność uzupełniania topniejących szeregów świeżymi zaciągami w kraju nieprzyjacielskim; 5) siła patriotyzmu Rzymian, dźwigających się po najstraszniejszych klęskach; 6) egoistyczna polityka kupieckiej arystokracji kartagińskiej.

II. Lekcja w drugiej lub trzeciej klasie szkoły średniej
(kurs niższy).

W klasie zawieszona od kilku dni kopia Matejki „Hołdu pruskiego“, nauczyciel przynosi „Proporzec“ Kocha-

nowskiego. Uczniowie odczytali z podręcznika odnośne opowiadanie, albo też usłyszeli je z ust nauczyciela. Co oznacza wyraz sekularyzacya? Co to za kraj Prusy? (przy mapie). Ilorakie Prusy rozróżniamy dzisiaj? Położenie. Nazwy dawniejsze. Czy mieszkają tam dzisiaj Polacy? w których częściach Prus? Jaka była ludność pierwotna?

Krótkie przypomnienie faktów ze stosunków Polski z Krzyżakami od w. XIII.

Dalsza rozmowa nawiązuje się do obrazu Matejki. Jaka scenę widzicie przedstawioną tutaj? Co znaczy hołd? Jaka chwila uroczystości przedstawiona? Gdzie się rzecz odbywa? Ugrupowanie osobistości? Król i rodzina jego, dygnitarze. Wskazać osoby i nazwać! Królowa. Czy to pierwsza, czy druga żona Zygmunta I? Barbara Zapolska, czy Bona? Królewicz? Córki Zygmunta? Ówczesne stroje. Zwrócić uwagę na strój Albrechta! Czy występuje w sukni zakonnej? Zwrócić uwagę na Stańczyka! Co chciał Matejko wyrazić tą postacią w obrazie? Uczniowie wpadają na różne domysły. Można im poddać wątek: Z jakiej rodziny pochodził Albrecht? Gdzie dzisiaj ta rodzina panuje? Dola Polaków pod panowaniem tej dynastii? Jaka to zmianę losów symbolizuje zadumana postać Stańczyka? Polska niegdyś potężna — księżę pruski u stóp króla polskiego na klęczkach, a dziś? Czy więc Matejko nie pragnął może wskazać na to, że król polski popełnił błąd ciężki, pozwalając na sekularyzację Prus? Czy Matejko w postaci Stańczyka nie oskarża całego narodu o winy, które zgubiły Polskę? Zastanówcie się, czy ta zmiana (sekularyzacya) nie groziła jakim niebezpieczeństwem Polsce na przyszłość. Czy król mógł postąpić inaczej? Czy mógł być wielić Prusy do Polski? Czy byłoby to bezprawiem? Dlaczego Z. postąpił inaczej?

Odczytanie wybranych ustępów z „Proporca“ Kochanowskiego. Czy utwór ten odnosi się do hołdu 1525 r.? Który z was wie to? Jest to hołd z r. 1569, złożony przez księcia pruskiego Zygmunta Augustowi, Kochanowski na „Proporcu“ przedstawia jednak scenę z r. 1525. Opis sztandaru.

III. Ta sama sprawa,
jako przedmiot lekcji na kursie wyższym.

Na nową lekcję zadano pierwszą część panowania Zygmunta I do r. 1526, a więc dwie pierwsze wojny moskiewskie, zjazd wiedeński i hołd pruski. Cel lekcji: zastanowimy się nad tem, czy między temi trzema sprawami niema ścisłego związku. Czy Moskwa nie miała sprzymierzeńców w wojnie przeciw Zygmuntowi? Stanowisko cesarza Maksymiliana. Groźna przeciw Polsce koalicya, przez niego przygotowywana. W jaki sposób Maksymilian pomagał Wasilowi? Jakim antagonizmem wytłomaczyć tę politykę cesarza? Od kiedy datuje się ów antagonizm dynastyczny o panowanie w Czechach i na Węgrzech? Z jakim stronnictwem węgierskiem łączył się Zygmunt? Kto przywódcą partyi antyrakuskiej na Węgrzech? W jaki jeszcze sposób szkodził Maks. Polsce? Czy miał prawo jako cesarz wdawać się w sprawę Polski z Zakonem? Na jakie niebezpieczeństwa narażało Polskę i jakich ofiar wymagało utrzymanie Czech i Węgier przy dynastyi Jagiellońskiej? Jakich korzyści oczekiwać mógł Zygmunt ze zgody z Maksymilianem? Czy można układ wiedeński poczytać za błąd polityczny Zygmunta, czy można było przewidzieć rychłe wygaśnięcie Jagiellonów czesko-węgierskich? Jakie natychmiastowe korzyści przynosił układ w Wiedniu? Przystępujemy do sprawy sekularyzacji Prus. Powtórzenie treściwe stosunków Polski z Zakonem od 1466. Co Polska zyskiwała na razie przez sekularyzację? Dlaczego Albrecht tracił wszelkie oparcie o Niemcy? Niebezpieczeństwa na przyszłość? Z elekcyjnego Prusy państwem dziedzicznym, konsekwencye stąd dla Polski? Węzeł średnio-wiecznego feudalizmu czy nie zbutwiały? Znaczenie kraju dla Polski geograficzne czy ważne? Stosunek do Hohenzollernów brandenburskich. Religijna strona sprawy. Czy nie mógł był Zygmunt załatwić sprawy w sposób korzystniejszy dla Polski?

IV. Przykład lekcji na wyższym stopniu nauki. Unia lubelska.

(Szkic).

Rzecz nawiązuje się do wielkiego programu naprawy Rzeczypospolitej, podjętego przez szlachtę za panowania Zygmunta Augusta. Szlachta koronna, wzmagając swą władzę, dąży do ściślejszej centralizacji państwowej. Czynniki egoistyczne: dążenie do przewagi z jednej strony, opór możnowładztwa litewskiego z drugiej, stąd konflikt interesów. Przyczyny oporu możnowładców? Które dążenia zgodniejsze były z wyższym interesem całości? Czy dzisiejsze pojęcia centralizacji państwowej dadzą się zastosować do sprawy ówczesnej? Jakie korzyści przynieść miała unia szlachcie koronnej? Stanowisko króla zrazu niezdecydowane przesuwają się w kierunku dążeń reformatorskich szlachty polskiej. Różnice między ustrojem społeczno-politycznym ówczesnej Polski a Litwy? Różnice kulturalne? religijne? Różnice elementu etnicznego? Czynniki etyczne: ofiary króla z praw własnych na korzyść dobra ogółu, podyktowane troską o przyszłość państwa. Wobec oporu możnowładztwa w Księstwie, załatwienie sprawy kompromisowe. Wzajemne ustępstwa. Dlaczego możnowładztwu litewskiemu zależało na osobnym rządzie litewskim? (Nadzieja dygnitarstw i utrzymania wraz z nimi resztek wpływu). Słabe strony Unii. Porównanie z dzisiejszym stosunkiem Austrii i Węgier (różnice)! O ile Unia przyspieszyć mogła wpływ kultury polskiej w krajach litewsko-ruskich? O ile była postępem w stosunku do dawniejszych aktów połączenia? (nawiązanie do dawniejszych wiadomości). Ocena etyczna: pokojowe zbratanie bez rozlewu krwi, zasługi króla.

V. Przykład lekcji na wyższym stopniu nauki.

Omawianie Konstytucji 3-ego Maja.

Uczniowie zapoznali się już na poprzednich godzinach z genezą ustawy majowej, rozpoczyna się omówienie jej treści i znaczenia. Uczniowie mają w rękach tekst konstytucji.

1. *Strona społeczna konstytucji*. Czy dokonała zupełnego zrównania wszystkich wobec prawa? Porównanie z deklaracją praw człowieka, już na dawniejszych lekcjach historii powszechnej komentowaną. Porównanie z uchwałami pamiętnej nocy 4—5 sierpnia 1789 w Wersalu. Które postanowienia poszły dalej? Czy konstytucja zniosła organizację stanową społeczeństwa? Pojęcie „stanu trzeciego“ we Francji. Czy w Polsce odróżnić można te same stany? Czy duchowieństwo tworzyło tam stan tak odrębny, jak w innych krajach? Jakim zmianom uległo położenie a) szlachty, b) mieszczaństwa, c) ludu wiejskiego? Ograniczenie przywilejów *szlachty*. O ile? Co zyskało *mieszczaństwo*? (ustawa kwietniowa). Czy zupełne równouprawnienie ze szlachtą? Czy wszystkie miasta otrzymały nowe prawa? (różnica między królewskimi wolnemi a prywatnemi). Dalsze omawianie nawiązując do wiadomości dawniejszych: upadek mieszczaństwa w Polsce — od kiedy? Przyczyny tego upadku zewnętrzne i wewnętrzne (krótkie powtórzenie). *Lud wiejski*. Czy ustawa majowa zniosła poddaństwo osobiste, pańszczyznę, sądownictwo patrymonialne? Co znaczy wzięcie pod opiekę prawa? Nawiązanie do rzeczy dawniejszych: Od kiedy datuje się w Polsce poddaństwo chłopów? Jak się wytworzyło? — 2. *Sprawa religijna*. Czy całkowite równouprawnienie wyznań? Stan kwestyi religijnej w ówczesnej Polsce, jej znaczenie w drugiej połowie XVIII w. Rezultaty omawiania tych spraw, rezultaty porównań: we Francji rewolucya stworzyła społeczeństwo bezstanowe na podstawie równości wobec prawa, Konstytucya 3-ego Maja buduje na podstawie stanowej. Czem tłumaczy się ta ważna różnica? Siła i znaczenie stanu trzeciego we Francji, a położenie pospólstwa w Polsce, charakter rewolucyi francuskiej, a charakter sejmu 4-letniego. (Jest to poszukiwanie *przyczyn* różnicy). O ile są słuszne zarzuty stawiane twórcom ustawy majowej? Jeżeli uczniowie z rekryminacyami takimi nie spotkali się jeszcze, nauczyciel przytacza je, cytuje sądy: Lelewela, Łukasińskiego, ze współczesnych sądów opinię z książki Wł. Grabińskiego i namiętne oskarżenie S. Witkiewicza w książce o Matejce. Zwraca uwagę

na warunki, wśród których powstała ustawa, na następstwa, któreby wynikły, gdyby Konstytucya chciała sprawę włościańską rozwiązać jednym zamachem, zwraca uwagę (nieco później), że sami twórcy nie uważali ustawy za doskonałą pod względem społecznym. — 3. *Strona polityczna* ustawy, omawiana według podziału władzy na wykonawczą, prawodawczą i sądowną. Rząd. Władza monarchy. Ograniczenie elekcji. Uzdrowienie sejmu. Jakie były kardynalne wady sejmowania polskiego? a) zwichnięcie równowagi społecznej, reprezentacya jednego tylko stanu, i to nie całości, ale ziemi (instrukcye). Co w tych kierunkach Konst. 3-ego Maja naprawiła? Zwycięstwo zasady nowożytnej: interes ogółu ponad interesem części. — Dualizm Korony i Litwy czy utrzymany nadal? O ile Konstytucya była krokiem naprzód w porównaniu z Unią lubelską? — Sądownictwo. — Porównanie politycznej strony Konstytucyi z konstytucją uchwaloną przez Zgromadzenie narodowe (Konstytuantę) we Francyi, tak co do władzy monarchicznej jak i kompetencji przedstawicielstwa narodowego. Rezultat omawiania: główna wartość Ustawy tkwi w jej postanowieniach politycznych; stworzyła ona ramy, w których później miało się dokonać i dalsze przeobrażenie (społeczne), naprawa rządu i sejmu to były sprawy naglące, wysunięte też na pierwszy plan. Ocena etyczna: zerwanie z błędami przeszłości, dowód myśli obywatelskiej, szlachetny program dalszej naprawy stopniowej. Tutaj sposobność zaznaczenia raz jeszcze, że w kwestyi społecznej była Konstytucya raczej programem przyszłości, niż rozstrzygnięciem sprawy; najpierw trzeba było dach domu i ściany ratować od pożaru, a potem dopiero krzywdę młodszej braci naprawiać; stąd zarzuty ułomności ustawy, jej tchórzliwości i stanowego samolubstwa, bądź co bądź niesprawiedliwe.

Na zakończenie odczyta nauczyciel wybrane ustępy z Balcera książki o Konst. 3-ego Maja, lub — według skali umysłowej uczniów — z popularnej książeczki Finkla (wydawnictwo Macierzy we Lwowie).

PORADNIK BIBLIOGRAFICZNY.

Przeznaczam te uwagi dla młodszych nauczycieli, niefachowych historyków, którzy są w tem położeniu, że muszą udzielać nie swego przedmiotu. Niespecjalista, który pragnie nauczać skutecznie, powinien stworzyć sobie podręczną bibliotekę, złożoną z najniezbędniejszych książek. Pomijam naturalnie wszystkie dzieła naukowo-historyczne, gdyż niepodobna tutaj podawać chociażby skróconej bibliografii całej tak rozległej gałęzi wiedzy. Ograniczam się tedy do podręczników, dzieł popularnych oraz wydawnictw tego typu, który można objąć ogólną nazwą „wypisów historycznych“. Grupuję książki w dwa działy: a) takie, które nauczyciel powinien przestudyować, ażeby uczyć historii, względnie: z których może się przygotowywać do lekcji; b) podręczniki szkolne w ściślejszem znaczeniu, które można dawać w ręce uczniom. Nie potrzebuję dodawać, że rozczytywanie się w dziełach naukowych: monografiach, rozprawach źródłowych i t. d., jest nieodzowne dla nauczyciela, który pragnie się kształcić, a nie zamykać w ramach jednego widnokągu *).

A) 1. Z historii polskiej radzę przestudyować: F. Konecznego *Historję Polski za Piastów* i tegoż autora *Historję Polski za Jagiellonów*, oraz skrócone *Dzieje Polski*, wydane dwukrotnie: raz w Łodzi, drugi raz (zmienione nieco) w Pozna-

*) Wielką pomocą dla pragnącego się kształcić w historii Polski może być starannie opracowana bibliografia wraz z licznymi, obszerniejszemi i krótkimi, recenzjami podręczników, podana przez Wł. Smoleńskiego w tomie II *Poradnika dla samouków* (Warszawa 1899: str. 300 — 331). Obfity szereg recenzji podręczników do nauki tegoż przedmiotu umieścił tenże autor w artykule swoim „Historja“ w *Encyklopedyi Wychowawczej*, wydawanej w Warszawie.

Wskazówki bibliograficzne (wraz z ocenami) do historii powszechnej, opracowane przez T. Korzóna i S. Askenazego, przy współdziałaniu J. K. Kochanowskiego, K. Króla i J. Homolickiego, zawiera tenże tom *Poradnika dla samouków* (str. 205 — 299).

niu; Wł. Grabińskiego *Dzieje narodu polskiego* w najnowszym wydaniu, ze szczególnem uwzględnieniem tomu drugiego, obejmującego schyłek dziejów państwa polskiego i obszernie traktowaną historię porozbiorową; Anatola Lewickiego *Zarys historii Polski aż do najnowszych czasów*, wydanie rozszerzone nie szkolne, zawierające przejrzyste opowiedzianą, dydaktycznie dobrze ułożoną historię porozbiorową; z A. Sokołowskiego *Dziejów Polski* (wyd. w Wiedniu, M. Perles) tylko tom IV, podający obfite wiadomości z historii porozbiorowej; doskonałe pod niejednym względem T. Siemiradzkiego *Dzieje porozbiorowe narodu polskiego* (wydane w Chicago); wydawnictwo „Macierzy“ lwowskiej p. t. **Polska**, nie tyle ze względu na zamieszczoną tam historię polską A. Sokołowskiego, ile raczej z powodu zwięzłe napisanej geografii historycznej ziem polskich (przez F. Konecznego) oraz zarysu ustroju Polski przez A. Winiarza; S. Kutrzeby *Historye ustroju Polski* w zarysie, wyd. najnowsze (komu ta książka wydałaby się za trudną, niech najpierw przeczyta popularniejszą książkę H. Witkowskiej *Historya ustroju Polski w zarysie*, a potem dopiero dzieło Kutrzeby i pod tymże tytułem zarys O. Balzera); J. Caro *Dzieje Polski* (6 tomów); Ig. Chrzanowskiego *Historye literatury polskiej*; Heleny Orszy *Z dziejów narodu*; H. Witkowskiej i M. Kulikowskiej *Czytania historyczne*; *) wreszcie (tylko ze względów na materiał anegdotyczny): T. z Potockich Wodzickiej: *Historye polską* (4 tomy). Oprócz powyższych kompendyów nieodzownie potrzebne nauczycielowi historii: „Szkice historyczne“ K. Szajnochy i L. Kubali, Wł. Łozińskiego monografie z zakresu historii kultury w Polsce („Patrycyat i mieszczaństwo lwowskie“, „Prawem i lewem“, „Życie polskie w dawnych wiekach“), dzieła W. Kalinki, T. Korzona, S. Askenazego i t. d.

*) Dwa te wydawnictwa odznaczają się przystępną ceną; drugie z nich podzielone jest na zeszyty, które można nabywać oddzielnie; obydwie, H. Orszy i Witkowskiej i Kulikowskiej, powinny się znajdować, z polecenia nauczycieli, i w rękach uczniów.

2. Z historii powszechnej należy koniecznie przestydować T. Korzona *Historię starożytną*, *Historię wieków średnich*, *Historię nowożytną* (2 tomy) oraz *Historię nowoczesną*, doprowadzoną do r. 1805, potem dopiero związane W. Zakrzewskiego 3 tomy *Historii powszechnej* i znakomite podręczniki M. Karejewa (w przekładzie polskim jest „Historia nowożytna“ i „Historia średniowieczna“), następnie Wippera *Historię wieków średnich* i *Nowożytną*, książki jednostronne często, ale podające obszerne wiadomości z zakresu kultury, stosunków gospodarczych i t. d. Komu sprawiłoby znaczną trudność rozpoczynanie nauki od Korzona, Zakrzewskiego i Karejewa, niech najpierw weźmie do ręki doskonałe książki W. Osterloff'a i J. Szustra („Dzieje powszechne“), celem wstępnego zaznajomienia się z przedmiotem; kto ma czas i ochotę rozczytywać się szerzej w historii, niech się postara o znane, dość rozpowszechnione wielotomowe wydawnictwo Bondy'ego z Wiednia: „Historia ilustrowana według Spamera“, jest to bardzo nierównej wartości kompilacja, podaje jednak dużo materiału ilustracyjnego i z tego względu niezbędna dla nauczyciela historii. Z powodu związanego, bardzo udatnego ujęcia rzeczy zaleca się Krywul'ta „Powtórzenie historii do egzaminu dojrzałości“, obejmujące całość historii powsz. i polskiej; korzyść z tego bardzo szczęśliwie pomyślanego skrótu odniosą jednak tylko ci, którzy już zaznajomili się z szerszymi kompendyami. Kto włada językiem francuskim, odniesie wielką korzyść z podręczników *Seignobosa*, *Ducoudray'a*, następnie z arcypożytecznego wydawnictwa: „Lectures historiques“ Mariéjol, Lacour-Gayet, Langlois. Pożądane w biblioteczkach nauczycielskiej są *Guirauda* „Opowiadania historyczne“, *Guhla i Konera* „Hellada i Roma“, *Maspero* „Opowiadania historyczne“ i t. d.

B). Z podręczników używanych w szkołach najbardziej można polecić następujące:

1) Do historii polskiej: K. Rawer *Dzieje ojczytste* (wyd. najnowsze).

F. Koneczny *Historia Polski* (wyd. łódzkie lub poznańskie).

A. Lewicki *Zarys historii Polski*
(wyd. najnowsze);

oraz jako książki pomocnicze („wypisy historyczne“): H. Orszy *Z dziejów narodu* (na stopniu wyższym) i H. Witkowskiej i Kulikowskiej *Czytania historyczne*.

2) Do historii powszechnej: K. Krotoski *Opowiadania z dziejów*
na kurs niższy (10--13 lat);

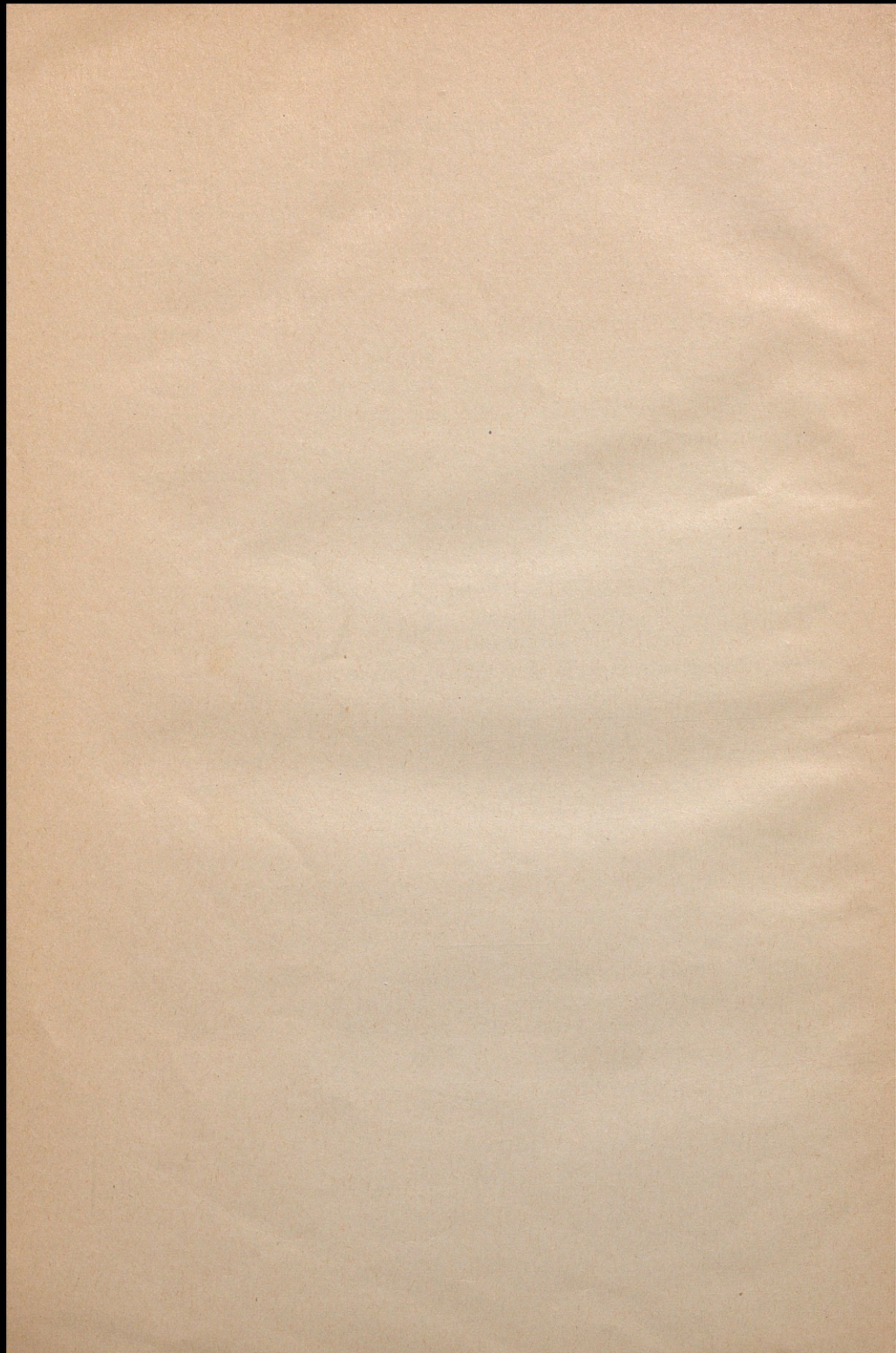
Osterloffa i Szustra *Dzieje powszechne* w takich zakładach, w których historia powszechna wykłada się tylko jednorazowo, a więc można powiedzieć: dla kursu średniego, w seminariach nauczycielskich, liceach żeńskich 6-klasowych, szkołach handlowych i t. p.;

Karejewa podręczniki w wyższych klasach gimnazjalnych i szkół realnych.

Korzona również dla wyższych klas szkół średnich. Wątpliwości niektórych nauczycieli co do rozmiarów „Historii nowoż. i nowoczesnej“, jakoby zbyt wielkich, jak na podręczniki szkolne, wydają mi się nieco przesadne.

Gdyby udało się skombinować kompendya z równoczesnym posługiwaniem się książkami Karejewa lub Zakrzewskiego z takim podziałem pracy, że Historia Korzona byłaby dla ucznia obowiązkową lekturą historyczną, a zwięzłe skróty Zakrzewskiego i Karejewa ułatwiałyby mu wysnuwanie rezultatów, wniosków ogólnych i syntetycznych poglądów, — możnaby się spodziewać wielkich korzyści z takiej organizacji nauki.





Treść.

	Str.
PRZEDMOWA	1
Rozdział I. Cele nauczania historii.	
1. Teorye i życie	3
2. Współczesne ideały pedagogiczne	8
3. Współczesne pojmowanie celów nauczania hi- stori	9
Rozdział II. Zagadnienia ogólnometodyczne.	
1. Najważniejsze problematy i kwestye sporne	11
2. Nauka elementarna	30
3. Metoda retrospektywna	50
Rozdział III. Szczegółowa dydaktyka historii.	
1. Podawanie nowych wiadomości	55
2. Utrwalanie wiadomości w pamięci uczniów	69
3. Operowanie wiadomościami	75
1) Nawiązywanie do dawniejszych wiadomości — str. 75; 2) Szukanie przyczyn—76; 3) Porównywania —76; 4) Porównania ze stosunkami współczesnymi— 78; 5) Koncentracja nauki — 79; 6) Uznysławianie nauki—80; 7) Chronologia—85.	
LITERATURA PRZEDMIOTU	84
PRZYKŁADY LEKCJI HISTORYCZNYCH.	
1. Lekcja w 4-ej klasie realnej lub na 1-ym kur- sie seminaryum nauczycielskiego	85
2. Lekcja w 2-ej lub 3 ej klasie szkoły średniej	88
3. Ta sama sprawa na kursie wyższym	90
4. Lekcja na wyższym stopniu nauki	91
5. Lekcja na wyższym stopniu nauki	91
PORADNIK BIBLIOGRAFICZNY	94

OMYŁKI DRUKU.



	<i>Zamiast</i>	<i>Powinno być</i>
Na str. 6 wiersz 5 od dołu:	z tych nałogów	złych nałogów
„ „ 7 „ 12 od góry:	pod jednym względem	pod niejednym względem
„ „ 19 „ 8 „	po wyrazie: osobnych	dodać: części
„ „ 47 „ 5 „	potym	potem
„ „ 63 „ 13 od dołu:	rozprasza się	rozpanosza się
„ „ 92 „ 13 „		Wyrazy od „Rezultaty“ powinny być od nowego wiersza.
„ „ 93 pod 3 po punkcie b) dodać:		c) przerost atrybucji sejmowych, t. j. przejęcie na siebie przez sejm wielu spraw władzy rządowej.





Komisyja wydawnicza Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego zapowiedziała w listopadzie 1908 roku (zob. „Sprawy Szkolne” zesz. 9, str. 751), że zamierza przystąpić do wydania szeregu dzieł i broszur, które złożą się na „Encyklopedyę wychowawczą dla nauczycieli ludowych” według następującego programu: 1) jeden dział zawierać będzie ogólne podstawy kształcenia (psychologię wychowawczą i dydaktykę ogólną) wraz z zarysem dziejów teorii wychowawczych; 2) drugi poświęcony będzie dydaktyce szczegółowej, a więc metodyce oddzielnych przedmiotów; 3) trzeci—organizacyi szkolnictwa ludowego i sprawom z niem związanym. Plany Komisji przechodzą już w dziedzinę rzeczywistości: książka niniejsza jest pierwszą z prac wykonanych według powyżej wyłożonej myśli, z tem zastrzeżeniem, że, podobnie jak i te, które po niej nastąpią, uwzględnią ona nie tylko potrzeby kształcenia na najniższych jego stopniach. Nadto, zamiast wydawać prace z tej seryi pod pierwotnie wybranym tytułem, Komisya postanowiła włączyć je do wcześniej już przez nią rozpoczętej „**KSIĄŻNICY WYCHOWAWCZEJ**”. Zaznaczyć też należy, że różne względy praktyczne, jak: trudność pozyskania odrazu wyko-

nawców, różnorodność r
w wykonanie, sprawiły
leżności zasadniczej,



31605

12

będzie zamierzone przez siebie prace w miarę, jak je
dostarczane będą rękopisy. Plan ogólny nic na tem nie
ucierpi, rzeczy zaś wcześniej opracowane wcześniej też do-
stawać się będą do rąk naszego nauczycielstwa, tak często
pozbawionego niezbędnej pomocy w samokształceniu się dla
dobra szkolnictwa, dla postępu nauki wychowania.

Komisya posiada już gotowy do druku rękopis „Dyda-
ktyki ogólnej” w opracowaniu b. dyrektora gimn. we Lwowie,
dr. *Ant. Danysza*; nad paru innymi dziełami pracują inne
powołane przez nią wybitne siły nasze pedagogiczne, jak:
prof. dr. *A. Karbownik* („Zarys dziejów wychowania“),
dr. fil. *Helena Reybekielowa* („Zarys psychologii wycho-
wawczej“), prof. *Z. Rutkowski* („Wskazówki do nauczania
śpiewu i muzyki“), prof. *L. Zarzecki* („Uwagi o nauczaniu
arytmetyki początkowej“), prof. *M. Brzeziński* i inni.

Ożywiona pragnieniem zaspokojenia pilnej potrzeby spo-
łecznej, Komisya nie ustanie w swych zabiegach około
ureczywistnienia powyższych zamiarów; od zrozumienia jej
usiłowań przez nauczycieli i od ich poparcia zależeć będzie
w przyszłości rozszerzenie jej planów wydawniczych, nie
mających nic wspólnego ze zwykłą spekulacją.

