



Grey Scale #13



DANES PICTA .COM

A 1 2 3 4 5 6 M 8 9 10 11 12 13 14 15 B 17 18 19

# W SPRAWIE NAUKI HISTORII W NASZYCH SZKOŁACH ŚREDNICH

NAPISAŁ

DR. KAZIMIERZ KROTOSKI.



KRAKÓW MCMXIV.

ODBITKA Z »PRZEGLĄDU POWSZECHNEGO«.  
DRUKARNIA EUG. I DR. KAZIM. KOZIAŃSKICH.



W SPRAWIE  
NAUKI HISTORJI  
W NASZYCH  
SZKOŁACH ŚREDNICH

NAPISAŁ

DR. KAZIMIERZ KROTOSKI.



KRAKÓW MCMXIV.

ODBITKA Z »PRZEGLĄDU POWSZECHNEGO«.  
DRUKARNIA EUG. I DR. KAZIM. KOZIAŃSKICH.

W SPRAWIE  
NAUKI HISTORII  
W NASZYCH  
SZKOŁACH ŚREDNICH

NAPISAŁ

DR. KAZIMIERZ KROTOSKI.

928



KRAKÓW MCMXIV.

ODBITKA Z »PRZEGLĄDU POWSZECHNEGO«.  
DRUKARNIA EUG. I DR. KAZIM. KOZIAŃSKICH.

37.93

31856 | 2



Od wydania nowych planów naukowych w r. 1909 w naszych szkołach średnich minęło lat kilka. Zdobyliśmy więc pewną perspektywę doświadczenia, aby zbadać i ocenić nowe plany, o ile okazały się korzystnymi, względnie szkodliwymi dla rozwoju naszego szkolnictwa średniego i młodzieży, naszej pieczy poruczonej.

W niniejszym artykule zamierzam poddać analizie krytycznej plany naukowe i podręczniki szkolne dla nauki historii z ostatnich 5 lat, zwłaszcza w niższych klasach szkół średnich. Mając za sobą 27-letnią praktykę dydaktyczną, jako nauczyciel, a 11 lat, jako autor szkolnych podręczników historycznych, wreszcie 10 lat, jako dyrektor gimnazjum, kontrolujący z urzędu naukę w całym zakładzie, a z predylekcyą naukę własnego fachu, mniemam mieć dostateczne uprawnienie do zabrania głosu w tej sprawie, zwłaszcza gdy przyszedłem do przekonania, że nauka historii zarówno co do planów, jak i podręczników na wielu punktach szwankuje i domaga się w interesie naszego szkolnictwa i naszej polskiej młodzieży zmian pod niejednym względem zasadniczych.

Zmiany, jakich nasze nowe plany dokonały, są następujące: W I kl. przybyły dwie godziny historii ojczyściej. W III kl. zamiast półtorej godziny zaprowadzono 2 godziny tygodniowo historii nie powszechnej, lecz austriackiej w średnich wiekach i nowożytnych. W IV kl. w 2 godzinach zaprowadzono wyższy, bo pragmatyczny stopień nauki, a mianowicie historię starożytną do wojen punickich. W III i IV kl. usunięto historię kraju rodzinnego jako przedmiot nadobowiązkowy. W wyż-

szych klasach zresztą plany naukowe nie uległy większym zmianom z wyjątkiem obowiązkowej obecnie nauki historii kraju ojczystego w VII kl.

Jeżeli się teraz zapytamy, o ile te zmiany w planie naukowym okazały się korzystne lub niekorzystne, tedy na to odpowiedzieć należy, że korzystnem było przedewszystkiem pomnożenie nauki historii w I i III kl., korzystnem było wprowadzenie nauki historii do I kl., dla naszych uczuć narodowych satysfakcją jest wyniesienie wreszcie t. z. dotąd historii kraju rodzinnego do godności przedmiotu obowiązkowego.

Niejednemu mogło się wydawać, że rozpoczęcie nauki historii pragmatycznej wyższego stopnia już w kl. IV jest pogłębieniem nauki historii i wyraźnym zyskiem na konto nowych planów.

Niestety ten rzekomy zysk w kołach fachowych historyków od początku reformy budził poważne wątpliwości, a dziś po kilkoletniem doświadczeniu na całej linii jako poważne manko nowych planów się okazuje. Zaprowadzenie bowiem nauki pragmatycznej już w niższem gimnazjum nadwątlilo w naszej szkole średniej zasadę dwustopniowości, która dotąd dzieliła nasze gimnazya na wyższy i niższy stopień, każdy ze zaokrąglonym dla siebie materiałem naukowym. Ponieważ znaczna część uczniów po ukończeniu IV kl. opuszcza szkołę średnią, wynosiła więc przed reformą całokształt dziejów powszechnych wprawdzie o niższym stopniu nauki, ale bądźco bądź zaokrągloną całość. Dzisiaj niestety wynosi tylko fragmenta, bo historię powszechną, ograniczoną jakościowo do dziejów austriackich, a czasowo do 2 lat, skoro stopień niższy nauki obejmuje dzieje starożytne w II kl. i zredukowane do dziejów austriackich dzieje średniowieczne i nowożytne w III kl. Zyskuje wprawdzie uczeń fragment historii starożytnej do wojen punickich, ale ten fragment dziejów starożytnych opuszczającym gimnazjum nie na wiele się przyda. Tym czteroklasistom, poświęcającym się z reguły praktycznym zawodom, nie starożytna, lecz nowożytna historia jest potrzebna do życia oby-

watelskiego. O tyle więc nowe plany oddaliły się od potrzeb praktycznego życia.

Nie na tem koniec jednak. Nasuwa się bowiem pytanie, czy zniesienie dwustopniowości w nauce historii powszechnej jest uzasadnione? Stwierdzić muszę, że w żadnym ucywilizowanym kraju w Europie zasady dwustopniowości nie naruszono, że się ją uważa za psychicznie i fizjologicznie uzasadnioną, podyktowaną rozwojem ucznia, przechodzącego około 14 roku z chłopięcych do młodzieńczych lat. Wszędzie stopień niższy nauki uważa się za nieodzowny fundament dla stopnia wyższego. „Pełne zakłady średnie“, twierdzi O. Jäger,<sup>1)</sup> najgłośniejszy dydaktyk historii w Niemczech, reformator podręczników historycznych nie tylko w Niemczech, ale i w Austrii, „mają wędrówkę przez całą dziedzinę dziejową dwukrotnie do zrobienia, raz z chłopcami, drugi raz zmodyfikowaną odpowiednio z młodzieńcami. Wypływa to, jakżeśmy widzieli, bezpośrednio z istoty tych zakładów, które swych wychowanków od lat dziecięcych aż do lat młodzieńczych po kresy niemal wieku męskiego zatrzymują. W tem są zgodne, o ile wiemy, plany naukowe rozmaitych państw. Zasada podwójnego lub potrójnego czytania jest wszędzie dobra: w prawodawstwie i w życiu parlamentarnem zarówno, jak przy prywatnej lekturze dobrych książek. Rozumny człowiek zachowuje ją przez całe życie“. Jeżeli bowiem zadaniem nauki stopnia niższego jest podanie zrębu najważniejszych faktów i stosunków dziejowych w barwnym przedstawieniu, tedy stopnia wyższego zadaniem znowu jest uzasadnienie pragmatyczne tych faktów, naturalnie rozszerzonych i w całokształt ujętych. Dziś dzięki reformie u nas fundament niższego stopnia jest ograniczony do dziejów austriackich. Szereg najważniejszych momentów dziejowych, niemających styczności z historią austriacką, dla uczni niższego gimnazjum pozostaje obcym i w wyższem gimnazjum staje się balastem pamięciowym w tej chwili, gdy uwaga uczniów skierowana ma być na pragmatyczne kojarzenie wypadków i uogólnianie masy szcze-

<sup>1)</sup> O. Jäger: *Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts* 15/16.

gólów w abstrakcyjne poglądy. Czy tedy oktrojowanie wypadków powszechno-dziejowych do ram austriackich jest zyskiem dla nauki historii, wątpić należy.

Dalej trudno jest dydaktycznie uzasadnić innowację, że uczniowie nasi w ciągu trzech lat od II do IV klasy dwa razy zajmować się muszą historią starożytną, raz w sposób elementarny, drugi raz w sposób pragmatyczny. Zdegradowanie historii starożytnej wyłącznie do gimnazyum niższego, jest równoznaczne z jej deklasyfikacją.

Czy taka deklasyfikacja atoli zwłaszcza w humanistycznych zakładach jest pożądana, tem bardziej wątpić należy, o ile właśnie lektura klasycznych autorów historycznych w 4-ej i 5-ej klasie najbardziej się przyczynia do pogłębienia zmysłu historycznego, jeżeli równoległe z nią odbywa się nauka historii starożytnej i umiejętnie wyzyskuje lekturę Cezara, Liwiusza i Ksenofonta. Dlatego też słusznie domagały się dawniej instrukcyje, by, o ile możności, naukę historii starożytnej w V-ej klasie łączono z nauką łaciny zwłaszcza w jednym ręku.

Że filologia jest matką umiejętności historycznej, o tem zakłady humanistyczne nigdy nie powinny zapominać. Ich wartość polega właśnie na tem, że przez poznawanie przeszłości u samych źródeł i przez wszechstronne wyzyskanie źródeł wyrabiają, jak żadna inna szkoła, zmysł historyczny. To jest właśnie i było przez całe wieki główną zaletą i przywilejem humanistycznych zakładów, to stanowi właśnie ich wyższość dydaktyczno-wychowawczą nad innemi szkołami. Nad tem niestety przechodzą nasi galicyjscy reformatorzy bez skrupułu do porządku dziennego.

W żadnym innym ucywilizowanym kraju, zwłaszcza najbardziej posuniętych w kulturze umysłowej krajach germańsko-protestanckich, nie pozwolono sobie na podobny eksperyment, aczkolwiek tam historia ojczyzna również na pierwszy plan jest wysunięta, aczkolwiek kraje te obfitują w liczne doświadczalnie pedagogiczne, w znakomite pedagogia i seminaria, ty-

siące średnich zakładów naukowych, olbrzymi warsztat dydaktyczno-naukowy i rozległą niesłychanie literaturę naukową. Na eksperyment ten zdobyła się jedynie Galicya, jedyna ze wszystkich krajów austriackich, aczkolwiek ani pedagogów ani seminaryów dydaktycznych, ani wielkiego warsztatu doświadczalnego nie posiada, bez jakiegokolwiek ankiety rzeczoznawców, bez zapytania się kogokolwiek z historyków-pedagogów.

Za to jednak zyskaliśmy obowiązkową historję ojczyzną w naszej szkole średniej zarówno w I, jak i w VII kl. Z pewnością wielki to zysk i za ten zysk autorom zreformowanych planów szczerą wdzięczność się należy, gdyby nie pewne „ale“ i to bardzo poważne „ale“ w niższem gimnazjum. Zyskaliśmy historję ojczyzną w I kl. Jest to dydaktycznie bardzo uzasadniona, a wreszcie Europy przyjęta maksyma, że naukę historji rozpoczynać się winno od dziejów ojczyźnych. Nie należy wszakże zapominać, że w I klasie mamy do czynienia tylko z dziećmi 10-letniemi, które dopiero wprowadzać i zachęcać do nauki historji można, że zatem o poważnej wyczerpującej nauce historji tutaj mowy być nie może. W I kl. można co najwyżej podawać uczniom podania, historyjki z dziejów ojczyźnych w sposób opowiadkowy, nie zaś systematyczny, a taki sposób nauczania, chociaż obowiązkowy, absolutnie zastąpić nie może nawet nadobowiązkowej historji kraju rodzinnego w III i IV kl., jak to dawniej bywało. Dzięki nowej reformie dziś uczeń do wyższego gimnazjum przychodzi właściwie bez znajomości historji polskiej, bez tego przygotowania historycznego musi rozpoczynać naukę literatury polskiej polonista. Czy to na korzyść naszej młodzieży wychodzi, najlepiej stwierdzą liczne i uzasadnione skargi nauczycieli języka polskiego, którzy poprostu są w rozpacz, gdy przy nauce literatury polskiej napotykają u uczniów na każdym niemal kroku na przeraźliwe braki wiadomości z historji ojczyźnej. Z I kl. nie mogło wiele przechować się w głowach uczniów, a w III kl. historję naszej Monarchii niektórzy autorowie podręczników, dla tej klasy przeznaczonych, tak po austriacku pojęli, że dla historji pol-

skiej z wyjątkiem czasów najnowszych miejsca po prostu nie stało. Nowa zatem reforma planów spowodowała obniżenie pierwiastku narodowego w nauce historii i to jako najdotkliwszy i najfatalniejszy błąd tej reformy z całym naciskiem wytknąć należy.

Za to uzyskaliśmy zamiast dziejów powszechnych dzieje Monarchii austriacko-węgierskiej, jedyny kraj w całej Monarchii. Nawet Dolna i Górna Austria nie jest tak lojalnie austriacką w nauce historii niższego gimnazjum, jak nasza Galicya dzięki nowym planom. *Cui bono*, zapytałby się należało? Czy aby przywiązanie do Monarchii spotęgować w naszych uczniach? Ależ to samo można daleko lepiej osiągnąć i w historii powszechnej w myśl postulatów najnowszej dydaktyki, wysuwając na pierwszy plan wypadki z dziejów państwa, do którego należymy. Jeżeli zaś te wypadki z dziejów naszej Monarchii z naciskiem w ciągu 2 lat w średniowiecznej i nowożytnej historii uwzględnimy, tedy na tle powszechno-dziejowym historia naszej Monarchii dydaktycznie daleko więcej będzie uzasadniona i lepiej zrozumiana przez uczniów niż w tej do ram ściśle austriackich ograniczonej formie z krzykliwą etykietą austriacką, budzącą bez potrzeby niechęć wśród naszych patryotycznie na wskrós usposobionych uczniów. Ani więc dydaktycznie wskazana, ani też politycznie mądra nie była ta zamiana historii powszechnej na historię Monarchii austriacko-węgierskiej. Nie pod dyktandem też dydaktycznych względów przysłała ona do skutku, dowodem tego otwarte i publiczne oświadczenie prof. W. Zakrzewskiego na ankiecie historyków, zwołanej przed 2 laty, że zmiany planów naukowych dokonano bez wiedzy i zgody fachowych historyków. Ponieważ ze strony urzędowej nie zaprzeczono temu oświadczeniu, faktem stwierdzonym jest, że nowa reforma historii nie jest dziełem prawowitem dydaktyki lub pedagogii, lecz nieprawym potomkiem tej samej polityki,<sup>1)</sup> która nas poprzednio takimi

<sup>1)</sup> Reformę zawdzięczamy głównie arbitralności Eks. Bobrzyńskiego, który nad takimi drobnostkami, jak opinia fachowa, jak doświadczenie pedagogiczne, nieraz przechodził do porządku dziennego.

cudaictwami obdarzała, jak nadobowiązkową nauką t. z. historii kraju rodzinnego. Wobec tego uważam w dobrze zrozumiałym interesie naszego szkolnictwa i młodzieży za nieodzowne następujące postulata :

1. Należy wrócić do dawnej dwustopniowości w nauce historii.
2. W III kl. należy przy zachowaniu ilości godzin 2: przerobić średniowieczne czasy historii powszechnej do pokoku westfalskiego, w IV kl. historię nowożytną do ostatnich czasów.
3. Historia powszechna w III i IV kl. winna być przerabiana ze szczególniejszem uwzględnieniem historii polskiej i naturalnie naszej Monarchii.

Wadliwości planów naukowych spotęgowały braki i usterki w nowych podręcznikach szkolnych. Braki te i usterki najlepiej się i najwyraźniej uwydatnią na tle porównawczem planów, zasad dydaktycznych i podręczników europejskich. — W pierwszym rzędzie uwzględniam w niniejszym referacie kraje niemiecko-skandynawskie, gdyż tam poziom nauki stoi bezprzeczenie najwyżej.

W krajach niemiecko-skandynawskich mamy wobec 9 lat nauki w gimnazyach 3 stopnie nauki historii, dla dzieci dla chłopców i młodzieńców. I stopień przygotowawczy dla uczniów 2 klas pierwszych w wieku 9—10 lat. II stopień niższy dla uczniów klas III—VI w wieku od 11—15, i wreszcie stopień wyższy dla uczniów VII—IX kl. w wieku 16—18 lat.

Na stopniu przygotowawczym wobec dzieci 9 i 10 letnich nauka historii musi mieć specjalny charakter. Wszak chłopcy w tym wieku dziwny czują pociąg do opowiadań o czynach bohaterkich, o nadzwyczajnych wypadkach; ich wyobraźnia jest taka żywa, pamięć tak świeża, iż pozbawienie ich nauki historii czy biblijnej czy świeckiej poczytać poprostu należy za krzywdę wieku temu wyrządzoną. Z drugiej strony jednak mały ci z reguły nie posiadają żadnego pojęcia o terminologii historycznej, n. p. władza, potęga, państwo i t. d., nieprzy-

stępną są do zrozumienia wewnętrznego związku wydarzeń, a nawet chronologiczne następstwo faktów tylko w ogólnych ramach może być w tym wieku zastosowane. Na tym stopniu nie może być mowy o historii, tylko o powiastkach historycznych. Nie tyle tam chodzi o to, by przyswoić historyczne wiadomości uczniom, ile raczej zaspokoić ich ciekawość do wiedzy historycznej, odpowiednią karmią duchową. Przedewszystkiem należy chłopców powoli przygotować do pojmowania historycznych osobistości jako całości. Na pierwszy plan na tym stopniu występuje rozwój wypadków, który dziecięcy umysł najbardziej interesuje; nie należy jednak pominąć zupełnie tła tych wypadków t. j. opisu stosunków każdorazowych. Natura chłopięca łączy się do bohaterkich porywów, lubuje się w odważnych szlacheckich czynach. Do zaspokojenia tego upodobania nadają się najbardziej podania bohaterkie. Ponieważ jednak podania wyłącznie nie nadawają się, jak to słusznie podnosi wspomniany Oskar Jäger, jako przedmiot nauki historii, dlatego, że to sprzeciwia się nauce historii, należy je przeplatać obrazkami z dziejów ojczystych. Wobec tego plany naukowe niemiecko-skandynawskie polecają do pierwszej klasy życiorysy z dziejów ojczystych, a dla drugiej opowiadania z podań świata starożytnego i najdawniejszych dziejów grecko-rzymskich do Solona i Pyrrusa włącznie. Ponieważ odpowiednie ustępy historyczne umieszczone są w wypisach z języka ojczystego odnośnych klas, przeto w gimnazyjach pruskich nie używa się z reguły żadnych podręczników, a główny nacisk kładzie się na żywe opowiadanie nauczyciela i natychmiastowe wypytywanie uczniów.<sup>1)</sup> Mimo to podręczników do tego stopnia nauki jest tam spora ilość.<sup>2)</sup> Znakomity i idealny jest wprost podręcznik Löwa, nauczyciela kungsholmeńskiej szkoły średniej w Sztokholmie, zawierający sagi skandynawskie dla pierwszej klasy

<sup>1)</sup> O. Jäger: *Didaktik u. Methodik*. 9.

<sup>2)</sup> Polack: *Das erste Geschichtsbuch*; Greve: *Leitfaden für den Geschichtsunterricht in den unteren Klassen*; Max Hübner: *Hilfsbuch für den U. in der vaterländischen Geschichte, Ausgabe A.*; Andrä: *G. Erzählungen für Sexta und Quinta höherer Lehranstalten*; Schillmann: *Vorschule der G.*

i opowiadania grecko-rzymskie dla II kl. w ekscerptach źródłowych n. p. z Liwiusza, Diodora, Herodota i t. d., i t. d.<sup>1)</sup>

U nas pierwsze opowiadania z dziejów ojczystych mimo wielu niezaprzeczonych zalet nie liczyły się z przygotowawczym charakterem nauki historycznej, za wiele podawały materiału opisowego i to pod wieloma względami podejrzaney wartości; jeśli chodzi n. p. o stosunki religijne u Słowian. Usiływały dalej podać całą historję ojczystą zewnętrzną i wewnętrzną, nie licząc się z tem, że podręcznik przeznaczony jest dla uczniów I, a nie III lub IV kl., a co najważniejsza przedstawiały historję ojczystą na podstawie stanu naukowego z przed 30 lat, bez uwzględnienia najnowszych badań naukowych. Pierwszym zaś postulatem nauki historyi nawet na najniższym stopniu nauki pozostanie zawsze, by podawać prawdę i uwzględniać pewne zdobycze naukowe. Nawet uczniom I kl. nie wolno powtarzać dziś bez zastrzeżeń bajek o wyszczerbieniu miecza przez Chrobrego o nieistniejącą za jego czasów złotą bramę w Kijowie, o pokucie Śmiałego w Ossyaku, o jakiejś bitwie pod Wrocławiem na Psim polu, o niegodziwej królowej Ryksie, o żydach, sprowadzonych za Kazimierza W., o zaślubinach wnuczki Kazimierza w Krakowie, o braku niewolnictwa w Polsce, o uległości Batorego wobec Rzymu i t. d., i t. d.

Natomiast właściwy ton podręcznika na I-szą klasę zgodnie ze stopniem umysłowym dziecka 10-letniego znajdujemy w szeregu obrazków (zastrzegam się nie we wszystkich) w najnowszym podręczniku dla klasy I-szej. Szereg ustępów n. p. O żałobnych uroczystościach po zgonie Kazimierza W., wziętych żywcem ze współczesnych źródeł średniowiecznych czy nowożytnych, są jakby stworzone dla uczniów kl. I i przynoszą chlubę naszej literaturze podręcznikowej.

Po stopniu przygotowawczym dla uczniów 9—10-letnich w krajach niemiecko-skandynawskich następuje stopień średni

<sup>1)</sup> *Sagor och Berättelser om Sveriges andra Nordiska Länders, Österlandets, Greklands och Roms Forntid* av Gustav Löw. Mniejszą wartość posiada podręcznik. A. Rydfors: *Historisk Läsobok. för allmänna Läroverkens första och andra Klass.* Fempte Upplagan Stockholm.

dla uczniów od 11—15 roku życia. Odróżnia się on od poprzedniego tem, iż już nie chodzi tylko o pobudzenie fantazyi ucznia i zdolności myślenia, lecz o wpojenie pewnej ilości wiadomości, które mają się stać trwałą własnością ucznia. Do tych wiadomości ma nauczyciel w wyższych klasach, gdy mu przyjdzie ten sam materyał w nową ująć formę, nawiązywać. Dla tego na tym średnim stopniu już nie podania, historyjki i opowiastki się podaje, ale prawdziwą historję. Zatem pogłębia się znajomość osobistości, zaczyna się odsłanianie przyczynowego związku między wypadkami, budzenie zrozumienia stosunków i urządzeń w danym okresie. W końcu już tutaj należy uczniom wyjaśnić związek i podział całej historyi na okresy naturalnie wedle najprostszycy kątów widzenia.<sup>1)</sup>

Dopiero jednak na wyższym pragmatycznym stopniu nauki rozumieją uczniowie znaczenie dziejowe wielkich osobistości, rozszerzają i pogłębiają znajomość politycznych, kulturalnych i społecznych stosunków, odszukują idee przewodnie pewnych okresów dziejowych, a kładąc główny nacisk na przyczynowy węzeł wypadków, odnajdują związki przyczynowe zjawisk, czasem i przestrzenią nieraz bardzo odległych. W ten sposób dochodzi się do rozumowanego poglądu na dzieje. Takie są mniej więcej zasady, przyjęte obecnie w dydaktyce niemieckiej, a za nią i w innych krajach ucywilizowanych, oraz zastosowane w przeróżnych podręcznikach dla klas niższych czy wyższych szkół średnich.

U nas przed laty coś 20 zaprowadzono w myśl dawnej instrukcyi podręcznik napisany metodą biograficzną. Pomnę, jaki w pewnych kołach wyższych panował zachwyty z powodu tej rzekomo oryginalnej metody. Słyszałem na własne uszy, jak ze strony autorytatywnej powołano się na powagę jednego z b. ministrów oświaty, który rzekomo miał oświadczyć, a może i rzeczywiście oświadczył, iż wielceby się radował, gdyby podobnie napisany podręcznik, jak w Galicyi, znalazł się w szkołach średnich wiedeńskich. Upłynęło od tego czasu lat przeszło 20, nie znalazł się atoli ani jeden dydaktyk niemiecki, któryby miał

<sup>1)</sup> O. Jäger: *Didaktik* etc. 38.

odwagę życzeniom ministeryalnym zadość uczynić. Tak zwana bowiem biograficzna metoda ani nie była oryginalna, ani dydaktycznie uzasadniona. Przecież już w połowie XIX w. szereg dydaktyków niemieckich, jak Roth i inni, popierali ją, polecając grupować materiał historyczny około wybitnych osobistości. Na zasadach tej metody pojawiły się w Niemczech popularne dziełka historyczne, Stackego: *Erzählungen aus der Geschichte in biographischer Form* i Stolla: *Erzählungen aus der G. für Schule u. Haus*. Nigdzie jednak tych książek nie użyto jako podręczników szkolnych, tylko jako książek do czytania dla uczniów niższych klas. Metoda biograficzna wprawdzie ma to za sobą, iż naukę historii ułatwia bardzo, o ile właśnie osobiste momenta są dla dzieci w 10 i 11 roku życia najprzystępniejsze, a nadto te momenta wywierają dodatni wpływ wychowawczy, o ile w pierwszej linii oddziałują uszlachetniająco na młodzież i z tych powodów biograficzna metoda powinna być zastosowana nie tylko na niższych stopniach nauki, ale na wszystkich, jednak tam tylko, gdzie się da zastosować, t. j. tam, gdzie rzeczywiście wybitna postać tak przeważający wpływ wywiera na polityczny, społeczny i kulturalny rozwój wypadków, że wydarzenia naturalnie bez naciągania około niej się grupują<sup>1)</sup> n. p. przy Peryklesie, Aleksandrze W., Karolu W., Bolesławie Chr., Napoleonie. Ale czyż zgodnie z prawdą można n. p. dzieje powstania listopadowego skreślić pod tytułem Chłopickiego lub wypadki 46 r. i 48 r. pod etykietą Franciszka Smolki, lub czasy Legionów i Księstwa Warszawskiego choćby pod nazwą ks. Józefa Poniatowskiego. Biograficzne przedstawienie takich wieków — a są one bardzo częste — którym brak wybitnej osobistości, prowadzi do rozbicia związku dziejowego, do utrudnienia w pojmowaniu, a czasami do niehistorycznego traktowania historii, co nawet na najniższym stopniu nie jest dopuszczalne.

Biograficzną metodą napisany podręcznik zacieśnia się do księgi królów, do księgi o dawnych wojnach i mordach, prze-

<sup>1)</sup> Neubauer: *Rein Encyklopädisches Handbuch, Geschichtsunterricht Der Unterricht in der Geschichte. Halle 1904*, str. 12.

staje być obrazem wiernym życia danego społeczeństwa, a staje się kalejdoskopem przypadkowo zestawionych osobistości i faktów.<sup>1)</sup>

Całkiem słusznie też twierdził reformator podręczników szkolnych na niższe gimnazyja, wspomniany Oskar Jäger, że błędne jest posługiwanie się wyłącznie biograficzną metodą w kwarcie t. j. w naszej II kl. choćby dlatego, że wprawdzie biografia jest historią, ale historia nie jest biografią.<sup>2)</sup> Zamiast biografii zatem podręcznik na niższe klasy szkół średnich powinien zawierać zaokrąglone opowiadania lub obrazy historyczne, tworzące pewną całość. Ton ich powinien być zdaniem Jägera wyłącznie nauczającym, nie zaś opowiadającym, ponieważ nauczycielowi winno się zachować przywilej, że jego wykład, nie podręcznik nadaje piętno nauce szkolnej.

Podręcznik dobry winien wedle dydaktyka niemieckiego Kreuzera<sup>3)</sup> zdarzenia w genetycznym związku przedstawić, szczegółowiej na niższym stopniu, w ogólniejszym zarysie na wyższym, musi w każdym razie przedstawić rzecz krócej, niż to ustnie czyni nauczyciel w czasie wykładu, w czasie przeszłym z opuszczeniem drobiazgów, nie należących do istoty rzeczy, ze silnem zamarkowaniem najważniejszych wypadków — winien je przedstawiać zwięźle, prosto i jasno, bez szumnych frazesów i martwej abstrakcyi z takim podziałem, by uczeń nigdzie nie stracił z oczu całości.

Podręcznik na średnie klasy, t. zn. od 2-giej do 4-tej, winien zdaniem O. Jägera zawierać rozumny podział materiału, winien być ani za gruby, ani za cienki, powinien zdawać sprawę, przedstawiać, pouczać — nie opowiadać — to jest rzeczą nauczyciela — nie powinien nic sprzecznego z prawdą zawierać, t. zn. przedstawiać podanie jako podanie, przy niepewnych wypadkach dodawać sumiennie „jak mówią“, „jak opowiadają“: „Niejednokrotnie spotykać można w recenzjach“, pisze na innem miejscu ten najwytrawniejszy dydaktyk historii, długo-

<sup>1)</sup> Zillig: *Biographien im Unterricht Rein* etc.

<sup>2)</sup> *Bemerkungen über den Gesch.-Unterricht*, 17/8.

<sup>3)</sup> *Geschichtliche Lehrbücher Rein Handbuch der Pädagogik*, III., 1. 461

letni jej nauczyciel i znakomity dyrektor, autor najbardziej rozpowszechnionego podręcznika historii starożytnej na niższe gimnazjum w Niemczech, „to głupie wprost żądanie, by podręcznik to dawał, co tylko żywy wykład lub odpowiednie wypisy dać mogą“.

„Spotykać się można z krytyką, że podręcznik jest wcale poważnym dziełem, ale uczniów nie zapala. To jest niedorzeczność. Mimo to podręcznik nie powinien być nudnym. Podręcznik nie powinien być zajmującym w znaczeniu pospolitem, ale uczniowie powinni się chętnie z niego uczyć. Podręcznik powinien zawierać streszczenie wykładu, charakter bowiem nauce historii nadaje nauczyciel i jego wykład, a nie podręcznik. Nie znaczy to, że podręcznik jest zbyt cenny lub drugorzędny czynnikiem. Nie — podręcznik ma swoje specjalne zadanie“.<sup>1)</sup> W swej dydaktyce podaje O. Jäger dosłowny wykład nauczyciela dla uczniów t. zw. kwarty, odpowiadającej naszej klasie drugiej, wykład o bitwie pod Kannami i jej następstwach. Wykład zajmuje 3 strony białego druku wielkiej oktawki (str. 97 do 100), odnośny ustęp w podręczniku O. Jägera obejmuje za ledwie pół strony małej oktawki.<sup>2)</sup>

W taki mniej więcej sposób ułożone są wszystkie podręczniki na niższe klasy, szkół średnich nie tylko w krajach germańskich, ale i romańskich, z tą tylko różnicą, że w romańskich podręczniki są znacznie obszerniejsze i poczytniejsze, w germańskich więcej zwięzłe i suche.

Jäger: *Hilfsbuch für den ersten Unterricht der alten Geschichte*, używany w 224 zakładach.

Eckerts: *H. f. d. ersten Unterricht in der deutschen Geschichte* w 199 zakładach.

Müller: *Alte G. f. d. Anfangsstufe* w 70 zakładach.

Andrä: *Grundriss der Weltgeschichte*; dalej podręczniki: Pütza, Jaennickego, Brettschneidera, Schenka, Steina, Vogla, Mertensa, Neubauer: *Lehrbuch der G.* 1913 w 200 zakładach.

<sup>1)</sup> *Didaktik und Methodik*, str. 20, 21 i 38.

<sup>2)</sup> *Hilfsbuch für den ersten Unterricht in alter Geschichte*: str. 74.



G. Koch: *L. d. G. hg. v. Groebe* 1913, Meiners: *L. d. G. Austryackie*. Gindely-Würfl: *L. d. G. für die unteren Klassen*; Weingartnera, Hanacka-Rebhanna, Losertha, Mayera.

**Angielskie.** Grandta: *Utlines of europen History*.

**Francuskie.** Blanchet i Toutain: *Histoire de France et histoire generale. Premier cycle* 1909; Hubault et Marguerin: *Enseignement primaire. Histoire generale*; Duruy: *Petite cours d'histoire universelle*; E. Nouvel, J. Bouniol: *Nouveau cours d'histoire à l'usage du premiere cycle*.

**Szwajcarskie.** Dr. Luginbühl: *G. der Schweiz für Mittelschulen*; Oechsli: *Bilder aus der Weltg.* 3 Teile 1911.

**Belgijskie.** Moeller: *Cours complet d'histoire universelle à l'usage des collèges et des Maisons d'éducation*.

**Norwegskie.** Schjoth og Lange: *Laerebok i Verdenshistorien*.

**Szwedzkie.** Gustaw Löw: *Allmän. Historia*; Pallin-Boethius: *Larebok i Allmän Historia för Realskolan* 1911.

**Duńskie.** Bloch: *Mindre Laerebog i Historien til Brug for Skolernes Underklasser*; Munch: *Laerebog i Verdenshistorie* 1907.

**Włoskie.** Giovanni Rossi: *Breve Corso di Storia Patria per il gimnasio inferiore Torino*, 3 t.

**W Królestwie Polskiem** używany jest W. Osterloff i J. Szuster: *Dzieje powszechne* 1908 i Wipper: *Historya starożytna*.

U nas w Galicyi niestety pod wpływem hipertrofii literacko-powieściowej wyrobiła się opinia nie tylko w szerokich kołach społeczeństwa, ale w części i nauczycielskich, która potępia w czambuł wszystkie te zasady, które dydaktyka przyjęła przy nauce historii na niższym stopniu. Potępia się zatem genetyczne przedstawienie wypadków, bo to pragmatyka. Potępia się wbrew ogólnie przyjętym zasadom <sup>1)</sup> podział na okresy, rozdziały i ustępy, bo „takie szatkowanie materyału równomiernie, a dro-

<sup>1)</sup> Dörpfeld: *Denken und Gedächtnis*, 2 Auflage, 1884, str. 121. Rusch: *Methodik des Unterrichts in der Geschichte*, str. 64—68.

bniutko, jak kapustę, wprowadza kompletny chaos i dezorganizację“.

Potępia ścisłe przedstawienie wypadków; wypadki powinny być przedstawione barwnie w formie nowelistycznej, uczeń nie powinien się uczyć wypadków, to jest przeciążeniem, jest suchem i nudnem, on powinien się bawić, zapalać. — Nie o istotny dobór najważniejszych wydarzeń powinno chodzić przy nauce historii na niższym stopniu, lecz tylko o wypadki barwne, zajmujące, wzruszające, poetyczne, przemawiające do uczucia i wyobraźni. Umieścić kanon dat historycznych w podręczniku to niesłychane zacołanie. Jak można bowiem balastem martwych cyfr obciążać pamięć biednych uczniów! „Fabuła podręcznika winna być pełna kolorytu i ciekawych a barwnych anegdot, podręcznik winien mieścić treść kipiącą werwą i skrzącą się wyobraźnią, pobudzającą fantazyę“!

Podanie przyczyn jakichś wielkich wypadków dziejowych jest również pragmatyką, jest przeciwne istocie opowiadania, aczkolwiek Herbartowska definicya opowiadania właśnie wnikanie w przyczynowy związek wypadków zalicza do charakterystycznych znamion opowiadania. Ba, co gorsza, krytyka w Galicyi nawet obrazki historyczne, przedstawiające społeczeństwo średniowieczne, odrodzenie lub humanizm, piętnuje jako pragmatykę i takie poglądy wypisują u nas czarne na białem nie pióra jakiegoś tam feiletonisty dziennikarskiego gwoli satysfakcyi oburzonych matek, ciotuć i babuń spalonych przy klasyfikacyi benjaminków — nie, takie sądy wygłasza u nas pióro urzędowego recenzenta podręczników. Nie dziw, że wobec tej opinii u nas pojawiają się podręczniki, które pod względem wartości naukowej, ilości i jakości, podziału materiału naukowego stoją niesłychanie niżej od poziomu wszystkich innych podręczników europejskich. Tak lekko, tak nowelistycznie napisanych podręczników historii na niższe klasy, jak u nas, niema w całej ucywilizowanej Europie. Twierdzą to na podstawie dokładnego przeglądu literatury podręcznikowej w Europie.

Najważniejszym probierzem wartości podręcznika jest oczywiście dobór materiału, dobór najważniejszych

wydarzeń dziejowych, na których ma się oprzeć pragmatyczny stopień nauki we wyższych klasach.<sup>1)</sup> Ten dobór materiału jeszcze więcej był podyktowany u nas, gdzie materiał historyi średniowiecznej i nowożytnej powszechnej ograniczono do historyi austriackiej. Czy jednak można szczęśliwym nazwać dobór podręcznika, jeżeli podaje się w nim bajeczne podania o Leopoldach I, V, o Adalbercie Zwycięzcy, kilka stron poświęca się turniejom Leopolda VI, Bernarda Karyńskiego i głośnego, błędnego rycerza Ulricha Lichtensteina, aczkolwiek nawet wiedeńscy dydaktycy przestrzegają przed zbytniem zajmowaniem się Babenbergami w szkołach dolno-austriackich? Czy dobór materiału jest trafny, jeżeli poświęca się więcej niż stronę wynalezieniu zegarków przy końcu XV w., aczkolwiek one dawno przedtem wynalezione były i do epokowych wynalazków prochu druku i kompasu wcale nie należą, jeżeli opisuje się najszczegółowiej dwór Ludwika XVI, nie zapominając nawet o menuecie, poświęca się 26 wierszy karierze urzędniczej Metternicha, a zapomina równocześnie o tak epokowych postaciach, jak Henryk IV i Grzegorz Wielki, chowa w historyi austriackiej w cień osobę Karola V? Takiego doboru chyba dydaktycznie szczęśliwym nazwać nie możemy.

Jeżeli zaś uwzględnimy, że w podręczniku historyi austriackiej poświęca się aż 5 stron Germanom, których życie, sadyby, wsi, bogów, religię opisuje się z pedantyczną dokładnością, a Słowian zaszczyca się zaledwie wzmianką, tedy nawet ze stanowiska ściśle austriackiego taki dobór jest błędny. W chwili, gdy w całym świecie naukowym przyjęty jest bez zastrzeżeń postulat, że moment narodowy w nauce historyi jakiegokolwiek na pierwszy plan powinien być wysunięty, w chwili, gdy dydaktycy wiedeńscy protestują, aby nie kurczyć w historyi austriackiej historyi niemieckiej na rzecz Czechów i Madziarów, u nas pisze się dla polskiej młodzieży *Opowiadania z dziejów Monarchii*, w której kilkanaście stron poświęca się austriackim Babenbergom, pisze się szeroko o Madziarach,

<sup>1)</sup> *Rusch. Zur Verbesserung des elementar Geschichtsunterrichts*, str. 40.

nie zapomina nawet o Kumanach, o czeskich Kroku i Libuszy, o złotej bulli Andrzeja II — o naszych Mieszkach, Chrobrych, Krzywoustych, Kazimierzach i Batorych prawie, że nic, krom takich bajecznych wiadomości, że duchowni polscy oszukali Czechów, podsuwając im inne ciało zamiast ciała św. Wojciecha, kiedy Brzetysław plądrował w r. 1038 Gniezno. Z całej historii polskiej przedrozbiorowej prócz gołych nazw niema nic w podręczniku i tego braku ze stanowiska narodowego nie wyrówna nawet najgoręcej opisany ucisk narodu polskiego w połowie zeszłego wieku i sympatyczny, choć zbyt obszerny i szczegółowy ustęp o Franciszku Smolce. Uwzględnił za to historię polską w szerszych rozmiarach autor drugiego podręcznika na III kl. ; uważał poprostu to za obowiązek narodowy, podyktowany równocześnie postulatami nowoczesnej dydaktyki, by dla polskich uczniów polskiego narodu dzieje nie chować pod korzec, zwłaszcza, o ile się łączą dzieje Monarchii z dziejami naszego narodu.

Pouczony długoletniem doswiadczeniem, wszystkiego się mógł autor spodziewać od krytyki galicyjskiej, ale by go za to uwzględnienie polskich dziejów spotkało potępienie ze strony krytyka Polaka, tego się absolutnie nie spodziewał, a jednak zarzucono mu, że „zamiast opowiadań z dziejów Monarchii napisał historię polską na tle powszechnej“. Na tego rodzaju zarzut ze stanowiska polskiego jest tylko jedna odpowiedź, dantejskie *guarda e passa*. Zdaniem mojem niech uczniowie dolno- lub górno-austryackich szkół uczą się o Adalbertach Zwycięzcach, bajek o Leopoldzie I czy nawet V, niech czescy wiedzą o Libuszy i Kroku lub o Bolesławie Srogim, węgierscy o Kumanach i złotej bulli Andrzeja II — dla polskich uczniów w III kl. jest wskazaniem powtórzyć sobie przy sposobności historii Monarchii najważniejsze momenta z dziejów polskich w ustępach *ad hoc* skonstruowanych! Krytyka poważna podniosła to z uznaniem i nie wiem, czy znajdzie się jaki recenzent, któryby zarzut przeciwko uwzględnieniu historii polskiej w podrę-

<sup>1)</sup> Pattai, *Das klassische Gymnasium und die Vorbereitung zu unseren Hochschulen*. Rusch *Methodik des Geschichtsunterrichts* str. 10.

czniku dla kl. III miał odwagę publicznie podnieść. Na dzieje austriackie polska młodzież i polska szkoła, tylko z polskiego, a nie z niemieckiego lub czeskiego i węgierskiego punktu widzenia winna patrzeć! To jest dogmat dydaktyczny, od którego w dzisiejszych czasach żadnemu poważnemu dydaktykowi-wychowawcy odstąpić nie wolno.

Historya jest nauką prawdy, podręczniki więc historyczne nie powinny zawierać nic sprzecznego z prawdą. Podręcznik elementarny zdaniem Lessinga <sup>1)</sup> może bezpiecznie ten lub ów nawet ważny moment w tej umiejętności, której jest poświęcony, opuścić, o ile jego autor pedagog przekonany jest, że przekracza pojętność uczniów, ale żadną miarą nie powinien nic zawierać, coby przeszkadzało zrozumieniu pozostałych w nim ważnych momentów, coby sprzeczne było z duchem prawdy historycznej, jak dodaje Jäger.

Zastrzedz atoli należy, że podania nie są sprzeczne z historyą. Podanie o wojnie trojańskiej, o przygodach bohaterów, jak Herkules, Tezeusz, o królach rzymskich są ważną częścią składową świata klasycznego, chociaż w przeważnej części są bajeczne. Między podaniami dalej należy robić różnicę: inną wartość mają podania o wojnie trojańskiej, o Heraklesie, Tezeuszu, o Popielu i Piaście, a inne podania o Cyrusie i Astyagesie, o Semiramidzie i Ninusie, o pierwszych królach rzymskich, o naszym Lechu i Leszkach, o Wandzie i Krakusie lub o Wilhelmie Tellu. Tamte są rzeczywistemi podaniami, zawierającemi jądro prawdy, te ostatnie fabrykatami wyłącznie fantazyi późniejszej. Przy pierwszych wystarcza zaznaczyć, że są podaniami, przy drugich należy stwierdzić, że są wymysłami niezgodnymi z prawdą dziejową. Ale nie o podania czy rzeczywiste, czy zmyślone nam przy omawianiu prawdy w podręcznikach historycznych chodzi. Podręczniki mogą je uwzględnić, byle podawały je za to, czem są. Wspomniany Oskar Jäger domaga się, by podręczniki dla niższych klas były poczytnie napisane, zastrzega się równocześnie

---

<sup>1)</sup> *Erziehung des Menschengeschlechts*, § 26.

najenergiczniej przeciwko niegodziwym podręcznikom, które w tonie nowelistycznym zmysł dla historii, t. j. zmysł dla prawdy u samych korzeni niszczą.<sup>1)</sup> Elementarna nauka historii niema służyć zabawie, ale nauce; ma wpoić pewne *quantum* wiedzy, a równocześnie w uczniach rozwinać zdolność operowania tą wiedzą. Co jednak z tych zasad reformatora nauki elementarnej historii zastosowano w naszych najnowszych podręcznikach? Za ledwie część ustępów z pewnemi zastrzeżeniami nadaje się do rzetelnej nauki, reszta zawiera albo błędne skróty, albo barwne szczegóły, albo z fantastycznych szkiców lub powieści historycznych wybrane opisy, nadające się do czytanki, nie zaś jako materiał podręcznikowy. Wobec szeregu opowiadań w naszych podręcznikach, napisanych w tonie nowelistyczno-biograficznym, wysuwa się na pierwszy plan pytanie, czy wolno w podręcznikach historycznych umieszczać ustępy wzięte żywcem z fantastycznych szkiców historycznych lub powieści historycznych? Zdaniem mojem najfatalniejszym uchybieniem dydaktycznym w podręczniku historycznym są właśnie obrazki, wzięte żywcem nie ze źródeł, lecz z literackich szkiców, nowel i powieści historycznych. To przecież nie jest prawda dziejowa — to *Dichtung und Wahrheit*. Taka *Dichtung und Wahrheit* z życia średniowiecznego miasta, klasztorów lub dworu rycerskiego nad falami Lewanty, choćby była najbarwniej napisana, nie może być karmą naukową dla naszej polskiej diatwy, podstawą naukową dla uczniów 13 lub 14-letnich i przygotowaniem do pragmatycznego i trudnego podręcznika prof. Zakrzewskiego. Jeżeli autor podręcznika, chcąc przedstawić średniowieczne miasto, posługuje się genetycznym opisem zamiast schematycznym, postępuje całkiem słusznie.

Już Homer znał wysoką wartość genetycznych opisów, a nowoczesna metodyka historii takie opisy gorąco zaleca.<sup>2)</sup> Jeżeli jednak ten genetyczny opis miasta we formie zwiedzania przez chłopów średniowiecznego miasta w czasie jarmarku za-

<sup>1)</sup> *Bemerkungen über den geschichtlichen Unterricht.*

<sup>2)</sup> Neubauer: *Unterricht der Geschichte*, str. 11. O. Jäger. *Didaktik* str. 51.

wiera takie kurioza, jak witanie jarmarku przez wszystkie dzwony kościelne na hejnał, dany z wieży ratuszowej, jak sprzedaż przez obcych kupców kanap, materacy i łóżek z baldachinami, jak uwolnienie środków żywności od opłat, jeżeli łączy w jednym dniu i jarmark i strzelanie do kura i posiedzenie Rady miejskiej i sądy ławnicze i t. d., jeżeli przy opisie zamku średniowiecznego ubiera średniowieczne rycerstwo w barokowe stroje z końca XVI. wieku i każe w XIII. wieku posługiwać się mu widelcami, które weszły w użycie dopiero w wieku XVII, tedy naprawdę mamy tutaj chaotyczny obraz pełen rysów nieprawdziwych i anachronizmów — to przecież nie miasto średniowieczne lub życie średniowieczne, to wykoszlawiona jego karykatura.

Nie można nic mieć przeciwko temu, jeżeli autor podręcznika, opisując turniej średniowieczny, posługuje się źródłem poetycznym z XIII. wieku, choćby Ulryka Lichtensteina fantastycznym opisem turnieju we Friesach z księgi VI. rycerskiej opowieści pod tytułem *Frauendienst*.<sup>1)</sup> Korzystając jednak z fantastycznego opisu poety, winien zbadać, co w tym opisie jest prawdą historyczną, a co wymysłem poety. Wszak krytyczna analiza już dawno wykazała,<sup>2)</sup> co poeta z rozmysłu skomponował, a co wiernie podał z osobistych wspomnień. Jeżeli autor podręcznika historycznego nie tylko te wymysły poety podaje jako autentyczne rysy średniowiecznego turnieju, ale, co gorsza, podaje ono nie ze źródła, lecz z nowelistycznie już przykrojonej przeróbki z drugiej lub trzeciej ręki, ubarwionej skomponowanymi odezwaniami i datami, tedy mamy do czynienia z niedozwoloną w podręczniku historii nowelistyką, a nie obrazem rzeczywistego życia średniowiecznego. Tego rodzaju opisów nie może tolerować nauka historii w szkole średniej, aczkolwiek pod względem formalnym znajdują one uznanie słuszne ze strony jednego z nielicznych znawców metodyki historii u nas, dy-

<sup>1)</sup> Ludwig: *Tieck Frauendienst*, str. 31.

<sup>2)</sup> Reinhold Becker: *Wahrheit und Dichtung in Ulrich von Lichtensteins Frauendienst*, str. 1 do 25.

rektora Sobińskiego. Coś podobnego w podręczniku szkolnym umieszczono pierwszy raz w Galicyi.

Przyznam się, że takie żywe, barwne opowiadania i genetyczne opisy ogromnie są interesujące i ożywiają młodzież. Nie znam piękniej przedstawionego zgromadzenia ludu ateńskiego na Pnyx, jak w opisie Hamerlinga w Aspazyi, sejmiku polskiego, jak w *Panu Tadeuszu*, albo uczty rzymskiej, jak w *Quo vadis* Sienkiewicza. Powieści te it. p. zalecają też dydaktycy zagraniczni uczniom bardzo a bardzo, dalej barwnie i w nowelistycznym tonie napisane opowiadania i szkice historyczne, ale nie jako materiał podręcznikowy, lecz jako środki pomocnicze do ożywienia nauki historii po bibliotekach uczniów; tam ich miejsce właściwe, ale nie w podręczniku szkolnym. W podręczniku historycznym środkiem do ożywienia nauki może być nie dzieło fantazyi, lecz barwne źródło historyczne. Jak można źródła wyzyskać do nauki historii nawet w I kl., pokazali znakomicie w całym szeregu ustępów autorzy najnowszego podręcznika dla kl. I. Po co więc podali fantastyczny obraz obrony Zbaraża z powieści Sienkiewicza *Ogniem i mieczem*, kiedy mogli znaleźć prawdziwy obraz, nie tak może efektowny w pamiętnikach XVII?

Jak można wyzyskać nawet powieści historyczne w podręczniku umiejętnie, przykład tego daje nam jeden z podręczników włoskich, a mianowicie wspomnianego Rossi: *Breve Corso* i t. d.

Obok tekstu ściśle naukowego podaje autor po każdym okresie barwne wyimki ze źródeł, a po nich czytanki z utworów poetycznych i powieściowych, między nimi kilkakrotnie ustępy z Sienkiewicza *Quo vadis*. W ten sposób jest dokładnie materiał naukowy od źródłowego i fantastycznego oddzielony i odpowiednio do celów nauki wyzyskany. Czy wogóle jednak z powieści historycznych nauka historii nawet na najniższym stopniu jakąś korzyść wynieść może, to wielka kwestya. „Tylko naiwny dyletantyzm twierdzi, zdaniem O. Jägera, że z powieści można się nauczyć historii“.

Dla barwnego przedstawienia przeszłości nie potrzeba uciekać się do powieści historycznej, wystarczy tylko głębiej

sięgnąć do skarbnicy naszych źródeł dziejowych, takiego Galla, Janka z Czarnkowa, Długosza, Górnickiego, Paska, Kitowicza i t. d., a tyle znajdziemy tam barwnych obrazów, że nie potrzebujemy uciekać się w nauce ścisłej, jaką jest historia, do *Dichtung* do wymysłu choćby najgenialniejszych autorów. Wyzyskali barwność źródeł dziejowych do nauki historii na niższym stopniu znakomicie Szwedzi, zwłaszcza wspomniany wyżej Löw w podręcznikach historii dla szkół realnych, to znaczy naszych niższych klas szkoły średniej, dlaczego i my nie możemy ich wyzyskać? Pocóż lekcję historii zamieniać na lekcję literatury fantastycznej? „Skarży się“ pisze do mnie jeden z wybitniejszych historyków nowszej generacji, „B u j a k w swem dziele „*Galicja*“, że szkolnictwo nasze zanadto krzewi literaturę — do podręczników nowych historycznych, napisanych biograficzno-nowelistyczną metodą, ten zarzut przedewszystkiem się stosuje. Że one do obniżenia poziomu nauki historii w naszych szkołach średnich wobec zagranicy głównie się przyczyniają, to nie ulega wątpliwości tak samo, jak, że z nich wiele wiadomości nie wynoszą uczniowie, a zwłaszcza przygotowania należytego do wyższego stopnia nauki na podstawie znakomitego co do treści, co do formy jednak niedopasowanego dostatecznie do poziomu umysłowego naszych uczniów podręcznika Zakrzewskiego z tej prostej przyczyny, że autor nie miał sposobności sam go wypróbować na uczniach, dla których jest przeznaczony.

Jeżeli dalej nauka historii jest nauką prawdy, tedy także szerokie uwzględnienie w niej obrazów historycznych choćby nawet Matejki, nie mówiąc o fantastycznych ilustracjach takiej koronacji Karola W., chaty germańskiej, napadu Madziarów, wjazdu Leopolda V. do Wiednia po powrocie z wyprawy krzyżowej, wyboru Przemysła na księcia czeskiego w podręczniku III kl. budzić musi poważne wątpliwości. Mam pod ręką podręcznik niemiecki Seyferta *Geschichtsbuch für Anfänger*, a więc podręcznik dla uczniów 9—10-letnich. I tu są piękne ilustracje, są ilustracje z fantazji stworzone najnowszych malarzy, ale tylko do wypadków podaniowych, bajecznych się odnoszące. Są ilustracje do podania o Walterze i Hildegundzie, o Rabenschlacht, o Zygfrydzie i Krymhildzie,

o Kudrunie lub Walhalli, ilustracyi do wypadków historycznych nie podał jednak historyk niemiecki, chociaż miał wspaniałe obrazy genialnego Kaulbacha, jak „*Hunnenschlacht*“ lub „*Zburzenie Jerozolimy*“ i tyle innych dó dyspozycyi. Powściągnął go bowiem takt dydaktyczny, że w nauce prawdy, jaka jest historia, choćby najgenialniejszych wymysłów artysty lub poety podawać nie wolno. Są przecież pomniki dziejów, są współczesne dzieła architektury, tej skamieniałej historii, są autentyczne wizerunki działaczy dziejowych, dla czego ich nie wyzyskać zwłaszcza w III kl., gdzie się już traktuje historję na seryo. Zarzucano jednemu z autorów podręcznikowych, że ilustracye umieścił na końcu podręcznika. Uczynił on to zgodnie z przyjętą w ostatnich czasach zasadą, że ilustracye okazywać należy po przedstawieniu faktu lub opisu, gdyż inaczej uwaga uczniów przy wykładzie się rozprasza<sup>1)</sup>. W ostatnich też czasach w Niemczech wydane podręczniki mają ilustracye nie w tekście, lecz w dodatkach na końcu, co także ze względów praktycznych i doborze papieru do ilustracyi się zaleca.

Na zakończenie chciałbym zwrócić uwagę na jeden moment niesłychanie charakterystyczny dla nas, a mianowicie zapytać się: „Kto pisze za granicą historyczne podręczniki dla szkół, a kto je pisze u nas? Mam kolekcye najważniejszych podręczników, używanych w krajach europejskich; wszystkie one prawie pisane są przez rutynowanych długoletnich szkolników, dyrektorów, lub profesorów szkół średnich. A jeżeli się znajdzie przypadkiem jaki profesor uniwersytecki, jak n. p. sztockholmski Boethius, to z pewnością ma on za sobą kilkoletnią praktykę w szkole średniej. Kto u nas od lat 20 pisze podręczniki historyczne? Fachowych historyków i szkolników, piszących dla uczniów, których sami uczą, zaledwie 4. Pisali u nas podręczniki głośni uczeni, profesorowie uniwersyteccy i bibliotekarze, pisali literaci i poloniści, pisze w ostatnich czasach podręczniki dla uczniów płci brzydkiej nawet pleć piękna, a jednak i to nie wystarcza modernistycznej galicyjskiej krytyce. Na każdym kroku

<sup>1)</sup> Kreutze: *Geschichtliche Lehrbücher*. Rein: *Encyklopädisches Handbuch*, III, l. 465.

słyszeć można, że podręcznika historycznego na niższe klasy nie powinien pisać historyk, lecz literat lub polonista. Niedawno słyszałem ze strony bardzo poważnej twierdzenie, że najbardziej ukwalifikowanym autorem podręcznika dla I-szej klasy byłby poeta Rydel. Osobiście cenię wysoko twórcę „Zaczarowanego kola“ i „Trylogii“ i życzę mu, by literaturze przysporzył dzieł podobnych jak najwięcej, nie życzę mu jednak, by się przedzierzgnął w autora podręcznika historycznego dla szkół średnich w myśl zasady „*sutor ne ultra crepidam*“, chyba, że zechce zdać egzamin na historyka, popracować czetelnie co najmniej 10 lat w zawodzie nauczycielskim i to pod twardym dyrektorem historykiem, a wtedy to, kto wie, czybyśmy nie uzyskali dobrego, a może pięknego podręcznika z pod pióra pedagoga-poety, ale bez tej propedeutyki dydaktycznej tylko na poetycznym pegazie wybierać się na zdobycie laurów w pracy podręcznikowej, to zadanie trudniejsze od wyprawy Argonautów po złote runo i dziś chyba tylko w naszym bezkrytycznym i niewyrobnym społeczeństwie możliwe.

Cóż jednak mówić, jeżeli urzędowa krytyka podręcznikowa odsadza dlatego kogoś od możliwości napisania porządnego dla niższych klas podręcznika „mimo najpoważniejszych kwalifikacji, naukowej i pedagogicznej, że rutyna długoletnia naukowa i szablon wiążący stoją na zawadzie“! Cóż się dziwić opinii niefachowców, opinii tuzinkowej, jeżeli poważny historyk, urzędowy recenzent podręcznika twierdzi, że „najlepiej uzdolnionym do napisania podręcznika na niższe klasy byłby właśnie nie zawodowy historyk, ale amator historii, dyletant historyczny (!)“ Wobec takich zdań mimowoli nasuwa się uwaga, że przecież w naszym społeczeństwie nieśmiertelnym pozostał zawsze ów Pszonka, który potrząsając berłem babińskim, dziś jeszcze w Galicyi poleca pisać podręczniki historyczne dyletantom historycznym lub literatom polonistom, historykom może podręczniki przyrodnicze, a przyrodnikom podręczniki dla języka polskiego lub klasycznej filologii. Czyż tego rodzaju poglądy nawet u wybranych rzeczoznawców nie są wymownym świadectwem zacofania kulturalnego, które nie uznajac podziału pracy między

fachowych pracowników za konieczny warunek postępu, idzie na lep błyskotliwości pseudo-literackiej i przypisuje jej uniwersalne uzdolnienie do najbardziej specjalnych zadań i zajęć, jakim jest przecież autorstwo fachowych podręczników. Nie dziw, że wobec takich rozpowszechnionych u nas poglądów nauka historyi, t. j. prawdy, schodzi w Galicyi na pseudo-literackie-estetyczne eksperymenta i bezdroża. Jeżeli tedy poziom naukowy w dziedzinie historyi u nas nie ma coraz bardziej się obniżać, a nasze szkoły galicyjskie nie mają zająć podrzędnego stanowiska wobec szkół innych krajów austriackich lub europejskich, tedy

1. z podręczników naszych czemprędzej winien zniknąć ów nowelistyczno-biograficzny sposób pisania, a mianowicie owe fantastyczne obrazki, skomponowane przez nowoczesnych pisarzy i artystów zarówno z tekstu, jak i z ilustracyi.

2. Podręczniki historyczne do klasy II, III i IV powinny zawierać zgrab najważniejszych zdarzeń historycznych, a ton ich winien być raczej pouczający, nie zaś opowiadający. Opowiadać na podstawie podręcznika winien nauczyciel, a ilustrować tekst winny ilustracye nie wymyślone z fantazyi, lecz przedstawiające rzeczywistość, pomniki dziejowe, lub portrety najwybitniejszych działaczy historycznych.

3. Pożądane są bardzo dla ożywienia nauki historyi zarówno w niższych, jak i wyższych klasach, zbiory wyciągów źródłowych i czytanki historyczne, napisane choćby metodą biograficzno-nowelistyczną w tonie najnowszych podręczników dla bibliotek uczniów.

4. Podręcznik w III kl. nie powinien przechodzić do porządku dziennego nad wypadkami polskimi, uczeń polski bowiem powinien na dzieje austriackie z polskiego stanowiska spoglądać, nie zaś z dolno-austriackiego, czeskiego lub węgierskiego.

Jako *postscriptum* może niedyskretne nasuwa się piszącemu pytanie: Czy w dzisiejszej praktyce oceniania i aprobowania podręczników niema pewnych wadliwości i czy nie należałoby w myśl wniosków Towarzystwa nauczycieli szkół

wyższych stworzyć osobnej komisji dla podręczników szkolnych przy naszej c. k. Radzie szkolnej krajowej? Na pytanie jednak odpowiedzieć nie czuję się kompetentnym.

Jestem atoli głęboko przekonany, że tak samo, jak historyk nie może napisać naukowego ściśle dzieła bez wszechstronnej i gruntownej znajomości źródeł, tak samo autor podręcznika nie powinien się zabierać do dzieła bez znajomości gruntownej metodyki i dydaktyki historycznej dla odpowiedniej szkoły, metodyki przyjętej w świecie ucywilizowanym, nadto bez gruntownej znajomości literatury podręcznikowej w krajach najbardziej kulturalnych. Wszelkie zdobycze naukowe czy to metodyczne powinien wyzyskać dla szkoły, nie tyle troszcząc się o oryginalność — to dobre w świecie literackim — ile o praktyczność w szkole. Tylko pod tym warunkiem można naukowy dobry podręcznik napisać, jeżeli się go nadto wypróbuje samemu w szkole. Pod tymi samymi warunkami równocześnie można tylko rzeczową i umiejętną recenzję podręcznika napisać.

Wreszcie tylko na podstawie wszechstronnie wysądowanej opinii fachowych historyków, zarówno zajmujących się umiejętnością historyczną, jak nauczaniem w szkole, można odpowiednią, uzasadnioną reformę planów naukowych przeprowadzić.

Ponieważ w naszym kraju tych zasad nie respektowano należycie, nie dziw, że w szkolnictwie naszym w dziedzinie historii rozpierają się od szeregu lat chwasty dyletantyzmu metodycznego i literackiego, oraz niewczesne eksperymenta zarówno w zakresie planów, jak i literatury podręcznikowej.

Kwestye te jako nader doniosłe zarówno dla szkoły naszej, jak i umiejętności historycznej winny stać się przedmiotem poważnych rozstrząsań na najbliższym kongresie historycznym w naszym kraju.





31956/2