

WYDAWNICTWA TOWARZYSTWA POLSKIEGO
INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE

DYDAKTYKA
PRZEDMIOTÓW NAUKI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Nr. 6.

Z ZAGADNIENÍ DYDAKTYKI HISTORYI

OPRACOWAŁ

DR. ADAM KŁODZIŃSKI



LWÓW MCMXVIII

NAKŁADEM KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI
SZKOŁ WYŻSZYCH WE LWOWIE :: WARSZAWA — GEBETHNER
I WOLFF :: POZNAŃ — M. NIEMIERKIEWICZ

PLATONA FAJDROS

PRZEKŁAD, WSTĘP, OBJAŚNIENIA
DRA WŁADYSŁAWA WITWICKIEGO

NIEŚMIERTELNE DZIEŁO PLATONA
ODDAJE Z CAŁĄ ŚCISŁOŚCIĄ NA-
UKOWĄ PIĘKNO I GŁĘBIĘ DYALOGU
O MIŁOŚCI I PIĘKNIE. :: WYDANIE
WYTWORNE NA BEZDRZEWNYM PA-
PIERZE CHAMOIX — DWUBARWNYM
DRUKIEM WYKONANE Z PIĘTNASTO-
MA ILLUSTRACYAMI W TEKŚCIE.
W ELEGANCKIEJ BROSZUROWANEJ
OPRAWIE KOSZTUJE 14:80 K. EGZEM-
PLARZE W STYŁOWEJ OPRAWIE
W ZAMSZONE PŁÓTNO PO 24 K.
PONADTO DLA BIBLIOFIŁÓW
WYTŁOCZONO TEGO DZIEŁA
50 EGZEMPLARZY NA ORY-
GINALNYM CZERPANYM
PAPIERZE JAPONSKIM
W CENIE 50 KORON
ZA EGZEMPLARZ.

WYDAWNICTWA TOWARZYSTWA POLSKIEGO
INSTYTUTU PEDAGOGICZNEGO W KRAKOWIE

DYDAKTYKA
PRZEDMIOTÓW NAUKI W SZKOLE ŚREDNIEJ

Nr. 6.

Z ZAGADNIEŃ DYDAKTYKI HISTORII

OPRACOWAŁ

DR. ADAM KŁODZIŃSKI



LWÓW MCMXVIII

NAKŁADEM KSIĄŻNICY POLSKIEJ TOWARZYSTWA
NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH WE LWOWIE
WARSZAWA — GEBETHNER i WOLFF. — POZNAŃ
M. NIEMIERSKI



br. 29344



I. NAUCZANIE W SZKOLE ŚREDNIEJ

Zgodzić się na to wypadnie, że co innego jest nauczanie wogóle, a co innego w oparciu o szkołę średnią.

Rozumiejąc przez nauczanie ten proces czysto duchowy, za pośrednictwem którego udzielam pojęć, nie mam tu na myśli na razie metody, sposobów nauczania, ale sam ustrój, ramy, w których ujęte jest w szkole średniej nauczanie tego, czy innego przedmiotu. Z uwagi właśnie na te ramy, jest nauczanie w szkole średniej pewną odrębną organizacją nauczania, a w takim razie już ani wyłączną, ani jedyłą.

Co stanowi istotną cechę tej organizacyi, którą jest nauczanie specyjalnie na tle naszej szkoły średniej?

Ażeby do tej cechy dotrzeć, zacznijmy od tego, jaką organizacją nauczanie w szkole średniej nie jest. W drodze przeciwstawiania temu kształtowi innych ustrojów, może się nam uda — bodaj w pewnem przybliżeniu — ująć jeżeli nie wszystkie, to przynajmniej niektóre znamiona naszego nauczania szkolnego.

Wyłączyć tu odrazu wypadnie wszelką teorię dydaktyki — w tym wypadku — nauki historii.

Co do mnie, nic o tem osobiście nie wiem, żeby niegotowa zresztą nauka o nauczaniu, miała już, różniczkując się według natury pojedynczych przedmiotów — wydzielić z siebie jakąś skończoną i powszechnie uznaną teorię dydaktyki nauki historii.

Trudno bowiem, jak sędzę, luźne wskazania i odosobnione spostrzeżenia podnosić przed czasem do godności wszechstronnie opracowanej, ogólnie przyjętej i w pewien naukowy system ujętej teorii, upatrywać w tych opracowaniach — dosyć już zresztą obfi-

tych — coś ponadto więcej, niż z grubsza chyba tylko przemyślany materiał pod wiązania przyszłej teorii.

Ale i w tym wypadku, gdyby już nawet taka teoria dydaktyki nauki historii zaistniała, t. j. nauka o warunkach jej nauczania, to i wtedy jeszcze zdalekaby tylko dotykała mojego tematu.

Wszak co innego teoria, a co innego sama praktyka nauczania, dydaktyka faktycznie stosowana, a więc ta właśnie, z którą się pora nasza szkoła średnia. Nie jest to już w takim razie teoria, ale raczej — powiedzmy — sztuka.

Wykazując znamiona sztuki w przeciwieństwie do dydaktyki teoretycznej, jest praktyczne nauczanie darem wrodzonym, na który krom wybornej znajomości przedmiotu i ogólnych zasad nauczania — składa się jeszcze indywidualność nauczyciela, jego temperament, coś zgoła niewymiernego, czego się nie da ani wyuczyć, ani określić.

W ślad za tym, na wskrós indywidualnym, charakterem dydaktyki stosowanej, uwagi moje o nauczaniu mają charakter najściślej osobisty, będą rodzajem zwierzeń, jak sobie w szkole średniej radzę z nauczaniem historii. Wynika stąd także, że skoro praktyczne nauczanie tkwi już niejako w samej krwi uczącego, jak dalece jest mi obcą wszelka myśl narzucania komukolwiek moich zabiegów i zastosowań dydaktycznych.

Ale już nawet w granicach tej praktycznie stosowanej dydaktyki, wypadnie mi, zważając jeszcze silniej to pojęcie, którem jest nauczanie praktykowane w samej szkole, wyodrębnić od niego dydaktykę, stosowaną wprawdzie, ale wolną. To nauczanie wolne wyobrazić sobie łatwo w szkole, a jeszcze łatwiej poza jej murami, a przecież niepodobna utożsamić go z tym kształtem nauczania, który jest praktykowany w naszej szkole. Właśnie z uwagi na tę samodzielność nauczyciela na tle tego wolnego nauczania, leży między tymi dwoma typami przepaść głęboka.

Wystarczy uświadomić sobie, że na gruncie swobodnie uprawianej dydaktyki, jest duszą ożywczą całego od początku do końca nauczania osobistość samego nauczyciela. Stosunek jego do ucznia jest tutaj zupełnie bezpośredni. On sam, a nikt inny, jest tutaj pierwszą i ostatnią instancją całego zewnętrznego i wewnętrznego ustroju nauczania. Posiada bowiem nieograniczony wpływ nie tylko na jakość, ale i ilość udzielanej wiedzy, stanowi bez ograniczenia nie tylko o przystosowaniu jej do rozwoju umysłowego wychowanka, ale i o czasie procesu nauczania, — słowem — o wszystkich naj-

istotniejszych sprężynach. Nikt mu tutaj z zewnątrz nie wkracza w stosunek do ucznia, nie krępuje jego osobistego uznania, nie narzuca w sposób przymusowy gotowych na nauczanie przepisów.

Na wprost przeciwnym biegunie tej samodzielności leży organizacja naszej szkoły średniej. Tu z zewnątrz, za pośrednictwem obowiązującego planu i przepisanego podręcznika, trzyma mocno w rękę, nieledwo wszystkie nici nauczania, władza. Uzależniając od siebie w całym przebiegu nauczania nauczyciela, już z zewnątrz narzuca ten czynnik każdemu przedmiotowi z osobna wykończony do ostatnich szczegółów ustrój dydaktyczny, przepisując z góry uczącemu ściśle, czego, jak, w jakim wymiarze godzin i w jakim wieku ma uczyć. Nauczyciel, wchodząc w mury szkolne, zastaje w ten sposób ustrój ten gotowy, prawie poza jego granice wychodzić nie może, a jedynie, jako kontrolowany na każdym kroku wykonawca, jest w urzeczywistnianiu tego oficjalnego programu — *si duo faciunt idem, non est idem* — do pewnego tylko stopnia samodzielny. W tych warunkach indywidualność nauczyciela schodzi na plan dalszy, na czoło natomiast wysuwa się zewnętrzna, urzędowa organizacja.

Po podniesieniu tej różnicy, która występuje między nauczaniem w szkole średniej a wolnem, podręcznym wydaje się mi moment, że nauczanie w szkole średniej pora się nie z jednym uczniem, ale z klasą, a więc z grupą, mniej lub więcej szarmonizowaną całością pod względem wieku, stopnia przygotowania i rozwoju umysłowego. Ostatecznie bowiem i nauczanie wolne — w tym wypadku uniwersytet — bez szkody zresztą dla swej samodzielności — znaleźć się może w położeniu zbiorowego nauczania.

Na wszelki sposób trudno mimochodem nie zwrócić tutaj uwagi na trudności nieodłączne od takiego masowego nauczania, gdyż w rzeczywistości pomimo takiego zespołu duchowego, jakim jest klasa, umysł każdego z wychowanków z osobna jest inny, inaczej reaguje na ten sam bodziec z zewnątrz, na to samo słowo, czy myśl nauczyciela, i w tej swojej przedziwnej różnorodności dopraszałyby się osobnych do jego indywidualności przystosowanych zabiegów dydaktycznych.

Otóż odrazu na samym wstępie z uwagi na tę działalność szkoły, niwelującą do pewnego stopnia indywidualność, zastrzegam się, że nie uznaję żadnego klasowego mózgu, że z trudnościami zbiorowego nauczania jako nauczyciel w szkole średniej radzę sobie w ten sposób, że przy podawaniu nowych pojęć mam zawsze przed

oczyma umysł indywidualny słabszego ucznia tej klasy, że kontrolując siebie, według jego zdolności stosuję moje zabiegi dydaktyczne, że podczas przerabiania czy to dawnych, czy nowych lekcji, staram się zatrudnić możliwie wielką ilość uczniów, że moje wymagania podnoszę i obniżam w miarę uzdolnienia osobistego poszczególnych uczniów tej samej klasy.

Jest więc dydaktyka w szkole średniej po tych wszystkich zastrzeżeniach sztuką zbiorowego nauczania w zakresie przepisane go nauczycielowi planu. Stąd w drugiej części tego odczytu omówię naprzód te ramy, w które władza ujęła nauczanie historii w szkole średniej, w trzeciej zaś części dopiero przyjdzie kolej na indywidualne zabiegi nauczyciela w granicach tego oficjalnego programu.

Reszta moich zastrzeżeń jest już tylko czysto formalnej natury. Uwagi moje o nauczaniu historii, dotyczą nie tyle gimnazjum, ile raczej szkoły realnej. Raz dla tego, że jako nauczyciel w szkole realnej, czuję się na jej gruncie pewniejszy. Uczyłem — co prawda, przedtem w gimnazjum, ale nowy, od roku 1909 obowiązujący plan nauczania, zastał mnie już w szkole realnej. Nie miałem więc ani czasu, ani sposobności, wypróbować go osobiście.

Nie sądzę zresztą, żeby na tem ograniczeniu miała sprawa samego nauczania historii w szkole średniej ucierpieć. W zasadzie bowiem, pomimo niezaprzeczonej różnicy w ustroju, jest program odnośnie do nauki historii w tych obu zakładach jednaki, a tem samem metoda i tu i tam ta sama. Natomiast trudności w zakresie wykonania tego wspólnego pensum, są, jak się w drugiej części odczytu pokaże, na tle szkoły realnej niestosunkowo większe, niż w gimnazjum.

W zacieśnieniu ram mojego tematu poszedłem jeszcze dalej. W granicach bowiem szkoły realnej poruszam się wyłącznie na stopniu wyższym, a więc na poziomie kursu pragmatycznego.

Wyłączyłem natomiast z koła moich rozważań z rozmysłu t. zw. stopień niższy, nauczanie historii w trzech pierwszych klasach. Już z samego faktu, że ten niższy kurs historii łączy się w szkole realnej z nauczaniem języka polskiego, że odnosi się do podań, osobistości dziejowych i wydarzeń w sposób opisowy, czysto zewnętrzny, widać, jak luźnie się wiąże z kursem wyższym, stanowiąc osobną dla siebie całość pod względem dydaktycznym.

I jeszcze jedno. Szczęśliwy traf zrządził, że moje zapatrywanie na podniesienie poziomu nauczania spotkało się z rzuconem przez moją władzę w ostatnim czasie hasłem: *non multa, sed multum*.

Pragnę się mianowicie zastrzedz, że ta jedność w poglądach na to podźwignięcie nauczania w szkole średniej za pomocą dewizy nie dużo, lecz wiele, jest wyrazem mojego najściślej niezależnego zapatrywania, a nie jakimś rodzajem przekonania *ad usum Delphini*.

Jeżeli bowiem któryś z profesorów krakowskiego uniwersytetu zapewniał w dzienniku miejscowym, że zapoczątkowana przez Radę szk. kr. reforma nauczania poszła po linii znanego z przed lat paru memoriału Wszechnicy Jagiellońskiej, to miał on niewątpliwie słuszność, ale z tem zastrzeżeniem, że już na jakiś czas przed tem wystąpieniem, skupiła się pod tym samym znakiem światlejsza część nauczycielstwa średniego, zabiegając gorąco o pozyskanie publiczności i władzy, dla tej niesłychanie doniosłej sprawy. Nie jego już było winą, że bez doraźnego skutku.

Sam, nie przypisując sobie zresztą pod tym względem zasługi pierwszeństwa, pisałem ¹⁾ na dwa zawody w tym samym duchu przed wystąpieniem senatu. Boleć chyba tylko wypadnie, że specjalnie w naszych warunkach, baczy się nie tyle na to, co kto mówi, ile raczej na to, kto mówi. Tymczasem, gdyby było odwrotnie, może niejedna rzecz zbożna i słusza, jak się na przykładzie nauczania pokazuje, nierównieby rychlej do skutku przychodziła.

II. ORGANIZACYA

Uniwersytet — jak wiadomo — poprzestając na przygotowaniu naukowem, nie daje go przyszłemu nauczycielowi w kierunku zawodowym.

W takich warunkach ciąży wprost wyjątkowa odpowiedzialność na oficjalnym programie.

Jego przeznaczeniem jest zoryentować odrazu początkującego nauczyciela w trudnem z natury rzeczy dziele nauczania, sprowadzić jego działalność w szkole jak najrychlej na właściwe tory, wypełnić mu lukę w wykształceniu zawodowym.

¹⁾ Por. sprawozdanie z referatu, wygłoszonego na posiedzeniu jarosławskiego Koła T. N. S. W. w Muzeum, Rocznik XXII. z r. 1906, t. II., Sprawy Towarzystwa, str. 62. Mojego pióra: Pomysł nowej konstrukcyi nauki historii w Sprawozdaniu c. k. II. wyższej szkoły realnej w Krakowie za r. 1909/10. Sprawy tej dotykam w rozprawie p. t.: Z dziejów Śląska Górnego w ustępie pierwszym: Nasz stosunek do przeszłości. Por. osobne odbicie z poznańskiego „Brzasku“ za kwiecień, maj i czerwiec r. 1914. Poznań 1914.

Ponieważ w jakich $\frac{8}{9}$ obraca się nauczyciel w ramach tej oficjalnej dydaktyki, a dopiero w jakiejś $\frac{1}{9}$ jest sobą samym, wypadnie więc naprzód rozejrzeć się w tych niezależnych od niego warunkach nauczania.

W dwu kierunkach idzie ten oficjalny program. Przesądza bowiem odrazu z góry swojemi postanowieniami o całym zewnętrznym i wewnętrznym ustroju każdego przedmiotu.

Przepisy zewnętrznej organizacji przypominają puste naczynia o pojemności określonej ściśle przez ich ściany. Do nich, do wieku ucznia — w tym wypadku klasy — i do wymiaru godzin, musi się tak ściśle dostosować wewnętrzna zawartość, która je ma wypełnić, żeby nie znalazła się na zewnątrz tych naczyń. Mam zaś na myśli tutaj podręcznik przepisany, stanowiący nie tylko o ilości, ale równocześnie i jakości tej wiedzy, której w przewidzianej z góry klasie i w określonej ściśle ilości godzin ma się udzielić.

Pewne niedogodności wynikają tutaj czasem z tego, że inna władza szkolna decyduje o węglach tego zewnętrznego ustroju przedmiotu, a inna o podręczniku, który musi znaleźć dla siebie miejsce w postanowieniach tej zewnętrznej organizacji.

Przepisy zewnętrznego ustroju pochodzą najczęściej od władzy centralnej, natomiast rozstrzygający wpływ na podręcznik wywiera najwyższa magistratura szkolna krajowa.

Tymczasem w interesie utrzymania harmonii czy zgody między zewnętrznym a wewnętrznym ustrojem dydaktycznym przedmiotu leżałoby może, żeby te obie składowe części organizacji wychodziły od jednej i tej samej władzy — mniejsza o to tutaj — ministerium czy Rady szkolnej krajowej — żeby ta sama władza szkolna, która przepisuje, co, w jakiej klasie i w jakim wymiarze godzin ma zostać wzięte, przyjęła na siebie zarazem trud ukształtowania na modłę tych norm zewnętrznych i podręcznika. Uniknęłoby się może w tym wypadku tych niesłychanie szkodliwych odchyień podręcznika od tych prawideł zewnętrznych, a byłoby bardzo pożądanem w interesie drogiej nam wszystkim sprawy nauczania.

Pod tym właśnie względem w porównaniu z gimnazjum znajduje się szkoła realna w znacznie trudniejszym położeniu. Przepisała jej bowiem władza wspólny na stopniu wyższym z gimnazjum podręcznik.

Tymczasem pomijając już przesądzony fakt, że specjalnie u nas w Galicyi ciśnie się do szkół realnych materiałów pośledniejszy w uczniach, niż do gimnazjum, rozporządza szkoła realna na

ten sam kurs historii pragmatycznej w porównaniu z gimnazjum o cały rok nauki szkolnej krótszym czasem. Tam jest ten kurs historii powszechnej rozłożony na 4, tu tylko na 3 lata nauki szkolnej.

W porównaniu z gimnazjum odpada na gruncie szkoły realnej odnośnie do znajomości świata starożytnego nieobojętna wcale pomoc w obu językach starożytnych i w lekturze klasycznej, nie wspominając już o tem, że podania o bogach i bohaterach starożytnych w drugim półroczu kl. III szkoły realnej — nie równoważą wcale jako przygotowanie do dziejów starożytnych opowiadań z historii starożytnej z II kl. gimn.

W normalnych wreszcie warunkach starszy o cały rok uczeń kl. VII gimn. poznaje czasy najnowsze od wybuchu wielkiej rewolucji franc. wzwyż do doby dzisiejszej przez cały rok kl. VII w dwu godzinach tygodniowo, podczas gdy młodszy od niego o rok cały realista kl. VI zмага się z tem samem pensum czasów najnowszych, ale z dobrodziejstwem tej nadwyżki materiału, którą jest historia nowożytna — nie od r. 1789 — ale od r. 1648 w tych samych dwu godzinach tygodniowo. A przecież, choćby już szkole realnej wybaczyć gruntowniejszą znajomość dziejów starożytnych, niepodobna jednak wyrozumieć, żeby znajomość czasów najnowszych miała być realicie w życiu zbędniejszą, niż gimnazjaliście.

W szczegółach jest ten stosunek, jak swojego czasu wyrachowano¹⁾ — taki, że gdyby w obu tych zakładach wypadło cały materiał wyczerpać w przebiegu jednego roku szkolnego, to gimnazjalista miałby w zapasie 10 godzin na tydzień, realista tylko 7 na przerobienie tego wspólnego kursu. Na gimnazjalistę przypada w ciągu lat 4 od kl. IV do VII włącznie około 320 wszystkich razem wziętych lekcyi historii powszechnej, na realistę w trzech latach od kl. IV do VI włącznie na to samo pensum zaledwo około 224 godzin szkolnych, a więc prawie o całe 100 lekcyi mniej.

Jeszcze dosadniej można unaocznic ten stosunek stronami tekstu wspólnie obu zakładom przepisanego podręcznika historii powszechnej. Stosunek ten wyraża się tutaj jak 3:3 do 2:3. Innemi słowy: każda lekcyja historii powszechnej dla realisty obraca się

¹⁾ Por. ogłoszony drukiem referat St. Sobińskiego o Nauce historii wobec nowych planów naukowych, wygłoszony na ankiecie R. S. Kr. we Lwowie w r. 1911.

w ramach 3·3 stron tekstu tego samego podręcznika, natomiast dla gimnazjalisty w ilości 2·3.

Najfatalniej przedstawia się ten stosunek na tle kl. IV, a więc właśnie na gruncie znanego skądinąd bliżej gimnazjaliście świata starożytnego, bo jak 4·1 do 2·4. Znaczy to inaczej, że przeciętnie każda lekcja historii starożytnej wyraża się dla gimnazjalisty w 2·4 stron tekstu, dla realisty natomiast, który już w kl. IV kończy kompletnie kurs historii starożytnej, aż 4·1. Cyfry te same mówią za siebie.

Poza klasą IV szkoły realnej, w której odchylenie od wymiaru godzin jest największe, przedstawia się ten stosunek najkorzystniej w kl. V. Tu między obu zakładami występuje w liczbie 3 stron tekstu tego samego podręcznika równowaga. Już jednak poza klasą V stosunek ten psuje się na niekorzyść realisty, który już w kl. VI kończy zupełnie historię powszechną, podczas gdy gimnazjalista poświęca jej jeszcze cały rok szkolny, bo klasę VII.

Abstrahując jednak od tych większych trudności, z którymi musi się łamać historyk w szkole realnej, uprzytomnijmy sobie z kolei te ramy zewnętrzne dla historii w szkole realnej na stopniu wyższym.

Przewiduje więc ostatni z r. 1909 program ¹⁾ dla kl. IV — 29 godz. tygodniowo na dzieje starożytne, głównie Greków i Rzymian, ze szczególnem uwypatnieniem momentów z historii kultury i z ciągłym uwzględnieniem geografii. Dla kl. V godzin 3 tygodniowo na dzieje średniowieczne i nowożytne do pokoju westfalskiego w ten sam sposób, co w kl. IV ze szczególnem uwzględnieniem monarchii austr.-węg. — Dla kl. VI — 2 godz. tygodn. na nowożytną od pokoju westfalskiego do doby współczesnej w ten sam sposób, jak w klasach poprzednich. Dla kl. VII — 4 godz. tyg., z tego 2 na powtórzenie geografii, historii i na ustroj monarchii; 2 pozostałe godziny na dzieje — dosłownie — kraju rodzinnego za szczególnem uwypatnieniem momentów z dziejów kultury.

Nie w tych jednak elementach zewnętrznego ustroju historii na gruncie szkoły realnej tkwi jądro sprawy. Wszak naukę danego przedmiotu można przystosować do wieku ucznia, rozległość materiału do przewidzianego w planie wymiaru godzin. To też pomijając ubolewania godny fakt przewzania historii polskiej jakąś bezimienną

¹⁾ Por.: Plan nauki dla galicyjskich szkół realnych. Lwów 1909.

historią kraju rodzinnego, nie mógłbym mieć nic przeciwko tym ramom zewnętrznym do zarzucenia.

Władza szkolna, w tym wypadku już nie centralna ale kraowa, idzie jednak dalej i za pośrednictwem przepisanego podręcznika zastrzega sobie jak najrozleglejszy wpływ na wewnętrzny tok nauczania. Tem samem więc nie nauczyciel stanowi o ilości i o jakości udzielanej wiedzy, ale właściwie podręcznik szkolny. W tych warunkach zatem schodzi nauczyciel jedynie na pośrednika we wymianie wiedzy między pośrednikiem a klasą.

Wynika stąd zupełnie niedwuznacznie, że nie opisanym co dopiero ramom zewnętrznym przedmiotu, ale podręcznikowi przypada w udziale rola decydującego czynnika w materii ustroju dydaktycznego przedmiotu. Od jego wewnętrznych zalet, stopnia przystosowania do ram zewnętrznego ustroju, zależy, abstrahując od nauczyciela jako wykonawcy, cały nieledwo sekret teźyzny i powodzenia szkoły.

Za mało stanowczo uświadamiamy sobie tę prawdę i najczęściej zamiast ulepszenia podręczników, domagamy się jakichś zmian w zewnętrznym ustroju szkoły. Daje to tem więcej do myślenia, że przecież tej rewizyi podręczników w kierunku dydaktycznym można dokonać w zakresie własnym, bez oglądania się na Wiedę.

Wbrew utartym pod tym względem zapatrywaniom obstatę przy tem, że nauczyciel uczy znacznie lepiej bez podręcznika, niż z podręcznikiem. Nie rozdwarzając się wówczas na dwie dydaktyki, jest bardziej sobą, w wyższym dużo stopniu jednolity, naucza wtedy z większym zapałem i mocą wewnętrznego przekonania, nauczy też w tym wypadku dlatego stanowczo więcej i lepiej.

Jeżeli ma wogóle uczyć z podręcznika, raczej wybór tego podręcznika jemu pozostawić.

Podręcznik z natury rzeczy, choćby najlepiej przystosowany, jest zawsze szablonowy, nadto schematyczny. Czyni zadość potrzebie jakiejś idealnej szkoły, a nie tej, dla której jest rzeczywiście przeznaczony. Na tym punkcie byłaby wskazaną *sui generis* decentralizacja.

Wszak doświadczenie uczy, że powinien być inny pod względem dydaktycznym — choć nie przedmiotu — dla dużego miasta, inaczej przystosowany dla prowincyi, zalanej przez dzieci chłopskie, inny wreszcie po szkołach w środowiskach fabrycznych. W tej samej szkole — zdarza się, a jest to kwestya czystego przypadku — klasa, co się nazywa, tęga, drugi raz słaba, dwa oddziały tej samej klasy w jednym i tym samym zakładzie nierównej warłości.

Przychodzi mi na myśl, czy miasto takiej szczegółowej dyspozycji, jaką jest dzisiejszy podręcznik szkolny, nie należałoby się raczej ograniczyć do ogólnej, a nauczycielowi pozostawić jej wykonanie swobodę co do ilościowego i jakościowego zakresu pojęć w granicach — rozumie się — tej instrukcji.

Zrobi wtedy tyle, ile *de facto* w rzeczywistych warunkach, które zastanie, będzie w możności zrobić, nie będzie w tym wypadku kusił się o to, co niemożliwe i niewykonalne.

Swobodę zresztą nauczyciela, gdyby już o to rozchodziło się koniecznie, możnaby ograniczyć za pomocą starannie obmyślanego minimum wiedzy dla poszczególnych klas w ramach tej instrukcji. Natomiast dzisiejsze maximum, wykraczające poza zewnętrzne ramy ustroju przedmiotu, stanowczo go demoralizuje, odbiera zaufanie we własne siły i uczniów, zniechęca obie strony, wypacza z gruntu cały system nauczania: Uznaniu zresztą osobistemu nauczyciela byłoby można zostawić, czy i o ile warunki, w których naucza, pozwolą mu wyjść poza granice tego ustanowionego przez władzę minimum wiedzy.

Nie mam przy tem wcale za nieszczęście, jeżeli uczeń z wykładu nauczyciela to i owo sobie zanotuje, byle — rozumie się — to zapisywanie nie przeszło w jakąś chorobliwą manię utrwalania w kajecie każdego słowa nauczyciela.

Wtedy wrażeniom słuchowym przychodzą z pomocą wzrokowe. Przyczynia się to stanowczo do silniejszego utrwalenia wiedzy.

Przesadzoną jest rzeczą, — że z większym zapalem odnosi się uczeń do wiadomości zanotowanych przez siebie, które w tym wypadku uważa słusznie za swą własność bardziej bezpośrednią niż książkową; przywiązuje się do nich mocniej, jako zdobytych z większym trudem przez siebie.

Nie jest bez znaczenia i to także, że zmuszony jest wtedy intensywniej uważać, nie mogąc się tak dalece oglądać na podręcznik w domu.

Poczytuje się mu zresztą to notowanie później na uniwersytecie czy technice za zaletę, więc i z tego względu pewna korzyść, że się zawczasu w zapisywaniu żywego słowa zaprawi.

Jeżeli wreszcie nauczyciel w myśl maksymy: *non multa, sed multum*, nie będzie przy podawaniu nowej lekcji prześlizgiwać się po nowych pojęciach, ale przy każdym z osobna zatrzyma się z konieczności dłużej, zanim go wszechstronnie rozwinie i pogłębionego porządnie udzieli — to ileż tych nowych pojęć — zapytuję, —

nauczając w ten sposób, zdąży w 20—25 minut, któremi rozporządza na nową lekcję, wyłożyć? Naprzód udzielone tak, a nie inaczej, nowe pojęcie stanie się już prawie w całości trwałą własnością umysłu ucznia. Powtóre nie ma on powodu, skoro nauczyciel zmuszony jest dłużej o tem samem pojęciu mówić, wszystkiego notować, a to, co uczeń uzna z czasem za konieczne zapisać w swoim dzienniczku szkolnym, ograniczy się co najwyżej do paru wierszy najistotniejszych znamion tego nowo poznanego pojęcia.

Zresztą na matematyce mimo obecności podręcznika i tablicy, uczeń pisze.

Na wszelki sposób wydaje mi się mniejszem złem takie notowanie umiarkowane, niż tracenie czasu na arcynudne i w praktyce zgoła niewykonalne często wykreślanie, które jest rabowaniem drogiego czasu szkolnego lub wygodnem skazywaniem ucznia na bezmyślne bębnienie ze suchego w jego oczach i przytrudnego podręcznika.

Chodząc do szkoły, pisaliśmy stanowczo więcej, przepisywaliśmy, przywiązywaliśmy się do utrwalonej w zeszytach własnych wiedzy, a przedewszystkiem, czego stanowczo nie można powiedzieć o dzisiejszych uczniach — kto wie, czy właśnie przez to notowanie tak rzekomo szkodliwe, nie nauczyliśmy się porządniej pisać.

Po tych uwagach ogólnych na temat uczenia z podręcznika i obchodzenia się bez niego, zapytuję, jak z tego trudnego — nie przeczę bynajmniej — zadania, którem jest przystosowanie podręcznika do zewnętrznego ustroju przedmiotu, wywiązała się Rada szkolna krajowa? Czy mianowicie korzystając z rozległej pod tym względem swobody, — gdyż o zasadach nauczania w szkołach realnych stanowi sejm krajowy, a nie jak o gimnazyach rada państwa, — postarała się o podręcznik, który nie tylko pod względem naukowym, ale przedewszystkiem dydaktycznym, stał na wysokości swojego zadania?

Od każdej organizacyi, o ile nie ma utykać, mamy prawo wymagać, żeby co najmniej sama ze sobą była w zgodzie, żeby w interesie sprawności wszystkie jej najistotniejsze części składowe nie rozchodziły się w przeciwnych kierunkach, w naszym wypadku podręcznik powinien być ściśle przystosowany do ram zewnętrznych przedmiotu, wieku ucznia i wymiaru godzin.

Dla mnie osobiście nie ulega wątpliwości, że nie ustrój szkoły do podręcznika, ale podręcznik do szkoły winien się zastosować. Tymczasem zapominając nieraz o tej kardynalnej prawdzie, cdwra-

camy ten stosunek i ze szkodą dla innych przedmiotów, niemniej niż historia do ogólnego wykształcenia niezbędnych, domagamy się dla niej w planie szkolnym większej ilości godzin dlatego jedynie, że jej materiał podręcznikowy nie stoi w żadnym stosunku do tej liczby godzin, którą ten przedmiot rozporządza w szkole.

Zapytuję z kolei, bolejąc osobiście nad tem szczerze, czy w ramach tej zewnętrznej organizacyi, którą plan z r. 1909 przepisuje dla szkoły realnej, jest wogóle miejsce na podręcznik W. Zakrzewskiego, czy wewnętrzna organizacja przedmiotu w tym podręczniku, nie wychodzi tutaj poza jego zewnętrzne ramy, czy podręcznik ten nie przekracza poziomem swym wieku, a zakresem swego materiału tego wymiaru godzin, który mu plan dla poszczególnych klas tego zakładu przepisuje, czy specjalnie wobec ucznia galicyjskiej szkoły realnej nie wybiega w wymaganiach dalej, niż wobec ucznia którejkolwiek prowincyi austr.-niem.?

Są to wszystko kwestye, które wypadnie mi po kolei rozpatrzyć już bodaj dlatego, żeby uzasadnić mój taki a nie inny stosunek w nauczaniu do tego podręcznika.

Podręcznik W. Zakrzewskiego ma dwa różne oblicza: jego wprost niedościgłe i przedziwne zalety naukowe pozostają wprost w odwrotnym stosunku do jego zalet dydaktycznych. Zgodzić się bowiem wypadnie, że co innego jest dzieło naukowe, a co innego podręcznik przeznaczony do użytku takiego dzieciaka jeszcze, jakim jest chłopiec między 14 a 17 rokiem życia. Tem się też tłumaczy, dlaczego podnoszę bez zastrzeżeń wysoką wartość naukową dzieła Zakrzewskiego, odejmuję mu ją równocześnie pod względem dydaktycznym.

Podręcznik ten będąc bezcennem wprost i nieoszacowanym narzędziem pomocniczem dla nauczyciela — nawiasowo dodaję — wybornie w przedmiot wciągniętego, chybiony jest jako książka dla ucznia, osobiście szkoły realnej. Tyle w tem chyba dobrego, że bez tego przeznaczenia, byłby może wogóle nie ujrzał światła dziennego nie bez dotkliwej szkody i ujemy dla ubogiej literatury naukowej polskiej, która skądinąd z posiadania tego oryginalnie i głęboko pomyślanego dzieła śmiało, bez cienia przesady dumną być może.

Dlaczego jednak to dzieło, wykazując nieoszacowane walory dla nauczyciela, lub studenta historii na uniwersytecie, — choć obawiam się, czy dla tego ostatniego nie jest za wysokie — chybione jest jako podręcznik dla ucznia szkoły realnej?

Już z samego faktu, że znajdujące się w lepszych pod tym

względem warunkach gimnazjum, rozporządza na ten sam podręcznik historii powszechnej pokazać nadwyżką jednego roku nauki szkolnej, że w porównaniu do szkoły realnej poświęca mu w granicach tych lat czteru około 100 godzin szkolnych więcej, a mimo tej zewnętrznej wyższości jeszcze na nadmiar materiału po niektórych klasach utyskuje, — widać, jak bardzo rozmiarami swoimi sprzeciwia się ten podręcznik przepisany w szkole realnej wymiarowi godzin. Z powyższej dysproporcji wynikają — rzecz zrozumiała — specjalnie dla historyka w szkole realnej pewne niedogodności, obce gimnazjum.

Za drugi defekt poczytuję temu dziełu, jako książce podręcznej dla ucznia, jej za wysoki poziom.

Wszak uprzytomnijmy sobie tylko dla kogo to, skądinąd niezrównane dzieło, jest przeznaczone: dla dzieciaka, laika skończonego w zakresie poznawania stosunków życia społecznego. Takim niewątpliwym analfabetą jest, jak wiem doskonale z doświadczenia, chłopiec w 14-tym roku życia, kiedy po raz pierwszy zaczyna się łamać z trudnościami tego podręcznika.

W samej bowiem rzeczy nie ustępuje to dzieło bynajmniej pod względem poziomu naukowego kursowi uniwersyteckiemu. Różni się ono chyba od niego jedynie zwięzłością, a przez tę znowu nadzwyczajną ściśliwość i treściwość staje się nawet trudniejsze od samych in extenso wykładów uniwersyteckich. W tem też znaczeniu robi ten podręcznik raczej wrażenie jakiegoś doskonałego skrótu wielotomowej historii, niż skończonej, dla siebie samej zaokrąglonej i zamkniętej całości.

Nie czyniąc żadnej różnicy w poziomie między kl. IV a V, między swoją pierwszą a drugą częścią, podręcznik ten bez poprzedniego wciągnięcia, zasypuje odrazu w 14-tym roku życia chłopca pojęciami wyższymi, nieskończenie zawilemi, bez słowa objaśnienia. A przecież dla takiego uczniaka pojęcia takie, jak państwo, rząd, naród, kultura, szlachta, plemię, któremi ten podręcznik na każdym kroku narabia, bez jakiejś bodaj najelementarniejszej introdukcji, to tylko dźwięki, wrażenia słuchowe, bez ideowego znaczenia.

Dzieło to przy tem, skądinąd wyjątkowej wartości, jest skreślone sposobem jak najściślej naukowym, nawskróś przedmiotowo, językiem i stylem obcym uchu tego dzieciaka, któremu jako książka ma służyć. Czcigodny autor, którego niespożyta zasługą jest dźwignięcie na wyższy szczebel znajomości historii powszechnej w Polsce, przemawia w tej książce do ucznia z poza gąszcza faktów, sam,

zastłoniwszy się nimi, niczego bliżej nie objaśni, a jeżeli to uczyni, to w sposób nader dyskretny, nieraz jednym tylko słowem, pozostawiając wspólnemu wysiłkowi nauczyciela i klasy cały ciężki trud zrozumienia tych faktów, a więc przypuszcza jako konieczny warunek obecność zupełnie rozwiniętej dojrzałości umysłowej, a nawet doświadczenia życiowego. Stanowisko — przyznaję — niesłychanie pod względem naukowym poprawne, nawet w kierunku dydaktycznym powabne, z jednym jednak doniosłym zastrzeżeniem, że będącemu temu odpowiadać warunki nauczania.

Podręcznik ten wreszcie, czego nie wolno żadną miarą przeceniać, stawia w zakresie znajomości dziejów wobec ucznia galicyjskiej szkoły realnej wymagania, szczególnie w odniesieniu do średnio- i czasów nowożytnych, dużo wyższe, niż wobec realisty którejkolwiek prowincyi austr.-niemieckiej, a może nawet europejskiej.

Przedewszystkiem podręcznik ten, co mu się zresztą poczytuje za zasługę, wplata w osnowę dziejów średniowiecznych i nowożytnych bez porównania obficie, niż to czynią równorzędne podręczniki niemieckie, momenty ze wszystkich bez wyjątku dziedzin kultury, a nie samej tylko jednej polityki.

Drugą nadwyżką jest u nas — z chwalebnej zresztą konieczności — historia Polski z Litwą i Rusią. Trzecią — niezależnie od historii powszechnej i polskiej — dzieje monarchii; czwartą dużo wszechstronniej pojęte studjum historii powszechnej.

Na gruncie szkoły realnej niem. odpada naprzód zupełnie osobny kurs historii polskiej.

Dzieje średniowieczne i nowożytne znowu — przywołajmy na pamięć tylko poprzedni podręcznik Gindelego — są tam w przeciwieństwie do historii powszechnej Zakrzewskiego, który mniej więcej równomiernie opisuje koleje wszystkich bez wyjątku państw i narodów europejskich — w $\frac{4}{5}$ częściach historią św. cesarstwa rzym. narodu niem., a w $\frac{1}{5}$ dopiero zaledwo historią pozostałych narodów eur. W porównaniu więc do naszego realisty ma uczeń szkoły realnej niem., dla którego historia powszechna obraca się prawie wyłącznie około samych jednych Niemiec — pensum dziejów powszechnych niesłychanie uproszczone i ułatwione.

Ale co więcej — w ramach tych dziejów św. cesarstwa rzym. niem. narodu w podręczniku historii powszechnej niemieckiej, jest już prawie w całości zawarta, bo od monarchii frankońskiej Karola Wielkiego do upadku w r. 1866 Związku niem. — historia dzisiejszej monarchii habsbursko-lotaryngskiej. Możliwoby, co prawda, za-

rzucić, że przecież i nasz realista poznaje na tle historii powszechnej dzieje monarchii rakuskiej. Rozchodzi się jednak o zakres. Tam w sposób wyczerpujący, tu z konieczności z uwagi na śledzenie kolei wszystkich bez wyjątku państw ogranicza się ta znajomość dziejów austr. do minimum najistotniejszych wiadomości.

Jest więc w tych warunkach dla ucznia kl. VII szkoły realnej niem. naprawdę — jak trafnie podnosi plan z r. 1909 — historia austr. w klasie najwyższej powtórzeniem tylko samem tego, czego już się był wyuczył gruntownie przy sposobności historii powszechnej w klasie V i VI, a więc czemś o wiele łatwiejszem, niż osobny kurs historii austr. dla naszego realisty w kl. VII.

Pod tymi wszystkimi względami stoi dzieło W. Zakrzewskiego o całe niebo wyżej od równorzędnych podręczników niem., ale — nie sposób oczu na to zamykać — przymnaża w tym samym stosunku już i bez tego wielkich trudności.

Tymczasem, jak mnie się przynajmniej zdaje, nie powinno być naszą ambycją, żeby uczyć więcej, ale lepiej, nie wymagać od naszej młodzieży rozleglejszej wiedzy, niż od uczniów, którzy pochodzą ze środowisk, kulturalnie wyżej od nas stojących.

Z tych wszystkich względów jestem też stanowczo za ułatwieniem nauki historii na korzyść naszych uczniów.

Nie wolno wreszcie przeoczyć, że ta historia powszechna jest dla naszego realisty dopiero jednym z 10—12 przedmiotów nauki szkolnej. Uderzmy się w piersi — czy w tem otoczeniu 10—12 przedmiotów nauki obowiązkowej nie idzie podręcznik Zakrzewskiego za daleko w wymaganiach, czy stosowany in extenso nie wyrastałby ponad pojemność umysłową naszego realisty?

Sądzę wreszcie, że w nauczaniu w szkole średniej nie powinno zależeć na opanowaniu przez ucznia pojedynczych, wyrwanych lekcji. Tu przecież cała wartość tego nauczania polega na tem, żeby uczeń bodaj w najskromniejszych rozmiarach wyniósł ze szkoły pojęcie o całym przedmiocie, żeby ten szczupły wprowadzie w zakresie każdego przedmiotu zasób wiedzy, a w rzeczywistości w sumie wszystkich nauk szkolnych — niezwykle duży, stał się naprawdę własnością jego umysłu.

Możliwe to jest do osiągnięcia jedynie przy ograniczeniu całości każdego przedmiotu z osobna do najistotniejszych podstawowych pojęć naukowych. W tym zaś wypadku nie powinno się ich udzielać za dużo, prześlizgiwać po nich, dotykać z daleka pośpiesznie, po wierzchu, przeskakując w susie jakiegoś linoskoczka z je-

dnego na drugie, ale te pojęcia o zasadniczych zjawiskach naukowych wyłożyć najwszechstronniej i rozwinąć najgruntowniej, pogłębić tak, żeby się stały naprawdę własnością umysłową ucznia.

Taki jednak jedynie słuszny i uzasadniony w szkole średniej modus procedendi w nauczaniu wymaga czasu i jeszcze raz czasu, wyklucza wszelki pośpiech, wszelką gonitwę i wyścigi z niedostosowanym ani do wymiaru godzin ani do poziomu umysłowego ucznia podręcznikiem szkolnym.

Nie to, że uczniowi z czasem wyleci z głowy niejedno z takim nakładem trudu udzielone pojęcie. Pogodzić się z tem trzeba z góry, że pamięć ludzka jest jak wszystko, niedoskonała. Wszak miarą kultury umysłu jest, nie tylko to, co się wie w danej chwili, ale przede wszystkim i to, co się już zapomniało. W tym zaś wypadku sensowi tej prawdy stanie się zadość, bo zapomniało się to, co się kiedyś naprawdę umiało.

Z góry, co prawda, pogodzić się z tem wypadnie, że nie ma takiej dydaktyki, któraby potrafiła młodzieniaszkowi udzielić skończonych już zupełnie i doskonałych pojęć. Światły nauczyciel, nie zraża się tem bynajmniej, gdyż z góry na to jest przygotowany, że tę samą rzecz w późniejszym wieku w miarę wzrostu doświadczenia i dojrzałości umysłowej — jego wychowanek dużo lepiej a nawet inaczej zrozumie, niż w swoim czasie na ławie szkolnej.

Z drugiej jednak strony, i w tem tkwi dużo prawdy, że nie tyle pojęcia są trudne, ile raczej sztuka ich podania, czy też uprzyśtępnienia. W pośrodku — zdaje się — w tym wypadku tkwić prawda.

Na jedno jednak zgodzić się wypadnie — pojęcia, któremi operuje historia, są niezwykle trudne, wymagają nie tylko pamięci, ale równocześnie dużo bystrości, przenikliwości, że już nie wspominam o doświadczeniu życiowym.

Podręcznik historii z temi niezwykle trudnościami musi się liczyć koniecznie, posiadać zalety nie tylko naukowe, ale przede wszystkim dydaktyczne, opierać się na praktycznej znajomości umysłu młodzieży między rokiem 14 a 18 życia.

Ponieważ zaś tę znajomość osiąść można jedynie z ustawicznego obcowania z młodzieżą w tym wieku, więc wniosek stąd, zdaje się być konieczny: pisać powinien z reguły wytrawny nauczyciel szkoły średniej, rewizyi pod względem naukowym dokonywać profesor uniwersytetu.

Jakże z uwagi na podniesione tutaj niedomagania w samej or-

ganizacyi radzić sobie w szkole realnej z nauczaniem historii? W jakim kierunku, skoro innego w tych warunkach wyjścia niema, skrócić materiał w przepisany podrečniku, przystosować go do zewnętrznych ram ustroju przedmiotu?

Wszelkie mechaniczne wykreślanie ustępów, czy całych rozdziałów, wydałoby się mnie osobiście dosłownie profanacją na tem arcydziele naukowem, którem jest niewątpliwie podrečnik Zakrzewskiego, a w odniesieniu do dziejów średniowiecznych i nowożytnych, które tam są sposobem synchronistycznym skreślone, bez wewnętrznej przeróbki — czystą niemożliwością.

Zaufać pod tym względem nauczycielowi, zostawić mu swobodę wyboru w ramach przebogatej treści tego podrečnika, który mu pozostanie nadal bezcenną busolą po nieprzejrzanych przestworach historii powszechnej -- wydaje mi się jedyną radą. Zrobi wówczas w zakresie materiału tego podrečnika — rozumie się — bez szkody dla całości tyle, ile będzie mógł zrobić, nie będzie się kusił o to, co niemożliwe, tracił zaufania w siebie i w uczniów, wypaczał całego systemu nauczania.

Jeżeli plan z r. 1909 w liczbie 12 przedmiotów obowiązkowej nauki przeznaczają dla kl. IV w szkole realnej dwie godziny tygodniowo na całokształt dziejów starożytnych, uczynić w całości zażość temu postanowieniu, ale rzecz jasna tak, jak to przy wymiarze tych dwu godzin i dojrzałości umysłowej ucznia w 14-tym roku życia jest możliwe. Wszak i w stosunku do tych warunków zewnętrznych można z pożytkiem ukształtować ten kurs historii starożytnej.

Za niedorzeczność miałbym to dopiero, gdyby nauczyciel w ramy tych dwu godzin tygodniowo usiłował wtłoczyć przemocą w umysły tych 14-to letnich chłopaków tę starożytność in extenso według podrečnika przepisanego, na którą gimnazjum przy obecności obu języków starożytnych i lektury klasycznej przeznaczają dosłownie dwa razy więcej czasu, bo 2 g. w kl. IV i 4 przez pierwsze półrocze kl. V.

Sprawa jednak tej selekcji, tego przebrakowania materiału w książce Zakrzewskiego, wiąże się już najściślej z indywidualnymi zabiegami dydaktycznymi samego nauczyciela, jego poglądem na cele nauczania historii, do czego z kolei w osobnej części tego referatu przechodzę.

III. POJĘCIE I CEL NAUKI HISTORYI

Historia, to termin obcy, który nam razem z wszystkimi innymi klejnotami kulturalnymi przekazali po sobie w szanownej spuściźnie duchowej starożytni Hellenowie.

Historia — dosłownie z języka greckiego na polski: opowiadanie, badanie.

Bez bliższego określenia, co jest przedmiotem tego badania czy opowiadania — jest to ogólnik, który nas pouczyć nie potrafi, czem jest historia.

Wszak w tem dosłownem znaczeniu możnaby śmiało odnieść tę nazwę do całego bez zastrzeżeń panteonu wiedzy, do dziedziny wszystkich bez wyjątku zjawisk, których poznaniem, a z kolei opowiadaniem, zajmuje się nauka.

W takim zaś wypadku na podstawie samej tej nazwy: „historia“, niepodobna objaśnić jakości tego badania, wydzielić z pośród ogółu wszystkich zjawisk tej ich znikomo drobnej cząstki, która jest w przeciwieństwie go innych nauk, wyłączną własnością historyi.

Były też dla tego usiłowania, żeby ten zgola nie tłumaczący termin: historia, złuzować rodzimymi wyrazami: dzieje; Niemcy — wyrazem: Geschichte. Jeszcze bliżej w istotę tej nauki, którą jest historia, trafiającym terminem, jest nasz drugi rodzimy wyraz: rozwój, który jednak spierając się o lepsze z nazwami: historia i dzieje, nie zdobył sobie wyłącznego prawa obywatelskiego dla siebie w naszym polskiem słownictwie.

Jakże ująć pojęcie historyi w znaczeniu dziejów czy rozwoju, tego najmłodszego intruza w naszej skarbnicy językowej?

Jeżeli abstrahując od tych zjawisk, z którymi narabia urzędowa nauka historyi, weźmiemy ten termin pod uwagę najogólniej, to po namyśle bez wahania będziemy zmuszeni przyznać, że w dosłownem tego słowa znaczeniu wszystko, ale to bez wyjątku wszystko, nie wyłączając naszej duszy i ciała, które od pierwszego poczęcia życia wykazują ustawiczny rozwój, nie wyjmując nawet najmniejszego kamienia, czy błahego napozór żdźbła, a nawet ziemi naszej — ma swoją historię, dzieje, zdradza niekończący się nigdy rozwój: przeszło, przechodzi i przechodzić będzie ustawicznie przez różne przeobrażenia, koleje i zmiany, zanim się stało tem, czem jest w danej chwili, w momencie naszej obserwacji.

Jest więc w powyższem tego słowa znaczeniu historia czy rozwój, sumą zmian czyli przeobrażeń, przez które dana rzecz prze-

szła od samego początku swego istnienia aż do tego ostatniego momentu, kiedy na nie patrzymy, śledząc ostatnią fazę jej wyglądu.

Te zmiany czy przeobrażenia kolejno idą po sobie w przyczynowo-skutkowym związku w tem rozumieniu, że każda następująca zmiana jest w bliższej lub dalszej styczności z poprzedzającymi, jest wynikiem, rezultatem poprzednich zmian bliższych czy dalszych.

Nie jest to więc w takim razie, jakby się na pierwszy rzut oka zdawało, mechaniczna tylko suma luźnie, niczem ze sobą nie związanych zmian, ale przeciwnie cały organicznie zbudowany proces rozwojowy.

Umiejętność orientowania się w tym łańcuchu, w tym długim szeregu jego ogniw, łączenia ich trafnego w przyczyny i skutki, wymaga wielkiej dojrzałości i przenikliwości umysłu, a nie tylko samej pamięci.

Jeżeli w tak umiejętny sposób, prawdzie odpowiadający, będziemy obserwować, śledzić i opisywać te zmiany, trzymać rękę niejako na pulsie rozwoju czy życia, to z tej naszej czynności umysłowej wyniknie nauka historii.

Z uwagi, że dosłownie: wszystko, nie wyłączając nawet naj-obojętniejszego przedmiotu, ma swoją historję, a mnogość tych zjawisk z człowiekiem i ziemią związanych jest wprost nieskończona, — nauka historii, w oficjalnem tego słowa znaczeniu, zajmuje się dziejami tylko najcelniejszych zjawisk, przedstawiających najwyższy interes dla badawczego i ciekawego z natury umysłu ludzkiego.

Pozostawiając jako domenę osobnych nauk dzieje takich dóbr duchowych, jak filozofia, religia, prawo, piśmiennictwo, rolnictwo, medycyna, nauka historii w tem codziennem tego słowa znaczeniu, a uzurpuje dla siebie dziedzinę zjawisk społecznych albo politycznych, dotyczących w przeszłości życia zbiorowego, rozpiętych i rozwijających się na kanwie organizacyi państwowej.

Pojęcie tych zjawisk społecznych, o ile w grę wchodzi historia polityczna, wypadnie jeszcze mocniej zacieśnić.

W przeciwieństwie do historii prawa i innych nauk, porających się również z należącymi do przeszłości objawami życia społecznego, własnością wyłączną t. zw. historii politycznej, są te przeżycia społeczne, które były owocem wspólnego wysiłku zarówno znanej z nazwiska osobistości, jak i t. zw. bezimiennej masy, to jest ośrodka, pośród którego owa osobistość czegoś widocznie wielkiego w znaczeniu pozytywnem czy negatywnem dokonała i wywarła przez

to widoczny wpływ na powierzchnię życia zbiorowego, pozostawiając wyraźny ślad na jego obliczu.

Historia bez nazwisk, bez osobistości dziejowych, to bezimienna nauka socjologii. Ta ostatnia pędząc żywot samodzielny, nie wyklucza bynajmniej obok siebie samodzielności nauki historii. Żyją też te obie nauki w najprzykładniejszej ze sobą zgodzie, dzieląc się skwapliwie obustronnemi zdobyczami; socjologia, porając się z przeżyciami bezimiennej masy, historia natomiast, podkreślając raczej twórczość i wpływ jednostki na wartki bieg postępu ludzkiego.

Czemże jest w takim razie po tych wszystkich najniezbędniejszych zastrzeżeniach nauka historii?

Prostu obrazem prawdziwym tych wszystkich przeobrażeń i kolei w dziedzinie politycznej, łańcuchem tych wszystkich zmian, przez które dany naród przeszedł od chwili najdawniejszej, znanej, poświadczonej przez współczesne o ile możliwości zabytki piśmienne, aż do tej chwili ostatniej, po to ostatnie ogniwo zmian i przeobrażeń, pośród którego sami żyjemy.

Godząc się na powyższe określenie historii, zgodzić się także wypadnie na całą resztę poruszonego tutaj zagadnienia. W odpowiedzi bowiem na to, czym jest nauka historii, tkwi zarazem jako wniosek odpowiedź na dalsze pytania: dlaczego, jaki cel i posłannictwo przyświeca tej nauce.

Każda nasza czynność, każdy nasz uświadomiony wysiłek duchowy, a jest nim także bezspornie i nauczanie historii, musi mieć swój cel jasno określony, wyraźnie uchwytne, możliwy do osiągnięcia.

Zabierając się do nauczania historii — mniejsza to, jakiej — polskiej, powszechnej czy austriackiej — musi mieć taki cel wytyczny przed oczyma nauczyciel, jeżeli jego nauczanie nie ma być dreptaniem poomacku bezsilnego ślepcy pośród głębokich i nieprzejranych mroków przeszłości.

W jakimże więc celu przedzieramy się przez ten nieprzebyty bór faktów, który nam wykazują dzieje pierwszego lepszego z brzegu kulturalnego narodu eur. z osobna, czy wszystkich razem wziętych?

Czy jest to może sam tylko pietyzm chwalebny dla przeszłości; czy może upatrując słusznie w nauce dziejów czcigodną mistrzynię życia, sięgamy ręką do niej wyłącznie jako do bezcennej, niewyczerpanej nigdy skarbnicy nagromadzonego przez dziesiątki wieków doświadczenia; czy może wskazując na przykład podniosłych, naśladowania godnych czynów naszych przodków, pragniemy natchnąć

i zapalić w cnotach obywatelskich młode pokolenia; przypisać dobrotliwie nauce o przeszłości zaszczytną wielce rolę czynnika wychowawczego?

Nie umniejszając bynajmniej znaczenia i doniosłości wyluszczonych co dopiero korzyści, które wypływają z serdecznego umiłowania przeszłości, upatruję w nich raczej wartość produktu ubocznego, a przewodni cel i istotny sens dziejów uzasadniam inaczej.

W dostojnej republice nauk każdej umiejętności, przyświeca jakiś wyższy ponad utylitarne korzyści interes, cel istotny, bezinteresowny. Każda z nich, jak jest, ma za zadanie i cel najwyższy uchylić rąbka tajemnicy w pewnej ściśle określonej dziedzinie zagadnień czy zjawisk, chęć dotarcia w zakresie niej do poznania prawdy, bez względu na korzyści bezpośrednie naszego codziennego życia.

Taki cel wyższy, bezinteresowny, czysto poznawczy ma także przed sobą nasza dostojna *magistra vitae*. Gdyby jej nie stało, upomnielibyśmy się o nią z powrotem, bo pewna sfera zagadnień, przedstawiających dla nas najżywotniejszy interes, pozostałaby tajemnicą nieprzenikniętą, paliłaby nas i niepokoiła niezaspokojoną w tym kierunku żądzą poznania.

Ilekoć razy człowiek myślący stanie oko w oko naprzeciw nieznanego zjawiska, tylekoć razy w naturę jej organizacji psychicznej budzi się wiecznie głodna i dręcząca ciekawość, czem jest to nieznanne zjawisko, skąd ono pochodzi, dlaczego jest takie, jak go widzimy, a nie inne.

Wyobraźmy sobie na chwilę, że nauki dziejów niema, a odrazu staniemy w obliczu całego kłębu zagadek, na które patrząc z niepokojem, pożądać będziemy rozwiązania.

Przenieśmy się w myśli na szczyty niebosiężnego M. Blanc. Z ich zawrotnych wysokości wpada nam w oczy, że takie a takie państwa widnieją na rozerwanym przez morza kontynencie eur. Intryguje nas i zastanawia, że jedne z nich są drobne, inne bez porównania rozleglejsze, że jedne narody tak, inne inaczej są rozmieszczone; jedne w dobrobycie i dostatku, drugie natomiast w graniczającym z nędzą ubóstwie; że jedne z nich rozwijają się samodzielnie w ramach własnej organizacji państwowej, drugie natomiast wyzute z tego największego dobra doczesnego, którym jest mocno osadzone państwo, duszą się w ciasnej obroży obcego ucisku; że tutaj taka, tam inna religia, czy wyznanie; że kiedy jedne narody celują w twórczości w dziedzinie nauki, sztuki i literatury pięknej,

inne pozostając w tyle, ledwo nadążyć im mogą; że kiedy jedno korzystają naprawdę z rozległych swobód obywatelskich, inne kontentować się muszą pozorami tylko konstytucyi; że kiedy jedno z tych państw są dosłownie z ciałem i duszą własnością monarchów, drugie należąc do wszechwładnego narodu rządzą się same jako republiki.

Dość, że tyle i wiele innych zagadnień wyrasta przed oczyma widza, a on jest spragniony odpowiedzi: dlaczego, skąd to poszło, dlaczego tak a nie inaczej ułożyły się te stosunki?

Rozumie się, że bez pomocy i bez udziału nauki dziejów ani sposób wysledzić pochodzenia tych tak różnorodnych a niesłychanie doniosłych stosunków.

IV. BRAKI W ZAKRESIE WYKŁADU

Rzecz wtedy wydaje się mi godnie zbudowana, jeżeli jej konstrukcja odpowiada celowi.

W takim razie i wykład historyi winien być celowy.

Przewodni cel nauki historyi jest nam już znany. Czy jednak w zakresie wykładu, albo inaczej sposobu przedstawiania dziejów, są zmiany dopuszczalne?

Sądzę, że tak. Dlaczego? Bo sam wykład — bez najmniejszej zresztą ujemy dla prawdy — jest wartością czysto subiektywną, stosownie do indywidualności przejawia się w tej lub owej postaci u historyka.

Dzisiejszy sposób przedstawiania dziejów, jest — jak wiadomo — genetyczny. Rozpoczyna od najdawniejszej chwili znanej a kończy na ostatniej.

Otóż w tem całe zagadnienie, czy tego rodzaju wykład jest bez zarzutu, czy tu z uwagi na cel, który dziejom przyświeca, nie byłaby na miejscu pewna drobna wprowadzić, ale w skutkach niezwykle doniosła poprawka.

Pod tym względem nie może być wątpliwości: przeznaczeniem dziejów jest wykryć pochodzenie tego stanu rzeczy, który mi jest znany. Naprzykład: Wiem, czem są dzisiejsze Stany Zjednoczone, ale nie znam ich pochodzenia. Z pomocą przychodzi historia i tłómaczy mi pochodzenie znanego zjawiska dzisiejszej unii północno-amerykańskiej. W ten sposób a priori powinno mi być znane zjawisko, a z kolei dopiero jest rzeczą dziejów pouczyć o jego pocho-

dzeniu. Taki jest przynajmniej — podnoszę — przyrodzony porządek w procesie poznania.

Jakże tymczasem jest dzisiaj? Czy naprawdę, jak się domaga tego przyrodzony porządek poznania, daje dzisiejszy wykład poznać naprzód zjawisko, a z kolei dopiero za pośrednictwem dziejów wywodzi jego pochodzenie? Czy te dzisiejsze Stany Zjednoczone, których pochodzenie wyprowadzamy z dziejów, są już z góry w wykładzie opisane?

Otóż właśnie pod tym względem upatruję braki w dotychczasowym wykładzie. Wbrew bowiem przyrodzonemu procesowi poznania, rozpoczyna się wykład dzisiejszy — nie od określenia zjawiska, ale sposobem genetycznym od dziejów tego, a więc od pochodzenia tego, co nam nie jest dostatecznie znane.

Tymczasem uchybienie temu naturalnemu porządkowi w procesie poznawczym przynosi nam dotkliwie, wprost niepowetowane szkody, nie tylko ze stanowiska tych wyższych teoretyczno-naukowych interesów, ale co gorsza, i ze stanowiska czysto praktycznych względów.

Wystarczy wskazać, ile na tej połowiczności w zakresie dotychczasowego wykładu, stracił na wartości stosunek do naszej specjalnie polskiej przeszłości, ile szkody wyrządziły te niedomagania polskości przez posianie niewiary we własne siły. Niepodobna na to wszystko zamknąć oczu historykowi-wychowawcy.

Jakże bowiem po tem, co się wyżej podniosło, odnosimy się do naszej przeszłości? Czy przypadkiem za cel nie bierzemy tego, co w procesie poznania jest jedynie środkiem, czy zabierając się do studium nad przeszłością, znamy już z góry to nasze dzisiejsze środowisko życia społecznego, o którego pochodzenie zwracamy się do nauki dziejów?

W praktyce — uderzmy się w piersi — dzieje się odwrotnie, środek za cel poczytujemy; przeszłość, o ile wogóle się nią zajmujemy, poznajemy z reguły dla niej samej, zapominając o drugim kardynalnym warunku, to jest o poznaniu teraźniejszości, o której czerpiemy wiadomości prawie wyłącznie z dyletanckich i po większej części tendencyjnych artykułów prasy, lub przygodnych, nie wiele więcej wartościowych broszur lub przypadkowych pism ulotnych.

Przetłómaczmy to na język codzienny: wiemy mniej lub więcej dokładnie, co się działo w Polsce za Chrobrego lub Batorego, ale czy naprawdę zdajemy sobie sprawę z dzisiejszego położenia naszego narodu pod wszystkimi trzema zaborami, z naszych współ-

czesnych warunków życia społecznego po wszystkich zakątkach ziem dawnej Polski? Czy przystępując do studium nad naszą przeszłością, znamy porządknie to nasze dzisiejsze środowisko, te nasze dzisiejsze warunki bytu, których pochodzenie, genezę, mają nam dopiero dzieje objaśnić?

Otóż winą w ten największa naszych podręczników, które porzostając na tem, co było, przechodzą do porządku dziennego nad tem, co jest, co przy pomocy nauki historii ma zostać dopiero bliżej wyjaśnione.

Tymczasem istotnie nie tylko z pobudek czysto naukowych, ale przedewszystkiem ze stanowiska naszych interesów narodowych, powinno być odwrotnie. Po wszechstronnym obrazie naszego dzisiejszego środowiska społecznego, powinny następować jako część druga same dzieje, któreby nam tłómaczyły genezę i pochodzenie tego położenia.

Przeszłość w tym wypadku nie będzie dla nas, jak dotąd, celem, ale środkiem jedynie do zrozumienia i poznania tej terażniejszości, pośród której żyjemy i którą wreszcie powinniśmy poznać jak najgruntowniej, jako arenę i widownię naszej działalności.

Wtedy stosunek nasz do naszych najdroższych tradycji dziejowych, do naszej spuścizny wiekowej, będzie napewno zdrowy, nie będzie, jak dzisiaj, wykoszlawiony chimerycznie, nie będzie krył w sobie i zawierał tych żywiołów i pierwiastków, zniechęcających nas do pracy narodowej, pogrążających nas w zgorzknieniu, w wątpleniu i apatii, łamiącej z największą szkodą energię naszą i twórczość w dziedzinie pracy narodowej; pozwoli nam poczuć się synami z krwi i kości tej przeszłości; wyrwie nas ze szponów bezdenne go pesymizmu, lub z drugiej szkodliwej ostateczności, to jest życia bez ideału, bez wyższej myśli, z wegetacyi nieledwo zwierzęcej.

Sumienne studium naszego dzisiejszego położenia narodowego i dziejów naszych w ten sposób pojętych, podniesie napewno i spotęguje nasz zapał dla sprawy narodowej; pouczy, że mimo trudnych warunków, kroczymy przecież jako naród naprzód, że dzięki zataczającemu coraz rozleglejsze kręgi uświadomieniu, przedzierzgujemy się z Polski ongiś szlacheckiej w ludową, opartą na rozległych masach, a nie na jednym tylko stanie. Wszak my, zostawieni samym sobie i na własne siły skazani, przecież — mimo przeciwności i braku poparcia ze strony państwa, a często mimo ucisku i przeszkód z jego strony, postępujemy w zakresie nauki,

sztuki, literatury nadobnej; dźwigamy się — choć powoli — gospodarczo. W porównaniu z innymi szczęśliwsiymi pod tym względem narodami wykrywamy wreszcie braki i nowe potrzeby, a dla ich zaradzenia znajdziemy w tedy ochotę i siłę.

Mając przeszłość naszą za klucz, za komentarz jedynie do zrozumienia i poznania lepszego naszego dzisiejszego środowiska życia zbiorowego, z oczyma nie wyłącznie ku przeszłości, ale ku teraźniejszości i przyszłości naszej skierowanemi, zaniechamy raz wreszcie tej pożałowania godnej, zgola niemęskiej wiwisekcji, tego samobiczowania się i nabijania się ustawicznego na szpilkę naszych katastrof politycznych; przestaniemy pogrązać się w bolesnem rozpamiętywaniu tego, co ongiś było, opuszczać bezradnie ręce, zapadać po uszy w stan beznadziejnego letargu patryotycznego, biernego, a nie czynnego. Wówczas, nie tracąc ani na chwilę z oka najdroższego nam ideału niepodległościowego, nie będziemy, jak do ostatniej chwili, żałamywać w bolesnej kontemplacji rąk nad upadkiem tego czy innego powstania, ani zniechęcać się do pracy na innych polach życia narodowego. Pocięchą winny nam być koleje i losy przedziwne idei chrześcijańskiej, niemniej od naszej narodowej żywotnej, tej idei, która mając przeciwko sobie nie naszych wczorajszych małodusznych wrogów, ale połączny naówczas, światowładny Rzym, dzięki swojej bezprzykładnej sile, zgola bez środków materialnej przemocy, — wyszedłszy z podziemnych katakomb, doczekała się przecie po trzech wiekach cierpień, edyktu medyolańskiego i wypierając bezduszne, przeżyte, materializmem nawskróś strawione pogaństwo — tryumfalnie całym światem zawładnęła.

Odnosząc się zdrowo, bez chorobliwej, energię i zdolność do czynu paraliżującej egzaltacji do naszej drogiej przeszłości, nie będziemy wówczas w beznadziejnem zapamiętaniu patrzeć na samych siebie, jako naród czy rasę, przeklinać naszych przodków za zgubne niewątpliwie liberum veto, za słabość rządu, karygodną prywatę, pociąg do anarchii etc. etc. Wydymać przesadnie tę lub ową wadę do rozmiarów rzekomo przyczyny wyłącznej, która spowodowała zagładę naszej państwowości, rozdzierać szat i pogrązać się w bezsilnej i wrogiej czynowi apatii.

Wszak znajomość historyi swojej i obcej poucza, że czasowo w gorszym nieładzie i anarchii były zatopione inne państwa: jak np. Niemcy — żeby o innych momentach nie wspominać w czasie wojny 30-letniej lub w dobie napoleońskiej; Francya — w czasie wojny 100-letniej i podczas zawieruchy wojen wyznaniowych; Anglia

w dobie wielkiej rewolucyi purytańskiej etc. etc., a przecież przebyły szczęśliwie czasy toczącej je chwilowo choroby, podniosły się i wyrębały z anarchii, zabłysnęły nanowem potęgą i siłą, bo nikt im w dziele tego odrodzenia i zmartwychwstania kamieni zbyt ciężkich nie rzucał pod nogi.

Czyż tego pędu do odrodzenia, tego instynktu samozachowawczego nie było u nas w czasach rozbiorowych i po nich? Któż — zapytuję — potrafi nam wydrzeć z dziejów słonecznie zapisaną kartę owocnej działalności komisji edukacji narodowej, czy konstytucji 3. maja? Jeżeli mimo tego pędu do odrodzenia, jeżeli mimo tej aż nazbyt wybitnej zdolności do samodzielnego życia politycznego, wyrzuciło nas z państwa, to w pierwszym rządzie wina to przemocy zewnętrznej, która mimo tej stwierdzonej żywotności i mimo tej zdolności do odrodzenia nie dała nam samym przyjść do siebie i brutalnie przed czasem zdławiła nam państwo.

Czyż ku dumnej ucieście naszych serdecznych wrogów mamy temu najopaczniej, wbrew naszej tężyźnie narodowej uwierzyć, żeśmy sami jedni zawinili; czy do brzemienia, już i bez tego ciężkiego, naszych klęsk, mamy, zatruwając się sami przez niezdrowy stosunek do przeszłości, uwierzyć, żeśmy nic nie warci, — a przez to dodawać nową jeszcze sroższą klęskę, skazywać się na letarg i niemoc w zakresie życia narodowego? Wszak wiemy: kto z pod ciężaru osobistego nieszczęścia sam o własnych siłach wydobyć się nie potrafi, powracając ustawicznie z uporem pijaka myślą do niego, ten dla sprawy własnego odrodzenia bezpowrotnie stracony, ginie beznadziejnie w atmosferze tego samobójstwa duchowego, niezdolny ani do czynu ani do zmartwychpowstania.

W pierwszym rządzie nauczyciel Polak musi, jako wychowawca młodego pokolenia, zmienić z gruntu sąd na naszą przeszłość, uwolnić się od pokutującego po dziś dnia pesymistycznego poglądu naszej urzędowej historyozofii. W przeciwnym razie nie wyzwoli z nauki o przeszłości tych pierwiastków twórczych i żywiołów, któreby były zdolne pomnożyć energię wychowanków i ich zapał dla sprawy narodowej.

Na szczęście, albo raczej mimo tej bezdennie ponurej historyozofii oficjalnej, której rozgrywające się w naszych oczach wypadki dziejowe kłam zadały, wykazując od jakich to niezależnych od samego narodu czynników zależy wrzost i upadek państwa — daje się pod tym względem zauważyć zwrot ku lepszemu. Dość wskazać na legiony, na pełne otuchy dziełko Balzera, na powstające

coraz wyraźniej państwo polskie, wreszcie na zapowiedź w szkolnictwie średnim warszawskim zaprowadzenia nauki o współczesnej Polsce.

V. ZAMIERZONA POPRAWKA W WYKŁADZIE

Wskazawszy na dzisiejsze niedomagania wykładu i wynikające z nich szkody, pragnę z kolei uprzedzić zarzuty przeciwko projektowanej poprawce, ażeby naukę dziejów rozpocząć od opisu współczesnej doby.

Zdarzyło mi się bowiem słyszeć z ust bardzo poważnych obawę, że włączenie do wykładu dziejów opisu tej współczesnej chwili, otwarłoby na oścież wrota żywiołowi podmiotowemu autora — nawet wbrew woli — jego intencjom, zapatrywaniom osobistym i uprzedzeniom, a tem samem zaszkodziłoby nauce, obniżając jej poziom.

Pogląd ten z rozmaitych względów nie trafia mi do przekonania. Bo naprzód na niebezpieczeństwo zachwaszczenia subiektywizmem, wydaje się mi być równie dobrze wystawiona doba minioną, jak ostatnią. Wystarczy tylko przyłożyć miarę osobistej oceny, czy sądu moralnego, do zjawiska dziejowego, choćby nawet bardzo od doby współczesnej odległego, które jednak może być dla nas osobiście nieraz żywotniejsze, niż niejedno dzisiejsze — zdradzić się z tem, jak według naszego mniemania — to lub owo stać się było powinno, a nie stało, a niespostrzeżenie, nawet przy traktowaniu bardzo dawnej doby, wkroczy my na ślizki i niepewny grunt subiektywizmu. Stąd wniosek, że nawet przy przejściu do porządku dziennego nad doba ostatnią, nie ustrzeżemy nauki dziejów przed niebezpieczeństwem osobistych zapatrywań i sądów.

A po drugie — zapytuję z kolei — czy naprawdę przechodzi nasze siły i zdolności opis i tylko opis naukowy i bezstronny dzisiejszego życia społecznego, czy trzymając się ściśle tego stanu faktycznego, jak się to dzisiejsze życie społeczne przedstawia, wykroczymy w tego rodzaju opisie poza granice tej przedmiotowości, z którą odnosimy się do czasów dawniejszych. Nie, seryo argumentu tego brać niepodobna. Wszak na tej zasadzie musielibyśmy odmówić charakteru naukowego tym wszystkim niewątpliwym i uznanym już umiejętnościom, które porają się ze zjawiskami współczesnej doby, a przecież dlatego jedynie nikomu taki absurd do głowy nie przyjdzie. Czy Galicya prof. Bujaka dlatego, że roztacza przed na-

szemi oczyma obraz dzisiejszych stosunków społecznych i gospodarczych, nie jest arcydoniosłem zjawiskiem w zakresie naszego ruchu naukowego?

Prawda — jeszcze jeden zarzut uprzedzić mi wypadnie. Ze stanowiska czysto formalnego mógłby ktoś podnieść wątpliwości, że przecież nauka dziejów, jako nauka o przeszłości, nie styka się z dobą współczesną, że tem samem ten obraz ostatniej chwili, za którego wprowadzeniem do nauki historii kopię kruszę, leży już na zewnątrz nauki historii.

Gdyby nawet tak było, czego jednak żadną miarą nie chcę przesądzać, to i wtedy jeszcze — powtarzam — obstawałbym gorąco za włączeniem do wykładu obrazu tej ostatniej chwili. W tym jednak wypadku — rozumie się — już w charakterze i w postaci środka pomocniczego i to na tem samem prawie, na jakim w razie potrzeby ucieka się nauka historii do wiadomości z innych dziedzin wiedzy, czerpiąc i posiłkując się z tego źródła innych nauk pełnemi garściami.

Na nieznaną u naszych abiturjentów stosunków i czasów ostatnich, pośród których im później żyć i działać wypadnie, nie ja powstaje. Moi poprzednicy¹⁾ jednak radziły obrazem tej ostatniej chwili zamykać w szkole średniej naukę dziejów, dowodząc szeroko konieczności wprowadzenia do ostatniej klasy przedmiotu wyłącznie stosunkom i czasom ostatnim poświęconego. Pod tym ostatnim względem różnię się zasadniczo od nich, bo od stawienia przed oczyma tej syntezy, za którą poczytuję dzisiejsze środowisko społeczne, pragnę naukę dziejów w klasach wyższych rozpoczynać.

Nie jestem naprzód zwolennikiem dalszego w nieskończoność mnożenia przedmiotu nauki szkolnej. Już ich dzisiejsza długa lista może wzbudzać pewien niepokój.

Dla mnie osobiście decydującym wydaje się względ na ten przyrodzony niejako porządek w procesie poznawczym, który domaga się koniecznie postawienia na pierwszym miejscu obiektu, a na drugim dopiero jego dziejów jako czynnika, wyjaśniającego zagadkę jego pochodzenia.

Wreszcie, co nie jest bez znaczenia i względy natury czysto

¹⁾ Mam tutaj na myśli: Plan nauki historii w zreformowanej szkole średniej, pióra Stanisława Sobińskiego. Rzecz ta jednak jest o całe dwa lata młodsza od mojego referatu na temat nowej konstrukcji nauki historii. Sprawozdanie z tego referatu przyniosło już bowiem Muzeum z r. 1906. Por. Rocznik XXII, t. II, Sprawy Towarzystwa, str. 62.

dydaktycznej zdają się przemawiać na korzyść tej poprawki w wykładzie. Wbrew zakorzenionym bowiem pod tym względem zapatrywaniom, ryzykuję twierdzenie, podzielane zresztą powszechnie tam, gdzie w grę wchodzi inne przedmioty — że i nauka dziejów powinna wychodzić w szkole i rozpoczynać od rzeczy najbliższych i znanych.

A cóż jest bliższe i dostępnejsze dla niewyrobionej jeszcze wyobraźni ucznia, czy to środowisko, pośród którego sam żyje i obraca się ciągle, czy to tak niesłychanie odległe i zupełnie mu obce, z którym go już dzisiaj nic a nic prawie nie wiąże; czy więc to dzisiejsze, którego sam osobiście jest żywą częścią, czy też to, do głębokiej starożytności należące, od którego dzisiejszy wykład, wychodząc od czasów najdawniejszych ku naszym w górę, ma zwyczaj rozpoczynać?

Dlaczegoż na samym wstępie, u progu nauki, narażać ucznia i żądać od niego, przechodzącego stanowczo jego zdolności wysiłku duchowego, wyobraźni aż tak dalece rozbudzonej, nie rozpocząć od tego, co mu bliższe, nie przykuć odrazu do przedmiotu jego interesu, nie poprzedzić nauki dziejów, opisem przystępnym tej doby, pośród której sam żyje?

Jakże zaś łatwo podnieść równocześnie ten opis na stanowisko *sui generis* introdukcji, czy propedeutyki historycznej, wyjaśnić w niej z góry uczniowi na przykładach dzisiejszych, co to jest państwo, prawo, rząd, stosunki społeczne, kultura, naród, cywilizacja i tyle innych zasadniczych pojęć, zanim zasypie go niemi nauka dziejów, a które bez takiego bodaj najelementarniejszego objaśnienia, będą mu pustemi i wszelkiej treści pozbawionemi słowami.

Zanim doczekamy się skreślonych w tym duchu podręczników, któreby zamiast rozpoczynać wykład od niepociesznego wodzenia po najdawniejszych cmentarzach przeszłości, podawały odrazu w pierwszej części drgający życiem obraz współczesnych stosunków, a w drugiej części dopiero sposobem genetycznym od najdawniejszych czasów w górę tłumaczyły ich pochodzenie, zwrócę tu jeszcze uwagę na niektóre korzyści, wynikające z takiego sposobu przedstawiania dziejów.

Naprzód — niezależnie od tej wewnętrznej satysfakcji, którą zawsze daje poczucie i świadomość dopiętego celu — mielibyśmy w czasach, kiedy się tyle mówi i pisze o konieczności zbliżenia szkoły do życia (*non scholae, sed vitae discimus*), dostateczną rękojmnię przeciwko dotychczasowej ignorancji i czasów i stosunków ostatnich.

Mając wreszcie terażniejszość za cel, a przeszłość za środek jedynie do jej poznania, pozbylibyśmy się wątpliwości co do znaczenia i doniosłości zjawisk dziejowych.

Z wysokości bowiem tej jasno zakreślonej syntezy, za którą poczytuję dobę ostatnią, zarysowałaby się odrazu różnica co do waloru i siły między zjawiskami przeszłości, zyskałyby jedne, a straciły inne na znaczeniu, zdobylibyśmy tem samem to arcyważne kryterium i miarę przy omawianiu, ocenie i traktowaniu przeszłości, ten takt, któryby nas ustrzegł przed panoszącą się dzisiaj na tem polu dowolnością.

Zdając zaś sobie jasno sprawę z wagi i doniosłości poszczególnych faktów, z ich stosunku do tej terażniejszości, pośród której sami żyjemy, tem śmieiej — bez obawy przed osobistym widzeniem — przystąpićbyśmy mogli do przesiania i wybrakowania materiału historycznego, do jego umiejętnej i konsekwentnej redukcji i skrócenia.

Już dzisiaj — powiedzmy to otwarcie — stoimy wobec bajecznych wprost rozmiarów tego materiału przed koniecznością podjęcia tej operacji, któraby nam dopomogła do ogarnięcia myślą wstecz całego wątku dziejowego rozwoju. Cóż będzie za wiek, dwa, pięć wieków, kiedy już dzisiaj utyskujemy na ciężkie brzemię tego materiału!

Projektowany wreszcie przez nas stosunek do przeszłości, jako klucza do zrozumienia pochodzenia współczesnej doby, przyczyniłby się skutecznie — żeby już przemilczeć o spotęgowaniu zainteresowania — i do upragnionego tak gorąco pogłębienia tej nauki w szkole. W ślad za koncentracją materiału, musiałoby bowiem pójść pogłębienie, na które dzisiaj nie dostaje nauczycielowi czasu z obawy przed widmem niewyczerpania na czas przepisanego materiału, niepozostającego w żadnym stosunku do tej ilości godzin, którą ten przedmiot rozporządza w szkole.

Pogłębienia po naszym stosunku do przeszłości spodziewamy się jeszcze skądinąd.

Bo uczeń mając ustawicznie przed oczyma obraz tej ostatniej doby w przekroju, poznanej na samym wstępie i przykładając miarę tej syntezy do obrazu doby studyowanej, byłby w możności porównać i ocenić na każdym szczeblu dziejów całą wewnętrzną wagę i siłę dziejowego rozwoju, a znaczyłoby to przecież dużo więcej, niż zmierzenie tego oddalenia i różnicy w rozwoju zapomocą samej jednej chronologii.

Nie chcę przesądzać kwestyi — niewykluczone jednak, że i dla pracy twórczej historycznej, dla której przeszłość pozostałaby nadal — rozumie się — celem, otwarłby taki wykład dziejów nowe widnokreśli i horyzonty.

Pokazałby się bowiem mogło, że ze względu na zestawienie tej syntezy dziejowej, którą jest doba ostatnia i wykazanie jej pochodzenia, wypadłoby może podjąć w niejednym kierunku jeszcze nowe poszukiwania.

VI. ŚRODKI

Zakreśliwszy cel przewodni nauczaniu dziejów na tle szkoły średniej, przechodzę z kolei do środków.

Pod tym właśnie ostatnim względem zawodzi zupełnie oficjalny program.

Bo kiedy przepisując ramy zewnętrzne nauczaniu niektórych innych przedmiotów, nie szczędzi im równocześnie metodycznych wskazówek, tu kończy się wszystko na postanowieniach czysto zewnętrznej natury i na przepisany podreźniku.

Tem samem sposób wykonania programu, kwestya metody, jest rzeczą pomysłowości samego nauczyciela.

A tak samo jak o metodzie, nie wyjaśnia także plan nic bliżej, na czem ma się opierać znajomość dziejów w szkole średniej — w tym wypadku na stopniu wyższym.

Otóż pod tym względem nie może, jak sędzę, być wątpliwości, że na spamiętaniu i zrozumieniu najcelniejszych faktów dziejowego rozwoju.

Na samem spamiętaniu nie kończy się, ale zaczyna dopiero poznanie historyczne. W samej rzeczy — cała intelektualna wartość historii zasadza się tutaj na sposobie odnoszenia się do zjawiska dziejowego, na umiejętności obchodzenia się z faktem.

Stosunek bowiem historyka do materiału historycznego, a więc w szkole średniej do zestawionych już starannie w podreźniku, gotowych i ustalonych faktów, jest w zasadzie taki sam, co artyści malarza do farb i płótna, lub artyści rzeźbiarza do martwej i nieforemnej bryły marmuru czy gipsu.

Materyał historyczny ma to bowiem do siebie, że jest na równi z bierną i surową bryłą gipsu plastyczny, że się da ciągnąć, modelować i kombinować, przyjmować dowolne kształty, postacie i formy.



Tą właśnie siłą twórczą, która z surowych i niemych faktów odgaduje i odtwarza odpowiadające rzeczywistości i prawdzie obrazy i stosunki przeszłości, jest sam historyk.

I jak nikt nie sądzi talentu jakiegos artysty po ilości farb czy marmuru, tak też miarą zdolności historyka nie może być żadną miarą ilość zapamiętanego tylko i mechanicznie przyswojonego sobie surowca, ale wyłącznie umiejętność odnoszenia się do materiału historycznego, choćby nim były tylko, jak w szkole średniej, gotowe już i przez specjalne badania oczyszczone i przygotowane fakta.

Jakże tego kunsztu udzielić uczniowi między 14 a 18 rokiem życia, jak zabiegać, żeby fakt nie tylko spamiętał, ale równocześnie pojął, jak wciągnąć go w tę kulturę historycznego myślenia?

W sprawie tej w ostatnim czasie, specjalnie w odniesieniu do dydaktyki historii, zabrało głos w miejscowej prasie dwóch filologów, mianowicie jeden z inspektorów szkolnych krajowych, a w sposób raczej złośliwie błyskotliwy, niż oryginalny i głęboki, jeden z profesorów krakowskiej wszechnicy.

Dla pierwszego z tych przygodnych znawców przedmiotu, całe zagadnienie dydaktyki historii zdaje się obracać wyłącznie około szeroko pomyślanego wykładu i powtórzeniu z niego przez uczniów najistotniejszych momentów; drugi przeciwnie, skazując nieledwo na zupełną banicyę wykład ze szkoły średniej, przenosi punkt ciężkości całego nauczania na rozmowę na tle spamiętanych już przedtem przez uczniów faktów.

Niestety, nic zgola na tych obu artykułach nie zyskała dydaktyka historii. Odstąpiły one co najwyżej obok rozbieżności poglądów zupełny brak zrozumienia poruczonego zagadnienia. Cóż bowiem za znaczenie dla samego problemu dydaktyki historii może mieć kwestya wykładu czy rozmowy bez bliższego wyjaśnienia, do czego ten wykład, czy ta rozmowa, mają zmierzać, na czym w szczególności opiera się zrozumienie faktu dziejowego. Wszak około wykładu i rozmowy obraca się udzielanie każdego przedmiotu, a nie samej jednej historii! Nie uchodzi przecież rzeczy czysto zewnętrznych i, jak się pokaże obojętnych, z daleka tylko i po wierzchu dotykających zagadnienia, poczytywać za istotnie rozstrzygające.

Jakże jednak naprawdę radzić sobie z tem nauczaniem?

Nauczając w gimnazyum, a więc w warunkach dużo korzystniejszych od historyka w szkole realnej, byłbym prawie w możności oprzeć nauczanie historii w całości na przepisany podrećniku.

W tym wypadku rozpocząłbym dzieje starożytne w kl. IV od

wciągnięcia uczniów w korzystanie z tego podręcznika, od zaprawienia ich w umiejętności uczenia się z niego. Poświęciłbym na tę, jak mi się zdaje — doniosłą niezwykle, choć żmudną lekturę, do trzech miesięcy czasu nauki szkolnej i uprawiałbym ją tak długo, dopóki-
bym nie nabrał pewności, że już potrafią się z tą książką obchodzić.

Wyobrażam sobie to tak. Jeden z uczniów odczytuje wskazany ustęp, zatytułowany w podręczniku Zakrzewskiego tłustym drukiem. Niechby to był: Egipt i jego przyroda. Przed odczytaniem zagadnąłbym, nawiązując do wiadomości, wyniesionych z geografii z kl. II, co uczeń wie o dzisiejszym Egipcie. Po sprawdzeniu i sprostowaniu ewentualnem tych wiadomości, rzuciłbym z kolei pytanie, czy też autor w tym ustępie musiał napisać, żeby dać pojęcie o Egipcie i jego przyrodzie. Dopiero po takim przygotowaniu i rozbudzeniu interesu, poleciłbym ten ustęp powoli odczytać. Przekonałbym się z kolei, czy i jak uczniowie treść tego ustępu pamiętali, a potem dopiero, jak go zrozumieli, czy uniezależniając się od stylu książki, odpowiedzą na wszystkie moje zapytania: co, jak, dlaczego, czy to pojęcie, które autor zapowiedział w nagłówku, już sobie przyswoili. W przeciwnym wypadku nawracałbym ich tak długo do tekstu, dopóki nie byłbym zupełnie pewny, że go wszechstronnie wyzyskali.

Najbliższy ustęp w książce obraca się w ramach innego pojęcia — już nie geograficznego, ale czysto politycznego. Dotyczy bowiem pochodzenia państwa egipskiego i jego podziału politycznego. Znowu nawiązałbym moją pogadankę z uczniami do dzisiejszego znanego im z geografii państwa egipskiego, a rozbudziwszy ich ciekawość — rozumie się — z pomocą mapy, poleciłbym odczytać ten ustęp. Upewniwszy się, że go już pamiętali, zagadnąłbym ich, czy jest i jaki związek między przyrodą a powstaniem państwa egipskiego, dlaczego autor ten ustęp o pochodzeniu państwa wstawił po ustępie o przyrodzie.

W drodze wreszcie krzyżowych pytań nie spocząłbym tak długo, dopóki-
bym klasy nie naprowadził pytaniami na to, czem w przybliżeniu jest państwo, dlaczego tu wcześniej, zaczynając od takich skupień, jak nomy, powstało.

Z czasem ta lektura, na konkretnych faktach z przeszłości oparta, zamieniłaby się w rodzaj propedeutyki historycznej i wciągnęłaby klasę stopniowo w arkana tych wyższych pojęć, które-
mi operuje na każdym kroku historia.

Jest zaś ich skala rozległa. Po geograficznem bowiem i politycznem pojęciu, przyszłaby w najbliższych ustępach kolej na po-

jęcie źródeł historycznych, chronologii, hieroglifów, budownictwa starożytnych Egipcyan, na religię, stosunki społeczne, aż z czasem przyszedłby chłopiec 14-letni na to, co to są zjawiska życia społecznego, jaka między nimi a sprawami życia prywatnego różnica, czem są nareszcie te zdarzenia, które są przedmiotem nauki historii.

Po takim mozolnem przebicciu się z uczniami przez całe dzieje starożytnego Egiptu, od czasu do czasu dla kontroli, o ile sami bez mojej pomocy potrafią sobie radzić z materiałem historycznym w podręczniku, zadałbym im do domu parę ustępów z następnego rozdziału o Chaldejczykach, w którym powtarzają się już poznane przedtem pojęcia. O ile ta próba wypadłaby dla uczniów korzystnie, przeszedłbym do podawania nowego materiału w postaci opowiadania.

Nauczyciel w szkole realnej, który rozporządza na ten sam kurs historii powszechnej bez porównania krótszym czasem, zmuszony jest oprzeć nauczanie na szczuplejszym o wiele zakresie faktów, niż to ma miejsce w przepisanyim podręczniku.

W tych warunkach nie pozostaje nauczycielowi w szkole realnej nic innego, jak wybrakować starannie z przepisanego podręcznika najcelniejsze fakta rozwoju dziejowego i za pośrednictwem opowiadania, czy wykładu szkolnego, skoro o mechanicznem wykreślaniu z podręcznika nie może być mowy, zastąpić uczniowi podręcznik.

W jakimże jednak kierunku ma nauczyciel — rozumie się bez szkody dla całości — przebrakować niezwykle bogaty materiał książkowy?

Nie jest to wcale sprawa łatwa. Trudno zorientować się pod tym względem w podręczniku Zakrzewskiego. Wszystko tam z powodu objęcia za rozległego horyzontu wydaje się narówni doniosłem, jednako ważnem, równomiernie pod względem znaczenia traktowaniem.

Tymczasem całego in extenso materiału niepodobieństwem jest wyczerpać. Dużo z niego wypadnie poświęcić. Jakże więc sobie radzić z tą selekcją tutaj, gdzie jest wszystko narówni ważne, jak bez szkody dla całości i równocześnie też szkodliwej dowolności w dawaniu pierwszeństwa jednym faktom nad drugimi, zastosować to nieuniknione na tle szkoły realnej skrócenie?

Niezależnie od tej oryentacji pod tym względem, za którą — jak wyżej z naciskiem podkreśliłem — poczytuję stosunki współczesnej doby, zwracam tu jeszcze pilną uwagę na dwa inne — abstrahując już od zanadto obszernego materiału — odchylenia podręcznika od obowiązującego planu. Posłużyć one mogą za dal-

szą — w tym wypadku już — legalną podstawę do przesiania tego materiału.

Pomijając więc dzieje monarchii rąkuskiej, które z wiadomych względów — zamiast dziejów Polski — radaby władza uczynić ogniskiem centralnem przy nauczaniu historii powszechnej — przywiązuje plan szczególniejsze znaczenie do uwydatnienia momentów z zakresu dziejów kultury. A choć przepisany podręcznik nie poszedł za tą światłą wskazówką i za dużo daje jeszcze ciągle historii politycznej, to jednak i ze względu na materiał z zakresu kultury, dzieło Zakrzewskiego zadowolić może w swej przeobfitej treści nawet najdalej idące wymagania. Należy więc zrobić skwapliwie umiejętny użytek z tej cennej wskazówki.

Ograniczyć więc do najistotniejszych wiadomości w tym podręczniku jałową nieraz historię polityczną bez istotnej szkody dla ogólnego wykształcenia, wyeliminować z niej przy nauczaniu czysto formalny, pamięciowy balast dat, nazwisk, bitew, trzeciorzędnych zmian terytoryalnych, balast, który byłby jedynie tylko zupełnie niepożądanem obciążeniem pamięci i nie przyniósł w rzeczywistości żadnej trwałej korzyści uczniowi.

Nieobjętnem jest wreszcie dla celów tego przebrakowania materiału w książce Zakrzewskiego to kryterium, które wypośrodkować można z uważnego zestawiania ze sobą obu ostatnich planów. W moich zaś oczach jest ono tem cenniejsze, że pośrednio godzi się z poglądem moim na cele nauczania historii w szkole średniej.

W porównaniu mianowicie do poprzedniego przenosi ostatni program najwyraźniej punkt ciężkości znajomości dziejów z czasów dawniejszych na nowsze.

• Nie jest to bowiem zgoła kwestyą przypadku, jeżeli ostatni plan w porównaniu do poprzedniego okazał się hojniejszym w wymiarze godzin dla czasów najnowszych, a równocześnie poskąpił ich na studium czasów dawniejszych.

Gimnazjum — jak wiadomo — przerabia dzisiaj czasy najnowsze od wybuchu wielkiej rewolucyi francuskiej przez cały rok nauki szkolnej w kl. VII w 2 godzinach tygodniowo; siedmio-klasowa natomiast szkoła realna poświęca tym czasom ale z nadwyżką historii nowożytnej od r. 1648 klasę VI przy tym samym wymiarze godzin.

Kto sobie przypomni, że do niedawna jeszcze kończyła się znajomość czasów nowszych w szkole średniej w najlepszym razie u podwoikongresu wiedeńskiego (1815), przykłaśnie z radością naj-

żywszą tej zmianie w poglądach władz szkolnych. Nie o to jednak rozchodzi się nam tutaj.

Podkreślając wyraźne pod tym względem intencje w ostatnim programie, upatruję w nich trzecie z kolei kryterium dla skrócenia materiału podręcznikowego.

Kierując się według tej wskazówki, wypadnie ograniczyć materiał przed rokiem 1789, a więc historię starożytną, średnio-wieczną i nowożytną do wybuchu wielkiej rewolucji francuskiej, a natomiast rozwinąć go wszechstronniej w górę od roku 1789 ku dobie współczesnej.

Dopiero po przepuszczeniu materiału podręcznikowego przez tego rodzaju troiste sito, może być mowa w szkole realnej, która w porównaniu do gimnazjum rozporządza o całe 100 godzin krótszym czasem na ten sam podręcznik, o wyczerpaniu w całości kursu historii powszechnej. Materiał wypadnie tu skrócić co najmniej do $\frac{2}{3}$, z dzisiejszych trzech tomów sprowadzić na dwa obecnej objętości.

W najgorszych pod tym względem warunkach znajduje się historia starożytna w kl. IV szkoły realnej. Ponieważ ta klasa w porównaniu do gimnazjum ma wyznaczone o połowę dosłownie mniej czasu na ten sam kurs historii starożytnej, więc w tym samym stosunku, do połowy wypadnie tu skrócić materiał.

Co do mnie, radzę sobie tutaj w ten sposób, że historię polityczną obcinam w tej klasie do minimum niezbędnych wiadomości, a natomiast w całości bez wyrzucania przechodzę wszelkie materiały kulturalny. Taki bowiem a nie inny modus procedendi wydaje mi się jedynie uzasadniony ze względu na nieodzowną konieczność zwrócenia pilnej uwagi uczniom na źródła i pierwiastki dzisiejszej kultury europejskiej. W ten sposób w szczególności jako sui generis historię kultury, a nie dzieje polityczne, przechodzę w całości starożytny wschód i stosunki starożytnej Hellady.

Inaczej natomiast odnoszę się do dziejów starożytnych Rzymian. Ponieważ ich twórczość zajaśniała najsilniej w dziedzinie organizacyi państwowej, więc stosownie do ich szczególniejszych na tem polu zasług, wysuwam tu na plan pierwszy historię polityczną. Oczywiście, że i tutaj odpowiednio do szczupłego wymiaru godzin, obracam się w kole najistotniejszych momentów.

Przypuśćmy jednak, że nauczyciel już się załatwił z przebra-kowaniem materiału, że po wszechstronnym namyśle, uświadomił sobie wiązanke tych najcelniejszych faktów, które zamierza uczynić

podstawą nowej lekcji, to wtedy z kolei wypadnie mu zastanowić się gruntownie nad sposobem ich udzielenia.

Za rzecz pierwszorzędnego znaczenia poczytuję tu dar rozbudzenia zapалу, interesu dla tej nowej lekcji.

Nie ma się co pod tym względem łudzić. Historia pragmatyczna, mało chyba pociąga umysł 15 czy 16-letniego chłopca. Unikając efektów zewnętrznych, a wchodząc w głąb, w pozakulisowe sprężyny faktu, za słabą jest atrakcją dla ucznia.

Za pośrednictwem krótko w paru zdaniach sformułowanego komunikatu nieznanych faktów, jak sobie to wyobraża prof. Sinko, nie trafi nauczyciel absolutnie do umysłu chłopca. Cała w tem właśnie sztuka, żeby potrafić rozbudzić interes naukowy, przełamać wrodzoną chłopcu obojętność osobliwie dla rzeczy tak odległych, jak fakta historyczne — przygotować i wywołać w umyśle ucznia to usposobienie jak najkorzystniejsze dla przyjęcia nowej porcji wiedzy.

Najlepszym — wydaje się mi — pod tym względem środkiem przekonywać ucznia na każdym kroku, zanim wyrobi się w jego umyśle interes naukowy — o bezpośredniej, doraźnej korzyści, pożytku nauki.

Za taki niezawodny przy nauczaniu historii środek uważam ustawiczne, gdzie to tylko możliwe, odwoływanie się do teraźniejszości. Dla przykładu. Inaczej stanowczo zareaguje klasa na te same początki państwa angielskiego, jeżeli nauczyciel roztoczy przed jej oczyma dzisiejszy majestat imperyum wielkobrytyjskiego, a potem dopiero opowie uczniom o arcyskromnych jego początkach; inaczej, jeżeli nie rozbudziwszy tego interesu dla dzisiejszej potęgi morskiej Anglii, zacznie opowiadać ab ovo, genetycznie, wychodząc od heptarchii. — Zamierzając opowiedzieć o wielkiej wędrówce ludów, pozyska nauczyciel przedtem dla niej interes klasy, podnosząc żywotność tego zjawiska dziejowego dla osadnictwa czasów dzisiejszych. Pewny też może być zaciekawienia klasy, jeżeli przed historią wojen punickich czy perskich, zagadnie ich, jakie następstwa dla nas dzisiaj żyjących pociągnęłaby za sobą ewentualna przegrana Greków czy Rzymian. Jeżeli mówiąc o unii polsko-litewskiej, zwróci nauczyciel uczniom uwagę przedtem na dzisiejsze ślady polskości w t. zw. krajach zabranych na Litwie i Rusi, a z kolei dopiero wykaże ich pochodzenie.

Jakże jednak po udzieleniu faktów i po zastanowieniu się nad sposobem rozbudzenia dla nich interesu, ma nauczyciel podać do

wiadomości klasie te nieznane zdarzenia? Niewątpliwie za pośrednictwem żywego słowa, za pomocą opowiadania, czy, co na jedno wychodzi, wykładu szkolnego.

Nie rezygnując wcale z opowiadania, nie śmie jednak nauczyciel ani na chwilę zapominać, że celem tego wykładu jest nauczyć. Nie może więc w tym wypadku mówić bez końca, nie może choćby tylko przez całą godzinę szkolną uważać klasy za biernego słuchacza. Jego wykład musi być tak obliczony, żeby nauczyciel jeszcze na tej samej lekcji — niezależnie od powtórzenia czy raczej omówienia dawniejszych rzeczy, znalazł czas na skontrolowanie, czy i z jakim skutkiem udzielił klasie tych nowych wiadomości. Dlatego wydaje się mi bardzo wskazanem uporać się z tą nową lekcją odrazu w pierwszej części godziny szkolnej.

Dalsza rzecz w tem, około czego ma nauczyciel osnuć to opowiadanie. W tem właśnie — cały sekret zagadnienia. Powiedzieć bowiem, że około tych najcelniejszych wybrakowanych już faktów rozwoju dziejowego, byłoby stanowczo za mało. Co więcej. Sam wykład jako taki może być — zdaniem mojem — bez zarzutu, a jednak bez żadnej wartości dydaktycznej. Na cóż bowiem zesłoby całe nauczanie historii, gdyby ten wykład zawierał bez reszty całą późniejszą gotową odpowiedź ucznia, albo choćby — jak chce jeden z inspektorów — miał to przeznaczenie wyłącznie, żeby uczeń — dosłownie — powtórzył z niego najistotniejsze momenta. Nie byłaby to w tym wypadku żadna pożądana strawa duchowa, żadna pobudka do rozwoju intelektu, ale bezwartościowa, pamięciowa tylko reprodukcja. Na tego rodzaju dydaktykę historii, choć wiem, że liczy sporo zwolenników, nie mogę się pisać żadną miarą.

Powracając jednak do poruszonego zagadnienia, czem ma być to opowiadanie nauczyciela, zauważam krótko, że jego przeznaczeniem jest dostarczyć jedynie materiału, substrata do przyszłej rozmowy z klasą, a nigdy — broń Boże — gotowej odpowiedzi. W tem też znaczeniu jest rzeczą najzupełniej podrzędnego znaczenia, czy materiał ten spamiętają uczniowie z żywego opowiadania nauczyciela, czy z podręcznika szkolnego.

Tym warunkom pod względem dydaktycznym uczyni opowiadanie w całej pełni zadość, jeżeli, nie dotykając innych stron, ograniczy się wyłącznie do naszkicowania samego przebiegu jakiegoś zasadniczego, żywotnego faktu, albo raczej całego splotu zdarzeń, których pewien fakt np. wojny 30-letniej, odrodzenia, lub walki o inwestyturę, jest wypadkową. Wystarczy więc klasie wyłożyć przy-

stępnie, jak dany fakt się odbył, ażeby w postaci tych wiadomości, np. o przebiegu sejmu czteroletniego, lub powstania Kościuszkowskiego, udzielić substraktu pod późniejsze rozumowanie na temat owych faktów.

Nie widzę na to innej rady, poznany z przebiegu fakt muszą uczniowie koniecznie spamiętać.

Na spamiętaniu jednak, nie kończy się — jak wiadomo — znajomość faktu. Uczniowie muszą go zrozumieć, wyrobić sobie o nim — z pomocą nauczyciela — możliwie jasne i ściśle pojęcie.

Cóż ma być jednak tą miarą, tym wskaźnikiem dla nauczyciela, że uczeń urobił już sobie to pojęcie o wielkich odkryciach geograficznych, o reformacyi, o rewolucyi lutowej?

Otóż dopiero wtedy, jeżeli klasa, spamiętawszy naprzód doskonale przebieg wielkiej rewolucyi purytańskiej, uniezależniając się od stylu podręcznika czy wykładu szkolnego, odpowie nauczycielowi poprawnie, gdzie i kiedy miał dany fakt dziejowy miejsce, jeżeli umiając osądzić dany fakt w przestrzeni i czasie, uświadomi sobie z kolei, czem był, określi ściśle, w jakich warunkach się odbył, z porównania wreszcie stanu przed tem zjawiskiem ze stanem po jego przebiegu, potrafi ocenić jego siłę i znaczenie, wskazać skutki i zmiany, które ten fakt za sobą pociągnął.

O ile samo opowiadanie jest wiedzą narzuconą klasie przez nauczyciela, o tyle druga część zabiegów dydaktycznych jest sztuką wydobywania wiedzy od ucznia. Jest to już kwestya zręcznego dyalogu, rozmowy szkolnej między nauczycielem a klasą, a równocześnie wskazówką dla nauczyciela, ile materiału ma w zakres swego opowiadania wciągnąć, ażeby to pojęcie o fakcie, które zamierza pytaniami od klasy wydobyć, było na czem oprzeć i rozwinąć.

Nie może być pod tym względem dwu zdań. Tym samym wymaganiom pod względem dydaktycznym, co opowiadanie, odpowiadać musi i podręcznik szkolny. Pod względem dydaktycznym, choćby był nawet pod względem naukowym niedościgły, będzie on zupełnie chybiony, jeżeli zamiast przebiegu najcelniejszych faktów dziejowego rozwoju, będzie zasypywać ucznia gotowemi pojęciami, uogólnieniami, lub charakterystykami, czyli uprzedzać to, co ma być dopiero owocem wspólnego wysiłku nauczyciela i klasy.

Ze zbudowanego w tak mozolny sposób pojęcia o fakcie, wypadnie się wznieść na wyższy szczebel poznania historycznego. Rze-

czą wspólnego wysiłku nauczyciela i klasy jest ująć poznany już fakt w związku genetycznym. Kiedy mowa o wystąpieniu Lutra, przeciwstawić mu trzeba jego poprzedników, wyjaśnić wspólnie, dla czego tego przewrotu, którym była reformacja, udało się dokonać Lutrowi, a nie powiodło się Arnoldowi z Brescii. Albigenom, lolardom, czy Husowi wreszcie.

Celom pogłębienia znajomości faktów odda nieocenione usługi stosowana umiejętnie na szeroką skalę metoda porównawcza, to znaczy porównywanie ze sobą pokrewnych zjawisk. Nie chodzi przytem tyle o ujęcie podobieństw, ile raczej o uwypuklenie różnic.

Kiedy więc uczeń wyrobił sobie pojęcie o rycerstwie średniowiecznym, niech porówna tę instytucję z wojskiem dzisiejszem. Światły absolutyzm przeciwstawi dziełom wielkiej rewolucji francuskiej, a oba te zjawiska z ideologią filozofii oświaty. Zamiast zapuszczać się w subtelności prawne unii między Polską a Litwą, kazać mu porównać te oba ośrodki w przededniu unii i dopiero na tle tych dyametralnie różnych pierwotnie światów pod względem narodowym, religijnym, kulturalnym, politycznym i społecznym niech sam uczeń oceni doniosłość i wagę tego wiekopomnego związku. Kiedy mowa o stosunkach społecznych niech przeciwstawi sam uczeń stanowisko chłopu średniowiecznego dzisiejszemu jego położeniu socyalnemu, niech porówna miasto średniowieczne z dzisiejszem; cesarstwo rzym. narodu niem. z cesarstwem Karola W., z dzisiejszem państwem niem., czy wreszcie z cesarstwem rzym. starożytnem.

Niezależnie od tej umiejętnie stosowanej metody porównawczej, uciekać się należy do skombinowania faktów w związku synchronistycznym, a więc z pod kąta widzenia ich równoczesności z innymi zjawiskami.

Wybornem w tym kierunku polem doświadczalnem może być przebieg reformacji w Niemczech. Wtórowały mu — jak wiadomo — wojny tureckie na różnych poza Niemcami frontach i t. zw. II-gi okres wojen włoskich Karola V z franc. Walezyuszami. Zręcznie rzuconemi pytaniami naprowadzić klasę na wykrycie związku między temi, jakby się zdawało, obojętnemi dla rozwoju reformacji wojnami a dzięki tym wojnom zwycięskim jej przebiegiem.

Pozostaje wreszcie nauczycielowi i klasie ujęcie faktu w związku geograficznym. Dla przykładu. Niech uczeń odtworzy koleje polityczne, Włoch, lub półwyspu bałkańskiego, które poznawał częściowo

przy różnych sposobnościach — w dłuższym okresie czasu, a więc w wiekach średnich, czy w starożytności.

Postępując w ten sposób wciągnie z czasem nauczyciel ucznia do jak najczynniejszego odnoszenia się do faktu, nauczy go faktów dziejowy — nie biernie, na wiarę przyjmować — ale go pojmować, wpłynie w najwyższym stopniu dodatnio na rozwój jego intelektu, zapali do przedmiotu, przysporzy wreszcie uczniowi tej satysfakcji, którą daje radość tworzenia.

W tym jednak wypadku ograniczyć zakres faktów do najistotniejszych i najżywotniejszych, wykluczyć z nauczania wszelką gonitwę z materiałem, choćby przyszło, jak w szkole realnej, wyręczyć podręcznik wykładem szkolnym, obracającym się w kole szczuplejszego zasobu faktów, niż książka szkolna. Zerwać nareszcie raz z martwością wiedzy, z rutyną i bezmyślną formalistyką, przerabiać wyłącznie to, co istotne i żywotne.

Jest zaś tego, choćby się zrezygnowało z balastu niepotrzebnej i martwej wiedzy, niesłuchanie wiele.

Czy to nie dosyć, jeżeli uczeń niezależnie od kultury historycznego myślenia, wyniesie ze szkoły średniej na podstawie dziejów starożytnego świata znajomość początków dzisiejszej kultury europ., jeżeli na podstawie studium historii średniowiecznej i nowożytnej będzie zdawał sobie sprawę z pochodzenia na tle dziejów osadnictwa wszystkich bez wyjątku narodów europ., pozna w najistotniejszych fazach rozwój stosunków społecznych, wyniesie ze szkoły średniej znajomość powstania i najważniejszych kolei wszystkich państw europ.; świadomy będzie przeróżnych wpływów kulturalnych w średniowieczu i czasach nowożytnych, dziejów stosunków wyznaniowych, i zwycięskiego w związku z polityką kolonialną pochodzenia kultury europ. po całym globie ziemskim. Dodajmy do tego znajomość rodzimej przeszłości i narzuconą nam przez warunki polityczne, w których żyjemy, historię monarchii rakuskiej, a zgodzić się chyba wypadnie, że to, jak na absolwenta szkoły średniej niezwykle pokażne pensum. Po cóż więc jeszcze obciążać go balastem martwej wiedzy, kiedy już bez tego jest to pensum niesłuchanie obszerne.

Na zakończenie moich zwierzeń, jak sobie radzę z udzielaniem historii w szkole średniej na stopniu wyższym, jeszcze jedno zastrzeżenie co do t. zw. powtórek. Nie uznaję mianowicie ich potrzeby w toku roku szkolnego. Z doświadczenia bowiem własnego wiem, że bez uciekania się do powtórzenia utrzyma uczeń bez tru-

dności w pamięci garść tych żywotnych i należycie pogłębionych wiadomości. To też solidaryzując się skądinąd z rzuconem przez władzę moją hasłem (non multa, sed multum), byłbym raczej za odświeżeniem w pamięci materiału nie pod koniec pierwszego i drugiego półrocza, ile raczej w pierwszych dwu tygodniach każdego roku szkolnego, po przerwie dwumiesięcznej.



DO NABYCIA W KAŻDEJ KSIĘGARNI



POWSZECHNE WYKŁADY WSZECHNICY I POLITECHNIKI :: LWOWSKIEJ ::

DOTYCHCZAS WYSZŁY:
I. PANNENKOWA: KOŚCIU-
SZKO. — L. SKOCZYLAS:
WYSPIAŃSKI JAKO POETA
PAŃSTWOWOŚCI POLSKIEJ.
A. DENIZOT: O PRZESTRZE-
NI I CZASIE W ŚWIELE
BADAŃ FIZYCZNYCH. — J.
KASPROWICZ: W SETNĄ
ROCZNICĘ SKONU KOŚCIU-
SZKI. — DR. HORNOWSKI:
DYSENTERYA I TYFUSY
TENŻE: SAMOOBRONA OR-
GANIZMU W WALCE O
ZDROWIE A CHOROBY, STA-
ROŚĆ I ŚMIERĆ. — E. ROMER:
OSZCZĘDNOŚĆ LUDOWA.

WYDAWNICTWO POJAWIAĆ
SIĘ BĘDZIE STAŁE NAKŁA-
DEM KSIĄŻNICY POLSKIEJ
TOW. NAUCZ. SZKÓŁ WYŻ.

DYDAKTYKA

PRZEDMIOTÓW NAUKI

W SZKOLE ŚREDNIEJ

WYDAWNICTWO TOWA-

RZYSTWA POLSKIEGO

INSTYTUTU PEDAGOGI-

CZNEGO W KRAKOWIE

W NAKŁADZIE KSIĄŻNI-

CY POLSK. TOW. NAUCZ.

SZKÓŁ WYŻ. WE LWOWIE



KAŻDY ZESZYT STANOWI OD-
RĘBNĄ CAŁOŚĆ I JEST DO NA-
BYCIA W KAŻDEJ KSIĘGARNI

Biblioteka Główna AP w Siedlcach

nr inw.: BR - 29374



br.29374