

BIBLIOTEKA
PW
SP
ZACEMWV

9311

LEON RYMAR

102

KDN. 15. 10. 1. 53. 20,000

CEL NAUKI HISTORJI W SZKOLE

(NA TLE OBECNYCH DĄŻEŃ
I REFORM W SZKOLNICTWIE).

KSIĘGARNIA D. E. FRIEDLEINA
KRAKÓW — 1925.

102





Prof. Dr. LEON RYMAR

CEL NAUKI HISTORJI W SZKOLE

(NA TLE OBECNYCH DĄŻEŃ
I REFORM W SZKOLNICTWIE).

KSIĘGARNIA D. E. FRIEDLEINA

KRAKÓW — 1925.



9311



UP - Kraków BG



1050156075

ODBITO W DRUKARNI POLSKIEJ FRANCISZKA ZEMANKA W KRAKOWIE

Ceniom

ś. p. Władysława Czerbaka,

Stanisława Krzyżanowskiego,

Karola Potkańskiego,

Wincentego Zakrzewskiego,

Profesorów Uniwersytetu Jagiellońskiego,

skromną tę pracę

poświęcam.

„O CELU NAUCZANIA HISTORJI“.

Wojna światowa jako wynik zmaterjalizowania.

Wojna światowa, jej przyczyny, przebieg i wynik, który stał się niezaprzeczoną przez nikogo katastrofą kultury europejskiej, grożąca przy jej powtórzeniu się chyba zupełną zagładą zachodniej cywilizacji, skierowała umysły ku badaniom ogólnego podłoża, na jakim ona wyrosła.

Już przed wybuchem wojny umysły głębiej patrzące wyrażać poczęły obawę, o dalszy los cywilizacji zachodniej, jeśli wyłącznym jej celem pozostanie dążenie do dobrobytu materialnego, bez oglądania się na wszechludzkie ideały ogólnego dobra i sprawiedliwości.

Materjalizm bowiem i realizm przeniknął całe życie, uległy im nawet filozofja, religja, sztuki piękne. Nauki przyrodnicze stanęły na pierwszym planie w wychowaniu, gdyż one wraz z techniką stworzyły współczesny olbrzymi rozwój przemysłu i handlu, a te gałęzie życia ludzkiego stały się ideałem społeczeństw i narodów. Człowiek zespolił swój byt z tem realnem, przyziemskim życiem.

Zdawało się ludzkości, że kroczy po drodze wiodącej ją do krainy szczęścia. W łączności z tem rósł kapitalizm

z jednej strony, zmaterializowany socjalizm z drugiej, obaj jednakowi wrogowie kultury duchowej. Nic dziwnego, że w tym ogólnym pół wieku z górą trwającym pędzie, wyrósł i nowy typ jednostki, odbiegający od tego idealnego typu, do wychowania którego zmierzała szkoła i pewne idealne życie cywilizacji.

I w tym stanie rzeczy zaskoczyła Europę wojna. Okazało się, że apetyty są daleko większe niż zastawa i że ci, którzy siedzą już przy niej, nie mają zamiaru dopuścić wszystkich do jednakowego używania. Nie ulega bowiem kwestji, że rywalizacja gospodarcza Anglii i Niemiec walnie zaciężyła na jej wybuchu i wyniku. Przebieg jej okazał, jak niesłychanie okrutnym potrafi być człowiek, na materializmie i realizmie wychowany i w nie zaopatrzony. Niemcy w czasie wojny, a Anglicy po wojnie, to dwa takie same typy na tej kulturze wychowane. Okrucieństwo i bezwzględność niemiecka, pozbawiona wszelkich idealnych uczuć w czasie prowadzenia wojny a cynizm i rachuba kupiecka w polityce angielskiej po wojnie, jeśliby tylko wziąć pod uwagę stosunek jej do Polski, to objawy z tej samej gleby materializmu wyrosłe.

Tęsknota za ideałami istniejąca już przed wojną, w zestawieniu ze skutkami starcia się w wojnie narodów niby cywilizowanych, poczęła stawać się coraz większą i najpiękniejszy swój wyraz znalazła w Lidze Narodów, a dziś przejawiać się poczyną w powszechnem odczuciu u wszystkich narodów potrzeby wychowania nowego typu człowieka, na innej niż przez w. XIX wskazanej podstawie, czego objawem był międzynarodowy zjazd w Genewie w 1922 r., poświęcony sprawie wycho-

wania moralnego, na którym wiele czasu poświęcono także celom nauczania historii.

Wojna przyniosła nam w swym wyniku wolność i niepodległość państwową. Jako naród i jako państwo stoimy dziś wobec tych samych zagadnień, jakie poruszają Zachód. W niewoli szliśmy za prądami, jakie nam narzucały państwa zaborcze. Na swoją obronę i chlubę możemy podnieść, iż nauczycielstwo małopolskie w wychowaniu powierzonej sobie młodzieży, zwracało uwagę na wychowanie narodowe, stawiając jej przed oczyma typ obywatela-Polaka, zdolnego nawet do poświęcenia życia, dla zdobycia niepodległości Ojczyzny. I ten idealizm wpojony przez szkołę znalazł najlepszy swój wyraz w Legjonach.

Wspominam o tem dlatego, bo nauczycielstwo małopolskie zaatakowano w „Roczniku pedagogicznym“, iż w szkole austriackiej wychowywało Austriaków a nie Polaków, a w nauce historii Polski nie wychodziło poza rok 1795, i nie spotkałem się z odparciem tego zarzutu. Z powodu tego idealizmu robiono nam nawet zarzuty.

Dziś sami, jako wolny naród, wytyczyć mamy sobie drogi, po których ma iść szkoła, aby stworzyć ten idealny typ człowieka i obywatela — Polaka.

Dążenia do reformy szkoły.

Z chwilą powstania państwa zabrano się gorączkowo do budowy nowej polskiej, narodowej szkoły, na odmiennych niż dotąd mającej spocząć podstawach. Jakie są dotąd wyniki — oglądamy wszyscy.

Ze smutkiem stwierdzić należy, iż w tem co się dokonuje,

społeczeństwo nie bierze udziału, nie interesuje się tem, a jeśli czasem objawia pewne zainteresowanie, to jest ono mylnie zorientowane. I nic dziwnego. W niewoli społeczeństwo szkolnictwem prawie się nie zajmowało. Dziś trzeba je do tego pobudzić, a kto to ma zrobić, jeśli i nauczycielstwo przybite walką o byt, zniechęcone narzucaniem mu wszystkiego z góry, bez pytania o jego zdanie, nie interesuje się tem tak, jakby to być powinno.

Najsmutniejszym objawem w tej pracy nad szkolnictwem jest jakaś dziwna hypnoza u twórców, którzy w niej stworzyli sobie pewien ideał i chcą go narzucić bez względu na to, czy warunki realnego i narodowego życia temu ideałowi odpowiadają.

Rzucono hasło siedmioklasowej szkoły powszechnej i pięcioklasowego gimnazjum i próbuje się je urzeczywistniać. Zniszczono dawne typy szkół, narzucono nowe z niewypróbowanymi programami.

Obecnie znowu inny pojawia się kierunek, nowe wysuwa się hasła w reformie „trójtypowości“ szkoły. Może ta trzytypowa szkoła będzie dobrą. Niewiadomo. Czas to pokaże a w międzyczasie znowu odmienne, jeszcze lepsze pojawią się programy, by w przyszłości innym ustąpić miejsca. Tak być musi zawsze, ilekroć przystępuje się do budowy gmachu bez przemyślanych, doświadczeniem nie popartych planów.

Skazano na wymarcie typ klasycznego gimnazjum, twierdząc, iż on warunkom obecnego życia nie odpowiada. Wysunięto na pierwszy plan kierunek matematyczno-przyrodniczy w wychowaniu, który z nas Polaków ma uczynić naród kupców i przemysłowców, upodobnić nas do Anglików, Niemców czy Amerykanów. Akcentuje się dziś ten kierunek wychowania materialistycznego, któremu na Zachodzie przypisują wywołanie światot-

wej wojny, zanik idealistycznego na świat poglądu, upadek kultury i cywilizacji — skoro pełny brzuch, zaspokojenie tylko materialnych potrzeb i użycie stało się ideałem społeczeństw. Zapomniano o kardynalnej zasadzie, że szkoła tylko wtedy będzie dobrą, jeśli odpowiadać będzie duchowi Narodu. Ten duch każdemu narodowi właściwy, to jego główna wartość w ogólnej rodzinie ludzkości. Dlatego też szkoła powinna być tak urządzona, aby wartości duchowe narodu jak najpełniej rozwinąć się mogły. Czy dając amerykańsko-angielską szkołę Polsce wydobędziemy tego właściwego jej ducha, śmiem wątpić. Może nam to się udać tak, jak nam się udało wiele importowanych instytucji.

Zastanawiając się nad wychowaniem przedwojennem młodzieży, musimy przyznać, że np. w Galicji było ono za mało realne, odbiegające od potrzeb życia codziennego. Szkoła za wiele zwracała uwagi na czysto intelektualne wychowanie; natomiast w b. Królestwie społeczeństwo i szkoła rosyjska główny akcent kładły na przygotowanie młodzieży do pracy realnej, nie wskazując na wysokie ideały. I stąd ten rozdźwięk między b. Galicją a b. Królestwem.

Szkoła i system pruski znów inaczej ukształtował dusze Poznańczyków i aczkolwiek społeczeństwo młodzież swą karmiło ideałami narodowymi, to jednak z tych rozbieżności wyrósł znowu odmienny typ Polaka.

I jeśli dzisiaj tak powoli postępuje konsolidacja państwa, jeśli antagonizmy dzielnicowe zamiast maleć owszem tu i ówdzie wybitnie się zaznaczają i rosną, to niemałą przyczyną tego jest niezawodnie różne wychowanie.

W nowej reformie szkoły widać usiłowanie stworzenia cze-

goś najlepszego, coby młodzież inaczej niż dawniej przygotowało do życia.

Narazie jednak są to tylko zamiary.

Cel szkoły.

Zapytać zatem należy na początku, jakim jest cel obecnej polskiej szkoły? Zgodzą się na to wszyscy, że celem szkoły jest wychowanie człowieka, obywatela i Polaka.

W małym zakresie ma to zrobić szkoła powszechna, w pełniejszym szkoła średnia bez względu na to czy ona będzie ogólno-kształcącą czy zawodową.

Pedagogja zajmując się wychowaniem opiera się ściśle na etyce, która mówi o tem co człowiek musi i powinien. Ale pedagogja nie stwarza celu wychowania, lecz potrzeba czasu. Światopogląd u ludzi zmienia się. Innego typu człowieka domaga się naturalista niż idealista, socjalista niż indywidualista. Innym był ideał człowieka w średniowieczu, innym w Odrodzeniu, innym w okresie światłego absolutyzmu, romantyzmu, pozytywizmu czy socjalizmu. Jeśli zatem określiliśmy cel wychowania polskiej szkoły, to dlatego, że wiemy, iż dziś w narodach istnieje dążność do stworzenia takiego typu człowieka, któryby poczuł się członkiem wielkiej ludzkiej rodziny, nie zapominając jednakże o tem, że jest częstką danego narodu, wobec którego ma swoje obowiązki, jak niemniej wobec państwa, w którym żyje. Szkoła zatem ma wyrównać te sprzeczności, jakie istnieją nie tylko pomiędzy narodami, ale i w obrębie każdego z nich. Ona ma wytworzyć ten lepszy, idealniejszy typ człowieka, który dopiero będzie w stanie stworzyć możliwsze warunki dla porozu-

mienia się między sobą narodów i poszczególnych klas społeczeństwa.

Jeśli z kolei zapytamy się jakim jest w szczególności cel szkoły średniej, ogólno-kształcącej to odpowiedź szczegółowa nie będzie tak zgodną jak przy pierwszym postawionem pytaniu. Nieuwzględnienie poglądów w tym kierunku jest przyczyną tego chaosu, jaki panuje u nas w programach szkolnych w metodach nauczania i w zasadniczym zagadnieniu dla charakteru szkoły średniej, czy ona ma być pięcio czy ośmio-klasową.

Tak samo ma się rzecz ze 7-mio klasową szkołą powszechną. Nie rozstrzygniętem jest zasadniczo, czy to ma być całość zamknięta w sobie, czy to ma być podbudowa gimnazjum. Stąd naturalnie wypływa bezprogramowość programów idealnej podobno szkoły powszechnej, jak chcą jej twórcy.

W zapatrywaniach na cele szkoły średniej występują dwa prądy, jeden stary, który głosi, że szkoła ma dać młodzieży pewną sumę wiedzy, potrzebną do wykonywania pewnego zawodu lub przygotować, dając wiedzę i rozwijając umysł do studiów uniwersyteckich, nie zaniedbując naturalnie wychowania charakteru powierzonej sobie młodzieży. Tak te szkoły pojmowały i rządy zaborcze, tak ją rozumiano i na zachodzie, choć tuż przed wojną wprowadzono naukę o obywatelskiem wychowaniu. Drugi prąd, który powstał też już przed wojną, a którego wartość czas wojny ogromnie wzmógł, to prąd domagający się od szkoły przede wszystkim wychowywania tak charakteru jak i ciała, aby państwo posiadało nie tylko rozumnego, ale i zdrowego obywatela. I stąd pochodzi akcent położony na rolę szkoły przede wszystkim wychowującą.

Jeśli się teraz zastanowimy nad zadaniem szkoły czy to średniej czy powszechnej, to musimy uznać, że szkoła ma dwa

zadania główne, z których każde ma jednakową wartość, dla wychowania przyszłego społeczeństwa. Nie można dobrze wychowywać nie ucząc należycie i nie można dobrze uczyć, przytem nie wychowując. Jeśli nowa polska szkoła ma spełnić swoje zadanie musi się przede wszystkim uzgodnić poglądy na cel szkoły. I ci, którzy mówią, że szkoła powinna uczyć i nauczyć mają rację jak niemniej i ci, którzy żądają, aby szkoła przede wszystkim wychowywała też mają rację. Uzgodnienie tych dwóch poglądów na szkołę jest pierwszym krokiem do rozwiązania zagadnienia celu szkoły.

Celem szkoły jest nietylko wychowanie przyszłego obywatela, ale zarazem danie mu pewnej sumy wiadomości, niezbędnych jako przygotowanie do przyszłego zawodu, bądź potrzebnych do jego ogólnego wykształcenia jako człowieka o pewnym poziomie umysłowym.

Szkoła średnia ma pozatem zadanie przygotowania do studiów uniwersyteckich czy innych specjalnych, musi zatem rozwijać zdolności intelektualne, zdolność do samodzielnego myślenia. Myślenie to musi mieć podstawę w nabytej już wiedzy.

Obecne prądy w pedagogji pojmują szkołę, jako szkołę pracy, nicht das Wissen, sondern das Können, jest celem wychowania szkolnego. I to nowe ujmowanie zagadnienia o celu szkoły wyraziło się i u nas wprowadzeniem do szkoły doświadczeń przyrodniczych, geograficznych, wykonywanych bezpośrednio przez uczniów. W łączności z tem wprowadzono lekturę źródeł do nauki historii, wyrzucono gramatykę, żądając, aby uczeń sam w języku doszukiwał się rządzących prawideł, usunięto historję literatury, by uczeń sam uczył się oceniać wartość utworu, za to wprowadzono lepianki i wycinanki.

Nie można zaprzeczyć wartości metody doświadczalnej dla wykształcenia umysłu, ale czy położenie nacisku w tym kierunku nie utrudnia zdobycia bezwzględnie potrzebnych wiadomości? Czy potrzebnem jest powtórne odkrywanie Ameryki? Przyswojenie sobie w szkole pozytywnych wiadomości, jest niezbędnym warunkiem, jeśli się nie ma ciągle od początku zaczynać, lecz prowadzić naprzód budowę myśli i kultury ludzkości.

Bez gruntownej wiedzy w pewnym przedmiocie nie można twórczo pracować. Jeśli się zatem sądzi, że obniżanie poziomu minimalnych wymagań jest pożytecznem, to zabija się kulturę i uniemożliwia postęp.

Narody zachodnie zgodne są w zapatrywaniach na cele szkoły ogólno-kształcącej, jako szkoły przygotowującej materiał dla uniwersytetów i pod tym względem na Międzynar. Kongresie w Warszawie jasno się opinia ich wypowiedziała za 8-mio klasowem gimnazjum, przestrzegając przed eksperymentem 5-kl. gimnazjum na ciele całego szkolnictwa, zdając sobie sprawę z tego, że doświadczenie jest podstawą budowy szkoły i jej programów a nie pryncypjalistyczna teoria. Wszędzie łatwiej naprawić popełniony błąd, najtrudniej w szkolnictwie, gdyż skutki jego występują dopiero po dziesiątkach nieraz lat w ogólnej umysłowości Narodu.

Ze zdumieniem też wyczytałem w dziennikach wiadomość o oświadczeniu min. Grabskiego, iż gimnazjum nie należy uważać jako szkoły, której wyłącznym i głównym celem jest przygotowanie do studjów uniwersyteckich, bo po jej ukończeniu jednostka już może zająć pewne stanowisko społeczne tzn. urzędnika pocztowego, kolejowego, kancelaryjnego, niższego skarbo-

wego czyli innemi słowy nie potrzeba nastrajać nauki gimnazjalnej na wysoki ton naukowy.

Jeśli więc szkoła średnia zejdzie z tego poziomu potrzebnego dla uniwersytetów, to z natury rzeczy nie będą one w stanie spełnić tego zadania, do którego są powołane t. j. służenia nauce a temsamem ogólnej kulturze duchowej i materialnej społeczeństwa.

Stanowisko historii w nowej szkole i cele jej nauczania w szkole powszechnej i średniej.

Jakie stanowisko i jaką rolę do odegrania wyznaczono w tej nowo powstającej szkole nauce historii? Z zadowoleniem jako historyk stwierdzić muszę, iż w tej wychowującej szkole wyznaczono jej główną rolę, wychować mającą przyszłego obywatela i Polaka. Wartości jej dla wykształcenia ogólnego nie zdołano zaprzeczyć, jak się to stało z historją literatury. Nie umiano tylko wyznaczyć historii należytego zakresu w szkole powszechnej siedmioklasowej, którą traktuje się jako podbudowę gimnazjum, a której celem właściwym jest danie najogólniejszego wykształcenia głównej masie przyszłych obywateli, gdyż tylko znikomy procent młodzieży odpływa do gimnazjów. Ta zaś młodzież, która czy to ze szkół powszechnych czy z gimnazjów odchodzi do szkół zawodowych, powinna już przynieść pewne ogólne wykształcenie historyczne, a przynosi je ogromnie małe i to tylko w zakresie historii Polski. Tymczasem historia w szkołach zawodowych jako przedmiot ogólnokształcący rozporządza tak małą liczbą godzin, iż bez pewnego przygotowania historycznego z lat ubiegłych, nie może dać uczniom tego co powinna, choćby tylko w minimalnym zakre-

sie. Dlatego też postulatem nauki historii w szkole powszechnej powinno być rozszerzenie programu poza historję Polski, by uczeń w najszczuplejszym choćby zakresie poznał te epoki historii powszechnej, na których się wspiera nasza cywilizacja, bez znajomości których nie jest w stanie zrozumieć teraźniejszości i tych zjawisk dziejowych, które oddziaływały pośrednio lub bezpośrednio na bieg polskiej historii. Ma to ogromne znaczenie, bo uczeń już w szkole powszechnej nabierze zrozumienia i pozna, że Polska nie żyła jakimś oderwanem życiem od Zachodu Europy, ale że to co się działo w Europie, większy lub mniejszy oddźwięk budziło w Polsce. Cel nauki historii w tych dwóch wymienionych typach szkół jest czysto utylitarny służący najogólniejszemu wykształceniu i urobieniu Polaka-obywatela.

Jakim zaś jest cel nauki historii w szkole średniej? Odpowiedź na to pytanie spoczywa już w odpowiedzi na pytanie o celu szkoły ogólno-kształcącej.

Zmienione warunki naszego bytu historycznego, odzyskanie niepodległości, posiadanie własnego państwa stawiają naukę historii w szkole przed tak ważnemi zadaniami, że śmiem twierdzić, iż od tego jak się nauka historii a z nią nowa szkoła z nimi upora zależy wprost nasz byt państwowy.

Wypełnienie luki powstałej w naszej świadomości narodowej skutkiem 150-letniej niewoli, rozbudzenie tych uczuć, które nam jako narodowi państwowemu są niezbędne do życia, wychowanie nowego typu obywatela-Polaka, oto część tych zadań jakie przed nią stoją.

Zastanawiać się nad tem, czem jest historia nie ma potrzeby, ani rozstrzygać, która z definicji najrozmaitszych historyków swoich i obcych jest trafniejsza. Panuje pod tym względem zgoda, że historia jest to prawdziwy obraz rozwoju ludzkości

i cywilizacji od czasów najdawniejszych do najnowszych. Historia zatem zajmuje się badaniem pojedynczych zjawisk i łączy je między sobą w przyczynowym związku, patrząc zaś na nie z oddali, stara się wnikać w ich istotę i przez to przesuwając dziś punkt ciężkości w badaniach od przedstawiania zjawisk jako takich do zbadania ich ducha.

Życie ludzkie w najszerszym słowa znaczeniu jest przedmiotem badań historycznych, gdyż dopiero wszystkie jego przejawy składają się na odtworzenie danej epoki, na wydobywanie z niej ducha narodowego. Jeśli tego ducha ten rytm — puls serca narodu wyczuwamy w danym zjawisku historycznym, dopiero wtedy możemy powiedzieć, żeśmy je ogarnęli i zrozumieli.

Duch narodu pulsuje we wszystkich wielkich zdarzeniach tak, jak w życiu codziennym. Ukazanie tego ducha dziejów oto właściwy cel nauki historii w szkole średniej, bo poznanie tego ducha to poznanie prawdy i tylko prawdy, na którą w nauczaniu historii tak wielki akcent kładzie Dr. Kłodziński w „Zagadnieniach dydaktyki historii“, tego samego domagają się od nauki historii historycy francuscy i niemieccy zwłaszcza, od czasu wojny, gdy fałszywie pojmowany przez naukę oficjalną cel historii w szkole sprowadził na nich i na świat cały katastrofę.

F. Friedrich w książce swej: „Stoffe u Probleme des Geschichtsunterrichts“, pisze, że celem nauczania historii jest wżycie się w otaczający nas świat zjawisk o ile są one wytworem ducha ludzkiego.

W szczególności zaś musi uczeń umieć wyjść poza znajomość nagich faktów, które jednakże stanowią niezbędną pod-

stawę, do zrozumienia związku przyczynowego i właściwości życia historycznego, rozbudzając zmysł historyczny.

Do tego zaś zrozumienia potrzebnem jest umiejętne historyczno-genetyczne myślenie, co znów pozwala mu poznać siły działające w dziejach i ich znaczenie, tak dla jednostki jak dla ogółu, z czego powstaje sąd historyczny. Rozbudzenie zaś przez tę pracę radosnej woli do współdziałania w tej pracy, która ludzkość ma poprowadzić na wyżyny doskonałości i ideału, wskazuje drogę do społecznego i obywatelskiego wychowania.

W tych kilku zdaniach ujęty jest najogólniej cel nauki w szkole średniej, który ma z jednej strony charakter naukowy z drugiej wychowawczy.

Konieczność gruntownego wykształcenia historycznego.

Dawniej panowało przekonanie, że nauka historii ma dać uczniowi pogląd na całość historii a w ten sposób umożliwić mu encyklopedyczne wykształcenie. Z tego pozostało dziś chyba tyle, że nauka ta umożliwia mu szeroki pogląd na rozwój ludzkości. Dziś jest pogląd inny na zadanie historii. Niemniej jednakże wykształcenie historyczne opierać się musi na zdobyciu i przyswojeniu sobie pozytywnych wiadomości. Materiał potrzebny do pracy musi być zdobyty pracą nad wynikami pracy drugih. Czyż możnaby przeprowadzać pewne rozumowania historyczne, wydawać sądy historyczne, oceniać przebieg wypadków nie znając faktów?

Dlatego też zdobycie potrzebnej wiedzy historycznej w szkole, jest niezbędną koniecznością dla prawdziwego wykształcenia historycznego, co w następstwie

rozwija zdolności pamięciowe, których wartość tak upośledzona, w ostatnich czasach doczekała się rehabilitacji. Czyż bowiem można sobie wyobrazić nietylko uczonego, ale dobrego kupca czy przemysłowca bez dobrej pamięci? Cóż dziwnego, że pracę nad rozwojem pamięci najpierw podjęto w Ameryce. A u nas jeszcze ciągle krzyczy się, tylko nie przeciążać pamięci uczniów.

Ten krzyk tak dosłownie pojęli niektórzy autorowie podręczników historii Polski, że naprawdę uczniowie nie mają co z niej zapamiętać i rzeczywiście nie mają obciążonej pamięci wiadomościami o Polsce.

Operując zdobytą wiedzą, uczeń chcąc należycie poznać dane zjawisko, musi się wżyć w nie, wczuć w daną epokę, wywołać w swej wyobraźni wszystko co z daną chwilą związane i dopiero przeżywszy w swej fantazji sam tę chwilę, może powiedzieć, iż ją pojął i zrozumiał.

A co ucznia na tę drogę wżycia się historycznego może zaprowadzić?

Ograniczenie materiału historycznego warunkiem jego pogłębienia.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że dziś w nauce historii jest jeszcze dużo balastu, z którym niejednemu historykowi rozstać się jest bardzo trudno, ale ten balast zupełnie spokojnie można odrzucić bez szkody dla zrozumienia pewnej epoki, zwłaszcza jeśli chodzi o historję polityczną. Z tego materiału przedewszystkiem usunąć zbyt szczegółowy przebieg kampanji wojennych, jeśli one nie wpływały zasadniczo na bieg dziejów danego okresu. Wystarczy podać

przyczyny wojny, krótki ich przebieg i pokój, bez obarczania atoli pamięci ucznia krótkotrwałymi zmianami terytorjalnymi, jeśli one nie wprowadziły zmian na dłuższy okres czasu. Ograniczenie materiału pozwoli na wgłębienie się ucznia w daną epokę drogą lektury w szkole czy w domu. Uczeń chętniejszy i ciekawszy może się zagłębić w dzieje i przez odpowiednie krótkie referaty pisane czy wygłaszane oświetlać pewne zagadnienia, około których rozwinąć się może w klasie dyskusja. Zainteresowanie się pewnym problemem, zmusi do myślenia i wżywiania się uczniów w dany temat, co przysporzy im niezawodnie więcej wykształcenia historycznego i intelektualnego niż odpytywanie wykutej lekcji, chociażby najbardziej interesującej ale gotowej, którą uczeń wprost nieraz mechanicznie oddaje. Dlatego też ani drobiazgowie odpytywanie nowej lekcji ani wykład mniej lub więcej interesujący nie stanowią podstawy nauczania historycznego, ale ta część lekcji, która poświęcona być winna ujmowaniu pewnego rozleglejszego materiału w łączności z treścią lekcji.

Historyk angielski E. L. Hasluck tak dalece odbiega od kanonów utartych w naszym nauczaniu historii, że pisze „gdziekolwiek możliwem jest dla klasy nabycie wiadomości z książki, nie powinien mówić nauczyciel, gdziekolwiek jakiś fakt może być wykryty przez samą klasę, nie powinien wyjść z ust nauczyciela. Lecz są to błędy, które popełnia się przy nauczaniu wszystkich przedmiotów a nietylko specjalnie historii“. Taki sposób nauki musi rozwinąć samodzielność uczniów i dać im naprawdę istotną wiedzę, opartą na własnej pracy i zwyciężonym trudzie, uzupełnioną światłem kierownictwem nauczyciela.

I pod tym kątem powinien dyrektor czy wizytator patrzeć na pracę nauczyciela i jej wyniki a nie oceniać jej z wykładu,

który może być nawet bardzo słaby i nie interesujący, gdy poziom zmysłu historycznego i wykształcenie historyczne uczniów może być bardzo znaczne.

Reforma zatem w nauczaniu polegać ma nie na przedstawieniu materiału, ale na jego przewartościowaniu. Ponieważ historia obejmuje olbrzymi materiał, dążymy do jego ograniczenia po to, by naukę historii pogłębić, musimy zatem zeń do nauki wprowadzić to, co jest niezbędnem do zrozumienia teraźniejszości. To bowiem zrozumienie teraźniejszości jest utylitarnym celem nauki historii w szkole.

Dopatrywać się w teraźniejszości przeszłości to obecnie powszechnie głoszona zasada w nauczaniu historii. I nic dziwnego, dla dziecka przeszłość jest abstrakcją, trzeba zainteresowanie dla niej obudzić wskazując, że ona jest korzeniem, z którego wyrosła teraźniejszość. W ten sposób rozbudza się zmysł historyczny u ucznia, który pragnie poznać, jak to właściwie wszystko na świecie się działo.

Ograniczenie materiału zwłaszcza politycznego, pozwoli pomijając szczegóły ujmować przegląd większych partyj historycznych. Ujmowanie takich tematów jak np., dążenia światowladne starożytności, społeczne reformy od Solona do Grakchów, cesarstwo i papieństwo, rozwój parlamentaryzmu itp., jest niezawodnie dość trudne, gdyż zmusza ucznia do logicznego i systematycznego myślenia szczególnie, gdy chodzi o rozwój kultury duchowej i materialnej. Taki sposób przerabiania materiału jest bardziej filozoficzny i zmusza do przechodzenia od pojęć szczegółowych do ogólnych np. od państwa narodowego do światowego. Mówiąc o ruchach wolnościowych, musi się mówić o pojęciu wolności i jego rozmaitem

znaczeniu. W ten sposób przerabiając ograniczony materiał, łatwiej jest zaprząć historję do służby najwyższego celu nauki wychowania, do duchowego wykształcenia jednostki. Tak pojęta nauka historji pozwoli dopatrzeć się uczniowi w zjawiskach zmysłowych nadzmysłowości czyli, wyszukiwać ideę jako działającą siłę w dziejach. Praca ta prowadzi ucznia do zrozumienia, że zjawisko dziejowe nie jest jakimś nagim faktem, przypadkowym, ale związanym przyczyną z dziejowym rozwojem narodu czy ludzkości. Zastanawianie się jest początkiem wszelkiej mądrości. I tak ucząc historji prowadzi się ucznia na tę drogę filozofowania, czyli pytania zawsze dlaczego i po co?

Nauka historji jako szkoła pracy.

Z pojmowania szkoły, jako szkoły pracy, wynikają pewne zadania przy nauce historji. Gimnazjum przygotować ma ucznia do przyszłej twórczej pracy i dlatego wprowadzono do nauki lekturę źródeł, nie po to jednak, aby uczeń badając źródła miał tworzyć syntezę z nich płynącą, ale po to, by zapoznał się z metodą pracy historycznej a zarazem, aby się sam bezpośrednio przekonał o sposobie ujmowania pewnych wypadków historycznych przed wiekami. Ten sam cel, szkoły pracy w szkole, ma oparte na lekturze zagłębianie się w pewne wydarzenia dziejowe.

Dopiero zdobywszy tym sposobem istotną, gruntowną znajomość faktów historycznych, można próbować wydobyć od ucznia własnego sądu o wypadkach dziejowych. Dlatego nauczyciel ani podręcznik w zasadzie nie powinni wypowiadać sądu o podawanych zjawiskach, bo każdy

sąd mimo dążności do obiektywizmu nosi pewne cechy subiektywne. A nauce historii chodzi przecież o to, aby wychować zmysł krytyczny, który uczniowi ma dostarczyć sądu o wypadkach, opartego o rozum i rozsądek, których wykształcenie jest przecież jednym ze zadań szkoły.

Takim, mojem zdaniem, powinien być cel naukowy, kształcący, nauki historii w szkole. Jeśliby szkoła a w niej historia z tego stanowiska zejść miała, obawiać się należy tego zjawiska, które widzi w dzisiejszych Niemczech historyk niemiecki E. Meyer, który w swojej książce „Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts“ tak pisze:

„Aber die modernen Tendenzen ignorieren diese elementaren Wahrheiten (tz. gruntowność wykształcenia) und sehen auf sie als veraltet geringschätzig herab. Wer dagegen die geistige Lage unseres Volkes wirklich überblickt, wird erschrocken sein über den gewaltigen Rückgang an höherer Kultur und wirklicher geistiger Durchbildung den das letzte Menschenalter uns gebracht hat und voll schwerer Sorge in unsere Zukunft blicken. An Stelle einer tief begründeten, wenn auch notwendig auf einen engeren Kreis beschränkten wahren Geistesbildung hat sich verflachende Halbbildung, die über alles mitzureden versteht, immer weiter ausgebreitet und droht jene vollends zu ersticken“.

Czyż nie jest charakterystycznym dla pewnej części naszego społeczeństwa to określenie o „verflachende Halbbildung die über alles mitzureden versteht“, a która to część w obecnym życiu państwowem a częściowo i szkolnem tak wybitną odgrywa rolę, dążąc z jakimś maniackim uporem do obniżenia kultury duchowej Narodu w przeświadczeniu, że ona w szkole i społeczeństwie jest główną przeszkodą w przemianie ducha narodu z idealistycznego na materialistyczny.

Tymczasem zdobywanie tego gruntownego wykształcenia choćby w skromnym zakresie jest tą szkołą pracy przygotowującą do życia. Obniżanie poziomu to rozleniwianie woli, zabijanie poczucia obowiązku, którego nam jako Polakom tak bardzo brakuje, to nieprzygotowanie do walki o byt, która z dnia na dzień rośnie.

Równowaga pomiędzy historją polityczną a historją kultury i cywilizacji.

Nauka historii powinna równomiernie uwzględniać historję polityczną i historję kultury i cywilizacji. Wprowadzenie ucznia w historję kultury materialnej, uświadomienie ucznia, jak na tem polu dokonywał się powolny postęp, zdobywany ogromnym trudem i poświęceniem jednostek, gdyż one a nie masa ludzka dokonywała genialnych odkryć i wynalazków, nauczy go szanować i cenić pracę ubiegłych wieków, wzbudzi w nim cześć dla przeszłości, nauczy go rozumieć, że to czem dziś ludzkość się cieszy zawdzięcza przeszłości, roznieci w nim zapał do współpracy w ogólnem dążeniu ludzkości do doskonałości.

Już nauka o kulturze materialnej pouczy go, że jest ona wytworem ducha ludzkiego, w którego rozwój wprowadzi go nauka cywilizacji. I tu trzeba zwrócić uwagę na pojęcie kultury, przez którą rozumiemy wszystko to, co człowiek wytworzył z darów natury, dla swego użytku i na cywilizację, przez którą rozumiemy religję, naukę, sztukę, prawo, zwyczaje.

Celem uniknięcia werbalizmu, należy zdobywanie pojęć historycznych odbywać od najniższych klas. Nie można nigdy przypuszczać, iż uczeń każde pojęcie rozumie. Zdarza się bo-

wiem często, iż uczeń w najwyższej klasie nie rozumie najelementarniejszych pojęć. Ta nieustanna próba uczniów, czy oni treść danych pojęć opanowali i wydobywanie od nich definicji tychże, kształci zdolność ścisłego myślenia i jasnego wyrażania się.

Już przed wojną pojmowanie materialistyczne i kolektywistyczne dziejów, domagało się w nauczaniu historii położenia głównego nacisku na naukę kultury i cywilizacji i podporządkowania tejże historii politycznej. Lecz tak samo jak indywidualistyczne ujmowanie dziejów jest przesadą, tak samo usuwanie w cień dziejów politycznych i działalności jednostek nie daje dziejowej prawdy. Tam gdzie zjawiska polityczne wysuwają się na pierwszy plan, tam należy podkreślić jej znaczenie. W zasadzie traktować równomiernie, akcentując znowu w pewnych epokach wpływ zjawisk kulturalnych i cywilizacyjnych na życie ludzkie.

Polityczna historia pozostanie dla nas niezrozumiałą bez wniknięcia w podłoże kultury współczesnej. Czyż moglibyśmy zrozumieć wypadki polityczne i wojskowe średniowiecza, czasy reformacji lub absolutyzmu bez znajomości idei panujących w tych epokach, bez poznania ówczesnych stosunków?

Nauka historii twórczynią światopoglądu uczniów i uświadomienia narodowego.

Wnikając w siły i idee, władające dziejami w powstawaniu i przebiegu zjawisk historycznych, musimy akcentować te etyczne elementy, które w nich tkwią i z kolei przejść trzeba w nauce historii w najwyższych klasach do pewnej syn-

tezy. Wszak nauka szuka prawdy, szuka celowości w wędrówce ludzkości, których ani matematyka ani nauki przyrodnicze nie są w stanie rozwiązać. Chodzi przecież o zrozumienie ducha dziejów, który ma przecież pewien cel.

Zapoznając ucznia z różnem ujmowaniem zagadnień dziejowych przez naukę, pomagamy mu do kształtowania sobie światopoglądu, który przecież przy ich pomocy dokonuje się już w gimnazjum.

Uczeń myślący, zastanawiający się, pobudzony do tej pracy ducha przez rozumną, obiektywną, celową pracę nauczyciela nad biegiem dziejów, musi sam dojść do filozofii historii, która z natury rzeczy jest ostatecznym celem nauki historii.

Gustaw Droysen powiedział, że „historja nie ma wyższego celu nad ten, aby wykazać, że Opatrzność włada losami wielkich i małych narodów“. Aczkolwiek takie pojmowanie historii należy do religji, to jednakże zadaniem historii jest wskazać, że ludzkość podąża ku wyższym idealnym celom moralnym, i że sąd historyczno-polityczny jest zawsze sprawiedliwy. „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht“ powiedział Schiller, czyż wojna światowa i zmartwychwstanie Polski nie jest najlepszem potwierdzeniem tych słów prawdziwie wielkich. Podnosząc w zjawiskach historycznych momenty etyczne, wskazuje historia uczniowi, że zwycięstwo siły nad prawem jest zawsze cofaniem się ludzkości, i że ono wiecznem nigdy nie będzie, przy uświadomionej woli społeczeństwa czy narodu.

I słusznie pisze prof. Mościcki, że „ostatecznym rezultatem nauczania historii, niezależnie od czynników ideowych i ogólnokształcących, jest danie pewnej sumy wiadomości i poglądów niezbędnych dla każdego obywatela, wiadomości tak ugrunto-

wanych w pamięci i zrozumieniu, by pozostały na życie całe, jako dorobek żywy i trwały; jest to tem donioślejsze, iż znaczna większość młodzieży, opuszczającej szkołę, nie będzie mogła przy pracy zawodowej pogłębić swej wiedzy historycznej i historjograficznej, lecz pójdzie z nią w życie, będzie nią operować, a nawet tworzyć dzieje w duchu tych haseł i zapatrywań, jakie wyniosła ze szkoły“.

Tak pojęta nauka historii powszechnej ma się stać tłem, dla nauki historii polskiej, która aczkolwiek nie może być osią około której obracałyby się dzieje ludzkości czy choćby tylko Europy, jak chcą niektórzy pedagogowie, musi jednak z natury swej zająć pierwszorzędne miejsce. Dokładna znajomość dziejów własnego narodu, to podstawa uświadomienia narodowego, to droga do wychowania patriotycznego obywatela. Nie można bowiem być dobrym obywatelem bez znajomości historii narodu.

Dla każdego narodu historia ludzkości to scena, na której i on ma swoją wyznaczoną rolę do odegrania. I jak nie można zrozumieć utworu, śledząc grę tylko jednego aktora, tak samo ma się rzecz, jeśli przy nauce historii zwrócimy uwagę uczniów tylko na jeden naród. Skoncentrowanie uwagi tylko na jednym narodzie zacieśnia pole widzenia, załamuje promienie, wychodzące z pewnych zjawisk historycznych, zeszepeca obrazy powstające w naszej wyobraźni i prowadzi do fałszowania historii.

Na historję własnego narodu trzeba nauczyć uczniów patrzeć krytycznie acz z miłością. Nauka musi młodzieży otwierać oczy na prawdę dziejową, chociażby ona była bolesną, dla duszy narodowej. Zabarwienie historii w szkole nacjonalistycznym patriotyzmem, prowadzić musi z natury rzeczy do podkopania

wiary w naukę historii, skoro później uczniowi badającemu samodzielnie dzieje inaczej się przedstawia, niż je przedstawiała szkoła.

Celem zatem nauki historii polskiej jest nie tylko zaznajomienie uczniów z dziejami narodowymi, ale wskazanie na zależność ich od dziejów ogólnych. Ma ona wychować w nich nie tylko miłość ojczyzny, ale nie tę ekliwio-sentymentalno-rewolucyjną, jaką karmiono nas w okresie niewoli, lecz miłość ojczyzny, opartą na tem, co w narodzie było istotnie wielkiem i co może w młodzieży wzbudzić poczucie dumy narodowej, tej szlachetnej dumy, płynącej ze świadomości, iż w ogólnej kulturze i cywilizacji ludzkości zajmujemy nie ostatnie miejsce. I tu podkreślić trzeba np. nasz rozwój parlamentaryzmu obok angielskiego, nasze aż przesadne umiłowanie wolności, rolę Polski jako zapory przed nawałnicą barbarzyńskiego wschodu dziś i w przeszłości, wykazać, że zmaganie się Polski z Tatarami, Turkami, Moskwą miało znaczenie nie tylko dla niej, ale wpływało pośrednio lub bezpośrednio na bieg dziejów Europy i świata (r. 1920).

Wskazywać uczniom, żeśmy nie ostatni na polu ducha, żeśmy ludzkości dali Kopernika, Curie Skłodowską, Sienkiewicza, Reymonta i Szopena. Należy podkreślać nasz liberalizm polityczny i religijny a dziś i społeczny. Podnosząc w ten sposób dodatnie strony naszego życia narodowego, odsłaniając ujemne — tłumacząc, dlaczego były one i są jeszcze takimi, wychowa historia młodzież trudniej dostępną zgubnym hasłom komunistycznym, które ją próbuje wróg wschodni omotać, by z Polski stworzyć sobie po staremu świeży żer.

Nauka historii polskiej i powszechnej ma przygotować nowy typ obywatela-Polaka, zdolnego podjąć ciężar nowych zadań,

jakie dziś stoją przed odradzającą się Polską. Nauka historii ma mu wskazać, jakie zagadnienia związane z bytem Polski na zewnątrz i na wewnątrz mają być rozwiązane, ona ma temu przyszłemu obywatelowi zrozumienie ich ułatwić. A musimy sobie uświadomić, że tego zrozumienia zagadnień państwowych niema nietylko w społeczeństwie, ale niema go nawet u tych, którzy próbują sterować losami państwa tzn. w głowach przywódców wielkich nieraz stronnictw.

Nauka historii polskiej ma pouczyć młodzież, że niezrozumienie przez szlachtę wielkich zadań Polski na wewnątrz i na zewnątrz, brak w narodzie idei kierowniczych, kiepska skutkiem tego budowa państwowa, stał się przyczyną upadku niepodległości. To też za to szlachtę czynimy w znacznej mierze odpowiedzialną, co zresztą na niej w okresie niewoli głównie się zemściło. I ta sama odpowiedzialność spoczywa dziś na każdym obywatelu Rzpltej a temsamem spocznie i na młodzieży wkrótce po opuszczeniu przez nią szkoły.

I tak z kolei zaznaczywszy tylko najogólniej zadanie nauki historii polskiej w ogólnej nauce historii przedstawiony cel naukowy, ogólno-kształcący, przechodzę do roli wychowawczej historii, której zadaniem jest stworzenie nietylko nowego typu obywatela-Polaka, ale i człowieka, czującego się członkiem nie tylko swego narodu, ale i częścią całej ludzkości.

Wychowanie człowieka.

W człowieku należy kształcić uczucie i wolę przede wszystkim, gdyż one składają się na jego charakter. Wszelka ludzka działalność ma początek w uczuciu, wyobraźni i woli jednostek.

Któraż nauka bardziej niż historia może pod tym względem wychowywać? Od najniższego stopnia nauki wkracza ona do duszy dziecka, stawiając mu przed oczy czyny wielkich ludzi, pobudza jego fantazję, uczy je czuć i myśleć, cieszyć się i cierpieć wraz z bohaterem, czcić go dla jego czynów, których skutki dziś jeszcze ogląda. Dziecko przejęte tem marzy samo o wielkich czynach i w ten sposób kształci powoli wolę, do współpracy w wielkim pochodzie ludzkości. Jednostka jedynie na niższym stopniu nauki jest w stanie przemówić do duszy dziecka. Ale zagadnienie tej jednostki rośnie coraz bardziej i wreszcie przeradza się u starszego ucznia w uwielbienie, w chęć zgłębienia duszy bohatera.

Stąd Aleksander miał swego Achilleśa, Tymoleona Koścuszko, miał i swoich bohaterów wielki Napoleon i inni. Poczyna się w ten sposób kształtować w uczniach zagadnienie indywidualności oddziaływujących na bieg dziejów, rodzi się chęć naśladowania, popęd do czynu, poczucie, że za czyny i działalność swą jest się odpowiedzialnym, bo często nie sława, ale potępienie nieraz niezasłużone spotyka jednostkę za pracę dla społeczeństwa (Arystydes, Wielopolski).

Pod wpływem tego występuje pytanie, jakie stanowisko zajmuje jednostka w społeczeństwie i jakim jest stosunek masy ludzkiej w rozwoju dziejów.

Jednostka dąży do rozwoju swej indywidualności, odczuwa potrzebę samodzielności i dąży do niej wszelkimi sposobami, by cel swój osiągnąć dla samego siebie (egoizm), mimo iż pęd do życia w społeczeństwie jest w zasadzie silniejszy w człowieku. Tym dążeniom kładzie społeczeństwo kres i jednostka poddaje mu się bądź dobrowolnie (altruizm) bądź zmuszona

siłą. W ten sposób historia przystępuje kolejno do nauki o społeczeństwie i państwie.

Działalność jednostki może być czysto osobista, jeśli wyłączny czyn jej wpływa na bieg dziejów, typowa, gdy stanowi przeciętny obraz wysiłków określonej klasy ludzi lub zbiorowa, skoro jest wspólnym wysiłkiem społeczeństwa (wojna, bitwa, rewolucja, polityka, mowa). Jedni głoszą, że historję tworzą jednostki, drudzy, że masy. Celowa, rozumna nauka historii ma uczniowi wskazać, że jednostka i masa wzajemnie na siebie oddziałują, ale nie zawsze można działalność jednostki tłumaczyć ułożeniem się stosunków. Poznanie społeczeństwa w danym okresie ułatwia często zrozumienie jednostki.

W rzeczywistości jednak wielka indywidualność pozostanie niezbadaną tajemnicą. Czyż rewolucja francuska jest nam w stanie wytłómaczyć Napoleona? I wnikając w dzieje, uczeń widzi działalność jednostki twórczą, pchającą ludzkość w pewnym kierunku, niejednokrotnie wbrew jej woli. I ocena tej działalności indywidualnej, próba zrozumienia jej podnosi ogromnie zaufanie we własne siły, budzi wiarę w siłę dobra i rozwija wolę skierowaną ku dobremu.

Rozwój wszechstronny indywidualnych zdolności jednostki, wszak to cel wybitny wychowania i aczkolwiek społeczeństwo nie znosi indywidualności wybitnych, żąda podporządkowania ich sobie, to jednakże z drugiej strony rozumie, iż bez tej indywidualności niema w ogóle postępu. Taksamo jednostka pragnie swobody, ale z drugiej strony masa potrzebną jej jest do życia a czasem do twórczej współpracy.

Ta rozbieżność pragnień wskazuje uczniowi, że życie, to zmaganie się ustawiczne samolubstwa, egoizmu, indywidualizmu ze zmysłem społecznym jednostki. Tych dwóch właściwości duszy

ludzkiej samopoczucia i samozaparcia się wymagają z jednej strony cywilizacja i kultura, z drugiej strony państwo. Uzyskanie harmonii pomiędzy tymi dwoma popędami jest ideałem szkoły.

Komu przypada większa rola, decydująca w dziejach, jednostce czy masie zorganizowanej? Odpowiedź na to pytanie kształtować będzie światopogląd ucznia, bo w nim spoczywa ujęcie dziejów indywidualistyczne lub kolektywistyczne.

Młodzież powinna się z tem zapoznać i zrozumieć, że materialistyczno-kolektywistyczne pojmowanie dziejów, tak jak tego chce przede wszystkim socjalizm, to zabijanie indywidualizmu, to ograniczenie wolności jednostki, to upadek cywilizacji i postępu, choć jednak jednostka wpływać może wybitnie na dzieje, to jednak masy je przeżywają i na tem opiera się wola ich wkraczania w działalność tychże.

„Jedną z najgłówniejszych zdolności, którą studjum historii ma rozwinąć, jest możność odróżnienia przesadnych tendencji, rozwijanych przez obrońców przeciwnych pojęć politycznych; i jeżeli tak się stanie, należy mieć nadzieję, że student będzie zdolny uniknąć przyswojenia sobie jakiegokolwiek politycznego lub socjalnego pojmowania historii w jej krańcowej formie.

Istotnie nie można lekceważyć mas w naszych historycznych dociekaniach; ekonomiczne potrzeby społeczeństwa, ucisk z powodu braku zajęcia i głodu, religijne wierzenia narodu są czynnikami, na których w rzeczywistości opierają się wszystkie wpływy historyczne. Lecz tu znowu musimy zamieścić dwojakie ostrzeżenie. Kardynalnym błędem szkoły socjalno-ekonomicznej nauczycieli historii jest, że poświęcają za dużo czasu tej właśnie socjalno-ekonomicznej stronie historii i że zapełniają ten mate-

rjał całą masą banalnych szczegółów, równając się pod tym względem a może nawet przewyższając staromodną szkołę polityczną.

Główne podstawy socjalne narodu pozostają w dużej mierze te same w ciągu wieków, tylko w czasie niezwykle gwałtownego rozwoju, jak na przykład, Rewolucji Przemysłowej ulegają podstawy socjalne istotnym zmianom. W ten sposób stwierdzamy, że główne zarysy historii socjalnej mogą się pomieścić na niewielu stronach lub wyłożone zostać na niewielu lekcjach. Inaczej z politycznymi zarysami instytucji, zapomocą których naród się rządzi, wymagają one szerszego objaśnienia dla uczniów, którzy z łatwością zdają sobie sprawę ze stosunków socjalnych, ale nie mają pojęcia ani doświadczenia o sposobie działania instytucji politycznych; w dodatku instytucje te zmieniają się o wiele gwałtowniej, niż podstawy socjalne, na których w istocie spoczywają.

Prawdą jest, że polityczne posunięcia w historii są powierzchowne, lecz mimo to o wielkiem znaczeniu, ponieważ prowadzą daleko sięgające skutki i że więcej czasu należy poświęcić nauczycielowi na polityczne wydarzenia jak na wykład równoczesnych zmian socjalnych“ (Hasluck).

Uczniowi rozwiniętemu dostatecznie umysłowo należy pozostawić ocenę tych zjawisk i faktów, niech myśli, kształci się i niech wyciąga ostateczne wnioski, których oficjalna nauka nie jest mu w stanie narzucić, jeśli obiektywnie, krytycznie wprowadzała go w bieg dziejów i rozwój cywilizacji.

Wskazując młodzieży na wybitną rolę jednostki, ułatwi się jej właściwą pracę, nad zgłębieniem indywidualności, zachęcając ją do czytania biografji, pamiętników, które wprowadzą ją w jej duszę. Badając jej działalność pozna, jakie pobudki przeważały

w działaniu; idealistyczne czy materjalistyczne, egoizm czy altruizm. Jeśli wykład na dany temat, jednostki czy grupy pewnej zastępuje książkę, winien on być o ile możności obiektywny, by młodzież sama znalazła swój własny sąd i uzasadniła go. Życie nietylko wielkich wodzów i polityków, ale i bohaterów ducha ludzkiego, wyrrywających trudem i ofiarnością całego nie-raz życia a często składających młode życie w ofierze, by natu-rze wyrwać tajemnicę, ku pożytkowi całej ludzkości (Badacze radium), powinno wejść do nauki historii.

Wyznaczając w nauce historii miejsce wielkim jednostkom nie należy zapominać, że ucząc o nich nie zajmujemy się ich osobistą historją, ale wpływem ich na dzieje poszczególnego narodu czy ogólnej cywilizacji ludzkości.

Historja wychowuje obywatela.

Człowiek jest jednostką samą dla siebie a zarazem członkiem społeczeństwa. Arystoteles pisze w „Polityce”: „Wszystko co nazywa się państwem jest widocznym rodzajem społeczeństwa i istnieje po to, aby osiągnąć pewne wspólne dobro i dlatego to robi, co uważa, że jest dobrem i dąży do doskonałości. Państwo należy do tworów natury i człowiek jest skazany na to, aby być jego członkiem, a jeśli kogoś natura stawia poza niem jest nadczłowiekiem, geniuszem albo zwierzęciem. Dlatego człowiek w daleko wyższym niż pszczoła czy inne o społecznych instynktach zwierzę, stworzony jest do życia społeczno-państwowego“. Tysiące lat myśli ludzkiej niewiele istotnego do tego arystotelesowskiego określenia celów państwa dodały.

To też najważniejszym celem wychowania

szkolnego dla państwa jako takiego, jest wychowanie najlepszego obywatela.

Szkoła ma za zadanie przygotowanie przyszłego uczonego, inżyniera, kupca, rolnika, robotnika, ale każdy z nich musi żyć w społeczności i musi być obywatelem. Państwo weźmie go w swoje tryby, da mu prawa i nałoży obowiązki, wyznaczy mu granice jego indywidualności, w których może się bezkarnie poruszać, których przekroczenie jednak pociąga za sobą odpowiedzialność.

Obecne zwłaszcza czasy demokracji, żądają przygotowania obywatela do zadań państwowych. W państwie demokratycznym, każdy obywatel ma możliwość i obowiązek wywierania wpływu, na losy swego narodu i państwa. Żaden rozumny obywatel od tych zadań usunąć się nie może i nie powinien. Dziś nikt nie może się zamknąć w czterech ścianach swego domu, bo jeśli się świadomie od tej działalności obywatelskiej usuwa, staje się współwinnym i odpowiedzialnym, jeśli państwo i społeczeństwo z tego powodu poniosą szkodę. Wojna ostatnia najlepiej okazała, jaką olbrzymią wartość dla jednostki posiada państwo, a znaczenia tego państwa nie potrafi pojąć obywatel bez znajomości historii politycznej, którą jak wyżej wspominałem chciano w nauce szkolnej zepchnąć na szary koniec.

Na nauce historii spoczywa zatem ten główny ciężar wychowania przyszłego obywatela i przygotowania go do zrozumienia zadań państwa i jego w niem praw i obowiązków. Dlatego nauka historii, od najniższego już stopnia, powinna starać się urabiać w duszy dziecka pojęcie państwa, jego celu i wartości dla jednostki, rozszerzając je kolejno tak, aby uczniowi na najwyższym stopniu nauki, obojętnem, jaka to będzie szkoła,

w mniej lub więcej szerokim zakresie pojęcie państwa weszło w krew i ciało przyszłego obywatela-Polaka, by zrozumiał, że utrzymanie bytu niepodległego państwa i jego obrona jest najgłówniejszym obowiązkiem obywatela, a wolność narodu i jednostki największym skarbem ludzkości. Pouczając młodzież o zadaniach państwa należy jej uprzytomnić, że zaniechania ich tak na zewnątrz jak na wewnątrz mszczą się i że tak samo, jak istnieje odpowiedzialność jednostek przed społeczeństwem za dokonane czyny, tak samo w historii istnieje odpowiedzialność narodów przed sumieniem ludzkości i cywilizacji. Naród bowiem do pewnego stopnia jako całość, jest też pewną indywidualnością, która ma pewne zadania do spełnienia i które tylko ona rozwiązać potrafi.

Ta konieczność obrony bytu państwa na zewnątrz, wprowadza ucznia w historję państw sąsiednich i dalszych, czyli w politykę zagraniczną.

Istotą państwa jest jego siła, która zapewnia obywatelom ochronę i obronę przed napadami, a poza granicami obywatelowi zapewnia też pewne minimum praw. Państwa żyjące obok siebie skazane są na ustawiczne stosunki między sobą, a w dzisiejszych czasach i najodleglejsze nawet. A te stosunki wzajemne ma obowiązek regulować polityka. To też znajomość polityki zagranicznej jest dziś niezbędną naprawdę uświadomionemu obywatelowi, bo chociaż politykę robi dyplomacja, to jednak wrażliwa obecna opinia publiczna wywiera odpowiedni wpływ na pociągnięcia dyplomatyczne.

Mówiąc o obronie musi się zwrócić uwagę na militarystykę i pacyfizm, a w każdym razie wpajać w uczniów przekonanie, że rozstrzygnięcie orężne nie jest niczem stałem, że ideałem ludzkości jest rozstrzyganie sporów na drodze pokojowej (Try-

bunał Haski, Liga Narodów), że wojny są zwykle wynikiem zaborczości, bądź walki o lepszy kąsek chleba. Jedynie wojna obronna może znaleźć usprawiedliwienie i znaczenie tejże dla państwa należy podkreślić, by nie uśpić młodzieży w ideałach pacyfistycznych a przygotować wolę, gotową zawsze do ofiary życia, dla obrony wolności i niepodległości.

Dopóki zatem ludzkość nie dojrzeje do pacyfizmu, rozstrzygnięcia orężnego trudno uniknąć. Polska zaś, wciśnięta między dwie wrogie dotąd sobie potęgi, musi obudzić w Narodzie trwałe napięcie wszystkich sił i zdyscyplinować je ku obronie. Z myśli o tej koniecznej obronie płyną przymierza obronne lub zaczepne, wypływające ze wspólnych interesów i poglądów, konwencje militarne, Entente cordiale, która chociaż nie jest umową spisana, zobowiązuje do wzajemnej pomocy, a opiera się na ustnem porozumiewaniu się mężów stanu w zagadnieniach polityki europejskiej i światowej, dalej układy i traktaty.

Przy roztrząsaniu spraw polityki wystąpi zagadnienie imperializmu, nacjonalizmu, a z drugiej strony internacjonalizmu, dzięki powiązaniu narodów wspólnymi interesami, wspólnymi poglądami, wspólnością dóbr i kosmopolityzmu, wskutek niesłychanego wzrostu gospodarstwa światowego i wspólności naukowych zdobyczy.

Znajomość tych zagadnień powinien uczeń wynieść z nauki historii po skończeniu szkoły średniej, w życiu późniejszym bowiem powracał będzie do nich przeważnie tylko przypadkowo.

Polska w przeszłości nie miała stałej linii politycznej, jedyną wytyczyli Jagiellonowie, szedł po niej Batory a potem Polska żyje właściwie bez tz. polityki zagranicznej. Budzi się pewna świadomość polityki zagranicznej w w. XVIII, ale bieg

jej przerywa upadek. W niewoli nie zastanawialiśmy się głębiej nad naszą myślą polityczną, narodową, nie umieliśmy przewidywać i dlatego wojna światowa zastała Polskę rozbitą, zdeзорjentowaną, czego najlepszym dowodem różne orientacje czasu wojny.

A dziś, odzyskawszy niepodległe państwo czy my mamy właściwie opracowany, na wszelkie ewentualności przygotowany, program polityczny, poza sojuszem z Francją i Rumunją? Szkoła zatem ma wychować nowe pokolenie, uświadomione o zadaniach i celach państwa, które naród mają doprowadzić do najwyższej pomyślności i do pełnego rozkwitu jego zdolności wrodzonych. Polityka zagraniczna musi być realna, ale i uczuciowa, licząca się z warunkami tego co można w danej chwili osiągnąć, umiejącą wyzyskać każdą dogodną sposobność, nie starając się nigdy o zdobycie wszystkiego naraz.

Polityka zagraniczna winna mieć zrozumienie i poparcie całego Narodu, gdyż od tego zależy jej siła i powodzenie, a ponieważ zasadniczym jej celem jest troska o utrzymanie niepodległego bytu państwa, przeto w konflikcie interesów ona musi zwyciężyć. (Tego u nas do niedawna nie było, partje zwalczały politykę niemiłych ministrów bez względu na interes i powagę państwa).

Wchodząc następnie w istotę zagadnień wewnętrznych państwa, powinna nauka historii dać uczniowi przegląd wszystkich form ustrojów państwowych, zwracając kolejno uwagę na różne pojmowanie zadań państwa i położenia, w danych ramach ustrojowych, społeczeństwa i jednostki. Tak więc przy nauce historii politycznej należy starać się o urobienie jasności pojęć w umysłach uczniów. Niech słowa: rasa, lud, naród, plemię, stan,

klasa, monarchja, despotyzm, absolutyzm, konstytucja, parlamentaryzm itd. nie będą słowami bez treści, niech uczeń rozumie, że cyganie są ludem a nie narodem, niech nie identyfikuje społeczeństwa zawsze z narodem.

Polityka wewnętrzna ma zabezpieczyć poczucie bezpieczeństwa mienia i osoby, wszystkim obywatelom i mieszkańcom (cudzoziemcy) a zarazem dążyć do ogólnego dobrobytu, dopomagać do spełnienia zadań swych każdemu obywatelowi w obrębie jego koła działalności, wychowywać poszanowanie prawa. Do spełnienia tych zadań musi posiadać odpowiednią siłę, posłuszeństwo obywateli, a dla nieposłusznych przymus.

Znajomość polityki wewnętrznej to znajomość środków, prowadzących do pewnego wytkniętego celu.

Dlatego też ucznia zapoznać się musi z formą rządów w państwie z istotą i zagadnieniami parlamentaryzmu, ze stronnictwami działającymi na terenie parlamentarnym z ich programami i celami.

Uczeń zrozumie wówczas, że losy państwa i bieg jego dziejów wewnętrznych a czasem i zewnętrznych zawisłym jest od zwycięstwa wyborczego tej lub owej partji (Mac Donald, Konserwatyści).

Brak takiej zależności w Polsce dostrzeże sam uczeń w rozbiciu politycznem społeczeństwa polskiego, będącego wynikiem małego uświadomienia politycznego, nic dziwnego, że i wielkie nieraz stronnictwa polskie są mało wyrobione i prowadzą wprost szaleńczą politykę.

Wielość stronnictw o różnych programach, wskaże młodzieży różnorodność interesów klas społecznych, zrozumie wówczas, że nietylko, klasa czy rodzina ma w łonie swem przeciwności, ale o ileż większe posiada społeczeństwo, po-

dzielone na rolników, robotników, fabrykantów, kupców, inteligencję. Historia pouczy go jednakże, że te przeciwieństwa rosły w miarę rozwoju kultury, niegdyś były mniejsze, że one są koniecznością tak jak i walka pomiędzy nimi. Walka ta jednak jest konieczną do życia. Bez niej niema postępu a spokój to martwość i śmierć. Państwo ma czuwać nad tą rywalizacją interesów, hamować zapędy zbyt daleko idące, a jeśli one występują przeciw państwu, musi je bezwzględnie zwalczać, by swój byt uratować (komunizm).

Tak zapoznaje się uczeń z polityką socjalną państwa.

Badając życie gospodarcze w państwie i jego rozwój, spotyka się z rozmaitymi teorjami ekonomicznymi, widzi kapitalizm rosnący i socjalizm, poznaje socjalizm państwowy, wyrażający się podczas wojny w tak zw. etatyzmie. Państwo urasta w jego pojęciu na jakiegoś polipa, ogarniającego wszystkie dziedziny życia. Ta wszechwładza państwa, była jednakże wynikiem konieczności obrony jego bytu. Lecz i wtedy były sprawy stojące poza zakresem jego działania a tymi były nauka, sztuka, piękno, prawda, cnota, którym ono swej tyranji narzucić nie mogło.

W miarę rozrostu zadań, państwo zrzuca część ich na społeczeństwo, z czego powstaje życie samorządowe i gminne, tworząc w miniaturze rodzaj państwka lub jakiejś federacji państweczek, dając obywatelom możność bezpośredniego wpływu na pewne sprawy i przygotowania się ich kolejnego do zadań państwowych.

Ta wszechstronność wewnętrznego życia społeczeństwa, regulowanego w znacznej mierze przez państwo ustawami i rozporządzeniami, obudzić musi w uczniu podziw dla tej olbrzymiej przez państwo wykonywanej pracy, która daje poznać tę wielką wartość państwa dla jednostki.

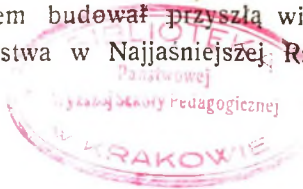
Rozwiązanie tego zadania, wychowania i przygotowania ucznia do przyszłego życia obywatelskiego, wymaga od nauczyciela w ogólności a od nauczyciela historii w szczególności ogromnego zasobu sił intelektualnych, umiłowania przedmiotu i młodzieży, znajomości wszechstronnej nie tylko przeszłości, ale przede wszystkim terażniejszości, aby we wszystkich przejawach życia obecnego dopatrzeć się umiał sam i wskazać młodzieży nierozwalny związek terażniejszości i przeszłości.

„Jest obowiązkiem dowódcy wojskowego, pisze E. L. Hasluck w swojej „The Teaching of History“, być zawsze czujnym i czynnym, mieć oczy zwrócone na czoło, flanki, na tylną straż, na swe wozy z żywnością, na stosunki atmosferyczne i cały szereg innych okoliczności. Tak samo ma się rzecz z nauczycielem historii.

Przez jakiś czas panowało przekonanie, że historia była najłatwiejszym przedmiotem do nauczania. Wystarczało, myślało sobie, znać książkę i wykladać stronę lub dwie w klasie i na tem koniec. Lecz teraz zdajemy sobie sprawę, że jest to dalekie od prawdy. Historia jest może z przedmiotów szkolnych najtrudniejszą do nauczania skutecznie. Wymaga ona nauczyciela, który zdecydowany jest być zawsze czynnym, zawsze czujnym na liczne niebezpieczeństwa, które przedstawia jego droga. Powinien on sobie wziąć za motto „Cavendo tutus“.

Bez dokładnej znajomości polityki wewnętrznej państwa i zagranicznej, bez zrozumienia ideji i prądów, kierujących przeszłością i terażniejszością, zdobywanych w nieustannym kontakcie z postępem wiedzy historycznej nie może dziś być dobrego nauczyciela historii a bez niego niema młodzieży

przygotowanej rozumnie i wychowanej celowo do zrozumienia zadań przyszłego obywatela patrioty i Polaka, któryby swą pracą, poświęceniem i zapałem budował przyszłą wielkość i potęgę Narodu i społeczeństwa w Najjaśniejszej Rzeczypospolitej.



LITERATURA.

Sobiński Stanisław. „Uwagi metodyczne o nauczaniu historii“. Warszawa 1910.

Sobiński Stanisław. „O nauce historii wobec nowych planów naukowych“. Lwów 1911.

Korzon Tadeusz. „O nauczaniu historii z powodu zamierzonej reformy szkół średnich w Galicji“.

Dr. Kłodziński Adam. „Z zagadnień dydaktyki historii“. Lwów 1918.

Gąsiorowska Natalja. „Nauczanie historii“, „Rocznik pedagogiczny“ 1921. Warszawa 1923.

Wanczura Alojzy. „Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej“. Lwów 1923.

Żukowski Piotr. „O nauczaniu historii w szkole średniej“. Poznań 1924.

Mościcki Henryk. „Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historii“. Warszawa 1925.

Bauer Otto. „Ziele u. Aufgaben des Geschichtsunterrichts als Gegenwartkunde“. Leipzig 1916.

Dr. Braun. „Geschichtliche Bildung u. ethische Werte“. Charlottenburg 1921.

„Der neue Weg im Geschichtsunterricht“. Leipzig.

Friedrich Fritz. „Stoffe u. Probleme des Geschichtsunterrichts in höheren Schulen“. Leipzig 1920.

Dr. Jäger. „Didaktik u. Methodik des Geschichtsunterrichts“.

Meyer Edward. „Die Aufgaben der höheren Schulen und die Gestaltung des Geschichtsunterrichts“. Berlin 1918.

Dr. Peters. „Zur Neugestaltung des Geschichtsunterrichts“. Frankfurt 1924.

Rosenburg. „Methodik des Geschichtsunterrichts“. Breslau 1922.

Eugene Lewis Hasluck. „The Teaching of History“. Cambridge 1920.





UP - Kraków BG



1050156075

