

ZESZYTY JAGIELLOŃSKIE

PISMO UCZNIÓW, NAUCZYCIELI I PRZYJACIÓŁ
LO im. KRÓLA WŁADYSŁAWA JAGIELŁY W PŁOCKU
NR 34, CZERWIEC 2009, EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

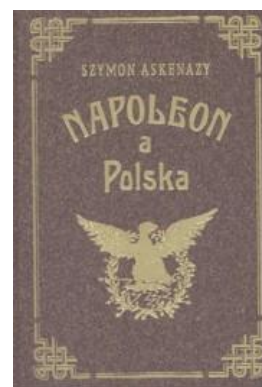
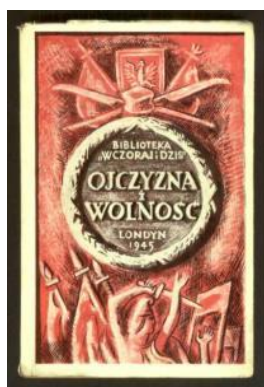


Klub Inteligencji



Katolickiej w Płocku

**MIĘDZYSZKOLNY KLUB MYŚLI POLSKIEJ
w Liceum Ogólnokształcącym
im. Władysława Jagiełły w Płocku**



*Polskie tradycje nauczania
ojczystej historii*

9 czerwca 2009 roku: Książnica Płocka.

Państwo Elżbieta i Tomasz Zbrzezni: Polskie tradycje nauczania ojczyściej historii

PODSTAWY IDEOWE PRZEDWOJENNEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ

Celem szkoły jest wychowanie i kształcenie młodzieży na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej. Zmierząc do osiągnięcia tego celu naczelnego — społeczno-obywatelskiego przygotowania swych wychowanków, **szkoła musi wszechstronnie rozwijać ich osobowość przez urabianie w dziedzinie religijnej, moralnej, umysłowej i fizycznej.** Działanie w tym kierunku tylko wtedy będzie skuteczne, **kiedy zbudzi i wyrobi w młodzieży swoiste siły i dążenia, skierowane ku własnemu rozwojowi.**

Podłożem całej pracy szkoły winna być wiara w potęgę czynnika moralnego, mocą którego jednostka sama może się przetwarzać i wydobywać ze siebie utajone i nieznane siły. Szkoła winna rozwijać te siły i pielęgnować nieprzemijające wartości etyczne, kierujące niemi i górujące nad zmiennym biegiem życia, grą interesów i namiętności.

W zakresie dóbr kulturalnych, **które młodzież ma przyswoić sobie dla wszechstronnego kształtowania osobowości, szkoła opiera się przede wszystkim na kulturze Polski,** jako na dziedzinie tworzenia własnych nowych wartości, promieniujących w ludzkość, oraz dziedzinie samoistnego przetwarzania wartości ogólnoludzkich.

Kształcąc jednostkę na tych dobrach kulturalnych, winna szkoła wychować ją świadomie i celowo do życia społecznego i obywatelskiego. Dbając o rozwój ogólnych dyspozycji do życia w gromadzie, szkoła już od początku swej pracy nad młodzieżą wpływać będzie w sposób odpowiadający wiekowi na rozwój uczuć społecznych i zaprawianie się w praktyce do społecznego współżycia. **Wymaga to wyrobienia odpowiedzialności jednostki za czyny i przyzwyczajania jej do karności i ofiar na rzecz dobra zbiorowego.**

Wyraabiając świadomy stosunek do spraw społecznych i państwowych, szkoła daje wydatne miejsce tak ważnym w epoce współczesnej sprawom gospodarczym oraz przygotowaniu do życia praktycznego; **nie zajmuje przy tem stanowiska jednostronnie utylitarne i nie odsuwa na plan dalszych czynników duchowych,** ale łączy je z praktyką życia codziennego, z rzetelnie wykonywaną pracą na każdym odcinku społecznym.

Kształtując stosunek młodzieży do otaczającej rzeczywistości, winna szkoła, opierając się na istniejących już warunkach i formach, wyrabiać dążenie do ich doskonalenia i do stwarzania nowych wartości. W ten sposób szkoła przygotowuje młodzież, która w przyszłości potrafi w sposób obywatelski pracować w trudzie codziennego życia i walczyć w niem o nowe zdobycze.

Dążąc do wypełnienia tych zadań, **szkoła kładzie nacisk na wyrobienie wytrwałości, hartu i zdolności pokonywania trudności** i otacza szczególną pieczę wychowanie fizyczne młodzieży. **Wszystkie dziedziny działania szkoły jednoczyć się winny w wytwarzaniu u młodzieży czynnego i możliwie twórczego stosunku do Państwa.** Stosunek ten ma się opierać na zrozumieniu przez przyszłych obywateli, że działalność każdego z nich składa się na **dobro wspólne — Państwo,** a ujawniać się tak w życiu jednostkowym jak i społecznym we współdziałaniu z zadaniami Państwa, obejmującemi stale torowanie drogi ku wyższym formom współżycia społecznego i nowym wartościom kulturalnym, obronę dóbr duchowych i materialnych, oraz przyczynianie się do postępu i szczęścia całej ludzkości.

Uwaga: We wszystkich materiałach źródłowych pisownia częściowo zachowana, częściowo zmodyfikowana.

Zeszyty Jagiellońskie. Pismo Uczniów, Nauczycieli i Przyjaciół Liceum Ogólnokształcącego im. Króla Władysława Jagielly w Płocku.

Redakcja: ul. 3 Maja 4, 09 – 402 Płock; <http://www.jagiellonka.plock.pl>; (024) 364-59-20.

lwjszkoła@jagiellonka.plock.pl; Opiekun zespołu: mgr Wiesław Kopec.

Zespół redakcyjny: członkowie Międzyszkolnego Klubu Myśli Polskiej.

H A N N A P O H O S K A

D Y D A K T Y K A H I S T O R J I

1928

WYDAWNICTWO M. ARCTA W WARSZAWIE



Hanna Pohoska (1839-1945), utalentowana nauczycielka historii z wieloletnią praktyką w szkolnictwie średnim, a także docent na Wydziale Filozoficzno-Społecznym Uniwersytetu Warszawskiego, autorka dzieł z dziedziny historii wychowania i dydaktyki historii: *Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej* (W. 1925); *Dydaktyka historii* (W. 1928); *Wychowanie obywatelskopaństwowe* (W. 1931); „*Rewolucja szkolna*” *we Francji 1762–1772* (W. 1933) oraz *wyborów pism pedagogicznych Montaigne’a, Locke’a i Rousseau*, które ukazały się w Warszawie w latach 1948-49.

PRZEDMOWA

Zadaniem pracy poniższej jest próba zaznajomienia nauczycieli historii z tem, jakie cele, zasady i metody były i są stosowane w nauczaniu historii w szkole średniej. Naturalnie, że w pierwszej mierze wszyscy nauczyciele początkujący znajdą tu myśli i wskazówki, które ich nakłonić mogą do ustalenia sobie systemu nauczania. Można jednak przypuszczać, że książka ta przyda się i tym spośród nauczycieli, którzy już więcej lat pracują, a nie mieli możliwości śledzenia postępu idei pedagogicznych i rozwoju dydaktyki.

Pomimo bardzo ożywionych dyskusyj pedagogicznych w ostatnich czasach, mimo niejednokrotnej wymiany zdań w związku z nauczaniem historii brak było większego opracowania polskiego, dotyczącego systemu nauczania historii w szkole średniej. Ponieważ w pierwszym rozdziale pracy omawiam bardzo szczegółowo literaturę przedmiotu, tu poprzestaję na wyliczeniu paru nazwisk.

Zdawać by się mogło, że właśnie budujące się szkolnictwo niepodległej Polski wymagać będzie takiego szerszego i głębszego wniknięcia w istotę tego zagadnienia. **Specjalnie nauczanie historii z wielu powodów winno być największą troską otoczone.** Przede wszystkim dlatego, że w okresie niewoli szło ono najbardziej błędami i nieodpowiednimi drogami. Poza tem dlatego, że właśnie **przez lekcje historii najłatwiej było doprowadzić naród do scementowania i pełni uświadomienia społecznego i politycznego.** Rozumieli wagę tego ci wszyscy, co zagadnieniem dydaktyki historii zajmowali się szczegółowiej w ostatnich czasach przed wojną i po wojnie: *Sobiński, Kłodziński, Kłossowski*, a potem *Rymar, Mościcki, Żukowski, Szelański, Bobek, Gebert, Kupczyński* i w. in., każdy z nich poruszył pewne zasadnicze działy dydaktyki historii i omówił je w indywidualny sposób. Najszerzej sprawę traktowali *Sobiński* i *Mościcki*. W każdym razie żadna z prac tych autorów nie przedstawiała całokształtu zagadnień, lub próbując to robić starała się o możliwie popularny wykład. W pracy mej zależało mi na tem, by **rozbudzić zainteresowania dydaktyczne wśród czynnych nauczycieli**, by nakłonić do studjowania poszczególnych zagadnień pedagogicznych. W tym też celu uzupełniam pracę bardzo szczegółowym wykazem bibliograficznym literatury swojej i obcej.

Książka niniejsza jest do pewnego stopnia rozwinięciem wykładów z dydaktyki historii, jakie wygłosiłam w roku szkolnym 1926/1927 w Uniwersytecie Warszawskim.

W S T Ę P

Nauczanie historii oprócz się musi o jasne i ściśle zbadanie celu i metody. Związanie w pojęciach ludzi terażniejszości z przeszłością, **ukazanie dawnych dziejów w perspektywie czasu, przestrzeni i natężenia życia — oto rola nauczyciela historii.** Siegnąć w głąb przeszłości, **by z niej prawdę wydobyć** i dać jej zasoby młodym pokoleniom, **kształcić umysł, wolę, serce** — to zadanie, ku któremu wiedzie nauka historii w szkole średniej.

Przystępując do pracy nad kształceniem historycznym młodzieży, nie należy oczekiwać od dydaktyki historii wskazówek szczegółowych, w jaki sposób pracować potrzeba. Nie należy też przypuszczać, by na ślepe zastosowaniu jakichkolwiek wskazań polegało dobre wypełnianie obowiązków. Praca wychowawcza i praca „instruowania” umysłu ludzkiego nie może być zasklepioną w żadnych ramach, ani formułkach. **Nauczyciel powinien posiadać charakter, entuzjizm i wiedzę,** określa Judd, ale nigdy dwu i trzykrotnie zwiększona wiedza nie zastąpi obu tamtych czynników. Kto nie czuje w sobie istotnej, głębokiej podniety wewnętrznej do pracy nauczycielskiej, ten niech nie szuka przepisów na wzbudzenie w sobie zdolności nauczania.

Dydaktyka historii, jak zresztą i każdego innego przedmiotu, odegrać może tylko rolę pomocniczą, jest przewodnikiem po labiryncie wysuwanych przez wiedzę, życie i szkołę zagadnień. Żadnego z nich rozwiązywać w formie kategorycznej nie może, bo w zagadnieniach tych, ani w przesłankach, ani wnioskach nie ma nic stałego. Wiedza się rozszerza, przekształca, zmienia, z roku na rok inny jest jej zakres, padają dawne twierdzenia i prawdy — powstają nowe — życie płynie i przynosi nowe kwestie i zagadnienia, nowe, odmienne dla pracy wychowawczej stwarza warunki i stawia wymagania. Wreszcie, szkoła, jako pojęcie organizacyjne i jako treść i jako forma w różne ramy tę udzielaną wiedzę ujmuje, nadaje jej tło i koloryt.

Dlatego też **nauczyciel** każdy, a przede wszystkim historyk, musi być żywym człowiekiem. Ma do czynienia z ludźmi żywymi, z wdzięcznym tworzywem przyszłości, ale pełnemi niespodzianek i subtelnosci. W pedagogii żadne prawidła nie starczą, mogą się stać tylko kanwą, na której haftuje twórczość, intuicja i wiedza nauczyciela.

Dydaktyka historii dać więc pragnie:

1-o zaznajomienie z dotychczasowymi pracami na polu nauczania historii i ze stanem nauczania współczesnym. 2-o wysunięcie całego szeregu zagadnień metodycznych, których nie rozstrzyga kategorycznie, a stara się przedstawić w różnorodnym świetle indywidualnych poglądów, 3-o zapoznanie ze środkami technicznymi i pomocami w nauczaniu historii, 4-o ogólne wskazania, jak nauczyciel historii pracować ma nad swym własnym kształceniem się dydaktycznym.

Zmierzając do tych celów, nie przesądza różnorodności systemów, jakimi je można osiągnąć. Nie zakreśla granic żadnych, nie krępuje, ani nie wynosi się ponad twórczą indywidualność poszczególnych nauczycieli.

Dydaktyka, jako nauka normatywna, stawia dwa wymagania: chce prawdy w wynikach pracy wychowywania i zaleca oszczędzanie czasu i sił ucznia, stosując zasadę: „która droga najprostsza i najkrótsza?” (Messmer).

Według Pestalozziego „nauczanie jest sztuką dopomagania naturze” — i tę zasadę nauczyciel winien uznać, nie starając się nigdy jej przeciwstawić.

Nauczyciel niekoniecznie jest obowiązany do trzymania się tego, lub owego systemu, ale powinien mieć system swój własny, głęboko przemyślany, prowadzący do celu i dający się wyjaśnić i umotywić.

CZĘŚĆ TEORETYCZNA I HISTORYCZNA NAUCZANIE HISTORJI W XVIII I XIX W.

Historja już dawno była „mistrzynią” sztuki rządzenia, zanim stać się mogła „mistrzynią” młodzieży. Doniosłość dokładnego poznania dziejów przeszłych, gdy się chce władzę nad krajem sprawować, rozumiano i w starożytności i w średniowieczu. Wytworzył się jednak do historii pewien indywidualny stosunek. Ze skarbów ukrytych przed okiem laików czerpali ci, co dostęp do starych ksiąg łacińskich mieli i na użytek władców odpowiednie „ekstrakty” z wiadomości swych dawali. **Młodzież (przed wiekiem oświecenia) otrzymywała pewien zespół wiadomości historycznych w szkole przy nauce religji** (historja święta) **i przy nauce łaciny** (wiadomości o autorach i bohaterach starożytnych). Historji ojczystej nie znano zupełnie.

Istniało jednak silne dążenie do przebicia owego muru niewiedomości. „*Historyki koniecznie czytają. Miałem i sam nie małą wiadomość historii, i w biegu spraw siłami się tem ratowałem, że przeszłych wieków sprawy wiedział*” - pisze Stanisław Żółkiewski do syna w swym „Testamencie”, i ta myśl o konieczności poznania spraw „przeszłych wieków” — wyrasta z głębokiego i poważnego zrozumienia politycznych i obywatelskich wartości historii.

Na to, **by nauka historii została udostępniona młodzieży w szkołach, potrzeba było, by owo świeckie szkolnictwo średnie powstało.** Szkoła średniowieczna, ani szkoła jezuicka nie mogła być dogodnym terenem dla nauki, która tak silnie wiedzę z życiem sprzęga, jak historia. Poza tem potrzeba było i drugiej jeszcze rzeczy, t.j. rozwoju samej wiedzy historycznej — musiały powstać nowe badania, nowe metody i nowe dzieła historyczne. Od XVI wieku i triumfów literatury humanistycznej mnożą się pamiętniki, zjawiają dzieła historyczne, właściwe jednak historje „narodowe” w głównej mierze powstają w XVIII wieku. Na naukową ich wartość wpłynął w wieku XVII zapoczątkowany rozwój nauk pomocniczych do historii, oraz rozbudzenie się krytycyzmu historycznego. Z chwilą, gdy historia zyskiwała wyższą wartość istotną, gdy badania jej stawały się głębsze i bliższe prawdy, czar i siła, jakie płynęły z jej kart, musiały przyciągnąć umysły pedagogów i pisarzy politycznych owych czasów.

Wraz z budzeniem się **szacunku dla wiedzy historycznej** szło zrozumienie jej wartości utylitarnych - pedagogicznych. Przyszło zaś ono w momencie, gdy budzi się i na nowych buduje podstawach pedagogiczna myśl twórcza. W filozofji Oświecenia **zagadnienie wychowania** łączyło się ściśle z psychologią, etyką i moralnością, a rzeczą, o której najbardziej byli wszyscy przekonani, była **wiara w umoralniające działanie historii**, wedle Cyceronowego „*Historia est magistra vitae*”.

Trzecim czynnikiem, który oddziałwał na zainteresowanie się sprawą nauczania historii, było dążenie do reform politycznych i społecznych. Gdzież więcej przykładów dla umotywowania konieczności ich jak w dziejach przeszłych? Jak najłatwiej wpoić społeczeństwu zrozumienie potrzeby reform, jeśli nie przez naukę historii?

Oto są wszystko **źródła zainteresowania się sprawą nauczania historii w XVIII w.** Przy rozważaniu tego zagadnienia należy od razu skonstatować, iż literatura pedagogiczno-filozoficzna i polityczna Zachodu przyniosła teoretyczne oświetlenie tej sprawy — Polska dała pierwszą próbę realizacji jej, przez wprowadzenie historii do szkół średnich (*Przy powyższych zestawieniach od razu należy zaznaczyć, że sprawa nauczania historii w uniwersytetach jest zupełnie eliminowana z tych rozważań. Jest to bowiem właściwie już nie „nauczanie” historii, a ukazanie metod badania historycznego.*).

Dopiero z chwilą powstania **Komisji Edukacyjnej** naukę historii wprowadzono do szkół średnich w całym państwie, przede wszystkim w celu wyrobienia poczucia obywatelskiego i etycznego. W „**Przepisie Komisji Edukacji Narodowej na szkoły wojewódzkie**” z r. 1774 umotywowali to twórcy Komisji Edukacyjnej bardzo szczegółowo, ostrzegając przed złem uczeniem historii: „*Nauczenie dziejów, niestosowane do serca, do zamiłowania cnoty, do kierowania obyczajami, do obrzydzenia występku, nauczenie wystawiające uczniom za wielkość, co było próżnością, za waleczność, co było gwałtem, za politykę, co było chytryością, za przykład, co było zgorzeniem; nauczenie takie zarazi serce, obróci rozum młodego człowieka ku własnej zgubie, ku szkodzie społeczności...*”.

Po tym ogólnym wstępie **dawał „Przepis” wskazówki jak należy uczyć historii:** 1. żeby podający historję rozeznawał dobrze między tym, co dzieciom w tym czasie powiedzieć, co na dalszy wiek odłożyć”. 2. żeby podający historję dał podług wieku uczniom swoim początki chronologii, wyznaczając epoki, czyli kresy czasów, różne sposoby użyte do liczenia lat. 3. żeby podający historję nauczał nie tylko, w którym czasie przypadły dzieje, ale i na którym miejscu; o czem obszerniej mowa w geografii. 4. żeby podający naukę dzieciom, gdy przyjdzie do poszczególnych państw historii, **pierwsze dał miejsce historii polskiej**, potem przeszedł do historii państw, mających związek z krajem naszym przez sąsiedztwo, przez interesa i przez podobieństwo rządu”.

Następnie, „**Przepis**” **określał jako cel nauki historii** — „**naukę cnoty i obyczajów**”, a dla umotywowania środków, jakimi ten cel można osiągnąć, dosłownie przytaczał zdanie Popławskiego o sądach moralnych w nauce historii. Do nauki historii „Przepis” polecał dodać „naukę o starożytności i naukę o metodach”, przy czem tłumaczył, że: „nauka starożytności nic innego nie jest: tylko wiadomość zwyczajów publicznych i domowych”, a żądał także dawania „historji nauk, umiejętności, sztuk” i wiadomości o autorach, których utwory się czyta.

„Przepis na szkoły wojewódzkie” wprowadził więc naukę historii do szkół. W następnych rozporządzeniach, tabelach i.t.d. Komisja Edukacyjna ściślej sprecyzowała swoje stanowisko.

Historji uczono w klasach I, II i III łącznie z geografją i chronologją. W wyższych klasach łączyła się historia z wykładem prawa i nauki moralnej. Przedmiotem nauki była historia świecka i święta; ze świeckiej udzielano najpierw historii narodowej, z historii starożytnej Asyrii, Grecji i Rzymu, przyczem tłumaczono wyjątki z łacińskich historyków („Plan instrukcji i edukacji przepisany od Komisji dla szkół głównych i innych w krajach Rzeczypospolitej” podaje wskazówkę (po r. 1791): „**Ponieważ historia jest zwierciadłem dziejów ludzkich, ich obyczajów, cnót, przywar, występków, sprężyn politycznych, które do wzrostu, lub upadku państw służyły, przeto jej lekcja wraz z geografją po wszystkich się klasach daje, łącząc krytykę, wskazuje przestrogi, tak co do życia prywatnego, jako też obywatelskiego i politycznego, oraz wzory bohaterstwa, miłości ojczyzny i.t.d.** Dla ułatwienia nauk historii Adam Czartoryski dał projekt podziału historii i ułożył tablice, które były rozdawane, jako nagrody dzieciom pilniejszym.

Poza tem **Komisja Edukacyjna** podawała szereg dzieł, które polecała czytać uczniom jako **lekturę prywatną historyczną**, nakazując szkołom przeprowadzać kontrolę nad tern czytaniem.

W związku z wprowadzeniem historii do szkół **Towarzystwo do Ksiąg Elementarnych** zleciło **Kajetanowi Skrzetuskiemu**, a potem i **Wincentemu Skrzetuskiemu** opracowanie podręczników do historii. Powstały też wtedy książki: „*Historja powszechna dla szkół narodowych na klasę III*” (1782), „*Przypisy do historii powszechnej dla szkół narodowych na klasę III*” (1782) (obie Kajetana), i „*Historja powszechna dla szkół narodowych na klasę IV*” (1786) (Wincentego Skrzetuskiego), „*Przypisy do historii*”... były właściwie podręcznikiem dla nauczycieli — wyjaśniały mianowicie szereg pojęć historycznych i dawały wskazówki, **jak młodzież ku zrozumieniu jej obowiązków przez nauczanie historii prowadzić.**

Zaczerpnięte z historii przykłady przenikały też ówczesną naukę moralną (Stanisław Tync: „*Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej*” w Krakowie 1922. Autor daje też charakterystykę tych podręczników do **nauki historii, które upatrują w niej środek umoralnienia młodzieży**), tem bardziej, że pojmowano ją niejednokrotnie i jako naukę praw natury, politycznych i narodów. W podręczniku Kajetana Skrzetuskiego „*Prawidła początkowe nauki obyczajów*” (1793) autor powoływał się na wiele przykładów z historii, a poza tem dawał pewne definicje „obywatelskie” — „prawdziwego” i „fałszywego” patrioty. Rozwinął też autor myśl „braterstwa narodów”; występuje przeciw nierozumnej nienawiści do obcych: „Pogarda i nienawiść całego narodu jest zawsze niesprawiedliwa, rwie związki powszechnej społeczności i gwałci sprzyjania powszedniego prawa, utrzymywać w zawiści i w zawziętości kogoś mowę, czyli powagę, nie nazywa się miłością ojczyzny, ale politycznym fanatyzmem”.

Następnie zaś rozważał autor sprawę wojny sprawiedliwej i niesprawiedliwej: „aby wojna sprawiedliwa była, trzeba ażeby uczyniona krzywda wielkiej była wagi, która by niejako wyrównywała szkodom z wojny pochodzącym”.

Pod wpływem szkół Komisji Edukacyjnej coraz silniej zaczęło się utrwać w społeczeństwie mniemanie o znaczeniu nauki historii dla młodzieży. Wyrazem tych poglądów mogły być artykuły „Monitora”, poprzednio inne zajmującego stanowisko, a w roku 1780 stwierdzającego: „**Tylko wtedy będzie wychowanie gruntowne, ojczyźnie pożyteczne, nam chwalebne, jeżeli oprzemy je na znajomości historii**”.

W literaturze politycznej okresu Sejmu Czteroletniego zajmowano się często kwestją kształcenia historycznego, rozpatrując je pod kątem zagadnień i potrzeb państwowych. O ile bowiem **uważano ogólnie, że dobra edukacja jest gwarancją odrodzenia kraju**, o tyle za jeden z najbardziej niezawodnych środków uznawano naukę historii ojczystego kraju. Stanisław Staszyc w „*Uwagach nad życiem Jana Zamoyskiego*” (1785) określił to słowami: „**Moralnej nauki poręką jest historia krajowa, tę każdy obywatel najpierwej umieć powinien**” (a w innym miejscu: „ *Dziecię, które najpierwszy raz otwiera swoje oczy, nic innego widzieć nie powinno nad ojczyznę, dla której samej tylko zamknąć je kiedyś obowiązek będzie miało. Pierwszą książką, którą w rękę weźmie, niech będą dzieje tych ludzi, z którymi żyć mu trzeba. Ono jest nieczule i głuche na głos Assyryjczyków i Medów, z którymi nie ma związku żadnego. — Ale o swoich pradziadach, o swoim ojcu posłucha ciekawie i zawsze mu te powieści miłe będą*”). Autor szczególną wagę przywiązywał do znajomości historii Polski, skarżąc się na brak zasadniczych wiadomości o dziejach ojczystych u współczesnych. Wbrew opinii swego wieku był nawet zdania, że znajomość historii starożytnej nie jest człowiekowi niezbędną, równie jak i za wiele szczegółów z historii państw obcych, bo zabija to przywiązanie do Ojczyzny (i d e m, „Wielki jest błąd w tych wszystkich edukacjach, które najpierwej historii czasów

i krajów odległych uczyć się każą. Osobliwie, my Polacy, przyznajemy się ze wstydem, że najmniej siebie samych znamy. U nas wszystkie matki, które najpierwszych obywateli chowają, historii swego narodu nie umieją. Nabechtane od nich dzieci prawią im trzy po trzy, niesprawiedliwe łupieżę Ludwika XIV, Ludwika XV wszystkie nałożnice wyliczyć i dobrze nazywać umieją. Młode dusze, zbałamuczone temi państwami, w których żadną miarą żyć nie będą, a nie znając tego kraju, w którym koniecznie żyć muszą, stają się jeszcze w młodości męczennikami żądań próżnych. Tam być pragną, co znają. W dalszym wieku już swego domu lubić nie będą. Znudzą sobie kraj własny, którego nie znają. Będą tęsknić do tego, o którym najwięcej słyszeli"...). Późniejszy obywatel polski nie będzie umiał być posłem-prawodawcą, ani ministrem, bo „on tylko o Francji myślał, a Polski stanu nie zna”. **Należy więc uczyć się najobszerniej historii ojczystej, potem państw sąsiednich, a dopiero na końcu i to nie wszyscy mogą uczyć się historii „czasów i państw odległych”.**

Myśli Staszycy wiązały się ściśle z ideologią Komisji Edukacyjnej, uwagi innych pisarzy tego okresu, t.j. Naruszewicza, Krasickiego, Wybickiego i innych — nie wiązały się ściśle z zagadnieniami wychowawczymi i poruszały znaczenie historii, jako terenu badań, lub jako „lekturę prywatną”. Podobnie na historię zapatrywać się będzie... w tym okresie Kołłątaj, który dopiero w epoce porobiorowej, w związku z innymi dążeniami i potrzebami (Liceum Krzemienieckie, Czacki) zajmie się **historją, jako przedmiotem nauczania**. Literatura polityczna tego okresu używała ciągle argumentów historycznych, odwołując się do odpowiednio naukowo wykształconego społeczeństwa. Na podstawie analizy owej literatury i przemówień posłów Sejmu Czteroletniego można stwierdzić, że **nauczanie historii (w pierwszej mierze ojczystej) w Polsce w XVIII wieku wydało rezultaty i przygotowało do obywatelskiego życia sporą grupę młodzieży — działaczy okresu Sejmu Czteroletniego, kościuszkowskiej i napoleońskiej ery.**

Polska, wyprzedzając wszystkie państwa, przy wprowadzeniu nauki historii do szkół, zarazem przygotowała sobie patriotyczny element na okres niewoli. We wszystkich dalszych poczynaniach oświatowych polskich w ciągu XIX wieku działalności **Tadeusza Czackiego** na Wołyniu, **Stanisława Potockiego** w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowym, a nawet w próbach reform Wielopolskiego i organizowaniu szkolnictwa polskiego w Galicji po uzyskaniu autonomii — tradycje ideologii XVIII wieku i pracy Komisji Edukacji Narodowej będą bardzo silne — odbije się to też i na zagadnieniu nauczania historii.

W historii szkolnictwa polskiego w XIX wieku należy przede wszystkim uwzględnić kilka jego cech zasadniczych. W pierwszym rzędzie brak w rozwoju szkolnictwa ciągłości — **następują ciągle zmiany i przerwy, wywołane uderzeniami z zewnątrz**, t.j. biegiem wypadków politycznych. Samodzielnie, lub względnie samodzielnie rozwija się to szkolnictwo tylko w krótkich okresach; 1807—1814 (czasy Księstwa Warszawskiego), 1815—1821 (1 okres Królestwa Kongresowego) 1861—1862 (reforma Wielopolskiego) i okres 1867—1914 (w Galicji), wreszcie do pewnego stopnia lata 1906—1914 w Królestwie Polskim.

We wszelkich innych okresach czasu praca nad kształceniem młodzieży płynie jakby podwójnym korytem: podziemną, uciążliwą pracą tajnego nauczania i przez oficjalne, zorganizowane szkolnictwo, pozostające pod ścisłą kontrolą obcych. Trzecią cechą charakterystyczną jest niejednorodność stosunków szkolnych i wytwarzanie się trzech typów odrębnego kształcenia.

Nauczanie historii, w większej mierze jeszcze, niż nauczanie jakiegokolwiek innego przedmiotu, podlegało tym wpływom zewnętrznym. Dla zaborców było ono najniebezpieczniejszym i najściślejszym wymagającym kontroli, dla Polaków, uczących się tajnie, najświętszym może i najskryciej chowanym skarbem wychowawczym. Z tych przesłanek płynęły wszelkie złe i dobre strony lekcji historii w okresie niewoli. **Była ona bezwzględnie owym mostem duchowym, łączącym dobę Polski niepodległej, z cierpieniami czasu podległości**, ale stawała się coraz mniej nauką, a coraz bardziej szlachetnym narzędziem w walce o utrzymanie ducha narodowego. O ile zaś chodzi o naukę oficjalną — szkół zatwierdzonych, lub zakładanych przez zaborców, to najczęściej narzędziem rusefikacji i germanizacji.

Wyodrębnia się też od razu pewien podział merytoryczny: **historji Polski uczą się dzieci tajnie, lub nie uczą wcale** (pomijając okresy samodzielnego organizowania się szkolnictwa), historii powszechnej uczą z książek i od nauczycieli obcych — w innym duchu i w odmiennej postaci.

We wszelkich poczynaniach samodzielnym **silnemi były tradycje Komisji Edukacji Narodowej.** Tak było wśród pracy Izby Edukacyjnej — gdzie znajdowali się często ci sami ludzie,

lub ich najbliżsi towarzysze (Ignacy Potocki — Stanisław Potocki) i ku tym samym wzorom zwróciła się pod koniec wieku **galicyjska Rada Szkolna Krajowa**.

I choć ona sama w wielu wypadkach nie mogła z przyczyny zależności od Austrii iść temi samymi drogami, co Komisja, to jednak rozwój badań nad historią Komisji Edukacyjnej (Karbowski, Leniek, Mandybur, Czapczyński... potem Lewicki, Kot it.d.) — właśnie na terenie Galicji, wymownie o tych poszukiwaniach podstawy ideowej świadczy.

Nauczanie historii, jako zagadnienie „najniebezpieczniejsze” może ze wszystkich spraw szkolnych w okresie niewoli, było otoczone specjalną opieką zaborców. Należałoby z góry zaznaczyć, że nauczanie historii Polski było przeważnie tajne od upadku powstania listopadowego — we wszystkich trzech zaborach, a co za tym idzie: 1-o nie było przymusowe, a raczej sporadyczne, 2-o organizowane albo przez dom, albo przez szkołę polską, 3-o żadnej kontroli nad tem nauczaniem nie było można przeprowadzić.

Z powyższych przesłanek wynika, że o nauczaniu historii ojczystej w okresie niewoli żadnych uogólniających wniosków wysunąć nie można. Jedno chyba jest pewnym, że było ono przepełnione uczuciem patriotycznym.

Oficjalnie i jawnie uczono historii Polski tylko na terenie Galicji w okresie jej autonomii, ale wedle planów urzędowych była ona do 1913/1914 r. przedmiotem nadobowiązkowym.

Inaczej z natury rzeczy przedstawiała się **sprawa nauczania historii powszechnej**, ewentualnie historii państw zaborczych.

Tu lekcja historii była najczęściej środkiem propagandy antypolskiej, szczególnie w zaborze pruskim i rosyjskim. Była historią otoczona specjalną opieką i stawiano wymagania np., by nauczycielami historii byli cudzoziemcy. W szkołach zaboru pruskiego uczono historii, tak, jak i wszystkich przedmiotów w języku niemieckim. W szkołach polskich Królestwa Polskiego nawet po rewolucji i strajku szkolnym (ściślej od r. szk. 1907/1908) uczyć kazano historii i geografii w języku rosyjskim. Bardzo nieliczne szkoły zdobyć się mogły na podwójne lekcje historii powszechnej: tajne po polsku i jawne po rosyjsku.

W zaborze austriackim lekcja historii powszechnej, aczkolwiek się odbywała po polsku i z polskich podręczników, miała narzuconych szereg wskazań od władz centralnych austriackich, co stwarzało konieczność przeladowywania kursu historią Austrii. Poza tem w VIII-jej klasie gimnazjum wymagano nauczania: „Historji i Statystyki monarchji austriackiej”.

Zagadnieniami teoretycznymi i dydaktycznymi w nauczaniu historii w Polsce zajmowano się bardzo żywo w kilku okresach. Przede wszystkim od roku 1867, t.j. od początku istnienia polskich szkół w Galicji, — następnie po ukazaniu się „Dziejów Polski” Bobrzyńskiego (1879), wreszcie w związku z nowymi programami szkolnymi austriackimi i galicyjskimi w latach 1885, potem 1909. Zabierali głos w tych dyskusjach: Finkel, Korzon, potem Sobiński, Bobek, Kłodziński etc. (głównie na łamach „Muzeum”).

Na terenie Królestwa gorące dyskusje dydaktyczne toczyły się na łamach „Nowych Torów” w latach 1907—1911 (Kreczmar, Dąbrowski, Jakubowski), a wiele szkiców na temat nauczania historii umieszczano w końcu XIX-go w. w „Przeglądzie Pedagogicznym”.

Od chwili powstania niepodległego państwa polskiego nauczanie historii ojczystej i powszechnej stało się jedną z podstaw ogólnego wykształcenia.

Od pierwszego dekretu władz polskich w sprawach szkolnych (8 II 1919) było widocznym, że odrodzona Polska zdaje sobie sprawę z tego, że przez zapoznanie młodzieży z dziejami przeszłości stworzy z nich czynnych i rozumnych obywateli państwa.

Powrócono więc znowu do myśli twórczych sprzed lat stu pięćdziesięciu. Polska upadająca pierwsza w Europie wprowadziła historję do szkół, a jak z analizy współczesnych programów swoich i obcych wnosić można, Polska wskrzeszona w największych rozmiarach daje ją młodzieży. **Istnieje w kraju naszym głębokie zrozumienie tego, że przetrwanie ducha polskiego przez okres niewoli, w dużej mierze zawdzięczać należy nauce i nauczaniu historii.**

CELE NAUCZANIA HISTORJI

Każda praca twórcza, a specjalnie praca pedagogiczna, mająca za materiał duszę dziecka, musi postawić sobie cel wyraźny i jasno go określić. Celowość w nauczaniu oto, co rzeźbi i krystalizuje całą tę pracę, co ma wpływ na metodę i praktyczne jej zastosowanie.

Żaden wysiłek zmierzający do celu określonego nie jest zmarnowany, podczas gdy brak zasad i celów rozprasza i gubi pracę ludzką w ustawicznej niepewności i chwiejności.

Rozważając różne typy celów nauczania historii, należy uwzględnić przede wszystkim, że dzielą się one na: 1) **użytkowe**, w których ma się osiągnąć korzyść pewną dla religii, moralności, społeczeństwa, ojczyzny, państwa, ludzkości it.d. i **cele poznawcze** same w sobie, lub **psychiczne**, w których chodzi o wzrost wartości wewnętrznych ucznia, poznanie prawdy, danie poczucia związku z przeszłością, rozwój uczucia, woli, wyobraźni it.d. Długi czas pierwszego typu cele przesłaniały wszystkie inne.

Od czasów, gdy wprowadzać zaczęto naukę historii do szkół, zastanawiano się nad celami, dla których młodzież należy zapoznawać z przeszłością. W najdawniejszych czasach zwrócono uwagę na wpływ **moralny nauki historii**, potem podkreślano **doniosłość wykształcenia historycznego dla potrzeb państwowych** i to stało się nutą dominującą w rozważaniach. Wreszcie w związku z rozwojem literatury oświecenia, gdy zajęto się **społecznymi obowiązkami obywatela**, uznano, że znajomość historii ułatwi mu ich spełnianie. Można by określić ogólnie, że w literaturze XVIII i XIX wieku przeważają cele użytkowe. Kościół najpierw — potem moralisci i filozofowie-etycy zwracają uwagę na znaczenie moralne historii, politycy, rządy, instytucje oświatowe t.j. Komisja Edukacyjna np. kładą główny nacisk na państwowe, polityczne potrzeby, którym zadośćuczyni znajomość historii. Działacze zaś i pisarze okresu przedrewolucyjnego i rewolucyjnego (u nas okresu Sejmu Czteroletniego) uważają motywy społeczne w nauczaniu historii za najdonioślejsze. W okresie niewoli, w tajnym nauczaniu historii na terenie Polski (a podobnie będzie i w innych państwach wyzwolających się — Prusy 1813, lub Włochy, a także zależnych) dominującym czynnikiem będzie motyw patriotyczny.

Wreszcie w ostatnich dążeniach świata do utrwalenia stałego pokoju zjawi się **czynnik humanitarny**: wpojenia młodzieży przez nauczanie historii miłości do całej ludzkości — i idei braterstwa narodów.

Cele moralne istniały w historii już od wieków, dawniej przy nauce religii i łaciny **przykłady historyczne miały kształcić charakter i rozwijać „moralność”**. Podobne pojęcie o celu nauczania historii miało wielu pedagogów XVIII w. pani de Genlis, Mably, Crouzas, Rollin — uznawali oni, że przez historję płynie jedyna prawda moralna, że sąd historii jest „najoczywistszym trybunałem postępku”. Nauczyciel winien więc dobierać jak najpiękniejsze wzory do naśladowania i ukazać dzieciom rękę Bożą w dziejach. **Historja** stanie się wtedy **szkołą moralności** dla wszystkich. Pamiętać jednak należy, by ściśle odróżniać bohaterów dobra od zła (Rollin). Nie należy też poprzestawać na zasługach przodków i zbytnio się nimi szczycić — **trzeba tylko w sobie wzbudzić chęć do naśladowania ich**.

Na moralne znaczenie nauczania historii zwracała też uwagę Komisja Edukacyjna, definiując to w „Przepisie na szkoły wojewódzkie” (1774).

„Co się tyczy najcelniejszego historii końca, to jest **nauki cnoty i obyczajów**, dojdzie go nauczyciel łatwo: 1. Gdy tylko to za przykład wystawiać będzie, co się zgadza z ludzkością, sprawiedliwością, dobroczynnością, pobożnością. 2. Gdy wolny od przesądów wytykać będzie przedniejsze dzieje bez żadnych w słowach ogródki, z przydaniem zawsze sprawiedliwej pochwały, lub nagany. Na przykład ten, lub ów monarcha zawojował kraj, dodać zaraz trzeba, że zawojował niesprawiedliwie, nie mów, że zażył sprężyn polityki, ale raczej, że albo zdradził, albo oszukał, albo słowna nie dotrzymał. 3. Na koniec, gdy nauczyciel opowie jakie dobre, cnotliwe dzieło, niech pokaże też wynikające z niego skutki, i cnotliwego nadgrody, skoro się opowie zbrodnia, niech wytknie zaraz złe wyniknienia i kary przestępcy”.

Powyższe przedstawienie celu nauczania historii robiło z niej w połowie naukę „moralności”, a nawet żądało podporządkowania materiału historycznego wskazaniom moralnym.

Pierwiastki umoralniające, tkwiące w dziejach przeszłych podkreślano i w późniejszej literaturze dydaktycznej, ale coraz częściej zaczęto dopatrywać się w nauczaniu historii i innego celu użytkowego.

Historja w swej ciągłości i nienaruszalności nie nadaje się do wysuwania z niej zasad moralnych. Moralna wartość nauczania historii leży w samym przedmiocie, nie poza nim. Gdy uczeń pozna złe, czy dobre czyny w przeszłości, przenosi się w świat szerszy i uczy wnioskować o ludziach z ich czynów. Musi jednak pamiętać o tem, że ma do czynienia z ludźmi, nie takimi, jakimi byli, lecz jakimi przekazały ich dokumenty, podania etc. „Historja nie jest zbiorem dogmatów, lecz dedukcją z nieskończonej ilości faktów”. Podnosi ona godność człowieka, dając mu obcować z wielkimi ludźmi i epokowymi wydarzeniami, a zarazem ukazuje mu jego małe znaczenie, pozwala dojrzeć siebie samego w należytej perspektywie. W ten sposób historia podświadomie wpływa na moralne wychowanie ucznia.

Z chwilą jednak, gdy w nauce historii spróbujemy podawać „przykazania” moralne, z chwilą, gdy wprowadzimy wartościowanie moralne postaci i ich czynów, gdy pozwolimy na definicje moralne i sądy o wartości wypowiedziane przez uczniów — historia straci całe swe głębsze znaczenie moralne. Nauczyciel historii musi pamiętać o tym, że tylko prawda może mieć budujące, moralne znaczenie i gdy ona będzie promieniowała ukształci młode dusze.

Moralność historyczna musi być też udzielana drogą pozytywnych wiadomości a nie negatywnych określeń, szerzących zwątpienie i pesymizm.

Cele moralne w nauczaniu historii istnieją bezwzględnie, ale winny być „immanentne” nie wysnuwające się i wynikające same z siebie.

Drugim celem utylitarnym, który wcześniej dostrzeżono w nauczaniu historii, był cel polityczno-państwowy.

W literaturze polskiej dydaktycznej przez dłuższy czas ten czynnik nie był dostrzegany, historia kształciła uczucie patriotyczne narodu, bez państwa, dawała pojęcia możliwości istnienia zespołu jednostek nieograniczonych i nieokreślonych terminami politycznymi. Dlatego też cel polityczny w nauczaniu historii zjawić się mógł dopiero po zmartwychwstaniu państwa polskiego.

Odrębnie układała się sprawa poglądów na cele społeczno-obywatelskie nauczania historii. **Historja wyrabia pojęcie społeczne, daje poczucie solidarności i nakazuje spełniać dobrze obowiązki obywatelskie.** W dawniejszych czasach nie definyjowano ściślej różnicy między obowiązkami względem państwa, a społeczeństwa i częstokroć identyfikowano oba cele. Dopiero po wielkiej rewolucji francuskiej, w okresie ciągłych przekształceń politycznych państw europejskich, zrozumiano ściśle te rozróżnienie.

Na terenie trzeciej Rzeczypospolitej wyrobiło się we Francji przekonanie o stosunku twórczym historii do życia społecznego, czego wyrazem wymownym było określenie Gabrijela Hanotaux „historja jest głównym czynnikiem życia społecznego, które stwarza, śledząc je równocześnie”.

Poza tem z chwilą szybkiego demokratyzowania się społeczeństw zaczęto rozumieć, że jedynym sposobem silniejszego związania „nowych ludzi” z przeszłością i jej dorobkiem kulturalnym będzie udostępnienie młodzieży wiedzy historycznej. Stąd **historja stać się może szkołą życia społecznego i obywatelskiego.** Może być drogą do zrozumienia roli jednostki wobec społeczeństwa, jako zespołu jednostek.

Specjalnie silnie zwracano uwagę na kształcenie przez historję uczuć obywatelskich i społecznych w szkolnictwie angielskim i amerykańskim. Łączyło się to ściśle z tem, że szkoły są tam nie państwowe, a komunalne lub prywatne.

W Polsce, po wojnie kładziono nacisk na ten punkt kształcenia historycznego w sposób bardzo silny. Budujące się szkolnictwo polskie wysunęło **cel społeczny nauczania historii**, jako jeden z najważniejszych. **Program z 1916 r.** określał: „Wartość dydaktyczna i wychowawcza historii, jako przedmiotu nauki szkolnej, polega na tem, że **daje ona podstawy uświadomienia społecznego i narodowego.** Zadaniem przeto historii w szkole średniej powinno być danie uczniom obrazu przeszłości narodu ojczystego oraz obrazu rozwoju współczesnej cywilizacji i wyrobienie właściwych pojęć o życiu gospodarczem, społecznem, politycznem i umysłowem narodów cywilizowanych”.

Zwrócono tu uwagę specjalnie na cel społeczny, mniej powiedziano o celu patriotycznym i polityczno-państwowym. Podobne postawienie sprawy tłumaczyłoby się warunkami, w jakich ten program powstał: „państwowości” jeszcze nie było, „niewoli” już nie było.

W programach układanych później motywy społeczne nie były pomijane. **Program dla szkoły powszechnej z 1920 r.** (Min.W.R.iO.P. „Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych”. *Historja* - 1920) zwracał uwagę na trzy kwestje: **zaznajomienie dzieci z ustrojem społecznym, urobienie pojęcia o zbiorowym życiu narodu, wyrobienie poczucia odpowiedzialności obywatelskiej.** W programie dla szkoły średniej z 1920 r. (Min.W.R.iO.P. sekcja szkoln. śr. „Program gimnazjum państwowego, *Gimnazjum wyższe* — 1920.) powiedziano między innymi, że celem nauczania historii jest: „**Wychowanie człowieka i obywatela.** Na podstawie nauki historii uczeń ma przyswoić sobie **zasady nauki obywatelskiej, zaszcześcić w sobie poczucie nierozzerwalnego związku z narodem i ludzkością, przejąć się głęboko duchem polskim, w szczególności ideałem obywatela polskiego, zrośniętym w jedno z ideałem człowieka**”.

Programy z lat 1922, 1926 w tem zagadnieniu były identyczne, odmienną tylko trochę była stylizacja. Powyżej wyrażone poglądy na społeczne znaczenie historii znajdowały potwierdzenie i w polskiej literaturze pedagogicznej (*Dr. T. Kupczyński: „Historja-metodyka”* 1923, Enc. wych. „Nauczanie historii zmierza do poznania tej cywilizacji, oraz do zrozumienia w jej

procesie rozwojowym roli jednostki, a stąd do wychowania obywatela, czynnego w społeczeństwie, narodzie i państwie". E. Bobek: „*Uwagi o nauce historii w szkole powszechnej*” 1918, „Nauka historii ma wzbudzać w uczniu głęboką miłość ojczyzny, dostarczyć mu przykładów dzielnych charakterów i w ten sposób przyczynić się do wychowania czynnych i myślących obywateli”).

W rozpatrywaniu kwestji powyższej należy rozróżnić dwa zagadnienia: 1. badawcze — zapoznanie się z ustrojem społecznym; 2. utylitarne — wzwyczerzenie i zachęcenie do spełniania obowiązków obywatelskich.

Osiągnięcie pierwszego celu jest drogą do zdobycia drugiego: przez badanie i poznawanie do rozwinięcia czynników emocjonalnych i do rozbudzenia umiejętności współczuwania obywatelskiego. Wspólnym terminem określić to można jako cel „społeczno-obywatelski” w nauczaniu historii.

Cele patriotyczne w nauczaniu historii wysuwano dawno. Niekiedy pokrywały się one z poczuciem polityczno-państwowym (Niemcy), niekiedy z uczuciami społeczno-obywatelskimi (w literaturze XVIII w.) Zwykle jednak wyodrębnić je można przez występowanie przy nich silnych pierwiastków emocjonalnych i skłonności do wartościowania faktów i zjawisk historycznych.

Powtarzanie stwierdzenia, że przez nauczanie historii budzi się lub utrwała uczucie miłości do ojczyzny, zdawałoby się już komunałem. Pisano i mówiono o tem w XVIII wieku (Chalotais, Komisja Edukacyjna, artykuły „Monitora”), a wzrosło to przekonanie w dobie budzenia się pojęcia narodowości w wieku XIX.

W Polsce najsilniej rozwijało się **poczucie o patriotycznym znaczeniu historii** w dobie niewoli, tak, że śmiało można stwierdzić, iż to był cel, który jedynie prawie przyświecał tajemnemu szczególnie nauczaniu dziejów ojczystych w wieku XIX. Pod koniec jednak tego okresu, a w związku z budzeniem się nowych prądów w nauczaniu wyłaniać się zaczyna nowa kwestja: stosunek celu patriotycznego w nauczaniu do prawdy historycznej. Zrozumiałe dążenie do wywołania żywych uczuć patriotycznych mogło jednak niejednokrotnie stawać w poprzek wymaganiom naukowym. (Kazimierz Sochaniewicz: „*Kult przeszłości w wychowaniu narodowym*”. Zamość 1918: „Cokolwiek to będzie i gdziekolwiek, jeśli jest tylko związane z przeszłością polską, powinno znaleźć się w jaźni narodowej i powinno budzić takie uczucie, jakie budził ów Graal w sercach rycerzy okrągłego stołu, niech będzie przedmiotem czci i zapału takiego, jaki budził się w sercach krzyżowców na widok ziemi, po której stąpała stopa Zbawiciela świata”). Były momenty, gdy domagano się specjalnie, by Polska kształciła „szowinistów” przez naukę historii (Groble „*Historja w szkole powszechnej*”, „Przyjaciel szkoły” 1922: „*Historja musi być tak uczona, byśmy się stali szowinistami narodowymi.*”).

Pomimo jednak, iż wszyscy uznają, że Polska jest w wyjątkowym położeniu i musi dbać o podtrzymanie ducha patriotycznego, przeważa opinja, że w nauczaniu historii trzeba się zdobyć na bezstronność i nie poddawać tendencjom nacjonalistycznym (Rymar „*Cel nauki historii w szkole na tle obecnych dążeń i reform w szkolnictwie*”, Kraków 1925: „*Na historję własnego narodu trzeba nauczyć uczniów patrzeć krytycznie, acz z miłością*”; „*Zabarwienie historii w szkole nacjonalistycznym patriotyzmem prowadzi musi z natury rzeczy do podkopania wiary w naukę historii, skoro później uczniowi badającemu samodzielnie dzieje inaczej się przedstawią, niż je przedstawiała szkoła*”). Przedstawienie istotnych wartości Polski zbuduje patriotyzm silny i wielki, nie cikliwy i sentymentalny. Dzieje Polski mogą być przedstawiane krytycznie i to wcale nie osłabi uczucia miłości ku ojczyźnie. **Pogląd na patriotyczny cel nauczania historii musi skryształizować się tak, by żądać patriotyzmu pozytywnego, nie negatywnego**, t.j. nie poniżającego żadnego narodu innego, a tylko dającego poznać istotną prawdę dziejów własnych. Chodziłoby też o silne podkreślanie pierwiastków twórczych w dziejach własnego narodu, bo podziw dla twórczości będzie zawsze budującym, nie niszczącym.

Należy wysunąć na plan pierwszy inne cele, a przywiązanie do ojczyzny powstanie samo. Należałoby nawet przeciwstawić się stałemu nawykowi powtarzania ciągle o budzeniu się uczuć patriotycznych przez lekcje historii, bo wtedy rodzi się pewna monotonia i konwencjonalizm tych określeń (Gdy na Bakałauracie francuskim w 1897 postawiono pytanie, do czego służy nauczanie historii? — 80% odpowiedzi brzmiało: „do podniesienia patriotyzmu”). Poza tem istnieją objawy pewnej rywalizacji i przelicytowania się w odpowiedniemu urabianiu obywateli. Tak np. rozumując, że „nauczyciel ludowy” wygrał w Prusiech wojnę 1870/71, Francja chciała te braki swe wyrównać i pod koniec wieku XIX silnie podkreślała motyw patriotyczny w nauczaniu historii. Przez podobne traktowanie przedmiotu na plan pierwszy wysuwają się czynniki emocjonalne, co nadaje mu mocno subiektywne zabarwienie.

Nie można twierdzić, że czynnik patryjotyczny nie odgrywa roli w nauczaniu historii, lub, że jest zasadniczo szkodliwy, ale musi on się zjawić, jako akompanjament celów innych, a nie jako cel główny.

O historii można powiedzieć to, co o muzyce powiedział Sienkiewicz: *najwięcej dzieli i najwięcej łączy narody na kuli ziemskiej*. Jak nuta Mazurka Dąbrowskiego działa opowiadanie historyczne na duszę młodego pokolenia, i jak muzyka mistrzów niemieckich dla Polski, lub Szopena dla Niemców, daje odczuć historja wielkość innego narodu i buduje porozumienie między niemi. Powyższe określenia łączą się już z innymi celami utylitarnymi, któreby można określić: **celami ponadnarodowymi — supranationale, ludzkimi — humanitarnymi**. W ostatnich czasach rozlega się coraz częściej głos za tem, by nauczyciel historii stawał się „konsulem ludzkości w swoim kraju”. Powinien umieć budzić uczucia miłości dla innych narodów. Podobne cele wysuwa omawiana „Voeu de Geneue”, t.j. uchwała konferencji genewskiej z 1922 r. i najnowsze kierunki w międzynarodowych pracach wychowania moralnego. W kierunku ponadnarodowym nie chodzi bynajmniej oto, by usunąć pierwiastek narodowy z kształcenia historycznego. Jak to określa Reuerdin w przedmowie do wydanych referatów ze Zjazdu 1922 r.

Należałoby dążyć do umiejętnego łączenia ducha narodu z duchem świata. Przez historję można by nawiązać łączność z dalekimi narodami, tak, jak nawiązuje się ją z odległymi czasami. Na tę wartość nauczania historii kładł nacisk uczestnik obrad genewskich Kalidas Nag z Kalkuty, żądając, by historja stała się „przewodnikiem dla całej ludzkości, wewnętrznym w każdym kraju i zewnętrznym między krajami wychodząc poza granice ciasnego nacjonalizmu, badając i ożywiając umysł dla przekształcenia serca, i ukazując, iż miłość powszechna narodów jest najwyższym celem istnienia w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości”. Idee „ponadnarodowe” i żądanie wzniesienia się ponad egoizm własny domagano się i w nauce i dydaktyce polskiej. Tadeusz Korzon domagał się bezstronności w badaniach, Krotoski w nauczaniu, stwierdzając, że Polska miała dość smutnych doświadczeń w związku z nieposzanowaniem naszych uczuć narodowych: „Myśmy skutków szowinizmu doznali dość na własnej skórze i pragniemy nasze dzieci od niego uchronić, aby się nie stały same sobie ciężkie, a drugim nieznośne”.

Bardzo ważnym argumentem owych celów „ponadnarodowych” jest to właśnie, że niedocenywanie ich szkodzi własnemu narodowi. Specjalnie Polska i jej przeszłość duchowa, tradycje wolnych unij narodowych skłaniać muszą wychowawców jej młodzieży do zrozumienia, na jak szerokich podstawach budować się musi prawdziwy patryjotyzm. Programy szkół polskich wysuwają wszystkie konieczność związku „z narodem i ludzkością” i **dążenie przez nauczanie historii do „ideału obywatela, zrośniętego w jedno z ideałem człowieka”**.

Przy analizie powyższego zagadnienia trudno nie skonstatować, że i w kierunkach „supranationale” istnieje wybitny utylitaryzm. Trudno poddawać tych spraw pod filtr przewartościowywania poszczególnych celów utylitarnych, w każdym razie wyodrębniają się w dążeniu do kształcenia uczuć ogólnoludzkich bardzo wyraźne tendencje organizacyj politycznych i antymilitarystycznych. Zagadnienie „wojny” i „wojska” staje się tematem ożywionej dyskusji, ale ma to ściślejszy związek ze sprawą materiału historycznego, a nie celów. Spośród różnych celów utylitarnych w nauczaniu historii zjawia się jeszcze jeden, bardzo błahy w porównaniu z poprzednio omawianymi, ale mający niejednokrotnie duże praktyczne znaczenie: to **cel konwencjonalny**. Jeszcze w salonach XVIII wieku, doby racjonalizmu, historja stawała się modną i była „elegantkim” tematem rozmów i w wieku XIX — zwracał na to uwagę i Seignobos; pisząc: „*Historja należała do światowych konwenansów, mawiano, że istnieją imiona i fakty, których „nie wolno nie znać”, ale to czego nie wolno nie znać, zmieniano się często, poczynawszy od imion królów merowińskich i bitew podczas wojny siedmioletniej, skończywszy na prawie salickim i działalności św. Wincentego a Paulo*”.

Współcześnie też w wielu wypadkach edukacja historyczna uchodzi za pewne „towarzyskie” uprzyjemnienie życia, co bynajmniej nie wpływa na wartość zdobywanej dla takich celów „wiedzy”.

Wszystkie powyżej scharakteryzowane **cele utylitarne w nauczaniu historii** mogą stanowić światło w pracy pedagogicznej, stać się tłem dla niej, mogą być wskaźnikiem, jakie potrzeby współczesności należy uwzględniać, ale aby się nie stały szkodliwą „tendencją”, **muszą być podporządkowane celom wyższym: poznawczym**.

Najważniejszą cechą rozróżniającą cele poznawcze od celów utylitarnych jest to, że mamy tu do czynienia przede wszystkim z psychiką ucznia i wymaganiami historii, jako nauki, podczas gdy w rozważaniu celów utylitarnych trzeba było uwzględniać przede wszystkim psyche opinji, narodu, społeczeństwa, ludzkości. Tam pierwiastek zewnętrzny był dominujący, przychodziły fale, dążenia,

przewroty i idee się przekształcały i zmieniały. Tu opieramy się o duszę ucznia i o wiedzę — o tyle się wszystko zmienia, o ile zmieniają się dążenia psychologiczne i pedagogiczne oraz o ile posuwają się naprzód badania nad przeszłością.

Wobec tego zasady psychiczne i badawcze w nauczaniu historii bardziej są stałe i niezmiennie.

Gdy nauczyciel nakreśla sobie utylitarny cel nauczania historii, jest patriotą, obywatelem, gdy myśli o celu poznawczym, jest historykiem i pedagogiem.

Niejednokrotnie wyodrębniają się jeszcze te dwa czynniki i odmiennie cokolwiek kształtują poglądy na cel nauczania historii pedagoga, a odmiennie historja.

Historja kształci umysł, serce, wolę, wyobraźnię, pamięć — oto określenia, z jakimi można się niejednokrotnie spotkać — ostatni czynnik — pamięć — przeceniano przez czas bardzo długi.

Kształcenie umysłu ucznia łączy się ściśle z celami naukowo-poznawczymi. Należałoby określić jednak, że intelekt powołany do pracy przy nauce historii — jej służy doskonale i sam się kształci i rozwija. W nauczaniu tajem historii Polski dość długo brało górę uczucie, obecnie silniej należy kłaść nacisk na rozwój umysłu: „*Historja rozumowi służy: więc też powinna wyzwalać się spod władzy uczuć i wzbijać się do sfer abstrakcji*” (T. Korzon). Entuzjastyczne określenie psychicznych wartości nauczania historii daje Gabrijel Hanotaux; pisząc, iż nauka historyczna: „*rozbiiera walory niezliczalne, jest czułą na falowanie dusz; tętni w niej życie całe; styka się z tajemnicą genjuszu, „intelektu czynnego” pośrednika odbierającego i wykonywującego rozkaz boży*”.

Rozwój uczucia przez naukę historii należy podkreślić z dwu punktów widzenia: raz, gdy chodzi o pewne określone uczucie przedmiotowe — pokrywa się to wtedy z celem utylitarnym, i drugi raz o ile chodzi o rozwój uczuciowości w ogóle, jako dyspozycji psychicznej. W tym wypadku ilustrowałoby znaczenie historii przede wszystkim zdanie Goethego: „*Najważniejszym działaniem historii jest zapal, który ona w nas budzi*”.

Znaczenie kształcenia uczucia i woli przez historję podkreślał Zakrzewski — motywując swój pogląd tem: że przez obserwowanie „czynu” budzi się wola do działania i Hanotaux: twierdząc, że „*Historja byłaby tylko czczym szmerem słów, gdyby nie dążyła bezprzestannie do czynu*” i, że historia godzi uczucie z wolą, bo „*ma na widoku czyn, który dotyka się ziemi i ideę, która sięga nieba!*”.

Rozwój woli przez nauczanie historii łączy się właśnie z tem ukazywaniem wielkich czynów i „*podnieca do nich*” wedle słów Lelewela; historia: „*zapala do wielkich czynów, do usilnego dźwigania poziomu zakątnego, a mało użytecznego życia, pobudza do czynności, utrzymującej życie stowarzyszonego rodu*”.

Wreszcie przez nauczanie historii uczniowie poznają się z „duszą” przeszłości i ludzi przeszłych i współczesnych, uczą się rozumieć świat i psychiczne sprężyny działań ludzkich.

Programy państwowe polskie wysunęły cel poznawczy nauczania historii na plan pierwszy. Według brzmienia rozporządzenia z dnia 3 VII 1926 (będącego w tym punkcie powtórzeniem programów dawniejszych) określono cel nauczania historii: Na podstawie odpowiedniego doboru faktów o znaczeniu ogólniejszem, poznawanych dostatecznie szczegółowo w postaci możliwie konkretnej: 1. a) Wstępne zapoznanie się uczniów z twórczymi wysiłkami ducha ludzkiego; b) głównie zaś stopniowe zrozumienie istniejących stosunków politycznych, społecznych, kulturalnych i gospodarczych narodu i państwa polskiego w ich genezie, rozwoju i związku z rozwojem takich stosunków u innych narodów; c) oraz przyswojenie zasad nauki obywatelskiej. 2. Rzetelne zrozumienie istoty faktu historycznego i wyrobienie na ograniczonym obszarze zjawisk sprawności myślenia historycznego przez dostrzeganie procesu ewolucji dziejowej (dalej określone cele społeczne).

Podobna definicja ściśle dotyczyła dziedziny poznawczej i tego rodzaju zrozumienie celu we współczesnych prądach dominuje. Rodzą się jednak wątpliwości innej natury, wynikające z interpretowania wartości poznawczych historii. Przypuszczano dłuższy czas, że główną wartością poznawczą nauczania historii jest suma pewnych faktów, opanowana pamięciowo. Z tego podsumowania miały się utrwalić w umyśle dzieje pewnych narodów, społeczeństw i prądów.

Nie to jednak zamyka w sobie całą wartość poznawczą nauczania historii. Pamięciowe zdobycie obrazu przeszłości stanowi ledwo drobną cząstkę zdobyczy poznawczych.

Wobec „zmienności historycznej” i upływu lat, zmiany wyobrażeń, stanowią te wiadomości cenną, ale lamusową pamiętkę, której wartość jest pojęciem o tyle względnym, o ile względnymi są okoliczności zapotrzebowania. Natomiast nieocenionym skarbem poznawczym w nauce historii jest zdobycie poczucia pewnych „praw” dziejowych, bo mimo gorącej dyskusji wielu socjologów, materialistów dziejowych, idealistów i teoretyków, są pewne „prawa” w historii, których zaprzeczyć

niepodobna. 1) Są to prawa ciągłości historycznej, np. które, opierając się na definicji czasowości, mogą określić czas trwania zjawiska dziejowego; 2) prawo przyczyny i skutku, następstwa zjawisk — da się wyjaśnić na podstawie najprostszych faktów historycznych; 3) dużą rolę w historii odgrywa: „prawo upraszczania się funkcji przez wprawę”, co w historii konstytucjonalizmu ma duże znaczenie — stwarzając automatyzowanie czynności; 4) Ogromne znaczenie mają tzw. „egzogenetyczne uproszczenia”, t.j. wpływanie narodu na naród i prawo czerpania doświadczeń z cudzych przykładów — oraz z własnych („edogenetyczne uproszczenia”); 5) Istnieje „prawo skrótów historycznych”, mówiące o tworzeniu się zjawisk historycznych przez pewne zautomatyzowanie funkcji społecznych i w formie pewnego symbolu umownego (symbolami takimi stać się mogą nazwiska, daty, wydarzenia); 6) Wreszcie istnieje zasada dążenia do ekonomii sił, środków i czasu w historii — przez „interes” (rozwój wynalazków) i „ideę” — (agitację polityczną, religijną i t.d.).

Te wszystkie prawa, o których filozoficzne podstawy i dowód ich istnienia nie może chodzić w szkołach średnich, zjawiają się w toku pracy wychowawczej i dają podstawy poznawcze, one stwarzają w duszy ucznia to, co nazywamy „historycznym” myśleniem.

Należy zaznaczyć, że wartość poznawcza nauczania historii wzrasta wtedy, o ile się daje uczniowi pole do pracy nie tylko dedukcyjnej, ale i indukcyjnej i porównawczej, bo tylko wtedy „poznanie” w formie „rozumowej”, nie pamięciowej może nastąpić.

Cele poznawcze można osiągnąć tylko przy zmuszaniu do pracy samodzielnej umysłowej. Muszą rozumieć i wiedzieć, a nie umieć i pamiętać.

Cele poznawcze mają na widoku udostępnienie prawdy. Stawiano zarzut, że nie wiadomo w ogóle, czy prawda dziejowa istnieje w stanie stałym, ale w nauczaniu chodzi o tę prawdę, jaką współcześnie zna historia, o zasadę prawdy w nauczaniu, tak, jak i w badaniu. Żaden słuszny cel pedagogiczny nie będzie osiągnięty, jeżeli nie będzie się do niego szło przez prawdę. Ona musi nauczaniu przyświecać, a osiągnięcie innych celów z tego wynika.

Pamiętać należy, że elementarnym prawem dziecka, które się winno znaleźć w jego „deklaracji praw”, jest prawo do prawdy.

TENDENCYJNOŚĆ W NAUCZANIU HISTORJI

Najsilniejszym zaznaczeniem zbędności celów poznawczych i zaprzeczeniem prawdy w nauczaniu jest **tendencyjność, przenikająca naukę historii.**

W zależności od celów, jakie stawia przed sobą, może być tendencja religijna, moralna, społeczna, polityczna it.d. Jej pobudki wiążą się ściśle z owymi celami utylitarnymi, omawianymi powyżej. Jak jednak wygląda ta tendencja w rzeczywistości? O ile wkracza ona w ramy nauczania w szkole? O ile w praktyce grzeszy przeciw prawdzie? Jakim jadem zatruwa dusze?

Trzy są źródła, które tendencja sący się w środowisko szkolne i narusza w niem czystą atmosferę nauki: raz, gdy płynie z góry, z programów rządowy, z przepisów i regulaminów. (Za przykład służyć mogą Prusy, Wilhelm II, Francja za Napoleona III - „Report of a conference...” Londyn 1911: „*należy strzec się błędów popełnianych zagranicą przy narzucaniu oficjalnych tendencji nauce historii. Dwukrotnie we Francji przepojona idea Bonapartyzmu nauka ta nie zapobiegła dwukrotnemu ustanowieniu republiki. W Prusach zwrócona przeciw socjalizmowi nie zdołała zapobiec jego szerzeniu się. Własne wnioski uczniów z faktów historycznych są więcej warte niż biurokratyczne nakazy. Patriotyzm nie zaszczenia się dekretem, a przystosowanie prawdy historycznej do celów propagandy jest niewłaściwe*”...) — jest to stan najgroźniejszy dla nauki, bo najtrudniej się przed nim bronić.

Po wtóre i po trzecie, źródłem tendencji naruszającej prawdę, może być podręcznik lub nauczyciel. I autor podręcznika i nauczyciel muszą być ludźmi określonego wyznania lub określonego do religii stosunku. Muszą mieć, bo są przecie ludźmi żywymi, określone przekonania polityczne, społeczne i ekonomiczne. Zajmują nieraz nawet wybitniejsze stanowiska w swoim stronnictwie, ugrupowaniu it.d. Nie mogą wyzbyć się od razu wszystkich przekonań na lekcji historii i muszą mimo woli wkładając ducha swego w lekcje,

dać swe myśli, przekonania i uczucia. Jak to pogodzić: swoją własną niepodległą „psyche” z obowiązkiem bezwzględnej bezstronności i usunięcia „agitacji” spoza murów szkoły?

Inaczej przedstawia się tu sprawa autora podręcznika, a inaczej nauczyciela. Autor podręcznika ma czas spokojnie i na zimno swoje twierdzenia i uwagi ułożyć — musi pracować „sine ira et studio” (bez gniewu i bez upodobania; bezstronnie, obiektywnie), i każdą kwestję wątpliwą solidnie i dwustronnie zbadać. *„Z największą troskliwością powinien się zajmować faktami, przemawiającymi na korzyść kierunku, lub stronnictwa, przeciw któremu walczyłby wszelkiemu siłami, gdyby żył w wieku, którego dzieje kreśli, gdyż przez macosze obchodzenie się z nimi wykracza przeciw prawdzie dziejowej”* (Stanisław Smolka, „O stronnictwość w historii”, 1874).

Naturalną jest rzeczą, że pod wpływem własnego indywidualnego stosunku do życia współczesnego i przeszłego historyk musi już przez sam układ materiału w podręczniku dawać przewagę tym, czy innym zagadnieniom, podkreślać wartość rzeczy, spraw, ludzi, których ceni i szanuje. Niech strzeże się jednak, by nie używał określeń wartościujących, niech nie wypowiada sądów moralnych, niech nie powtarza rzeczy niesprawdzonych i we wszystkich momentach bliżej go emocjonujących słucha zasady: „audiatur et altera pars!” (należy wysłuchać także drugiej strony). Inna jest sytuacja nauczyciela historii. Ileż on ma momentów tzw. „drażliwych”! Cały szereg zagadnień religijnych, społecznych, politycznych, w których sam zajmuje określone stanowisko. Dąży do niezdradzania go, do utrzymania się na linii obojętnej, ale w nowych systemach nie wykląda przecie „ex cathedra”, musi odpowiadać na pytania. Uczniowie właśnie w tych „drażliwych” momentach najchętniej pytaniami zarzucają...

I powstają kwestje: „dlaczego spalono Husa?”, „a Joannę D'Arc?”, „a ksiądz mówił, że Luter był djabeł!” „odpustami nikt nie handlował?”, „a poco tych Żydów Kazimierz Wielki przyjmował do kraju?”, „a łoże masońskie niczego dobrego nie chciały, tylko spijano tam krew dzieci?”; „a dlaczego inkwizycja miała pozwolenie od papieża na takie postępowanie?” — albo „mnie się bardzo podoba Kościół narodowy!”, „ja bym się sam do łóż masońskich zapisał”, it.d...

Nie zawsze można ominąć takie pytania — szczególnie, że tu wkracza wieczny i nieodmienny konflikt z tą lekcją, która, mówiąc o historii, musi mieć z natury rzeczy wybitnie wartościujący charakter, t.j. z wykładem historii Kościoła.

Kiedy się musi na takie pytanie odpowiadać — nie należy się oglądać na to, jaki jest skład klasy (jeżeli chodzi o religijne kwestje, czy jest rdzennie katolicka, czy ma protestantów i żydów), należy — o ile się nie da ominąć tych wyjaśnień, powiedzieć wyraźnie: „w tej i tej kwestji istnieją dwa odmienne poglądy, np. wystąpienie Lutra... ksiądz wam przedstawił jako dzieło szatana, bo naturalnie patrzy na nie z punktu widzenia katolickiego, pastor przedstawi wam jako dzieło Boże i każdy z nich będzie mówił prawdę, bo w nią głęboko i uczciwie wierzy. Historyk nie może tak mówić: ani tak, ani tak, mówi wam o politycznym i społecznym znaczeniu wystąpienia Lutra i to sobie zapamiętajcie!”.

Gorzej się sprawa przedstawia, gdy chodzi o sprawy bardzo bliskie, jak ostatnie prądy społeczne i umysłowe, o stosunki wśród Polaków w ostatniej wojnie, o dzisiejsze stronnictwa. Tu nauczyciel musi wiele wewnątrznie poświęcać, by się zdobyć na chłodny obiektywizm i musi to zrobić koniecznie. Niech się ogranicza do suchego przedstawiania faktów, niech nie wprowadza dyskusji i rozumowania. Gdy jest zapytany przez uczniów (co się w VIII kl. zdarza często), jakich jest sam mniemań w danej sprawie, musi odpowiedzieć: „porozmawiam bardzo chętnie o tem z tobą jak skończysz szkołę”... Może się zdarzyć, że się musi zdradzić ze swem uczuciem, niech wtedy pamięta, by żadnych konsekwencji na terenie klasy i szkoły z ewentualnego konfliktu między nim i uczniami nie wyciągać. Sytuacja taka może się bowiem wytworzyć, gdy uczniowie w zbyt gwałtownej formie na udzielane im wiadomości reagują (w formie okrzyków oburzenia lub zachwytu, co miało niejednokrotnie miejsce w okresie burzliwszych politycznie czasów).

BRONISŁAW GEBERT

JAK UCZYĆ HISTORJI

W SZKOLE POWSZECHNEJ

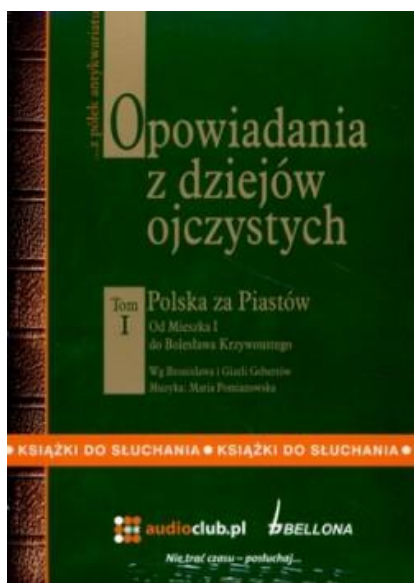
(ROZWAŻANIA I WSKAZANIA DLA NAUCZYCIELA)



KSIĄŻNICA POLSKA

TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH

WARSZAWA – LWÓW 1923



Bronisław Gebert – dyrektor gimnazjum we Lwowie. Wraz z żoną Gizelą jest autorem wielotomowego cyklu książek „Opowiesci z dziejów ojczystych” (t. I-V) wznowionych niedawno w wersji audio przez Wydawnictwo Bellona, które tak rekomenduje książkę: „Proste i zrozumiałe opowiesci o historii Polski Bronisława Geberta, dyrektora lwowskiego gimnazjum i jego żony Gizeli. Pozbawione naukowego zadęcia. Zabronione po wojnie, chociaż wychowały się na nich całe pokolenia. Barwnie zinterpretowane i zilustrowane piękną muzyką dawną przenoszą nas w świat tamtych wydarzeń”.

WSTĘP

Nauczanie historii w szkole powszechnej nie jest rzeczą tak łatwą, jakby to się na pozór wydawać mogło. Dobre nauczanie, należyte realizowanie myśli, zawartych w nowych programach, wymaga od uczącego, obok wiedzy fachowej, również znajomości metodyki tego przedmiotu. Niestety metodyka historii nie jest dotąd należycie ustalona, zwłaszcza w porównaniu z metodyką przedmiotów, jak np. filologia, matematyka, mających za sobą w szkolnictwie starą tradycję nauczania, lub jak z nowszych przedmiotów przyroda, której metodyka, ze względu na charakter tej dyscypliny, jest bądź co bądź ustalona.

W czasopiśmie fachowych doby ostatniej pojawił się szereg artykułów, w których autorowie zajmują się bądź to krytyką treści programów historii, bądź to pewnymi zagadnieniami specjalnymi z zakresu dydaktyki tego przedmiotu. Całości kształtu metodyki historii dotąd nie posiadamy. Rzeczą Ministerstwa W. R. i O. P. będzie zapewne postarać się o wydanie tego rodzaju „vademecum” dla nauczycieli szkół powszechnych, same bowiem wskazówki metodyczne, pomieszczone pod koniec programu historii, z natury rzeczy fragmentaryczne, sprawy tej należy nie rozwiązywać. W rozważaniach naszych zamierzamy omówić kolejno: 1) cel nauczania historii; 2) dobór i rozkład materiału; 3) tok lekcji i formę nauczania; 4) środki pomocnicze nauczania; 5) dwa przykłady lekcji pokazowych; wreszcie 6) środki ulepszenia metody.

1. CEL NAUCZANIA

Cele ogólne. Przez długi czas odmawiano historii należnego jej miejsca w ramach programu przedmiotów szkolnych. Główny zarzut, jaki stawiano tej dyscyplinie, był ten, że historia nie kształci formalnie umysłu uczniów, że podaje jedynie wiedzę materialną i to nieraz problematycznej wartości.

Historji nie było w programach nauczania nie tylko w starożytności i w wiekach średnich, ale i w czasach nowożytnych wprowadza ją dopiero późno i ustala w murach szkolnych potężny rozkwit nauk historycznych XIX wieku. Wiemy dobrze, jak po macoszemu traktowały rządy zaborcze naukę historii, zwłaszcza polskiej. Pamiętamy również, ile to wycierpiały ofiarne jednostki, a jak mimo to obfity był ich plon w kierunku narodowego uświadamiania pokoleń przez tajne nauczanie dziejów ojczystych, zwłaszcza na tych terytorjach, w których rządy zaborcze jasno zdawały sobie sprawę z roli, jaką spełniać musiała nauka tego przedmiotu w kierunku uświadamiania i podtrzymywania kultu przeszłości ujarzmionego narodu. Stąd też w programie ministerjalnym mamy, obok języka polskiego, tak silnie podkreślone znaczenie nauki historii w szkole powszechnej, która ma młodzież nie tylko **zaznajomić z przeszłością**, ale zarazem **dać jej odpowiednie zrozumienie teraźniejszości**, a także **jednostkę przygotować do przyszłego zbiorowego życia w społeczeństwie**.

Jednym z pierwszych, bezpośrednich celów historii jest bez wątpienia **zaspokojenie ciekawości jednostki, żądnej poznania przeszłości**. Ale żądzę tę widzimy nie tylko w żmudnej pracy źródłowych dociekań nad przeszłością uczonego badacza historii. I nauczyciel, gdy z dziającą się przed zabytkiem przeszłości, czy to przed ruinami zamku, czy przed starym grobowcem, zasypany będzie przez młodzież pytaniami. Będzie mógł na nie odpowiedzieć na podstawie znajomości historii danego zabytku, przeszłości danej miejscowości lub kraju.

Celem nauki szkolnej jest podanie wychowankowi pewnego zasobu wiedzy materialnej z zakresu historii. Wiedza ta bowiem jest niezbędna dla każdego człowieka inteligentnego. Im lepiej pogłębi szkoła u ucznia znajomość podstawowych zagadnień przeszłości, **tem lepiej wychowanek pojmie i zrozumie teraźniejszość**. Cały bowiem, nieraz tak skomplikowany, splot przejawów politycznych i kulturalnych życia współczesnego jest przecież wynikiem łańcucha przyczyn i skutków, powstałych w odległej nieraz przeszłości. Tylko racjonalnie prowadzona **nauka historii dopomoże szkole do spełnienia jej głównego zadania, jakim jest: odpowiednie urobienie obywatela do przyszłego życia w państwie**.

Walory wychowawcze. Przypatrzmy się teraz bliżej, jakie walory wychowawcze ma nauczanie tego przedmiotu w szkole. Boć i historia spełniać powinna **podstawowy postulat szkoły: wychowywania przez nauczanie**, w przeciwnym bowiem razie nie byłoby dla niej należnego miejsca w ramach przedmiotów szkolnych.

Przedmiotem zarówno badań, jak i nauczania historii, to człowiek danej epoki, występujący na widowni dziejowej bądź jako wybijająca się wyraźnie wśród swego otoczenia jednostka, bądź też jako działające masy. Historia uczy nie tylko poznawać cechy charakterystyczne jednostek wybitnych, działających w danym środowisku, ale jest dobrą szkołą znajomości życia społecznego, kultury ludzkiej, tak materialnej, jak i duchowej, postępu ludzkości, wspieranego, bądź też hamowanego przez różnorodne wydarzenia natury politycznej, warunki ekonomiczne, socjalne. **Pelno ma młodzież w tej nauce przykładów miłości Boga, ojczyzny, ideałów wszechludzkich. Walory etyczne** działają silnie na umysł młodociany bądź wprost, bądź drogą kontrastu. Historia, formułując sąd o ludziach i wypadkach dziejowych, zaczepia o dziedzinę psychologii, przy rozpatrywaniu związków przyczynowych między faktami dziejowymi **uczy logicznego rozumowania** i tą drogą **kształci i zaostrza zmysł krytyczny**. Ręką rozumnego nauczyciela kierowana nauka tego przedmiotu wpoi w młodzież bardziej wyrozumiałą ocenę rzeczy dawnych, które na tle danej epoki były przecież nowe, a niekiedy i dobre, a które nam dziś, w świetle postępu ludzkości, wydają się nieraz naiwnie dziecinne.

O ile nie wprost barbarzyńskie i trudne do zrozumienia. A tego rodzaju wyrozumiałość, wpajana przez szkołę w umysły młodzieży, tak zazwyczaj pochopnej do wydawania ryczałtowych, krzywdzących sądów, przyda się niewątpliwie przyszłemu obywatelowi w okresie zacierzewienia i walk partyjnych w społeczeństwie.

Nauka historii, budząc w młodzieży sympatię, a nieraz i entuzjazm do rzeczy wzniosłych, zaś pogardę i odrazę do rzeczy złych, wznieca w umysłach młodocianych chęć do naśladownictwa poznanych ideałów — działa zatem odpowiednio na uczucie wychowanka, zapładnia fantazję, **może wpływać dodatnio na wolę i charakter**, a w następstwie **rodzić ludzi zdolnych do czynu**. Wszak pierwowzorem dla Aleksandra Macedońskiego były — wedle słów jego biografy — czyny i sława mężnego Achillesa, z Homera *Iljadą* miał się kłaść do snu za młodu późniejszy zdobywca starożytnego Wschodu. Plutarcha „*Żywoty sławnych mężów*” miały być ulubioną lekturą w młodości Napoleona I. Sędziwy hetman Żółkiewski, pisząc swój testament przed bohaterskim zgonem na polach cecorskich, pomieszcza w nim,

w przestrożach dla syna charakterystyczne słowa odnośnie do potrzeby znajomości historii: „*Miałem i sam niemalą wiadomość historii i w biegu spraw siłam się tem ratować, że m przeszłych wieków sprawy wiedzia*”.

Znaczenie nauki dziejów ojczystych. Rozumie się, że nauczycielowi przede wszystkim zależeć będzie na tem, by młodzież na podstawie odpowiednich przykładów, zaczerpniętych z naszej przeszłości, doprowadzić do należytego zrozumienia własnego społeczeństwa, jego zwyczajów, obyczajów, instytucyj, słowem różnorodnych form życia państwowego i społecznego. Koroną tego nauczania ma być nauka o Polsce na stopniu najwyższym. Stąd wybitne znaczenie historii ojczystej w programie: **ona powinna być początkiem i ośrodkiem nauki dziejów**. Jej celem będzie przez poznanie „górną i chmurną” naszej przeszłości **wznieść miłość ojczyzny, wzbudzić zdolność do ofiarnej pracy dla społeczeństwa, nauczyć dla ochrony jego bytu, dla obrony wolności narodu w potrzebie nawet życie poświęcić**, słowem: **wychować dobrego człowieka - obywatela**.

Potrzeba uświadomienia sobie celów nauczania. Jest to postulat niezbędny, zwłaszcza w państwie o ustroju nawskróś demokratycznym, by przyszły obywatel należycie poznał, zrozumiał, chciał i potrafił wykonywać swe prawa i obowiązki w społeczeństwie, w którym mu następnie, jako jednostce samodzielnej, żyć wypadnie.

Nauczyciel, któryby sobie uprzednio jasno nie zdał sprawy z celów nauczania historii, nie może uczyć dobrze tego przedmiotu. Może i wyczerpie, „odrobi” materiał przepisany programem, lecz bez należytego uświadomienia sobie celu swej pracy, zadania, nakreślonego myślą przewodnią instrukcji do programu, nie spełni.

2. MATERJAŁ HISTORYCZNY – JEGO DOBÓR I ROZKŁAD

Uwzględnianie materiału zależnie od jego wartości. Nie jest celem niniejszej publikacji zajmować się oceną treści i układu programu; krytyka rzeczowa tego rodzaju należy przed inne forum. Rzeczą szkoły jest starać się możliwie jak najlepiej realizować wymagania obowiązującego programu, celem zaś naszych rozważań podkreślić myśl przewodnią programu, oraz podać pewne wskazówki do realizowania programu w praktyce.

Instrukcja, dołączona do programu, zaznacza pośrednio, że podany program jest programem maksymalnym, który nie obowiązuje i obowiązywać nie może w szkołach niżej zorganizowanych. To pewna, że wykonanie programu w całej rozciągłości wymaga dużej sprawności ze strony uczącego, oraz należytego przygotowania umysłowego u młodzieży, nie mówiąc już o sprzyjających warunkach lokalnych. Dla Wydziału Programowego Ministerstwa byłyby bardzo instruktywne zestawienia na temat: a) czy, względnie o ile, wyczerpać się daje program, przeznaczony na III oddział; b) które z cyklów, zostawionych do wyboru w IV oddziale, nasze szkoły przede wszystkim uwzględniają, a które i dlaczego pomijają; c) na jakie trudności natrafia szkoła w przerabianiu materiału na stopniu wyższym (V i VI oddział), oraz czy i które zagadnienia programowe na tym stopniu z konieczności pominięto.

Nowy program przesuwając w rozkładzie materiału punkt ciężkości na **czasy najnowsze**. Jest to postulat z jednej strony zupełnie słuszny, gdyż doba obecna, co ważne zwłaszcza dla nas, Polaków, jest bezpośrednim wynikiem wypadków dziejowych epoki najnowszej, z drugiej jednak strony zaprzeczyc się nie da, że procesy dziejowe w historii nowożytnej, a zwłaszcza najnowszej są bardzo skomplikowane, występują w nich na widownię, obok jednostek, w znaczniejszej mierze masy, nurtują wielorakie prądy społeczne, odgrywają dużą rolę intrygi dyplomacji — słowem są to procesy zawiłe, dla umysłu dziatwy ciężkostrawne. Będzie też niewątpliwie rzeczą sprytu nauczyciela ominąć zgrabnie następczące się przy tern trudności, a mimo to spełnić postulat nakazany.

Pamiętać też powinien nauczyciel o naczelnej zasadzie dydaktycznej, że i przy nauce historii nie tyle zależy na **ilości**, ile raczej na **jakości** podawanej wiedzy. Stąd fakty mało pouczające lub za trudne należy opuścić, by starczyło czasu na pogłębienie wydarzeń o istotnej wartości historycznej. W myśl tej zasady może nie powinien nauczyciel, uczący na III stopniu według planu B, pomijać postaci Chrobrego, właściwego twórcy państwa polskiego (choć go plan B pominał), nie popełni natomiast — zdaniem naszym — przestępstwa nauczyciel, jeśli nawet w oddziale VI pominię z braku czasu np. Szymona Konarskiego, postaci co prawda ofiarnej, ale epizodycznej.

Zasadniczo się myli, kto przypuszcza, że jest celem nauki III oddziału wyuczać dzieci całości historii polskiej. Wpajanie w umysły dziatwy wiadomości o wszystkich Leszkach i Mieszkach

i to nieraz z datami ich panowania (co się niestety jeszcze zdarza!) — jest zbrodnią dydaktyczną, a wyniki takiego nauczania są prawie żadne. Naukę na tym stopniu traktować należy wyłącznie jako wstępną propedeutykę do dziejów ojczystych, jej celem właściwie jest wprowadzić działwę w sferę elementarnego myślenia historycznego, w zrozumienie najniezbędniejszych dla dalszej nauki terminów historycznych. Wiedzę materjalną, t.j. pewien niewielki zasób wiadomości najogólniejszych z zakresu dziejów ojczystych, młodzież zdobędzie sobie przy tem oczywiście.

Punkt wyjścia przy nauczaniu. W myśl postulatów dydaktycznych podawać należy w szkole powszechnej działwie jedynie nieskomplikowane procesy dziejowe. Punktem wyjścia przy nauce ma być wieś rodzinna, zabytki danej okolicy, których jest pod dostatkiem w „krainie mogił i kurhanów”, względnie przeżycia, czy też obserwacje działwy — o ile je ma — z okresu ostatniej wojny światowej. Gdy brak zabytków ściśle historycznych w jakiejś okolicy, to nie zabraknie tam przecież pewnych urządzeń kulturalnych (szkoła, kościół, gościniec, kolej it.p.), a i te mogą być również punktem wyjścia przy nauce historii, w której kultura, postęp ludzkości tak ważną odgrywa rolę. Zresztą życie małego organizmu społecznego, jakim jest wiejska gmina, da nauczycielowi niejednokrotnie sposobność wprowadzania młodzieży w sferę pewnych pojęć, czy zagadnień dla nauki historii zasadniczych, jak władza (wójt), prawo własności (granica gruntów prywatnych), życie gospodarcze it.p. A do tych pojęć, obserwacji, znanych już dziecku z otoczenia, przyjdzie się nauczycielowi uciekać i w ciągu dalszej nauki historii niejednokrotnie, a życzyć by sobie należało, by uciekał się do porównań, zestawień tego rodzaju możliwie często, ilekroć tylko odpowiednia analogia się nadarzy. Wyjście przy nauczaniu historii, podobnie jak przy geografji, od wioski rodzinnej, a potem dopiero przejście do państwa własnego i poza nie — to postulat dydaktycznie słuszny, racjonalny.

Legendy. O ile dzieje ojczyste stanowią ośrodek nauczania historii w szkole powszechnej, o tyle dzieje legendarne (legendy, podania) stanowią wstęp do tej nauki. Należy na nie na stopniu elementarnym szczególną zwrócić uwagę. W konstrukcji bowiem legendy łańcuch przyczyn i skutków jest bardziej zwarty i dzięki temu łatwiej przystępny dla umysłu dziecięcego. Poza tem silnie do duszy dziecka przemawia cały świat fantastyczny, bohaterstwo osób działających, pełno w legendach scen wzruszających, a nawet etycznych walorów. A bajek przecież dziecko tak chętnie słucha, i żąda ich natarczywie od swego otoczenia i to już w zaraniu swej młodości. Korzystać z tego pędu młodocianego powinna szkoła racjonalnie. Inna rzecz, że nauczyciel podkreśli przy nauce legendarność podania (nieraz, jak np. przy smoku wawelskim, same dzieci na to wpadną), zanim przejdzie do właściwej historii.

Uzupełnienie materjału historycznego. Wiele materjału legendarnego młodzież poznaje już przy nauce języka polskiego. W czytaniach polskich znajduje działwa nadto szereg opisów dawnych zwyczajów, obyczajów, wiele szczegółów biograficznych, wierszy historycznych it.p., z czego niewątpliwie nauczyciel przy nauce historii skorzystać nie omieszka. Dużo pojęć zasadniczych poznaje, lub poznała już działwa przy nauce historii biblijnej; są to pojęcia takie, jak np. król, kapłan, lud, życie narodów, anarchja, bunty, niewola, rozkwit i upadek państwa it.p. Pewnych zresztą wiadomości historycznych uczy się działwa przygodnie, jak np. z okazji przedstaień, obchodów rocznic (listopadowa, styczniowa, majowa) — odczytów it.p. Znane już wiadomości nauczyciel tylko wydobywać będzie od uczniów heureka, by nie marnować czasu i nie nudzić młodzieży ponownem omawianiem rzeczy znanych.

Dobór materjału zależnie od płci wychowanków. Nieraz słyszy się wyrażane życzenie, że należałoby zróżniczkować materjał historyczny zależnie od sfery zainteresowań płci. Gdy chłopca interesują bardziej wojny, nie widać zainteresowania w tego rodzaju zagadnieniach u dziewcząt. Są to jednak postulaty natury drugorzędnej, a zresztą niezbyt trudne do indywidualnego potraktowania w szkole. Dobrze więc postąpi nauczycielka w szkole żeńskiej, gdy zamiast pogłębiać szczegóły wojenne z uczenicami, zajmie się bliższem omówieniem typów niewieścich (Spartanki, Rzymianki, czy naszej Wandy, Kingi, Jadwigi, Chrzanowskiej) — czy wreszcie pewnej gałęzi przemysłu (np. przedalnianego), o ile specjalne zainteresowanie dziewcząt, czy dane środowisko pracy tego wymaga.

3. TOK LEKCJI I FORMA NAUCZANIA

Podział lekcji na części. Tok ogólny lekcji określają w programie wskazówki dydaktyczne. Lekcja składa się z trzech zasadniczych części: **odpytania tak zw. starej**

lekcji, z podania nowej, z powtórzenia świeżo podanego materiału. Kolejności powyższego toku lekcji pod żadnym warunkiem odwracać nie wolno. **Znany nasz pedagog, prof. Antoni Danysz nazywa nauczyciela, któryby chciał odwracać ten naturalny tok lekcji i zaczynał np. godzinę nową lekcją, pedagogiem spod ciemnej gwiazdy** (Por. Danysz: *Z praktyki szkolnej*. Odbitka z Muzeum, Lwów, 1904: *Koncept odwracania logicznego toku lekcji pochodzi stąd, że nauczyciel uważa wykład swój za najistotniejszą część lekcji i lęka się, by mu tej części dzwonek nie przerwał, z pogłębienia materiału przez odpytywanie nie zdaje sobie sprawy należytej, uważa je za część nużącą, drugorzędną. N. b. uczniowie pod ławkami uczą się wówczas starej lekcji, z której po wykładzie będą pytani.*).

Podstawowe warunki skuteczności nauczania zależne od osoby nauczyciela. Do skutecznego prowadzenia lekcji winien nauczyciel posiadać: **wiedzę fachową, odpowiednie przygotowanie na daną godzinę, oraz pewną zręczność dydaktyczną.** Zasób wiedzy fachowej jest konieczny, gdyż, aby dobrze uczyć jakiegoś przedmiotu drugich, trzeba odnośną wiedzę samemu wprzód posiadać, w przeciwnym bowiem razie popularyzuje się w szkole błędy lub wprost uczy fałszu. Nauczyciel nie powinien być tylko „o jedną lekcję mądrzejszy od ucznia”, ale powinien poznać należycie przedmiot, którego ma uczyć, aby mieć niezbędny pogląd na całość materiału. Bez przygotowania się na daną lekcję, bez obmyślenia toku lekcji, tak ogólnego, jak i w szczegółach, bez przygotowania pomocy naukowych i szeregu środków, mogących naukę czy to uzmysłowić, czy ożywić — niepodobna lekcji dobrze prowadzić. Pamiętać o tem powinien zwłaszcza nauczyciel początkujący, któremu brak jest należytej wprawy dydaktycznej. **Zręczność dydaktyczna** zależy, co prawda, w dużej mierze od indywidualności danego osobnika, ale i tę nabyć może z czasem nauczyciel na podstawie praktyki i znajomości odpowiednich metod. Gdy ją posiędzie, lekcja przez niego prowadzona staje się prawdziwą biesiadą dla umysłów dziecięcych, a samemu nauczycielowi daje zadowolenie chyba najwyższe, jakie go w zawodzie jego spotkać może. **Nauczanie bowiem jest sztuką, a nie rzemiosłem, i to sztuką bardzo subtelną, zwłaszcza na stopniu elementarnym.**

Ogólne formy nauczania. Przy nauce historii w szkole powszechnej obie podstawowe formy nauczania są w ciągłym użyciu, t.j. **dialog i wykład.** W pierwszej i trzeciej części lekcji przy pomocy dialogu, drogą heuřezy wydobywamy od uczniów wiadomości, już poznane, stosując przy tym metodę objaśniającą i wywodzącą; **część druga lekcji to wykład,** w czasie którego podajemy nową wiedzę, metodą przedstawiającą, dogmatycznie. W pierwszej i trzeciej części uczniowie zachowują się bardziej czynnie, w drugiej zaś więcej biernie.

Nauczyciel winien sobie dobrze zdać sprawę nie tylko z tego, czego ma uczyć, ale i jak ma uczyć. Stąd **znajomość metody nauczania jest rzeczą niezbędną,** by nie popaść w szablony, manierę. Niestety w szkolnictwie naszym mamy wiele jednostek zmanierowanych, które, idąc wyłącznie własnymi drogami, niczego i od nikogo nauczyć się nie chcą, a częstokroć już i nie mogą.

Wzbudzenie nastroju u uczniów. Przed rozpoczęciem lekcji właściwej nauczyciel postarać się musi o wywołanie odpowiedniego nastroju w klasie. Umysł dziecka powinien być odpowiednio do lekcji nastrojony, gdyż dobry nastrój to kapitał, z którego nauczyciel czerpać będzie w czasie nauki. Obok nastroju zewnętrznego (wywołanie ciszy, zamknięcie książek, skierowanie wzroku na nauczyciela), starać się będzie o przygotowanie nastroju wewnętrznego, by przygotować apercpecję tych wyobrażeń, które na lekcji wywołać pragnie (Oczywista, na nic się przydadzą wszelkie rady w tym kierunku, jeśli nauczycielowi brak należytej powagi, która do wzbudzenia nastroju w klasie jest nieodzowna. Często samo pojawienie się nauczyciela wywołuje już w klasie pożądany nastrój zewnętrzny. Nieraz wystarczy postawić na wstępie lekcji tego rodzaju pytanie jak: „Co mieliśmy do powtórzenia na dzień dzisiejszy?” — a już skupia się uwagę dziatwy na przedmiot, który ma być bliżej omawiany i osiąga się w ten sposób nastrój wewnętrzny.

Przerabianie starej lekcji. Następnie dopiero rozpocznie się przerabianie materiału starej lekcji, którego celem: **odświeżenie, pogłębienie, sprostowanie oraz utrwalenie wyobrażeń i sądów, uprzednio nabytych.** Odbywać się ono będzie za pomocą zręcznego dialogu nauczyciela z klasą, w którym **forma stawianych pytań** gra rolę pierwszorzędną. Ponieważ jest to **nauka zbiorowa, nauczyciel szachuje wpierw pytaniem całą klasę, z a nim wywoła nazwisko danego ucznia.** Zakres pytań winien być wprzód, zależnie od celu lekcji, dobrze obmyślany bodaj w zarysach ogólnych, by nie rzucać tak zwanych dzikich pytań, które rwą lekcję, ucznia dezorientują, a zainteresowanie ogólne osłabiają. Pytanie powinno być nieskomplikowane,

treściwe, o ile możliwości podniecające, zawsze też zastosowane do stopnia rozwoju umysłowego ucznia. O ileby i to zawiodło, należy uczniowi postawić pytanie dodatkowe, naprowadzające.

Niestety ta forma dialogu jest przy nauczaniu historii w szkołach naszych częstokroć bardzo nieudolna. Jakżeż często spotykamy stereotypowe pytania w rodzaju: „Co wiesz o królu takim, a takim?” — poczem następuje recytowanie, mechaniczna reprodukcja materiału lekcyjnego z książki, kontynuowana przez wywoływanie następnych uczniów rozkazem: „Ty dalej!” Jak często irytuje się nauczyciel, gdy uczeń na zbyt ogólnikowo postawione pytanie, np. „Co wiesz o Chrobrym” — odpowie: „Był królem polskim”. Ostatecznie odpowiedź na powyższe pytanie była niezła, zwłaszcza gdy uczeń nic więcej o Chrobrym nie wiedział — ale odpowiadający zirytował nauczyciela, który pragnął reprodukcji wszystkiego, co o Chrobrym dzieciom opowiadał, lub co o tym władcy w podręczniku napisano. Tego rodzaju odpytywanie w szkole, może i wygodne dla nauczyciela, za leniwego, by pomyśleć nad stosownym wystylizowaniem pytania, sprowadza naukę historii do bezmyślnego, czysto pamięciowego werbalizmu szkolnego. O kształceniu formalnym umysłu nie ma mowy przy takim prowadzeniu lekcji, ulotni się też rychło i ta szczypta wiedzy materialnej, którą dziecko jedynie mechanicznie opanowało. W ogóle **pytanie dydaktyczne**, a więc takie, na które pytający zna odpowiedź, a pytany nie zawsze, powinno być tak sformułowane, by na nie była możliwa jedna tylko odpowiedź. Pytania, dopuszczające wiele różnych odpowiedzi, nie posuwają toku lekcji naprzód, rozdrażniają nadto i pytającego, i pytanego. O ile pytanie „dlaczego” — oczywiście dostosowane swą treścią do umysłu dziecka — może i powinno być często używane, by wdrożyć ucznia do logicznego myślenia, o tyle pytanie „co by było, gdyby” (np. „gdyby nie spóźnił się Poniński z pomocą Kościuszce pod Maciejowicami”) — jest zupełnie nie na miejscu, jako pytanie zgoła niehistoryczne.

Często uczący mało lub też zupełnie nie zdają sobie sprawy przy nauczaniu z różnicy między umysłowym rozwojem dziatwy na niższym, a wyższym stopniu. Stąd pochodzi, że stawiają wymagania za wysokie na niższym stopniu, a odwrotnie prowadzą za naiwnie naukę na stopniu wyższym. Ponieważ zaś uczący winien stosować się do uczniów, a nie odwrotnie, przeto **z różniczkowanie formy nauczania** jest tu konieczne.

Na niższym stopniu odpytywanie przerobionego materiału będzie miało z natury rzeczy charakter przecie**ż b a r d z i e j r e p r o d u k c y j n y**. Operowanie materiałem historycznym musi tu być jak najmniej skomplikowane. Inaczej na stopniu wyższym. Tu już pewne **o p e r o w a n i e f a k t a m i h i s t o r y c z n e m i** jest nie tylko pożądane, ale i wskazane.

Przy odpytywaniu powinien być przerabiany materiał zazwyczaj ujęty z **i n n e g o** stanowiska, czy oświelenia, by powtarzanie nie było częstą reprodukcją z książki. Już materiał, przeznaczony dla oddziału IV, daje pole do próby operowania poznanymi uprzednio faktami historycznymi, do ich pogłębiania i rozszerzania, zależnie od postawienia zagadnienia danego cyklu. Na stopniu wyższym rozszerza się pole do różnorodnych kombinacji, gdyż **r o ś n i e z a k r e s w i a d o m o ś c i** historycznych przez poznanie dziejów powszechnych. Można więc pewne zagadnienia grupować **g e o g r a f i c z n i e**, **s y n c h r o n i s t y c z n i e**, czy **l o g i c z n i e**. Tak np. zestawiać można i porównywać typy postaci, podobnych, jak Leonidasa ze znanym już uczniom Żółkiewskim, Demostenesa ze Skargą, rolę Filipa II wobec Grecji z rolą Katarzyny II wobec Polski it.p. Można też tu już pokusić się o zestawianie łańcucha przyczynowego w zagadnieniu np. tego rodzaju, jak „złoty wiek” w Polsce: Złoty wiek był wynikiem ogólnego dobrobytu w Polsce, dobrobyt był następstwem rozkwitu handlu, a ten znów spowodowało otwarcie drogi Polski do morza.

Nowa lekcja. Po odpytaniu starej lekcji przystąpi nauczyciel do lekcji nowej. Lekcja ta powinna, o ile możliwości, stanowić dla siebie zaokrągloną całość, znaną **j e d n o s t k ę m e t o d y c z n ą**. Już przy odpytywaniu starej lekcji powinien nauczyciel znaleźć **p u n k t z a c z e p i e n i a** do nowej. Dobrze też jest podać naprzód uczniom, co będzie przedmiotem nowej lekcji. Np. jeśli przedmiotem lekcji będzie hołd pruski, to nauczyciel nawiązać musi uprzednio i odpytać o krzyżakach i o pokoju toruńskim z roku 1466, na podstawie którego mistrz krzyżacki do składania hołdu królowi polskiemu był obowiązany. Celem wzbudzenia zainteresowania nauczyciel wspomni następnie uczniom, że im bliżej opowie, jak to następca mistrza krzyżaków składał hołd królowi polskiemu.

Następuje wykład, który tu ma formę opowiadania. Ponieważ faktów przeszłości wskrzeszać niepodobna, a więc młodzież nie ma przed oczyma przedmiotu nauczania, przeto na opowiadającym nauczycielu ciąży cała odpowiedzialność za **n a l e ż y t e u n a o c z n i e n i e** uczniom omawianego obrazu historycznego.

Dobre opowiadanie jest sztuką, zależną w pierwszej linii od indywidualnych zdolności nauczyciela, ale sztuką, którą przez wprawę można udoskonalić, a w każdym razie przez pracę nad sobą ulepszyć. **Opowiadanie powinno być swobodne, wygłoszone żywo, ciepło, plastycznie.** Unikać przy tym należy frazesu pustego, niepotrzebnych dygresyj, które gmatwiają tylko obraz właściwy, oraz patosu, który często tylko nauczyciela wobec klasy ośmiesza. Opowiadanie proste (nieskomplikowane), zwarte, ale odpowiednio przejrzyste, gdy przy tym nauczyciel sam należycie odczuwa treść podawaną, przemawia z przekonaniem, gdy słowa jego płyną — jak to mówią — z serca do serca, **takie opowiadanie potrafi naprawdę oddziaływać na wyobraźnię, na uczucie dziecka, wzruszy je, a obraz dany utkwi silnie w umyśle młodych słuchaczy.**

Zwłaszcza żywo, dramatycznie, powinien być przedstawiony punkt kulminacyjny danego obrazu historycznego. Jeśli tematem lekcji jest np. odsiecz Wiednia, to punktem kulminacyjnym, który uplastyczni przede wszystkim nauczyciel, będzie opis znanego ataku husarii polskiej na namiot wezyra. W opowiadaniu nauczyciel używać nieraz będzie czasu teraźniejszego zamiast czasu przeszłego, zwłaszcza, gdy żywość akcji lub powaga chwili tego wymaga. Np. „...wówczas (pod Cecorą) sędziwy hetman Żółkiewski z a b i j a własnego konia na znak, że się cofać nie m y ś l i w otoczeniu garstki swych towarzyszy r u s z a na wroga”.

Opowiadać należy z reguły wolno, by — zwłaszcza na niższym stopniu — dziatwa myślowo nadążyć mogła za opowiadającym. Wystrzegać się należy przy opowiadaniu robienia sztucznego nastroju lub mdłego moralizowania — rzecz, opowiadana poważnie i z odczuciem, już treścią swoją działać powinna na słuchaczy i w duszy dziecka wywołać wynik pożądany. Dodawać chyba zbyt często, że rozsądny nauczyciel starać się będzie unikać wszelkich m o m e n t ó w d r a s t y c z n y c h, zwłaszcza takich, któreby w czemkolwiek uczniom innych narodowości lub religij urazić mogły.

Zakres treści opowiadania normuje program. Ale i w tym zakresie więcej czasu poświęci nauczyciel w szkole o m a w i a n i u postaci b o h a t e r ó w c z y n n y c h, pełnych życia, energii, a nawet — tak nam dziś potrzebnej — radości życia. Czyż więc pomijać należy opisy scen ponurych z przeszłości? Niewątpliwie nie — i te drogą kontrastu działają odpowiednio; z zupełnym ich wyeliminowaniem przeszłość dziejowa byłaby jednostronnie podmalowana — lecz wybierać należy tylko momenty i postacie bardzo charakterystyczne (np. z czasów saskich, Targowicy it.p.), a dłużej się nimi na tym stopniu nauczania zajmować nie należy.

Przy nauczaniu winien nauczyciel wzrokiem kontrolować klasę, czy swych słuchaczy nie nuży, czy dziatwa go słucha uważnie. **Dziecka bowiem nudzić pod żadnym warunkiem nie należy!** Przy dobrze prowadzonym opowiadaniu dziecko, którego fantazja żąda wrażeń, żąda nasycenia, zawiśnie niejako na ustach opowiadającego. Gdy nauczyciel spostrzeże, że dziatwa się nuży opowiadaniem, powinien z miejsca użyć wszelkich środków zapobiegawczych (o środkach tych będzie mowa poniżej), byle tylko efekt jego pracy nie szedł na marne. Jeden z poważnych pedagogów robi słuszną uwagę, że nie zaszkodzi, gdy na lekcji czasem cała klasa szczerym wybuchnie śmiechem; jest to rekreacja umysłu, pożądana dla młodocianych słuchaczy, by mogli w skupieniu już postępować za tokiem myśli opowiadającego. Oczywiście opowiadanie, które nie ma dziatwy znużyć, nie powinno trwać zbyt długo, stąd też program nakazuje, aby na nie więcej czasu poświęcać, niż kwadrans.

Powtórzenie nowej lekcji. Przechodzimy do trzeciej części lekcji, do powtórzenia treści lekcji nowej. Nie jest to może tak istotna część lekcji, jak dwie pierwsze, ale przecie ważna, zwłaszcza na stopniu niższym, na którym dziatwa uczy się historii bez podręcznika. Poza ten postulat dydaktyczny, żądający przeniesienia środka ciężkości nauki z domu do szkoły, wymaga, by młodzież, przynajmniej w rysach ogólnych, jeszcze na tej samej godzinie powtórzyła sobie treść wiedzy, świeżo podanej. Ta tylko droga jest dla nauczyciela najlepszym sprawdzianem, czy, względnie o ile treść materiału świeżo podanego dostała się do świadomości dziatwy. A jakże często przekona się wtedy nauczyciel, że cel lekcji nie został osiągnięty! Sumienny pedagog zanalizuje wówczas przebieg swej lekcji, zapyta sam siebie, czy powód niespamiętania nowej lekcji tkwił w nim samym (forma zbyt trudna, lub treść za obszerna), czy też leżał on po stronie młodzieży (brak skupionej uwagi, nieodpowiednie przygotowanie umysłowe) — i starać się będzie, o ile z braku czasu nie da się z tego naprawić na tej samej godzinie, naprawić to na następnej przy odpytywaniu lekcji.

Na tej samej godzinie można bez trudu za pomocą odpowiednich pytań, częstokroć kilku tylko, wiadomości, świeżo podane, w n a l e ż y t e s z e r e g i u p o r z ą d k o w a ć, związać je, a nawet prawie że wiernie odtworzyć. Korzyść z takiego bezpośredniego powtarzania jest wielka nie

tylko dla dziatwy, która już na godzinie wyucza się w ten sposób nowej lekcji, ale i dla nauczyciela, który po takim powtórzeniu widzi, nawet po kilkudniowej przerwie świątecznej, iż praca jego nie poszła na marne. Tylko dobrze powtórzona lekcja może następnie być t e m a t e m z a d a n i a na tak zwanych cichych zajęciach w szkole, lub w ogóle tematem zadania szkolnego, czy domowego. Na stopniu wyższym, na którym młodzież ma podręczniki, dobrze jest w s k a z a ć uczniom, gdzie t r e ś ć omawianą znajdują w książce, a nawet — o ile czasu starczy — o d c z y t a ć na godzinie dany ustęp z podręcznika. Ze względu na ważność powtórzenia świeżo podanego materiału nauczyciel winien ekonomicznie dysponować czasem, by mu dzwonek szkolny — jak się to niestety nieraz zdarza — nie uniemożliwił powtórzenia nowej lekcji na tej samej godzinie.

4. ŚRODKI POMOCNICZE NAUCZANIA

Pomoce naukowe. Ze względu na rozwój umysłowy młodzieży szkół powszechnych uczący winien szczególnie się liczyć z psychologią dziatwy szkolnej. Jak wiadomo, cechy umysłu dzieci w tym wieku to konkretyzm, trudność myślenia abstrakcyjnego i uwagi dowolnej. Stąd wszelkie środki pomocnicze, zmierzające do odtworzenia w umysłach dziatwy możliwie wiernej wizji odległej nieraz przeszłości, winny być przy nauczaniu wszechstronnie uwzględniane. Rolę tę spełniają przede wszystkim p o m o c e n a u k o w e. Samo, choćby najbarwniejsze, opowiadanie nie wystarczy tu nauczycielowi. Jakże gorąco współczuć należy z nauczycielem, który w szkole uczy historii nawet bez mapy i bez jakiegokolwiek reprodukcji obrazu historycznego!

a) Mapa. Nieodzownym środkiem umysłowania nauki dziejów jest przede wszystkim mapa. Wypadki dziejowe odbywają się bowiem nie tylko w c z a s i e, ale i w p r z e s t r z e n i. Omawianą na lekcji miejscowość (teren akcji dziejowej) musi nauczyciel wskazać równocześnie uczniom na mapie, w przeciwnym wypadku o zorientowaniu słuchaczy w omawianej treści nie ma mowy. Omawiany fakt dziejowy, nie przytwierdzony do miejsca, wisi niejako w powietrzu.

Przy pomocy mapy, której na żadnej lekcji historii braknąć nie powinno, nauczyciel ma pożądaną sposobność nie tylko r e k a p i t u l o w a ć wiadomości z zakresu g e o g r a f j i politycznej, czy fizycznej, ale, wskazując na właściwości terenu, będzie mógł niejednokrotnie bliżej uzasadnić dany fakt dziejowy. Dla przykładu tylko warto przytoczyć, jak te warunki terenu w bitwie pod Termopilami, czy Salaminą, dopomogły Grekom w walce, uniemożliwiając równocześnie przeciwnikowi rozwinięcie pełni sił własnych. Na tle scharakteryzowania terenu walki odczuje młodzież należycie czy to atak husarji Sobieskiego z góry Kahlenbergu pod Wiedniem, czy brawurę ataku szwoleżerów Koziatulskiego pod Somosierrą. Hordy nomadów, atakujące Europę przez bramę Uralu (Hunowie, Awarowie, Węgrzy) szły stepami czarnomorskimi aż po kotlinę Węgier, ale nie dalej (z wyjątkiem łupieskich wypadów); szły one tędy, któredy paszniczy teren zapewniał ich koniom pożywienie. Droga Napoleońska przez Smoleńsk (odpowiadająca mniej więcej działowi wód między Dźwiną a Dnieprem) to prastary szlak wypadowy w walkach polsko-moskiewskich (walki o Smoleńsk). Ten to teren, oraz drugi na południe od obronnych bagien Prypeci (szlak najazdów kozacko-tatarskich) - były również dwoma głównymi kierunkami wypadowemi obu armij bolszewickich na Polskę w pamiętnym roku 1920,

b) Obrazy. Drugi, również wydatny środek pomocniczy przy nauczaniu historii stanowią o b r a z y. Wiadomo, że wyobrażenia, które dwoma zmysłami (słuchem i wzrokiem) dostają się do umysłu, tkwią w nim silniej. Obrazem danym może się posługiwać nauczyciel bądź p r z y g o d n i e, ilustrując nim jakąś scenę historyczną, bądź — jak to przewiduje program w oddziale IV — uczyć będzie historii na podstawie zaleconych c y k l ó w z obrazów Matejki, czy Grotgera

Reprodukcje Matejkowskich królów, omawianych w szkole, znajdują się już w aprobowanych podręcznikach szkolnych. Genjusz Matejki już przez interpretacje danej osobistości historycznej uczy wiele. Z twarzy np. Łokietka wyczyta uczeń, iż Łokietek to „książę niezłomny”, a August III to opasły sybaryta na tronie, że pominiemy tu akcesoria uboczne, jak krzyż, miecz, czy księga w ręku danego władcy, które zaznaczają dobitnie główne zasługi króla. Żaden też z malarzy tak jak Matejko, nie obejmuje całości najwybitniejszych naszych momentów dziejowych. — Podobnie silnie działają obrazy niezrównanego malarza 63 r., Grotgera, wzruszają i do spamiętania omawianej treści historycznej służą wybornie.

Chodzi teraz o to, **jak należy korzystać z obrazów przy nauce szkolnej.**

Program pozostawia nauczycielowi do wyboru porę, kiedy ma dany obraz okazać uczniom: albo przed albo po opowiadaniu danej treści historycznej. W p i e r w s z y m wypadku nauczyciel

opowiadając, wskazuje na obrazie akcję, względnie dany moment dziejowy i objaśnia go równocześnie. W drugim wypadku uczniowie treść dziejową już znają i z przedstawionego im obrazu odczytują przy pomocy nauczyciela dane szczegóły w stylizacji artysty. Forma druga odpowiada lepiej ogólnemu duchowi programu, który podkreśla przy każdej sposobności współtwórczą, obserwacyjną pracę ucznia. Znając już treść historyczną danego momentu dziejowego z opowiadania nauczyciela, uczniowie przy jego pomocy potrafią określić tło główne obrazu, a zapewne i scharakteryzują kilka wybitniejszych postaci.

Przypuśćmy, że tematem lekcji jest obraz Matejki „Batory pod Pskowem”. Nauczyciel, zaznajomiwszy się uprzednio z treścią obrazu, z nazwiskami kilku głównych postaci, podaje następnie uczniom krótko, co dany obraz przedstawia — np.: „Batory przyjmuje poselstwo Iwana Groźnego, który za pośrednictwem wysłannika papieskiego, Possewina, błaga o pokój”. Droga pytań stosownych wydobywa w dalszym ciągu od uczniów objaśnienia, gdzie znajduje się główna osoba, król, gdzie członkowie poselstwa moskiewskiego, gdzie Possewin. Poza tem opisze postać stojącego obok króla kanclerza Zamojskiego i piękną w dali postać husarską młodego Żółkiewskiego. To na tym stopniu nauki — bok kilku ewentualnych omówień odnośnie do tła, strojów, wyrazu twarzy osób głównych — wystarczyć by powinno.

Podobnie przy obrazie „**Hold pruski**” Matejki wystarczy omówienie: a) miejsca akcji (rynek), b) postaci głównych (Zygmunta Starego, Albrechta, Bony, Zygmunta Augusta i Stańczyka). Szczegóły drugorzędne należy pominąć. Przy charakterystyce postaci należy również zwrócić uwagę na ciekawsze stroje danych osób.

Powtórzenie nowej lekcji odbędzie się w ten sposób, że uczeń, reprodukując ją, wskazuje równocześnie omawiane szczegóły na poznanym obrazie, jawne warjanty przy odpytywaniu treści tego samego obrazu historycznego na następnej lekcji zależą już będą od pomysłowości nauczyciela, jak i od zaciekawienia, jakie dany obraz w klasie wywoła.

Uczenie przy pomocy obrazów to nie tylko skuteczny środek mnemotechniczny w nauczaniu historii. Przy tej sposobności młodzież uczy się także zwolna patrzeć na obraz, wyrabia sobie stopniowo oko, oraz kształci poczucie estetyczne. Nauczyciel winien się przeto postarać o najniezbędniejsze obrazy do nauki szkolnej i pamiętać o tem, że właściwym ich celem nie jest dekoracja ścian szkolnych, korytarzy, czy sali konferencyjnej — ale pomoc przy nauce danego przedmiotu. A jakże często przy wizytacji szkoły spotkać można na ścianach obrazy, których treści uczniowie zupełnie nie znają, mimo iż odnośny materiał historyczny dawno już przerobiono!

c) Zbieranie widokówek, obrazków historycznych. Zapobiegliwy nauczyciel, zdający sobie sprawę z wartości nauki, opartej na poglądzie, gromadzić będzie obrazki historyczne, rozmaite widokówki z różnych okolic Polski, które uzmysłwić mogą młodzieży cenne zabytki naszej przeszłości. Do tego rodzaju zbiorów zacheć winien nauczyciel również swą młodzież. Choć w okresie powojennym ruch turystyczny, ze względu na koszty podróży, utrudniony, a i dobre reprodukcje na widokówkach są rzadkie, jednak przy dobrej woli ze strony nauczyciela i odpowiedniej zachęcie uczniów do kolekcjonowania szkoła może zebrać sobie wcale ładny zbiór obrazków, które nie tylko udekorują puste zazwyczaj ściany szkolne, ale i przy nauce bardzo się przydadzą. Chodzi tylko o szczerą dobrą wolę i o nierozgrzeszanie się trudnościami, istniejącymi bez wątpienia.

d) Rysunek — modelowanie. Również znany popęd u dziatwy do rysowania i modelowania może i powinien być — wedle programu — wyzyskany do utrwalenia niektórych wiadomości historycznych, zwłaszcza na t.zw. cichych godzinach zajęcia.

Co nadawałoby się do tego rodzaju reprodukcji? Oczywiście tylko przedmioty nietrudne na tym stopniu do odrysowania i odmodelowania. Źródłem do tego rodzaju pracy winny być obrazy szkolne, albumy historyczne, dobre widokówki, lub ostatecznie ryciny, zawarte w podręcznikach. Młodzież bez trudu odrysuje przedmioty tego rodzaju jak: posąg Światowida, chatę Piasta, Mysią wieżę znad Gopła, koronę Chrobrego lub Kazimierza Wielkiego, tarczę, hełm, kopję husarską, łuk tatarski, dzwon Zygmunta, kopiec unji lubelskiej it.p. Do modelowania nadają się również: Światowid, gniazdo orła białego, miecz i korona Chrobrego, tarcze, hełmy, berło, jabłko i korona z grobu Kazimierza W., dzwon Zygmunta, kopce historyczne it.p.

Zalecane przez program plany bitew, szkice pochodów wojsk it.p. mogą być w czyn wprowadzone z tem zastrzeżeniem, że nauczyciel wpierv szczegółowo w klasie rzecz omówi tak co do treści, jak i co do techniki wykonania danego szkicu.

e) Wycieczki. Wiemy, jak wielką radość w klasie sprawia uczniom każda zapowiedziana wycieczka, prócz dodatniej strony, jaką wycieczka przedstawia dla fizycznego rozwoju młodzieży, ma

ona, kierowana przez nauczyciela historii, swój cel osobiwy. Aby go w pełni osiągnąć, **winię nauczyciel taką wycieczkę należy zorganizować**. Wpierw więc musi się dobrze zaznajomić z treścią przedmiotu (zawartość danego muzeum, galerji, zabytku historycznego), by mógł młodzieży dany zabytek kultury należycie objaśnić. W tym celu dobrze będzie przeczytać monografię danego zabytku historycznego, ewentualnie zajrzeć do drukowanego przewodnika, omawiającego požądane szczegóły, lub ostatecznie do słownika geograficznego. W każdym razie sam nauczyciel powinien w pierw na miejscu dobrze zaznajomić się z zabytkiem, który mu następnie przyjdzie objaśniać młodzieży. W wyjątkowych wypadkach może nauczyciela wyręczyć przy prowadzeniu wycieczki fachowiec. Lepiej jednak będzie, gdy sam potrafi na wycieczce objaśniać, albowiem wówczas odpadną szczegóły, niepožadane do młodzieży i umysł młodociany nużące. Oczywiście przy wyjaśnianiu należy zwracać uwagę tylko na zjawiska charakterystyczne a zarazem dla umysłu dziatwy dostępne.

Wiadomości historyczne, zebrane na tego rodzaju wycieczce, winny być na najbliższej lekcji historii uporządkowane, utrwalone. Dane ewentualnie z zakresu tego wypracowanie pisemne poinformuje nauczyciela, o ile i w jakim stopniu młodzież z wycieczki naprawdę skorzystała.

Inne środki pomocnicze. Pozostają jeszcze do omówienia pewne środki, służące do urozmaicenia danej lekcji, oraz środki mnemotechniczne, ułatwiające spamietanie treści historycznej.

a) Wiersze — pieśni historyczne. Lekcje, przeplatane wierszem, czy też pieśnią historyczną, urozmaicają bardzo naukę. Program zwraca uwagę zwłaszcza na znane wiersze Konopnickiej, Niemcewicza. Zresztą wierszy i pieśni, zdolnych wzbudzić odpowiedni nastrój w klasie, jest pełno w naszej literaturze; zapobiegliwemu nauczycielowi z pewnością ich nie braknie.

Tak np. odśpiewawszy w klasie strofkę z pieśni legjonów: „*Przejdziem Wisłę, przejdziem Wartę...*” — nauczyciel opowie następnie uczniom, jak to z wkroczeniem Napoleona do Polski ziściły się nareszcie marzenia żołnierzy tułaczy. Przy omawianiu tła wypadów z roku 1846 nauczyciel odśpiewa z uczniami i wyjaśni dziatwie znaczenie słów, zawartych w Chorale Ujejskiego: „*O rękę karaj, nie ślepy miecz!*” Znaczenie dywersji, dokonanej przez wkroczenie wojsk polskich pod wodzą księcia Józefa do Galicji w roku 1809, upamiętnić może uczniom wierszyk domorosłego poety: „*Książę Ferdynandzie, cóż ci się to stało, żeś uciekł Warszawy w samo Boże Ciało?*” Martyrologię i zamierzenia wygnańców sybiraków oddaje pieśń skazańców: „*Nie dbam, jaka spadnie kara...*”

Uczmy tych pieśni i na tych pieśniach historii naszą młodzież!

Często w danej okolicy śpiewa lud jakąś piosnkę lokalną, nieraz przechowuje się wśród ludu wierszyk historyczny, którego treści okoliczni mieszkańcy może sami nie rozumieją. Będzie zasługą nauczyciela zbierać tego rodzaju lokalne wiersze i pieśni, wyjaśniać ich treść historyczną i zżyćtkowywać je przy nauce szkolnej.

b) Podania lokalne. Do zabytków historycznych, które przy nauce dziejów ojczystych powinny być uwzględnione, należą również i podania lokalne, Podań takich nie brak u nas w Polsce, zwłaszcza na ziemiach kresowych, będących terenem zaciekłych nieraz walk z sąsiadami. Nie masz mogiły, kurhanu, czy też ruin starego zamczyska, których przeszłość nie byłaby osnuta jakąś lokalną legendą. I tu również otwiera się wdzięczne pole dla nauczyciela zbierania tych legend, ochrony ich przed zapomnieniem, a zarazem racjonalnego zużytkowania powyższego materiału w szkole.

c) Historyczna anegdota. Anegdota historyczna pomijając już, iż treścią swą bawi umysł dziatwy, jest poważnym środkiem dydaktycznym, albowiem odświeża umysł młodzieży, znużony nieraz poważną treścią lekcji. Wiemy, iż słynny mówca grecki, Demostenes, widząc znużenie wśród swych słuchaczy, nieraz wtrącał jakąś anegdotę lub nawet bajkę. Tą drogą zyskiwał ponownie utraconą uwagę audytorjum i zniewalał swych słuchaczy do słuchania rzeczy poważnych. Za przykładem Demostenesa może iść i nauczyciel w szkole powszechnej, pamiętając, że dziatwy nużyć nie wolno, oraz że na tym stopniu nauczania o znużenie uwagi nietrudno.

Tematów do anegdot historycznych nie brak i w naszej literaturze. Niektóre zawierają już podręczniki, że przypomniemy znane anegdoty czy to o Stańczyku czy o młodocianym Chodkiewiczu (Ucz się, chłopcze, po łacinie, a zrobię cię mości panem), czy o scenie przed grobem Łokietka podczas oprowadzania po Wawelu szwedzkiego króla, Karola Gustawa, przez Starowolskiego (*Przed laty słyszałem od ekonomisty J. Supińskiego ciekawy kalambur, powtarzany swego czasu w Warszawie na temat niskiego pochodzenia żony generała Zajączka, która przed zamążpójściem trudniła się znaczeniem bielizny: „Pani generałowa, kiedy wiele „znaczyła” nic nie znaczyła. A teraz, kiedy już nie „znaczy” — tyle znaczy.*” (Kalambur polega na dwuznaczności wyrazu „znaczy”).

d) Przysłowia. Odmianą rolę, aniżeli anegdota historyczna, odgrywają przy nauczaniu dziejów przysłowia. Koncentrują one w sobie zazwyczaj jakąś prawdę historyczną, a że są przy tym zazwyczaj rymowane, mogą być dobrym środkiem mnemotechnicznym. Takie np. przysłowia: „*Za króla Sasa — jedź, pij i popuszczaj pasa*”, albo „*Jeden do Sasa — drugi do Lasa*” — charakteryzują dobitnie daną chwilę dziejową. Wyżej cytowane przykłady poda nauczyciel uczniom dopiero po odmalowaniu odpowiedniego tła dziejowego. Mogą one też być następnie wdzięcznym tematem zadania, w którym uczniowie rozwijać będą szerzej myśl zawartą w przysłowiu. Czasem, odwrotnie, przysłowie może być nie zakończeniem, ale punktem wyjścia przy toku nowej lekcji. Odnosi się to zwłaszcza do przysłów ogólniejszej natury. Tak np. przysłowie: „*Mądry Polak po szkodzie*” — może być dobrym zaczątkiem opowiadania o reformach w Polsce, o ocknięciu się narodu po pierwszym rozbiórce Polski.

e) Daty. O ile prawdą jest, że historia nie może obyć się bez dat i nazwisk, gdyż każdy fakt dziejowy należy umiejscowić w czasie i o ile możliwości skupić około osoby działającej — o tyle wiemy z doświadczenia, że przeładowanie pamięci młodzieży datami i nazwiskami przygnębia działkę, a nauczyciel, szermujący zbytnio temi środkami, stać się może prawdziwym biczem bożym dla młodzieży.

Daty historyczne to słupy orientacyjne, niezbędne do trafnego rozejrzenia się w przeszłości. Program, uwzględniając wiek dziatwy w szkole powszechnej, ograniczył je do minimum. Na ogół zaleca program orjentować młodzież w wypadkach minionych wedle wieków. Postulat to słuszny, choć z doświadczenia wiemy, jak w umysłach dziatwy miesza się pojęcie wieku, a omyłki nawet co do kilku wieków zdarzają się i u uczniów klas najwyższych. Niekiedy data, zwłaszcza o ile jest łatwa do spamiętania, silniej utkwii w umyśle dziecka, niż zbyt szerokie i zazwyczaj mgliste pojęcie danego wieku.

Dla przykładu wspomniemy tu o okrągłej dacie 1000 (wizyta Ottona w Gnieźnie), czy o powtarzających się cyfrach w datach 1333 (śmierć Łokietka) lub 1444 (śmierć Warneńczyka). W niektórych datach powtarzają się dwie ostatnie cyfry, np. 1572 i 1772; różnica 200 lat między datą śmierci ostatniego Jagiellona a pierwszym rozbiorem Polski widoczna jest tylko w setkach. Podobnie i w powszechnej historii można przy nauce zwrócić uwagę na mnemotechnikę pewnych dat. Rok 753, rzekoma data założenia Rzymu, zawiera cyfry nieparzyste, malejące stopniowo, zaś odwrotnie rok 1789, data wielkiej rewolucji, to cyfry rosnące od setek w kierunku jednostek.

Każdą, świeżo podaną datę winien nauczyciel napisać na tablicy. Obowiązuje to bezwzględnie przy nauce na stopniu niższym, gdzie lekcja odbywa się bez podręcznika. Daty te dziatwa notuje sobie w swych zeszytach.

f) Nazwiska. Postulat pisania dat na tablicy dotyczy również i nowo podawanych nazwisk. **Inazwiska musi się pisać na tablicy**, zwłaszcza na niższym stopniu nauczania. Również na wyższym stopniu należy pisać nową nazwę bezwarunkowo wtedy, jeśli pod względem pisowni lub wymowy nastęrcza ona dziatwie trudności (np. Miltjades, La Fayette). Nazwy tego rodzaju powinno następnie kilku uczniów z tablicy poprawnie odczytać.

g) Biblioteczki szkolne. Dobrym środkiem do rozszerzenia, względnie pogłębienia nauki szkolnej stać się mogą biblioteczki szkolne, zawierające materiał historyczny do czytania w klasie. Spis dziełek popularnych tego rodzaju zestawia prof. Smoleński na końcu znanego swego podręcznika dla nauczyciela (na III oddział). Niestety większość zaleconych broszurek jest obecnie wyczerpana, a nowe wydania, wobec panującej drożyzny, zapewne nieprędko się pojawiają. Ale i tu inicjatywa nauczyciela ma szerokie pole. Kilka bodaj czytanek o popularnej treści historycznej powinien mieć nauczyciel w swej podręcznej biblioteczce domowej. Poza tem powinien wszelkimi siłami dążyć do założenia biblioteczki szkolnej, najlepiej klasowej, w której by młodzież każdego rocznika znaleźć mogła odpowiednią lekturę z zakresu najżywoźniejszych zagadnień przeszłości rodzimej. Po odczytaniu rozdziałów, przeznaczonych do omówienia w szkole, nauczyciel zwróci uczniom uwagę na walory, zawarte w danej czytance. Wynikiem tego rodzaju lektury, rozumnie prowadzonej, ma być nie tylko rozszerzenie i pogłębienie wiadomości historycznych wśród młodzieży, ale i wszczepienie zamiłowania do czytelnictwa dzieł pożytecznych w ogóle.

Jak z powyższego zestawienia widzimy, środki pomocnicze przy nauczaniu historii są różnorodne. Od sumiennosci, od zdolności nauczyciela zależeć będzie przede wszystkim, czy je należy zechce i potrafi w czyn wprowadzić.

P A W E Ł B O B E K

ELEMENTARNA NAUKA HISTORJI OJCZYSTEJ I POWSZECHNEJ

SZKICE LEKCYJ DO UŻYTKU NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH
CZEŚĆ I

WYDANIE DRUGIE ZMIENIONE I UZUPEŁNIONE
CIESZYN, NAKŁADEM KSIĘGARNI „KRESY”, 1925

Paweł Bobek (1883–1945), działacz ruchu narodowego i ludowego na Śląsku Cieszyńskim, nauczyciel, publicysta. 1914–1919 działacz Polskiego Zjednoczenia Narodowego. 1918 współorganizator i prezes Rady Narodowej Śląska Cieszyńskiego. Od 1920 członek PSL „Piast”, 1923–1930 jego wiceprezes, od 1931 w Stronnictwie Ludowym, członek Rady Naczelnej do 1938. Długoletni współpracownik W. Witosa. 1919–1927 poseł na sejm. Redaktor „Głosu Ludu Śląskiego”. Zamordowany przez Niemców.

Przedmowa do drugiego wydania

Książka niniejsza jest wynikiem rozmyślań nad tem, jak należałoby pokierować elementarną nauką historji, by przedmiot ten, mający tyle danych do podniecenia tętna życia w szkole, przestał nużyć i nudzić, a stał się pożytecznym przyczynkiem w kształtowaniu światopoglądu młodzieży szerokich mas ludowych.

Pragnąc uczynić z nauki tej kurs propedeutyki, autor wysuwa w niej jako pierwszą zasadę planowe urabianie tła przestrzenno-czasowego dziejów. Pojęcia czasu w szkołach powszechnych dotąd się metodycznie przeważnie nie wytwarza, co się odbija ujemnie w późniejszych latach, gdy nauka historji przychodzi z dużym zakresem faktów, nazw, dat i stosunków. Brak ośrodków orjentacyjnych w czasie wywołuje w umyśle dziecka chaotyczne pomieszanie zjawisk historycznych, a w skutkach niemożność wytworzenia jasnego obrazu przeszłego świata ludzi.

Autor wychodzi z założenia, że naukę historji w szkole powszechnej pod względem poziomu ująć należy w dwa kursy, z których każdy powinien być nie zbiorem luźnych wiadomości, lecz pewną logicznie uporządkowaną i powiązaną z sobą całością. Książka niniejsza z małemi wyjątkami stanowiłaby program pierwszego kursu, przeznaczonego dla dzieci siedmio-, ośmio-, dziewięciu- i dziesięcioletnich.

Cel dydaktyczny według tego programu dałby się ująć w następujące tezy: 1. Wprowadzenie dziecka w świat baśni i podań polskich, o ile możliwości w związku z obserwacją danej okolicy. 2. Poznanie życia narodu w chwili zarania dziejowego w przeciwstawieniu do współczesnej dziecku rzeczywistości. 3. Planowe porządkowanie i wyjaśnianie pojęcia czasu (ustalenie chronologii). 4. Planowe wyjaśnianie pojęć i terminów. 5. Poznanie niektórych zdarzeń i wielkich ludzi z przeszłości narodu. (...)

Książkę tę autor uważa za skromny przyczynek do rozwiązania trudnego zagadnienia metodycznego w nauce elementarnej. Jeżeli mniej samodzielnemu, zwłaszcza młodszemu nauczycielowi będzie pomocną, będzie to dla autora dostateczną zachętą do dalszej pracy na tem polu.

Wstęp

Program nauki historji w szkole powszechnej

a) Nauka historji a wychowanie społeczne.

Jeżeli wychowanie dąży do wytworzenia typu człowieka szczęśliwego i pożytecznego dla społeczeństwa, to także szkole powszechnej wypadnie cel ten przyjąć. Szczęśliwym i pożytecznym dla społeczeństwa obywatelem jest człowiek pracy, znający dokładnie środowisko, w którym żyje, rozumiejący współczesne mu formy, umiejący wytworzyć dla siebie dostateczne podstawy bytu i ogarniający sferą zainteresowań szerokie pole życia społecznego i państwowego. Wytworzyć taki typ człowieka jest zadaniem społecznem wychowania publicznego. Do tego zadania wypada dostosować także nauczanie.

Jest to zadanie niełatwe. W nauce historii np. potrzeba wychowania społecznego nakazuje nam na pierwszy plan wysuwać zjawiska ekonomiczne i socjalne, wymagające zdolności operowania pojęciami oderwanymi, gdy umysł dziecka do takiej pracy okazuje się zgoła niezdolny. A jednak życie stanowczo domaga się rozwiązania tego zagadnienia po myśli interesów społeczeństwa. Warto w sprawie nauki historii w szkole elementarnej wysłuchać głosu przedstawiciela wielkiego prądu dydaktycznego, który w oparciu o badania naukowe pragnie wytworzyć podwaliny systemu nowoczesnego nauczania. Jest nim **amerykański pedagog John Dewey**. Już sporo lat temu w książce „*Szkola a społeczeństwo*” poświęcił elementarnej nauce historii specjalny ustęp. Dla niego **nauka historii w szkole elementarnej jest „pośrednią socjologią”** t.j. studjum, które odsłania procesy powstawania i sposoby organizacji społeczeństw. Dewey chce naukę historii traktować „nie jako zespół wyników lub skutków, nie jako zdawanie sprawy z faktów, lecz jako pełnię sił i działania”. Według niego „studjum historyczne nie jest zbiorem wiadomości, ale spożytkowaniem ich do barwnego obrazu, jak i dlaczego ludzie postępowali tak lub inaczej, zdobywali powodzenie lub doznawali zawodów”. Sądzi zaś, że tę dynamikę i ruch życia przeszłego ująć zdoła przez uwydatnienie charakteru ekonomicznego i przemysłowego w przedstawianiu życia minionych wieków. Radzi dlatego w początkach zająć dzieci studjum typowych zajęć ludzi na wsi i w mieście (dzieci sześciolatek), potem ewolucją wynalazków i ich wpływów na życie (dzieci siedmiolatek), następnie wielkimi ruchami przesiedleńcami, badaniami i wynalazkami, które sprowadziły cały świat „do ludzkiego widnokągu”. Ten materiał naukowy miałby stanowić przejście do zjawisk mających charakter lokalny i specyficzny.

Nie tu miejsce na charakterystykę innych tego rodzaju głosów i na krytykę tego, stwierdzić atoli wypada, że poglądy Deweya nie są odosobnione. Akcentuje się dziś bardzo mocno potrzebę uwzględnienia w nauce historii przede wszystkim zjawisk społecznych, gospodarczych i historii przemysłu, a są państwa, jak Rosja, które wszystko inne z nauki historii wykluczają.

b) Wytworzenie tła przestrzenno-czasowego.

Nauka historii w szkole powszechnej ani na chwilę nie powinna zapominać o tem, że jest propedeutyką przedmiotu i że w tym skromnym zakresie powinna dostarczyć dziecku materiału jasnego i dobrze uporządkowanego.

Historja przedstawia rozwój ludzkości, maluje zatem stosunki, zdarzenia i postaci, wtłoczone niejako w formę czasu. Ponieważ wszystkie zjawiska dziejowe dokonały się także na pewnym miejscu, wyobrazić je sobie możemy jedynie na tle przestrzenno-czasowym. Im lepiej to tło odmalujemy, tem łatwiej zorientujemy się w zjawiskach historycznych utrwalonych w pamięci. Nad wytworzeniem odpowiedniego tła elementarna nauka historii powinna pracować z równą planowością, jak nad utrwaleniem w pamięci samych zjawisk dziejowych.

c) Kult przeszłości, wychowanie narodowe.

Nie drugorzędną rzeczą w nauce historii jest wytworzenie w duszach przyszłych obywateli pewnego kultu dla minionych pokoleń, zdolności sympatycznego wczuwania się w dzieje narodu i ludzkości. Znakomitej strawy duchowej w pierwszych latach szkolnych dostarczają dziecku w tym względzie **baśnie i podania historyczne**. Jest to materiał na wskroś przystosowany do psychiki dziecka. W nich staje dziecko wobec czasowo nieokreślonej przeszłości, najczęściej na tle niejasno zarysowanej przestrzeni (baśń) albo też określa mu się miejsce, ale w czasie pozostawia się jego naiwnej fantazji możliwość dowolnego bujania. Baśnie i podania przemawiają do dziecka w sposób, odpowiadający jego naiwnym poglądom na świat, w nich myśl, jak się ktoś wyraził, wypowiedziana jest kategorjami dziecka. A wartość ich treści również jest wielka: To treść życia dawnych pokoleń, promyki pierwszej kultury z czasów, gdy naród był jeszcze w wieku dziecięcym.

Były czasy, gdy naród nie posiadał szkół ani książek, gdy o przeszłości opowiadała mu sama baśń, a jednak siłą tego dorobku żyły dawne pokolenia, siła ta ożywiała ich energję, popychała je do bohaterskiej obrony swych sadyb i kierowała na tory wyższej twórczości. Dlatego też, tworząc w duszy dziecka obraz dawnego życia, nie możemy pomijać tych pierwszych płodów ducha narodu, przed wprowadzeniem w pasmo dziejów, przedstawiające zjawiska historyczne jako pewniki na tle dokładnie określonej chwili.

d) Wprowadzenie dziecka do dziejów narodu.

Dalszą część tego celu osiągnąć powinna nauka historii przez wprowadzenie dziecka w wielkie momenty dziejowe narodu. Nie chodzi tylko o poznanie wielkich chwil i postaci z przeszłości,

ale raczej o uczuciowe przeżycie w uogólnionych fragmentach tego, co naród przeszedł w ciągu ubiegłego tysiąclecia. Jest to kwestja przede wszystkim metody, dlatego o tem na innym miejscu będzie mowa.

Jeżeli w dążeniu do wysunięcia na plan pierwszy zjawisk socjalnych i gospodarczych upatrywać można by jednostronny kult gromady, to historia wielkich chwil dziejowych przeciwstawia się temu założeniu jako kult indywidualności, świecących pięknem poświęcenia. **Dziecko powinno poznać wielkie i przełomowe chwile narodu, nie wyłączając tych, gdy naród błędził.** Nie chodzi bowiem o to, by się u dziecka wyrobiło przekonanie, że wszystko, co w przeszłości narodu się działo niedobrego, zaszło z winy czynników zewnętrznych, lecz raczej trzeba dążyć do wytworzenia u przyszłego obywatela krytycyzmu w stosunku do własnego narodu. Niechaj nauczy się, jak unikać błędów, których w przeszłości dopuszczał się jego starszy brat, a których naród cały o mało nie odpokutował utratą bytu.

e) Wyjaśnienie pojęć przedmiotu.

Jako propedeutyka przedmiotu nauka historii w szkole powszechnej dążyć powinna do konsekwentnego i planowego wyjaśnienia pojęć takich jak: państwo, monarchja, rzeczpospolita, plemię, naród, lud kulturalny it.d. Pojęcia te należy wyjaśniać na odpowiednio dobranym materiale naukowym.

f) Cel nauki historii.

Gdybyśmy na tej podstawie mieli sprecyzować cel nauki historii, to uzyskalibyśmy następujące tezy: 1. **Wychowanie społeczne** przez ułatwienie przyszłemu obywatelowi poznania współczesnej mu rzeczywistości i **dostarczenie mu wzorów w spełnianiu obowiązków wobec narodu i państwa.** 2. **Wytworzenie kultu przeszłości**, oraz zdolności do sympatycznego wczuwania się w dzieje narodu i ludzkości. 3. **Przygotowanie przyszłego obywatela do dalszej pracy nad sobą drogą samokształcenia.**

Cele powyższe rozstrzygają o wyborze materiału, który należałoby ująć w następujące zasady: 1. **Przewaga zjawisk socjalnych i ekonomicznych, wynalazków, odkryć i historii kultury w ogóle.** 2. **Uwzględnienie narodowych podań historycznych, wielkich postaci i bardzo ważnych zdarzeń z dziejów narodu i ludzkości.**

Metoda.

Chcąc uwzględnić potrzeby wychowania społecznego a równocześnie uczynić naukę dla dziecka zrozumiałą, nauczyciel szkoły elementarnej często widzi się w położeniu bez wyjścia i albo zupełnie mija się z celem, wybierając materiał anegdotyczny bez większej wartości wychowawczej i bezwartościowy ze stanowiska nauki historii — albo dzieciom przedstawia materiał dla nich niezrozumiały. Może w żadnym przedmiocie nie pochłania dzisiejsze dziecko szkolne tyle balastu pamięciowego, jak w nauce historii. Nawet plany naukowe, wydane przez Min. W. R. i O. P. nie rozwiązały tego zagadnienia całkiem szczęśliwie. Są one dużym postępem w stosunku do tego, co niedawno było podstawą nauki historii na ziemiach polskich, ale zarówno w zakresie wyboru materiału, jako też ugrupowania metodycznego budzą pewne wątpliwości. Dużem ich niedomaganiem jest brak wyraźnych zasad w układzie toku ogólnego w oddziałach niższych do czwartego włącznie.

Chcąc ustalić zasady postępowania metodycznego, należałoby odpowiedzieć na następujące pytania: Jak wytworzyć jasne i określone pojęcie czasu na tle przestrzeni? Jak wyjaśniać podstawowe pojęcia i terminy przedmiotu? Jak ugrupować materiał naukowy? Jak urządzić naukę, by dziecko potrafiło się wczuć w przeszłość? Jak ująć poszczególne lekcje?

a) Pierwszy kurs nauki historii w szkole powszechnej.

Dziecku psychologicznie dana jest chwila współczesna, ale zarówno w stronę przyszłości jak przeszłości pasmo czasu jest dla niego czemś niewiadomem i nieuporządkowanym i trzeba mu dostarczyć w tem paśmie bez kresu niejako słupów orientacyjnych, planowo wykuwanych w ustosunkowaniu do zrozumiałej mu współczesności. Takimi słupami należy uczynić dwie chwile dziejowe i odpowiednio je utrwalić: 1. **Chwilę, gdy naród wstępował do historii;** 2. **Chwilę Narodzenia się Chrystusa Zbawiciela.** Każdej z tych chwil dziejowych należałoby nadać pewną treść.

Pojęcie współczesności jest u dziecka skojarzone z tym mniej lub więcej dokładnym obrazem współczesnej rzeczywistości, nad którym pracuje samodzielnie i z pomocą drugich. Po pewnym więc uporządkowaniu i uzupełnieniu tego obrazu (nauka o rzeczach) mogłaby nauka historii przejść do chwili „przed 1000 lat” w dziejach narodu. Można by postawić pytanie: Dlaczego od razu nie przejść do chwili „przed 2000 lat”? Na to jest jednak odpowiedź: Należy ucznia zaznajomić najprzód z tem, co jest dla niego psychologicznie bliższe, a więc z tem, co działo się w jego bliższym i dalszym otoczeniu, na ziemi ojczyściej. Te zaś zjawiska przedstawiają w chwili „przed 2000 lat” ciemnię prawie zupełną.

W jaki sposób nadać treść tej chwili „Przed 1000 lat”? Nie znamy z tych czasów na ziemiach polskich opisów wypadków i postaci, ale dosyć dużo opowiada nam historia o ówczesnym życiu ogółu, o kulturze materialnej i duchowej, o pierwotnym ustroju społecznym i politycznym. Te wiadomości, ujęte w formę opowiadań plastycznych na temat danego szczegółu, mogłyby nadać treść chwili „przed 1000 lat”. Stanowiłyby one także doskonałe oparcie w zaznajamianiu dziecka później z ważniejszymi wiadomościami z historii ojczyściej w ogóle. Poszczególne obrazki przedstawiać by należało w przeciwstawieniu do obecnych stosunków kulturalnych w celu dobitniejszego wykazania różnic pomiędzy życiem ówczesnym a obecnymi stosunkami kulturalnymi.

Zaznajomiwszy jeszcze ucznia z sąsiadami praocjów naszych, wypadłoby przejść do trzeciego punktu w czasie. W tym celu wypada także rozszerzyć znacznie orientację ucznia w przestrzeni i w bardzo ogólnych zarysach zaznajomić go z krajami, które leżały na drodze pomiędzy ziemią ojczyścią a ziemią Izraelitów. Potem już można by rozmierzyć okres czasu pomiędzy Narodzeniem Chrystusa a chwilą współczesną, dzieląc to pasmo na wieki czyli stulecia. Chodziłoby o nadanie poszczególnym stuleciom pewnej treści, treści wartościowej ze stanowiska historii i wychowania. Z nią kojarzyłby uczeń później na zasadzie współczesności wszystkie wiadomości późniejsze. Aż do 10 wieku tego materiału dostarczałaby nam w ogólnych bardzo zarysach przedstawiona historia rozwoju chrześcijaństwa, następnie zaś ważne postaci i wypadki z historii ojczyściej. Wypadłoby jeszcze uzupełnić wiadomości o rachubie czasu. (Czasy przed Chrystusem.)

Na tem zakończyć należałoby 1. kurs elementarnej nauki historii, obejmujący pierwsze cztery lata nauki w szkole powszechnej.

b) Drugi kurs nauki historii.

Po tem bardzo pobieżnym zorientowaniu się ucznia w przeszłości, głównie na tle dziejów narodu, nauka historii w następnych latach spełnić powinna następujące jeszcze zadania:

1. Wyjaśnić dalsze pojęcia przedmiotu; 2. Pogłębić wiadomości z historii narodu głównie uzupełnieniem wiadomości z zakresu zjawisk społecznych, ekonomicznych, wynalazków, odkryć i zjawisk kulturalnych w ogóle; 3. Rozszerzyć zakres na historję powszechną.

Aczkolwiek bowiem niejednokrotnie spotykamy się ze zdaniem, że naukę w szkole powszechnej należy ograniczyć do historii narodu, to pogląd ten dziś nie da się rzeczowo uzasadnić. Dziecko powinno oczywiście przede wszystkim wpatrzeć się w dzieje swego społeczeństwa, ale ten obraz narodu w przeszłości byłby niepełny, gdybyśmy go nie osadzili na tle ogólnego współżycia z sąsiadami bliższymi i dalszymi.

W chwili, gdy ludzkość na całej kuli ziemskiej żyje we wzajemnej zależności pod względem gospodarczym i kulturalnym, niepodobna w programie szkoły elementarnej pominąć historii powszechnej w zakresie najniezbędniejszym.

d) Jak urządzić naukę, by dziecko nauczyło się wczuwać w dzieje narodu i ludzkości.

Jest to może zadanie najtrudniejsze dla nauczyciela a decydującymi w tym względzie czynnikami będą: 1. **Dusza nauczyciela;** 2. **Możliwe unaocznienie nauki;** 3. **Obserwacja śladów życia historycznego, jak zwiedzanie pamiątkowych miejscowości, muzeów, it.d.**

Jeżeli w nauczaniu w ogóle **dusza nauczyciela** wysuwa się jako pierwszorzędny czynnik dydaktyczny, to w nauce historii należałoby to podwójnie podkreślić. Tylko nauczyciel, który sam potrafi się przenieść w przeszłość, który widzi w minionym życiu ludzi fragment ogromnej i niepojętej harmonji wszechświata, który spostrzega w dawnym życiu ludzi wir nurtujących je a często sprzecznych sobie sił, który to wszystko nie tylko wie, ale i przeżywa w duszy a przy tem kocha ludzi

a szczególnie młodzież, tylko taki nauczyciel może ze skutkiem podjąć się trudnego zadania nauki historii elementarnej, o ile równocześnie dostatecznie zorientował się w metodzie przedmiotu. Wielce pomocne mu będą przy tym środki unaoczniające, jak obrazy, tablice, widoki miejscowości historycznych, przedmioty z czasów dawnych, jak broń, narzędzia, dzieła sztuki it.d.

Szczególne znaczenie w polskiej szkole powszechnej mogą mieć obrazy Matejki, zwłaszcza w pierwszym kursie elementarnej nauki historii. Mało który naród może się poszczycić genialnym malarzem, któryby prawie wszystkie wielkie chwile narodu ujął w obrazy tak nieocenionej wartości, jak to widzimy w dziełach Matejki. Nie wszystkie obrazy historyczne Matejki nadają się do nauki elementarnej, nie należy ich też uważać za ilustracje tylko do danego zjawiska, są one raczej zbiorem symboli, genialnie przedstawionych a unaoczniających zasadnicze przeobrażenia dziejowe w życiu narodu.

W nauce elementarnej unikać należy precyzowania nazwisk wszystkich postaci na obrazach przedstawionych a ograniczyć się do tych, które związane są ze znanymi dziecku wypadkami, albo które w przyszłości dziecko ma poznać. Niejednokrotnie obrazy Matejki mogą być ośrodkiem koncentracyjnym materiału historycznego w ogóle.

Wielkie znaczenie dla wytworzenia tego związku psychologicznego pomiędzy duszą dziecka a minionym życiem ma obserwacja śladów tego życia. Mocniej dziecko odczuwać będzie, dajmy na to, wielką chwilę pod Grunwaldem, albo tragiczną chwilę bitwy pod Cecorą, jeżeli przedtem przedstawimy mu widok danej okolicy i słowami namalujemy mu jej obraz współczesny z pamiątkami z tych dawnych czasów, albo jeżeli, gdy to jest możliwe, zwiedzimy te pamiątne dla narodu miejscowości. Pomiedzy treścią duszy dziecka, związaną mocno z wszystkim, co współczesne, a danym epizodem życia z przeszłości, nawiązujemy w ten sposób nieprzerwane węzły, tworząc w duszy dziecka obfite źródło wzniosłych uczuć.

f) Lekcja historii w niższych i średnich oddziałach szkoły powszechnej.

Umiejętny wybór materiału, dobre rozłożenie go na poszczególne stopnie nauki, to z pewnością wiele, ale jeszcze nie wszystko. Chodzi także o ujęcie tego materiału w każdej lekcji w odpowiednią formę i zachowanie prawidłowego toku lekcji. Na stopniu niższym i średnim wyłaniają się dwa typy lekcji. **W jednych chodzi o spamiętanie i skojarzenie szeregu obrazów kulturalnych**, wypadków, biografii i innych zjawisk, **w drugich o rozwinięcie w duszy dziecka pewnego zasobu pojęć**. Pierwsze to o b r a z k i, drugie zaś są analizą pojęć i dlatego najlepiej je ująć w formę p o g a d a n k i. Przy wszystkich lekcjach zalecić można postępowanie tokiem Herbarta z pewnymi niezasadniczymi zmianami. Przeprowadzałem je z dobrym skutkiem, dzieląc lekcję na: **wstęp; przedstawienie nowego materiału; rekapitulację; utrwalenie; przepisywanie streszczenia, względnie notowanie dyspozycji**; zużytkowanie materiału naukowego w pracach piśmiennych, rysunkach i modelowaniu.

I. Wstęp. Najczęściej powtarza się nabyte już wiadomości, o ile pomiędzy nimi a materiałem nowym zachodzi pewien związek. Niekiedy wskazanem jest rozpocząć lekcję pogadanką na temat jakiegoś szczegółu z współczesnego życia ludzi. Czynimy to z dobrym skutkiem wszędzie tam, gdzie życiu współczesnemu przeciwstawić chcemy życie historyczne. Jeżeli zaś celem lekcji jest wyjaśnienie nowego pojęcia, to na wstępie należy odświeżyć pojęcia już dzieciom znane. Zawsze atoli, bez względu na to, co czynimy przedmiotem wstępu, mamy jeden głównie cel: przygotować umysł dziecka do możliwie wydatnej apercpepcji.

II. Przedstawienie nowego materiału. Przy lekcjach, gdzie chodzi nam o utrwalenie obrazu kulturalnego, przebiegu zdarzenia lub życiorysu, trzeba dzieciom rzecz przedstawić obrazowo, stylem możliwie prostym, a przy tem także, w miarę sił, pięknie. Ta piękność opowiadania zależy naturalnie nie tylko od stylu i stopnia plastycznego ujęcia rzeczy, lecz także od modulacji głosu, tempa opowiadania i przejęcia się przedmiotem.

Często wypada przedstawić uczniowi opis. Dziecko w tym wieku atoli nie bardzo się zapala do opisów, ono raczej łąknie powiastek. Wtedy dobrze jest uciec się do pewnego złudzenia dziecka. Podobnie jak w powieści historycznej pisarz ujmuje opis w formę opowiadania, czynić to można i w nauczaniu: wprowadzamy osoby i nastroje i na tle zmyślonej akcji wpajamy dzieciom dany materiał naukowy.

Przy obrazkach może lepiej przedstawić dzieciom od razu całość a potem dopiero przystąpić do powtórzenia („odpytania”). Ale zasady tej oczywiście nie należy czynić dogmatem i, gdzie nam tak bardzo nie chodzi o utrzymanie nastroju, tam już przy przedstawianiu nowego materiału można

opowiadać odstępami i każdy odstęp z osobna powtarzać. Co do pogadanek, to jest o nich mowa w artykule o formie nauczania.

III. Rekapitulacja. Wyrazem tym pragnąłbym objąć to, co Niemiec nazywa „Verknüpfung” i „Zusammenfassung”. Ażeby wiadomości nowe zlały się, skojarzyły z zasobem przyswojonym przez ucznia, trzeba je umocnić przez powtórzenie i porównanie. Tu nauczyciel napotka częste niejasności, które należy zaraz usunąć. Następnie materiał uczniom przedstawiony wypada uporządkować i ująć w zasadnicze myśli („system” Herbarta).

IV. Utrwalenie. Już rekapitulacja częściowo utrwalamy materiał, ale przy lekcjach, gdzie chodzi nie o wyjaśnienie pojęć, lecz o zapamiętanie całego szeregu szczegółów, jest to utrwalenie niedostateczne. W dodatku dziecko nie posiada w tym wieku jeszcze wprawy w wyrażaniu się, którą trzeba również wyrobić.

Ażeby uwzględnić jedno i drugie, dobrze jest podzielić materiał na części według dyspozycji, zaznaczonej głównymi pytaniami rekapitulacji. Najlepiej uczyni nauczyciel, jeżeli każdą część ponownie opowie, za nim zaś najprzód lepsi, potem słabsi uczniowie. Skoro w opowiadaniu pierwszej i drugiej części uczniowie już nabyli biegłości, należy przystąpić do opowiadania obu części w związku. Tak samo postąpić wypada przy częściach następnych.

Takie postępowanie w znacznej mierze narzuca uczniowi styl. Wydaje mi się atoli, że jest to rzeczą wskazaną, dziecku potrzeba bowiem w tym okresie pewnych wzorów.

V. Piśmienne streszczenie. Na stopniu niższym i średnim (przynajmniej w 3 i 4 roku nauki) **dobrze byłoby, dać dziecku na piśmie tok myśli i ramy materiału w formie krótkiego streszczenia.** Wydaje mi się, że w tym wieku dyspozycja jeszcze nie spełni dostatecznie zadania. Uczeń nie potrafi jeszcze należycie uogólnić zanalizować z powodu pewnej nieporadności w myśleniu. Trzeba wreszcie, by uczeń zapamiętał sobie pewne szczegóły, a pod tym względem utrwalenie w szkole mimo najlepszych chęci nauczyciela nie będzie wystarczające.

Nie należy atoli na następnej godzinie historii wymagać zupełnie wiernego oddania, wystarczy, jeżeli uczeń zachowa podany mu ogólny tok myśli.

Często wypadaloby streszczenia te przepisywać na godzinach języka, gdyż w godzinie historii nie ma na to czasu. Dobrze jest, pozwolić dzieciom, by same urabiały zdania na podstawie pytań nauczyciela. Wymaga to więcej czasu, ale wnosi do lekcji trochę urozmaicenia. Przy przepisywaniu streszczenia można by polecić następujące postępowanie: 1) **postawienie pytania**; 2) **sformułowanie zdania na podstawie odpowiedzi uczniów**; 3) **rozłożenie zdania na wyrazy** (wzgląd na ortografię); 4) **pisanie zdania przez nauczyciela** (na tablicy) **i uczniów** (w dziennikach).

Dla kontrolowania swych zapisek ma uczeń bezbłędny tekst na tablicy. Dyktować uczniom streszczenia nie można, gdyż na tym stopniu nauki zbyt wiele jeszcze popełniają błędów ortograficznych i rzeczowych; takie notatki, spisane za dyktatem, nie mogłyby w żaden sposób stanowić podstawy do powtórki domowej. W szkołach niżej zorganizowanych przepisywanie to mogłoby służyć jako zatrudnienie ciche.

VI. Zużytkowanie materiału naukowego w ćwiczeniach stylistycznych, rysunkach i modelowaniu. Nauka historii dostarcza sporo sposobności do zużytkowania wiadomości nabytych w ćwiczeniach stylistycznych i innych pracach. Chodziłoby tu o to, by uczeń wiadomości nabyte mógł zużytkować z pełnią zainteresowania, by mógł wypróbować swoją zdolność tworzenia.

W niższych i średnich oddziałach nauki za przedmiot tych prac wybierać należy szczegóły uczniowi dobrze znane. Przede wszystkim prace stylistyczne powinny unikać tematów ogólnych, gdyż dziecko w tym okresie nauki nie umie jeszcze przeprowadzić analizy pojęć zbyt ogólnych i popada w potok pustych słów a praca jego skutkiem tego przestaje być twórczą. Szereg tematów dla przykładu podaję przy poszczególnych szkicach lekcyjnych.

g) Forma nauczania.

Jak w całej nauce szkoły ludowej, tak też i w historii należy ucznia pobudzać do myślenia i utrzymywać go w niepewności, kiedy mu wypadnie stwierdzić odpowiedzią, czy współdziała z nauczycielem. O ile możliwe, należy i w tym przedmiocie ucznia naprowadzać a nie dawać mu „gotowej wiedzy”. Przy wyjaśnianiu pojęć, od tej zasady odstąpić nie można. Nauczyciel stawia pytania rozwiązalne dla uczniów, nieraz je na ogół rozwiązuje, a dokończenie rozwiązania zostawia uczniowi. Niekiedy wypadnie oczywiście jakiś szczegół wprost opowiedzieć.

Innej formy użyć trzeba przy obrazkach. Tam, pominiawszy wstęp i rekapitulację, wypada nauczycielowi użyć prawie wyłącznie formy opowiadającej. Czyni się to dlatego, że przynosimy

uczniowi to, czego on w żaden sposób wywnioskować nie może, szczegóły, mające utkwić w pamięci. Dalej pragniemy wywołać nastrój uczuciowy u uczniów, a ten rozbijałobyśmy, zakłócając tok myśli nieporadnymi odpowiedziami uczniów. Rekapitulacja dostarczy uczniowi dosyć sposobności do wypowiedzenia się.

W rekapitulacji użyć należy formy pytającej. A jakież to mają być pytania? Pominąwszy pytania, służące do wyświetlenia niejasności i pytania naprowadzające, chodzi tu o szczególny rodzaj pytań. Trzeba na nie odpowiadać nie częścią zdania, lecz kilku zdaniami. Wymagają one jako odpowiedzi całej zasadniczej treści opowiadania. Nazywają je niektórzy dosyć trafnie **pytaniami dydaktycznymi**, ażeby je odróżnić od pytań gramatycznych, charakteryzujących naukę w klasie elementarnej. Pytania te, które co do formy są raczej wezwaniami, dzielą uczniowi materiał na części logiczne. Zadaniem ucznia jest, rozłożyć zakres takiej całości logicznej. Jest to bardzo ważne zadanie szkoły powszechnej. Uczeń uczy się samodzielnie wypowiadać swe myśli i ujmować całość jako zbiór logicznych, mniejszych całości. A wiadomo przecież, jak wielkie znaczenie dla przyszłego obywatela państwa w okresie rządów ludowych ma zdolność jasnego, myślowo uporządkowanego wypowiedzenia się. W całej nauce szkolnej do tego celu zdążać należy, w szczególności zaś w nauce historii, języka ojczystego, geografii i przyrody, bo te przedmioty do tego najwięcej dostarczają sposobności.

P A W E Ł B O B E K

ELEMENTARNA NAUKA HISTORJI OJCZYTEJ I POWSZECHNEJ

CIESZYN, NAKŁADEM KSIĘGARNI „KRESY”, 1925

Szkice lekcyjne

Czasy Jagiellonów

Literatura.

Karol Szajnocha: „Jagiello i Jadwiga”; **W. Smoleński:** „Dzieje narodu polskiego”, Warszawa;
Dr. Anatol Lewicki: „Zarys historii polskiej aż do najnowszych czasów”, Warszawa;
Helena Witkowska i Wanda Krzyżanowska: „Kultura polska”, „Teksty źródłowe do nauki historii w szkole średniej”, Krakowska Spółka Wylawnicza; **Władysław Łoziński:** „Życie polskie w dawnych wiekach”, Lwów, Altenberg i Gubrynowicz 1921; **Kamilla Chołoniewska:** „Z naszej przeszłości”, Warszawa, Arct; **Stanisław Kutrzeba:** „Historja ustroju Polski w zarysie”, Lwów.
Dr. Antoni Szelański: „Rozwój ekonomiczny i społeczny w Polsce do roku 1795”;
Dr. August Sokolowski: „Polityczna historia Polski”; **K. Królikowski:** „Grunwald”; **Fr. Jaworski:** „Władysław Jagiełło”. **Guhl i Konner:** „Hellada i Roma”; **Fr. Terlikowski:** „Życie starożytnych Greków”, Lwów 1921; **Jan Matejko:** „Dzieje cywilizacji w Polsce”, Warszawa 1912.

Bitwa pod Grunwaldem

Środki: Portrety Jagiełły i Witolda, obraz Matejki: „Bitwa pod Grunwaldem”, mapa Polski.

I. Powtórzenie. Nauczyciel: Pokaż ziemie Litwy!

Pomiędzy Litwą a Polską nad Bałtykiem leży kraina, którą już częściowo znacie z czasów Bolesława Chrobrego. Jakie plemię zamieszkiwało te ziemie wtedy? (Prusacy). Opisz ich kraj i życie! Co wiesz o ich ówczesnej religii?

II. Nowy materiał. Nauczyciel: Z pewnością się zdziwicie, gdy wam powiem, że około roku 1400, t.j. za króla Jagiełły Prusaków już nie było w tej krainie. Słuchajcie, jak się to stało. Jako naród pogański i ciemny napadali często na ziemię praojców naszych, podobnie jak Litwini. I tak to trwało aż do wieku XIII. Wtedy książę Mazowsza - Konrad, znany wam z obrazu Matejki „Kłeska pod Lignicą”, chcąc się zabezpieczyć przed nimi, zawezwał zakon rycerzy niemieckich, Zakon Panny

Marji, do pomocy. Tu u skretu Wisły oddał Zakonowi kawał ziemi Cóż to za zakon? Poznaliście już zakon braci klasztornych, który?

U.: Braci benedyktynów w Tyńcu.

N.: Jakież było zadanie benedyktynów?

U.: Uczyli ludność rolnictwa, rzemiosła, głosili naukę Chrystusa i pisali książki.

N.: Ale Zakon rycerzy niemieckich miał inne zadanie. Rycerze ci walczyli z poganami. Osiedlili się tu na pograniczu ziemi Prusaków i rozpoczęli z nimi walkę. Prusacy nie zdołali im dorównać w sile i sprawności bojowej i prawie zupełnie wyginęli w tych wojnach. Na opustoszałych ziemiach pruskich Zakon osiedlał teraz ludność z głębi Niemiec. Ludność ta słuchała we wszystkim Zakonu. Na ziemi dawnych pogańskich Prusaków powstało **państwo Zakonu rycerzy niemieckich**. Siegało od rzeki Niemen wzdłuż Bałtyku aż poza ujście Wisły. Rycerzy Zakonu tego zwano inaczej krzyżakami, każdy rycerz miał bowiem czarny krzyż na białym płaszczu. Z krzyżaków wyrósł wróg wielki dla praojców naszych. Po wyniszczeniu Prusaków zabrali się do Litwy. A gdy i ta przyjęła naukę Chrystusa, nie było już sąsiada pogańskiego, z którym by mogli walczyć. Że jednak pragnęli państwo swoje rozszerzać stale, wszczynali wciąż wojny ze swymi chrześcijańskimi sąsiadami, Polską i Litwą, niszcząc i rabując ich kraje. Gotowała się wielka wojna z krzyżakami, a wybuchła za Jagiełły w roku 1410. Zatem w którym wieku?

U.: W wieku XV.

N.: Nie trwała długo, gdyż **rozstrzygnęła ją jedna wielka bitwa**. Stoczono ją w kraju dawnych Prusaków pod Grunwaldem (mapa!) **Oto obraz Matejki, przedstawiający tę bitwę**. Pomyślny, że jesteśmy świadkami tego, wielkiego zdarzenia. Przed nami rozciąga się duża, równa okolica. Od zachodu wznosi się niewielkie wzgórze. Na niem usadowili się krzyżacy. Dwa olbrzymie hufce rycerzy, każdy po 50.000 czekały rozkazu mistrza. Błyszczały w słońcu stalowe hełmy z kitami strusich piór, białe zdala płaszcze krzyżackie, a pod nimi kryła się zbroja wspaniała. Obok rycerzy widać czerń parobków do posługi. W tyle ukryto armaty. Tych nie znali dotąd Polacy ani Litwini.

Polacy i Litwini stanęli naprzeciw armji krzyżackiej. Na prawem skrzydle Litwa i Ruś, na lewem Polacy. Dowodzi wojskiem sam **król Jagiełło**, pomaga mu na prawem skrzydle krewny jego, **książę Witold**. **Rycerstwo polskie** w części również nosi żelazne zbroje. Przeważają jednak kaftany ze skóry bawolej, ozdobione blaszkami. Na głowach jednak błyszczą hełmy ze stali. Jako broń przeważają miecze, lecz widać także topory i włócznie. Gorzej uzbroili się **Litwini**. Odziani są w skóry niedźwiedzie, rysie lub bawole, zbrojni w łuki, topory, siekiery, oszczepy. I naszych jest około 100.000. Na wzgórzu pod gajem ustawiono namiot królewski. Tak z bliska patrzyły na siebie dwie wielkie armje. Pomiędzy nimi duża równina.

Nastała noc, ale niebo jakby zagniewane na ludzi, czarnym kirem się okryło i ani jedna gwiazdka nie zaświeciła. Wtem głuchy huk słyhać z dala, zrywa się wiatr z łoskotem, zaczyna naginać drzewa i trawy, co chwila błysk światła obleje przestworze, rozpętała się burza okropna ponad polami Grunwaldu. A rycerze myślą: Burza zapowiada jakieś okropne zdarzenia, które na tej rozegrają się ziemi.

Nadszedł pogodny ranek. Był to dzień **15 lipca, roku 1410**. Obie armje niecierpliwie czekały bitwy. Ale z żadnej strony jej nie zaczynano. Wtem od strony krzyżaków idzie dwóch rycerzy. To posłowie, niosą dwa miecze błyszczące. Przystąpili do króla Jagiełły i tak rzekli: „Sławny królu! Nasz mistrz, pan Zakonu, przysyła Ci dwa miecze, jeden dla Ciebie, drugi dla Twego brata, abyście mieli się czem bronić”. A król na to: „Mamy mieczów pod dostatkiem, ale i te przyjmuję. Widzę w tem zapowiedź zwycięstwa, bo tylko pokonany oddaje miecz!”.

Posłowie odeszli. Już przedtem odprawiono modły o zwycięstwo.

Minęło południe, słońce wciąż jeszcze żarem oblewa ziemię i rozpala hełmy rycerzy, rumaki rwą się do biegu. Wtem zagrały trąby do boju i bębny drzeć zaczęły. Rycerstwo polskie zwróciło oczy ku niebu i wielkim głosem wypłynęła z tysięcy piersi pieśń nabożna: „**Bogurodzica, dziewica!**” Podtrzymały ją fale wietrzyka i niosły aż na wzgórze, błyszczące od hełmów krzyżackich.

Wtem z obu stron szeregi ruszać się zaczęły. Już w strasznym pędzie, jak wicher złowrogi mkną Niemcy w stronę Polaków i Litwy. Zderzyły się dwie armje. Widać kurz w powietrzu, w nim tysiące rąk, głów, kopij i mieczów w nieładzie. Łamią się miecze, pękają zbroje, słyhać okropny tętent i rzenie koni, śmiertelne okrzyki razem z tym hukiem, trzaskiem i tupotem okropną robią wrzawę. Cała wielka równina, nad którą noc burzę rozpętała, teraz czerwieniła się od krwi strumieni.

Szeregi Litwy chwiać się zaczęły, ale rycerstwo polskie walczyło z niebywałą dzielnością. Niekiedy upadała chorągiew polska, lecz za chwilę znów się podnosiła, odbito ją z rąk krzyżackich.

Pod wieczór bitwa miała się ku końcowi. Wielki mistrz Zakonu w otoczeniu najdzielniejszych rycerzy rzuca się w wir walki, ale i on nie może przechylić zwycięstwa. Chwieją się coraz więcej szeregi krzyżaków, wreszcie ginie sam mistrz, pan potężnego dotąd Zakonu. Zwycięstwo po stronie Polski i Litwy.

Krwawo zapłonęło niebo na zachodzie, wieczór nadchodził. Ucichła wrzawa wojenna i cisza zaległa pola Grunwaldu. Na krwawych błoniach bieleły martwe ciała rycerzy Zakonu obok koni ubitych i porzuconej broni. Z wielkiej armji Zakonu połowa wyginęła, a połowa dostała się do niewoli. Tylko kilkunastu uszło. Broń i wszelkie inne zapasy wojenne dostały się zwycięzcom. Jedna kilkugodzinna bitwa zniszczyła potęgę dumnego Zakonu. Polska i Litwa pozbyły się niebezpiecznego wroga.

Na obrazie Matejki (przedstawić obraz) - ujęta jest chwila, gdy wskutek bardzo silnego natarcia Krzyżaków skrzydło litewskie, słabo uzbrojone, cofać się zaczęło, a tylko **książe Witold** z kilku oddziałami przedrzeć się zdołał do Polaków. Widzimy go na przodzie, pędzącego na wspaniałym rumaku i mającego przed sobą chmarę uciekających wrogów. Duża wąsata postać rycerza przed księciem Witoldem to **Czech Żyżka**, sławny rycerz i wódz tych czasów. Obok Polaków, Litwinów i Rusinów walczyli bowiem w tej bitwie po stronie Polski także Czesi. W wirze walki wysuwa się **postać wielkiego mistrza krzyżaków** w białym płaszczu, w oczach jego widać rozpacz. Właśnie jakiś Litwin godzi włócznią w pierś wodza Zakonu. Zginie, a śmierć jego wywoła trwogę po stronie krzyżaków. Teraz już rycerstwu polskiemu nie trudno będzie otoczyć wroga i opanować pole walki.

III. Utrwalenie.

a) Co wiesz o sprowadzeniu Zakonu Panny Marji czyli krzyżaków?

Opowiedz, jak Zakon krzyżaków stał się wrogiem Polski i Litwy!

Opisz pole bitwy! Opisz armję krzyżacką! Opisz armję polsko-litewską! Opisz noc przed bitwą!

Opowiedz, jak krzyżacy przysłali posłów do króla!

Opowiedz, jak dano hasło do walki!

Opisz bitwę!

Opisz pobojowisko!

Jakie znaczenie miało to zwycięstwo?

Jak przedstawia tę bitwę Matejko?

b) Opisz pole Grunwaldu!

Opisz obie armje!

Przedstaw przebieg bitwy!

Opowiedz, jakie znaczenie miało to zwycięstwo!

IV. Utrwalenie według dyspozycji b).

V. Utrwalenie (synteza). Jeden z książąt polskich Konrad sprowadził krzyżaków do Polski, aby ich użyć przeciwko pogańskim Prusakom. Krzyżacy jednak sprzeniewierzyli się swemu zadaniu. Zaczęli napadać i rabować kraje chrześcijańskie: Polskę i Litwę. Wojna musiała rozstrzygnąć. Na polach Grunwaldu przyszło do bitwy w lipcu 1410 r. Dwie olbrzymie armje stanęły naprzeciw sobie. Po jednej stronie krzyżacy i dużo rycerstwa z różnych krajów, które im przyszło na pomoc, — po drugiej Polacy i Litwini. Kilkugodzinna bitwa zniszczyła potęgę Zakonu krzyżackiego. Polska i Litwa święciły wielkie zwycięstwo, pozbyły się groźnego wroga.

VI. Ćwiczenie stylistyczne: Opisać postać Witolda na obrazie „Bitwa pod Grunwaldem”.

Rysunek: Wyrysować stanowiska obu armji: polsko-litewskiej i krzyżaków!

**MŁODZIEŻOWY DOM KULTURY
IM. KRÓLA MACIUSIA I W PŁOCKU**

oraz

**MIĘDZYSZKOLNY KLUB MYŚLI POLSKIEJ
W LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM IM. WŁ. JAGIEŁŁY**

zapraszają

***Państwo Elżbieta i Tomasz Zbrzezni
prezentują po raz 20.***

„Głośne czytanie nocą”

16 czerwca 2009 roku (wtorek), godz. 19.00

Głośne czytanie nocą



***Klasyki historiografii
część III
Przed zachodem Słońca***

*Młodzieżowy Dom Kultury
w Płocku*

*zaprasza na
dwudzieste spotkanie z cyklu*

Głośne czytanie nocą

*we wtorek, 16 czerwca 2009 r. o godz. 19.00
ul. Tułska 9*

*Zapraszamy do udziału w naszym przedsięwzięciu.
Chętni mogą samodzielnie wytypować i odczytać
podczas seansu wybrany fragment prozy mieszczący się
w zaproponowanym temacie.*

*Przewidujemy czytanie fragmentów dzieł m. in.:
Tadeusza Korciana, Szymona Askenazego, Jędrzeja
Kłbowicza, Józefa Ignacego Kraszewskiego, Władysława
Konopczyńskiego, Ignacego Chrząnowskiego, Ludwika
Finkla, Owawła Balcera, Władysława Smoleńskiego,
Antoniego Chołoniewskiego i innych.*

***Klasyki historiografii
Część III – Przed zachodem Słońca***