

# Mrozowska, Halina

---

## Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii

---

Przegląd Historyczny 31/1, 1-19

---

1933-1934

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

## REFERATY.

1. HALINA MROZOWSKA.

### **PODSTAWY WYCHOWAWCZEGO KIERUNKU W NAUCZANIU HISTORJI<sup>1)</sup>.**

Teorie pedagogiczne, na których opierało się przedwojenne szkolnictwo europejskie, uległy w ostatnich czasach, jak wiadomo, głębokiemu przewartościowaniu. Nowe poglądy pedagogiczne znalazły wyraz w powszechnej niemal w Europie reformie szkolnictwa, w której niepoślednie miejsce zajęła troska o wprowadzenie w życie nowych zasad dydaktycznych.

Do najważniejszych zmian, jakie dokonały się w dziedzinie dydaktyki, należy zaliczyć zespolenie się jej z pedagogiką. Przestaliśmy traktować nauczanie i wychowanie jako dwie odrębne i równoważne dziedziny, uznając, że poczynania dydaktyczne są funkcją działalności pedagogicznej. Nastąpiło więc wyraźniejsze niż poprzednio podporządkowanie nauczania wychowaniu, czyli zatriumfował wychowawczy kierunek w nauczaniu.

Nie wszystkie przedmioty nauczania odegrały jednakową rolę w procesie unowocześnienia dydaktyki: przedmioty przyrodnicze wyprzedziły w tym ruchu inne przedmioty nauczania; one to zapoczątkowały takie metody, które stały się wytycznymi dla wychowawczego kierunku nauczania, one też narzuciły innym przedmiotom nie tylko charakter, lecz i nazwę własnych metod. Tak było nprz. z t. zw. laboratoryjną metodą: za chemją i biologją poszły fizyka, geografia, a wreszcie przedmioty humanistyczne.

---

<sup>1)</sup> Powyższa praca zgłoszona została na VII Zjazd Międzynarodowy Historyków w Warszawie.

Nauczanie historii idzie na końcu tego szeregu. Nie znaczy to, żeby wśród nauczycieli historii nie było pierwszorzędnych nowoczesnych pedagogów, przeciwnie, tak w Polsce, jak w innych państwach Europy znajdujemy przykłady i wzory śmiałych nowoczesnych poczynąń w dziedzinie nauczania historii, uwieńczonych wspaniałymi rezultatami. Jednocześnie musimy jednak stwierdzić, że naogół nauczanie historii reformuje się bardzo powoli, że jest konserwatywne w stopniu graniczącym niemal z zastojem. Wszak do obecnych czasów w nauczaniu historii króluje wykładowa metoda, szerzy się encyklopedyzm i materializm dydaktyczny; ideałem jest danie uczniowi jaknajwięcej pamięciowej wiedzy, przyczem nauczyciel mało troszczy się o jej dostępność, a jeszcze mniej o jej użytkowanie czyli o jej przydatność w życiu. Mówią nam o tym sprawozdania z egzaminów, wystawy prac młodzieży, najbardziej rozpowszechnione podręczniki, wreszcie obserwacje podczas wzajemnych odwiedzin nauczycieli. Materiał potwierdzający opinię powyższą znajdujemy w fachowych czasopismach, w sprawozdaniach z Kongresów Międzynarodowych, w teoretycznych opracowaniach metodyki historii. Baczny czytelnik odnajdzie w nich dowody zmagania się nielicznych postępowych jednostek, propagujących nową metodę, z szerokim ogółem konserwatywistów.

Ten szeroki ogół, słysząc apel do wprowadzenia wychowawczego kierunku w nauczaniu historii skłonny jest przypuszczać, że nowa metoda godzi w prawdę i w rzetelność naukową, dozwalając na wąską tendencyjność i fałszerstwa historyczne. Broni więc stanu dotychczasowego, rozumiejąc, że historia, jako nauka, odwieczną formułą związana z umiejętnością życia (*Historia est magistra vitae*), spełnia swe zadanie już przez to samo, że istnieje w szkole.

Rozważenie i decyzja, po czyjej stronie leży prawda, nie jest sprawą błahą. Dziś, gdy powszechnie zatriumfowała nowoczesna wychowawcza szkoła, historia musi odpowiedzieć na pytanie, czy może się do niej dostosować. Tylko wyraźna pozytywna odpowiedź zdecydowanie o tym, czy szkoła nadal będzie mogła korzystać z bogatej skarbnicy wiedzy historycznej, czy też usunie ją ze swego programu.

Aby znaleźć uzasadnioną odpowiedź, należy zestawić obecne wymagania pedagogiczne z poglądem na historię jako naukę i na tej podstawie rozważyć możliwość utrwalenia nowoczesnego kierunku nauczania historii, kierunku wychowawczego.

Niezmiernie trudno dać krótką charakterystykę nowoczesnych dążeń pedagogicznych. Dziesiątki nazwisk, jak Dewey, Foerster, Kerschensteiner, Spranger, Ferrière, Decroly, Montessori, Rowid, Mysłakowski i t. p. narzucają się pamięci, a z każdym związana włas-

na „szkoła“, swoisty kierunek. Olbrzymia literatura teoretyczna, bogata prasa perjodyczna, setki eksperymentalnych szkół, klas, doświadczeń, grożą zatopieniem śmiałka, któryby bez pewnej busoli puścił się na ten falujący ocean... Istnieją już jednak zestawienia ogólne<sup>2)</sup>, które mogą służyć nam pomocą, istnieje też, co dla nas ważniejsze, naturalna selekcja poglądów, dokonana przez wymagania życia. To, co najbardziej powszechne i realne, co wyrosło z ducha naszego czasu, to weszło w praktykę życia, jako podbudowa organizacyj szkolnych, jako wytyczne oficjalnych programów i wskazówek, wreszcie jako podstawa nowoczesnej dydaktyki ogólnej<sup>3)</sup>. Podłożem nowoczesnych teorii pedagogicznych są dociekania filozoficzne końca XIX w. i pocz. XX w., np. pragmatyzm, a wśród nich na pierwszym planie zagadnienie wartości naszej kultury<sup>4)</sup>. W mocnym bowiem oparciu o pozytywny stosunek do walorów kulturalnych kształtuje się praktyczny cel wychowania młodzieży. „Ideały pedagogiczne pozostają w związku z poglądem na świat, panującym w danej epoce“, mówi Rowid<sup>5)</sup>. Wychowanie przekaże dobra kulturalne jednostkom, które przez swobodną, świadomą i zorganizowaną działalność w dojrzałym wieku wzbogacą je i rozwiją.

Osiągnięcie celu wychowawczego możliwe jest jedynie pod warunkiem uwzględnienia psychiki wychowanka<sup>6)</sup>. Zwrot ku dziecku stał się zasadniczą cechą nowej pedagogiki, w odróżnieniu od dawnej, która nie znała heteronomji potrzeb duszy dziecka<sup>7)</sup>. Pedagogika zespała się mocno z nauką psychologii, która, jak wiadomo, przechodzi głębokie i gruntowne przeobrażenia. Liczne nowe kierunki, dalekie od uzgodnienia między sobą podstawowych tez, dokonały jednak przewrotu w poglądach, które przejęła pedagogika. Nowa psychologia złączyła dawne odrębne „władze psychiczne“, zespoliła jaźń i jej przejawy, zainteresowała się strukturą psychiczną wychowanka różnych typów i w różnych fazach rozwoju. Znalazło

<sup>2)</sup> A. R u d e. *Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre*. 3 tomy. K. F. S t u r m. *Allgemeine Erziehungswissenschaft* 1927. N o h l. P a l l a t. *Handbuch der Pädagogik*. P e t e r s e n. *Die neuuropäische Erziehungsbewegung*. J. W a g n e r. *Einführung in die Pädagogik*. 1926. H. R o w i d. *Szkoła twórcza*. II wyd. Kraków, 1929. M. Z i e m n o w i c z. *Problemy wychowania współczesnego* 1927 i inne.

<sup>3)</sup> P. F i c k e r. *Didaktik der neuen Schule*. Lipsk 1930. B. N a w r o c z y Ń s k i. *Zasady Nauczania*. 1930.

<sup>4)</sup> S p r a n g e r. *Kultur und Erziehung*. 1925.

<sup>5)</sup> l. c. str. 147.

<sup>6)</sup> S t u r m. l. c. str. 43, 57 i inne „Wertverwirklichung im subjektiven Geiste ist das Wesen der Erziehung überhaupt“.

<sup>7)</sup> D e w e y. *Szkoła i dziecko*, str. 86.

to odbicie tak w teoriach dotyczących metod postępowania z dzieckiem, jak w praktyce wychowania, a więc w organizacji szkolnictwa. Ażeby dziecko wychowywać, trzeba je znać. Ta prosta prawda jakże jest nową w praktyce szkolnej<sup>8)</sup>.

Badania nad dzieckiem z jednej strony, oraz nad kulturą współczesną z drugiej, kazały uznać pracę w różnych jej formach za ośrodek celów i metod wychowania. Nie jest tu bez znaczenia pragmatyzm filozoficzny i podobne mu prądy umysłowe, jeszcze mocniej jednak zaważył współczesny układ życia społeczno-ekonomicznego, w którym praca stanowi czynnik decydujący o wartościach życiowych. Szkoła pracy dla Ferrière'a jest naturalnym wyrazem uznania w dziecku spontanicznej potrzeby twórczości, jako przejawu jego pędu życia, „élan vital”<sup>9)</sup>. Szkoła Dewey'a zbudowana jest na kulcie dla pracy, z którą jedynie związane są jego zainteresowania. Podobne poglądy znajdziemy także u innych pedagogów teoretyków lub praktyków współczesności. Wszyscy oni szukają realnych życiowych wartości i do życia wychowanków swych sobą<sup>10)</sup>.

Przygotowanie do życia stawia wymagania coraz bardziej zacieśnione, żyć trzeba w określonych warunkach, znać je i mieć umiejętności do tych warunków dostosowane. Szkoła życia w dzisiejszych czasach, to szkoła życia społecznego, to rozwój indywidualności w ciągłym zetknięciu ze społeczeństwem, to szkoła karności i odpowiedzialności, świadomości i samokrytycyzmu potrzebnych obywatelowi współczesnej demokracji. Musi szkoła, jako jedna z najważniejszych komórek organizmu społecznego, uświadomić sobie nowe objawy życia, wchłonąć idee nurtujące w nowoczesnym społeczeństwie i odpowiednio je zastosować w pracy wychowawczej celem stworzenia doskonalszego typu człowieka — człowieka przygotowanego do współdziałania w zbiorowym życiu społeczeństwa<sup>11)</sup>.

Społeczny kierunek szkolnictwa ma takich czołowych przedstawicieli, jak Durkheim, Natorp, czy Barth<sup>12)</sup>.

<sup>8)</sup> G. Kerschensteiner: *Grundaxion des Bildungsprozesses*. 1917, str. 27. „Die Bildung des Individuums kann durch die Kulturgüter ermöglicht werden, deren geistige Struktur, ganz oder teilweise, der Struktur der individuellen Psyche adäquat ist”.

<sup>9)</sup> Ferrière. *L'école active*, str. 260.

<sup>10)</sup> Rude. l. c. t. I, str. 278. „Die neue Schule will Lebensschule sein, indem sie auf dem Boden der Lebenswirklichkeit steht und zu Lebentüchtigkeit erzieht”.

<sup>11)</sup> H. Rowid. l. c. str. 5.

<sup>12)</sup> Barth. *Die Elemente der Erziehung — und Unterrichtslehre* 1912, str. 5. Die Erziehung ist die geistige Fortpflanzung der Gesellschaft”.

Bardziej, czy mniej krańcowo element socjologiczny przenika każdą nowoczesną teorię wychowania<sup>13)</sup>, i bardzo mocno wpływa na organizację szkolnictwa. Szkoła życia w czasach dzisiejszych to szkoła umiejscowiona w określonym narodzie i państwie, rozumiejąca jego potrzeby i wartości, a jednocześnie szkoła, dająca swym wychowankom głębokie odczucie związków międzynarodowych z uwzględnieniem ideologii ogólnoludzkiego zgodnego współżycia.

Przygotowanie do życia wymaga nie tylko umiejętności pracy, lecz także **w y k s z t a ł c e n i a**. Wykształcenie w nowoczesnym ujęciu nie jest oddzielane od wychowywania. Tak wychowanie, jak kształcenie pokrywają się z dążeniem, aby dać wychowankowi jednolity pogląd na świat, jako podstawę do działalności<sup>14)</sup>. Przy takim ujęciu wykształcenia wiedza, jako suma wiadomości, nie mających związku z życiem, wiedza encyklopedyczna traci rację bytu<sup>15)</sup>.

„Tylko ta nauka ma wartość, która pozwala uczniowi lepiej zrozumieć jego środowisko społeczne i daje mu możliwość poznać w jakim stopniu jego zdolności mogą oddawać usługi społeczeństwu<sup>16)</sup>”.

Jeżeli nauczanie ma dać wychowankowi jednolity światopogląd, nie może rozpadać się ono w szkole na szereg odrębnych, zamkniętych w sobie i nie łączących się przedmiotów nauczania. Dlatego, zachowując ze względów metodycznych istnienie różnorodnych przedmiotów nauczania, szuka nowoczesna pedagogika ich zespolenia przez wprowadzenie określonej jednolitej osi nauczania, łączącej oddzielne przedmioty, a wypływającej bezpośrednio z ideologii wychowawczej<sup>17)</sup>.

Każdy przedmiot uzależniony od kierunku wychowawczego dostosować się musi do pedagogiki również w metodach nauczania. Dydaktyka staje się uzależnioną od dziecka i jego rozwoju, od ideo-

<sup>13)</sup> Sturm. l. c. str. 179. Peterson. l. c. str. 5.

<sup>14)</sup> Sturm. l. c. str. 179, patrz Ficker l. c. str. 1; Nawroczyński. l. c. str. 101—109. „Der Gebildete ist der Mensch, der als geistiges Wesen von Seiner Freiheit Gebrauch macht und sich den geschichtlichen Kulturgemeinschaften, denen er angehört, handelnd einfügt”.

<sup>15)</sup> H. Gaudig: *Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis*. 1922. „Arbeitendes Wissen ist vielzeitig, aber nicht enzyklopädisch. Es besteht aus Stoffen, die sich erarbeiten liessen, an denen zur Mehrung potentieller Energie zu arbeiten war, mit denen Neues erarbeiten werden kann”.

<sup>16)</sup> Devey. l. c. str. 143.

<sup>17)</sup> W. Albert, *Grundlegung des Gesamtunterrichtens*. 1928. Wien. Sturm. l. c. 220—237.

logji wychowawczej. Jasnym jest, że biorąc pod uwagę wartości wychowawcze nowoczesna szkoła traktuje pracę jako jeden z głównych czynników metod dydaktycznych. Dziecko uczy się pracować, a pracując uczy się zdobywać i zdobywa wiedzę. Nauczanie dawne rozróżniało cel formalny i materialny, nauczanie dzisiejsze zna jeden cel — rozwój uzdolnień dziecka, przyczem zdobędzie ono zapas potrzebnych wiadomości oraz wykształci potrzebne umiejętności<sup>18)</sup>.

Dydaktyczny materializm zastąpiony został przez nowy dydaktyczny kierunek, zespalający wiedzę ucznia z całokształtem dążeń wychowawczych<sup>19)</sup>. Zarzucono już dziś przesadne mniemanie, że wychowaniu może wystarczyć jeden typ pracy, pracy fizycznej. Przeciwnie, rozumiemy dziś, że nawet równouprawnienie pracy umysłowej i fizycznej nie jest jeszcze wystarczającym rozwiązaniem kwestji, że szkoła wymaga różnych rodzajów pracy umysłowej. Znajomość techniki czy metody pracy wogóle nie wystarcza, umieszczone w programie szkolnym różne przedmioty nauczania uzupełniają się wzajem w kształceniu metod pracy. Nowoczesna pedagogika przez zespolenie wiedzy z umiejętnością pracy chce otworzyć młodzieży szerokie perspektywy przyszłego czynnego i świadomego współżycia — dla pielęgnowania i pomnożenia walorów kultury współczesnej.

Przejdziemy obecnie z kolei do rozpatrzenia, z jakimi właściwościami historii jako nauki musi liczyć się pedagog.

Mając na względzie teoretyczne ujęcie historii jako nauki, różnymi dwa odmienne, a nawet rozbieżne, prądy. Jeden z nich obejmuje szeroki ogół niehistoryków oraz tych nauczycieli historii, którzy nie przenikają głębiej w świat rozważań filozoficznych. Uważają oni, że historia jest nauką posługującą się metodami zbliżonymi do nauk przyrodniczych, że jest nauką opisową, podającą fakty z obiektywnością tego samego rodzaju, co w przyrodznawstwie, że odtwarza ona przyczynowy związek faktów przeszłości, co samo z siebie obrazuje rozwój ludzkości i umożliwia rozumienie dzisiejszych czasów; według nich wskazywanie wiedzy historycznej odbywa się jedynie zapomocą pamięci. Podobne poglądy pociągają za sobą poważne konsekwencje pedagogiczne, a mianowicie uważają ich wyznawcy, że przekazanie młodzieży pamięciowej obiektywnej wiedzy historycznej jest jedyną i wystarczającą możliwością

<sup>18)</sup> i <sup>19)</sup> S t u r m. l. c. str. 210. „Der didaktische Kritizismus weiss: nicht Stoff allein nach Kraft allein gewährleistet, nicht Inhalt allein nach Form allein bedeutet Bildung. Bildender Unterricht ist immer erneute Vermählung von Kraft und Stoff, von Form und Inhalt“.

w dziedzinie wpływów wychowawczych historyka na młodzież. Tak pojęta historia nie daje w szkole pola do samodzielnej pracy dla młodzieży, nie budzi jej zainteresowania; ponieważ młodzież z natury swej skierowana jest ku współczesności i przyszłości, a nie ku przeszłości. Oczywistą jest też trudność nagięcia takiej pamięciowej wiedzy do wymagań nowoczesnej pedagogiki, do szkoły pracy.

Drugi prąd, z którym musimy się liczyć, mówiąc o poglądach na naukę historii, to prąd ściśle naukowy dociekań filozoficznych, przede wszystkim w dziedzinie metodologii nauk humanistycznych.

Koniec XIX i początek XX w. zaznaczyły się szeroką i płodną działalnością w tej dziedzinie<sup>20)</sup>, która przyniosła w rezultacie rozbudowaną teorię poznania historycznego, związanego tak z logiką<sup>21)</sup> jak z psychologią<sup>22)</sup>. Głębokie studia nad przedmiotem nauk humanistycznych, wyodrębnionych od przyrodniczych, doprowadziły do wyróżnienia kilku kierunków historjoficznych, przeważnie idealistycznych, tak nprz. nauki o duchu (*Geisteswissenschaft*<sup>23)</sup>, lub nauki o kulturze (*Kulturwissenschaft*<sup>24)</sup>.

Rozważając zagadnienie, czym jest fakt historyczny i jak powstaje wiedza o nim, musimy stanąć na gruncie praktycznym, biorąc pod uwagę tę wiedzę metodologiczną, jaka jest wymagana od każdego nauczyciela historii<sup>25)</sup>. Ta wiedza mówi nam, że historyk bada zjawiska minionego życia, zjawiska określone przez miejsce i czas, a więc niepowtarzalne. Zjawiska te są indywidualne o tyle, że każde z nich ma swe znaczenie w jakiejś ogólniejszej całości. „Tylko dlatego, że każda z tych osób, zdarzeń, grup, rzeczy wniosła coś własnego do rozwiązania ponadczasowych zadań kultury, mogła zająć swoje, nie mogące być zastąpionem przez nic innego miejsce w całości twórczości ludzkiej”<sup>26)</sup>.

Dla odtworzenia zjawiska przeszłości historyk rozporządza jego śladami, są to zabytki, dokumenty, relacje i t. p. źródła. Rozu-

<sup>20)</sup> Dr. Mehli's. *Lehrbuch der Geschichtsphilosophie*, Berlin 1915. B. Suchodolski. *Stan badań nad metodologią nauk humanistycznych w Niemczech*. 1927 r. H. Berr. *L'évolution de la philosophie de l'histoire en Allemagne*. 1931. R. de synt. hist. H. Séé. *Science et philosophie de l'histoire*. Paris 1928. Kende. *Handbuch für den Geschichtslehrer*. Wien 1927.

<sup>21)</sup> H. Rickert. *Die Probleme der Geschichtsphilosophie*. III wyd. 1924.

<sup>22)</sup> Simmel. *Vom Wesen des historischen Verstehens*. 1918.

<sup>23)</sup> W. Dilthey. *Einleitung in die Geisteswissenschaften*.

<sup>24)</sup> H. Rickert. *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft*.

<sup>25)</sup> Langlois. Seignobos. *Wstęp do badań historycznych*. Lwów. 1912. E. Bernheim. *Einleitung in die Geschichtswissenschaft*. Berlin 1912. M. Handlsmann. *Historyka*. W-wa. 1928.

<sup>26)</sup> Hessen. *Podstawy pedagogiki*. W-wa. 1931, str. 288.



miejąc ich sens, historyk odtwarza ich znaczenie i rekonstruuje samo zjawisko. Pomostem między „źródłem” a opisem zjawiska jest znajomość życia, która sprowadza się do rozumienia ludzi (psychologia), oraz sensu tworów ludzkich. Możliwości subiektywizmu są tu tak wielkie, że metodologja historii stworzyła i tworzy dalej olbrzymi aparat nauk pomocniczych, mający zabezpieczyć obiektywizm sądu historyka. Jednakże możliwości subiektywizmu pozostają nadal wielkie. Przedewszystkiem psychologia, która leży u podstaw wszelkiej wiedzy humanistycznej, choć coraz bardziej precyzyjna, nie daje jeszcze zupełnej gwarancji prawdziwości swych twierdzeń. Jeśli nawet przyjąć, że fakt został dostatecznie obiektywnie zrekonstruowany, powstaje zagadnienie jego oceny z punktu widzenia wartości czy znaczenia historycznego. Sprawa ta ma gruntowne studia za sobą, badacze nie doszli jednak do porozumienia, różnie zapatrując się na kryterjum oceny. Rickert i jego szkoła określa ją to kryterjum jako system stałych metafizycznych wartości tak jak religijne, etyczne, państwowe i t. p. Dilthey wysuwa teorię typowości jednostek ludzkich, mocne stanowisko zajęła obecnie teoria zmiennej wartości dziejowej, uzależniającej ocenę faktu od epoki dziejowej, do której zjawisko należy. (Troeltsch, Litt i inni). Niezależnie od zapatrywań na istotę kryterjum oceny faktów historycznych czyli niezależnie od poglądów na najgłębsze wartości zjawisk dziejowych, każdy historyk rozciąga swój świat wartości zarówno na przeszłość, jak na teraźniejszość. U podstaw historii leży pogląd badacza wogóle na życie, na podstawowe stosunki ludzkie. Wyraża to bardzo konkretnie znawca i historyk poglądów metodologicznych, stwierdzając, że

... „Winien on (historyk) rozumieć życie współczesne i nieustannie a bacznie śledzić jego rozwój i jego procesy twórcze, ponieważ rzeczywistość współczesna dać mu może zdolność realnego, a nie schematycznego wiązania ze sobą zjawisk przeszłości”<sup>27)</sup>.

Podchodząc do przeszłości nie ma prawa historyk wnosić w nią subiektywizmu gorszego gatunku, własnych osobistych poglądów, opartych o niewiedzę, niedbalstwo, świadome fałszerstwa, czy umyślną jednostronność poglądów, powinien on stać na gruncie wiedzy, uważanej za obiektywną w danej epoce.

A jednak historyk tkwiący w kulturze swego czasu, niezależnie od swej woli wnosi jej właściwy dla danej epoki charakter, do własnych badań naukowych. „Niewątpliwie dadzą się zauważyć przy rozwoju systemów kultury pewne siły ponadindywidualne, pewne

<sup>27)</sup> M. Handelsman. l. c. str. 35.

tendencje, które są wyrazem dyspozycji, właściwych strukturze psychicznej całych zbiorów jednostek, żyjących w tym samym czasie, należących do tej samej generacji" <sup>28)</sup>). Dlatego to wiedza historyczna zostaje wiedzą określonego czasu, do głębi przenikniętą współczesnymi poglądami na podstawowe wartości życia.

Dzieje historjografii <sup>29)</sup> dostatecznie nas pouczają o tem, jak zmienne są poglądy na zjawiska dziejowe.

W związku z tem zainteresowania historyków, przeważnie uzależnione od wypadków epoki, w której żyją, skierowują się na tory specyficznych zagadnień <sup>30)</sup>. Powstają nowe działy badań, jedne zamierają, inne rozbudowują się szeroko, i t. d.

O ile wybór tematów w pracy historycznej jest dowolny, o tyle ich zakres zależny jest od celu badania. Jasnym jest, że wyczerpanie całości dziejów ludzkości nie jest możliwe. Istnieje wprawdzie tendencja do dania jaknajbardziej szerokiego zasięgu wiedzy historycznej, lecz wiąże się to z poglądem na dzieje ludzkości, jako na określoną całość objętą ideą rozwoju, w której nie powinno być luk ani przerw. Jednakże teoria rozwoju w dziejach ludzkości, choć przyjęta przez wielu historyków, nie jest teorią obowiązującą każdego historyka.

Zostaje do omówienia sprawa związku między faktami historycznymi. Związek ten nie wyraża się w formie praw przyczynowości, ponieważ konieczność liczenia się ze zmiennym czynnikiem czasu, z wolną wolą ludzką, tak olbrzymią ilością różnorodnych czynników, składających się na każde zjawisko historyczne, że powtarzne zaistnienie ich w tym samym układzie jest nie do pomyślenia, wyklucza w świecie humanistycznym możliwości ścisłych naukowych przewidywań. Historia daje wiele materiału naukom, które ustalają prawa nprz. socjologii, sama prawom nie podlega. Genetyczne wyjaśnienia, które obowiązują w historii, daleko w niezbadaną przeszłość cofają początki zjawisk dziejowych. Szeregi genetyczne uporządkowanych faktów urywają się u progu współczesności; dla niektórych działów historii próg ten oddalony jest od nas o kilkadziesiąt lat, nprz. dla historii politycznej, dla której zamknięty jest dostęp do źródeł, mających znamię aktualności.

Niemożność wyjaśnienia zjawiska historycznego przez odniesienie go do określonej kategorii praw oraz konieczność ustalenia związków między badanem zjawiskiem a przyjętym systemem zna-

<sup>28)</sup> Z. Łempicki. *Formy historycznego ujmowania zjawisk*. 1925.

<sup>29)</sup> E. Fueter. *Geschichte der neueren Historiographie*. Berlin, 1911.

<sup>30)</sup> Smoleński. *Szkoły historyczne*.

czeń i wartości stanowi specyficzną właściwość metody badań historycznych; opiera się ona na rozumieniu (*Verstehen*) w przeciwstawieniu do wyjaśnienia (*Erklären*)<sup>31)</sup>, obowiązującego nprz. w fizyce, i inn. naukach matematyczno-przyrodniczych. Metodyka nauczania historii, tak jak każdego innego przedmiotu, uzależniona jest od zbieżności wymagań pedagogiki i tej nauki, której służy, w danym razie historii; badania więc nad metodyką nauczania muszą wyrastać z gruntownej znajomości obydwu dziedzin, pedagogiki i historii, muszą opierać się na wspólnych założeniach oraz na ich uzgodnionych właściwościach. Zadanie uzgodnienia tych dwu dziedzin nie zostało dotąd spełnione. Spada ono przede wszystkim na nauczycieli historii. Oni to mając do czynienia tak z pedagogiką, jak z historią, a jednocześnie znając konkretne potrzeby szkolnictwa swego narodu i państwa, muszą znaleźć formy, w których przyjęty kierunek pedagogiczny byłby w zgodzie z postulatami nauki historii. Jak widzieliśmy, pedagogika nowoczesna wymaga, aby każdy przedmiot w szkole wywierał na młodzież określony wychowawczy wpływ, wymaga wychowawczego kierunku nauczania. Rozważmy więc podstawy wychowawczego kierunku nauczania historii, wysnute z zestawienia powyżej przeprowadzonej charakterystyki nowoczesnej pedagogiki i historii jako nauki.

Pierwszym koniecznym warunkiem, bez którego wychowawczy wpływ historii nie może wogóle być osiągnięty, jest zbieżność wartości, które ma na celu ideologia pedagogiczna, z temi, na których opiera się ocena faktów biologicznych. Dziś w obu wypadkach najczęściej brane są pod uwagę wartości kulturalne, z którymi zapoznajemy ucznia w szkole, a które „przekazuje” historia<sup>32)</sup>.

Kultura, którą chce dać uczniowi szkoła, jest kulturą współczesną. Kultura ta zawarta jest potencjonalnie w możliwości określonych przeżyć i jedynie w przeżyciach przejawia się i realizuje. Kulturalny człowiek nprz. patrząc na obraz, czy zdarzenie otaczającego go życia przeżywa określone uczucia, reaguje w specyficzny sposób, właściwy systemowi współczesnych pojęć.

Wiedza historyczna współczesnej kultury bezpośrednio nie przekazuje, nauczyć się jej z opisanych przez nią faktów przeszłości nie można. Ale jeśli historyk, wyjaśniając zjawiska przeszłości,

<sup>31)</sup> E. Spranger. *Verstehen und Erklären*.

<sup>32)</sup> R u d e. l. c. t. I. str. 275. „Nie neue Schule muss Kulturschule sein. Sie kann zwar nicht neue Kultur schaffen, wohl alter Kultur fortpflanzen, die überlieferte Kultur kritisch betrachten, Kulturwerte auswählen und zu Bildungswerten gestalten”.

opiera się na systemie wartości, które aktualne są dla dzisiejszej kultury, to tem samem pomaga pedagogowi wprowadzić młodzież w świat współczesnych dóbr kulturalnych. Ponieważ łatwiej jest ująć różnorodność czynników, szereg przyczyn i następstw składających się na zjawisko skończone, podlegające badaniu, niż uchwycić powstawanie i przebieg żywej współczesności, więc okrężna droga wiodąca młodzież przez historję często ku terażniejszości, często dostępniejsza jest dla niej, niż bezpośrednia obserwacja życia. Jesliby można było wyobrazić sobie historję, któraby oderwała się od współczesności, podając tylko opisy jakichś minionych zjawisk, mających znaczenie jedynie ze względu na przeszłość, musielibyśmy usunąć ją ze współczesnej wychowawczej szkoły, jako zbytęcną. Paradoksalnie możemy powiedzieć, że dla szkoły historja jest tem bardziej przydatna, im więcej ma punktów styczności ze współczesnością. Niektórzy pedagogowie widzą w historji wartości uitylitarystyczne: „Stanowi ona (historja) jakgdyby inwentarz kulturalnego bogactwa narodu, t. j. środków, któremi rozporządzać może polityk, i sił samego społeczeństwa, na które może liczyć. Historja daje mu poznanie punktów wyjścia jego działania i punktów zastosowania jego woli“<sup>33)</sup>.

Ale słusznem byłoby to wyłączenie w zastosowaniu do historji najnowszej, często właśnie do historji tego okresu, który jeszcze do historji jako nauki wejść nie może. W zastosowaniu do historji wogóle pozostaje zatem jedynie do przyjęcia omówiony powyżej pogląd, według którego historja w szkole wychowawczej jest pożyteczną o tyle, o ile zawiera ten sam system wartości, które uwzględni przyjęta ideologia wychowawcza. Należy wobec tego zastanowić się, jakie są te wspólne dla obu dziedzin wartości.

Jednem z najmocniejszych ogniw, łączących obecne ideały pedagogiczne z dzisiejszą wiedzą historyczną, jest wiara w postęp ludzkości. Ona to każe nieustannie oglądać się wstecz i porównywać to co jest, z tem co było, aby wydobyć uznanie, szacunek, miłość dla dodatnich zjawisk życia dzisiejszego oraz wiarę w lepsze jutro.

Wspólnem dla obu dziedzin jest skoncentrowanie uwagi na wartościach społecznych, zawartych w ramach spraw narodowych i państwowych, a związanych ze stosunkami międzynarodowemi. Wspólnem jest z tej racji rozumienie wartości pracy i t. p., wysuwane są w nauczaniu historji takie tematy, przy których owe wartości mogłyby być omawiane i wyjaśniane. Na tej płaszczyźnie należy traktować zagadnienie miejsca historji narodowej, powszechnej,

<sup>33)</sup> H e s s e n. l. c. str. 295.

gospodarczej, politycznej, kulturalnej i t. p. w szkole współczesnej. W ten sposób powstaje zagadnienie programu, czyli wyboru materiału dla nauczania szkolnego. Nauka historii, jak widzieliśmy, dopuszczająca wybór tematów do studjów, pozostawia tu daleko idące możliwości.

Przechodząc do zagadnień ściśle metodycznych warto przypomnieć sobie różnicę, jaka zachodzi między poglądami na nauczanie w t. zw. „dawnej” szkole a obecnej.

„U podstawy dawnej... szkoły tkwiło materialne pojmowanie wykształcenia ogólnego. Uważano, że istnieje pewna jednakowa dla wszystkich suma wiadomości, która sama przez się stanowi właśnie wykształcenie ogólne. Szkoła pracy zrywa stanowczo z takim oderwaniem pojęcia wykształcenia ogólnego“<sup>34)</sup>). Silnie akcentowane jest w nowoczesnym nauczaniu opanowanie metody naukowej, przez co uczeń ma otrzymać możliwość dalszego samodzielnego zdobywania wiedzy.

„Pobudzić, nadać kierunek, według którego uczeń sam odkryje dla siebie nową prawdę — oto co znaczy „dać narzędzie, którem zdobywa się wiadomości“<sup>35)</sup>).

Cóż pod tym względem może dać historia?

Opierając się na wyżej przytoczonym ujęciu metody historycznej, możemy oczekiwać, że da ona młodzieży: 1) poznanie wartości, które cenimy w życiu, 2) wiadomości o genezie zjawisk współczesnych, które są konieczne dla ich oceny, 3) umiejętność oceny tych zjawisk. Dwa pierwsze postulaty uzależnione są od materiału historycznego, wybranego w związku z ideologią pedagogiczną, historjografją i aktualnymi potrzebami życia, trzeci zależy jedynie od metodyki nauczania.

Dydaktyka nowoczesna nie widzi innego sposobu wykształcenia jakiejkolwiek umiejętności, jak drogą wyćwiczenia, czyli metodą pracy. Zapamiętanie podanych ocen, określonych sytuacji życiowych, choćby nawet służyło gotowemi receptami postępowania, nie pomoże uczniowi do orjentowania się w przyszłym jego życiu. Aby jej to ułatwić, należy wyćwiczyć ją w umiejętności rozwiązywania nowych zagadnień w różnych dziedzinach życia.

Poza różnemi zabiegami wychowawczemi, służy do tego ćwiczenia młodzieży w rozumieniu zjawisk życia, takiego właśnie „rozumienia“ uczy młodzież nauka historii, która na „rozumieniu“ opiera swą metodę.

<sup>34)</sup> Hessen. l. c. str. 134.

<sup>35)</sup> Hessen. l. c. str. 284.

Zadanie nauczania historii polega więc na tem, aby uczeń w określony sposób opracował zagadnienia historyczne związane z aktualnymi potrzebami życia. To opracowanie powinno mu wykazać szereg związków, zależności i t. p. stosunków życiowych, nprz. zależność człowieka od środowiska, różne możliwe formy postępowania ludzkiego, stosunek jednostki i masy, działanie tradycji i t. p.

Ażeby ta praca młodzieży była pracą twórczą, t. zn. aby pobudzała wolę do rozwiązania najbardziej skutecznego postawionych zagadnień, musi opierać się na zainteresowaniach. Czy młodzież ma zainteresowania historyczne? Badania dotychczasowe dotyczyły młodszego wieku i naogół dały rezultat ujemny, choć zastrzedz się trzeba, że nie były prowadzone z należytą systematycznością. W tej sprawie wiele, prawie wszystko zostaje jeszcze do zrobienia. Z dużą dozą prawdopodobieństwa można jednak przypuścić, że zainteresowania historyczne, dotyczące całokształtu życia jakichś grup społecznych, mogą powstać u młodzieży stosunkowo późno, mianowicie wtedy, kiedy zakończy się absorbujący ją proces kryształizacji jej własnej indywidualności. Potwierdza to doświadczenie. Z praktyki wiemy bowiem, że tylko w dojrzałszej, rozwiniętej młodzieży znajdujemy zainteresowania zbiorowem życiem. Wówczas też dopiero możemy wykorzystać materiał historyczny dla nauczania młodzieży świadomego orjentowania się w zagadnieniach państwowych, społecznych i t. p. Cały długoletni okres poprzedni powinien być wobec tego w nauczaniu historii okresem przygotowawczym. Przygotować trzeba wszystkie te elementy, dzięki którym powstaje jasne rozumienie zjawisk życia zbiorowego.

Pracę rozłożyć należy na stopnie, zależne od faz rozwoju młodzieży.

Pierwszy okres, z którym mamy do czynienia w szkole, faza dziecięctwa (7 — 10 lat) jest okresem wielkiej wrażliwości uczuciowej dziecka, jego żywych zainteresowań światem zewnętrznym przy słabej umiejętności abstrakcyjnego rozumowania. Okres ten można i należy wykorzystać dla zbliżenia dziecka z tym systemem wartości, na którym opieramy poglądy na życie, ważne z punktu widzenia zarówno ideologii wychowawczej, jak wiedzy historycznej.

W tym celu wybieramy z historii szereg epizodów, w których owe wartości wyraźnie się ujawniają. Podając je dzieciom w formie ułatwiającej odczucie, dajemy im niejako surogat przeżyć realnych, które niezawsze w potrzebnej chwili z życia dadzą się wykrzesać.

Na wartości tych przeżyć tego „sensu moralnego“ podawanych faktów historycznych polega wychowawczy wpływ historii na tym

poziomie. Wszystko, co przeżycie ułatwia — jest metodycznie słuszne, co je utrudnia — powinno być z nauki historii usunięte. Możliwy paradoksalnie powiedzieć, że niewiele chodzi tu o zapamiętanie zjawiska historycznego, które jest tylko znakiem, prowadzącym do porozumienia się dziecka ze światem obcej mu dziedziny wartości. Jednakże każdy szczebel nauczania ma nie tylko własne cele, lecz jest również przygotowaniem do stopni następnych. Dlatego, korzystając z łatwej pamięci dzieci w tym okresie, gromadzimy w ich świadomości szereg takich zjawisk, które staną się kiedyś materiałem dla zupełnie innego podejścia do historii, materiałem dla wniosków w dziedzinie różnorodnych zagadnień historycznych i aktualnych.

To samo, co o systemie wartości, trzeba powiedzieć o znajomości duszy ludzkiej, — dzieci jej nie mają, lub mają niezupełną. Historia daje możliwości zapoznania się z różnorodnymi przejawami duszy ludzkiej, co staje się jej drugim ważnym zadaniem, na niższym poziomie nauczania zjawiska i postaci przeszłości mówią dziecku przez podobieństwo czy przez kontrast o teraźniejszości, o ludziach w ogóle. Mógłby ktoś powiedzieć, że dla takiego celu osoby i fakty historyczne można zastąpić przez fikcyjne, powieściowe. Lecz tak nie jest, nie zapominajmy bowiem, że z jednej strony chodzi nam o nagromadzenie pamięciowej wiedzy na przyszłość, z drugiej zaś strony szacunek dla prawdy zaliczamy do tych wartości, które przez wychowanie chcemy wpoić młodzieży. Potrzeba prawdy historycznej łączy się z postulatem ścisłości. Z tego punktu widzenia ważne jest wczesne przyzwyczajenie młodzieży do ujmowania zjawisk historycznych w czasie i miejscu.

Nie naszym jest zadaniem omawianie szczegółowych wskazówek dydaktycznych, opracowanych zresztą może najpełniej dla tego początkowego okresu nauczania historii. Gorzej przedstawia się sprawa, gdy chodzi o poziom wyższy. We wszystkich metodach nauczania historii mówi się, że na wyższym poziomie nauczania młodzież przystępuje do omawiania zagadnień historycznych. Ale rzadko gdzie spotykamy rozważania na temat tego, na czym właściwie polega praca umysłowa młodzieży przy tego rodzaju zadaniach i jak do niej przystąpić. W praktyce rozpoczyna się ta praca niekiedy bardzo wcześnie, często z dziećmi nie przygotowanymi na niższym poziomie w sensie omówionym powyżej. Wymaga się od nich samodzielnego rozwiązywania zagadnień, dotyczących np. znaczenia wojny dla kultury określonej epoki (wojny greckoperskie) lub rozumienia zmian politycznych w państwie, uzależnionych od działalności jednostki (w historii rzymskiej) i t. p. Jeśli mło-

dziez nie opanowała dostatecznie głęboko pojęć kultury, państwa, jeśli nie zna ludzi, nie odczuwa wartości pokoju i t. p., to oczywiście samodzielność jej pracy nad zagadnieniami powyższymi, staje się fikcją, a przejście od dobrze zrozumianego zjawiska historycznego do zrozumienia współczesności przepada niekiedy bezpowrotnie.

Stawianie i rozwiązywanie zagadnień historycznych nie może być brane poza nawias ogólnych norm pracy umysłowej tego typu. Dydaktycy rozróżniają w niej kilka stopni: 1) Postawienie celu pracy, 2) przygotowanie potrzebnych środków, 3) rozplanowanie pracy, 4) wykonanie i złączenie poszczególnych części pracy, 5) uporządkowanie, sprawdzenie i ocena rezultatów pracy<sup>36)</sup>. Każdy z tych stopni, których kolejność może być nieco zmieniona, jest umiejętnością, wymagającą wyćwiczenia. Podanie celu pracy nad zagadnieniem historycznym często w ciągu długiego okresu nauczania wybiega poza możliwości umysłowe przeciętnej klasy. W takim razie cel podawany jest przez nauczyciela, czy podsuwany przez podręcznik, lub przez inną pomoc szkolną. Najlepiej, jeżeli cel pracy narzucają młodzieży realne potrzeby życia, w nauczaniu historii jednak nie zdarza się to często.

Zrozumienie celu pracy historycznej, czyli sensu postawionego zagadnienia, wymaga od ucznia rozumienia zawartych w niem pojęć. Pod tym względem historycy są w trudniejszej sytuacji, niż nauczyciele wielu innych przedmiotów. Terminy bowiem historyczne, jak np. państwo, rząd, gospodarka i t. p., używane w życiu potocznym nie budzą wątpliwości w umysłach młodzieży, pozornie są zrozumiałe i jasne. W rzeczywistości jednak młodzież nie ma dostatecznej ilości wyobrażeń, z których mogłaby zbudować pojęcia, odpowiadające treścią temu, co wkłada w nie człowiek dojrzały. Należy więc dać jej odpowiedni materiał, na podstawie którego pojęcie wypełniłoby się konkretną treścią. W ten sposób powstaje zagadnienie konkretyzacji, związane ze swoistą aktualizacją, t. zn. z odniesieniem pojęć do aktualnych zainteresowań młodzieży. Jeżeli np. mówimy o samorządzie, to termin ów powinien być udostępniony dzieciom przez poznanie samorządu aktualnego dla nich, powiedzmy gminy klasowej. Konkretyzacja, czyli ułatwienie młodzieży przeżyć i zdobywania wyobrażeń, jako materiału dla tworzenia pojęć, ma swą bogatą składnicę pomocy, — są to mapy, tablice chronologiczne, ilustracje, teksty źródłowe, barwne opisy,

<sup>36)</sup> Ficker. l. c. str. 4—5. B. Nawroczyński. *Zasady nauczania*. str. 319 i inne.



oglądanie zabytków i t. p. Skonkretyzowanie przy ich pomocy obcych dla młodzieży pojęć może być osiągnięte jedynie metodą pracy, czyli ćwiczeniem. Ilustracja np. powinna być spisana i porównana z inną, mapa odczytana i t. p. Można śmiało powiedzieć, że bez systematycznej podbudowy, jaką daje konkretyzacja pojęć, późniejsza praca młodzieży nad zagadnieniami historycznymi nie doprowadzi do pożądanych wyników. Nie uda się zwłaszcza samodzielne rozumowanie młodzieży, gdyż będzie się ono nieustannie zahaczało o brak zrozumienia treści podawanego materiału. Praca nad konkretyzacją, o której mowa, może być związana w kursie historii z jakąś określoną epoką, np. z historią starożytną na początku szkoły średniej. Daje ta epoka wiele sposobności do wyjaśnienia podstawowych terminów z zakresu życia politycznego, kulturalnego i inn.

Poza daniem młodzieży dostatecznie jasnych pojęć historycznych, należy również w celu przygotowania jej do rozwiązywania zagadnień historycznych, wyćwiczyć umiejętność zbierania materiału historycznego. W szkolnym życiu sprowadzi się to do umiejętności posługiwania się podręcznikiem, książką, tekstem, źródłem, mapą, ilustracją i t. p. Jest to niezmiernie ważna i najbardziej praktyczna umiejętność życiowa. Podręcznik uczy posługiwać się książką; źródło, ilustracja, zabytek i t. p. uczą krytycznego stosunku do źródła współczesnego; mapa historyczna, tablica statystyczna, encyklopedia i t. p. pokażą drogę do szukania materiału, potrzebnego dla uzasadnienia własnych poglądów lub do krytykowania cudzych. I znów jedyną drogą do zdobycia tych umiejętności jest ćwiczenie. Jeśli nprz. uczeń słyszał o encyklopedjach, widział je, ale nigdy z nich nie korzystał, nie będzie się nimi posługiwał i w przyszłości. Ćwiczenia takie mogą i powinny stać się specjalnymi zadaniami. Jeśli mają naprawdę spełnić swą rolę, będą musiały rozciągnąć się na dłuższy okres nauczania. Nietrudne do zorganizowania, zajmujące młodzież i pobudzające jej aktywność, mogą przenieść zainteresowania młodzieży na treść historyczną, z którą będą związane. Umiejętność dobierania materiału dla określonego celu przyda się również młodzieży przy sprawdzaniu osiągniętych rezultatów pracy.

Do funkcji przygotowawczych w zakresie pracy nad zagadnieniem należy również umiejętność rozplanowania pracy. Robienie dyspozycji, obowiązujące w każdym planowym i praktycznym nauczaniu, nie może być pominięte w nauczaniu historii.

Wreszcie przystępuje uczeń do pracy nad rozwiązaniem zagadnień historycznych. Uczeń stawia lub uświadamia sobie cel pracy,

rozplanowuje ją, dobiera materiał, zestawia go, analizuje, wyciąga wnioski. Wnioski te uzasadnia. I znowu często nie można się obejść bez wyćwiczenia oddzielnych etapów pracy. Celowe wybieranie materiału, ocena jego ważności, — to praca, która daleko odbiega od prostego pamięciowego streszczenia czy opisu wydarzeń historycznych. Zestawienie materiału, przybierające w historii tak często formę porównania, wymaga opanowania metody, postępowania, to samo dotyczy robienia charakterystyk i t. p. Dopiero przez wyćwiczenie wszelkich podobnych umiejętności w uczeniu przysposabiamy go do samodzielnego rozwiązywania i stawiania zagadnień historycznych. Świadomość ucznia, że ocena zjawiska, której dokonuje, brana jest zawsze z określonego punktu widzenia, że w humanistyce „znaczenie” faktu nie jest bezwzględne, lecz zależy od wysuniętego kryterjum sądu, jest niezmiernie doniosłym czynnikiem wychowawczym, nieodzownym warunkiem wykształcenia. Dziś, w okresie powstawania nowych form życia i przekształcania starych, ileż możnaby uratować energji, marnującej się w bezpłodnych sporach, gdyby przestrzegać zasady porozumiewania się przed dyskusją w sprawie kryterjum takich orzeczeń, jak „dobro państwa”, „niebezpieczeństwo narodowe” i t. p.

Omówione powyżej zadania w dziedzinie umiejętności formalnych należą do innych przedmiotów humanistycznych, nprz. do nauki języka ojczystego. Wiemy jednakże i z teorii i z praktyki, że umiejętności nie przenoszą się z jednej dziedziny na drugą w stopniu wystarczającym, conajwyżej wzajemnie dodatnio wpływają na siebie. Dlatego więc nauczyciel historii obowiązany jest conajmniej do skontrolowania sprawności swych uczniów, w umiejętnościach formalnych oraz do wyrównania braków.

Jakże dalekie są te wymagania metodyki nauczania historii od tolerowania bierności ucznia! Wprawdzie żądamy od niego znacznego zasobu wiedzy pamięciowej, lecz wiedzy zdobywanej i stosowanej przez młodzież w wysiłku celowej i systematycznej pracy, bogatej w przeżycia i różnorodnej. Zasady szkoły pracy mają tu bogaty teren dla realizacji. A im bardziej aktualne zagadnienie wysuwa program, im bardziej życiowe metody wybiera nauczyciel, tem pewniejsze, późniejsze zastosowanie do życia współczesnego umiejętności, nabytych w szkole na materiale życia minionego.

Zagadnienie wpływu wychowawczego nauczania historii było tematem V Międzynarodowego kongresu wychowania moralnego<sup>37)</sup>.

<sup>37)</sup> Cinquième Congrès intern. d'éduc. mor. Rapports et mémoires. Paris 1930. Utilisation de l'histoire en vue de l'éducation morale.

Wśród wielu cennych uwag, wypowiedzianych przez wielkich pedagogów i uczonych historyków, które potwierdziły związek między uznanymi normami etyki a historją<sup>38)</sup>, znalazły się głosy silnie zwalczające szablonowe traktowanie tego zagadnienia.

Odrzucono nprz. komunał o tem, że historją daje przykłady szlachetności i dobra, gdy w rzeczywistości dzieci w szkole karmione są obrazami wojennych mordów, zdrad, zwycięstw siły pięści nad prawem i t. p.

Twierdzono, że złudzeniem jest przekonanie o budzeniu przez historją krytycyzmu, w rzeczywistości bowiem zwycięża ślepy autorytet często lichego podręcznika<sup>39)</sup>. Wiemy, że historją nie może wychowywać przez dawanie przykładów, „przez” podsuwanie gotowych rozwiązań sytuacji życiowych i t. p., ponieważ zjawiska historyczne nie powtarzają się a prawa ogólne nie są jej znane. Głoszone zaś stereotypowo zdanie o budzeniu miłości do swego narodu i państwa przez zaznajomienie z jego historją, obalone było tylokrotnie przez praktykę życiową, która wykazała, że pełniejsza znajomość historji jakiegoś kraju, nprz. kraju zaborców nie budziła dla nich ani miłości, ani szacunku podbitego narodu.

Tak więc nie w tych łatwych ogólnikach leży uzasadnienie wychowawczego wpływu w nauczaniu historji. Znaleźć je można jedynie w omówionem zespoleniu pedagogiki z nauką historji. Wybrane fakty historyczne dopomogą nam do wprowadzenia młodzieży w świat tego systemu wartości, który leży u podstaw współczesnej kultury. Osiągnięte przez młodzież zrozumienie życia zbiorowego, oraz wyćwiczona umiejętność jego oceny stanie się gruntem, z którego wyrosną poglądy na zagadnienia współczesnego życia. Poglądy zaś prowadzą do działalności, do świadomego udziału w życiu własnego społeczeństwa i ludzkości. Biorąc udział w kształtowaniu poglądu na życie, nauczanie historji wnosi cenny wkład w wychowawcze wartości szkoły współczesnej.

Zadanie historji w szkole nie jest łatwe, wymaga też głębokich i szczegółowych opracowań metodycznych.

W dotychczasowej literaturze dydaktycznej znajdujemy wiele cennych przyczynków do wyświetlenia poruszonych zagadnień. Systematyczne zebranie ich i uzupełnienie w celu stworzenia syntetycznej pracy o wychowawczym kierunku w nauczaniu historji przetrasta, wobec ogromu zadania i gorączkowego tempa współczesnego życia, siły i możliwości jednostek, jest to zadanie dla pracy wielkich

<sup>38)</sup> V. Congrès. Rapport M. M. Lhéritier p. 77 — 80.

<sup>39)</sup> Rapport de M. D. Parodi. V. Congrès p. 38 — 52.

zespołów różnorodnych specjalistów, pedagogów, psychologów, i historyków, teoretyków i praktyków, a przede wszystkim nauczycieli historii.

Naszkiecowane przeze mnie ramy nie są wypełniane konkretną treścią. Uzależniona jest ona od określonych warunków, w jakich odbywa się nauczanie. Dziś, gdy te warunki w Polsce wraz z nową Ustawą szkolnictwa i nowymi programami przybrały konkretne formy, czas może przystąpić do opracowania szczegółowej metodyki wychowawczego nauczania historii w Polsce. Rozważania niniejsze są próbą określenia jej podstaw.

Podstawy te leżą w spełnieniu następujących postulatów: 1) Uświadomienie nauczyciela historii w dziedzinie ogólnych pedagogicznych wymagań, łącznie z rozumieniem przez niego psychicznej struktury młodzieży w każdym okresie jej rozwoju, 2) Określone stanowisko metodologiczne i filozoficzne nauczyciela w dziedzinie nauki historii, 3) Przyjęcie określonej ideologii wychowawczej jako wytycznej dla nauczania, uzgodnienie jej zadań z możliwościami historii, jako nauki. 4) Ułożenie programu nauczania historii, rozkładającego zdania historyko - pedagogiczne na szereg umiejętności, kolejno po sobie następujących. 5) Stosowanie metod szkoły pracy dla wyrobienia w młodzieży umiejętności stawiania i rozwiązywania zagadnień historycznych, a to w celu nauczania jej oceny zjawisk życia ludzkiego. Umiejętność ta winna się opierać na czynnikach następujących:

a) Odczuwanie przez młodzież wartości w zakresie przyjętego systemu.

b) Pogłębienie praktycznej wiedzy psychologicznej młodzieży.

c) Konkretyzacja pojęć młodzieży.

d) Umiejętność młodzieży posługiwania się źródłami i pomocami historycznymi.

e) Formalne umiejętności młodzieży, potrzebne do stawiania i rozwiązywania zagadnień historycznych.