

O NAUCZANIU 'HISTORYI.

O
NAUCZANIU HISTORII

Z POWODU ZAMIERZONEJ REFORMY SZKÓŁ ŚREDNICH
W GALICJI.

NAPISAŁ

TADEUSZ KORZON.

WARSZAWA.

WYDAWNICTWO REDAKCYI ROCZNIKA PEDAGOGICZNEGO.

1882.

2508



258428



Дозволено Цензурою.
Варшава, 15 Июля 1882 года.

DRUK J. BERGERA, W WARSZAWIE, ELEKTORALNA NR. 14.

2/149/01

OD REDAKCYI ROCZNIKA PEDAGOGICZNEGO.

Praca poniższa o nauczaniu historyi miała się pojawić w drugim tomie Rocznika Pedagogicznego, wspólnie z innemi obiecane nam rozbiorami programów szkolnych, proponowanych przez komisję Akademii Umiejętności w Krakowie i komisję Towarzystwa Pedagogicznego, w planach tychże komisyj, reformy szkół średnich dotyczących. Sam autor wyjaśnia poniżej powody, dla których praca ta zostaje wydrukowana oddzielnie, przed wyjściem drugiego tomu Rocznika; też same powody skłoniłyby nas i do wydania rozbiórów dotyczących innych nauk szkolnych, gdybyśmy mieli już rozbiory te pod ręką. Pedagodzy-współpracownicy Rocznika, którzy podjęli się napisania rozbiórów, nie nadesłali nam dotąd prac swoich ¹⁾.

Niechaj nam wolno tu będzie przy sposobności powiedzieć słów kilka o samém wydawnictwie Ro-

¹⁾ Polecamy tymczasem czytelnikowi Uwagi d-ra Zygmunta Samolewicza nad Sprawozdaniem Komisji Akademii Umiejętności. Lwów, 1882.

cznika. Pierwszy tom w początku tego roku wydany, znalazł u mniejszej części prasy naszej przychylne przyjęcie, u reszty — wymowne milczenie. Panowie wydawcy zrzekli się dalszego nakładu. Zmuszeni podjąć nakład o własnych siłach, udaliśmy się do panów księgarzy i autorów polskich z prośbą o nadsyłanie do Redakcyi Rocznika swych wydawnictw, a do panów i pań przełożonych zakładów naukowych o nadsyłanie nam wiadomości o szkołach. Panowie księgarze i nakładcy, z bardzo niewielkim wyjątkiem, nie uczynili zadość naszej prośbie, a co do zwierzchników zakładów naukowych, czekamy na łaskawe przesłanie nam danych. Jeżeli materiały niezbędne do utworzenia dokładnego obrazu naszej pracy pedagogicznej nadpływać będą zbyt powoli lub w niewielkiej obfitości, natenczas wydawnictwo nasze z konieczności dozna opóźnienia ¹⁾.

Warszawa, w Czerwcu 1882 r.

¹⁾ Ponieważ przypuszczalnie wydawnictwo to nie będzie mogło wychodzić w rocznych odstępach czasu, zmienimy przeto nazwę Rocznika na **Pamiętnik Pedagogiczny**.

O NAUCZANIU HISTORII W GIMNAZJACH GALICYJSKICH.

Sejm krajowy galicyjski, uchwałą z d. 14 lipca 1880 r. zaważwał Wydział krajowy, Radę Szkolną i Akademię Umiejętności do wygotowania wniosków, na którychby można było uformować projekt pożądaney reformy wychowania i nauczania w gimnazyjach. W załatwieniu tej uchwały Zarząd Akademii złożył Komisyją z członków swoich, z profesorów Uniwersytetu i z nauczycieli gimnazyjów krakowskich. Po opracowaniu szczegółowych części w sekcjach, Komisya roztrząsnęła i przyjęła referat ogólny oznaczony literą *A*, dołączyła referaty szczegółowe pod literą *B* i w takim składzie całkowitą pracę swoją ogłosiła drukiem ¹⁾. Oba referaty, a szczególnie uchwała pełnej Komisyi będą stanowiły zapewne podstawę projektu i rozpraw sejmu krajowego na najbliższej sesyi. Wtedy przyjdzie chwila ważna, rzecz można, uroczysta, bo wpływ jej odbić się musi na losach młodocianych pokoleń, na przyszłości intelektualnej 6-ciu milionów. Jeśli wszystkie narody przyznają szkole wpływ doniosły na życie i dzieje swoje, to już przed wszystkimi poiwnni o tém pamiętać Polacy, którzy po złotym wieku literatury, po znakomitych dziełach naukowych XVI

¹⁾ *Sprawozdanie Komisyi w sprawie reformy szkół średnich, powołanej przez Akademię Umiejętności w Krakowie do załatwienia przekazanego jej wniosku przez W. sejm. W Krakowie, nakładem i czcionkami drukarni „Czasu.” 1881 r.*

stulecia znaleźli się w otchłaniach ciemnoty w pierwszej połowie XVIII wieku ze skażoną dziwacznie mową, zacieśnionym widnokreśleniem umysłowym, spetryfikowanym konserwatyzmem, wypaczonymi pojęciami o świecie, społeczeństwie, człowieku i Bogu; mieszkając w Europie stali się obcymi pracom i postępom narodów europejskich, dziwowiskiem i pośmiewiskiem dla świata cywilizowanego, aż doczekali pierwszego rozbioru wśród obojętności powszechnej, wśród urągania „filozofów,” a to wszystko zawdzięczali, jako przyczynę pierwotnej, systematowi szkolnemu, który naukę czynił narzędziem do osiągnięcia obcych jej celów, służebnicą wrogich jej interesów. Atoli wśród samego katakлизmu rozbiorowego w r. 1773 ukazało się *breve* papieża Klemensa XIV *Dominus ac redemptor noster*, znoszące zakon Ignacego Lojoli, a ten grom Watykanu obalił odrazu straszną maszynę szkolnictwa jezuickiego. Wstrząśnione w posadach społeczeństwo polskie pomyśliło nareszcie o lepszym wychowaniu młodego pokolenia. Znalazła się przecie gromadka ludzi światłych, rozumiejących wartość wiedzy i przejętych dla niej czcią należną. Stworzyli oni Komisję Edukacyjną, a ta tchnęła ożywczego ducha w szkoły główne i średnie, i w ciągu lat kilkunastu dokonała cudownej metamorfozy. Pod nowym hasłem szczerzej i rzetelniej oświaty stali się użytecznymi nauczycielami nawet ex-jezuici, gdy się uczuli wolnymi od ślepego posłuszeństwa generałowi Zgromadzenia. Towarzystwo ksiąg elementarnych dostarczyło podręczników, które dziś jeszcze po stu latach zasługują na poszanowanie, niektóre na podziw. Wychowawcy szkół zreformowanych i korpusu kadetów rzucili się do przebudowania państwa, do ratowania narodu, a jeśli zadaniu temu nie podołali wśród wyjątkowo trudnych warunków, to przynajmniej część ocalili i nasiona żywotności w łono narodu rzucili.

Ale dobroczynnych tych skutków nie doznała Galicyja. Wcielona do monarchii austriackiej otrzymała szkołę niemiecką, która taką nad umysłami władzę zyskała, że po stu blisko latach, gdy język polski wrócił do praw języka wykładowego, „szkoły średnie (jak zaświadcza referat A Komisji akademickiej na str. 8) pozostały co do metody, co do pedagogicznego postępowania, co do środków naukowych przetłómaczonemi na lichą polszczyznę gimnazyjami niemieckimi.” Teraz dopiero ma się dokonać „przetworzenie szkół w duchu cywilizacji, która się w tym języku w społeczeństwie ojczystym rozwinęła.” A więc, powtarzamy, uroczystą jest chwila obecna dla Galicyi, godnemi pilnej uwagi są prace przygotowawcze do walnej rozprawy sejmowej; nie będą też zbytecznemi zapewne głosy pedagogów zagranicznych, stojących wprawdzie po za obrębem stosunków i interesów miejscowych, lecz przez tę bezinteresowność właśnie mogących łatwiej dopilnować widoków i warunków ogólnych.

Ocena referatów Komisji Akademickiej wymaga pracy zbiorowej. My zamierzamy skontrolować jedną część tylko, obejmującą nauczanie historyi. Z działu wszakże, traktującego o ogólnym kierunku gimnazyjów, zaznaczymy uchylenie wolnego wykładu, dyktowania i podawania skryptów uczniom. „Stałe książki i teksty stanowić powinny drogowskaz obowiązku nauczyciela; pod surową odpowiedzialnością i utratą posady niema mu być wolno odbiegać od miary, treści i metody nauki z góry zarządzonej; ci, którzy tego z swoim sumieniem lub przekonaniami pogodzić nie mogą, nauczycielami być nie powinni” (str. 11, 16). Obecnie nauczyciel galicyjski obrachunku ze swym sumieniem uczynić nie może, ponieważ w przyszłości dopiero projektowanym jest utworzenie Komisji książek szkolnych, która ma zaopatrzyć gimnazyja w podręczniki. Tém groźniejszym atoli staje się ów przepis, i właśnie dla umysłów czyn-

niejszych, dla charakterów gorliwszych, dla wybitniejszych sił pedagogicznych, jeśli referaty *A* i *B* zamienia się na instrukcją obowiązującą dla autorów i Komisji ksiąg szkolnych. Ta sprawa sumienia naukowego niech nas usprawiedliwi, jeśli zbyt żywo może poprowadzimy polemikę, jeśli zdraśniemy czyjąkolwiek wrażliwość mimowolnie; wyznając bowiem głęboki a należyty szacunek dla szanownych członków Komisji Akademickiej, oświadczamy, iż spór wytoczyć chcemy nie osobom, lecz tezom ogólnym lub szczegółowym.

Zacznijmy od referatu szczegółowego, czyli „Uwag” skreślonych przez profesora Miklaszewskiego. Nie stanowią one uchwały pełnej komisji i mieszczą się w „Alegatach” pod lit. *B*; wszakże są wymienione i powołane przez komisję z uznaniem (str. 26).

Profesor Miklaszewski wyrzeka na używane obecnie w gimnazyjach podręczniki Pütza, którego nazywa „sfinxem historycznym” i Gindelego, który w historii starożytnej, „więcej uwzględnia rozwój instytucji wewnętrznych, pod względem jednak materiału historycznego.... po za ramy nakreślone przez Pütza, nie sięga.” W obu książkach „mieści się zbiór faktów chronologicznie po sobie następujących, ale niema tła historycznego, na którym ludzie i wypadki nabierają dopiero życia” (str. 114). Poczém, nie wspominając wcale o dziełach, jakie ogłaszali autorowie polscy w Galicyi i po za kordonem austriackim, szanowny referent kreśli swoje *desideria* w postaci programatu, obejmującego wszystkie trzy działy historii powszechnej, lecz nie ujętego w paragrafy lub zapytania egzaminowe.

Desideria te w ogóle są nader umiarkowane. Nie masz w nich wzmianki o wytwarzaniu się języków, o religiach pogańskich, (prócz bramanizmu, buddyzmu i „głównych zasad Zoroastra”), o prawodawstwie rzymskiem w ogólności i rozwoju prawa cywilnego w szczególności (co przecież stanowi najważniejszą zasługę Rzymu i najcenniejszą pu-

ściznę przekazaną narodom nowożytnym); niema mowy o literaturze, nauce i filozofii greckiej, nie wymienieni nawet z imienia Sokrates, Plato i Arystoteles, bez których Grecja nie jest Grecją, nauczycielką naszą. Miałożby się to wszystko mieścić w użytych kilkakrotnie ogólnikowych wyrazach: „kultury” lub „cywilizacyi?” A jednak w historii średniowiecznej znajdujemy stosunkowo bardzo obszerny ustęp o założycielach zakonów i o doktorach scholastycznych: Benedykcie z „Nancy” (zapewne „Nursyi”), klasztorze „Cluni” (czemuż nie „Clugny” albo „Kluni”?) Bernardzie z „Clervaux” (zapewne „Clairvaux”), o Dominiku, Franciszku z Assyżu, św. Janie Kapistranie, Anzelmie biskupie canterburyjskim, Abelardzie, Tomaszu z Akwinu, Dunsie „Skott” (Scott). Szanowny referent nie pozwala pominąć dwóch głównych kierunków scholastyki, nominalizmu i realizmu, każe dać miejsce uniwersytetom paryżkiemu „jako głównemu ognisku wiedzy teologicznej” oraz bolońskiemu, słynącemu nauką prawa rzymskiego i kanonicznego: O „humanizmie odradzającym się w XV stuleciu we Włoszech,” powiedziano, że „bez bliższego jego poznania nie zrozumie my nigdy tej pełni *rozbrzmiewającego* się (tak) we wszystkich kierunkach życia w XV wieku” (str. 123). My jednak nie byłibyśmy w stanie wyłożyć ani zrozumieć „odrodzenia” tych tworców (np. Platona), które nie były poznane przed śmiercią w pełni rozkwitu i życia, w czasach starożytnych. W dziejach nowożytnych, naszkicowanych bardzo krótko i pobieżnie, położono nacisk na „falszywe” przedstawienie wieku XVI „z pewną stronniczością płynącą z prusko-protestanckiego kierunku,” na pomijanie „całej wielkiej pracy odradzającego się katolicyzmu.” Więc w podręczniku muszą być przedstawione nietylko „takie typowe postacie jak: Ignacy Lojola, Paweł IV, Pius V, Syxtus IV” ale też i „święte postacie tej miary, jak: Filip Nonus i Carisius, mistyka św. Teresy i Jana od Krzyża,—to wonny kwiat głębokiego nastroju uczuć religijnych, potężniejszego coraz bardziej

w katolicyzmie (str. 124). Zgodzilibyśmy się zresztą na przedrukowanie w podręczniku „Żywotów Świętych” według Skargi lub według ks. Prokopa Kapucyna; ale dlaczego później, pod wiekami XVII i XVIII nie znajdujemy już ani słówka o największych myślicielach i twórcach wiedzy nowocześniejszej, bądź co bądź najrozleglejszej i najwyższej, jaką świat historyczny oglądał?

Lubo sz. referent po razy kilka występuje energicznie przeciwko opisowi wojen, a „niekiedy i traktatów,” nazywając je „balastem obciążającym umysł,” jednakże w programie swoim, oprócz materij teologiczno-katolickich, zwraca wyłączną uwagę na stronę polityczną dziejów. Nie żąda wprawdzie wytłómaczenia uczniom pochodzenia i natury rozmaitych form rządu, poczynając od pierwotnych, prostych despotyzmów, aż do złożonych organizmów republikańskich Kartaginy i Rzymu, ocenionych tak głęboko przez Polibijusza; nie obchodzi go ani budowa państwa feudalnego, ani rozwój konstytucyjonalizmu nowożytnego: jednakże polityka jest w programacie miarą wartości epok. Tak np. w Grecyi „ludzie wyższej miary duchowej zstępują w znacznej części do grobu z Periklesem, życie polityczne Aten nagle karłowacieje,” jak gdyby dziejowe zasługi rasy greckiej miały się skupiać w krótkowiecznym państewku ateńskim. „Genijalna, nerwowa, bez silniejszych pryncypjów moralnych, (mybyśmy rzekli: wielce niemoralna, zbrodnicza) osobistość Alcybijadesa przedstawiona w obszerniejszej charakterystyce, musi zająć jedno z głównych miejsc w historii tej wewnętrznej walki, trawiącej coraz bardziej siły ludów greckich.” Po co? dla jakiego skutku pedagogicznego? Nie domyślamy się zgola. Czyliż ma być robione „jedno z głównych miejsc” dla zdrajców, wrogów własnej ojczyzny, charakterów czarnych, talentów zmarnowanych? „Niemniej wybitne stanowisko należy się takim osobistościom, jak: Brasidas, Gilipus, Lizander” (str. 116). Trudno też zrozumieć: za jakie za-

sługi dla rodzaju ludzkiego? Pierwszy był jeszcze uczciwym człowiekiem, drugi używał sławy dwuznacznej, ależ trzeci należy do liczby charakterów wstrętnych, a wszyscy trzej znani są tylko z czynów wojennych, które były nazwane „balastem obciążającym umysł.” Nie łatwoby utrafił w myśl szan. referenta przyszły autor podręcznika w wykładzie ostatnich lat rzeczypospolitej rzymskiej, skoro i „cezarizm militarny musi uznać za zbawienie Rzymu” i „trzeba koniecznie podnieść to wysokie moralne znaczenie Catona (t. j. Katona), który, jako ostatni rycerz (tak) republikanizmu, walczy bez wychnienia choć bez zwycięstwa, za ideały starego Rzymu do końca,” a nadto „w osobnym obrazie należy przedstawić plany polityczne I. Cesara” (str. 118). A w programacie XVII i XVIII wieku figurują już same tylko wojny i sz. referent przyznaje, lubo z niechęcią, „że dzisiejsze podręczniki szkolne.... do pewnego stopnia odpowiadają swemu zadaniu, należałoby tylko uwzględnić więcej historiją Rosyi i upadającej Polski” (str. 124). Namby się znów zdawało, że nad „upadającą” Polską długie rozwodzenie się ani pożytecznem, ani koniecznem nie byłoby; że można i na tém poprzestać, co Pütz napisał. Domaga się wprawdzie program wprowadzenia dziejów Polski od czasów Kazimierza W-go, ale też każe nauczać dziwnych rzeczy: że „państwo polskie.... w XV stuleciu osiąga szczyt swego rozwoju” (str. 122), że Zygmunt August i Stefan Batory „tworzą ostatnie gwiazdy gasnącego życia politycznego” (str. 124).

Z historiją nowożytną w ogóle program załatwia się bardzo lakonicznie w 40 niecałych wierszach, z których połowa jest poświęcona sprawom religijnym i obronie katolicyzmu. Ten lakonizm uderza przy zestawieniu z historiją świata klasycznego, w której sz. referent schodzi do szczegółów drobniauchnych, jak np. „przeciwny jestem wymienianiu miast i miejscowości historycznych,” w geografii Italii

(str. 117). „Oktawijan, zdaniem *mojém* (?) jest jedyném zjawiskiem w dziejach, nigdzie jednak działalność jego nie jest tak pełną znaczenia, jak w tych kilku latach, w których on się dobija naczelnego stanowiska w państwie; wszystkie następne wojny można zawrzeć w jak najkrótszym rysie,” t. j. wojny Augusta cesarza, jak wiadomo, bardzo nieliczne, bo to panowanie właśnie jest erą pokoju powszechnego. Program twierdzi, że należy „jak najdokładniej przedstawić stosunki etnograficzne” Italii starożytnej (str. 117), t. j. zapuszczać się zapewne w dociekanie kwestyj o Sykulach, Japygach, Oskach, Sabellach, Tuskach, i t. d., z którymi uczeń w późniejszej opowieści historycznej może się nie spotykać wcale. Podobnież zbytęchną chyba finezyją jest żądanie: „wytlómaczyć: dlaczego żyzna Tesalija zajmuje tak podrzędne stanowisko w dziejach greckich” (str. 115).

Zakończenie programatu jest bardzo niewyraźne: „wojna północna, antagonizm wzrastającej potęgi Prus z Austryją, wzrost Rosyi i upadek Polski, oto wypadki, które przeobrażają kartę Europy wschodniej, a skutki ich do dziś dnia trwają” (str. 124). Zdaje się przeto, że wykład ma sięgać do r. 1794 czy 1795. A jednak niemasz w nim wzmianki o wojnie amerykańskiej (1776—1783) i założeniu Rzeczypospolitej Stanów Zjednoczonych, ani o wielkiej rewolucyi francuskiej, która się zaczęła w r. 1789. Widocznie sz. referent nie życzy sobie, aby mówiono uczniom o tych wypadkach; naturalnie że i historia najnowsza XIX wieku została zupełnie wykluczona z wykładu gimnazyjalnego. „Młody człowiek, kończący gimnazjum przecież powinien mieć dokładne wyobrażenie o takich osobistościach jak Oktawijan, Tyberijusz, Nero, Trajan i Hadrian” (str. 118), powinien „wiezieć, jakie są główne cechy filozofii scholastycznej” (str. 123), znać Filipa Nonusa i Carisiusa, i Jana od Krzyża (str. 124), ale może nie słyszeć nawet o Napoleonie I-yu i Rzeczypos-

politej Krakowskiej, przesiadawszy ośm lat na ławce szkolnej w Krakowie, a z pewnością nie zrozumie gazety politycznej i będzie doznawał znudzenia, jak młoda panna czytająca dziadkowi korespondencyją lub artykuł naczelnny o dążeniach legitymistów, orleanów, bonapartystów i republikanów francuzkich. Jakież bo pojęcie o tych wszystkich stronnictwach utworzyć sobie zdoła opatrzoney paten-tem dojrzałości gimnazysta galicyjski, jeśli wiedza jego historyczna co do Francyi stanęła na chwili, kiedy panował Ludwik XIV-ty (str. 124), a synowi jego udzielał nauk Bossuet podług dzieł, napisanych *ad usum delphini*?

Za uszczuplenie zakresu uczeń ma otrzymać kompensatę w niezwykłych zaletach jakości podawanej mu wiedzy. Oto „cywilizacja wschodnia przedstawiona w *barwnych* obrazach, tworzyć będzie główny wątek dziejów”; układ pierwszy poszczególnych krajów Grecyi „należy przedstawić w *barwnych* charakterystykach.” „Wielka zaraza ateńska, wyprawa sycylijska i jej skutki... koniecznie w obszerniejszych, *technicznych* obrazach, winny być odmalowane” (str. 115, 116). „W *żywych* charakterystykach staną przed oczyma G. Grachus, Marius, Druzus, Sulla, Sertorius, Catilina, Cycero” (str. 118). A w wiekach średnich będzie widział same ogromy: jak Wilhelm (Zdobywca) „wprowadza *olbrzymi* przewrót w całym ustroju wewnętrznym,” jak „Filip August odbiera Janowi bez Ziemi *ogromne* posiadłości angielskie i... na *ogromnym* (!) terytorjum Francyi zakłada podwaliny silnej władzy królewskiej”. „Obraz historyczny tych wielkich zgromadzeń kościelnych (soborów XV wieku) jedynie da miarę *olbrzymiego* życia”... (str. 121, 122), że już nie będziemy wyliczali „różnych osobistości *tęj* miary, *tęj* potęgi” i t. p. Nie wiemy, czy szanowny autor programatu używał kiedykolwiek *tęj* palety, z której historycy-artysci czerpią „barwy” do swych obrazów i nadają „życie” charakterystykom; czy używał rylca lub ołówka do kreślenia

„olbrzymich” wymiarów? Sądzymy jednak, że poczynione przez niego obietnice muszą być zawodne, gdyż przenoszą zasób sił intelektualnych przeciętnego nauczyciela gimnazjów, a nawet przeciętnego autora podręczników; gdyż wymagają głębokiego wtajemniczenia się w źródła, bogactwa różnych wiadomości, no i wielu, wielu przymiotów, których natura użycza nielicznym wybrańcom, uzdolnionym do najtrudniejszego ze wszystkich aktów—tworzenia umysłowego. Praktyczniej byłoby ograniczyć się skromniejszymi wymogami, np. żeby przy urządzaniu perspektywy historycznej ustawiać narody według chronologii t. j. mówić pierwój o tych, które wcześniej działały, późniejszym zaś poświęcać z kolei dalsze rozdziały, a więc nie zaczynać od Hindusów i Medo-Persów, iżby Egipt, najstarożytniejsze ze wszystkich państw świata, nie znalazł się na końcu dziejów Wschodu (str. 115).

Odwróćmy teraz kart kilkadziesiąt wstecz, a znajdziemy referat A, będący wyrazem przekonania i uchwałą całej Komisji.

Dowiadujemy się z niego, że w rozebranym przed chwilą elaboracie mieści się rozkład nauki historii powszechnej na V, VI, i VII klasę; nadto że Komisja dodała na klasę VII wykład wypadków aż do r. 1815. W pierwszym półroczu klasy VIII ma być traktowaną historia najnowsza „około historii austriackiej zgrupowana;” w drugim półroczu ma się odbyć „*repetitorium* z historii powszechnej z szerokim traktowaniem dziejów starożytnego Wschodu, na początku klasy V tylko w krótkości przedstawionych.” Mają być podane uczniom nawet „obszerniejsze wiadomości z t. z. historyki, czyli teorii historii” (str. 27).

Każdy przyjaciel młodzieży z radością powita rozszerzenie kursu. Jestto poprawka ważna i dobroczynna do referatu prof. Miklaszewskiego. Szkoda tylko, że Komisja nie postarała się o program szczegółowy i poprzestała

na przytoczonych najogólniejszych określeniach. Zachodzą bowiem znaczne wątpliwości co do możliwości wykonania. Z rozkładu godzin widzimy wprawdzie, że na klasy V do VIII wyznaczono po 3 tygodniowo (str. 28), ale historyk rozrządzać niemi w całości nie będzie mógł, ponieważ do niego należy też wykład geografii, która żadnym szczegółowym programem objęta nie jest i ma wskazane oddzielne 2 godziny tygodniowo tylko w klasie I na elementarny zarys geografii matematycznej, fizycznej i politycznej „z obszerniejszym uwzględnieniem państwa austriackiego, kraju rodzinnego i terytorjum, zajętego przez obie narodowości, kraj zamieszkujące.” Obawiamy się, że umysł pierwszoklasisty nie zdoła przyswoić sobie tylu wiadomości w pożądanym zakresie, témbardziej iż będzie poddany metodzie najtrudniejszej: rozpoczynaniu wykładu od geografii matematycznej. Ma być jeszcze wykładana geografia fizyczna w klasach IV i VIII—przypuszczam, że przez profesora fizyki (choć referaty milczą o tém). Ale w geografii politycznej z pewnością ukażą się w klasach wyższych bardzo dotkliwe luki, których geografia historyczna wypełnić nie jest w stanie. Skoro więc nauczyciel przekona się, że uczniowie jego, pamiętając dobrze Las Teutoburski, Merseburg, Breitenfeld, rzekę Lech, Hastings, równinę Runne-med i t. p., nie mają wyobrażenia o dzisiejszym Hamburgu, Manchester’ze, Liwerpoolu: będzie musiał z konieczności odrywać po kilkanaście godzin w roku na zarządzenie tym brakiem. Przypuszczam życzliwie, że to się zrobi przed drugim półroczem klasy VIII, ale nie przewiduję, aby nauczyciel w ciągu kilkunastu tygodni potrafił uwinąć się i z powtórzeniem wszystkich trzech działów historii i z dziejami Wschodu „w szerszym traktowaniu,” i nareszcie z wykładem historyki. Ten ostatni przedmiot następcza nową trudność z braku podręcznika: jedyne u nas dzieło Lelewela jest za stare, „Historik” Droysena jest za mądre dla gimnazjów;

sama Komisya mieści w liczbie podręczników pożądaných „Historykę i repetitorium” dla II półroczu klasy VIII, ale czy ją otrzyma i jaką? Dziś to się nie da przewidzieć. Zresztą gdyby nawet wykonanie zbyt pomyślnie nie wypadło, w każdym razie rozszerzenie zakresu i podniesienie skali wymagań wykładowych musi przynieść pożytek; dobrze więc uczyniła Komisya wprowadzając swą poprawkę.

Dla czegoż nie poprawiła innych błędów elaboratu prof. Miklaszewskiego, lecz aprobować go wyraźnie i dopatryła w nim zalet, jakich nie posiada, np. „rozwinęcia... instytucyj, politycznego, społecznego, religijnego stanu, dziejów oświaty, literatury i sztuki?” Dla czego spaczyła naukę w jej zasadniczych cechach, oddając na posługę tendencyjom ubocznym, miejscowym, czasowym, stronniczym?

Zdawałoby się, że Komisya spogląda na dzieje ze stanowiska wysokiego, kiedy mówi: „Zadaniem nauki historii winno być przedewszystkiem przedstawienie obozów, walczących w historii, z całą ich powagą i grozą, przyswojenie zrozumienia głębszego bez ryczałtowego sądzenia z punktu pewnej doktryny wielkich religijnych, politycznych i społecznych zagadnień, wstrząsających ludzkością, przejęcie młodzieży uszanowaniem dla tych spraw wielkich.” Jakżebyśmy się ucieszyli, gdyby te słowa stały się rzetelną zasadą instrukcyj dla autorów podręczników i nauczycieli! Niestety! obok nich znajdujemy niesprawiedliwe oskarżenie „zdawkowej teoryi postępu historycznego” jakoby „teoryja ta idzie z czołobitnością okadzać każdy sukces od reformacyi do Ludwika XIV, od Ludwika XIV do Fryderyka W-go, rewolucyi francuskiej i Napoleona, pozostawiając państwo austriackie w obozie zacofanych i zwyciężonych.” Więc młodzieży ma być wpajaniem „przekonanie o zmienności i niedoskonałości teoryj ludzkich,” a książka podręczna ma być „wyniesiona ponad zdawkowe teoryje dzisiejsze.. państwu austriackiemu szczerze przychylna.” Dotychczas bo-

wiem do książek, używanych w gimnazyjum wyższém, dawało się literalnie zastosować przysłowie: „Historyja w Austrii a *travaillé pour le roi de Prusse*.” W kursie niższym na klasy III i IV jest nawet zalecona nie historyja powszechna lecz „Historyja Austrii i narodów w skład jej wchodzących na tle historyi powszechnéj” (str. 25, 26, 27).

Przeciwko tym wszystkim tezom protestujemy.

Zwolennik teoryi postępu lord Macaulay nie okadzał Fryderyka W-go jeśli napisał o nim: „tyran z niezwyklei zdolnościami wojskowemi i politycznemi, i jeszcze bardziej niezwyklei wytrwałością—tyran bez strachu, bez wiary i bez miłosierdzia.” Napoleon z goryczą przepowiadał na wyspie Św. Heleny, że imię jego będzie kiedyś jęczało pod dyscypliną bakalarza i przepowiednię tę spełnił na nim Schlosser, wyznawca postępu. Rewolucyją francuską surowo aż do niesprawiedliwości sądzą: niemiec Sybel i francuz Taine, hołdujący „zdawkowym teoryjom dzisiejszym.” Z Ludwikiem XIV szorstko obchodzi się nawet Pütz, autor używanego dotąd w Galicyi podręcznika, jeśli do każdej z czterech wojen owoczesnych dodaje określenie: „rozbójnicze” (*Räuberkrege*); tenże autor nie okadza reformacyi, bo pisze ze stanowiska katolickiego. Więc chyba inną jakąś myśl ukrywa komisya w żądaniu „książki, wyniesionej ponad zdawkowe teoryje dzisiejsze.” Dzieje historyjofonii, poczynając od Platona, nie przedstawiają wielkiej mnogości pomysłów ogólnych co do przeznaczeń i celów życia dziejowego: wszystkie sprowadzają się albo do zasady postępu nieograniczonego (ewolucyi, rozwoju i t. p.), albo do zasady kołowania, czyli powtarzania pewnego szeregu przeobrażeń. Które z tych teoryj są „zdawkowemi?” Komisya nie wymienia, porzostając na ogólnikowej negacyi postępu historycznego. Czyliżby sympatyczniejszemi dla niej były teoryje kołowania? Bynajmniej: nie wyraziła tego żadnem napomknięciem. Dla rozwiązania téj zagadki należy przypomnieć sobie,

że istnieją jeszcze systematy historyjozoficzne, w których na pierwszym miejscu kładzie się upadek człowieka za karę grzechu pierwotnego, a na końcu tajemnica Odkupienia. Są to systematy, budowane na fundamentach teologicznych, rachujące się wciąż z dogmatem wyznania tego lub owego, a najczęściej katolickiego, potępiające wszelką myśl, i wszelkie odkrycie, które się wyda niezgodnym lub niedogodnym. Jedną z takich konstrukcyj podał w Austrii właśnie, w Wiedniu, w r. 1828 Fryderyk Schlegel w 18 odczytach, zatytułowanych „Filozofiją historyi.” Utrzymuje się ona w całokształcie tylko spójnością papieru, na którym jest skreślona, nie posiada zresztą żadnej spójności wewnętrznej, logicznej; dla człowieka, miłującego wiedzę, jest torturą umysłową; a jednak miała znaczenie i w swoim czasie była tłumaczoną na język polski. Może duch tego mistrza dawnej austriackiej mądrości stanu przetrwał czasy Meternichowskie i używał natchnień Komisji? To zaś jest niewątpliwem, że Komisja pragnie poddać wykład historyi pod kierunek idei teologicznych, a przewidując częste kolizyje z materiją naukową, chce ubezwładniać porywy krytyczne umysłów młodzieńczych rozpaczliwym środkiem—„wpajaniem przekonania o zmienności i niedoskonałości teoryj ludzkich.” I po co to wszystko? Kiedy w kursie gimnazjalnym roztrząsanie jakichkolwiek teoryj historyjozoficznych miejsca mieć nie powinno; kiedy nauczyciel ma dosyć do czynienia, jeśli wyjaśni i wrazi należycie uczniom elementa nauki. Gdzieindziej sama komisja głosi: „To co przechodzi zakres nauki elementarnej, dla szkół średnich przeznaczonęj, chociażby było ostatnią zdobyczą ostatniej chwili naukowej, miejsca w niej mieć nie powinno, cóż dopiero mówić o hipotezach naukowych” (str. 11). Dla czegoż tedy w wykładzie historyi ma się odbijać rozgwar „teoryj ludzkich, zdawkowych, dzisiejszych?”

Podzielamy zgorszenie Komisji z odkrycia, że historyja w Austrii *a travaillé pour le roi de Prusse*, ale protestujemy przeciwko jej mniemaniu, że historyja powinna *travailler pour l'empereur d'Autriche*, przeciwko dostrajaniu jej do zgodności „z interesem państwa austriackiego,” przeciwko żądaniu uprzywilejowanego stanowiska dla Austrii, przeciwko „historyi Austrii... na tle historyi powszechnęj.” Cóż to za szczególna ma być nauka, która w każdym kraju jest inną? Co pomyślą o niej trzej młodzieńcy, opatrzeni stopniami celującymi ze szkół: krakowskiej, warszawskiej i poznańskiej, gdy z rozmowy przekonają się, że każdy w głowie ma inną jakąś historyją nie tylko pod względem „stanowiska politycznego,” teoryj „zdawkowych” ale nawet samych faktów, samego materiału historycznego. Zaiste, jeśli taka zasada upowszechni się, warto będzie na jakiejś wystawie powszechnęj urządzić kongres z uczniów IV czy V klasy i, zachęciwszy ich do dysputy nad jakimkolwiek wypadkiem dziejowym, sprawdzić zdania, wyciągnięte z historyi Bawarii, Wirtembergu, Belgii, Norwegii, Portugalii, Serbii i t. p. „na tle dziejów powszechnych?” Tymczasem zaś możemy zalecić do zgłębienia podręcznik Roźdestwieńskiego, który niedawno był obowiązującym w gimnazjach Cesarstwa Rosyjskiego i Królestwa Polskiego p. t. „Otoczestwiennaja istorija w swiazi s wsieobszczemu,” dzieło godne uwagi szczególnie z tego względu, że Rosya weszła w stosunki z Europą dopiero w XVIII w., do czasów zaś Piotra W. jej dzieje nie wiążą się wcale z powszechnymi (niemasz „swiazi s wsieobszczemu”).

Żeby się odrazu dostać do jądra kwestyi, spytajmy, jakże pojmuje Komisja naukę historyi, jakie wyznacza dla niej zadanie?

Prof. Miklaszewski powiada: „Nauka historyi w wyższym gimnazjum powinna przedewszystkiem przedstawiać główne momenta wewnętrznego życia ludów: wypadki ze-

wewnętrzne służą tylko za kanwę do uwydatnienia stosunków wewnętrznych" (str. 114). Ludzie obeznani z techniką historyczną domyślą się zapewne, o co tu chodzi? Ale dla matematyka, dla przyrodnika, dla człowieka nieznaącego historii, dla prostaczka, dla ucznia poczynającego jestże frazes taki zrozumiałym? mieściż w sobie określenie albo chociażby wskazany przedmiot nauki? Wyraz „życie,” oznacza jedno z najobszerniejszych pojęć, wyrównyujące prawie pojęciu natury; inaczej on przecię brzmi dla botanika, inaczej dla zoologa, fizjologa, inaczej dla socjologa i dla poety. Jakiemiż tedy cechami gatunkowymi jest ograniczony? Oto, wyrazami: „wewnętrzne” i „ludów.” Ale historia nie zajmuje się wszystkimi ludami kuli ziemskiej, tylko bardzo małą stosunkowo częścią rodzaju ludzkiego szczególnie w świecie starożytnym; a potem dla czego wojny i traktaty mają się nazywać życiem „zewnątrznem,” a religija, instytucje państwowe, sztuka, literatura życiem wewnętrznem, kiedy się objawiają w dziełach widzialnych, namacalnych, słyszalnych, jednem słowem zmysłowych? kiedy i wojny bywają wewnętrzne, domowe? kiedy żadna nauka biologiczna podobno nie zna tego podziału.

Komisya w swoim referacie A nie podaje też określenia ścisłego, dołącza tylko parę opisowych wyjaśnień: „Daje (historija) nabytym wiadomościom wszelkiego (?) rodzaju związek, wyprowadzony z obrazu rozwoju ludzkości w jego zewnętrznych i wewnętrznych objawach. Jest ważnym czynnikiem moralnego (?) ukształcenia i przygotowania na trafnie i poważnie o społeczeństwie, państwie i o stosunku jednostki do nich, myślącego człowieka” (?) I tu spostrzegamy: niejasność wysłowienia np. w „objawach wewnętrznych,” mylnie nadzieje, że historia wiąże wiadomości „wzelkiego rodzaju” (np. pierwiastki niewymierne z dwumianem Newtona lub teorią funkcji rozmaitych?), błędne twierdzenie, że historia może moralizować ucznia, zastępo-

wać dla niego etykę, ponieważ na widowni dziejowej najczynniejszymi są zwykle ludzie grzeszni i nieczystego sumienia, niegodziwości zdobywają częstokroć szeroką potęgę i władzę, a wiele spraw dobrych nie doczekało tryumfu.

Więc pono zawioskować wypadnie, że Komisya nie zadała sobie pracy z ustaleniem pojęcia czyli określenia historii, i ztąd niewątpliwie wynikły wszystkie zboczenia obu referatów.

Lubo nie powołani i mandatem żadnym nie umocowani, pozwolimy sobie wystąpić z wnioskiem, czy nie przjęłaby Komisya określenia najprostszego: „Historija jest nauką o cywilizacyi.” W tém określeniu pojęcie rodzajowe—nauka—uwolni ją od służebnictwa „królowi pruskiemu” i „cesarzowi austrijackiemu,” od zgadzania z „interesem państwa,” z widokami politycznemi, z „wiernością średniowiecznej tradycyi katolickiej,” z względami „moralnego ukształcenia,” jak wolnemi są wszystkie inne nauki w swych twierdzeniach, dowodzeniach, wnioskach. Obaj wymienieni oraz wszyscy niewymienieni monarchowie i wszyscy prezydenci republik nie odmówią jej przeto swego zaufania, jak nie odmawiają obliczeniom astronoma, wykładom anatoma i fizjologa, wynalazkom chemika, chociażby te pochodziły z kraju obcego, a nawet jawnie wrogiego. Naczelnicy stronnictw politycznych utracą jeden ze środków swej agitacyi, ale to przynajmniej zyskają, że i sami i stronnictwa ich i, co najważniejsza, naród cały nabędzie jasnego, trzeźwego poglądu na sprawy sporne. „Średniowieczna tradycja katolicka” nie utrzyma z pewnością steru w nauce historii, jak nie utrzymała w astronomii od czasów Kopernika, w geografii od czasów Kolumba i we wszystkich naukach, które w wiekach średnich nie były znane ani przeżywane, a co się tyczy moralizowania, wpływ oczyszczonej historii stanie się pożyteczniejszym przez podniesienie szczerości i prawdy, bez względu na Austryją, czy się znalazła



„w obozie zacofanych i zwyciężonych,” czy zacofanych i niezwyciężonych, czy postępowych i tryumfujących. Należą też historyja przymiotu uniwersalności, tak, że gimnazyjasta bawarski i portugalski, norwegijski i serbski będą tak samo rozumieli prace Peryklesa i Karola W-go, charakter Ludwika Ś-go i Fryderyka II, jak rozumieją jednakowo twierdzenie o kwadracie z przeciwprostokątnej, jak robią jednakowe dodawanie i mnożenie. Nareszcie nabędzie przymiotu niezmienności o tyle, że nie będzie zachodziła potrzeba zmiany podręczników po bitwie pod Solferino, albo pod Sadową.

Cecha gatunkowa w proponowanym określeniu: „o cywilizacji” posiada tę zaletę, że jednym wyrazem odróżnia historyję od nauk matematycznych, przyrodniczych i od pokrewnych społecznych, że wyraża wprost przedmiot jej zajęć, treść i cel, a nawet metodę. Bo czyż istnieje jaka inna nauka, któraby się zajmowała wytłómaczeniem całokształtu cywilizacji, chociaż każda z nich pewną część jej stanowi?

Rozwijając określenie zasadnicze, wypadnie rozłożyć pojęcie „cywilizacja” na części składowe: dobrobyt materialny (żywność, odzież, mieszkania, komunikacje, nagromadzenie i obrót bogactwa), tudzież zasoby duchowe (mowa, religija, ustrój społeczny z całą pracą prawodawczą, wiedza i sztuka). Można to członkowanie posunąć do rozmaitego stopnia subtelności; w wykładzie elementarnym można i należy zatrzymać się na działach najogólniejszych, pozostawić domysłności ucznia analogiczne zjawiska u kilku pokrewnych narodów historycznych, ale cała treść ta musi być mu udzieloną i w umysł jego wpojoną. Ująć z niej nic nie wolno bez zniweczenia istoty nauki; dodawać nie potrzeba: inaczej bowiem powstałaby gmatwanina i zamęt.

Celem historyi jest uzdolnić ucznia do pojmowania, co warte są dzieła pracy, myśli i woli ludzkiej, które odziedzi-

czył darmo przez fakt urodzenia się w XIX wieku po Chrystusie, zamiast XIX wieku przed Chrystusem? Dla czego przechowują się w Wiedniu złote darejki, chociaż nie są ozdobione popiersiem cesarza austriackiego? Dla czego w Berlinie jest tyle papirusów i napisów hieroglificznych, chociaż sam „król pruski” nie umie przeczytać komplementu, wyrytego ku sławie jego na fryzie muzeum egipskiego przez Lepsiusą? Dla czego w Paryżu stoi dokładna kopija z kolumny Partenonu, chociaż nie Francuzi budowali tę świątynię? I czy orły austriackie, napotymane na każdej ulicy po razy kilka, są austriackimi? I czy różnojęzyczne ludy, pod skrzydłami tych orłów używające bezpieczeństwa i pomysłności, przyszły prostą drogą z pod wieży Babel? Czy Reichsrath i cały porządek konstytucyjny został wynaleziony poraz pierwszy na świecie przez p. Schmerlinga? i wiele innych tympodobnych lub niepodobnych pytań musi wyjaśnić uczniowi historyja, żeby go uczynić członkiem ucywilizowanego społeczeństwa.

Metoda zasadzać się będzie na wyborze i ugrupowaniu takich faktów, które dla cywilizacji obecnej, dzisiejszej mają znaczenie, których związek z tą naszą cywilizacją daje się wykazać bez przerwy. Natura jednak materiału, jakim jest działalność człowieka i mas ludzkich, nie pozwala na traktowanie w szeregu też abstrakcyjnych lub w porządku alfabetycznym, lecz wymaga obrazów, o ile być może, najlepiej naśladujących konkretne życie. Do tego artystycznego zadania będą niezbędnymi różne drobne środki, różne nie zasługujące na wzmiankę postacie: jest to już rzeczą osobistego talentu autora lub nauczyciela historyi, tytułem dla niego do sympatii słuchaczy, sławy w szerszym świecie i zasługi w dziejach nauki lub obojętności, a może szyderstw. Ale przy stosowaniu tej zasady wyboru każdy historyk, bez względu na wyższy lub niższy stopień swego talentu artystycznego, będzie wiedział: jakie ludy mają być za-

kwalifikowane do historycznych i czy przez cały ciąg swego istnienia, czy tylko w pewnych dobach (np. Hindusowie)? czy wszystkim ludom historycznym ma być dawane miejsce w wykładzie elementarnym (np. Chinom, Japonii, Korei, Syjamowi i t. p.)? Upadnie sama przez się trudność odsegregowania historii zewnętrznej od wewnętrznej i sławna kwestyja wojen, gdyż oczywistą się stanie konieczność opowiedzenia z największemi szczegółami, z najwyższym kunstem artystycznym takich bitew, jak Maratońska, Salamińska, Platajska, takiej wojny jak holendersko-hiszpańska (z Filipem II), takiej obrony Wiednia pod komendą Stahremberga i takiej odsieczy jak Sobieskiego, bo w nich się wyrazi najwyższe wyteżenie woli ludzkiej w obronie najdroższych skarbów cywilizacyi. Znaczny stopień wydatności wymagalnym będzie w opisach bitew pod Valmy, Borodynem i Lipskiem, bo w nich się ważyła przyszłość wielkich zasad i wielkich potęg europejskich. Przeciwnie wypaść muszą z programu najdowcipniejsze manewry condotierów włoskich i wielu a wielu generałów austriackich. Akcesoryjnie zaś traktowane być muszą wojna Peloponezka (choćby się o to Tukidides uraził), najkrwawsze zapasy Franków lub Awarów, bitwy marszałków Ludwika XIV i prawie wszystkie czyny wojenne Fryderyka II. Znajdzie się wtedy właściwa miara w doborze instytucyj państwowych wedle znaczenia uniwersalnego (jak np. rządy konstytucyjne czyli parlamentarne, sądy przysięgłych) lub miejscowego (jak np. *coutume Nivernois*, nikogo po za granicami Francyi nie obchodzące) i t. d.

W szczegółowem wykonaniu i wykończeniu książki pedagogiczno-historyczne rozmaitych krajów mogą się różnić do pewnego stopnia, nietylko bowiem odbija się na nich temperament narodowy autorów, nauczycieli i uczniów, ale też ze względu na różnice w stanie obecnym narodów pojedynczych mogą być dobierane wyjaśniające fakta z przesz-

łości inne dla Francuza, inne dla Niemca, inne dla Polaka z pominięciem takich, które nie dadzą się nawiązać bez gmatwaniny ze znanemi i zrozumiałemi zjawiskami ich życia. Wszelako te drobne różnice nie zatrą bynajmniej jednności ogółu. Historyja musi mieć swój kanon, niezmienny, nietykalny, nawet identyczny dla wszystkich narodów, przynajmniej szczepu indo-europejskiego, w Europie zamieszkałych.

Zaszkicowane tu pojęcie historyi zaprowadzi nas jeszcze do walki z metodą, obecnie w wielu już krajach przyjętą i praktykowaną—wykładów koncentrycznych czyli dwustopniowych, to jest biograficznych w ciągu dwóch lat pierwszych i uzupełnionych w trzech lub czterech klasach ostatnich. Tę metodę przyjęła też Komisya. Motyw jej zawiera się w następnem zdaniu: „Składając się z materiału, wymagającego objęcia młodą pamięcią, ale i uporządkowania dojrzałą już myślą, wymaga koniecznie dwustopniowości, którą i niemożność dotknięcia wielu przedmiotów w zbyt młodym wieku wskazuje” (str. 25). Więc w klasie II mają być „życiorysy Lykurga, Solona, Pizystrata, Milcyadesa, Temistoklesa, Peryklesa, Alcybiadesa (?), Demostenesa, Aleksandra W. i t. p., przeplatając te opowiadania kronikarskim wątkiem, którego młodzież ze względu na chronologią dokładnie się wyuczy.... Dla ćwiczenia pamięci pożądanemi tu są tablice chronologiczne.” W klasie III mają być grupowane „fakta historyi nowożytnej około historyi Austrii i narodów w skład jej dzisiaj wchodzących.”

Walczymy przeciwko tej metodzie najpierw dlatego, że kurs klasy II błędnie ma się nazywać historyją, kiedy nie jest historyją bo nie zawiera w sobie treści, stanowiącej istotę nauki; kurs klasy III może nabrać cech naukowych, lecz pedagogicznie jest niemożliwy, ponieważ przyswojonym być nie może przez ucznia dla braku odpowiedniego przygotowania umysłowego. Mądrze doradził faraonowi

egipskiemu Józef, aby napełnione były spichrze pszenicą przed 7-miu latami głodu, ale na co się zdadzą spichlerze, napełnione plewami w oczekiwaniu kilku lat pszennego urodzaju, najrozmaitszych i najbogatszych plonów? A plewami zaiste będą dla żaczka drugoklasisty owe tablice chronologiczne, najeżone cyframi, które się wzajemnie z sobą nie lepią, nie dodają, nie dzielą, z których nic nie wypada; plewami wątki kronikarskie, w których nic zrozumieć nie można; plewami i życiorysy takich generałów jak Miltijades lub Temistokles i takich nawet królów jak Aleksander W., co to zapewne mają ładne galony, wstęgi, orderzy na pierśiach i komenderują: „*Vorwärts! Feuer!*” ale wcale nie są tak ciekawi, jak „dziadek Drossmaier” a już porównać się nawet nie mogą z Robinsonem Cruzoe. I cóż to wszystko pomoże do zrozumienia historii tylu narodów austriackich z całym labiryntem frankońskiego i niemieckiego państwa w ciągu 13-stu co najmniej stuleci! Męczarni dużo, przyjemności mało, pożytku nic prawie, a ze skutków szkodliwych zanotujemy ten przynajmniej, że gdy w klasach wyższych nauczyciel zechce wszystkie władze duchowe ucznia podbudzić i skupić na jakimś bohaterze, znajdzie wrażliwość przytępioną zapamiętaniem najjaskrawszymi rysami, a jasność pojmowania zamroczoną fałszywymi wyobrażeniami z klasy II. I w końcu historia pozostanie zawsze nauką trudną, zapominaną pomimo powtarzań, martwą pomimo poetycznych ozdób stylu i patetycznych wykrzykników.

Nie posuwam ja zresztą opozycji swojej do takiej ostateczności, iżby należało zapobiegać dostaniu się do umysłu ucznia wszelkiej wiadomości z dziedziny historii, wszelkiego imienia, wszelkiej anegdoty należącej do osób historycznych. I owszem, niech sobie żaczek wie coś ciekawego, niepospolitego, dowcipnego lub mądrego o Aleksandrze Macedońskim, albo o Cezarze, o Rudolffie Habsburskim, Napoleonie; lecz niech się tego dowie z czytania w domu lub

w klasie przy nauce języków. Najchętniej też godzimy się na sposób, wskazany przez prof. Czubka w artykule „o tematach do zadań polskich” (str. 59): „nauczyciel przeczyta, albo jeszcze lepiej, opowie w klasie coś zajmującego, np. bajkę lub anegdotkę historyczną, lub łatwiejsze podanie mytologiczne, każe następnie kilku uczniom opowiedzieć a wreszcie całej klasie napisać rzecz opowiedzianą.” Poprawiając te ćwiczenia, nauczyciel języka będzie dbał naturalnie o gramatykę i sens, nie troszcząc się o materiją historyczną, ale to właśnie jest dobre. Uczeń naczyta się różnych opowiadań historycznych w swojej bibliotece gwiazdkowej, w książkach pp. Anczyca, Chęcińskiego, Czepielińskiego, Wójcickiego; nikt jego wiadomości nie skontroluje, nie usystematyzuje, nikt go złemi stopniami i groźbą egzaminu nie udręczy—i to jest właśnie dobre, bo na czas dłuższy pozostanie w pacholęcój główce to tylko, co do niej przylgnąć mogło, co nie jest zbyt mądre i zawile; wszystko inne zniknie. Te zatrzymane, a więc umiłowane, przyjemne wspomnienia odnajdą się kiedyś przy słuchaniu wykładu historii i podniecą zajęcie, gdy przed należyte przygotowanym umysłem roztoczy się cała arena działalności i walki bohatera, cała rozległość inteligencji i moc charakteru, cały ogrom zasługi lub winy.

Więc w imię teorii czyli określenia nauki, tudzież w imię praktyki (na wielu setkach uczniów i uczennic przeprowadzonej) odrzucamy dwustopniowość, i kursu przygotowawczego, biograficznego nie uznajemy za ułatwienie w nauczaniu historii; przeciwnie, widzimy w nim wiele stron stanowczo szkodliwych. Do wymienionych doliczyć musimy też stratę czasu. W referacie Komisji wyznacza się po 3 godzin tygodniowo w klasach II i III czyli 6 razem na ów kurs przygotowawczy, pamięciowy. Czyż nie lepiejby było oddzielić z nich 4 na uzupełnienie geografii, a 2 w trzeciej klasie poświęcić na zagajenie historii rzeczywistej ludów

wschodnich. Wtedy w klasie IV-ój możnaby swobodnie i gruntownie rozejrzeć się w świecie klasycznym, w V odrobić wieki średnie, w VI historiją nowożytną do wieku Ludwika XIV., albo i z tym wiekiem włącznie do początku wieku XVIII, w VII wiek XVIII i historiją najnowszą, w VIII-ój powtórzenie całości ze stosownymi uzupełnieniami, a na zakończenie zarys historyki. Przy pewnej zdolności konstrukcyjnej i wykładowej, a przede wszystkim przy głębokim przejściu się zadaniami nauki jest możliwem z pewnością takie usystematyzowanie materiału, że uczeń będzie postępował nieznacznie od zjawisk najprostszych i najłatwiej pojmowanych do obrazów coraz rozleglejszych, aż dojdzie do epok takich, gdzie wypadki jednego roku zabiorą po kilka lekcji, np. w czasach wielkiej rewolucji francuskiej, gdzie wyjaśnienie jednej uchwały wymagać będzie czasem wielorakich wiadomości pomocniczych z nauk innych; ale i ten odmęt już go nie odstraszy, ani dla nauki nie zubożętni.

Jaki będzie rezultat kursu całkowitego? Uczeń średni, przeciętny nie popisie się z taką umiejętnością chronologii, jaką obiecywał Jaźwiński w przedmowie do swęj metody chronologiczno-mnemonicznej (np. wyliczenie dat panowania wszystkich cesarzów byzantyjskich od Arkadyjusza aż do r. 1453), ale będzie wybornie rozróżniał wieki, poczynając od VI przed Chrystusem aż do końca XV po Chrystusie, od XVI zaś będzie się dokładnie oryentował w 50-leciach, a w historii najnowszej utkwia mu już w pamięci nawet pojedyncze lata na zawsze, na całe życie. Jeśli nie nabierze szczególnego upodobania do historii, nie obierze jej sobie za przedmiot lektury i ćwiczeń samodzielnych: to z czasem uroni dużo szczegółów, nazw i całych postaci, ale uczuje „powagę i grozę wielkich sporów dziejowych,” (co Komisya niejednokrotnie zaleca), wykształci w sobie władzę obserwowania i zgłębiania wielkich prac społecznych,

będzie rozumiał siłę wielkich prądów umysłowych, niewzruszalność wielkich zasad historycznych i wagę wszystkich elementów cywilizacji.

Oprócz Komisji, złożonej przez Akademią Umiejętności, zajmowała się sprawą szkół średnich Komisya Zarządu Głównego Towarzystwa Pedagogicznego i ogłosiła sprawozdanie z czynności swoich krótko, zwięźle wystylizowane, bez szczegółowych programatów lecz z przytoczeniem motywów ¹⁾. Z przyjemnością znaleźliśmy w niem jednostopniowość uznaną za „jedną z najważniejszych podstaw planu naukowego... na którą Komisya szczególny kładzie nacisk” (str. 14). W planie (str. 20) geografia otrzymała poczesne miejsce, bo aż 10 godzin na ogół, po 2 w klasach I, II, VI, VII i VIII; wymiar czasu na wykład historii jest jeszcze hojniejszy, bo godzin 16 na ogół, po 2 w klasach III i IV, 4 w klasie V (może za dużo o jedną), po 3 w VI i VII oraz 2 w VIII. Kurs zaczyna się od historii polskiej „z szczególnem uwzględnieniem momentów biograficznych,” potem w klasie IV „historija monarchii austro-węgierskiej traktowana tak jak historia polska w klasie III.” Dalej idzie już historia powszechna przez wszystkie działy z uwzględnieniem „rozwoju cywilizacji,” a w klasie VIII repetytorjum „z uzupełnieniami w kierunku prawnopolitycznym” (str. 29, 30). Na ten rozkład zgodzilibyśmy się pod przymusem względów państwowych, jeśli, jak się domyślamy, wykład historii austriackiej jest nakazany przez władze wyższe. Ale gdyby ten przymus nie istniał albo się dał usunąć, wróciłbym do wymogów nauki i nastawiałbym na przeprowadzeniu powyżej rozwiniętego określenia historii, nie kwapiąc się w klasie III do historii polskiej. Znam wartość „Śpiewów Hi-

¹⁾ Sprawozdanie z czynności Komisji Zarządu głównego Towarzystwa Pedagogicznego wydelegowanej do rozpatrzenia spraw szkół średnich. Ułożył z polecenia Zarządu Głównego dr. Karol Benoni. We Lwowie. Nakładem Towarzystwa Pedagogicznego. Związkowa drukarni, 1881 r.

storycznych" Niemcewicza, „Skarbczyka” Ilnickiej, „Wieczorów w Ojcowie” Siemieńskiego, „Biblioteczki Dziadunia” Wójcickiego i t. p., zalecałbym te wszystkie dzieła do lektury, do wyuczania się ustępami na pamięć, do przyswajania dzieciom wszelkimi sposobami, ale nie w kursie historii, a nawet nie pod kierunkiem nauczyciela historii. Dzieje Polski zaczynają się w wieku X i odrazu wikłają się w sieć stosunków z cesarstwem, ze społecznością feudalną, z Kościołem, a ztąd powstaje niezmierna gmatwanina w nieprzygotowanych umysłach. Więc lepiej poczekać na kolej naturalną, na chwilę właściwą, kiedy dzieje Polski i Austrii dadzą się wprowadzić w związek organiczny z dziejami Europy. Tego samego zdania był niewątpliwie margrabia Wielopolski, gdy w „Ustawie o wychowaniu publicznem w Królestwie Polskiem,” zatwierdzonej przez cesarza Aleksandra II dnia 8 (20) maja 1862 r. umieścił historiją Rosyi i Polski w dwóch ostatnich czyli wyższych klasach ¹⁾.

Na tém zamykając rzecz niniejszą, poważamy się za-wnioskować, że prace przygotowawcze do projektu reformy szkolnej nie osiągnęły jeszcze należytej dojrzałości; że pod względem tradycyi rodzimój grzeszą zabaczeniem o systematach mądrze obmyślanych i przez próbę praktyki przeprowadzonych, jakie powstawały poza granicami monarchii Austrijackiej po r. 1773, a pod względem abstrakcyjno-naukowym niedostatecznie zaspakajają wymogi i pragnienia wiedzy dzisiejszej, przynajmniej w zakresie historii: a więc dla dobra sprawy przez ścisłą rewizyją przejść jeszcze powinny.

Tadeusz Korzon.

W Warszawie, d. 25 maja 1882 r.

¹⁾ Ustawa o wychowaniu publicznem w Królestwie Polskiem. Rozdział VI, Gimnazyja, artykuł 94, punkt w.



258428