

428



Dr. ADAM KŁODZIŃSKI.

Pomysł nowej konstrukcyi nauki historyi powszechnej



PRYWATNE LICEUM ŻEŃSKIE
Z PRAWEM PUBLICZNOŚCI
HELENY KAPLIŃSKIEJ
KRAKÓW. GOŁĘBIA 5.

L. [illegible]

KRAKÓW.
NAKŁADEM FUNDUSZU NAUKOWEGO.
ODBITO W DRUKARNI A. KOZIAŃSKIEGO W KRAKOWIE.
1910.

Dr. ADAM KŁODZIŃSKI.

Pomysł nowej konstrukcyi nauki historyi powszechnej

PRYWATNE LICEUM ŻEŃSKIE
Z PRAWEM PUBLICZNOŚCI
HELENY KAPLIŃSKIEJ
KRAKÓW, GOŁĘBIA 5.



~~L 372~~
428.

KRAKÓW.
NAKŁADEM FUNDUSZU NAUKOWEGO.
ODBITO W DRUKARNI A. KOZIAŃSKIEGO W KRAKOWIE.
1910.

OSOBNIE ODBICIE ZE SPRAWOZDANIA C. K. II. WYŻSZEJ
∴ SZKOŁY REALNEJ W KRAKOWIE ZA ROK 1909/10. ∴



72779

K-52/77 | 79/130

Pomysł nowej konstrukcji nauki historii powszechnej.

NAPISAŁ

Dr. ADAM KŁODZIŃSKI.

I.

W toku odbytej niedawno temu dyskusji, na temat braków i niedostatków w organizacyi i systemie nauczania historii w naszej szkole średniej, a przed wejściem w życie najnowszego planu, zwrócono między innymi, nie bez słuszności, uwagę na występującą dysproporcję między rozmiarami przepisanego materiału, a czasem wyznaczonym na jego przerobienie w szkole; wytoczono żale i skargi na sposób udzielania tego przedmiotu, zasadzający się, jak zauważono, na wgadywaniu i narzucaniu uczniom gotowych pojęć i poglądów, a przede wszystkim zarzucono naszym abiturientom brak znajomości wszelkiej i czasów ostatnich i stosunków współczesnych, pośród których im później orientować się, żyć i działać wypadnie. Nieograniczając się do stwierdzenia samych braków i krytyki, postawiono cały szereg konkretnych postulatów, wymagających dosyć daleko idących zmian w samym ustroju dzisiejszej szkoły.

Od czasu wspomnianej na wstępie dyskusji, sprawa reformy nauki historii w szkole średniej, postąpiła o tyle naprzód, że najnowszy, od 1. września r. 1909 obowiązujący plan szkolny, przenosząc najwyraźniej punkt ciężkości z czasów dawniejszych na nowsze, zredukował ilość godzin szkolnych na studium historii przed rokiem 1648, t. j. na dzieje starożytne, średniowieczne i nowożytne po rok 1648, a dał ich nieco więcej stosunkowo na kurs historii po roku 1648. Niezależnie od tej zmiany, którą uważamy za krok naprzód w tej sprawie, wprowadzenie równoczesne —

prawda w jednej zaledwo godzinie na tydzień — nauki geografii do klas wyższych, przyczyni się niewątpliwie pośrednio do lepszej znajomości u naszych uczniów, i czasów i stosunków ostatnich. Na tem jednak nie należało poprzestać.

Za reformą studyum historii powszechnej, a mamy tu na myśli naukę na stopniu wyższym w naszych szkołach realnych, winna była pójść reforma samego podręcznika szkolnego, albo przynajmniej rewizya materiału w nim zawartego, w duchu i po myśli najnowszych przepisów. Wszak najnowszy plan zredukował ogólną ilość godzin szkolnych, przeznaczonych na studyum historii powszechnej, a w ramach tej obciętej ilości godzin, przeznaczył znowu nieco więcej czasu na historię po roku 1648, skracając go równocześnie na studyum czasów dawniejszych. Jeżeli więc już przedtem, przed wejściem w życie najnowszego planu, trzeba się było, jak słusznie wytknięto, uciekać do formalnej gonitwy dla wyczerpania przepisanego materiału, to dzisiaj ta przepaść między rozmiarami przepisanego materiału, a czasem przeznaczonym na jego przerobienie, jeszcze się więcej pogłębić musiała. Wszak na kurs historii starożytnej W. Zakrzewskiego w kl. IV., na stopniu wyższym, kiedy uczeń zaczyna się dopiero łamać z trudnościami pragmatycznego pojmowania dziejów, wyznaczono dosłownie 2 godziny tygodniowo czasu, gdy przedtem na przerobienie tego samego materiału, miał nauczyciel do dyspozycji w szkole realnej 3 godziny tygodniowo i nawet wtedy, jak z doświadczenia mi wiadomo, zaledwo do cesarstwa rzymskiego dociągnąć potrafił, a w gimnazyjach krom 3-godzinnego całorocznego kursu w kl. V., jeszcze pokażną ilość godzin (4) przez $\frac{1}{2}$ co najmniej pierwszego półroczu następnej klasy (VI.), a nie było to przecież wcale w stosunku do rozmiarów przepisanego materiału za dużo. Ta nadzwyczajna oszczędność czasu na historię starożytną w klasie IV. szkoły realnej według podręcznika W. Zakrzewskiego, każdego odrazu uderzyć musi, jeżeli sobie uprzytomni, że na studyum geografii monarchii austriacko-węgierskiej w tej samej klasie według podręcznika Benoni-Majerski, przeznaczono tak samo 2 godziny tygodniowo. A gdzież książce Benoniego-Majerskiego mierzyć się i co do rozmiarów i poziomu z historią starożytną W. Zakrzewskiego, nie mówiąc o tem, że do studyum geografii monarchii austriacko-węgierskiej, wynosi uczeń z klas poprzednich bez porównania lepsze przygotowanie, niż do studyum historii na stopniu

wyższym. W porównaniu do tych 2 godzin, wyznaczonych na historię starożytną w kl. IV, 2 godziny przeznaczone na przerobienie geografii monarchii austriacko-węgierskiej według Benoniego-Majerskiego, toż to formalne marnotrawstwo czasu.

Przechodząc z kolei do kl. V, znowu skonstatować musimy, dysproporcję między rozmiarami przepisanego materiału, a czasem wyznaczonym na jego przerobienie. Kurs całoroczny 3-godzinny na średniowiecze i czasy nowożytne do roku 1648, to znowu stanowczo za skąpo. Prawda, że uczeń przynosi już do tej klasy, jakie takie obycie ze sposobem traktowania przedmiotu na stopniu wyższym, pewną dyspozycję i przygotowanie z klasy poprzedniej, ale też równocześnie prawdą niezbitą jest także, że studyum wieków średnich i historii nowożytnej, przedstawia dla niego skądinąd większe trudności, niż historia starożytna. Wynika to już z natury materiału historycznego na tę klasę przeznaczanego. Pomijając bowiem niezaprzeczoną trudność w pojmowaniu początków i związków dziejowych każdego narodu, na które uczeń co krok natyka w historii wieków średnich, ma tu uczeń w przeciwieństwie do historii starożytnej, do czynienia prawie na raz i równocześnie z dziejami wszystkich ludów europejskich, a stąd ogarnięcie historii wszystkich tych ludów, bodaj w najskromniejszych rozmiarach, wykrycie związków i ich wzajemnej zależności między sobą i niestracenie przytem z oka całości rozwoju, musi przedstawić dla ucznia bez porównania większą trudność, niż obracające się prawie wyłącznie, naprzód około dziejów starożytnych Greków, a potem z kolei dopiero Rzymian — studyum historii starożytnej. Zresztą i tu sprawa przesądzona, skoro już przedtem, kiedy było przeznaczonych na przerobienie tego samego materiału więcej godzin szkolnych, żalono się na brak czasu i w gonitwie jedyny sposób wyczerpania materiału upatrywano.

Nie leży w intencji naszej, domagać się większej ilości godzin szkolnych dla studyum historii czasów dawniejszych przed rokiem 1648. Byłoby to bowiem połączone bądź ze szkodą dla innych przedmiotów, niemniej niż znajomość historii do wykształcenia koniecznych, bądź z podniesieniem ogólnej ilości godzin szkolnych, już bez tego — osobliwie w szkole realnej — wysokiej. Natomiast w przeciwieństwie do naszych poprzedników, którzy poprawy stosunków spodziewali się raczej po zmianie ustroju całej dzisiejszej szkoły, zwracamy jedynie uwagę na konieczność

ograniczenia i skrócenia materiału, przeznaczonego dla kl. IV i V, przystosowania go umiejętnego i starannego do tej ilości godzin, którą mu najnowszy plan szkolny przeznaczył. Stawiając ten postulat, jak mi się zdaje, najzupełniej uzasadniony, nie sędzę także, żeby jego zrealizowanie miało natrafić na jakieś poważniejsze trudności.

Jakże się jednak rzecz przedstawia z materiałem na kl. VI, z historią powszechną po roku 1648? Czy i tu także jakaś przeróbka i inna organizacja materiału, nie byłaby wskazana? Dwie godziny tygodniowo, na czasy po roku 1648 do dnia dzisiejszego, to prawda w porównaniu z materiałem i godzinami przeznaczonymi na czasy przed rokiem 1648, niewątpliwie więcej i prawie dosyć. Czy jednak i tutaj jakaś inna organizacja materiału, niż dotychczas nie byłaby pożądana? Wszak już przedtem w kołach fachowców zauważono trafnie, że choć to niby dzisiaj w szkole dochodzi się z historią do ostatniej chwili, to jednak stosunki i czasy współczesne są dla naszej młodzieży, prawdziwa terra incognita. Domagano się stąd wprowadzenia, nawet do najwyższej klasy naszej szkoły średniej, jakiegoś osobnego przedmiotu, poświęconego li tylko stosunkom współczesnym.

Zanim jeszcze sekcja historyczna komisji dla reformy szkół średnich w Krakowie, miała czas sformułować swoje postulata i zanim z pod pióra Stanisława Sobińskiego wyszedł: Plan nauki historii w zreformowanej szkole średniej, daliśmy się słyszeć — prawda krótko, ale nie mniej dobitnie i publicznie, o konieczności wciągnięcia do historii w szkole średniej, obrazu współczesnych stosunków i urządzeń na świecie. Nikt lepiej może i silniej nie argumentuje później i nie uzasadnia tak przekonywująco — rozumie się nie w związku z reformą nauki historii w szkole średniej — tej piekającej i nieodzownej potrzeby, którą jest znajomość współczesnej teraźniejszości, co Józef Milewski, w swojej głęboko pomyślanej, a co dopiero wydanej książce p. t.: Zagadnienie polityki narodowej. Sami od siebie możemy tylko powtórzyć, że tę elementarną znajomość współczesnych stosunków na świecie, winien uczeń wynieść koniecznie już ze szkoły średniej i że z naszego punktu widzenia rzeczy, ten obraz i opis współczesnych stosunków i urządzeń, winien być integralną częścią nauki historii, a nie przedmiotem jakiejś osobnej umiejętności. Niezależnie od naukowego uzasadnienia, które rozwiniemy w drugiej części

tych uwag, powołujemy się na praktyczne i wychowawcze znaczenie tego problemu.

Naprzód niebezpiecznym eksperymentem, wydaje się nam pozostawiać wypełnienie tej luki w wykształceniu na łasce przypadku, artykułu przygodnego w prasie, broszury czy mowy politycznej, zabarwionych nawskróś tendencją, czy subiektywizmem autora. Dlaczegoż uprzedzając to niebezpieczeństwo, nie dać odrazu młodzieńcowi w szkole bezstronnego naukowego i prawdziwego pojęcia o naszym dzisiejszym położeniu, warunkach, pośród których mu żyć i działać wypadnie, nie uzbroić go w tę świadomość należycie, zanimby próg szkoły średniej opuścił. A potem — pytamy — czyż nie czas najwyższy zacząć nam żyć i działać seryo dla teraźniejszości i przyszłości naszej, uderzyć nareszcie w czynów stal, miasto jednostronnie zatapiać się w przeszłości i żyć samymi wspomnieniami, lub co gorsza wyprzeć się ich zupełnie i znieawidzieć, pograżyć w bezdennym pesymizmie, nie wynieść z tej atmosfery cmentarnej i kontemplacji smutnej na temat naszych nieszczęść narodowych, żadnych podnioslejszych bodźców do życia, ani zdolności do czynu, nie czuć nareszcie między tą przeszłością a sobą żadnego związku czy pomostu. Czy tu przypadkiem nie występuje fatalne pomieszanie pojęć, czy na nieszczęście własne, nie bierzemy poprostu środka za cel. Wszak znajomość przeszłości, nie powinna być żadną miarą celem dla siebie samej, a tylko narzędziem, środkiem do gruntowniejszego poznania teraźniejszości. Nie odnośmyż się na żywy Bóg odwrotnie do naszej przeszłości i miasto wodzenia po samych tylko cmentarzach i grobach, rozpamiętywania jedynie naszych szlachetnych niewątpliwie ale nieudanych wysiłków, miejmy odwagę zrzucić przed uczniem już w szkole, zasłonę z naszego dzisiejszego położenia, wykazać mu, jak mimo trudne niezaprzeczenie warunki i upadek polityczny, rozwijamy się przecież nadal jako naród, jakie postępy na każdym polu robimy. Studium przeszłości nie będzie wtedy dla ucznia tą górą, pokrytą dziewiczą puszcza faktów, w której razem z przewodnikiem bezradnie się gubi i nigdy na świat sze-roki i słońce nie wyjrzy, do teraźniejszości, środowiska swego, warunków pośród których żyje, nigdy nie dotrze, ani związku swego z tą przeszłością, z której wyszedł, zrozumie i odczuje.

Przeciwnie niech ta teraźniejszość, do której darł się dotąd napróżno przez gąszcz faktów, zadręga i przemówi doń pełnym

życia obrazem, stawia mu odrazu przed oczy cały materialny i duchowy dorobek narodu, wleje weń dobroczynną otuchę i doda mu wiary w naród i siebie, a wtedy napewno młodzian nasz nie zejdzie w późniejszym życiu na manowce tak bardzo dzisiaj, mimo przeciwnych pozorów, grasującego indifferentyzmu narodowego, otrząśnie się z chorobliwej łamiącej mu wolę egzaltacji dla przeszłości, ani też czuć się będzie bezradnym i samotnym, bo odpnia własnej ojczyzny oderwanym rozbitkiem, a owszem mając się za „kość z kości“ i „krew z krwi“ swojego narodu, za ostatnie ogniwo w długim łańcuchu swych przodków, znajdzie z łatwością cel i busołę w życiu, odpowiedzialność, do której się przedtem nie poczuwał, ofiarność i zapał dla sprawy, potrafi żyć i działać dla terażniejszości i przyszłości swojego narodu. Z porównania zaś dorobku własnego narodu z dorobkiem współczesnym innych narodów, pojmie w lot bez pomocy nauczyciela i zrozumie, jak dużo nam jeszcze do zdziałania pozostaje, jak mu się w życiu pokierować i co mu dla przyszłości, własnego narodu w życiu uczynić wypadnie. Tak pojęte studium przeszłości, jako klucz i komentarz jedynie do poznania terażniejszości, stanie się już na ławie szkolnej źródłem najszlachetniejszych na przyszłość postanowień, zamiarów i natchnień najczystszych, a wszak nam o to głównie i przedewszystkiem chodzić powinno.

Podjmując po tej dygressyi przerwane zagadnienie, czy wogóle i w jakim kierunku winna pójść przeróbka materiału w przepisany podręcznik odnośnie do studium historii po roku 1648 w kl. VI. szkoły realnej, stawiamy po tem, cośmy już powiedzieli, drugi z kolei postulat: przyszły podręcznik nauki historii na stopniu wyższym, powinien być tak skonstruowany, żeby przy równoczesnem skróceniu materiału odnośnie do czasów dawniejszych przed rokiem 1648, dał równocześnie uczniowi jakie takie pojęcie o czasach i stosunkach współczesnych. W tym celu wypadnie materiał historyczny, przeznaczony według najnowszego planu na kl. VI szkoły realnej, posuwając się od naszych czasów w dół ku rokowi 1648 skrócić, a rozwinąć go wszechstronnie i pełniej w górę ku chwili ostatniej.

Domagając się po wprowadzeniu nowego planu skrócenia materiału historycznego w jednym kierunku, a rozszerzenia go i uzupełnienia w drugim, zauważam: materiał przepisany musi być tak ściśle przystosowany do czasu, którym rozporządza

w szkole, żeby go było można przerobić, wyczerpać swobodnie, bez uciekania się do goniwki, a znalazł się natomiast czas na pogłębienie, wszechstronne omówienie i oświetlenie przedmiotu. W przeciwnym bowiem wypadku, nawet przy najlepszym podręczniku, jakim jest bezsprzecznie z wielu względów podręcznik W. Zakrzewskiego, system wgadywania i narzucania wprost gotowych pojęć i poglądów, przyswajania sobie czysto pamięciowego faktów, jako oszczędzający najwięcej czasu i wywołujący właśnie dlatego taką z materiałem goniwkę, będzie panoszył się nadal i pokutował w naszej szkole, bo nauczyciel skrupulatny z obawy o wyczerpanie przepisane kursu, nie znajdzie mimo najlepszej woli i chęci literalnie czasu na to pogłębienie przedmiotu. Odejmie się tem samem przedmiotowi to, co ma w sobie najszlachetniejszego i najcenniejszego, bo całą jego siłę kształcącą i rozwijającą.

Dla uniknięcia nieporozumień i nieporozumienia, zastrzegamy się odrazu z góry, jak sobie ten przyszły podręcznik na stopniu wyższym wyobrażamy. A więc nie inaczej, jak w postaci substratu nader starannie oczyszczonych, dobranych i umiejętnie połączonych faktów, w postaci kroniki, z pozostawieniem dla nauczyciela i klasy ich omówienia, oświetlenia, wyciągania z nich wniosków, wykrywania związku etc., etc., przyczem — rozumie się — całe to opracowanie musiałoby stać na wysokości poziomu umysłowego średnio utalentowanego ucznia szkoły średniej, nie być za trudne i nie przekraczać stanowczo jego zdolności. Z bardzo wielu względów, zbliża się do tego ideału — osobliwie w dwu pierwszych tomach, bo część trzecia jest stanowczo dla naszych uczniów za trudna — przepisany podręcznik W. Zakrzewskiego i w tej jego przedziwnej przedmiotowości, upatrujemy — nb. w ręku dzielnego nauczyciela — jego największą siłę i wartość pedagogiczną.

Nie sądzimy też przytem, jakoby wykład miał być jedynie właściwą formą, czy środkiem udzielania tego przedmiotu w szkole. Według mojego głębokiego przekonania, pogadanka z uczniami, przygotowana starannie na temat poznanych już przez nich w domu z podręcznika faktów, czy odczytanych na lekcji w klasie, a obracająca się około takich zasadniczych zagadnień: czem jest dane zjawisko dziejowe — podstawmy dla przykładu: wojnę 30-letnią, reformację, odrodzenie, czy co innego — kiedy się odbyło; dla-

czego, t. j. jakie jego dalsze i bliższe przyczyny; przebieg t. j. odpowiedź na pytanie jak, przy którym jako najmniej instruktywnym, a utrudniającym ze względu na mnogość szczegółów pochwycenie ogólnej nici rozwoju, należy jak najdalej ograniczyć wymagania pamięciowe—jakie jego skutki, znaczenie czy siła, a to z porównania stanu przed — ze stanem po zjawisku, dzięki czemu ułożą się i powiążą w świadomości ucznia bliższe i dalsze zjawiska w łańcuch przyczynowo-skutkowy — jednym słowem jak najczynniejsze pod światłym kierunkiem nauczyciela, odnoszenie się do celowo w podręczniku podanego i trafnie dobranego materiału, przewidującego w przedstawieniu te pytania i dostarczającego na nie niegotowej wprawdzie, ale też i niezbyt trudnej do odgadnięcia odpowiedzi — oto sposób — gdyby nie brak czasu, wywołany nadmiarem przepisane materiały — jedyny udzielania tego przedmiotu, który mnieby najwięcej trafiał do przekonania, a nie wykluczał równocześnie od czasu do czasu — bodaj dla ożywienia i urozmaicenia nauki — formy wykładu. Jakież to proste, a jakże jeszcze niedawno temu, cała nauka historii w szkole średniej, sprowadzała się do biernej reprodukcji dotyczącego ustępu z książki, czy też wyuczonego na pamięć wykładu nauczyciela.

Obiecując sobie dużo, po zbudowanym mniej więcej w tym duchu podręczniku szkolnym i naszkicowanej co dopiero metodzie udzielania tego przedmiotu, mniejszą natomiast przywiązuję wagę do tak bardzo przez moich poprzedników zalecanych wypisów historycznych, wyciągów ze źródeł i opracowań historycznych, jako studium korespondującego z oficjalną nauką historii w szkole. Naprzód w szczupłych nader ramach godzin szkolnych, a wielkich z natury rozmiarach samego przedmiotu, którego ani usunąć zupełnie, ani zepchnąć na plan drugi niepodobna, bez dotkliwej dla ogólnego wykształcenia szkody — nie widzę — powtarzam — dla tego studium, którym są te wypisy, w naszej szkole miejsca i czasu. Po drugie, zaprawienie ucznia do korzystania ze źródła, czy zawitych nieraz opracowań historycznych, podanych zresztą w tych wypisach w nader zbitych streszczeniach, a które jest przecież z gruntu czemś innym, niż odnoszenie się do gotowych już i przez naukę uznanych faktów w podręczniku szkolnym—przynależałoby jeszcze nowych, już i bez tego wielkich trudności młodzieży. W najlepszym razie mogłyby tego rodzaju wypisy przydać się do prywatnego poza szkołą użytku młodzieży, a i w tym wy-

padku musiałyby wypaść dużo inaczej, niż znana i za trudna stanowczo książka H. Orszy, napisana bez znajomości poziomu umysłowego naszej młodzieży szkolnej i dlatego dla niej przynajmniej — według naszego przekonania — niezdatna.

II.

Nie przesądzając zupełnie kwestyi, czy i jaki wpływ wywrze ten artykuł na reformę nauki historii w szkole średniej, niezależnie także od najnowszego planu, który, jak to już wiemy, położył wyraźnie silniejszy nacisk na znajomość czasów nowszych niż dawniejszych, pozwalamy sobie po tych wszystkich uwagach i zastrzeżeniach, które poczyniliśmy w pierwszej części naszego referatu, rozwinąć i poddać światłej dyskusji tę ideę przewodnią, w myśl której radziłyśmy ujrzeć przebudowany gmach nauki historii powszechnej, dokonać koniecznej redukcji i ograniczenia materiału historycznego w jednym kierunku, a rozszerzenia go w drugim, na korzyść lepszej znajomości i czasów współczesnych i stosunków ostatnich. Mamy więc zamiar pomówić tutaj o innej niż dotąd organizacji i sposobie przedstawiania materiału historycznego, który — co już jest rzeczą czystego przypadku — czyniłby zadość i tak powszechnie odczuwanej potrzebie zbliżenia nauki o przeszłości do życia i poniekąd także najnowszemu już w życie wprowadzonemu planowi szkolnemu, który czyniąc z czasów dawniejszych, ustępstwo na rzecz późniejszych i najnowszych, wyraźnie idzie w tym duchu i kierunku.

Rzecz godna uwagi, że dotychczas rozprawiano długo i szeroko o naturze zjawisk dziejowych, poświęcano dużo czasu i miejsca t. zw. prawom historycznym, kłócono się zawzięcie i dyskutowano, żeby już nie wspominać o innych kwestjach, czy wogóle nauce o przeszłości, należy się właściwie miejsce w republice nauk i wiedzy ludzkiej. Dość, że pośród tego ścierania się i krzyżowania z sobą najsprzeczniejszych poglądów i sądów, spuszczone z oka samą kwestyę konstrukcji, t. j. jak my ten termin rozumiemy, sam sposób przedstawiania dziejów, pozostawiając go na łasce przypadku i losu, dowolności samych historyków, nie czyniąc z niego samego, o ile mi wiadomo, przedmiotu osobnej dyskusji.

Podjmując w tym artykule kwestyę konstrukcyi czy budowy nauki historii powszechnej, z góry zapytać się godzi, czy zmiany w tej dziedzinie, t. j. postęp, są wogóle dopuszczalne i możliwe. Odpowiedź musi wypaść potakująco. Dlaczego? Bo stosunek historyka badacza do materiału historycznego jest w zasadzie — rozumie się *mutatis mutandis* — taki sam, co artysty malarza do farb i płótna, a artyści-rzeźbiarza do nieforemnej i martwej bryły marmuru czy gipsu. Ma to bowiem materiał historyczny do siebie, że jest narówni z bierną i bezkształtną bryłą gipsu plastyczny, że się da ciągnąć i modelować, przyjmować dowolne kształty, postacie i formy. Tą siłą kształtującą, która z martwych i niemych zabytków i pomników historycznych odgaduje i odtwarza odpowiadające rzeczywistości i prawdzie obrazy dziejowe, jest sam historyk. I jak nikt nie sądzi geniuszu jakiegoś artysty po ilości farb czy marmuru, którym rozporządza w pracowni, tak też miarą i talentu i zdolności historyka nie może być ilość pamięciowo i mechanicznie przyswojonego sobie, lub w jakikolwiek inny sposób nagromadzonego surowca, ale tylko i wyłącznie ta siła modelująca, t. j. umiejętność odnoszenia się i obchodzenia z surowym materiałem dziejowym.

Po tem, cośmy tutaj powiedzieli o stosunku historyka w odniesieniu do materiału historycznego i upodobnieniu go do tej relacyi, która występuje między artystą a jego farbami czy kamieniem, jasną staje się rzeczą, że jeżeli już samo odnoszenie się do tego materiału, to tem więcej sama sztuka jego przedstawiania i podawania go do wiadomości, o którą nam tutaj najwięcej chodzi, jest jako taka bodaj czy nie najsilniejszym wyrazem twórczości historycznej. Ponieważ zaś ta twórczość posiada charakter najściślej osobisty, podmiotowy i indywidualny i dla tego najprzeróżniej się u historyków przejawia, więc i konstrukcyja, sam sposób przedstawiania dziejów, jako najsilniejsze i w oko najwięcej wpadające odbicie tej siły twórczej, jest jak najściślej podmiotową i bodaj z tej racyi nie jest i ani być musi wartością stałą i niezmienną. Dość, że dotychczasowa konstrukcyja historii powszechnej, tak szablonowo i bezmyślnie powtarzana, nie musi być jedyną i najlepszą, t. j. w tem znaczeniu, żeby już innej na jej miejsce nie można było wymyśleć lub postawić.

Rzecz wtedy wydaje mi się godnie zbudowana i sporządzona, jeżeli jej budowa, jej konstrukcyja odpowiada i czyni za-

dość najpierwszemu celowi tej potrzeby, którą ten przedmiot pragnie zaspokoić. Znaczy to inaczej: ta konstrukcyja, ten sposób przedstawienia nauki historii powszechnej jest w mniejszym lub wyższym stopniu trafny i dobry, który czyni zadość przewodniemu celowi nauki dziejów powszechnych, t. j. tej stronie ducha ludzkiego i temu pożądaniu, które tę naukę na świat wydało. Pragnąc osiągnąć harmonię czy zgodę między konstrukcyją a celem, potracamy więc po drodze o pytanie: w jakim celu, dlaczego zajmujemy się i uczymy historii powszechnej. W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie, zahaczamy odrazu o drugie, mianowicie, co to jest nauka historii powszechnej, skoro w odpowiedzi na to pytanie „co“, tkwi jako wniosek, jako konkluzya, odpowiedź na pytanie „dlaczego“.

Przedewszystkiem zastanawiając się nad tem, czem jest właściwie nauka historii powszechnej, musimy wziąć stanowczy rozbrat z utartą a niedorzeczną nomenklaturą: historia powszechna, z tą nazwą, która sama przez się, t. j. w oderwaniu od przedmiotu, któremu za etykietę służy, nie tylko że sama przez się nie da nam zgoła żadnego wyobrażenia o tem, czem jest ta t. zw. historia powszechna, ale co gorsza, jest z gruntu fałszywa i bałamutna. Historia powszechna, to jest dosłownie z języka greckiego na polski: „opowiadanie“, „badanie“ czy „poznanie powszechne“, wszak to raczej nazwa całego panteonu wiedzy ludzkiej, a nie jednego przedmiotu, nazwa zbiorowa wszystkich, jak są, umiejętności i nauk, skoro opowiadanie czy poznanie powszechne, gdyby się terminu tego trzymać dosłownie, odnieśćby można śmiało do wszystkich zjawisk i zagadnień, z którymi ma do czynienia badawczy umysł człowieka. Tymczasem przedmiot ten, który się podszywa pod tę etykietę, może sobie zaledwo uzurpować dla siebie skromną i drobną część tych wszystkich zjawisk, a mianowicie tę ich część, która nie stanowi specyalności innej nauki, a jest jego wyłącznym monopolem badania.

Szczęśliwszem, choć także niezupełnie trafnem jest nazwanie tego przedmiotu: dzieje powszechne, lub w języku niemieckim: Weltgeschichte. Szczęśliwszem — powiadam — bo w pojęciu „dziać się“, lub „geschehen“, jest przynajmniej powiedziane, że ten przedmiot, o który tu chodzi, ma do czynienia ze zjawiskami czasu. Natomiast druga część tej nomenklatury: „powszechne“, a w języku niem. część pierwsza: „Welt“ z domyslnem „geschichte“,

to znowu niedorzeczność i pretensya nieuzasadniona. Mogłoby się bowiem zdawać i jak sądzę, nie bez słuszności, że ta „powszechność“ dziejów stosuje się do wszystkich zjawisk czasu, a także miejsca i ludów. Tymczasem ze zjawiskami czasu krom tego przedmiotu, który nazywa się oficjalnie: historia powszechna, mają do czynienia osobne nauki czy przedmioty, jak dzieje piśmiennictwa, religii, sztuki, filozofii, prawa etc., etc.

Po tym negatywnym wyniku z analizą nagłówka tego przedmiotu, którego nazwa nic nam powiedzieć nie umie, weźmy za przewodnika sam przedmiot, który się pod tą bałamutną nazwą ukrywa i spróbujmy, opierając się na nim samym, określić i zbudować pojęcie tego, czym naprawdę jest, a nie czem z imienia usiłuje być ten przedmiot, o który nam chodzi.

Po wyeliminowaniu więc i strąceniu z tego przedmiotu, który nazywa się historią powszechną, tych wszystkich wiadomości i zjawisk, które doń weszły wypożyczone z innych przedmiotów, pozostaną nam jako wyłączna własność t. zw. historii powszechniej, zjawiska polityczne, z rozwojem i życiem państwa związane, o ile na jego losy i koleje wpłynęła i znana osobistość dziejowa i równocześnie bezimienna masa. Ale i wtedy nawet, gdybyśmy między „historia“ a „powszechna“ wstawili trzeci termin: „polityczna“, to jeszcze wtedy ta powszechność dziejów politycznych, musiałaby się nam wydać mocno podejrzana, mianowicie po rozejrzeniu się w samym przedmiocie, tą nazwą objętego. Pomijając bowiem już to, że powszechność tych dziejów politycznych, stosuje się jedynie tylko do znanych czasów, a nie do wszystkich, nie możemy odnieść tej „powszechności“ przedewszystkiem do miejsca i ludów, skoro t. zw. historia powszechna nie ma pospolicie na oku rozwoju stosunków politycznych na całym globie ziemskim, ale głównie i przedewszystkiem w Europie, a zjawiska z poza Europy, o ile wogóle w niej występują, służą jej wyłącznie nie jako „cel“ lecz jako „środek“ do poznania i zrozumienia dziejów politycznych Europy. W ten sam także sposób należy pojmować zjawiska z innych dziedzin wiedzy, literatury, prawa, filozofii, o ile wogóle figurują w historii. Mają tam one o tyle jedynie sens i jakąś rację bytu, o ile przyczyniają się do wyświetlenia rozwoju politycznego Europy, o ileby ten rozwój bez udziału i pomocy tych zjawisk i wiadomości, wypożyczonych z innych nauk, miał pozostać niejasny i niezrozumiały.

Nie biorąc w rachubę tego, czem nauka historii powszechnej stać się może kiedyś w przyszłości z czasem, ani też, czem być powinna, a natomiast kierując się jedynie tem, czem jest faktycznie dzisiaj — przynajmniej w szkole średniej na stopniu wyższym — nietrudno nam już teraz po tem, co się już powiedziało, odgadnąć, czem jest naprawdę ten przedmiot, który się mieści i ukrywa pod niejasną nazwą t. zw. historii powszechnej. Pamiętając o tem, żeśmy sferę tych zjawisk, z którymi ma do czynienia historia powszechna, ograniczyli głównie do zjawisk politycznych, a ich widnokrąg znowu do Europy przedewszystkiem, dochodzimy logicznie i konsekwentnie do wniosku, że to dzieje polityczne Europy naprawdę, a więc naukowy obraz czy przedstawienie tych wszystkich zmian od pierwszej znanej do ostatniej, przez które przeszła ludność Europy w dziedzinie politycznej, tych wszystkich pod tym względem kolei i przeobrażeń, których koroną i syntezą jest dzisiejszy stan polityczny Europy, a więc dla nas żyjących, ostatnie ogniwo w tym długim łańcuchu rozwoju.

Wyrobiwszy już sobie to konieczne pojęcie, czem jest naprawdę nauka t. zw. historii powszechnej, łatwiej przyjdzie nam już teraz odgadnąć przewodni cel i misję, którą ma ten przedmiot do spełnienia. Do kwestyi tej — przypominamy — przywiązujemy szczególniejszą wagę i znaczenie, skoro do tego przewodniego celu, radzibyśmy przystosować konstrukcję, czy sam sposób przedstawiania dziejów. Spróbujmy więc usunąć bodaj na chwilę z naszej świadomości te wszelkie uboczne względy, na które jako uzasadnienie, mając na myśli dzieje, zwykliśmy się powoływać, jak wrodzony nam pietyzm i kult dla przeszłości, potrzebę sięgania do nich jako bezcennej skarbnicy doświadczenia, pomińmy wreszcie ich znaczenie wielkie i rolę wychowawczą, a trzymając się gruntu jak najściślej naukowego, zapytajmy się odrazu, jaką to lukę, w naszym wykształceniu, w naszej wiedzy o świecie i otoczeniu, wypełniają dzieje, których to zjawisk bez pomocy i udziału nauki dziejów, nie potrafilibyśmy w żaden sposób pojąć i zrozumieć, jaka jest — jednym słowem — racja bytu tego przedmiotu jako nauki, za którą mamy i poczytujemy bezinteresowną dążność naszego umysłu do poznania prawdziwego pewnej ściśle określonej kategorii zjawisk. Darujmy sobie nawet sferę tych zjawisk politycznych, która jest przedmiotem nauki dziejów, a wzięwszy pierwszą lepszą z brzegu rzecz dla przykładu,



zastanówmy się, jaki jest interes i cel przewodni śledzenia za jej historią, dlaczego to mając ten przedmiot przed oczyma, przebiegamy w myśli te wszystkie jego koleje i fazy, zaczynając od jego poczęcia aż do chwili ostatniej, kiedy na ten przedmiot patrzymy. Wybór przedmiotu tego czy rzeczy, nie powinien nastroić nam żadnych trudności, skoro ostatecznie wszystko, nie wyjmując nas samych, naszego ciała i duszy, co tylko z ziemią związane i ona wreszcie sama, — pogrążone jest, mimo pozorów stałości, w procesie ustawicznej zmienności, ma tem samem swoją przeszłość i historię, zmienia się i przeobraża bez końca, zanim ostatecznie stało się tem, czem było, jest, lub jeszcze będzie w danej chwili. Dlaczego więc — powtarzamy — zadajemy sobie trud stwarzania historii tego przedmiotu, dlaczego nie poprzestaniemy na tem, jak się nam w chwili obserwacji przedmiot jakiś przedstawia? Odpowiedź — rozumie się — może być jedna. Bez uprzytomnienia sobie historii i dziejów tej rzeczy, którą mamy przed oczyma, cała zagadka jej pochodzenia, jej wygląd i położenie dzisiejsze, pozostałoby dla nas niejasne i ciemne, nie odgadlibyśmy nigdy, dlaczego rzecz stała się taką, jaką ją w danej chwili widzimy. W tem więc znaczeniu spełniają dzieje posłannictwo i rolę środka, przy pomocy którego, mając daną rzecz przed oczyma, usiłujemy sobie wyjaśnić jej stan ostatni i położenie. I to jest właśnie — zdaniem naszym, ten cel przewodni i racja bytu najpierwsza dziejów jako nauki, nie wykluczająca zresztą równocześnie tych wszystkich innych ubocznych korzyści, które ze studium historii odnosimy.

W toku rozważań naszych nad pojęciem samem dziejów, a i później także przy sposobności wypowiedzenia się o myśli przewodniej i sensie dziejów, położyliśmy wcale niedwuznacznie na to nacisk, że w szeregu tych zmian, przez które dany obiekt przeszedł, najistotniejsze znaczenie ma dla nas faza ostatnia, przed której zagadką zatrzymując się, pukamy do dziejów o jej pochodzenie, — i wreszcie, że ta ostatnia faza, której pochodzenia jeszcze nie znamy, jest nam już a priori znana — innemi słowy, bo o skonstatowanie tego faktu nam przedewszystkiem chodzi — znamy już z góry to, co potem dopiero za pośrednictwem dziejów usiłujemy pojąć i zrozumieć. Sądzymy nawet — co gorsza — że bez znajomości tej ostatniej zmiany, której pochodzenie wywodzimy z bliższej lub dalszej przeszłości, pożytek samych dziejów jest co

najmniej wątpliwy. Jakże jest tymczasem z dotychczasową konstrukcją, z dzisiejszym sposobem przedstawiania dziejów politycznych Europy, lub narodu polskiego? Czy zabierając się do studium tego przedmiotu, znamy już naprzód z góry ten obiekt, czy to ostatnie położenie, którego pochodzenie i genezę usiłujemy przy pomocy dziejów wysledzić? Czy przed oczyma naszej duszy, zanim otworzymy podręcznik nauki historii, zarysowuje się jasno i wyraźnie to środowisko i otoczenie, pośród którego żyjemy i które przecież jako widownię swojej terażniejszej, czy przyszłej dopiero działalności, koniecznie poznać musimy; ten wizerunek i obraz dzisiejszych stosunków politycznych Europy, czy współczesnego położenia Polski? Wszak — wiemy — w procesie poznawczym, na pierwszym miejscu stoi obiekt, a potem dopiero kolej na dzieje, z których genezę jego i narodziny wywodzimy. Dlaczegoż więc zmieniać ten przyrodzony niejako porządek, dbać jednostronnie jedynie o to, co „było“, a pomijać to, co „jest“, co z tej przeszłości wyszło i co dopiero przy udziale dziejów ma zostać objaśnione. Dlaczegoż obrazu tych bieżących stosunków nie uczynić integralną częścią nauki dziejów i nie wypełnić za pomocą niego tej dotkliwej, a tak już dziś mocno odczuwanej, luki w wykształceniu naszej młodzieży. Wszak to ostatnie ogniwo w rozwoju — jako obiekt, którego pochodzenie mają nam dzieje dopiero wyjaśnić, winno być organiczną częścią nauki historii, jeżeli cel przewodni dziejów i ich posłannictwo nie mają zostać zaprzepaszczone. Niema też — sądzymy — ani takiej trudności, ani takiego argumentu, któryby mógł uwolnić, czy odstraszyć historyka, przy kreśleniu dziejów od tego obowiązku. Jest to — wyobrażamy sobie — kwestya jedynie odmiennego, niż dotychczas sposobu przedstawiania dziejów.

Zdarzyło się nam słyszeć z ust bardzo poważnych obawę, że włączenie do nauki dziejów obrazu tej ostatniej chwili, otwarłoby na oścież wrota żywiołowi podmiotowemu autora — nawet wbrew woli jego i intencyom — jego zapatrywaniom, sądom i uprzedzeniom osobistym, a tem samem zaszkodziłoby nauce, obniżając jej poziom. Pogląd ten z dwu względów nie trafia nam do przekonania. Bo naprzód na niebezpieczeństwo zachwaszczenia subiektywizmem, wydaje się nam być równie dobrze wystawiona doba minioną, jak ostatnia. Wystarczy tylko przyłożyć miarę osobistej oceny, czy sądu moralnego, do zjawiska dziejowego, choćby



nawet bardzo oddalonego, które mimo to oddalenie może być dla nas osobście nieraz żywniejsze, niż współczesne — zdradzić się z tem, jak — według naszego mniemania — stać się co było powinno, a nie stało — a niespostrzeżenie nawet przy traktowaniu bardzo dawnej doby, wkroczywszy na ślizki i niepewny grunt subiektywizmu. Wynika stąd ponad wszelką wątpliwość, że nawet przy przejściu do porządku dziennego nad dobą ostatnią, nie ustrzeżemy nauki dziejów przed niebezpieczeństwem osobistych zapatrywań i sądów. A powtóre — pytamy z kolei — czy naprawdę przechodzi nasze siły i zdolności opis naukowy i bezstronny dzisiejszego środowiska politycznego, czy trzymając się ściśle tego stanu faktycznego, wykroczywszy tutaj poza granice tej przedmiotowości, z którą odnosimy się do czasów dawniejszych. Nie — seryo argumentu tego brać niepodobna. Wszak na tej zasadzie musielibyśmy odmówić charakteru naukowego tym wszystkim niewątpliwym i uznanym już umiejętnościom, które porają się ze zjawiskami współczesnej doby, a przecież dla tego jedynie, nikomu taki absurd przez myśl nie przejdzie. Prawda — jeszcze jeden zarzut uprzedzić nam wypadnie. Ze stanowiska metodycznego mógłby ktoś podnieść zarzut, że przecież nauka dziejów, jako nauka o przeszłości, nie ma nic styczności z dobą współczesną, że tem samem ten obraz ostatniej chwili, za którego wciągnięciem do dziejów kopię kruszymy, leży już na zewnątrz, poza obrębem nauki historii. Gdyby nawet tak było, czego przesądzać nie chcemy, to i wtedy jeszcze ze względu na wielką doniosłość praktyczną, a o nią — nie o rozstrząsania filozoficznej natury nam tutaj idzie — to jeszcze wtedy — powtarzam — obstawałbym przy postulatcie uzupełnienia nauki dziejów tym obrazem ostatniej chwili, a w tym wypadku — rozumie się — już w charakterze i w postaci środka pomocniczego i to na tem samem prawie, na jakim w razie potrzeby ucieka się nauka historii do wiadomości i zjawisk z innych dziedzin wiedzy, czerpiąc i posiłkując się z tego źródła pełnemi garściami.

Jakże się zabrać do odtworzenia tej ostatniej chwili, do skreślenia dzisiejszego środowiska politycznego Europy, czy położenia wreszcie polskości we wszystkich trzech zaborach? Skąd zaczerpnąć materiału na ten obraz?

Popelnilibyśmy wielką niesprawiedliwość, gdybyśmy dzisiejszą konstrukcję dziejów odsadzili wprost od wszelkiej na tem polu

zasługi. Sądymy jedynie, że dotychczasowa konstrukcja, śledząca krok za krokiem rozwój od czasów najdawniejszych ku ostatnim w górę, nie wywiązuje się dostatecznie ze swego posłannictwa, pozostawiając trud zestawienia sobie tej syntezy, którą jest chwila bieżąca i ostatnie w rozwoju ogniwo, własnemu wysiłkowi i sprytowi studyującego. Jakie stąd skutki, — aż nazbyt wiadomo. Bo albo zadanie uprzytomnienia sobie i zbudowania tej syntezy na podstawie bliższej, czy odleglejszej przeszłości, przechodzi wprost siły i zdolności studyującego, albo, gdyby go na nie stać było, rozbije się o brak wyczerpujących danych i informacji w tym kierunku w samych dziejach. W rezultacie więc kończy się na tem, że studyujący nie wynosi albo zgoła żadnego wyobrażenia o chwili ostatniej, albo w najlepszym wypadku pojęcie bardzo niejasne i niedostateczne. Z obowiązku zbudowania tej syntezy, która na podobieństwo soczewki skupiającej, powinna pochwytać i ująć najistotniejsze cechy, rysy i właściwości dzisiejszej doby politycznej, winna wywiązać się sama konstrukcja, nie spuszczać się w tym wypadku na spryt i siły studyującego. Żeby zaś obraz ten wypadł możliwie wszechstronnie, nie należy — sądzę — ograniczać się przy jego kreśleniu do samych danych historycznych, wynikających z dalszej i bliższej przeszłości, ale sięgnąć po materiał obfity do nauki prawa, socjologii, ekonomii politycznej, statystyki, geografii i tylu innych umiejętności, czerpiąc z nich światło i wiadomości, niezbędne do objaśnienia tej ostatniej chwili.

Poprzednicy nasi radziby obrazem tej ostatniej chwili zamykać i kończyć w szkole średniej naukę dziejów, dowodząc szeroko konieczności wprowadzenia do najwyższej klasy przedmiotu wyłącznie stosunkom i czasom ostatnim poświęconego. Pod tym ostatnim względem różnimy się zasadniczo od nich, bo od stawienia przed oczy tej syntezy dziejów, którą jest dzisiejsze środowisko polityczne, radzimy na stopniu wyższym naukę dziejów rozpocząć. Przemawia za tem bowiem nie tylko wzgląd na ten przyrodzony niejako porządek w procesie poznawczym, który domaga się koniecznie postawienia na pierwszym miejscu obiektu, a na drugim dopiero dziejów jako czynnika, wyjaśniającego zagadkę jego pochodzenia, ale co więcej, i względy, jak mi się zdaje, natury czysto dydaktycznej. Wbrew bowiem zakorzenionym pod tym względem zapatrywaniom, ryzykuję twierdzenie — podzielane zresztą powszechnie, o ile w grę wchodzi inne przedmioty — że i nauka

dziejów powinna wychodzić w szkole i rozpoczynać od rzeczy najbliższych i znanych. A coż jest bliższe i dostępniejsze dla niewyrobionego jeszcze umysłu ucznia, czy to środowisko, pośród którego żyje i obraca się ciągle, czy to tak bardzo odległe i obce, z którym go już dzisiaj nie prawie nie wiąże; czy więc to dzisiejsze, którego sam jest częścią, czy też to, do głębokiej starożytności należące, od którego dzisiejsza konstrukcja ma zwyczaj wychodzić? Dłaczegóż na samym wstępie u progu nauki, narażać ucznia i żądać od niego przechodzącego prawie jego zdolności wysiłku duchowego i wyobraźni aż tak daleko idącej, nie rozpocząć od tego, co mu bliższe, a tem samem dostępniejsze, nie poprzedzić nauki dziejów, opisem tej bliższej mu doby? Jakże zaś łatwo podnieść równocześnie ten opis na stanowisko *sui generis* introdukcji, czy propeutyki historycznej, wyjaśnić w nim z góry uczniowi, co państwo, rząd, naród, plemię, prawo, stosunki społeczne i polityczne, kultura, cywilizacja, i tyle innych zasadniczych pojęć, zanim zaskoczy go niemi nieuprzedzonego nauka dziejów, a które bez takiego — bodaj najelementarniejszego — objaśnienia, są dla niego — nie bez najdotkliwszej ujmę dla wykształcenia — jedynie pustemi, wszelkiego znaczenia i treści pozbawionemi nazwami.

Zbliżając się ku kresowi naszych na ten temat rozważań, rzucamy po tych wszystkich uwagach i zastrzeżeniach pomysł zmodyfikowania dotychczasowej konstrukcji historii, przystosowania jej do tego dostojnego i szlachetnego celu i posłannictwa, z którego przed innemi powołane są wywiązać się dzieje. W celu przywrócenia mianowicie tej harmonii i zgody między konstrukcją a tem posłannictwem, oświadczam się, poddając zresztą tę myśl światłej dyskusji i ocenie — za przebudowaniem i rozłożeniem nauki dziejów politycznych Europy w duchu i po myśli tej zasadniczej, a tak szeroko wyłuszczonej już idei, na dwie części tak, żeby część pierwsza tego dzieła zawierała możliwie wszechstronny i pełny obraz dzisiejszego środowiska politycznego Europy, druga zaś, jako właściwe dzieje, tłumaczyła jego pochodzenie, rozwijając przed oczyma czytelnika te wszystkie najistotniejsze fazy i koleje w rozwoju, od czasów najdawniejszych znanych ku ostatnim w górę, bez których geneza tej syntezy dziejów, którą jest ostatnia doba, pozostałaby dla nas tajemnicą nieprzeniknioną i zagadką największą. W tym samym duchu — rozumie się — radbym też ujrzeć przebudowany — przysły podręcznik do dziejów polskich i austriackich.

Nie przesądzając kwestyi, czy nasza zasadnicza myśl, godząca w dotychczasową konstrukcję dziejów, a proponująca na jej miejsce nową, wyjdzie z ogniowej próby krytyki zwycięsko lub nie, mamy sobie jeszcze za obowiązek wykazać w krótkości te wszystkie korzyści, które sobie obiecujemy po ułożonym w tym duchu podręczniku do nauki historii.

Naprzód — niezależnie od tej wewnętrznej satysfakcji, którą zawsze daje poczucie i świadomość dopiętego celu — mielibyśmy w tej konstrukcji dostateczną rękojmnię przeciwko dotychczasowej ignorancji i czasów i stosunków ostatnich, na którą dzisiaj, kiedy tyle się mówi i pisze o konieczności zbliżenia szkoły do życia, uderza się coraz to ostrzej i głośniej. Mając wreszcie terażniejszość za cel, a przeszłość za środek jedynie do jej poznania, pozbylibyśmy się wątpliwości co do znaczenia i doniosłości zjawisk dziejowych. Z wysokości bowiem tej jasno zakreślonej syntezy, za którą poczytujemy dobę ostatnią, zarysowałyby się odrazu różnica co do walu i siły między zjawiskami przeszłości, zyskałyby jedne, a straciły inne na znaczeniu, zdobylibyśmy tem samem to arcyważne kryterium i miarę przy omawianiu, ocenie i traktowaniu przeszłości, ten takt, któryby nas ustrzegł przed panoszącą się dzisiaj na tem polu dowolnością. Zdając zaś sobie jasno sprawę z wagi i doniosłości poszczególnych faktów i zdarzeń, tem śmieiej — bez obawy przed osobistem „widzimi się“ — przystąpićbyśmy mogli do przesiania i wybrakowania materiału historycznego, do jego umiejętnej i konsekwentnej redukcji i skrócenia. Już dzisiaj — powiedzmy to sobie bez ogródek — stoimy wobec bajecznych wprost rozmiarów tego materiału przed koniecznością podjęcia tej operacji, któraby nam dopomogła do ogarnięcia myślą całego wątku dziejowego rozwoju. Cóż będzie za wiek, dwa, pięć wieków, kiedy już dzisiaj utyskujemy na ciężkie brzemie tego materiału! Na aktualność tej rewizji ze względu na najnowszy, wprowadzony od września b. r. w życie plan szkolny, zwróciliśmy już poprzód uwagę. — Projektowana wreszcie przez nas reforma dotychczasowej konstrukcji dziejów, przyczyniłaby się może — żeby już przemilczeć o ożywieniu — i do upragnionego tak gorąco pogłębienia tej nauki w szkole. W ślad za koncentracją materiału, musiałoby bowiem pójść i pogłębienie, na które dzisiaj niedostaje nauczycielowi czasu z obawy przed widmem niewyczerpania materiału, nie zostającego w żadnym stosunku, do tej ilości godzin, którą rozporządza w szkole.

Pogłębienia po naszej konstrukcyi spodziewamy się jeszcze skądinąd. Bo uczeń mając ustawicznie przed oczyma obraz tej ostatniej doby i przykładając miarę tej syntezy do obrazu doby studyowanej, byłby w możności porównać i ocenić na każdym stopniu nauki całą wewnętrzną wagę i siłę dziejowego rozwoju, a znaczyłoby to przecież coś więcej, niż zmierzenie tego oddalenia i stosunku za pomocą samej jednej chronologii. Nie chcemy przesądzać kwestyi — niewykluczone jednak, że i dla pracy twórczej historycznej, otwarłaby nasza konstrukcyja dziejów nowe widnokreśli i horyzonty. Pokazałoby się bowiem mogło, że ze względu na zestawienie tej syntezy dziejowej, którą jest doba ostatnia, — i wykazanie jej pochodzenia, wypadłoby może podjąć nowe poszukiwania.*)

*) Dla ścisłości dodaję, że na temat ten mówiłem na posiedzeniu jarosławskiego koła T. N. S. W. już dnia 29 maja r. 1906. Por. króciutkie sprawozdanie z tego referatu w Muzeum, rocznik XXII z r. 1906, t. II, Sprawy Towarzystwa, str. 62.