

KAZIMIERZ AUGUSTYNEK

Ludwik Finkel o nauczaniu historii

Działalność naukowo-dydaktyczna Ludwika Finkla na polu historii związana była ściśle z lwowskim środowiskiem uniwersyteckim.

Urodzony 20 marca 1858 r. w Bursztynie, w Małopolsce Wschodniej, po ukończeniu szkoły powiatowej w Grzymałowie, a następnie gimnazjum w Tarnopolu, w październiku r. 1877 zapisał się na wydział filozoficzny uniwersytetu we Lwowie¹.

Już na pierwszym roku studiów nawiązał kontakt z prof. Ksawerym

¹ Przedstawiony wyżej szkic biograficzny nie pretenduje do miana biografii wszechstronnej i pełnej. Autorowi chodziło głównie o ukazanie tych stron działalności Finkla, które wiązały się bezpośrednio z jego pracą naukowo-dydaktyczną. W tym celu wykorzystane zostały następujące materiały: W. Borowy, *Ludwik Finkel*, „*Slavonic Review*” t. IX, 1930/31, s. 728—730; D. M., S. p. L. Finkel, „*Muzeum*” 1930, z. IV, s. 325; L. Finkel, *Macierz Polska we Lwowie*, „*Encyklopedia Wychowawcza*”, t. VII, Warszawa 1904, s. 335—341; L. Finkel, *Wstęp do Bibliografii historii polskiej*, Kraków 1906; K. Piotrowicz, *S. p. Prof. L. Finkel (1858—1930)*, „*Przegląd Biblioteczny*”, t. IV, s. 506—507; „*Przewodnik Bibliograficzny*” 1927, t. VIII, s. 126—127; „*Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności*” z lat: 1900, s. 26—27, 1910/11, s. 15—16, 1929/30, s. XL, 1930/31, s. 79; O. Halecki, *L. Finkel jako historyk ostatnich Jagiellonów*, „*Kwartalnik Historyczny*” 1931, t. 45, s. 325; J. Korpała, *Zarys dziejów bibliografii w Polsce*, Wrocław 1953; T. Manteuffel, M. H. Serejski, *Polskie Towarzystwo Historyczne 1886—1956. Księga Pamiątkowa z okazji Zjazdu Jubileuszowego PTH w Warszawie 19—21. X. 1956*, s. 3—28; L. T. Modelski, *Bibliografia prac L. Finkla*, „*Kwartalnik Historyczny*” 1932, t. 46, s. 260—275; L. T. Modelski, *Ludwik Finkel 20 III 1858—24 X 1930*, „*Kwartalnik Historyczny*” 1932, t. 46, s. 98—147; *Instytucje oświatowe w Galicji*, „*Nauczyciel Ludowy*” 1917, nr 12, s. 180—183; *Polski słownik biograficzny*, t. VI, Kraków 1948, s. 466.

Liske i wszedł w skład jego seminarium. Pierwszą pracę historyczną, *Poselstwa Jana Dantyszka* ogłosił w r. 1879. W owym czasie zaznacza się jego żywy udział w pracach organizacji studenckich. Był między innymi jednym z członków-założycieli Koła Historyków, które powstało w lutym 1878 r. Już wtedy, na posiedzeniu organizacyjnym, powstał, gorąco poparty przez Liskego, projekt zbiorowego opracowania *Historiografii polskiej*, który po latach — dzięki nieustannym wysiłkom Finkla — został zrealizowany w postaci wydanej *Bibliografii historii polskiej*.

W r. 1878, będąc jeszcze studentem, Finkel został aplikantem przy Archiwum Akt Grodzkich i Ziemskich we Lwowie, co stworzyło mu dogodne warunki do pracy naukowej. Toteż już w październiku 1882 r. na podstawie pracy o Kromerze² uzyskał tytuł doktora filozofii. Następnie, po uzyskaniu stypendium, wyjechał za granicę i kontynuował studia w Berlinie — między innymi w seminarium Droysena — a później w Paryżu. Wielka pracowitość i wybitne zdolności pozwoliły mu na stosunkowo szybkie uzyskanie poważnych stanowisk w świecie naukowym. Po powrocie bowiem uzyskał docenturę i wykłady na Uniwersytecie Lwowskim oraz w Wyższej Szkole Rolniczej w Dublanach. Z ramienia wydziału filozoficznego Uniwersytetu wszedł w skład senatu, następnie pełnił funkcję dziekana tego wydziału, a w r. akad. 1911/12 otrzymał godność rektora. Od r. 1900 Finkel wchodził w skład Polskiej Akademii Umiejętności na prawach członka-korespondenta, a w dzieśięć lat później otrzymał członkostwo rzeczywiste.

Poza pracą naukową i dydaktyczną Finkel czynnie współpracował ze stowarzyszeniami naukowymi i organizacjami oświatowymi. Był jednym z założycieli, a potem długoletnim prezesem Towarzystwa Historycznego, wchodził w skład komitetu redakcyjnego jego organu — „Kwartalnika Historycznego”, w którym to prowadził dział bibliografii literatury obcej, a w latach 1918—1919 redagował to pismo. Brał też żywy udział w pracy Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, pełniąc tam przez pewien czas funkcję wiceprezesa. Popierał żywo ówczesne dążenia kobiet do uzyskania możliwości studiów na wyższych uczelniach. Z jego to inicjatywy w r. 1896 powstało Towarzystwo Kursów Akademickich dla Kobiet, gdzie sam prowadził szereg wykładów. Towarzystwo działające pod patronatem Uniwersytetu rozrosło się do znacznych rozmiarów i zamieniło w Powszechne Wykłady Uniwersyteckie. Dużo do zawdzięczenia miała mu także Macierz Polska. W jej wydawnictwach ogłaszał wiele swoich prac, inne zaopatrywał wstępem, zjednywał autorów i przez lat dwadzieścia pełnił funkcję prezesa Rady Wykonawczej tej organizacji.

Finkel żywo interesował się również zagadnieniami związanymi z nauczaniem historii w szkołach oraz doбором odpowiednich nauczycieli tego przedmiotu, czego dowodem jest jego współpraca z „Muzeum” — pismem poświęconym kwestiom dydaktycznym, wydawanym przez Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych, oraz trzydziestoletnia współpraca z Komisją Egzaminacyjną do zawodu nauczycielskiego.

W r. 1927 Uniwersytet Wileński nadał mu doktorat honorowy, a Prezy-

² L. Finkel, *Marcin Kromer historyk Polski XVI wieku. Rozbiór krytyczny*, „Rozprawy i sprawozdania z posiedzeń Wydziału Historyczno-Filozoficznego Akademii Umiejętności w Krakowie” 1883, t. XVI, s. 302—508.

dent Rzeczypospolitej odznaczył go Krzyżem Komandorskim z Gwiazdą Orderu Polonia Restituta.

W październiku 1930 r. Ludwik Finkel zmarł.

Na ukształtowanie się osobowości Finkla jako historyka duży wpływ wywarł jego nauczyciel a potem współpracownik, Ksawery Liske, organizator świetnego seminarium, które wydało wielu dobrze wyszkolonych historyków. Także Finkel wyniósł stamtąd doskonałą technikę pracy źródłowej oraz zainteresowanie epoką jagiellońską. Jej też poświęcił szereg prac i przyczynków monograficznych³. Innym kierunkiem zainteresowań Finkla były dzieje macierzystego uniwersytetu⁴.

Niezależnie od tego prowadził zmuśną pracę nad *Bibliografią historii polskiej* i ona stanowiła trzeci kierunek zainteresowań historyka. Dzieło to, za które autor został nagrodzony złotym medalem, powstało przy współpracy uczniów Finkla, a pod jego redakcją. Wiele uwagi poświęcał Finkel kwestiom dydaktycznym w dziedzinie historii i przykładał do nich wielką wagę. Zajmowała go także sprawa popularyzacji tej nauki wśród szerokich kręgów społeczeństwa⁵, co było wówczas tendencją ogólnoeuropejską. Historia bowiem zajęła bardzo wysoką pozycję wśród nauk humanistycznych, wypracowała własne metody badań, wykształciła nauki pomocnicze, stąd powstał jak gdyby zawodowy „cech historyków” i zachodziła potrzeba popularyzacji jego prac.

Rozwój historiografii polskiej z końca XIX w. nie był bynajmniej jednolity. Pod wpływem różnych warunków gospodarczo-społecznych Królestwa i Galicji ukształtowały się dwie różne szkoły historyczne: szkoła warszawska i krakowska, pozostające w stanie nieustannej polemiki metodologicznej.

Historiografia dzisiejsza wyodrębnia jeszcze szkołę lwowską⁶, która mniej angażowała się w tym sporze, lecz wydała wielu gruntownie wykształconych historyków i prowadziła badania o charakterze raczej analitycznym, dotyczące przeważnie zagadnień związanych z terenami wschodnimi. Głównymi jej przedstawicielami byli Ksaw. Liske, T. Wojciechowski, A. Prochaska, a reprezentował ją także L. Finkel. Historycy ci z jednej strony wykazywali pewne cechy łączące ich z historykami krakowskimi (lojalność wobec „sprawiedliwego Monarchy”), w zakresie natomiast oceny historycznej zbliżeni byli do szkoły warszawskiej.

Chcąc dokonać analizy poglądów na nauczanie historii reprezentowanych przez Finkla należy uprzednio, pokrótce przynajmniej, wskazać na zajmowane przez niego stanowisko metodologiczne, gdyż ono właśnie stanowi trwały fundament tych poglądów.

³ O. Halecki uważa je za najcenniejsze prace historyczne Finkla. Por. tegoż: *L. Finkel jako historyk...*, jw., s. 235.

⁴ W wyniku czego powstały prace: L. Finkel, St. Starzyński, *Historia Uniwersytetu Lwowskiego*, Lwów 1894; L. Finkel, *Inwentarz Archiwum Uniwersytetu Lwowskiego. Materiały do historii uniwersytetu lwowskiego*, Lwów 1917.

⁵ Świadczy o tym współpraca z Macierzą Polską oraz Towarzystwem Oświaty Ludowej, z ramienia którego Finkel wygłosił szereg popularnych odczytów o tematyce historycznej. Patrz *Odczyty Towarzystwa Oświaty Ludowej w Lwowie. Streszczenia odczytów wygłoszonych w zimie 1897/98*, Lwów 1898.

⁶ Por. M. H. Serejski, *Zarys historii historiografii polskiej*, cz. II (1860—1900), Łódź 1956, s. 71; K. Tymieniecki, *Zarys dziejów historiografii polskiej*, Kraków 1948, s. 67.

Otóż historię uważał on za dalszy ciąg dziejów ziemi. Twierdził, że na pewnym etapie jej rozwoju pojawił się człowiek, a następnie z symbiozy środowiska geograficznego i etnicznego wytworzyły się między ludźmi określone związki społeczne i one dopiero stanowią przedmiot historycznego poznania. Na etapie tym dostrzegał pewien dorobek „ducha ludzkiego”, tam też upatrywał początków historii. Działalność człowieka widział zawsze w określonym związku społecznym, stąd przyjął tezę Bernheima, że „człowiek uspołeczniony jest właściwym przedmiotem historii”⁷. Na plan pierwszy w procesie historycznym Finkel wysuwał zawsze człowieka, jego najszerszej pojętą działalność, w szczególności jednak jego „dorobek duchowy”. Zaakceptował też podział nauk dokonany przez Windelbanda na nauki przyrodnicze i tzw. nauki o duchu, do których zaliczył historię. Podział powyższy utrzymał się w nauce zachodniej dość długo, a według A. Schaffa stanowił on początek reakcji nauki burżuazyjnej na rodzącą się teorię marksistowską⁸.

Siłą motoryczną procesu historycznego są, według Finkla, połączone nicia przyczyn i skutków idee — wytwory psychicznej działalności człowieka. „Oto jest główny motor wszelkiej ewolucji, nieustających zmian i przeobrażeń w świecie historycznym — pisał o nich — czynnik psychiczny natury moralnej, wsparty, nasycony dążeniem do wiedzy, do dobra, do piękna”⁹.

Takie podejście do wszelkich społecznych przemian nie pozwalało mu na uznanie istnienia obiektywnej prawidłowości w rozwoju procesu historycznego. Opowiedział się przeciw „obiektywnym prawom” głoszonym przez historyków-pozytywistów, chociaż jeszcze pod koniec XIX w. nie odrzucał ich całkowicie. „Historia — pisał wówczas — ma rozjaśniać przyczyny faktów, wiązać je w łańcuch, z którego poznamy rozwój dziejów, jego kierunki, a może kiedyś prawa, rządzące ludzkością”¹⁰. Potem jednak odmówił historii obiektywnej prawidłowości, chociaż dostrzegał, że pewne elementy z przeszłości wiążą się jakoś z rozwojem materialnej bazy życia społecznego. Przyznawał, że zjawiska te można nawet ująć w pewne prawa, ale wskutek niepełnego ich zrozumienia nie mógł tych praw uznać za obiektywne. Nie mógł też wobec tych problemów przejść całkiem obojętnie, dlatego w odniesieniu do historii gospodarczej wprowadził termin „warunkowej prawidłowości”. Jednak generalnie rzecz biorąc, jedyną „prawidłowością” w historii, której istnienie Finkel uznawał, była przyczynowość i chronologiczne następstwo faktów, pozwalające na ujmowanie ich w pewne „szeregi” i „serie”.

Pomimo tego Finkel przeciwstawiał się poglądom, według których historia jest raczej sztuką niż nauką, które to poglądy podzielali m. in. Renan, Taine i Hanotaux. Twierdził, że ich cele są zasadniczo różne. „Zadaniem historii — według niego — jest wiedza o przeszłości, historyk obowiązany jest trzymać się rzeczywistości, nie wolno mu jej zmieniać, nawet kształtować, związany jest faktami prawdziwymi. Celem historii jest prawda, prawda bezwzględna jak wszystkich innych umiejętności [...]”¹¹. Ze względu na jej

⁷ Por. L. Finkel, *Pojęcie, zakres i zadania dziejów powszechnych. Wstęp do Wielkiej Historii Powszechnej*, Warszawa 1935, s. 8.

⁸ A. Schaff, *Obiektywny charakter praw historii*, Warszawa 1955, s. 95—98.

⁹ L. Finkel, *Pojęcie, zakres...*, jw., s. 8.

¹⁰ *Pamiętnik III Zjazdu historyków polskich. Protokoły obrad*, t. II, Kraków 1901, s. 32.

¹¹ L. Finkel, *Pojęcie, zakres...*, jw., s. 13.

specyfikę natomiast, obowiązują w niej inne metody niż w naukach przyrodniczych. Wśród nich wyróżnił Finkel najpierw poszukiwania i krytykę materiału, potem szukanie przyczyn, analizę i syntezę. Tak pojętą naukę odgraniczył bardzo wyraźnie od historii — przedmiotu nauczania szkolnego. Uważał, że materiał historyczny podawany uczniom w szkole musi być odpowiednio wybrany i ugrupowany w łańcuch przyczyn i skutków, z tym jednakże zastrzeżeniem, że wybór ten musi zaspokoić wszelkie stojące przed historią wymagania naukowe i dydaktyczne. W ich określeniu zajął Finkel stanowisko bardzo nowoczesne, gdyż cele wychowawcze historii potraktował jako pierwszoplanowe, a dopiero po nich wymienił cele poznawcze i kształcące, ujmował je jednak w ścisłym powiązaniu funkcjonalnym i wzajemnej zależności. „Wychowawcza rola historii — pisał — [...] polega naprzód na tym, że przez nią uczeń nabywa poznania teraźniejszości, tj. obecnych stosunków [...]”¹², a dokonuje się to w drodze realizacji jej celów kształcących i na tym właśnie polega ich wzajemna zależność i powiązanie.

Finkel twierdził, że uczeń poznając przeszłość dostrzega w niej przykłady poświęcenia, bohaterstwa, miłości ojczyzny, dobra pracy dla ogółu, które podawane systematycznie i w związku przyczynowym, kształtują jego postawę oraz wskazują na „[...] moralne łączniki, wiążące go nierozzerwalnie z krajem”¹³.

Historia, ukazując uczniowi proces rozwoju przeszłych pokoleń, pozwala na dostrzeganie i zrozumienie ich pracy dla pokolenia jemu współczesnego oraz tego, że przez sam fakt urodzenia się w w. XIX korzysta on z całego zasobu społecznego doświadczenia — pokazuje mu więc wartość ludzkiej pracy i myśli oraz wyrabia należyty im szacunek. Finkel przestrzegał jednak, że realizacja celów wychowawczych historii nie może powodować tendencyjnego pomijania i przemilczania niewygodnych treści, „[...] jedynie historia w granicach ludzkiej możebności bezstronna, spełnia wszystkie zadania wychowawcze, a wszelkie tendencyjne przedstawienia chybiają celu”¹⁴.

Realizacja celów poznawczych — w przekonaniu Finkla — polega na poznawaniu przez ucznia odpowiednio wybranego materiału z przeszłości, podanego w związku przyczynowo-skutkowym i genetycznym. Twierdził on, że uczeń niejako przechodzi te same etapy rozwojowe, jakimi kroczyła ludzkość w ciągu dziejów, poznaje treść coraz to nowych i bardziej skomplikowanych pojęć, lecz bliższych mu czasowo, w ocenie których pomagają mu doświadczalna znajomość tendencji i dążeń ludzi jemu współczesnych¹⁵.

Za największą trudność, a jednocześnie najważniejsze zadanie stojące przed historią w szkole, uważał Finkel wyrabianie u uczniów historycznego myślenia i tak zwanego „zmysłu historycznego”, inaczej mówiąc realizację jej celów kształcących. Twierdził, że celu tego nie można zrealizować przez doprowadzenie do zapamiętania pewnej ilości faktów i dat historycznych, lecz dążyć należy do uzyskania jasnego „[...] wyobrażenia o całości rozwoju historycznego”¹⁶. Fakty natomiast uporządkowane według ich chronologicz-

¹² L. Finkel, *Historia*, „Encyklopedia Wychowawcza” t. V, Warszawa 1901, s. 288.

¹³ Tamże, s. 290.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Tamże, s. 289.

¹⁶ Tamże.

nego następstwa stanowiąc mają „[...] rusztowanie, które poglądy historyczne wiąże i w pamięci utrwała”¹⁷. W uporządkowaniu tym Finkel zalecał oprócz chronologii uwzględnić także związki pragmatyczne istniejące pomiędzy faktami oraz tak je grupować, aby powstały z nich obrazy możliwie najbardziej zbliżone do konkretnego życia.

Powstały w ten sposób — po kilku latach nauki — łańcuch przyczynowo-skutkowy, obejmujący całość historycznego rozwoju, będzie dopiero podstawą historycznego myślenia. Ukazując jednak trudności, na jakie napotyka uczeń w rozumieniu działalności człowieka żyjącego w odległej epoce, w ograniczaniu skomplikowanych zjawisk nie dających się objąć doświadczeniem, doszedł do wniosku, że w szkole średniej wykształcenie historycznego myślenia nie jest w pełni możliwe. Stąd też zadanie szkoły średniej sprowadza tylko do wyposażenia uczniów w podstawy, w oparciu o które mogliby dalej rozwijać i kształcić swój „zmysł historyczny”.

Finkel zwrócił również uwagę na to, że historia jest nauką koncentryczną, dającą możliwości zapoznania uczniów z podstawowymi wiadomościami z zakresu sztuki, nauki, kultury oraz pewnymi pojęciami ekonomiczno-prawnymi. Tak sformułowane cele jej nauczania w szkole dowodzą szerokiego i wszechstronnego ujęcia tego przedmiotu. Chociaż, szczególnie w dziedzinie celów wychowawczych, są one do dziś jeszcze nie sprawdzonymi realnie od strony młodzieży pewnikami¹⁸, to jednak w sferze celów kształcących ujmują problem bardzo szeroko i nowocześnie — oczywiście uwzględniając ograniczenia wynikające z założeń metodologicznych autora — ich probierzem natomiast może być stanowisko metodyki dzisiejszej, która zadanie nauczania historii widzi między innymi w tym, „[...] aby wychowanek rozumiał, jak to, co było, wiąże się z tym, co jest, aby zdobywał wiedzę o tym, jak narastała, kształtowała się kultura — wynik twórczej działalności pokoleń”¹⁹.

Realizację tak szeroko pojętych celów uzależnił Finkel od doboru odpowiednich metod nauczania — metod, które przede wszystkim uwzględniałyby odpowiedni stopień rozwoju możliwości poznawczych ucznia. Dlatego też każda, w jego przekonaniu właściwa metoda powinna opierać się: „1) na wyborze zjawisk dziejowych, które dla zrozumienia rozwoju dziejowego, a zatem dla ogólnego wykształcenia ucznia są koniecznymi; 2) będzie je odmierzała wedle stopnia dojrzałości uczniów; 3) grupowała i formowała stosownie do tej dojrzałości”²⁰.

Z zagadnieniem tym połączył Finkel dwustopniowość nauczania historii, jako że na każdym z obowiązujących wówczas w Galicji dwu stopni należało stosować inne, uwarunkowane rozwojem psychicznym uczniów metody. Problem ten był wtedy szeroko dyskutowany. Finkel był przeciwnikiem systemu dwustopniowego i postulował nauczanie w sposób ciągły. „Jeżeli bowiem zachodzi konieczna potrzeba (ze względu na inne przedmioty szkolne — pisał — i ze względu na zaokrąglenie wykształcenia w niższym gimnazjum) udzielania uczniom pewnych wiadomości historycznych już w klasach niższych, muszą one być przystosowanymi do ich umysłów, w których

¹⁷ Tamże, s. 291.

¹⁸ Patrz A. Bornholtzowa, *Niektóre problemy metodyki historii jako nauki*, Warszawa 1958, s. 68.

¹⁹ Tamże, s. 76.

²⁰ L. Finkel, *Historia*, jw., s. 292.

mają przewagę wyobrażenia, pamięci i uczucia”²¹. Dlatego też wiadomości podawane na tym stopniu muszą być tak dobrane, aby były przyswajalne w oparciu o wyżej wymienione możliwości poznawcze. Nie mogą zatem opierać się na związkach pragmatycznych i stanowić nauki systematycznej.

Jakkolwiek od strony rozważań teoretycznych Finkel postulował nauczanie ciągłe, to jednak rozumiał nauczycieli, którzy z punktu widzenia czysto praktycznego opowiadali się za nauczaniem wielostopniowym.

Powszechnie stosowaną wówczas metodą nauczania historii na stopniu niższym była tzw. metoda biograficzna, polegająca na omawianiu biografii wybitnych jednostek. W jej stosowaniu Finkel zauważył zarówno stronę pozytywną — łatwość przyswajania przez dziecko treści bezpośrednio związanych z ludzką działalnością, jak i negatywną — wytworzenie fałszywego poglądu, że historia jest obrazem działalności wielkich ludzi. W jego przekonaniu dziecko nie rozumie postaci historycznie, tzn. nie uwzględnia warunków, w jakich przyszło jej żyć i działać. Stąd najczęściej pozostają w jego umyśle wiadomości anegdotyczne, a więc nieistotne. Aby temu przeciwdziałać, Finkel zalecał łączyć omawiane postacie w taki sposób, aby wystąpiły w wykładzie nauczyciela te wszystkie elementy procesu dziejowego, które są charakterystyczne dla epok, w jakich one występowały. Jak to sam określił, że trzeba je łączyć „[...] z opowiadaniem najważniejszych zmian, które je [te postacie] dzielą”²²

Inną metodą, którą próbowano pod koniec XIX w. zastosować w Niemczech, była metoda zwana regresywną albo retrospektywną. Polegała ona na nauczaniu historii wstecz, od dziejów najnowszych do coraz bardziej odległych. Początki tej metody sięgają w. XVIII, zaproponował ją wówczas filozof francuski Dalember. O próbach zastosowania jej w Niemczech na polecenie Wilhelma II, na zjeździe nauczycieli w r. 1890, zdecydowały czynniki natury politycznej. Chodziło bowiem o wychowanie młodego pokolenia w duchu militarystycznym i kultu dla cesarza, podjęto więc myśl, aby idee tę wpoić już najmłodszym poprzez nauczanie historii od czasów najnowszych począwszy. Projekt ten napotkał wiele kontrowersji w samych Niemczech²³, z historyków polskich wypowiedzieli się na ten temat L. Finkel i T. Korzon.

Wypływającą z przesłanek politycznych koncepcję nauczania historii w kierunku odwrotnym, propagowaną przez cesarza a rozwiniętą przez Hermana Grimma, Finkel poddał ostrej krytyce z pozycji naukowych, a także wykazał jej nieużyteczność praktyczną. Stwierdził, że nauczanie takie nie przygotowuje ucznia do życia politycznego, gdyż w stadium rozpoczęcia nauki historii zetknie się on z problematyką zbyt trudną, której nie będzie w stanie zrozumieć z przyczyn obiektywnych. Poza tym wskazał, że taki system nauczania zniweczy wszelkie „[...] wyobrażenie o rozwoju, o ciągłości dziejów, o jedności potoku dziejowego, poświęcając związek przyczyn i skutków, który jak w każdej nauce, także i w historii jest pierwszorzędnego znaczenia”²⁴.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

²³ Dyskusję, jaka tam się wywiązała, omówił L. Finkel w artykule *O tak zwanej metodzie regresywnej w nauczaniu historii*, „Muzeum” 1894, s. 1—11 i 71—82 oraz odbitka, Lwów 1894, s. 22.

²⁴ L. Finkel, *O tak zwanej metodzie...*, odb. z „Muzeum”, jw., s. 12.

Metoda ta, w jego przekonaniu, uniemożliwia w ogóle racjonalne nauczanie historii, gdyż zaprzecza jej ciągłości, a ogień następnych procesu dziejowego nie można poznać bez znajomości tych, które je wyprzedzają. „[...] Skoki chociaż najrzęczniejsze wstecz — pisał Finkel — nie zastąpią systematycznego, spokojnego kroczenia naprzód, od początków prostych ku coraz bardziej zawiłym czasom. Bez tego przyczynowego związku może historia przedstawiać się jak piękne obrazki na retrospektywnej wystawie, ale zmysłu uczniów nie rozwinię, następstwo spraw wskutek skoków pogmatwa, wprowadzi nienaturalne wiązania partii i przyczyni się do fałszywych wniosków. Nawet ów patriotyzm, któremu nowy program ma służyć, nie zyska, lecz straci na nim, bo zerwie ową nić, przytwardzoną do ziemi ojczyźstej, ciągnącą się przez pokolenia aż do pokoleń przyszłych [...]”²⁵.

Z dyskusji, jaka na ten temat wyłoniła się w Niemczech, Finkel podjął, jako istotny, jeden problem: potrzebę zainteresowania się dziejami najnowszymi, których znajomość pobudza według niego chęć rozumienia i poznania przeszłości. Nie może to jednak stanowić nauki właściwej, lecz przekazywanie pewnych wiadomości w drodze luźnej rozmowy, opowiadania, które jego zdaniem zaostżą „[...] interes historyczny, tj. pragnienie dowiedzenia się o przeszłych zdarzeniach”²⁶. Dotyczy to pierwszego stopnia nauki szkolnej, natomiast na stopniu drugim postulował włączenie najnowszych dziejów do programu nauczania historii, ale przestrzegał, że „[...] nie polityka ma wejść do szkoły, ale historia, która by samym obiektywnym przedstawieniem dziejów dała jasne i pewne wiadomości o politycznych, społecznych i kulturalnych przemianach naszego wieku, z której umysł potrafiłby sobie wyrobić wrażenie, jak powstały nasze stosunki państwowe i socjalne, słowem aby wiązał ze sobą świat historyczny z teraźniejszością i ją rozumiał”²⁷. W tym wypadku uwidacznia się jasno konsekwencja historyka, który zadania historii widział między innymi w wychowaniu dla teraźniejszości w oparciu o przeszłość, a przecież będzie ono o wiele pełniejsze wtedy, kiedy uczeń tę teraźniejszość będzie znał i rozumiał, stąd postulat o uwzględnienie jej w szkolnym nauczaniu. Zresztą możliwość realizacji stojących przed nauczaniem historii zadań widział Finkel dopiero w szkole średniej, dlatego też nauka historii powinna tam być oparta na chronologicznym następstwie faktów, które oprócz tego należy grupować w oparciu o związki pragmatyczne, następnie synchronizować w czasie i omawiać porównawczo, komparatywnie.

Aby jednak doprowadzić do pełniejszego zrozumienia całości dziejowego rozwoju, należy materiał historyczny podawać w sposób najbardziej jasny i zrozumiały, co, według Finkla, można osiągnąć stosując odpowiednie „środki pomocnicze”. Wśród nich na pierwszym planie postawił mapę, jako środek „nieodzowny” do nauki historii. Wychodził on z założenia, że nauka geografii powinna wyprzedzać naukę historii, gdyż w ten sposób uczeń poznaje „stałe tło”, na którym rozgrywają się wypadki dziejowe. Związek historii z geografją, uzupełnioną także pewnymi wiadomościami z zakresu etnografii, jest w poglądach Finkla mocno zaakcentowany, dlatego też na każdej lekcji historii za rzecz konieczną uważał on stosowanie mapy i atlasu historycznego.

²⁵ Tamże, s. 13.

²⁶ Tamże, s. 19.

²⁷ Tamże, s. 21.

Bardzo ważnym elementem koncepcji dydaktycznej Finkla jest poglądość, której realizację widział on w stosowaniu środków metodycznych, odgrywających rolę jak gdyby źródeł historycznych. Miał tu na myśli bardzo zbliżone do rzeczywistości wyobrażenia narzędzi codziennego użytku człowieka w różnych epokach, dające głębsze i bliższe prawdy historycznej wiadomości o życiu przeszłych pokoleń. Uważał, że nie mogą to być ilustracje w formie czasami dość luźnych i dowolnych ujęć artystycznych. To samo dotyczy uzbrojenia żołnierzy, którego poznanie umożliwi lepsze zrozumienie przeszłych poczynań militarnych. Wiadomości z zakresu sztuki polecał uzupełniać pokazywaniem kopii obrazów oraz różnego rodzaju odlewów. W stosowaniu omówionych wyżej środków widział ogromne możliwości pełniejszego poznania przeszłości, a szczególnie jej strony materialnej i kulturalnej²⁸. Wskazywał także na ich pomocniczą rolę w zapamiętywaniu faktów historycznych.

Ciekawy jest stosunek Finkla do będących wówczas w powszechnym użyciu tablic chronologicznych. Chociaż niewątpliwie zdawał sobie sprawę z doniosłego ich znaczenia w nauczaniu historii, to jednak uważał, że pomagają one do zbyt mechanicznego opanowania materiału i tylko w zewnętrznych jego formach²⁹.

Szeroko wówczas dyskutowaną była sprawa stosowania źródeł w nauczaniu historii. Miała ona wielu zarówno zwolenników, jak i przeciwników³⁰. Finkel opowiedział się po stronie źródeł z zastrzeżeniem, że będą one spełniać rolę tylko środka pomocniczego, a ich treść zostanie odpowiednio dobrana do tematyki lekcyjnej. Postępowanie takie uzasadnił tym, że źródła dają „[...] bezpośrednie wrażenie osób i zdarzeń i przenoszą umysły w czasy przeszłe łatwiej niż najkunsztowniejsze ich opracowanie [...]”³¹. Pod tym względem Finkel przypominał Lelewela, który zajmował zupełnie podobne stanowisko.

W r. 1923 Finkel wspólnie z Władysławem Pocięchą dokonali wyboru, a następnie ogłosili drukiem teksty źródłowe do nauczania historii w szkole średniej z zakresu Odrodzenia i reformacji.

Do stosowania wyżej omówionych środków Finkel przykładął wielką wagę, a sposób, w jaki omówił to zagadnienie, choć z dzisiejszego punktu widzenia jeszcze niepełny, uczynił je jednym z najcenniejszych w jego poglądach dydaktycznych.

Funkcję nadrzędną w stosunku do wyżej omówionych środków, spełniał w przekonaniu Finkla podręcznik. Jemu też poświęcił w swoich rozważaniach wiele uwagi. Uważał bowiem słusznie, że szczególnie w takim przedmiocie, jak historia, gdzie nie ma możliwości odwołania się do bezpośredniego spostrzegania zjawiska, a opierać się trzeba na zapamiętanych przez ucznia faktach, podręcznik ma większą rolę do spełnienia niż w nauczaniu innych przedmiotów. Twierdził, że spełnia on rolę jak gdyby korepetytora, gdyż

²⁸ Por. L. Finkel, *Historia*, jw., s. 294.

²⁹ Tamże.

³⁰ Za zastosowaniem źródeł w nauczaniu historii opowiedziała się między innymi Z. Daszyńska w pracy *Nowe kierunki w nauce dziejów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1883, s. 1—2 i 20—21, natomiast przeciwko nim wystąpił W. Smoleński w pracy *Historia polska. Poradnik dla samouków*, cz. II, 1899, s. 331.

³¹ L. Finkel, *Historia*, jw., s. 296—297.

„[...] on wykreśla nauczycielowi i uczniom materiał naukowy, który powinien być przedmiotem nauki szkolnej, on grupuje nazwiska dziejowe wedle takiej metody, która jest najodpowiedniejszą dla uczniów klas niższych lub wyższych szkół średnich”³².

Nie wszystkie jednak używane wówczas w Galicji podręczniki postulat ten spełniały. Przeważnie nie uwzględniały one najnowszych badań dotyczących zarówno dziejów nowszych jak i odległych w czasie. W związku z wydoskonaleniem się pod koniec XIX wieku metod badawczych w historii, rozszerzeniu uległa również jej baza źródłowa, sięgnięto do źródeł dotychczas nie wykorzystanych, dotyczących życia gospodarczego i kulturalnego, wyświetlono szereg nie poruszonych dotąd spraw, które jednak nie znalazły pełnego odbicia w podręcznikach szkolnych. Finkel domagał się więc, aby o sprawach tych wiedzieli „[...] podręczniki historii polskiej, aby dowiadywała się o nich młodzież”³³. Wymagał od podręcznika szkolnego szerszego ujęcia materiału, takiego, żeby oprócz wiadomości natury politycznej zawierał także materiał z zakresu rozwoju „stosunków wewnętrznych”, oświaty i kultury. Materiał ten jednak powinien być ujęty przejrzyście, ugrupowany pragmatycznie i podany w formie gotowych wniosków, a nie hipotez. Postulatem, od którego według Finkla w podręczniku szkolnym odstąpić nie wolno, jest poprawność języka. Wymagał ponadto od autorów, aby do omawianych treści ustosunkowywali się emocjonalnie, żeby nie była to sucha relacja, która w książce pedagogicznej w jego rozumieniu jest wadą. Chodziło mu głównie o to, aby podręcznik spełniał także pewną rolę wychowawczą. Za najlepsze ze współczesnych mu podręczników szkolnych uważał podręczniki A. Semkowicza, T. Korzona, W. Zakrzewskiego i A. Lewickiego³⁴.

Omówione wyżej postulaty skierowane były pod adresem podręczników szkolnych. Finkel dostrzegł jednak potrzebę wydania podręcznika o charakterze syntetycznym, obejmującego całość dziejów Polski, przeznaczonego dla szerokich rzesz dorosłych czytelników. Chodziło mu w tym wypadku o popularne, lecz nowoczesne, uwzględniające najnowsze osiągnięcia badań, ale nie skrzępowane wymogami pedagogicznymi dzieło, skonstruowane możliwie przez jednego człowieka. Proponowana przez niego książka powinna, w jego przekonaniu, mieć charakter syntetyczny, ale zawierać materiał już przez historyków opracowany w monografiach szczegółowych.

Z wnioskiem tym wystąpił Finkel w r. 1890 na II Zjeździe Historyków Polskich we Lwowie. Jego propozycje szły w kierunku pokazania szerokiemu ogółowi wyników najnowszych badań, które nie wyszły jeszcze poza grono historyków, o ukazanie rozwoju cywilizacji we wszystkich aspektach. Dostrzegł przy tym Finkel rzecz o kapitalnym znaczeniu, to mianowicie, że rozwój ekonomiczny skierował uwagę czytelników w stronę, w którą dotychczas „nie spoglądano”, że współczesnego mu czytelnika interesowało, „jakie były warunki ekonomicznego i społecznego życia w wiekach Piastów, Zygmuntów czy Wazów, jakie zasoby materialne, ile rąk do pracy, jaki ka-

³² Tamże, s. 294—295.

³³ L. Finkel, *Nowy podręcznik historii polskiej*, „Nowa Reforma” 1894, nr 288.

³⁴ Patrz L. Finkel, *Nowy podręcznik...*, jw., oraz tenże, recenzja podręcznika T. Korzona: *Historia nowożytna*, t. I, Kraków 1899, „Kwartalnik Historyczny” R. IV 1890, s. 386—390; recenzja podręcznika A. Lewickiego: *Zarys historii polskiej aż do najnowszych czasów*, Kraków 1897, „Kwartalnik Historyczny” 1898, s. 955—957.

pitał i jaka produkcja, jakim gospodarstwo państwa i poszczególnych kół społecznych; oto, co także wiedzieć pragniemy i wiedzieć musimy — pisał — jeśli chcemy zrozumieć wedle wymagań umiejętnościych pochod przyszły narodu”³⁵.

Cel, jaki wyznaczył Finkel takiemu podręcznikowi, to przygotowanie szerokiego ogółu do czytania monografii historycznych poprzez przedstawienie przebiegu procesu dziejowego w sposób prosty i zrozumiały, ale oparty na zasadach prawdziwie naukowych.

Potrzebę dobrego podręcznika historii, także w szkole średniej, odczuwał Finkel bardzo głęboko. Postanowił więc, wspólnie z S. Głębińskim wydać podręcznik: *Historia i statystyka monarchii austriacko-węgierskiej*³⁶. Podręcznik ten doczekał się czterech edycji, a obejmował swym zakresem historię krajów wchodzących w skład monarchii, opracowaną przez Finkla. Statystykę, która w dalszych edycjach przekształcona została w *Wiadomości polityczne i społeczne*, opracował Głębiński.

Część historyczną Finkel ujął według własnych koncepcji dydaktycznych. Materiał historyczny poprzedził krótkim rysem geograficznym, uwzględnił wiadomości z zakresu historii kultury, sztuki i stosunków gospodarczych. Zbyt marginalnie jednak potraktował ruchy społeczne. Tak na przykład, omawiając sytuację w Galicji w r. 1846, cały ówczesny ruch chłopski skwitował stwierdzeniem: „Obalamucona ludność wiejska w kilku zachodnich powiatach Galicji, rzuciła się na dwory i szlachtę”³⁷. Natomiast wiadomości z zakresu historii politycznej omówione zostały dokładnie, ugrupowane pragmatycznie i były w stanie dać uczniom zasadniczy obraz przebiegu wypadków dziejowych. Podręcznik ten nosił jednak piętno lojalizmu, szczególnie w partiach dotyczących czasów najnowszych. Tłumaczy go w pewnym stopniu to, że był przeznaczony do nauczania historii monarchii i powstał w określonych warunkach galicyjskiej autonomii.

Doniosłą rolę w procesie nauczania Finkel wyznaczył nauczycielowi. Wymagał od niego, oprócz dokładnej i głębokiej znajomości przekazywanego uczniom materiału, także orientacji w zakresie metod badawczych w historii, gdyż one, jego zdaniem, pomagają pełniej zrozumieć przebieg procesu dziejowego. Natomiast dobrym nauczycielem, w jego rozumieniu, może być tylko ten, kto rozumie ten proces i tylko taki nauczyciel „[...] nie będzie bezpłodnym sprawozdawcą obcych wyników, ale nada swemu wykładowi to piętno samoistnego przerobienia materiału naukowego, które działa na słuchających, a zarazem ustrzeże się od niedozwolonych wniosków i przyjmować będzie krytycznie hipotezy, które nie mogą wejść do nauki szkolnej”³⁸.

Finkel, wychodząc z założenia, że nauka historii w szkole musi być prowadzona metodą wykładu, czyli, jak to określił, „historia musi być w szkole opowiadana”³⁹ — sformułował szereg postulatów skierowanych pod adresem

³⁵ L. Finkel, *Jakiego podręcznika historii polskiej koniecznie nam potrzeba i jaką drogą dojść do niego. Pamiętnik II Zjazdu Historyków Polskich we Lwowie. Referaty*, t. I, Lwów 1890, s. 5.

³⁶ L. Finkel, S. Głębiński, *Historia i statystyka monarchii austriacko-węgierskiej*, Lwów 1897.

³⁷ L. Finkel, S. Głębiński, *Historia monarchii austriacko-węgierskiej oraz wiadomości polityczne i społeczne*, wyd. 3, Lwów 1910, s. 74.

³⁸ L. Finkel, *Historia*, jw., s. 286—287.

³⁹ Tamże, s. 295.

nauczyciela prowadzącego wykłady. Wymagał od niego, aby każdy wykład wywoływał zainteresowanie u uczniów, co według niego osiągnąć można przez nawiązywanie i odwoływanie się do materiału już przez uczniów poznanego. Nowe pojęcia w toku wykładu należy wprowadzać stopnowo, w oparciu o pojęcia już poznane, używać słów zrozumiałych i zdań najprostszycych, a każdy nowo wprowadzony termin naukowy — objaśniać. Konstrukcja wykładu powinna być jasna i prosta, a na czoło wysuwać zagadnienia najistotniejsze.

Duże znaczenie przywiązywał Finkel do form zewnętrznych wykładów. Miały one polegać na tym, żeby określenia nauczyciela były konkretne, plastyczne i obrazowe oraz żeby zawierały pierwiastek jego „osobistej pracy duchowej”, gdyż to silniej oddziałuje na uczniów⁴⁰. W klasach niższych Finkel zalecał stosować formy opowiadaniowe, natomiast w wyższych chodziło mu głównie o wysuwanie na plan pierwszy zagadnień, wskazywanie na przyczynowość, tzn. nie tylko na to, że coś zaszło w przeszłości, lecz także dlaczego zaszło i jakie wywołało skutki, Finkel opowiedział się zdecydowanie przeciwko zapisywaniu wykładów przez uczniów, jako że nie są oni w stanie robić tego dokładnie.

W rozważaniach swoich nad nauczaniem historii nie pominął tak ważnego zagadnienia, jakim jest powtarzanie i utrwalanie przepracowanego materiału. Chodziło mu głównie o jasne i poprawne formułowanie pytań oraz pilnowanie, aby uczeń udzielił nań konkretnej odpowiedzi. Wyróżnił Finkel dwie metody utrwalania wiadomości historycznych. Pierwsza — to powtarzanie wykładu nauczyciela przez uczniów pod koniec każdej lekcji, w celu przekonania się o stopniu jego przyswojenia i zrozumienia; druga — to tzw. egzaminowanie. W tym drugim przypadku Finkel zwracał uwagę na to, aby powtarzać materiał nie pojedynczymi lekcjami, lecz ciągle odwoływać się do partii już znanych, łączyć, nawiązywać, porównywać, gdyż w ten sposób dojść można, jego zdaniem, do wyrobienia samodzielnego myślenia u uczniów i wykazania im ciągłości „pochodu dziejowego” oraz wyrobienia o nim własnego sądu⁴¹. Wielką pomoc w tym zakresie mogą oddać historii — w przekonaniu Finkla — także inne przedmioty, do których należy się w toku jej nauczania odwoływać. Uważał także, że pisemne rozszerzanie i uzupełnianie w ramach pracy domowej poszczególnych tematów przynosi uczniom wiele korzyści.

Wyżej omówione poglądy Finkla zrodziły się w warunkach, kiedy o sprawach nauczania historii wiele dyskutowano na łamach pism galicyjskich. Wprawdzie nie była to zwarta i pełna koncepcja nauczania tego przedmiotu, ale zawierała elementy cenne, oparte na naukowych zdobyczach teoretycznych ówczesnej historii oraz powstała na bazie gruntownej znajomości literatury obcej, a w szczególności niemieckiej, z tego zakresu.

Nie były to także poglądy wyrosłe, jak w przypadku Korzona⁴² czy Smoleńskiego⁴³, między innymi na bazie praktyki nauczycielskiej ich autorów, lecz postulaty poczynione z pozycji szkoły wyższej i wynikłe z teore-

⁴⁰ Tamże, s. 295—296.

⁴¹ Tamże.

⁴² Patrz J. Włodarczyk, *Tadeusz Korzon jako dydaktyk i autor podręczników*, „Wiadomości Historyczne”, R. I 1958, nr 4—5, s. 340—351.

⁴³ Por. K. Augustynek, *Władysław Smoleńskiego poglądy na nauczanie historii*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, R. V, 1962, nr 2 (16), s. 243—260.

tycznych zainteresowań Finkla problematyką nauczania historii. Jednak wysoki autorytet, jakim cieszył się w ówczesnym świecie historycznym, oraz pozycja, jaką zajmował w nauce, gwarantowały ich wpływ na nauczanie historii w szkołach galicyjskich.

Sporo uwagi poświęcił również Finkel sprawom dydaktyki historii w szkolnictwie wyższym i w seminaryjnej metodzie pracy na uniwersytetach. Zajął w tym wypadku stanowisko pionierskie.

Cennym elementem w jego poglądach jest także jasne i naukowo uzasadnione określenie celów wychowawczych w nauczaniu historii, jakkolwiek w tej dziedzinie nie wykraczał on poza określone ramy autonomii galicyjskiej.

РЕЗЮМЕ

Людвик Финкель о преподавании истории

Людвик Финкель, создатель *Библиографии польской истории*, автор многочисленных исторических работ, посвященных главным образом эпохе Ягеллонов и истории Львовского университета, посвятил много внимания также преподаванию истории.

Его взгляды по этому вопросу тесно связаны с позицией, которую он занимал в области методологии. Таким образом, мотором исторического развития общества, по его мнению, были психические факторы — результат духовной деятельности человека. Он считал правильным подразделение наук на естественные науки и науки о духе, причем к этим последним он относил и историю. Однако этот взгляд был связан не с предметом как таковым, а был результатом различий исследовательских методов, применяемых в этих двух разных группах наук. Поэтому он утверждал, что заданием истории, как и других наук, является стремление открывать безусловную и объективную правду, которая даст возможность наиболее полного познания множества разнообразных причинных связей.

Когда он говорил об истории как предмете школьного обучения, на первом плане ставил проблему такого охвата материала, который был бы соответствующим образом подобран на основании научных и дидактических критериев, причем считал необходимым учитывать аспект причинной связи.

Определяя познавательные цели истории, он постулировал, чтобы, окончивая среднюю школу, ученик овладел основами исторического мышления, опирающимися на ранее усвоенной схеме хронологически следующих событий. По его мнению, реализация познавательных целей должна быть тесно связана с использованием возможностей, предоставляемых этим предметом в области воспитательного влияния на учеников.

Хотя Финкель и не разработал подробной методики обучения истории в школе, он представил ряд постулатов и предложений общего характера, настойчиво рекомендовал выбор метода, соответствующего степени развития познавательных возможностей ученика. Он подверг острой критике применяемый в конце XIX века в Германии регрессивный метод обучения истории.

В работах Финкеля очень сильно подчеркивается необходимость изучения в школе новейшей истории. Согласно его взглядам, это возбуждает интерес учеников к прошлому, и наоборот, выяснение причин некоторых событий в прошлом помогает более полно понять современную действительность.

Финкель правильно оценивал также роль методических средств при обучении истории, указывал на необходимость и целесообразность использования иллюстраций, хронологических таблиц, источников, карт и учебника, причем этому последнему уделял особое внимание. Он сформулировал ряд постулатов, которые, по его мнению, должны учитываться авторами школьных учебников; эти постулаты дополняют его дидактические теории.

Финкель не упустил из виду очень важного момента, каким являются способы закрепления материала в процессе обучения истории. Он указывал на ту пользу, которую приносят повторительные уроки, особенно в области формирования самостоятельного мышления у учеников и понимания ими непрерывности и последовательности исторических событий.

Таким образом, как видно из вышеизложенного, Финкель в своих рассуждениях, посвященных вопросу обучения истории, затронул почти все узловые проблемы, а положение, которое он занимал в науке, гарантировало влияние его теорий на процесс обучения истории в школах.

RÉSUMÉ

Les opinions de Louis Finkel sur l'enseignement de l'histoire

Louis Finkel, créateur de la *Bibliographie d'histoire polonaise*, auteur de nombreux ouvrages d'histoire consacrés principalement à l'époque jagellonne et à l'histoire de l'Université de Lwów, a consacré beaucoup de place dans ses travaux au problème de l'enseignement de l'histoire.

Ses opinions dans ce domaine sont étroitement liées à la ligne générale de sa conception méthodologique. C'est ainsi qu'il considérait les facteurs psychiques, produits de l'activité spirituelle de l'homme, comme l'unique moteur du développement historique des sociétés. Il reconnaissait aussi la division des sciences en naturelles et humaines; c'est à ces dernières qu'il rattachait l'histoire. Cette division n'était cependant pas faite en raison de la matière examinée, mais elle découlait des différences des méthodes appliquées dans chacune de ces branches. Par conséquent il considérait comme but principal de l'histoire et des autres sciences la recherche de la vérité absolue et objective qui ne peut apparaître pleinement qu'à travers la connaissance la plus complète des implications causales les plus diverses.

Ainsi donc, en parlant de l'histoire comme matière d'enseignement scolaire, il indiquait essentiellement de remplir son contenu de notions bien sélectionnées d'après les principes scientifiques et didactiques, mais en même temps il recommandait que tous ses éléments soient nettement liés au point de vue causal.

En définissant les fins cognitives de l'histoire, il postulait que l'élève à la fin de ses études secondaires possédât la faculté de discernement historique basée sur la connaissance auparavant acquise des faits, bien définis dans leur succession chronologique. La réalisation des fins cognitives devait s'accompagner — selon sa conception — des fins éducatives qu'il ne faut pas sous-estimer et dont il faut tirer parti.

Finkel n'a donné aucune méthode particulière destinée à l'enseignement de l'histoire, mais il a proposé des suggestions et fourni des indications générales en la matière, en recommandant toujours d'adapter la méthode au niveau des capacités cognitives de l'élève. Il a aussi fait une critique bien serrée de la mé-

thode régressive appliquée couramment en Allemagne dans l'enseignement de l'histoire vers la fin du XIX^e siècle.

Finkel, dans ses opinions, insiste beaucoup sur la nécessité d'étudier l'histoire contemporaine ce qui éveille, selon lui, l'intérêt des élèves pour la passé; d'autre part l'explication des causes des certains faits du passé contribue à mieux comprendre l'actualité présente.

Finkel a également apprécié à sa juste valeur le rôle que joue dans l'enseignement de l'histoire l'application de divers moyens méthodologiques. Il a discuté l'opportunité et la nécessité d'appliquer dans l'enseignement de l'histoire du matériel auxiliaire tel que tables chronologiques, sources, cartes et aussi le rôle du manuel auquel il a voué une attention particulière.

Il a formulé beaucoup de postulats dont devraient tenir compte les auteurs des manuels d'histoire et qui sont le complètement de ses opinions pédagogiques.

Finkel n'a pas non plus oublié un problème très important, notamment celui de la fixation des connaissances acquises par les élèves apprenant l'histoire. Il montrait le profit que donnent les leçons de récapitulation, surtout en ce qui concerne la formation du jugement et celle de la notion de continuité des faits d'histoire.

On voit donc que dans ses considérations sur l'enseignement de l'histoire Finkel a soulevé presque tous les aspects essentiels du problème. La place d'importance que l'auteur tenait dans la science a assuré l'influence de ses opinions sur l'enseignement de l'histoire aux écoles.