

TADEUSZ SŁOWIKOWSKI

## PODSTAWY WYCHOWAWCZEGO KIERUNKU W NAUCZANIU HISTORII W UJĘCIU HALINY MROZOWSKIEJ

Polska literatura dydaktyczna poświęciła wiele miejsca problemowi celów nauczania historii<sup>1</sup>. Jeszcze przed wprowadzeniem oficjalnym historii jako przedmiotu szkolnego zastanawiano się, jakie korzyści osiąga się z czytania pisarzy historycznych. Ciekawe są wypowiedzi Marcina Bielskiego w *Kronice*, który oświadczył, że historia jest nie tylko „święcą prawdy, matką pamięci, ale też mistrzynią życia naszego”. Hetman Stanisław Żółkiewski zalecał swojemu synowi, aby „Historyki” koniecznie czytał, gdyż sam miał „niemałą wiadomość historii i w biegu spraw siła się tym radował, że przeszłych wieków sprawy wiedział”.

Wiek XVIII wraz z Oświeceniem przyniósł znaczną ilość wypowiedzi na ten temat i to zarówno w literaturze zagranicznej, zwłaszcza francuskiej jak i naszej rodzimej. W ogóle cechą charakterystyczną tych czasów był w nauczaniu historii tak zwany dydaktyzm, w praktyce szkolnej polegający na ogromnej przewadze celów wychowawczych nad celami poznawczymi, a właściwie ściślej mówiąc — niemal na wyłączeniu celów wychowawczych.

Historia — według znakomitego pijara Józefa Kajetana Skrzetuskiego, autora podręczników oraz tzw. *Przypisów*, czyli innymi słowy przewodnika metodycznego — zasięga wszystkich czasów i wszystkich miejsc, lecz malując czynny człowieka, to ma w chwalebnym zamierzeniu, aby go lepszym i szczęśliwszym

---

<sup>1</sup> Obszernie o tym pisze T. Słowikowski w *Metodyce nauczania historii*. Warszawa 1975, wyd. III. Pewne partie materiału przytoczone zostały w artykule bez osobnego zaznaczenia tego w tekście.

uczyniła. A jako obywatela powinnością jest służyć Ojczyźnie, tak jest człowieka obowiązkiem przykładać się do uszczęśliwiania całego narodu ludzkiego.

W tym duchu wypowiadali się i inni przedstawiciele racjonalistycznej myśli oświeceniowej związani tymi czy innymi więzami z nauczaniem historii jak Grzegorz Piramowicz, Ignacy Potocki, Hugo Kołłątaj i Stanisław Staszic.

Joachim Lelewel obok celów wychowawczych wprowadza do nauczania historii cel poznawczy, ale wyraźnie wiąże go z celami utilitarnymi, rozszerza znacznie w stosunku do postulatów osiemnastowiecznych zakres jej nauczania, ale nawiązuje równocześnie do postępowych i szlachetnych w swym założeniu poglądów historyków, nauczycieli i pedagogów epoki stanisławowskiej. Cechą charakterystyczną tego okresu jest więc również dydaktyzm w pojmowaniu celów nauczania historii. Aby jednak mogło nastąpić pełne osiągnięcie celu wychowawczego i aby historia mogła odegrać tę właśnie rolę, o którą chodzi jej w nauczaniu nie może zamykać się w kraju legend i bajek, nie może obejmować luźnych jedynie i oderwanych od siebie faktów.

...należy więc według Lelewela — całej usilności dokonać, aby była wykładana należycie i z całą gruntownością i dokładnością, zasadzoną nie na liczbie wypadków, ale na tym, że rozwija zmiany stopni doskonalenia się rodu ludzkiego, że zawiera w sobie przykłady wielkich prawd, przez filozofów w naturze ludzkiej badanych, wielkie i potrzebne rodzajowi ludzkiemu nauki — a poza tym — ... wszystko w historii ma być opisane w szczerzej prawdzie, bezstronnie, wiernie i dokładnie, z uniknięciem wszelkich pozorów mogących tę prawdę naruszać, osłabić, ale z użyciem jej takim, żeby nauczala i w duchu moralności przemawiała.

Tę ogromną mądrość życiową i obywatelską — wypowiedzianą przez ojca dydaktyki historii Joachima Lelewela przejęła większość dydaktyków i nauczycieli historii w Polsce. Głęboko ujęła tę myśl Hanna Pohońska w swej *Dydaktyce historii* stwierdzając, że w okresie niewoli narodu polskiego

...dla zaborców (nauczanie historii) było najniebezpieczniejszym i najściślej wymagającym kontroli, dla Polaków uczących się tajnie najświętszym może i najskryciej chowanym skarbem wychowawczym.

Toteż

...z tych przesłanek płynęły wszelkie złe i dobre strony lekcji historii w okresie niewoli. Była ona bezwzględnie owym mostem duchowym, łączącym dobę

Polski niepodległej z cierpieniami czasów niewoli, ale stawała się coraz mniej nauką, a coraz bardziej szlachetnym narzędziem w walce o utrzymanie ducha narodowego.

Wobec tego warto zastanowić się chwilę nad tym, jak ów spadek po czasach rozbiorów przyjęli dydaktycy i nauczyciele historii Polski międzywojennej. Trzeba przyznać, że te lata przyniosły wiele nowych i ciekawych sformułowań, a ożywiona dyskusja na ten temat obok skrajnych nacjonalistycznych i szowinistycznych wypowiedzi zawierała głosy głębokiego rozsądku i umiaru domagając się w nauczaniu przede wszystkim prawdy historycznej, a dopiero na jej podwalinach budowania osobowości przyszłego obywatela nowej politycznej rzeczywistości.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że na stanowiska dydaktyków zajęte w tej sprawie rzutowała ogólna sytuacja polityczna, panująca w kraju. Na tle skłóconych stronnictw politycznych, krzyżujących się i zwalczających poglądów można jednak wydobyć łatwo z literatury metodycznej dotyczącej celów nauczania historii głosy poważne, pełne troski o młodzież, poszukujące nie koniunkturalnych, chwilowo osiągnięć płynących z nauczania historii, ale trwałych wartości rzutujących w przyszłość i gwarantujących przyszlęmu obywatelowi pełne włączenie się w budowę przyszłości narodowej.

Rok 1926 — a zwłaszcza lata trzydzieste przyniosły nowe aspekty wychowawcze. W materiale nauczania na plan pierwszy wysunięto czyny zbrojne i kult bohaterów i już bez żadnych osłonek tworzono mit jednostki opatrnościowej. Wszystko to razem wzięte zmierzało do podbudowy tak zwanego „wychowania państwowego” — jakie stało się naczelnym hasłem ówczesnej szkoły polskiej.

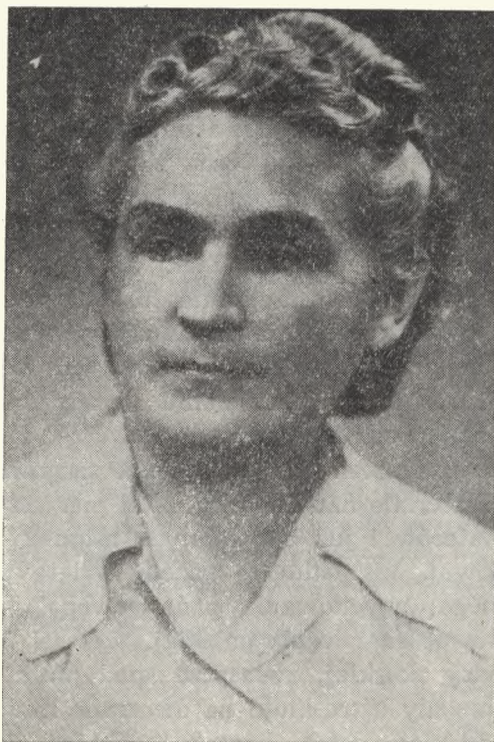
Ze strony lewicy polskiej, zwłaszcza spod pióra Natalii Gąsiorowskiej wychodziły ostre ataki na ówczesne hasła programu szkolnego. Autorka poddawała ostrej krytyce niektóre sformułowania programowe, a zwłaszcza zbytne uprzywilejowanie historii politycznej kosztem historii gospodarczej, stosunków wewnętrznych, układu sił społecznych, spraw związanych z gospodarką, z kulturą duchową i materialną. Nie godząc się więc z bezwzględnym podporządkowaniem historii wychowaniu politycznemu, stanęła na stanowisku, które wykraczało poza ramy lansowanego wówczas „wychowania państwowego” i patrząc w przyszłość stwierdzała, iż:

... celem szkoły jest przygotowanie młodzieży dla jutra, bo dzisiejsza młodzież to budowniczo wie przyszłego życia; celem ściślejszym nauczania historii w szkole jest przede wszystkim wyrobienie u młodzieży poczucia dynamiki życia, jego ruchu, a zarazem ustawicznego rozwoju, doskonalenia się, na podstawie dnia wczorajszego doprowadzenia do zrozumienia tego, że jutro musi być inne, niż

dzień dzisiejszy, a na tej podstawie wyrobienia kultu raczej przyszłości niż tradycji — przeszłości<sup>2</sup>.

Bez wątpienia było to stanowisko bardzo zbliżone do pozycji marksistowskich.

Na tym tle bardzo interesująco przedstawia się stanowisko Haliny Mrozowskiej. Nie wnika ona w szeroką analizę samych wartości



wychowawczych historii jako przedmiotu szkolnego, jakkolwiek bez wątpienia docenia wielką rolę jaką odgrywa ona w kształtowaniu osobowości młodego człowieka, przygotowując go do przyszłego obywatelskiego życia — zastanawia się jednakże w swoich pracach nad uwarunkowaniem owej wychowawczej roli historii i rozpatruje okoliczności dydaktyczne, że to tak trochę niewłaściwie określe, od zaistnienia których zależą możliwości pełnego wykorzystywania elementów wychowawczych tkwiących w materiale historycznym, który jest przedmiotem poznania ucznia.

W trzech wystąpieniach autorka porusza to zagadnienie bezpośrednio, w innych artykułach dotykała jedynie tego problemu — jednakże

---

<sup>2</sup> Uwagi do projektu programu w 7-klasowej szkole powszechnej. „Ogniwo” 1930, T. IV, s. 143—152.

w całej jej twórczości pisarskiej przewija się on poprzez rozważania poruszające różne strony procesu uczenia się i nauczania historii.

Po raz pierwszy w bardzo zdecydowany sposób wypowiedziała się na ten temat w odczycie wygłoszonym na VII Zjeździe Międzynarodowym Historyków w Warszawie w 1933 roku<sup>3</sup>. W 1936 r. w czasie obrad VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie wygłosiła odczyt na temat wartości i niebezpieczeństw nowego programu historii w szkole średniej<sup>4</sup>. I wreszcie po raz trzeci ważkie jej słowa na temat roli wychowawczej historii znalazły miejsce w odważnym, jak na ówczesne czasy, artykule *Historia w najnowszym programie szkoły średniej w Niemczech*. Artykuł ten, który ukazał się w „Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych”<sup>5</sup> wydrukowany został zaledwie na dwa miesiące przed wybuchem drugiej wojny światowej, a za jego treść groził w przyszłości co najmniej Oświęcim.

Rozważania swoje autorka rzuciła na bogate tło dydaktyki ogólnej stwierdzając, że:

Do najważniejszych zmian, jakie dokonały się w dziedzinie dydaktyki należy zaliczyć zespolenie się jej z pedagogiką. Przeszliśmy traktować nauczanie i wychowanie jako dwie odrębne i równoważne dziedziny, uznając, że poczynania dydaktyczne są funkcją działalności pedagogicznej. Nastąpiło więc wyraźniejsze niż poprzednio podporządkowanie nauczania wychowaniu, czyli zatriumfował wychowawczy kierunek w nauczaniu<sup>6</sup>.

Wychodząc z tego założenia, które na ówczesne czasy było w pewnym sensie nowością, zastanawia się nad miejscem jakie w tym postępie procesu nauczania zajęła historia jako przedmiot nauczania. Konstatuje, że niestety zajmuje ona końcowe miejsce w szeregu przedmiotów przede wszystkim przyrodniczych, które ją znacznie pod tym względem wypprzedziły. Mimo wielu pierwszorzędnych nowoczesnych pedagogów, którzy stosują śmiało nowoczesne poczynania dydaktyczne w nauczaniu historii owo nauczanie” ..reformuje się bardzo powoli, ...jest konserwatywne w stopniu graniczącym niemal z zastojem”. Uzasadnia to tym, że przecież:

... do obecnych czasów w nauczaniu historii króluje wykładowa metoda, szerzy się encyklopedyzm i materializm dydaktyczny, ideałem jest danie uczniowi jak najwięcej pamięciowej wiedzy, przy czym nauczyciel mało troszczy się o jej dostępność, a jeszcze mniej o jej użytkowanie, czyli o jej przydatność w życiu.

<sup>3</sup> H. Mrozowska, *Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii*, „Przegląd Historyczny”, T. XXXI, z. 1, Warszawa 1933.

<sup>4</sup> *Wartości i niebezpieczeństwa nowego programu historii w szkołach średnich*. Pamiętnik VI Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Wilnie, T. II, Protokoły, Lwów 1936.

<sup>5</sup> „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, R. VII, 1939, z. 2.

<sup>6</sup> H. Mrozowska, *Podstawy wychowawczego kierunku...* op. cit., s. 2.

## Tego właśnie pokroju nauczyciele

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

Autorka stanowczo przeciwstawia się tej tradycyjnej w pewnym sensie postawie stwierdzając, że:

Rozważania i decyzja po czyjej stronie leży prawda nie jest sprawą błahą. Dziś gdy powszechnie zatriumfowała nowoczesna wychowawcza szkoła, historia musi odpowiedzieć na pytanie czy może się do niej dostosować. Tylko wyraźna pozytywna odpowiedź zadecyduje o tym, czy szkoła nadal będzie mogła korzystać z bogatej skarbnicy wiedzy historycznej, czy też usunie ją ze swego programu<sup>7</sup>.

Widzimy więc jak bardzo stanowczo H. Mrozowska opowiedziała się za unowocześnieniem nauczania historii jak wysoko oceniła jej wychowawcze wartości. Jak się przekonamy — w dalszych rozważaniach swoich uzależnia ona możliwości utrwalenia nowoczesnego kierunku wychowawczego nauczania historii od uwzględnienia w procesie nauczania historii psychiki wychowanka, gdyż jak to określiła:

... nowa psychologia złączyła dawne odrębne „władze psychiczne”, zespoliła jaźń i jej przejawy, zainteresowała się strukturą psychiczną wychowanka różnych typów i w różnych fazach rozwoju.

Z drugiej strony bardzo głęboko wniknęła nie tylko w konieczną znajomość psychiki dziecka, ale stanęła na stanowisku współczesnych pedagogów lansujących tzw. szkołę pracy, szukających realnych życiowych wartości i uznających, że do nich trzeba swoich wychowanków przyspasabiać. Oto co pisze na ten temat:

Przygotowanie do życia stawia wymagania coraz bardziej zacieśnione, żyć trzeba w określonych warunkach, znać je i mieć umiejętności do tych warunków przystosowane. Szkoła życia w dzisiejszych czasach to szkoła życia społecznego, to rozwój indywidualności w ciągłym zetknięciu ze społeczeństwem, to szkoła karności i odpowiedzialności, świadomości i samokrytycyzmu potrzebnych obywatelowi współczesnej demokracji. Musi szkoła, jako jedna z najważniejszych

---

<sup>7</sup> Wszystkie wyjątki z cytowanej pracy.

komórek organizmu społecznego uświadomić sobie nowe objawy życia, wchłonąć idee nurtujące w nowoczesnym społeczeństwie i odpowiednio je zastosować w pracy wychowawczej celem stworzenia doskonalszego typu człowieka, człowieka przygotowanego do współdziałania w zbiorowym życiu społeczeństwa.

I dalej:

Szkoła życia w czasach dzisiejszych to szkoła umiejscowiona w określonym narodzie i państwie, rozumiejąca jego wartości i potrzeby, a jednocześnie szkoła dająca swym wychowankom głębokie poczucie związków międzynarodowych z uwzględnieniem ideologii ogólnoludzkiego zgodnego współżycia.

Były to hasła, w naszym przekonaniu, wykraczające poza ciasne granice jakie celom wychowawczym zakreślało tak zwane „wychowanie państwowe”<sup>8</sup>, coraz to mocniej lansowane przez miarodajne czynniki w tym czasie. Tym to jest ważniejsze dla podkreślenia, że autorka jako ministerialna instruktorka nauczania historii była skrupowana pod tym względem przez swoich zwierzchników.

Halina Mrozowska rozwijając dalej swoją myśl przygotowania wychowanków do życia bardzo mocno podkreśla rolę w tym procesie ich wykształcenia.

Wykształcenie — bowiem — w nowoczesnym ujęciu nie jest oddzielone od wychowania. Tak wychowanie jak wykształcenie pokrywają się z dążeniem, aby dać wychowankowi jednolity pogląd na świat jako podstawę do działalności. Przy takim ujęciu wykształcenia wiedza, jako suma wiadomości nie mająca związku z życiem, wiedza encyklopedyczna traci rację bytu. Dydaktyka więc — stwierdza dalej w swoich rozważaniach autorka — staje się uzależnioną od dziecka i jego rozwoju, od ideologii wychowawczej. Jasnym jest, że biorąc pod uwagę wartości wychowawcze nowoczesna szkoła traktuje pracę jako jeden z głównych czynników metod dydaktycznych. Dziecko uczy się pracować, a pracując uczy się zdobywać i zdobywa wiedzę.

Następnie autorka przechodzi do analizy, jak to sama określa, właściwości historii jako nauki, z jakimi musi liczyć się pedagog. Rozpatruje ona dwa odmienne, a nawet rozbieżne prądy:

Jeden z nich obejmuje szeroki ogół niehistoryków oraz tych nauczycieli historii, którzy nie przenikają głębiej w świat rozważań filozoficznych. Uważają oni, że historia jest nauką opisową, posługującą się metodami zbliżonymi do nauk przyrodniczych, podającą fakty z obiektywnością tego samego rodzaju co

---

<sup>8</sup> Patrz. K. Bartnicka, *Wychowanie państwowe* (Do dyskusji nad problemami ideologii wychowawczej sanacji). [W:] *Rozprawy z dziejów oświaty*, 1972, t. XV, s. 61—129.

w przyrodoznawstwie, że odtwarza ona przyczynowy związek faktów przeszłości co samo z siebie obrazuje rozwój ludzkości i umożliwia rozumienie dzisiejszych czasów, według nich wskazywanie wiedzy historycznej odbywa się jedynie za pomocą pamięci. Podobne poglądy pociągają poważne konsekwencje pedagogiczne, a mianowicie uważają ich wyznawcy, że przekazanie młodzieży pamięciowej obiektywnej wiedzy historycznej jest jedyną i wystarczającą możliwością w dziedzinie wpływów wychowawczych historyka na młodzież.

Nie godząc się na tego rodzaju stanowisko dydaktyczne w procesie nauczania historii stwierdza, że:

... tak pojęta historia nie daje w szkole pola do samodzielnej pracy dla młodzieży, nie budzi jej zainteresowań, ponieważ młodzież z natury swej skierowana jest ku współczesności i przyszłości, a nie ku przeszłości. Oczywiście też jest trudność nagięcia takiej pamięciowej wiedzy do wymagań nowoczesnej pedagogiki, do szkoły pracy.

Autorka próbuje znaleźć rozwiązanie w przeanalizowaniu drugiego prądu — prądu ściśle — jak to określa — naukowego — jest to prąd „dociekań filozoficznych” przede wszystkim w dziedzinie metodologii nauk humanistycznych. Przychyła się do sformułowań popularnych w tym czasie uczonych Langlois i Seignobos zawartych w ich pracy *Wstęp do badań historycznych* zastanawia się nad stanowiskiem Rickerta i Dilteya i w efekcie tych rozważań dochodzi do wniosku, że:

U podstaw historii leży pogląd badacza w ogóle na życie, na podstawowe stosunki ludzkie.

W dalszych rozważaniach przyjmuje za konieczne, idąc po linii swego naukowego mistrza prof. Marcellego Handelsmana, iż historyk

... winien rozumieć życie współczesne i nieustannie a bacznie śledzić jego rozwój i jego procesy twórcze, ponieważ rzeczywistość współczesna dać mu może wiele realnego, a nie schematycznego wiązania ze sobą zjawisk przeszłości.

Od siebie dodaje, że:

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

Autorka zastanawia się z kolei nad rezultatami jakie wypływają dla metodyki i nauczyciela historii z tak pojętej postawy metodologicznej. Konkluduje ona, że:



Metodyka nauczania historii tak jak każdego innego przedmiotu uzależniona jest od zbieżności wymagań pedagogiki i tej nauki, której służy, w danym razie historii; badania więc nad metodyką nauczania muszą wyrastać z gruntownej znajomości obydwu dziedzin pedagogiki i historii, muszą opierać się na wspólnych założeniach oraz na ich uzgodnionych właściwościach.

Autorka uważa, że obowiązek zsynchronizowania niejako postulatów pedagogiki i historii spada na nauczycieli.

Oni to — bowiem — mając do czynienia tak z pedagogiką jak z historią, a jednocześnie znając konkretne potrzeby szkolnictwa swego narodu i państwa, muszą znaleźć formy w których przyjęty kierunek pedagogiczny byłby w zgodzie z postulatami nauki historii.

A ponieważ, jak to już powiedzieliśmy — jest ona zwolenniczką wychowawczego kierunku w nauczaniu każdego przedmiotu, więc też poszukuje z kolei podstaw tegoż wychowawczego kierunku nauczania historii — jakie powinny być wysnute z zestawienia przedstawionej przez nią charakterystyki nowoczesnej pedagogiki i historii jako nauki.

Halina Mrozowska uważa, że materiał historyczny — będący przedmiotem poznania ucznia powinien dać mu: 1. Poznanie wartości jakie cenimy w życiu, 2. Wiadomości o genezie zjawisk współczesnych, które są konieczne dla ich oceny, 3. Umiejętność oceny tych zjawisk. O ile dwa pierwsze punkty uzależnione są od materiału historycznego, wybranego w związku z ideologią pedagogiczną, historiozofią i aktualnymi potrzebami życia, to trzeci zależy jedynie od metodyki nauczania.

Jest rzeczą niezmiernie ciekawą jakie metody pracy nauczyciela historii preferuje autorka dla osiągnięcia celów wychowawczych w procesie nauczania tego przedmiotu. Otóż trzeba stwierdzić z całym naciskiem, że stoi ona na stanowisku, iż:

... zapamiętanie podanych ocen (faktów) określonych sytuacji życiowych, choćby nawet służyło gotowymi receptami postępowania, nie pomoże uczniowi do orientowania się w przyszłym jego życiu.

Trzeba mu to ułatwić przez wyćwiczenie go w umiejętności rozwiązywania zagadnień w różnych dziedzinach życia. Konkretnie mówiąc:

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

Owo kształcące pojęcie rozwiązywania zagadnień historycznych połączone, a raczej wypływające według autorki z zainteresowań uczniów

to przecież metoda bardzo bliska dzisiejszej metodzie stawiania i rozwiązywania problemów. Rozważa ona tę metodę głęboko stwierdzając:

We wszystkich metodykach nauczania historii mówi się, że na wyższym poziomie nauczania młodzież przystępuje do omawiania zagadnień historycznych, ale rzadko spotykamy rozważania na temat tego, na czym polega praca umysłowa młodzieży przy tego rodzaju zadaniach i jak do niej przystąpić.

I tutaj autorka zajmuje stanowisko całkowicie pokrywające się ze współczesnymi wymaganiami przy realizacji tak zwanego nauczania problemowego. Przede wszystkim uważa ona, że do tej czynności umysłowej uczeń powinien być odpowiednio przygotowany — powinien on opanować tego rodzaju pojęcia jak np. kultura, państwo, pokój, gdyż inaczej samodzielność jego pracy nad rozwiązywaniem zagadnień stanie się fikcją,

... a przejście do dobrze zrozumianego zjawiska historycznego do zrozumienia współczesności przepada niekiedy bezpowrotnie.

Aby uniknąć nieporozumień dydaktycznych uważa, że stanowczo nie można od młodzieży, która nie posiada jeszcze odpowiednio rozwiniętych zdolności psychicznych żądać samodzielnego rozwiązywania tego rodzaju zagadnień jak np. znaczenia wojny dla kultury określonej epoki (wojny grecko-perskie), lub rozumienia zmian politycznych w państwie, uzależnionych od działalności jednostki (w historii rzymskiej) — innymi słowy — autorka jest przeciwniczką stosowania tej metody w pracy z młodzieżą nie przygotowaną i zbyt „młodą” — aby poprawnie i z korzyścią dla siebie włączyć się w tok pracy szkolnej.

W związku z koniecznością opanowania pojęć historycznych przez uczniów Halina Mrozowska z kolei podkreśla konieczność wyposażenia ich umysłu w odpowiednią ilość wyobrażeń, stwierdza bowiem, że:

W rzeczywistości jednak młodzież nie ma dostatecznej ilości wyobrażeń, z których mogłaby budować pojęcia, odpowiadające treścią temu, co wkłada w nie człowiek dojrzały. Należy więc dać jej odpowiedni materiał na podstawie którego pojęcie wypełniłoby się treścią. W ten sposób powstaje zagadnienie konkretyzacji, związane ze swoistą aktualizacją tzn. z odniesieniem pojęć do aktualnych zainteresowań młodzieży.

Dalszym warunkiem przygotowania młodzieży do samodzielnego rozwiązywania zagadnień

... jest również wyćwiczyć (u niej) umiejętności posługiwania się podręcznikiem, książką, tekstem, źródłem, mapą, ilustracją itp. Jest to bowiem niezmiernie ważna i najbardziej praktyczna umiejętność życiowa.

Autorka uważa, słusznie zresztą, że:

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

Podkreśla poza tym również konieczność uświadomienia sobie celu wykonywanej pracy, jej rozplanowanie, dobór materiału, zestawienie go, selekcję, analizę i wyciąganie odpowiednich wniosków. Selekcja materiału, czy też mówiąc słowami autorki jego „wybieranie” oraz ocena jego ważności — to praca daleko odbiegająca od prostego pamięciowego streszczenia czy opisu wydarzeń historycznych.

Ogromną wagę przypisuje Halina Mrozowska ocenie zjawisk historycznych, która jest wynikiem poprawnego rozwiązania danego zagadnienia — uważa ona, że owej ocenie powinna towarzyszyć:

Świadomość ucznia, że ocena zjawiska, której dokonuje, brana jest zawsze z określonego punktu widzenia, że w humanistyce „znaczenie” faktu nie jest bezwzględne, lecz zależy od wysuniętego kryterium sądu — jest niezmiernie doniosłym czynnikiem wychowawczym, nieodzownym warunkiem wykształcenia.

Podsumowując niejako swoje rozważania na powyższy temat autorka konkluduje, że wymagania metodyki historii o których mówiła dalekie są od tolerowania bierności ucznia, bo:

... wprawdzie żądamy od niego znacznego zasobu wiedzy pamięciowej, lecz wiedzy zdobywanej i stosowanej przez młodzież w wysiłku celowej i systematycznej pracy, bogatej w przeżycia i różnorodnej.

Autorka nie traktuje swoich rozważań jako ostatecznych i zamkniętych, uważa je raczej za wytyczne dla dalszego doskonalenia metod pracy nauczycieli i rozwiązań opartych na podstawach naukowych.

Te głębokie i ważne dla procesu nauczania historii uwagi autorki wypowiedziane zostały na VII Międzynarodowym Zjeździe Historycznym, który odbył się w Warszawie w 1933 roku. Znalazły one omówienie w sprawozdaniu ze Zjazdu Jadwigi Krasickiej oraz w obszernych zapiskach bibliograficznych<sup>9</sup>. J. Krasicka stwierdza, że:

... Celem tego referatu jest uzasadnienie wychowawczego kierunku w nauczaniu historii i udowodnienie, że ta nowa metoda nie godzi w prawdę i w rzetelność naukową.

Stanowisku Haliny Mrozowskiej przeciwstawia odmienną postawę jaką zajął prof. M o m s e n, głoszący wyższość wiedzy ścisłej, czystej nauki nad innymi celami i podstawami nauczania, przytacza również

---

<sup>9</sup> „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne”, R. I, 1933, s. 139—141.

wypowiedź włoskiego historyka prof. Volpe'go, odsuwające wartość wykształcenia pedagogicznego na drugi plan, umieszczając na pierwszym — przygotowanie naukowe. Sama jednakże nie polemizuje ze stanowiskiem Haliny Mrozowskiej i jak z tekstu wynika raczej go akcentuje.

Wśród słuchaczy referatu Haliny Mrozowskiej najwięcej kontrowersji wzbudziło jej stwierdzenie dotyczące zasad doboru treści nauczania dla celów szkolnych i jego selekcja — uzależniona od przyjęcia określonego kierunku wychowawczego. Nie wszyscy godzili się ze stanowiskiem prelegentki, że wobec tego, iż celem wychowania i wykształcenia szkolnego jest wprowadzenie ucznia w świat współczesnych zjawisk kulturalnych należy wybierać takie fakty historyczne, które:

... dopomogą nam do wprowadzenia ucznia w świat systemu wartości, który leży u podstaw dzisiejszej kultury.

Byłem wówczas początkującym nauczycielem historii (1 rok praktyki szkolnej), niestety tak się złożyło, że nie mogłem brać udziału z Zjeździe Warszawskim, ale z ogromnym zainteresowaniem przeczytałem referat H. Mrozowskiej w druku — byłem również świadkiem, a nawet nieśmiało zabierałem głos w rozmowie na ten temat, jaka toczyła się między krakowskimi historykami w mieszkaniu dr Adama Kłodzińskiego. Wszyscy godzili się na to, że mimo tych czy innych zastrzeżeń trzeba uznać bardzo ciekawe i głęboko pomyślane przedstawienie problemu wychowawczego historii w ujęciu Haliny Mrozowskiej.

Dzisiaj po wielu latach pracy pedagogicznej i gruntownych studiach nad dziejami nauczania historii w Polsce — uważam, że autorka stała wówczas na pozycjach Joachima Lelewela, który bardzo swoiście na ówczesne czasy, ale zarazem życiowo pojmował dydaktyzm w nauczaniu historii.

Na zakończenie analizy poglądów H. Mrozowskiej, a zarazem rozpatrywania jej stanowiska w tej problematyce pragnę przytoczyć jej własne słowa, którymi podsumowywała wówczas przed przeszło czterdziestu laty swoje rozważania. Oto one: Podstawy te (wychowawczego kierunku w nauczaniu historii) leżą w spełnieniu następujących postulatów: 1. Uświadomienie nauczyciela historii w dziedzinie ogólnych pedagogicznych wymagań, łącznie z rozumieniem przez niego psychicznej struktury młodzieży w każdym okresie jej rozwoju, 2. Określone stanowisko metodologiczne i filozoficzne nauczyciela w dziedzinie nauki historii, 3. Przyjęcie określonej ideologii wychowawczej jako wytycznej dla nauczania, uzgodnienie jej zadań z możliwościami historii, jako nauki, 4.

Ułożenie programu nauczania historii, rozkładającego zadania historyczno-pedagogiczne na szereg umiejętności, kolejno po sobie następujących, 5. Stosowanie metod szkoły pracy dla wyrobienia u młodzieży umiejętności stawiania i rozwiązywania zagadnień historycznych, a to w celu nauczania jej oceny zjawisk życia ludzkiego. Umiejętność ta winna się opierać na czynnikach następujących: a. odczuwanie przez młodzież wartości w zakresie przyjętego systemu, b. pogłębienie praktycznej wiedzy psychologicznej młodzieży, c. konkretyzacja pojęć młodzieży, d. umiejętność młodzieży posługiwania się źródłami i pomocami naukowymi, e. formalne umiejętności młodzieży, potrzebne do stawiania i rozwiązywania zagadnień historycznych.

Przyjęte przez autorkę owo „credo” dydaktyczno-wychowawcze w pełni zaważyło zarówno na dalszych jej rozważaniach teoretycznych — jak też na jej praktyce szkolnej.

W swoim referacie *Wartości i niebezpieczeństwa nowego programu w szkole średniej ogólnokształcącej*, wygłoszonym na IV Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich w Wilnie — podkreśla z jednej strony słuszność tego, iż:

Cele nauczania historii w gimnazjum są różnorodne, zawierają postulaty wychowawcze, emocjonalne, jak np. do budzenia określonych uczuć miłości ojczyzny lub woluntarystyczne, oparte na uznaniu wartości obywatelsko-państwowych, wreszcie obejmują zadania naukowo-poznawcze, skoncentrowane w nakazie wytworzenia u młodzieży pojęć niezbędnych do zrozumienia zjawisk życia w rozwoju dziejowym.

Z drugiej strony w jej przekonaniu owa wielość celów niepokoi ją, gdyż jak to sama mówi:

...zachodzi niebezpieczeństwo, że mnogość celów pomniejszy znaczenie każdego z nich, a że łatwiej jest osiągnąć pamięciowe wyniki, niż wykorzystać wiedzę historyczną dla wychowawczego oddziaływania, więc ostatecznie może zatriumfować pogląd, że w nauczaniu historii wystarczy pamięciowe nabycie określonego zasobu wiadomości, niezależnie od wpływu ich na poziom kultury ucznia.

Obawiając się tego H. Mrozowska mocno podkreśla konieczność właściwego doboru materiału historycznego, czyli innymi słowy — selekcji materiału. Z rozważań jej łatwo wynika, że największą wagę przywiązuje ona do praktyki szkolnej, do nauczyciela, który odpowiednio przygotowany powinien umieć uporać się z nadmiarem materiału programowego oraz z przeładowanym faktami podręcznikiem — stwierdza bowiem, że:

To niebezpieczeństwo da się zażegnać przez informowanie uczniów o motywach naszego postępowania w nauczaniu, o powodach zatrzymania się na takim czy innym zjawisku, np. z miłości dla ojczyzny wywołującej pragnienie poznania dziejów Polski przed wszystkimi innymi krajami; pojęcie o zasięgu historii —

może dać lektura, oglądanie map historycznych, zawierających materiał znacznie obfitszy niż podany w podręcznikach, zwiedzanie archiwów, muzeów itp. Wszystko to wywrze lepszy skutek, niż przeładowanie kursu materiałem. Dopasowanie a priori ilości materiału do nowego kursu jest zawsze niezmiernie trudne, zwłaszcza w nauce historii, gdzie każdego autora podręcznika, czy nauczyciela przytłacza ogrom historycznego materiału, ujmowanie zaś faktów historycznych przez młodzież, nie znającą jeszcze życia i nie wprawną w operowaniu abstrakcjami jest tak zasadniczo odmienne od naszego, że trudno uniknąć niespodzianek. To też w tej dziedzinie najwięcej ma do powiedzenia praktyka szkolna.

Tak się szczęśliwie złożyło, że widziałem wiele lekcji Haliny Mrozowskiej. Jako bardzo młody nauczyciel w Nowym Sączu — w czasie wizytowania przez nią tamtejszych nauczycieli historii (była wówczas ministerialną instruktorką nauczania historii) poprosiłem ją aby w jednej z klas, w której uczyłem poprowadziła sama lekcję. Z rozkładu materiału nauczania wynikało, że ma to być lekcja poświęcona przyczynom powstania listopadowego. Sam poleciłem uczniom (jeszcze przed przyjazdem H. Mrozowskiej — nie przewidując, że ona tę lekcję będzie prowadziła), aby przygotowali i zebrali dostępne im ilustracje przebiegu powstania, podobizny przywódców powstania, a więc materiał ilustracyjny oraz przeczytali fragmenty o powstaniu jakie ich zainteresują (wskazałem kilka pozycji bibliograficznych). Przeglądając przed lekcją w pracowni historycznej, zgromadzony przez uczniów materiał oraz wykaz przeczytanych przez nich fragmentów z różnych opracowań, dotyczących powstania listopadowego doszliśmy do wniosku, że trzeba będzie powstaniu poświęcić więcej lekcji niż było przewidziane, nie można bowiem było zmarnować ich wysiłku poniesionego nad przygotowaniem materiałów pomocniczych. Halina Mrozowska rozpoczynając lekcję wyjaśniła uczniom, że powstaniu poświęcimy kilka lekcji, nie dlatego żeby ono stanowiło jakiś bardzo ważny fakt w dziejach ludzkości, ale po prostu ze względu na potrzebę zajęcia się tym fragmentem walk Polaków o odzyskanie niepodległości z uwagi na to, że przecież niedawno odzyskaliśmy tę niepodległość (był to rok 1936), a przecież połączone to było również z walkami żołnierza polskiego — nie tylko z sytuacją międzynarodową. Ważnym jest bowiem bardzo, aby każdy Polak znał wkład swoich rodaków w walkę o odzyskanie niepodległości, gdyż tylko wtedy będzie tę odzyskaną wolność w należyty sposób szanował i przyczyniał się do jej umocnienia i utrwalenia na zawsze. To wprowadzenie w atmosferę lekcji bardzo dodatnio wpłynęło na jej przebieg. Uczniowie byli wyraźnie zaangażowani, brali bardzo czynny udział, dyskutowali ze sobą — udział nauczycielki ograniczył się jedynie do kierowania rozmową i prostowania niektórych niezbyt ściślych wypowiedzi. Ustalono wspólnie przyczyny zasadnicze i w ten sposób przygotowano materiał do poświęconych przebiegowi powstania następnych

lekcji, które prowadziłem w obecności H. Mrozowskiej. Poza niewątpliwym zdobyciem przez uczniów pewnego, a nawet rozszerzonego w stosunku do wymagań programu, materiału rzeczowego — uczniowie pogłębili w znacznym stopniu swoje umiejętności oceny faktów historycznych, postaw przywódców narodowych — rozróżniania tychże faktów na tle istniejących układów społecznych (sprawa chłopska) oraz, co było sprawą niezwykle, w moim przekonaniu ważną, nabrali pewnych umiejętności patrzenia z dystansu na przeszłość historyczną — z pozycji współczesności. Lekcje te więc oparte zarówno o normalny wysiłek dydaktyczny nauczycielki jak również na materiałach zebranych przez młodzież — prowadzone metodami, które w tym czasie określano jako „pracę pod kierunkiem” i „rozmowę nauczającą” uwzględniały te wszystkie postulaty — jakie Halina Mrozowska lansowała zarówno w swoich wystąpieniach publicznych, pracach drukowanych, a zarazem w bardzo kształcącym nauczycieli instruktażu, przeprowadzonym po licznych hospitacjach lekcji w czasie swoich wyjazdów w teren do szkół średnich. Pamiętam wiele lekcji Haliny Mrozowskiej już po okupacji hitlerowskiej, kiedy jako nauczyciele historii znaleźliśmy się razem w Krakowie w Liceum im. św. Jacka. Odwiedzaliśmy się wzajemnie na lekcjach, a kiedy objęła wykłady dydaktyki historii w Uniwersytecie Jagiellońskim i Wyższej Szkole Pedagogicznej moje lekcje, na które przychodzili studenci stanowiły materiał doświadczalny dla znakomicie przeprowadzanych przez nią tzw. ćwiczeń, a właściwie szkoły kształcenia przyszłych nauczycieli. Sama również prowadziła lekcje, które wraz ze studentami śledziliśmy nie tylko z ogromnym zainteresowaniem, ale wprost z zachwytem.

Jedna z nich utkwiała mi szczególnie w pamięci. Zawierała bowiem wyjątkowe — na ówczesne czasy — walory poznawcze, a zarazem wychowawcze. Lekcja ta poświęcona była aktualnemu niezmiernie wówczas problemowi przyłączenia do Odrodzonej Polski tzw. Ziemi Zachodnich. Była to jedna ze starszych klas, chyba II licealna, a więc końcowa; uczniowie w tym roku szkolnym mieli zdawać egzamin dojrzałości, wielu z nich walczyło z okupantem, wśród nich byli partyzanci — niektórzy wywodzili się z terenów przyłączonych do Związku Radzieckiego. Krzyżowały się wśród nich różne poglądy na zachodzące zmiany zarówno terytorialne jak i społeczno-gospodarcze. Lekcję rozpoczęła Halina Mrozowska od przeczytania wyjątku z *Historii* Długosza, w którym autor wyraża ogromną radość z odzyskania przez Polskę w pokoju toruńskim Pomorza, Warmii i Ziemi Chełmińskiej — a równocześnie żałuje bardzo, że Śląsk i Ziemia Lubuska pozostaje jeszcze poza granicami Polski. Nauczycielka nie zdradziła ani autora, ani też czasu powstania tego tekstu. Na jej zapytanie, zwrócone do uczniów — kiedy to mogło zostać napisane i przez kogo — zdezorientowani trochę słu-

chacze w większości uznali, że jest to tekst współczesny, nie mogli tylko zrozumieć, dlaczego autor żałuje, że Śląsk i Ziemia Lubuska pozostają poza granicami Polski, bo przecież Polska Ludowa te ziemie posiada. Trudno im było uwierzyć, że jest to tekst piętnastowieczny i wyszedł spod pióra znakomitego dziejopisa Długosza. Z ogromną uwagą śledziłem reakcje uczniów, wypowiedane uwagi — zamieniane pomiędzy nimi spojrzenia, zdziwienie. Jeden z nich otwarcie powiedział mniej więcej te słowa: „Myśleliśmy, że to propaganda, a to przecież rzetelna prawda historyczna”. Pomyślałem wówczas, że trudno było lepiej ocenić tę lekcję i jej nieprzeciętne walory wychowawcze. To tylko drobne przykłady bogatej pracy dydaktycznej Haliny Mrozowskiej, która własną praktyką szkolną potwierdzała swoją teorię pedagogiczną, lansującą w dwudziestoleciu międzywojennym konieczność realizowania celów wychowawczych w procesie nauczania historii.

Stanowisko swoje w tej sprawie potwierdziła raz jeszcze w swoim artykule, który wyszedł z druku nieomal przed samym wybuchem wojny i najazdu hitlerowskiego na Polskę. W artykule tym wykazała, jak jednak niebezpieczną jest rzeczą naginać sztucznie dla celów koniunkturalnych, dla czasowych efektów, nazwijmy je umownie „wychowawczych” — materiał nauczania, przepajając go niezdrową, a może lepiej nazwijmy to chorobliwą atmosferą szowinizmu nacjonalistycznego, rasizmu i militarizmu.

Druzgocąca krytyka nauczania historii zawarta w jej artykule *Historia w najnowszym programie szkoły średniej w Niemczech* jest dowodem potwierdzającym w pełni konieczność zachowania „prawdy dziejowej” w procesie nauczania historii i wychowywania młodzieży w atmosferze szacunku dla przeszłości własnego narodu, rozbudzania miłości dla owej przeszłości z zachowaniem szacunku również i dla innych narodów — z umiłowaniem pokoju i współpracy między narodami. Autorka stwierdza na początku swoich rozważań, że:

Zasadniczymi punktami ideologii przenikającej program wszystkich przedmiotów szkolnych (nie tylko historii) są: 1. zachowanie czystości rasy, 2. kult dla narodu niemieckiego, 3. polityczny rozpęd do zapewnienia mu jak największego znaczenia w świecie.

Pod koniec obszernej analizy programów oraz krytyce polecanych metod wyraża swój wyważony i spokojny i rozsądny sąd o tak pojętym nauczaniu historii:

„Niemiecki nauczyciel znalazł się w warunkach bardzo ciężkich: bez podręczników, bez odpowiednich książek wobec młodzieży zaabsorbowanej musztrą, obchodami, polityką. A ta polityka? Czy jej ideologia, stosowana w tak wielkich



dawkach, nie jest jednak zbyt krótkowzroczna? Program niemiecki jest nastawiony na cele dnia dzisiejszego, młodzież zaś działać będzie dopiero jutro, pojutrze. A jaka wówczas będzie sytuacja, tego wiedzieć nie może nikt, nawet najwyższy autorytet programowej księgi młodzieży szkolnej. Więc czy nie szkoda rezygnować w kształceniu młodzieży z trwałego dorobku naukowego dla aktualnych zadań politycznych. Czy nie straci na tym zamiast zyskać naród niemiecki?

Rzeczywistość potwierdziła słuszność stanowiska Haliny Mrozowskiej — wybitnego dydaktyka historii, znakomitej instruktorki i nauczycielki a zarazem tej, spod ręki której wyszło wielu dobrych nauczycieli historii, których kształciła w Uniwersytecie Jagiellońskim i Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie.

Tadeusz Słowikowski

#### LES BASES ÉDUCATIVES POSÉES PAR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE SELON HALINA MROZOWSKA

L'auteur devance l'opinion de H. Mrozowska qui traite le sujet en question par un aperçu présentant le problème de l'influence de l'histoire en tant que matière d'enseignement sur l'attitude patriotique de l'élève et sur sa personnalité. Ce problème apparaît dans la littérature didactique à partir du XVIII siècle.

Par contre, les réflexions de H. Mrozowska présentées à travers les tendances de la pédagogie des pays de l'Ouest, et dans celle de la Pologne, visent nettement à lier le processus de l'enseignement à celui de l'éducation des jeunes. H. Mrozowska était partisane de cette tendance. Dans ses articles elle ne s'attarde pas sur une analyse plus concrète des valeurs éducatives de l'histoire en tant que matière d'enseignement, mais elle attire notre attention avant tout sur le rôle que l'histoire peut jouer dans l'éducation et présente les conditions didactiques nécessaires à la pleine mise à profit des éléments éducatifs de l'histoire, matière qui sert de base à l'approfondissement des connaissances de l'élève.

H. Mrozowska présente ce problème dans 3 de ses conférences: dans sa conférence présentée lors du VII Congrès International des Historiens réuni à Varsovie en 1933, durant les débats du Congrès National des Historiens Polonais à Wilno, ainsi que dans le très important, et à cette époque très courageux article intitulé „L'histoire dans le cadre du nouveau programme d'enseignement destiné aux écoles secondaires en Allemagne”. L'article, incerne dans „Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne” („Nouvelles Historiques et Didactiques”), parut dans les deux mois qui précédèrent la II guerre mondiale et par le contenu duquel l'auteur risquait, durant l'occupatio nazie en Pologne, ni plus ni moins que le camp de concentration d'Auschwitz.

Les études de l'auteur sont allées plus loin et elles dépassent bien vite les étroites limites des objectifs posés, objectifs résumés dans ce qu'on appelait éducation nationale, c'est-à-dire éducation propagée par les milieux compétents de cette époque. H. Mrozowska affirmait que le contenu historique, destiné à être

assimilé par l'élève devrait contribuer à l'approfondissement des valeurs les plus appréciées dans la vie. Ces valeurs peuvent être caractérisées comme pleinement humanistes et se placent à la base de l'éducation du futur patriote, homme conscient des problèmes de l'égalité sociale, du respect envers les autres nations et de la paix entre les peuples.

Тадеуш Словицковски

## ОСНОВЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО НАПРАВЛЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ СОГЛАСНО КОНЦЕПЦИИ ГАЛИНЫ МРОЗОВСКОЙ

Автор предпосылает высказывания Г. Мрозовской на вышеназванную тему взглядом на проблему воздействия истории на патриотический облик ученика и его личность. Эта проблема в польской дидактической литературе появляется в начале XVIII в.

Рассуждения Г. Мрозовской автор показывает на фоне тогдашних направлений в западной и польской педагогике, которые явно стремились к объединению процесса образования школьников с процессом воспитания. Г. Мрозовская была сторонником этого направления. В своих статьях она не анализировала шире самих воспитательных достоинств истории как предмета обучения в школе, но прежде всего задумывалась над обусловленностью роли истории — воспитывающего предмета и рассматривала дидактические обстоятельства, от возможности которых (если они появились) зависело полное использование воспитательных элементов, имеющихся в историческом материале, который был предметом познания ученика.

Этот вопрос непосредственно был затронут Г. Мрозовской в трех ее выступлениях: в докладе, прочитанном на VII Международном Съезде Историков в Варшаве в 1933 г. во время заседания VI Всеобщего Съезда Польских Историков в Вильнюсе и в чрезмерно важной и по тогдашним временам отважной статье „История в новейшей программе средней школы в Германии”. Эта статья, напечатанная в журнале „Вядомосци хисторычно-дыдактычне”, вышла за два месяца до начала II мировой войны, а за ее содержание во время гитлеровской оккупации в Польше угрожал, по крайней мере, концентрационный лагерь в Освенциме.

Рассуждения автора вышли за пределы, какие воспитательным целям намечало т. н. государственное воспитание, в это время все сильнее популяризованное компетентными органами. Г. Мрозовская считала, что исторический материал, с которым знакомятся ученики, должен им дать те ценности, которыми наиболее дорожим в жизни. Эти ценности можно определить как наполненное гуманитарным содержанием воспитание будущего гражданина в уважении для других народов и мира между народами.