

CZESŁAW MAJOREK

## Kult metody, czyli o normatywnym obliczu nauczania historii w szkole ludowej XIX w.

W dziewiętnastowiecznym systemie dydaktycznym metoda nauczania urastała do rangi najważniejszego instrumentu skutecznego działania nauczyciela. Jego mistrzostwo metodyczne miało stanowić pełną gwarancję realizacji celu nauczania, którym w przeważnej mierze było przyswojenie przez uczniów encyklopedycznych wiadomości z danej dziedziny wiedzy. Wtórne znaczenie miało wszystko to, co było związane ze stosowaniem owych wiadomości, ich wykorzystaniem w kształtowaniu umiejętności czy aplikowaniem w sytuacjach praktycznych. Kunszt metodyczny był zatem wymagany nie tyle w działaniach na rzecz kształtowania umiejętności praktycznych, które - zauważmy - w odczuciu społecznym miały na ogół niską wartość, ile w pracy zmierzającej do przekazania wiadomości, które z kolei nobilitowały ich posiadacza.

To zjawisko pedagogiczne jest charakterystyczne przede wszystkim dla dziewiętnastowiecznej szkoły średniej, ale jest ono także widoczne w szkole elementarnej, która w wielu zakresach pracy opierała się na swoim elitarnym prawzorze. Jego ukazanie przychodzi stosunkowo łatwo, gdy wziąć pod uwagę jeden z głównych przedmiotów kształcenia humanistycznego - historię. Nie była ona co prawda oddzielnym przedmiotem w szkole elementarnej, jej treści przenikały niemal cały program nauczania i dzięki temu wyciskały symptomatyczne piętno na całym kursie najbardziej powszechnej edukacji.

Przyjęcie przez nauczyciela pewnych reguł postępowania metodycznego odgrywało bardzo istotną rolę w nauczaniu historii w szkole ludowej. Z licznych przekazów źródłowych wynika, że do spraw związanych z tokiem, metodą i procesem nauczania przywiązywano tu wielką wagę. Wskazują na to zarówno polecenia nadzoru oświatowego, wyrażane w postaci normatywnej, jak i liczne wypowiedzi nauczycieli - praktyków, którzy publikowali swoje spostrzeżenia i opisywali próby własnych rozwiązań metodycznych.

Plany naukowe i oficjalne instrukcje zalecały, aby w klasach niższych szkoły ludowej nie nauczać historii w sposób systematyczny. Dowodzono, że dziecko nie jest w stanie zrozumieć wydarzeń historycznych w ich różnorodnych uwarunkowaniach: brakowało mu bowiem spostrzeżeń społecznych i rozbudzenia uczuciowego, nie posiadało też słownictwa, przy pomocy którego można by budować pojęcia historyczne<sup>2</sup>.

Zatem na stopniu elementarnym przekazywanie wiadomości o dziejach powinno się odbywać za pośrednictwem pogadek historycznych, które występowały w czytankach dotyczących ziemi rodzinnej. Powinno się też wnikać w proste stosunki społeczne i obowiązki stąd wynikające. Pogadanki takie miały wdrażać do właściwego rozumienia podstawowych pojęć historycznych i dawać podwaliny dla przyszłego systematycznego nauczania historii.

Zarówno programy nauczania, jak i opracowania metodyczne podkreślały konieczność uwzględnienia właściwości pojmowania faktów historycznych przez dzieci i ostrożnego oswajania ich z nowymi pojęciami<sup>3</sup>. Było to ważne wskazanie ze względu na zróżnicowanie i indywidualność dzieci, cechy mocno akcentowane zarówno w pedagogice herbartowskiej, jak i pedagogice "nowego wychowania".

W nauczaniu historii nauczyciel musiał opierać się na wytycznych zawartych w programach szkolnych i na rozporządzeniach władz oświatowych. Dokumenty te wyznaczały nie

tylko zakres materiału jaki miał być przekazywany uczniom, ale i sposób prowadzenia lekcji. Np. rozporządzenie galicyjskiej Rady Szkolnej Krajowej z 1888 r. podkreślało konieczność uczenia historii na podstawie ustępów z książek szkolnych. Było to konieczne nie tylko ze względów politycznych, ale i dlatego, że nauczyciele podawali dzieciom wiadomości historyczne z własnych notatek, ułożonych przez siebie i niejednokrotnie obarczonych wieloma błędami<sup>4</sup>. Szczęsny Parasiewicz w jednym ze swych licznych artykułów poświęconych nauczaniu historii podkreślił, że "pierwszym przewodnikiem nauczyciela, czego ma z historii uczyć w szkole, jest odpowiednia książka do czytania, czyli tzw. czytanka"<sup>5</sup>. Wyjaśniając materiał zawarty w poszczególnych czytankach nauczyciel mógł oczywiście dodać to, co dzieci z łatwością były w stanie pojąć. Ciekawostka, anegdota, interesujące wydarzenia, podane w przystępny sposób, miały przyczynić się do lepszego zapamiętania faktów historycznych<sup>6</sup>.

W świetle ówczesnych zaleceń w początkowym okresie nauczania historii należało głównie zwracać uwagę na rozwijanie pamięci ucznia i zdolności pojmowania "zaszłości historycznych". Z kolei miało to rozbudzać myślenie, sprzyjać kształtowaniu uczuć i charakteru, a dopiero na końcu przyczynić się do pomnażania wiadomości. Ilość podawanego materiału historycznego powinna być ograniczona do minimum, gdyż - jak twierdził J. Chmielewski - "nie należy pchać w drobne główki wielu na raz wiadomości, bo one tego nie strawią i nie utrwalą w pamięci swojej". Dowodząc obrazowo słuszności swoich zaleceń powiedział, że "dziecko obciążać pracą, jest to zaprzęgać źrebię do pług, kłaść ciężary na znużone barki podróżnego"<sup>7</sup>.

Wskazówka ta była jedną z podstawowych zasad nauczania historii w szkole ludowej. Opierały się one na różnych przesłankach: raz wynikały z dogmatycznej pedagogiki herbartowskiej, innym znów razem stanowiły rezultat przyswojenia pestalozzizmu, który w drugiej połowie XIX w. dominował w

metodyce nauczania elementarnego. Podstawowym jednak postulatem w metodyce nauczania historii był wymóg, aby nauczyciel w procesie nauczania postępował w myśl pewnych zasad dydaktycznych wynikających z właściwości "ducha młodzieńczego" i właściwości przedmiotu nauczania. Zasady określały sposób postępowania nauczyciela i zarazem ograniczały jego działanie. W sumie jednak w dużej mierze pomagały w realizacji celów.

Analizując istotę nauczania historii, Józef Droba - nauczyciel szkoły ludowej często zabierający głos na tematy metodyczne, sformułował pięć zasad obowiązujących w nauczaniu historii. Zasada pierwsza orzekała, że "uczynmy się nie z książek, ale na podstawie książek, pierwszej opowiadanie, a potem czytanie ustępu dla utrwalania tego opowiadania"<sup>8</sup>. Opowiadanie nauczyciela musiało być płynne, zajmujące, żywe, obrazowe, lecz zarazem proste, zrozumiałe dla dzieci. Twierdzenie to wyraźnie korespondowało z poglądem powszechnie wyrażanym w ówczesnej dydaktyce. Mieczysław Baranowski - jeden z najgłośniejszych pedagogów galicyjskich schyłku XIX w. - pisał, że jedynie "żywym słowem oddziałać można najpotężniej na umysł młodzieży". Zdanie to podzielały władze oświatowe, wyrażając w programach nauczania najwyższą aprobatę dla opowiadania, które - zwłaszcza w nauczaniu historii - powinno być podstawowym narzędziem pracy nauczyciela<sup>9</sup>.

Według drugiej zasady w szkole ludowej nie sposób wykładać całej historii, lecz należy wybierać fragmenty najważniejsze, najbardziej przydatne z punktu widzenia celów zakreślonych w programie nauczania. Materiał historyczny był bowiem tak obszerny, że dzieci nie mogły przyswoić go sobie w całości. Dlatego też zalecano nauczycielom układanie planów szczegółowych i stosowanie selekcji materiału wyznaczonego w planie naukowym oraz ilustrowanego czytankami historycznymi.

Kolejna zasada zalecała, ażeby szczegóły konieczne dla zrozumienia treści ustępu historycznego nie były wyjaśniane dopiero podczas lektury, lecz by ujmować je w formę opowiadania, dzięki czemu treść czytanki staje się jaśniejsza i łatwiejsza do zrozumienia przez dzieci. Chodziło tu o wprowadzenie do czytanki wyjaśnień, ułatwiających uczniom zrozumienie najważniejszych jej elementów. Przystępując bowiem do omawiania nowego zagadnienia, nauczyciel powinien przygotować do niego uczniów przez podanie i interpretację niezbędnych faktów, nowych terminów i nie znanych dotąd uczniom pojęć.

Zasada czwarta orzekała, że nauczyciel szkoły ludowej powinien konstruować swoje opowiadanie środowiskowo, "o ile na to pozwalają okoliczności i stosunki jego szkoły". Ponadto, na podstawie wzmianek w ustępach historycznych, miał on obowiązek rozwijać wątki "o takich postaciach, które czy to dziełami wojennymi, czy pokojowymi przyczyniły się do dobra społeczeństwa". Daje się tu pewną swobodę nauczycielowi w rozwijaniu tych fragmentów tekstu czytanki, które wiążą się ze środowiskiem czy regionem, w którym szkoła istniała.

Wreszcie zasada piąta wskazywała na potrzebę stosowania środków poglądowych w nauczaniu historii. Polecano, aby w nauczaniu "używać obrazów historycznych, a na wyższym stopniu nauki dodać mapy". Dowodzono, że stosując obrazy, ryciny, mapy, czyli tzw. środki umysławiające, nauczyciel ożywiał swoje opowiadanie i pobudzał wyobraźnię, myślenie i pamięć uczniów. Środki te powinny być również stosowane podczas kontroli wiadomości, aby uczeń mógł przedstawić charakterystyczne cechy osoby czy zjawiska, wskazać miejsca wydarzenia, słowem - aby dał dowody przyswojenia faktów i sprawnego ich reprodukowania.

Z zasadami nauczania, których w galicyjskich szkołach ludowych rygorystycznie przestrzegano, związane były ściśle metody, czyli szczegółowe sposoby pracy nauczyciela z

uczniami podczas lekcji. Nauczanie historii w niższych klasach szkoły ludowej przebiegało inaczej niż w klasach wyższych, zwłaszcza zaś w klasie piątej i szóstej oraz w szkole wydziałowej. Powiastki i obrazki historyczne osnute na tle postaci i wypadków dziejowych występowały w książkach do czytania. Zapoznanie dzieci z ich treścią było ściśle wytyczone i przebiegało od czytania powiastki fragmentami, przez omawianie i rozbiór jej treści, do odpytania i opowiadania całej powiastki przez dzieci<sup>10</sup>.

Zazwyczaj dzieci czytały powiastkę małymi fragmentami, a nauczyciel pytaniami naprowadzającymi wyjaśniał ich treść i odpytywał, aby przekonać się, czy uczniowie właściwie rozumieją jej istotę. W ten sposób, często na podstawie małego fragmentu, formułowano kilka, a nawet kilkanaście pytań, które zamiast wyjaśniać komplikowały tok rozumowania dziecka. Potrzebną i powszechnie stosowaną czynnością było zatem objaśnianie nowych, niezrozumiałych terminów. Zalecano też, aby nauczyciel zwracał uwagę na poprawność wysławiania się ucznia<sup>11</sup>. Omawiając materiał historyczny, nauczyciel miał obowiązek akcentować główny cel ustępu i podkreślać te momenty i szczegóły, które mogły oddziaływać na umysł dzieci i pobudzać ich uczucia. Po przeczytaniu ustępu należało wydobyć z niego myśl przewodnią w kilku krótkich i dobitnych zdaniach.

Po lekturze czytanki następował kolejny etap pracy, tj. opowiadanie. Treść powiastki odpytywał nauczyciel najpierw częściami, a potem w całości. Odpowiadając na pytania, uczniowie mogli używać zwrotów zaczerpniętych z książki. I tu pojawia się kolejne zadanie dla nauczyciela. Powinien on mianowicie tak formułować pytania, aby "zmusić" ucznia do samodzielnego wyrażania się, poszukiwania odpowiednich określeń dla oddania treści fragmentu czy całości powiastki. Następnie dzieci opowiadały cały ustęp bez pytań pomocniczych. Czynność ta miała na celu kształtowanie umiejętności samodzielnego opowiadania.

Na zakończenie nauczyciel, zazwyczaj drogą heurystyczną, akcentował moralną stronę powiastki, a więc żądał aby dzieci same oceniły postępowanie osób występujących w czytankach, a w konsekwencji - ustosunkowały się do nowo poznanej zasady moralnej. Angażował przy tym możliwie największą liczbę dzieci, aby utrzymywać ich uwagę. Podobnie postępował w czasie lektury czytanki, kiedy to dzieci odczytywały jedynie po kilka zdań<sup>12</sup>.

Analizując przykłady lekcji historii w niższych klasach można dostrzec dbałość o nawiązanie do treści wprowadzających ucznia w nowe zagadnienie. Nauczyciel przypominał znane już fakty, sytuował je w czasie i przestrzeni, uświadamiał zasadę moralną ukrytą w treści już przyswojonej. Antoni Rink, nauczyciel ludowy, kładł szczególny akcent na potrzebę nawiązania do tematu nowej lekcji. "Zanim uczeń zacznie czytać - pisać - powinien wiedzieć, o czym będzie czytał", bowiem wstępne omówienie musi zawierać to, co jest niezbędne do zrozumienia nowego materiału<sup>13</sup>.

Rozpoczynając naukę w klasie piątej, uczeń spotykał się z historią jako oddzielnym przedmiotem, wykładanym innymi niż dotychczas metodami. Na tym poziomie stosowane były głównie dwie podstawowe metody nauczania: metoda analityczna /rozbiorowa/ i metoda syntetyczna /składająca lub zbierająca/<sup>14</sup>.

Pierwsza polegała głównie na tym, że pewną całość rozkładano na części, a poznawszy szczegóły, składano znowu w organiczną całość przedmiotu. W nauczaniu historii metoda ta mogła być stosowana wtedy, gdy na danym poziomie obowiązywał systematyczny wykład dziejów. Kurs historii był tu dzielony na dzieje poszczególnych narodów i państw w epokach: starożytnej, średniowiecznej i nowożytnej. Z kolei epoki te dzielono na mniejsze okresy, przeważnie wyznaczone datami panowania poszczególnych monarchów. W szkole ludowej metoda ta mogła być stosowana jedynie w klasach starszych, gdzie młodzież potrafiła rozumować logicznie, łączyć

fakty i wydarzenia, orientować się w czasie i przestrzeni.

Druga z zalecanych metod polegała na tym, że nauczyciel rozpoczynał od rzeczy najprostszej - uczniom już nieco znanej - i na tej podstawie, bogacąc stopniowo treść, przechodził od pojęć pojedynczych do złożonych, od rzeczy znanych do mniej lub całkiem nie znanych, od bliższych do dalszych. Posługując się tą metodą, nauczyciel uzupełniał treść pojęć znanych dzieciom nowymi elementami, nadając im tym samym obszerniejsze ramy poznawcze. Punktem wyjścia do tej metody był znany szczegół przedmiotu, a przez odpowiednie łączenie szczegółów ze sobą, dochodziło się do całości. Metoda ta była jednak rzadko stosowana w nauczaniu historii w szkole ludowej, gdyż wymagała - zarówno od uczniów, jak i nauczyciela - dobrej orientacji w materiale i umiejętności wiązania poznawanych faktów.

Zalecanie metody analitycznej i syntetycznej w nauczaniu historii w szkole ludowej posiadało raczej teoretyczne, aniżeli praktyczne znaczenie. Teoretyczny charakter miał również podział metod spopularyzowany przez S. Zarańskiego i wielokrotnie powtarzany przez autorów różnych opracowań z zakresu metodyki nauczania historii<sup>15</sup>. Występuje on w wypowiedziach publikowanych zarówno w początkowym, jak i schyłkowym okresie autonomii<sup>16</sup>. Wspólne i zarazem powszechne było przekonanie, że każda z metod miała ułatwiać nauczycielowi przekazywanie wiedzy, a uczniom - jej przyswojenie.

W rzeczywistości jednak szkoły nie znały tak wielu metod, jak można by wnosić z odpowiednich opracowań. Królowała tu metoda elementarna, traktująca historię w sposób opisowy i kronikarski, nie zaś systematyczny. W miarę upływu lat wzorem szkół wyższych i średnich w najstarszych klasach szkół elementarnych zaczęto stosować metodę chronologiczną. Chronologiczny sposób opowiadania dziejów miał tę zaletę, iż w najprostszej formie podawał uczniowi fakty i umożliwiał uchwycenie związków między nimi, a tym samym związków między przeszłością, a teraźniejszością.



Metoda ta pozostawała w najściślejszej zgodzie z innymi sposobami nauczania historii. Zwykle zapoznanie z przeszłością odbywało się zatem w sposób chronologiczny, a inne metody były dobierane tak, aby ciągłość wydarzeń historycznych przekazywanych uczniom nie została naruszona.

Treści elementarnej historii sprawiały, że w szkołach ludowych popularna była metoda biograficzno-obrazowa. Zalecali ją nie tylko autorzy opracowań metodycznych, ale i twórcy programów nauczania<sup>17</sup>. Przy jej stosowaniu nauczyciel wybierał z narzuconego mu materiału historycznego wybitne postacie, ukazując ich czyny i na tym tle ważniejsze wydarzenia współczesne. Żywe opowiadanie, traktowane jako obraz historyczny, było ściśle związane z biografią wybitnej postaci. Za biograficznym traktowaniem historii w szkole ludowej przemawiał fakt, że w świetle ówczesnych przekonań młodzież z wyjątkowym zajęciem słuchała żywych opowiadań o królach, wodzach i bohaterach, zapalała się do czynów szlacheckich, a dzięki temu – jak sądzono – rozbudzała wyobraźnię i łatwo tworzyła sobie obraz przeszłości.

Powszechnemu stosowaniu metody biograficzno-obrazowej sprzyjała też konstrukcja podręczników, których treść obejmowała przeważnie biografie wybitnych postaci historycznych<sup>18</sup>. W wyborze biografii i obrazów kierowano się przede wszystkim wychowawczym celem nauczania historii: dobierano więc to, co z punktu widzenia owego celu było najważniejsze i co mogło wpłynąć na "uszlachtetnienie" młodzieży, tj. na kształcenie jej woli i charakteru.

Od przełomu stuleci równie często jak metoda biograficzna, w nauczaniu historii w szkole ludowej występowała metoda monograficzna. Mieczysław Baranowski w "Specjalnej metodyce nauki geografii i historii" łączy nawet te dwa sposoby uznając je jako jedną, biograficzno-monograficzną metodę nauczania historii<sup>19</sup>. Metodę monograficzną stosowano przy omawianiu pojedynczych wydarzeń lub przedmiotów oderwanych od całości dziejów i przedstawionych w postaci

obrazów. Mogła ona posłużyć nauczycielowi i uczniowi za podstawę do głębszego i szerszego poznania danego wydarzenia lub zjawiska.

Rozważając zagadnienie stosowania metod nauczania w galicyjskiej szkole ludowej należy podkreślić, że popularność danej metody zależała od treści epizodów zamieszczonych w książkach do czytania w szkółkach dla młodzieży. Ponadto jej stosowanie ograniczały typy lekcji zalecane zarówno w opracowaniach metodycznych, jak i instrukcjach nadzoru oświatowego. "Lekcje-obrazki" czy "lekcje-pogadanki" z samej swej istoty preferowały bowiem taką lub inną metodę nauczania. Przede wszystkim jednak jej dobór wynikał z epizodycznego charakteru programu historii w szkole ludowej. Nauczanie obrazowe, nierzadko pozbawione specyficznego piętna opisu historycznego, uwzględniającego kategorię czasu i przestrzeni dziejowej, nie dawało okazji do stosowania wielu różnorodnych metod. Ponadto w metodyce nauczania elementarnego obowiązywały rygory, wynikające przede wszystkim z tradycji szkoły herbartowskiej. Rygorom tym podporządkowane było także nauczanie historii, stąd swoboda w doborze metod nauczania tego przedmiotu była iluzoryczna. Nauczanie odbywało się zazwyczaj ściśle według toku wskazanego w przepisach metodycznych, zawartych w programach nauczania oraz w specjalnych rozporządzeniach centralnej lub lokalnej władzy szkolnej. Zresztą także opracowania metodyczne powoływały się na dogmatyczne przepisy narzucone szkole i nauczycielowi przez zwierzchność oświatową. Należy stąd wnosić, że służyły one utrwalaniu kanonu metodycznego szkoły elementarnej XIX stulecia. A obowiązując na ziemiach polskich, były też narzędziem wynarodowienia, bo przy ich pomocy upowszechniano obce polskiemu narodowi treści, poglądy i przekonania polityczne.

Stąd też wyniki nauczania historii w szkole ludowej okresu zaborów nie budziły powszechnego uznania. Liczne wypowiedzi radykalnej prasy codziennej Galicji, a zwłaszcza

polskojęzycznych periodyków nauczycielskich z przełomu stuleci, świadczą o głęboko zakorzenionych niedostatkach tego nauczania oraz o towarzyszących mu ograniczeniach natury politycznej. W pełni reprezentatywną wydaje się opinia na ten temat wyrażona przez anonimowego autora na łamach "Szkolnictwa" z 1899 r. Powołując się na doniesienia z odbytych w tym roku konferencji nauczycielskich stwierdził on, że powszechne są rezolucje w sprawie uzupełnienia "szkółki dla młodzieży" tekstami z historii dotyczącymi "ostatniej doby" dziejów ojczystych. Jego zdaniem brak tych tekstów zaciemniał dzieciom aktualny obraz położenia politycznego narodu polskiego, co było sprzeczne z zasadami konstytucji państwa austriackiego.

Dla zobrazowania panujących pod tym względem ograniczeń przytoczył on dialog między nauczycielem a uczniem zamieszczony na łamach "Przeglądu Wszechpolskiego". Otóż nauczyciel, zapytawszy o nazwę kraju ojczystego, uzyskał od ucznia odpowiedź, że jest nim Galicja. Z kolei zadowolilo go stwierdzenie dziecka, że Galicja na północy graniczy z P o l s k ą<sup>20</sup>.

Dla publicysty "Szkolnictwa" był to dowód potwierdzający zarzuty pod adresem szkoły galicyjskiej i wykładanej w niej historii, która zamiast wychowywać w duchu narodowym, kierowała umysły młodzieży na kraj Polsce zabrany i w dodatku - po niemiecku nazwany. A przecież "młodzież nasza - pisał on - musi zrozumieć, że jej krajem rodzinnym nie jest Galicja, ale Polska, że uczy się poznawać dzieje całego historycznego Królestwa Polskiego, które mimo rozbiorów, w znaczeniu narodowym nie przestało istnieć, kulturalnie się rozwija i w cywilizowanym pochodzie ludów europejskich wcale poczesne, a narodowo odrębne zajmuje miejsce". Słusznie dowodził też, że młodzież uczy się o Polsce nie dlatego, że części jej terytorium należą do Austrii, Prus i Rosji, ale dlatego, że znaczny odsetek mieszkańców tych państw należy do narodu polskiego. Toteż przekonywał o potrzebie rozbudo-

wania w szkole ludowej elementów historii porozbiorowej, a nawet zgłosił postulat wydania specjalnego podręcznika historii polskiej, opracowanego całościowo i z polskiego punktu widzenia. Miał on być przeciwieństwem dotychczasowych książek, które - jak twierdził - "z parafiańską oszczędnością" ujmowały materiał nowszej historii narodu i nie dawały pojęcia o tym, co dotyczy dziejów Polaków z zaboru rosyjskiego i pruskiego<sup>21</sup>.

W tej niewątpliwie celnej wypowiedzi, a i w innych głosach publicystyki krajowej, było wiele racji. Zarzuty pod adresem wychowania przez historię w szkołach ludowych Galicji wynikały z faktycznych ograniczeń politycznych, z serwilistycznej postawy polskich sterników oświaty publicznej, a także z niedostrzegania autentycznych walorów elementarnego nauczania historii.

Tymczasem wykładana w języku polskim, rozbudowywana w wątkach Polski dotyczących, a ograniczana we fragmentach obejmujących dzieje państwa zaborczego, odczuwająca związek z polską historiografią i budująca zręby polskiej metodyki, historia ta przynieść mogła niewymierną korzyść społeczną. Walnie przyczynić się do wzrostu świadomości narodowej ludu polskiego oraz do pomnożenia ilości czytelników polskiej literatury historycznej.

## PRZYPISY

<sup>1</sup> Artykuł niniejszy w swojej warstwie dowodowej opiera się na materiale i przykładach galicyjskiej szkoły ludowej. Przykłady te są jednak typowe dla całej metodyki kształcenia elementarnego, opartej na teorii J. H. Pestalozziego i J. F. Herbarta. Są one przede wszystkim widoczne w pedagogice niemieckiej, skąd przeszły i zadomowiły się na gruncie polskim. Por. Deutsche Geschichtsdidaktiker des 19 und 20 Jahrhunderts. Wege. Konzeptionen. Wirkungen. Oprac. S. Quandt, Paderborn, München, Wien, Zürich 1978.

- <sup>2</sup> Zob. np. Plany naukowe dla szkół ludowych pospolicznych wraz z instrukcją, Lwów 1893, s.139; por. też: H. Orsza-Radlińska, O nauczaniu historii polskiej w szkole początkowej, Dąbrowa Górnicza 1915, s.12.
- <sup>3</sup> Zob. np. M. Rembacz, Opracowanie metodyczne II książki do czytania: Cesarz Otto III w gościnie u Bolesława Chrobrego, "Szkola" 1881, s.107.
- <sup>4</sup> Por. J. Droba, Wskazówki metodyczne o nauce historii w szkole ludowej, "Szkola" 1889, s. 473.
- <sup>5</sup> Zob. S. Parasiewicz, O metodycznym traktowaniu nauki historii w szkole ludowej, "Szkola" 1881, s. 266.
- <sup>6</sup> Zob. J. Chmielewski, Metodyczne opracowanie pod względem historycznym ustępu "Król na weselu kowala", "Szkola" 1876, s.87.
- <sup>7</sup> Tamże, s.99.
- <sup>8</sup> J. Droba, op. cit., s.475.
- <sup>9</sup> Zob. Plany naukowe ..., op. cit., s.141; por. też: M. Baranowski, Dydaktyka do użytku seminariów nauczycielskich i nauczycieli szkół ludowych, Lwów 1895, s.95-106.
- <sup>10</sup> Znamiennym przykładem postępowania metodycznego nauczyciela z uczniami w czasie lekcji są liczne konspekty publikowane w galicyjskich czasopismach pedagogicznych. Zob. np. J. Chmielewski, op. cit., s. 87 i nast.: M. Rembacz, op. cit., s.109 i nast.; A. Rink, Uwagi nad opracowaniem metodycznym ustępu "Otto III w gościnie u Bolesława Chrobrego", "Szkola" 1881, s.178 i nast.
- <sup>11</sup> Zob. np. J. Chmielewski, Praktyczne opracowanie pod względem historycznym kawałka pt. "Śmierć hetmana Żółkiewskiego", "Szkola" 1876, s. 400-402; T. Szypuła, Nauka geografii i historii w szkołach ludowych więcejklasowych i wydziałowych, "Szkola" 1900, s. 106-108.
- <sup>12</sup> Zob. P. Bobek, Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej. Szkic lekcji do użytku nauczycieli szkół ludowych, cz.I, Cieszyn 1916, s.17-22; 33-47.

13 A. Rink, Uwagi nad opracowaniem metodycznym ustępu "Otto w gościnie u Bolesława Chrobrego" przez M. Rembacz, "Szkola" 1881, s.178.

14 K. Rawer, O metodach i formach nauki szkolnej, Lwów 1879, s.5; J. Taff, O metodach i formach nauczania, "Szkola" 1889, s.433; por. też: J. Maternicki, Dydaktyka historii w Polsce /1772-1918/, Warszawa 1974, s.292-293.

15 Zarański sądził, iż metod "/.../ tyle naliczyć można, ile jest różnych odcieni pojmowania przedmiotu. Wszystkie je stworzyła potrzeba, wszystkie tedy mają swoje uprawnienie". Zob. S. Zarański, O sposobie wykładania dziejów [w:] J. Maternicki, op.cit., s.272.

16 Zob. W. Seredyński, Wykład metody nauk realnych w szkole ludowej dla użytku seminariów nauczycielskich polskich, Tarnów 1888, s.24-30; P. Bobek, Na temat specjalnej metodyki nauki historii, "Miesięcznik Pedagogiczny" 1917, nr 1-3, s.10-11. Ten ostatni autor zmodyfikował nieco podział Zarańskiego, wyróżniając następujące metody nauczania historii: elementarną /przedstawienie dziejów sposobem opisowym/, umiejętną /rozpatrywanie przeszłości jako spłotu przyczyn i skutków/, biograficzną, monograficzną, etniczną, ejdograficzną /rozważanie dziejów narodów i państw, które w danym okresie odgrywały czołową rolę polityczną/, chronologiczną, regresywną albo retrogresywną oraz synchronistyczną.

17 Zob. Plany naukowe ..., op.cit., s.139; M. Baranowski, Specjalna metodyka nauki geografii i historii, Lwów 1892, s.68; Tenże: Nauka historii w szkole ludowej, "Szkola" 1892, s.297.

18 Zwracając na to uwagę twórcy programów nauczania, zalecając stosowanie metody biograficzno-obrazowej na podstawie obowiązujących podręczników. Zob. Plany naukowe ..., s.140.

19 Zob. M. Baranowski, Specjalna metodyka ..., s.68.

20 Zob. Nauka historii polskiej w szkołach galicyjskich, "Szkolnictwo" 1899, R.IX, nr 30, s.234.

21 Tamże.