

Krzysztof Nowak  
Cieszyn-Katowice

## Elementy dydaktyki historii na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego”

Ukazujący się w latach 1892-1939 w Cieszynie „Miesięcznik Pedagogiczny” nie doczekał się, jak dotąd syntetycznego opracowania-na co w pełni przecież zasługuje-niezależnie od licznych odniesień do jego zawartości w artykułach czy pracach zwartych, poświęconych zagadnieniom szkolnictwa polskiego na Śląsku Cieszyńskim. Także prezentowane w nim zagadnienia metodyczne dotyczące poszczególnych przedmiotów (poza wychowaniem plastycznym i językiem polskim) nie doczekały się szerszych analiz<sup>1</sup>. Być może więc poniższa próba rozważań na temat treści „Miesięcznika” odnoszących się do nauczania historii będzie kolejnym apelem o głębszą analizę tego jakże wyjątkowego w dziejach polskiej dydaktyki wydawnictwa.

Rozpoczynając rozważania, można powiedzieć, że ze względu na rodzaj i specyfikę przekazywanych treści, dawne nauczanie historii z reguły było związane z aktualną sytuacją społeczno – polityczną danego kraju. Tak było również na ziemiach polskich na przełomie XIX i XX stulecia. W zaborze pruskim i rosyjskim lekcje historii służyły wychowaniu wiernych poddanych berlińskiego i moskiewskiego dworu. Przejawiało się to zwłaszcza w odniesieniu do programów nauczania i podręczników, z których eliminowano elementy historii Polski na rzecz dziejów Niemiec i Rosji, nie licząc się z podstawowymi, nawet w ówczesnej rzeczywistości, „prawdami” dydaktycznymi jak choćby dostosowanie wieku ucznia do stopnia trudności i rodzaju prezentowanego na zajęciach szkolnych materiału. Nie lepiej było w Galicji, gdzie pomimo obowiązującej autonomii, kadra nauczycielska musiała odgórnie dostosowywać się do programów ministerialnych, preferujących nauczanie historii Austrii i panującego domu habsburskiego. Nie bez znaczenia był także tradycyjny galicyjski lojalizm, wykluczający w wielu przypadkach szansę na dokonanie zasadniczych reform w nauczaniu. Mimo to, w końcu XIX wieku część galicyjskich środowisk nauczycielskich wystąpiła z krytyką istniejących stosunków w szkolnictwie powszechnym i gimnazjalnym, czego efektem było między innymi wydanie kilku nowych podręczników do historii Polski (np. Zakrzewskiego i Lewickiego) oraz popularnych czytanek ludowych. Znacznie gorsza sytuacja panowała na Śląsku Cieszyńskim, który jako część innego

kraju koronnego, znajdował się w orbicie niemieckiej dominacji politycznej i kulturalnej. Z drugiej strony jednak, sam fakt istnienia na tym obszarze polskiego ruchu narodowego, w tym także nauczycielskiego, z własnym piśmiennictwem specjalistycznym, pozwalał przypuszczać, że również kwestia nauczania historii znajdzie się w polu zainteresowania lokalnych działaczy.

Jak się okazuje, problematyka, którą można obecnie określić jako elementy szeroko pojętej dydaktyki historii jak i bardziej szczegółowych zagadnień metodycznych, zaczęła pojawiać się na łamach „Miesięcznika Pedagogicznego” już niemal od początku zaistnienia pisma w życiu społeczno-kulturalnym Śląska Cieszyńskiego. Podobnie jak w Galicji, także nauczyciele polscy znad Olzy krytyką objęli programy nauczania i podręczniki, widząc w niskiej efektywności nauczania tego przedmiotu nie tyle stosowanie niewłaściwych metod, ile podawanie nieodpowiednich dla uczniów treści. Kwestionowanie obowiązującego zakresu poznawczego historii szkolnej dotyczyło przede wszystkim przeładowania programu niepotrzebnymi, zdaniem nauczycieli, wiadomościami, które uczeń musiał wkuwać i odtwarzać bez zająknięcia na lekcji następnej. Narzucone przez niemieckie władze szkolne w Opawie w szkołach ludowych oraz w gimnazjum polskim (bo i jego program krytykowano) programy, czyli „zapamiętywanie najważniejszych faktów, które przyczyniły się do rozwoju ludzkości a ojczyzny (Austrii – K.N.) w szczególności oraz wyrobienia charakteru i rozbudzenia miłości ojczyzny” były nie do przyjęcia. Proponowane zmiany miały iść w kierunku wprowadzenia elementów historii Polski. „Czyż naród polski był nędzny i nikczemny – pytano w „Miesięczniku” – że profesor lęka się wymówić wyrazy Polska i Polacy? W naszych szkołach ludowych, a zwłaszcza wyżej zorganizowanych (w wielu przypadkach utrakwistycznych – K.N.) każą cudze chwalić, swego nie poznać, aby przyszłe pokolenia na Śląsku mogły się tem łatwiej narodu swego wyprzeć. Niech się uczy Niemiec dziejów narodu swego, Francuz, Włoch, Magyar, Czech niech wie o przodkach, bohaterach swoich – ale i my, Polacy śląscy chcemy w szkole trochę poznać przeszłość kraju i narodu, bo i my spojrzeć z dumą możemy na czasy, w których żyli przodkowie nasi”. W przytoczonym fragmencie tkwił sens działań nauczycieli polskich na rzecz reform w programach nauczania historii.

Znając sytuację społeczno – polityczną na Śląsku Cieszyńskim na przełomie XIX i XX wieku, nie można jednakże artykułów „Miesięcznika” analizować w odezwaniu od toczącej się nad Olzą walki polskiego ruchu narodowego – którego awangardę polscy nauczyciele z PTP przecież stanowili – ze środowiskami uważającymi ten region za obszar wyłącznie niemieckich wpływów kulturalnych. Członkowie PTP dobrze bowiem zdawali sobie sprawę z rangi historii jako przedmiotu najodpowiedniejszego, ich zdaniem, dla „wzbudzania miłości do własnego narodu”<sup>2</sup>. Świadomość historyczna młodzieży miała stać się jednym z etapów na drodze do polskości a co za tym idzie do powstania nad Olzą świadomej warstwy rodzimej polskiej inteligencji – niezbędnego ogniwa, które mogło w istotny sposób przyczynić się do uzyskania przez Polaków cieszyńskich maksymalnej, choć oczywiście określonej ustrojem państwa austriackiego, suwerenności wewnętrz-

nej w ramach wielonarodowościowej monarchii. Podawano konkretne propozycje zmian w programach szkolnych. Na pierwszy plan wysuwała się, co było zrozumiałe, postać Jana III Sobieskiego, która poprzez swoje związki z historią Austrii była „najłatwiejszym do przemycenia” na lekcji polskim bohaterem narodowym. Często wymieniano także Kościuszkę – „miłośnika wolności” i Mieczysława I (Mieszka I) – „gorliwego chrześcijanina”. Postacie te mogły posłużyć „odżyciu duszy ucznia” „dostarczeniu swojskiego pokarmu”, „rozjaśnianiu jego umysłu”<sup>13</sup>.

Z podanych wyżej przykładów wynikało, iż także polscy nauczyciele historii z PTP chcieli traktować nauczanie swojego przedmiotu instrumentalnie. Takie zresztą podejście do celów nauczania historii nie zmieniło się właściwie do dnia dzisiejszego.

Cele wychowawcze nauczania historii, do których zrealizowania dążyli autorzy artykułów w „Miesięczniku” prezentują się z całą wyrazistością przy bliższej analizie takich pojęć jak „dzieje ojczyste i kraju rodzinnego”, które nie chciano sprowadzać tylko do obowiązującej historii Austro – Węgier i narodu niemieckiego. Wskazywano, iż niewłaściwe w praktyce szkolnej jest rozpoczynanie kursu historii od postaci abstrakcyjnego dla uczniów Hermana, wodza Cherusków czy Fryderyka Barbarossa, którzy dla uczniów nie mogli stanowić żadnego przykładu. „Uczyłem się o Rzymianach, Hunach, o cesarzach niemieckich, o rozmaitych margrafach prowincji alpejskich – skarżył się jeden z nauczycieli – ale o tym ludzie, wśród którego urosłem, o tych miastach, które mogłem na własne oczy zobaczyć, ani nie wspomniano. Ileż to razy przechodziłem około starej wieży Piastów? Ale nic nie widziałem, tylko stare mury. A przecież to nasza śląska strażnica narodowa! Historią swoją sięga hen daleko w przeszłość (...). Obok kaplica z pogańskich jeszcze czasów, dalej studnia bracka, pomnik trzech podaniowych królewiczów polskich, którzy zabłąkali się po lasach i założyli nasze piękne miasto Cieszyn (...) a ja (...) śląskie dziecko, co znało dzieje obcych narodów, nie wiedziałem nawet, że wieża nasza nazywa się Piastowską”. Proponowano więc, aby w celu „uwolnienia pamięci dziecka od niepotrzebnego balastu”, rozpocząć nauczanie od rzeczy najbliższych i najlepiej znanych młodemu pokoleniu, czyli od rodziny, gminy, najbliższej okolicy i dalej Śląska Cieszyńskiego a więc „właściwego” kraju rodzinnego polskich uczniów. Nauka powinna zacząć się „nie od narodu, ale od szczepu, nawet od miasta”. Wokół „szczepu” koncentrować się miały „obrazki” z dziejów narodu polskiego i Austrii. W tej sytuacji celem nauczania historii byłoby „zaznajomienie z najważniejszymi wiadomościami z historii kraju rodzinnego i najprzystępniejszymi dla uczniów faktami z dziejów monarchii austriacko – węgierskiej, o ile takowe dadzą się nawiązać do historii kraju rodzinnego. Nauka ta wpłynąć przede wszystkim powinna na wyrobienie charakteru i rozbudzenie miłości ojczystej. Miłość do kraju i narodu polskiego miała być podstawą do miłości całej Austrii i dynastii”<sup>14</sup>.

Położony w zacytowanym wyżej fragmencie nacisk na historię „kraju rodzinnego” z możliwością eliminacji „zbędnych” treści z zakresu historii Austrii był niewątpliwie najbardziej „rewolucyjnym” pomysłem, jaki przedstawiono na łą-

mach, „MP” do 1918 roku, idącym znacznie dalej niż projekty, aby uwzględnić przy nauczaniu historii kraju rodzinnego tylko te działy historii Polski, które miały związek z historią Austrii i Węgier<sup>5</sup>.

Występując z krytyką panujących w szkolnictwie cieszyńskim stosunków, nauczyciele polscy zdawali sobie sprawę z możliwej negatywnej reakcji niemieckich członków Rady Szkolnej Krajowej w Opawie i miejscowego niemieckiego nauczycielstwa. Niejako więc już „na zapas” starano się odsunąć ewentualne zarzuty, że nauka historii Polski wstrzymywałaby „rozbudzenie miłości do Austrii”, uznając je za „sofistyczne”. „Miłość kraju i narodu polskiego jest podstawą do miłości całej Austrii i dynastii. Przeszłość kraju naszego jest ściśle powiązana z przeszłością naszego państwa. Pielęgnować chcemy historię Polski, o ile styka się z historią domu habsburskiego. Uczeń dowie się o życzliwości Najjaśniejszego Pana dla polskiego ludu, że cesarz nie zna różnicy między Niemcem, Polakiem, Czechem, Węgrem, Rusinem. Uczeń nadto dowie się, że Polacy pod łagodnym panowaniem Habsburgów są szczęśliwsi niż ich bracia w innych dzielnicach Polski. Rozbudzajmy miłość w dziatkach do ziemi ojczystej i do naszego narodu, a gdy go pokochają, bądźmy pewni, że całą ojczyznę swoją tą samą miłością obejmą.”<sup>6</sup>.

W tym typowym dla cieszyńskiego oraz galicyjskiego przejawie lojalizmu wobec panującej dynastii tkwił jednak pewien element swoistej taktyki. Niechętnym radykalnym zmianom w szkolnictwie miejscowym Niemcom starano się bowiem przeciwstawić żywy mit „cesarza – dobrego władcy” stojącego na straży prawa do równouprawnienia narodów w monarchii, nie utożsamiając jego władzy monarchicznej z postępowaniem lokalnej administracji i „germanizatorów”. Także operowanie wspomnianymi pojęciami „dzieje ojczyste”, „kraj rodzinny”, bez bliższego określenia, wydaje się być zabiegiem dezinformującym.

Analizując rywalizację polsko-niemiecką nad Olzą na odcinku szkolnym, można także zauważyć, że poczynaniom polskim sprzyjał pewien swoisty paradoks, który, jak się okazało, wyszedł Polakom na dobre. Hasła nawiązujące do poznania dziejów najbliższej okolicy, historii kraju rodzinnego, rozpoczynanie nauczania od „tego co znane i bliższe”, dostosowania rodzaju i zakresu podawanego materiału do wieku ucznia – chociaż w warunkach Śląska Cieszyńskiego oznaczało to oczywiście akcję na rzecz rozwoju polskiej świadomości narodowej – były bowiem zgodne z ogólnie akceptowanymi, również w ówczesnym pojmowaniu, zasadami pedagogicznymi czy psychologicznymi, które zresztą w krajach etnicznie niemieckich były także propagowane, choćby na przykładzie tzw. Heimatkunde (rzeczy ojczystych), o czym Polacy, zapewne nie przypadkowo, informowali czytelników<sup>7</sup>.

Znając też charakter stosunków Polaków i Niemców cieszyńskich w omawianym okresie, wydaje się, iż ci drudzy zdawali sobie sprawę, że wysuwane przez Polaków, nawet bardzo ostrożne, plany zreformowania szkolnych programów historycznych, w praktyce prowadziły do tworzenia się wśród miejscowych polskojęzycznych autochtonów ponadregionalnej więzi z resztą ziem polskich, a więc



największego ideologicznego zagrożenia dla utrwalonej od dziesięcioleci pozycji niemieckiej nad Olszą. W miarę postępów demokratyzacji życia politycznego w Przedlitawii polscy nauczyciele coraz odważniej występowali z krytyką skostniałych zasad nauczania, nie pozostawiając Niemcom złudzeń co do właściwych celów i kierunków poczynić PTP. Otwarcie pisano więc w „Miesięczniku” o „czekaniu na chwilę”, konieczności wciągnięcia rodziców do wychowania patriotycznego dzieci, o obchodzeniu sztywnych obligatoryjnych programów poprzez nauczanie pozaszkolne, podczas którego nauczyciel mógłby opowiadać dziecku o dziejach najbliższej okolicy. Nauka o „przodkach, ich zwyczajach i obyczajach, ich bohaterstwie, pracy, poświęceniu” usunąć miało dziecku „jakby maskę sprzed oczu, zakrywającą mu jego najbliższych, jego najdroższych.”<sup>8</sup> Polscy nauczyciele domagali się nawet prawa do uczestniczenia w życiu politycznym, gdyż sami rozwijali w „młodych pokoleniach te zalety, jakie prawego obywatela zdobyć powinny” i przysparzali państwu obywateli trzeźwych i rozumnych”. „My nie należymy do partii politycznych – stwierdzano – naszą partią jest naród polski, a w szkołach, w których uczymy, mamy wyłącznie dzieci, których rodzicami są członkowi tej naszej partii”<sup>9</sup>. W 1913 roku, w związku z 50 rocznicą wybuchu Powstania Styczniowego i zaostrzeniem się sytuacji na Bałkanach wezwano rodaków do czujności w czasach, gdy „gwiazda narodu na nowo zdaje się zaświecać a naród intuicyjnie to odczuwający odruchowo wziął się do pracy i pragnie być gotowym, gdy dzieje nań zawołają.”<sup>10</sup> W takich warunkach, świadomym „pedagogicznych” racji polskich w próbach reformowania lokalnego szkolnictwa, lecz stawiającym na pierwszym miejscu zachowanie swego dominującego statusu w dawnym Księstwie Cieszyńskim Niemcom, nie pozostało nic innego, jak skutecznie blokować poczynania Polaków.

Ścisły związek nauczania historii z kwestią narodowościową i społeczno-polityczną Śląska Cieszyńskiego na przełomie XIX/XX stulecia, charakteryzujący się wspomnianym położeniem nacisku na kwestię doboru treści kształcenia i cele wychowawcze, powodował, iż pozostałe zagadnienia dydaktyczne i metodyczne zajmowały nieco mniej miejsca na kartach „Miesięcznika”. Mimo to, takie problemy, jak chociażby kształcenie określonych umiejętności, również były omawiane.

Wypowiadając się na ten ostatni temat nauczyciele zwracali między innymi uwagę na to, aby uczeń nie tylko poświęcał energię na przyswajanie wiadomości, ale również na ich zrozumienie, wykorzystując „wyobraźnię, rozum i rozsądek.” Sprzeciwiano się „wkuwaniu”, proponując w zamian naukę kojarzenia „dalszych faktów z bliższymi.”<sup>11</sup> Pojawiły się wzmianki o konieczności łączenia faktów w związki przyczynowo – skutkowe, poznawaniu danego „przedmiotu ze wszystkich możliwych kierunków.”<sup>12</sup> Uczniowie powinni, jak podkreślano, zdobywać także pewne „zręczności potrzebne do życia”. Tylko w ten sposób bowiem miał się rozwinąć obywatel a nie „falszywy kosmopolita.”<sup>13</sup> Niejako już w domyśle, taki miał być także świadomy swoich korzeni i zadań narodowych młody Polak.

Krytycznie odnoszono się także do tradycyjnych metod nauczania, głównie do

metody wykładowej, poprzez stosowanie której uczniowie często mieli otrzymywać nie powiązany ze sobą zasób informacji. Uwagę skierowano więc w kierunku metod, określanych obecnie jako aktywne, dialogowe, jak i na łączenie metod pasywnych z aktywnymi, a więc na przykład typowego dla szkoły ludowej opowiadania z pogadanką, podczas której uczniowie zmuszeni byłiby do większej aktywności. Uczniowie mieli mieć możliwość nie tylko odpowiadania na pytania nauczyciela, ale także samodzielnego zadawania pytań<sup>4</sup>.

W zakresie metod nauczania historii, na łamach „Miesięcznika” przedstawiano także różnego rodzaju innowacje, które ze względu na zawartość merytoryczną, były zapewne przykładami z fachowej literatury obcojęzycznej (np. metoda koncentracji czy system daltoński). Prezentowano też model „szkoły wychowującej”, w której ważną rolę miała odegrać korelacja treści historycznych z lekcjami geografii. Uczulenie uczniów na „obserwację” miało wyprzeć „rozmięciony” przegląd dat i faktów. Ważną rolę miały również odegrać odczytywane na lekcjach uczniowskie referaty z historii<sup>5</sup>. Michał Janik wskazał, „iż osią, wokół której powinna obracać się nauka szkolna są dzieje ludzkości jako rozwój i upowszechnianie kultury.” Krytykował „po kronikarsku” przedstawiane „nie najważniejsze wydarzenia”, przez które to „szczególiki” „nikt nie rozumie przełomów dziejowych, jak żyło się, mieszkano i myślało dawniej”. Według Janika, w szkole ludowej historia powinna przede wszystkim „cieszyć i bawić a w szkole średniej obok tego nauczać”<sup>6</sup>.

Specyficzną formą kształcenia nauczycieli z zakresu wiedzy merytorycznej i metodycznej były, prezentowane konkretne przykłady lekcji historii, będące albo propozycjami autorskimi poszczególnych nauczycieli, albo zapisem z hospitacji lekcji jednego z nich. Niektóre z przykładów przypominają rozwinięty konspekt, z podaniem celów lekcji, stosowanych metod i środków dydaktycznych oraz z w miarę dokładną rekonstrukcją samego przebiegu lekcji. W pierwszej grupie, pod nazwą „Materiały do nauki historii powszechnej w szkołach ludowych”, mamy takie propozycje tematów lekcji jak: „Kazimierz Wielki” (Paweł Terlik), „Założenie Marchii Wschodniej” (Jerzy Michejda), „Jak Jan Sobieski stał się hetmanem i królem” (Jerzy Michejda), „Tatarzy na Śląsku” (August Sokołowski), „Mieczysław I” (Karol Krygiel) i inne<sup>7</sup>. Były także przykłady lekcji poświęconej najbliższej okolicy ucznia jak: „Moja wieś rodzinna” (Paweł Matula), o Ustroniu, gdzie autor, stosując metodę opowiadania, omówił cztery problemy: powstanie Ustronia i jego właścicieli, sytuację wyznaniową, szkolnictwo i rolnictwo. Inny przykład to „Podanie o czarnej księżnej” (Karol Cieñciała). Z hospitacji „lekcji praktycznej” należy wymienić omówienie lekcji Jana Adamczyka z Dolnej Łomnej „O gospodarowaniu Słowian”, podczas której autor, chcąc lepiej uzmysłowić uczniom poruszany problem, przed tematami o kulturze materialnej Słowian nakreślił sytuację we własnej gminie uczniów, aby na zasadzie retrospektywnej uchwycili istotę przemian gospodarczych na przestrzeni dziejów. Lekcja ta miała również ścisły związek z propagowanym już wtedy na łamach „MP” regionalizmem, z którym nieodłącznie w edukacji historycznej kojarzono także wycieczki

szkolne<sup>18</sup>.

Ważną rolę w dokształcaniu nauczycieli pełniły też tzw. wakacyjne kursy uniwersyteckie, organizowane przez PTP dla miejscowych nauczycieli, dzięki pomocy wykładowców uniwersyteckich<sup>19</sup>.

Duże znaczenie cieszyńscy nauczyciele przywiązywali także do problematyki środków dydaktycznych. Dotyczyło to przede wszystkim braku odpowiednich do nauczania historii polskiej map ściennych i podręczników. Opracowania nowej mapy Śląska Austriackiego podjął się profesor gimnazjalny Franciszek Popiołek. Ukazała się ona w 1912 roku i zawierała pełne opisy również w języku polskim<sup>20</sup>. Bardziej skomplikowana sprawa była z podręcznikami.

Zdaniem polskich nauczycieli, konieczność wydania nowego i odpowiadającego aktualnym potrzebom nauczania podręcznika do historii, była jedną z najbardziej palących potrzeb. Starano się wyeliminować stare „książki do czytania” i „czytanki”, które o Polsce niewiele wspominały, i których treści, ze względu na nakazy Rady Szkolnej Krajowej, nauczyciele musieli się trzymać. Już niejako tradycyjnym zarzutem w tej kwestii było niedostosowanie układu treści obowiązującej lektury do etapów rozwoju psychicznego ucznia<sup>21</sup>. W „Miesięczniku” podawano więc nauczycielom uzupełnienia zawartości tych podręczników. Zalecano m.in. opracowania Szelańskiego, Lewickiego, Zakrzewskiego, Popiołka<sup>22</sup>.

Polacy na Śląsku Cieszyńskim doczekali się jednak jeszcze w czasach austriackich własnego podręcznika do historii. Jego autorem był Paweł Bobek (1883-1945), jeden z najaktywniejszych działaczy PTP, od 1913 roku nauczyciel w polskim Seminarium Nauczycielskim na Bobrku, redaktor „MP”, w latach późniejszych jako członek PSL i SL bliski współpracownik Wincentego Witosa. Wydany w tym samym roku podręcznik nosił tytuł: „Obrazki z dziejów ojczystych i powszechnych ze szczególnym uwzględnieniem dziejów kultury. Podręcznik do użytku w szkołach ludowych i wydziałowych. (wydała „Wzajemna Pomoc” i PTP, ss.182). Chociaż działalność Bobka jako niewątpliwie najwybitniejszego podówczas cieszyńskiego dydaktyka historii i jego podręcznik wymagają osobnego omówienia, to jednak należy wspomnieć, że na łamach pisma PTP sam autor odnosił się do przygotowywanego przez siebie dzieła a po 1913 roku napisał do niego kilka suplementów. W pierwszym przypadku chodziło przede wszystkim o podkreślanie braków odpowiednich podręczników szkolnych w miejscowych szkołach, o propozycje lekcji, które miały być zamieszczone w przyszłej publikacji oraz o opinie kolegów nauczycieli co do kształtu nowego podręcznika. W drugim przypadku - o artykuły poświęcone objaśnianiu celów i kierunków, które sobie autor założył podczas pisania książki. Zdaniem Bobka, jego praca miała na celu przede wszystkim ułatwienie nauczycielom nauczania historii, zebranie i uporządkowanie potrzebnego materiału oraz służyć uczniowi do pracy twórczej w domu. Autor tłumaczył się także, dlaczego ze względów „pedagogicznych” nie można było umieścić w podręczniku wyjaśnień co do zasad wyboru i układu treści, którego dokonał. Jego zdaniem także, na pierwsze miejsce wysuwać się po-

winna się historia kultury, dzięki której uczeń miał zdobyć pojęcie o rozwoju ludzkości (podobnie uważał M. Janik). Bobek pragnął „wprowadzić ucznia w życie codzienne różnych społeczeństw w różnych epokach (...) wysuwając przeważnie zjawiska pozytywne”. Kwestie polityczne zredukował do minimum. Po kursie historii starożytnej na pierwszy plan wysunął dzieje „ojczyste z pewnym wyszczególnieniem dziejów kraju rodzinnego”. Do nich miał nawiązywać, w miarę możliwości, materiał z historii austriackiej i dziejów powszechnych. Ze względu, jak twierdził, na „demokratyzację społeczeństwa Śląska Cieszyńskiego” dotknął także spraw społecznych. Chodziło tutaj o stworzenie bazy wiadomości, które powinny wynieść ze szkoły przyszły „obywatel-wyborca”. Bliżej czasów współczesnych historia kultury miała ustąpić historii politycznej, przechodząc w stosunki społeczne i ustrój Austro-Węgier. Bobek wspominał także uwarunkowany ograniczeniami wydawniczymi brak historii „wielkich ludzi” w podręczniku. W swojej narracji działacz PTP wychodził od warunków geograficznych, grupując poszczególne opisy monograficzne, które miały przewagę nad opisami biograficznymi według genetycznych podobieństw przedstawianych zjawisk lub kojarzył je z jakąś postacią historyczną. Grupowanie materiału na zasadzie „biograficznej” czynił więc wyjątkowo przy postaciach „naprawdę wielkich” (Kazimierz Wielki, Maria Teresa, Józef II). Omawiając znajdujący się w książce „Dodatek”, zawierający m.in. wyjaśnienie takich pojęć jak „państwo”, „rząd”, „kultura” podkreślił, że nie należy go traktować jako wstępu do nauki historii, ale wykorzystywać w miarę realizacji poszczególnych jednostek lekcyjnych<sup>23</sup>.

W 1916 roku ukazała się kolejna praca Bobka: „Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej”. Bobek zwrócił uwagę na fakt, iż ze względu na wielonarodowość monarchii habsburskiej, ściśle określenie celów nauczania jest niezwykle utrudnione. Podał własną definicję tych celów, łączącą w sobie elementy poznawcze, kształcące i wychowawcze, twierdząc, iż nauka historyczna ma „przygotować do zrozumienia współczesnego życia kulturalnego, ażeby uzdolnić ucznia do późniejszego współdziałania nad postępek kultury. Równocześnie jest jej zadaniem kształcić charakter, rozbudzić i kształcić miłość do narodu (...) i ojczyzny”. Bobek rozwinął swoje rozważania na temat przewagi tematów z historii kultury w nauczaniu, uwzględniającej kulturę materialną, obyczaje, religię, wynalazki i odkrycia geograficzne, stosunki społeczne. Dzieje polityczne nie powinny być pomijane, zwłaszcza historia wojen. W nauce szkolnej powinno się wyjść od historii ojczystej a dzieje powszechne uwzględniać gdy mają związek z historią narodu i państwa czyli Austro-Węgier. Powinno się także podawać wiadomości z życia „wielkich ludzi”, wyszczególnić wiadomości z XIX stulecia a całą naukę uzupełnić najważniejszymi wiadomościami o ustroju Austro-Węgier i współczesnych stosunkach społecznych<sup>24</sup>. W 1917 roku Bobek uzupełnił swoją wcześniejszą wypowiedź, podając, na prośbę swoich kolegów-nauczycieli- podstawowe metody nauczania historii w szkołach, stosując ówczesną nomenklaturę dydaktyczną, nieco inną od współcześnie stosowanej. Wyróżnił osiem metod: elementarną i umiejętną, biograficzną, monograficzną, etniczną (dzieje każdego



narodu od zarania), pokrewną jej metodę ejdograficzną, synchronistyczną, chronologiczną lub progresywno-regresywną inaczej retrospektywną<sup>25</sup>. Opracowania Bobka z lat 1913-1919 można uznać niejako za podsumowanie ćwierćwiecza dziejów polskiej dydaktyki historii na Śląsku Cieszyńskim.

Po odrodzeniu się państwowości polskiej w 1918 roku wiele głoszonych wcześniej na łamach „Miesięcznika” postulatów dydaktycznych siłą rzeczy straciło na aktualności. Tym samym „Miesięcznik” stał się odzwierciedleniem ogólnopolskiej myśli dydaktycznej. Z drugiej jednak strony, w związku z faktem, iż pismo funkcjonowało w autonomicznym województwie śląskim, w którego szkolnictwie dodatkowo, na skutek historycznych i społecznych uwarunkowań, znaczącą rolę odgrywali cieszyńscy nauczyciele, regionalna specyfika pisma była w dalszym ciągu widoczna.

Mimo tego, sposób ujęcia problematyki dydaktycznej w „Miesięczniku” w zakresie historii w latach międzywojennych przypominał w pewnym stopniu okres poprzedni. Były więc drukowane zarówno dłuższe artykuły poświęcone szerszym rozważaniom na temat miejsca i roli historii w świecie i Polsce, artykuły o treści ściśle dydaktycznej, porady metodyczne, recenzje publikacji przedmiotowych, przykłady konkretnych lekcji. Ze względu na swobodniejszy niż dawniej przepływ informacji oraz ogólny postęp w nauce europejskiej, publikacje te stały oczywiście na wyższym poziomie niż poprzednio. Z natury rzeczy poszerzył się także krąg piszących w „Miesięczniku” nauczycieli.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości funkcje wychowawcze historii nadal odgrywały znaczącą rolę w nauczaniu szkolnym. Zmienił się oczywiście ich charakter oraz zasady kształtowania określonych postaw wychowanków. W pierwszych latach można mówić o preferowaniu modelu tzw. wychowania narodowego, związanego z koniecznością budowy niepodległego państwa, ścisłego zespoleńia społeczeństwa wokół myśli i tradycji niepodległościowych, które chciano wykorzystać w odniesieniu do potrzeb polskiej teraźniejszości państwowej. Pojawiło się pojęcie „aktualizacji historii”, dostosowywanie treści nauczania do aktualnych potrzeb państwa i narodu. „Znajomość przeszłości służyć musi potrzebie rozumienia teraźniejszości, ma odgrywać rolę nie arki zamykającej świętość ubiegłych lat, lecz być otwartym skarbcom (...) dla obywatela świadomego swych praw i obowiązków, człowieka żyjącego pełnią swych zasobów duchowych<sup>26</sup> . Takie podejście do celów nauczania nie oznaczało bynajmniej rezygnacji z podstawowego celu historii jako nauki czyli poszukiwania prawdy. Częste akcentowanie wartości ogólnoludzkich, moralnego porządku świata, poszanowania dla prawdy, sprawiedliwości, solidarności ludzkiej wynikało również z ówczesnej atmosfery międzynarodowej, związanej z pacyfistycznymi nastrojami po zakończeniu I wojny światowej.

Piszący w „Miesięczniku” nauczyciele podkreślali, że przeszłość Polski nie może być rozpatrywana tylko z punktu widzenia nieszczęść narodowych (Polska „Chrystusem narodów”), na kanwie „łzawo- elegijnego patriotyzmu, biorącego cierpienie i bierność za cnotę”. W nauczaniu należało nawiązywać do dawnej wiel-

kości Polski, bohaterstwa Polaków a nie ciągłego męczeństwa. Jedną z propozycji, wyrażoną przez nauczyciela Józefa Prażmowskiego z Katowic-Wielowca, było wprowadzenie obowiązkowych 10 minut codziennie w szkole dla „wychowania patriotycznego”<sup>27</sup>.

W końcu lat 20-tych w szkolnictwie polskim zaczęto lansować nowy model wychowania, tzw. wychowanie państwowe, którego celem miało być kształtowanie nowego typu obywatela, zdrowego pod względem fizycznym i moralnym, należycie uspołecznionego i państwowo-twórczego<sup>28</sup>. W procesie tym nauczanie historii miało odegrać znaczącą rolę.

Na zmianę modelu wychowawczego niewątpliwym wpływ miała sytuacja międzynarodowa Polski, wiążąca się z pogarszaniem jej zewnętrznego bezpieczeństwa, oraz, co należy podkreślić, z pewnymi tendencjami autorytarnymi w polityce wewnętrznej, kojarzonymi z postacią marszałka Józefa Piłsudskiego. Akcent położono na sprawy państwa, jako najwyższej wartości i dobra Polaków. Krytykowano zarówno wyłącznie romantyczne jak i wyłącznie pozytywistyczne postawy. Preferowano model pośredni- „bojownika-pracownika”, „idealisty-realisty”, wychowanego w duchu służby państwowej, zdolnego nie tylko do ofiar, ale i do twórczego życia, potrafiącego nie tylko umierać dla Polski, ale i dla niej żyć. Podkreślano, że na historię własnego narodu należy patrzeć „krytycznie, ale z miłością”. Odrzucano wpływy tzw. teorii win własnych. Twierdzono, że także czasy porzoborowe zawierają momenty, świadczące o „dojrzałej pracy społeczeństwa”<sup>29</sup>.

Najbardziej wyrazistym przykładem propagowania nowych idei wychowawczych w odniesieniu do zagadnień historycznych był artykuł Antoniego Nikła z Bielska „Praca wychowawcza ze szczególnym uwzględnieniem wychowania państwowego”, w którym autor użył takich sformułowań jak: „rzeźbienie charakterów”, „pobudzenie do świadomych aktów woli”, „urobienie duszy”. Praca nauczyciela historii stać się miała „podwaliną pod budowę Polski mocarstwowej”. Zdaniem Nikła, nowowprowadzony przedmiot w klasie siódmej-„Nauka o Polsce współczesnej”, powinien być uczony w młodszych klasach. Postulaty w zakresie wychowania państwowego zostały sprecyzowane w nowym programie nauczania w szkołach powszechnych w 1933 roku. Według jego założeń, „znajomość przeszłości, a zwłaszcza momentów pozytywnych, uwydatniających rozkwit państwowości polskiej, ma kształtować uczucie miłości Ojczyzny, i przywiązanie do państwa, dumę z przynależności do niego i szacunek dla jego tradycji, oraz dać elementarne przygotowanie do pełnienia w przyszłości obowiązków obywatelskich. Zaznajomienie z postaciami bohaterów dziejowych winno rozwinąć u młodzieży kult wielkości i bohaterstwa, umocnić wiarę w ideały i nauczyć żyć dla nich i walczyć o nie”<sup>30</sup>. Nadto młodzież powinna wyrobić w sobie poszanowanie dla pracy indywidualnej i zbiorowej całej ludzkości i jej dorobku kulturalnego oraz poczucie obowiązków względem niej, oparte o silnie rozwinięte uczucia humanitarne”. Zakres nauki historii dla narodu, „uzbrojonego w potężną broń -państwo” oraz obywatela „karnego wewnętrznie, twórczego i ofiarnego” miał tworzyć „ostatecznie ewangelię życia obywatelskiego, politycznego, gospodarczego i społeczne-

go." W przeszłości starano się wyszukiwać to, co „naprawdę wspaniałe, złote i mocarstwowe”, choć oczywiście pamiętano, podobnie jak wcześniej, o konieczności dążenia do prawdy historycznej. Postaciami historycznymi, których działalność miała być wzorem dla młodzieży szkolnej byli, podobnie jak dawniej, Bolesław Chrobry, Jan III Sobieski, Kościuszko, a także Jan H. Dąbrowski i oczywiście Piłsudski, którego życie i działalność na tle walki o niepodległość i odrodzenie państwa polskiego miało stanowić najbardziej jaskrawe odzwierciedlenie połączenia ideałów romantyka i pozytywisty. Na lekcjach im poświęconych podkreślano momenty „będące przykładem dojrzałej pracy społeczeństwa i myślenia państwowotwórczego”<sup>31</sup>.

Przykładami świadczącymi o wspomnianej wcześniej specyfice „Miesięcznika” jako pisma dydaktycznego osadzonego w realiach śląskich były prezentowane na jego kartach rozważania nauczycieli na temat miejsca i roli historii regionalnej w realizacji celów wychowawczych szkoły, do którego to zagadnienia, jak wynika z przedstawionych wyżej wypowiedzi, przywiązywano znaczną wagę. W wypowiedziach na ten temat nauczyciele nie odnosili się do trwającej w woj. śląskim nieprzerwanie przez cały okres międzywojenny dyskusji na temat zależności między gwarą a nauczaniem języka polskiego, lecz opowiadali się za wartościami płynącymi z wykorzystywania idei regionalistycznych na rzecz szybszej integracji Śląska z organizmem państwowym II Rzeczypospolitej. Aby oprzeć dzieje Polski „na dobrze pojętym regionalizmie” zwracano więc uwagę na konieczność rozpoczynania nauki historii a także innych przedmiotów od poznania przez uczniów przeszłości własnego miejsca urodzenia, miejscowych zabytków, zgodnie z zasadą „uczenia od tego, co bliższe”, tym razem jednak nie w celu separowania się od obowiązującej wykładni dziejów obcych narodów i państw, czy różnorodnych politycznych grup, lecz dla lepszego uzmysłowienia im różnorodności i wielobarwności polskiej, wspólnej wszystkim kultury narodowej. Zalecano więc prowadzenie regionalnych wycieczek szkolnych po najbliższej okolicy uczniów, inwentaryzowanie przez nich miejscowych zabytków (ruin, kopców, kurhanów, napisów na płytach pamiątkowych i nagrobkach), kultywowanie pamięci lokalnych bohaterów narodowych, za którą, zdaniem piszących w „Miesięczniku”, również nauczyciel miał ponosić odpowiedzialność<sup>32</sup>. Wprowadzono pojęcie „wycieczek społecznych”, które miały umożliwić uczniom poznanie życia gospodarczego i społecznego regionu, oraz związać szkołę z dawnym środowiskiem. Wzrosnąć miała w związku z tym także rola muzeum w nauczaniu<sup>33</sup>. Zdaniem nauczycielki z Poznania Stanisławy Menzlowej, grupowanie materiału nauczania wokół zagadnień regionalnych dotyczyło w sposób szczególny dzieci najmłodszych, w których nauce szkolnej trudno jeszcze mówić o podziale na poszczególne przedmioty. Poznawanie najbliższej okolicy wiązać miało ze sobą zagadnienia z historii, języka polskiego i geografii<sup>34</sup>. Charakterystycznym przykładem wprowadzenia historii regionalnej do dziejów Polski jak i jej powiązania z obowiązującymi ideałami wychowawczymi była opisana w „Miesięczniku” lekcja Karola Guńki: „Jak zaktualizowałem podanie śpiący rycerze w Czantorii i Krakus”, na której



autor pragnął uświadomić uczniom, że „to, co dawne, wcale nie minęło bezpowrotnie”. Pierwszą część lekcji wypełniła inscenizacja baśni. Podczas „aktualizacji” nauczyciel wskazywał, iż śpiący rycerze to „uciskani przez Niemców praocjowie”, wezwani przez Komendanta pod wodzą Jana Łyska (autora tej baśni) do legionów. Mogiła Kraka miała symbolizować kopiec Piłsudskiego a zabity smok wawelski-zaborców<sup>35</sup>.

Obok kwestii zakresu wiadomości z historii Polski i historii powszechnej oraz kształtowania odpowiednich postaw, w międzywojennym „Miesięczniku” pojawiały się także artykuły na temat kształtowania określonych umiejętności. Przede wszystkim, zgodnie z koniecznością dążenia w nauce historycznej do prawdy, zwracano uwagę na konieczność wyrobienia u młodzieży umiejętności „prawdziwego a nie fałszywego interpretowania faktów”, odróżniania rzeczywistych zdarzeń od baśni i legend. Interesujące spostrzeżenia zawarte zostały także w obszernej wypowiedzi Jana Kikena z Katowic: „Problem uczenia się i nauczania w zastoso-  
sowaniu do nauki historii w szkole powszechnej”. Autor, zaznaczając na wstępie, że od historii nie wymaga się już ani „lekcji moralności ani pięknych przykładów życia”, lecz „już tylko prawdy”, dzięki czemu ma ona „wszczepić pojęcie i poczucie wartości cywilizacji” wyjaśnił, dlaczego, jego zdaniem, istnieje potrzeba przeniesienia punktu ciężkości z nauczania na uczenie. Proces „uczenia się” wiązać się miał również z samodzielną pracą ucznia, wymagał więc zindywidualizowania nauczania, jego dostosowania do tempa i zainteresowań ucznia, aby zrozumiał on, „że wiedza nie jest gotowym darem bożym, lecz owocem wysiłku badania ludzkiego i by do tej wiedzy sam własnym wysiłkiem” umiał dochodzić. Za metody, które powinny w tym zakresie pomóc uczniowi uznał między innymi pogadanki historyczne, także z wykorzystaniem takich środków jak film. Kiken wyróżnił także w nauczaniu metody bezpośrednie, czyli ćwiczenia w postrzeganiu oraz pośrednie czyli np. ćwiczenia w kojarzeniu<sup>36</sup>.

Wspomnianej wyżej problematyce metod nauczania także inni nauczyciele poświęcili sporo uwagi. Wacław Bandura z Cieszyna omówił nauczanie pod kierunkiem, wskazując na przykład amerykański, gdzie szkoły stały się pracowniami<sup>37</sup>. Wanda Sowianka z Zebrzydowic, omawiając nowe programy nauczania, podała przykłady popularnych czytanek do wspomnianej korelacji historii z językiem polskim i geografiją. Rys historyczny każdej krainy przyczyniać się miał do „uplastycznienia niektórych regionów”, zwłaszcza w klasach młodszych. Wymieniła: „Pieśń o ziemi naszej”, „U grobu św. Wojciecha”, „Legendę o dawnym Krakowie”, „Króla i słowiki”, itd.<sup>38</sup> Do nowych programów nawiązał też Józef Menzel, podkreślając wagę kształcenia samodzielności na lekcjach oraz wskazując na trudności związane z ich realizacją w klasie siódmej z powodu, jak twierdził, niedojrzałości ucznia do zakresu i rodzaju obowiązującego materiału oraz braku przystępnej, pomocniczej lektury<sup>39</sup>. Z kolei znany polski historyk Henryk Mościcki przedstawił „Wskazówki praktyczne dla nauczyciela historii” zalecając metodę porównawczą, mającą pozwalać na szersze ujmowanie zjawisk, zapobiegać uprzedzeniom (gdy np. przy omawianiu upadku Polski nawiązuje się poprzez



analogie do podobnych sytuacji w dziejach: Grecja, Rzym), i przekonywać ucznia, „że aczkolwiek było u nas niejedno zło, to równocześnie istniało ono i gdzie indziej i to nieraz w większej mierze.” Uczeń, jako przyszły obywatel powinien posiadać odpowiedni zasób argumentów, sprzyjających rozkwitowi intelektu i krytycyzmu<sup>40</sup>. W „MP” były także, podobnie jak przed 1918 r. związane z kształceniem umiejętności artykuły przedstawiające osiągnięcia europejskiej myśli dydaktycznej w dziedzinie historii. Dotyczyły one zwłaszcza metody koncentracji i systemu daltońskiego<sup>41</sup>.

Treści prezentowane w latach międzywojennych w „Miesięczniku” sposobem zapisu i zawartością merytoryczną różniły się więc od przykładów sprzed 1918 roku. W wielu z nich dokonano podziałów odpowiadających współczesnym różnieniu na część organizacyjno-porządkową, rekapitulację wtórną, nawiązanie do nowego tematu lekcji, oraz podano rodzaj wykorzystanych środków dydaktycznych. W „Miesięczniku” z reguły drukowano te przykłady lekcji, na których wykorzystywano różne, głównie zaś aktywne metody nauczania. Do najciekawszych należy zaliczyć lekcje: Janiny Pałysowej z Rydułtów Górnych: „Jak przeprowadziłam pogadankę historyczną w klasie 3-ciej na temat: Najdawniejsze grody obronne (jako przygotowanie do Obrony Głogowa)”, Karola Guńki: „Sobieski pod Wiedniem. (Plan lekcji praktycznej z historii powszechnej w klasie IV)”, na której autor historii Sobieskiego przedstawił jako ciągłość polskich tradycji obrony „przedmurza chrześcijaństwa”. W trakcie lekcji przewidziano rysowanie na tablicy szkicu bitwy wiedeńskiej oraz inscenizację poselstwa do króla z prośbą o pomoc. Na lekcji o osadzeniu wsi polskiej na prawie niemieckim Guńka nawiązał do niemieckiego nazwiska jednego z uczniów, aby zachęcić klasę do poznania okoliczności, kiedy do Polski przybyli niemieccy koloniści. Do kwestii, nad którymi uczniowie mieli się sami zastanowić należały między innymi: „Co robić, aby emigranci nie wzbogacali obcych, ale własną ojczyznę?”<sup>42</sup> Zdzisław Batorowicz z Włocławka przedstawił lekcję: „Bitwa pod Grunwaldem na podstawie obrazu Jana Matejki”, na której punktem wyjścia było przeżycie „momentu historycznego” związanego z opisem i „czytaniem obrazu”<sup>43</sup>.

Problematyka środków dydaktycznych na łamach „Miesięcznika” w okresie międzywojennym dotyczyła, podobnie jak wcześniej, głównie kwestii map i podręczników. Pierwszą, dotyczącą konieczności nauki prawidłowego czytania mapy poruszył m. in. znany cieszyński geograf Alojzy Milata z okazji pojawienia się ściennej i podręcznej mapy woj. śląskiego, opracowanej przez F. Popiołka<sup>44</sup>. W kwestii drugiej chodziło głównie o zalecenia, recenzje lub po prostu spisy książek, z których nauczyciel historii powinien korzystać. Wymieniano na przykład podręcznik Bobka: „Elementarna nauka historii ojczystej i powszechnej”, „Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół ludowych” (drugie wydanie części I w 1915 roku) oraz najważniejsze dla nauczycieli pozycje tamtych czasów, wydaną w 1928 roku „Dydaktykę Historii” Hanny Pohoskiej i „Nauczanie historii w szkole powszechnej” Ewy Maleczyńskiej z 1937 r.<sup>45</sup>.

Warto także wspomnieć o rozważaniach dotyczących problemów nauczania

historii na obszarze przyłączonego do Polski w październiku 1938 roku Zaolzia. Ostrzegały one przed żerowaniem na specyficznym patriotyzmie tamtejszej ludności, sugerując położenie nacisku na rozbudzenie dumy z przynależności do narodu polskiego, podbudowanie lekcji przykładami walki o polskość w Wielkopolsce czy na Mazurach<sup>46</sup>. Końcem lat 30-tych, w związku z narastającym napięciem politycznym i militarnym w Europie pojawiły się dodatkowo artykuły wskazujące na rolę historii w umacnianiu obronności kraju<sup>47</sup>.

### Przypisy:

<sup>1</sup> Zob. K. Nowak: Stan badań nad dziejami szkolnictwa na Śląsku Cieszyńskim. In: Książka-Biblioteka-Szkoła w kulturze Śląska Cieszyńskiego. Red. J. Spyra, Cieszyn 2001, s. 19.

<sup>2</sup> „Miesięcznik Pedagogiczny” (dalej „MP”) 1893. Nr 6, s. 65-69; nr 7, s. 81-83.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Wniosek w sprawie nauki historii powszechnej w naszych szkołach, „MP” 1896. Nr 3, s. 25-29; 1900. Nr 2, s. 69.

<sup>5</sup> „MP” 1900. Nr 4, s. 37.

<sup>6</sup> „MP” 1893. Nr 6, s. 68-69.

<sup>7</sup> „MP” 1900. Nr 4, s. 38.

<sup>8</sup> „MP” 1900. Nr 4, s. 37; Zob. także np. K. Matusiak: Kształtowanie patriotyzmu w szkole. „MP” 1905, Nr 10, s. 154-159. Klemens Matusiak (1881-1969)-nauczyciel w Trzanowicach, działacz PTP, Macierzy Szkolnej, „Sokoła”, jeden z przywódców propolskiego przewrotu wojskowego w Cieszynie w 1918 r., potem inspektor szkolny w Bielsku.

<sup>9</sup> „MP” 1911. Nr 5, s. 67.

<sup>10</sup> „MP” 1913. Nr 1, s. 1.

<sup>11</sup> „MP” 1900. Nr 2, s. 13-16.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> „MP” 1914. Nr 7 i 8, s. 179; Nr 9-12, s. 198-203.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> „MP” 1900. Nr 1, s. 2-5. Koncentracja nauki polega na ześrodkowaniu wszystkich nauczanych przedmiotów wokół jednego przedmiotu głównego. W systemie daltońskim nie ma podziału na godziny lekcyjne i klasy, lecz uczeń samodzielnie przerabia materiał pod kontrolą nauczyciela w specjalnych pracowniach.

<sup>16</sup> „MP” 1900. Nr 9 i 10, s. 102-105. Michał Janik (1874-1948)-pedagog, naucz., profesor gimnazjum w Cieszynie 1896-1923.

<sup>17</sup> „MP” 1893. Nr 8 i 9, s. 95-96; nr 10 i 11, s. 123-124; nr 12, s. 144-146; 1894. Nr 3, s. 29-30; 1900. Nr 2, s. 69-70; 1901. Nr 6, s. 60. Zob. także: Lekcja praktyczna: Drugie oblężenie Wiednia przez Turków. „MP” 1903. Nr 7 i 8, s. 104; J. Król: Polityka Przemysła Ottokara II względem Śląska. „MP” 1909. Nr 5, s. 581-584. Jerzy Cienciąła (1884-1940)-naucz. w Szumbarku, Błędowicach Dln., Witkowicach, naucz. i dyrektor Seminarium Nauczycielskiego na Bobrku; Józef Król (1882-1946)- historyk i geograf, od 1917 r. profesor gimnazjalny w gimn. im. A. Osuchowskiego w Cieszynie.

<sup>18</sup> „MP” 1896. Nr 11, s. 121-123; 1899. Nr 4, s. 47; 1900. Nr 4, s. 39-42.; 5 i 6, s. 49-52;

7 i 8, s.82-85, 9 i 10, s.102-105; 1901. Nr 6, s.72-74; 1903. Nr 9, s.112-114; O ważności i potrzebie częstych wycieczek z młodzieżą szkolną. „MP” 1893. Nr 5, s.54-57; 1900. Nr 7 i 8, s.88-89.

<sup>19</sup> „MP” 1905. Nr 8 i 9, s.129-141; 1914. Nr 6, s.133-136.

<sup>20</sup> Potrzeba polskiej mapy Śląska dla szkół naszych. „MP” 1903. Nr 5, s.63-65; 1907. Nr 4, s.59-60; F.Popiołek: W sprawie polskiej mapy Śląska Austriackiego. „MP” 1911. Nr 1, s.7-10. Franciszek Popiołek (1868-1960)-historyk, profesor w gimnazjum Macierzy Szkolnej, potem dyrektor gimnazjum im.A.Osuchowskiego w Cieszynie.

<sup>21</sup> „MP” 1904. Nr 4, s.59-60.

<sup>22</sup> Ibidem; 1906. Nr 2, s.22-24; 1907. Nr 10 i 11, s.157-159. Zob. np. W.Zakrzewski: Historia powszechna na klasy wyższe szkół średnich; A.Lewicki: Zarys historii polskiej; F.Popiołek: Popularne dzieje Śląska z ilustracjami.

<sup>23</sup> P.Bobek: W sprawie podręcznika do historii; „MP” 1913. Nr 7, s.127-130.

<sup>24</sup> Idem: Na temat specjalnej metodyki nauczania historii. „MP” 1917. Nr 1-3, s.10-11.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> H. Życzyński: Z zagadnień wychowania narodowego. „MP” 1926. Nr 6-7, s.162-168.

<sup>27</sup> „MP” 1925. Nr 1, s.3-7.

<sup>28</sup> „MP” 1932. Nr 1, s.49-55.

<sup>29</sup> „MP” 1932. Nr 2, s.68-69; A.Hłasko-Pawlicowa: Prawda dziejowa a czynniki wychowawcze w nauczaniu historii. „MP” 1932. Nr 6-7, s.205-208; Wychowanie obywatelsko-państwowe. „MP” 1934. Nr 3, s.65-71; Nr 5, s.129-130.

<sup>30</sup> A. Nikiel: Wychowanie państwowe a akcja społeczno-oświatowa. „MP” 1932. Nr 1, s.49-55.

<sup>31</sup> A.Hłasko-Pawlicowa: op.cit.

<sup>32</sup> „MP” 1931. Nr 1, s.12-17. Zob. także: F.Sikora: Istota regionalizmu i jego znaczenie do dzisiejszej szkoły. „MP” 1938. Nr 5, s.144-148; Franciszek Sikora (1910-1973)-działacz społeczny i nauczyciel w Istebnej.

<sup>33</sup> K.Guńka: Wycieczki społeczne. „MP” 1934. Nr 8-9, s.201-204; K.Piegza: Muzea szkolne. „MP” 1938. Nr 4, s.111-113. Karol Guńka (1893-1940)-nauczyciel w Łąkach, Suchej Średniej, SN na Bobrku, redaktor „MP”; K.Piegza (1899-1988)-nauczyciel, plastyk, folklorysta, uczył w Orłowej, Stonawie, Jabłonkowie.

<sup>34</sup> S.Menzlowa: Grupowanie materiału naukowego klasy piątej szkoły powszechnej dookoła zagadnień regionalnych. „MP” 1937. Nr 1, s.8-13.

<sup>35</sup> „MP” 1936. Nr 3, s.76-77. Jan Łysek (1887-1915)- nauczyciel, pisarz, poeta, zginął jako legionista śląski na Wołyniu.

<sup>36</sup> „MP” 1933. Nr 5, s.137-144; nr 6-7, s.179-182.

<sup>37</sup> O nauczaniu pod kierunkiem. „MP” 1933. Nr 2, s.33-35; Wacław Bandura ((1898-1964)-nauczyciel w gimn. im.A.Osuchowskiego w Cieszynie, w latach 1936-1938 w Plocuku, od 1938 w Orłowej.

<sup>38</sup> „MP” 1934. Nr 6-7, s.166-171.

<sup>39</sup> J. Menzel: Jakie trudności nastęrcza program historii w klasie VII szkoły powszechnej? „MP” 1936. Nr 10, s.232-238.

<sup>40</sup> „MP” 1927. Nr 10-11, s.308-310.

<sup>41</sup> „MP” 1925. Nr 1, s.11-14; 1926. Nr 3, s.80-84; 1934. Nr 3, s.79-85.

<sup>42</sup> „MP” 1925. Nr 3, s.76-77.

<sup>43</sup> „MP” 1933. Nr 12, s.297-300. Zob. także: A.Milata: Znaczenie historyczne przełęczy jabłonkowskiej. „MP” 1922. Nr 10, s.247-248; K.Guńka: Odyskanie Pomorza. Lekcja praktyczna. „MP” 1924. Nr 1, s.40-42; H.Życzyński: Jubileusz Bolesława Chrobrego w szkole. Ibidem, s.1-3. Alojzy Milata (1885-1936)-geograf, nauczyciel w Rychwałdzie i SN na Bobrku.

<sup>44</sup> „MP” 1924. Nr 1, s.15-17.

<sup>45</sup> „MP” 1937. Nr 10, s.255-256

<sup>46</sup> K.Guńka: Na marginesie nauki historii na Zaolziu. „MP” 1939. Nr 1, s.16-19.

<sup>47</sup> G.Hecht: Szkoła i nauczyciel a obrona państwa. „MP” 1937. Nr 10, s.8-13; K.Guńka: Zagadnienie obronności kraju w szkole powszechnej w programach historii, geografii i języka polskiego. „MP” 1938. Nr 2, s.76-83.