

WIADOMOŚCI

HISTORYCZNO- DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK I — ZESZYT 3/4

LWÓW 1933 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

ROZPRAWY — ARTICLES:

	Str.
Memorjał Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie nauczania historii według nowych programów	129
Mémoire de la Société Polonaise d'Histoire relatif à l'enseignement de l'histoire d'après les nouveaux programmes.	
Helena Radlińska (Warszawa): O współpracę historyków i pedagogów	134
Pour la collaboration des historiens et des pédagogues.	
I. K.: Dydaktyka na VII-ym międzynarodowym Zjeździe historycznym .	139
La didactique au VII Congrès international des historiens.	
H. Radlińska (Warszawa): Na marginesie dyskusyj Sekcji Dydaktycznej Kongresu Warszawskiego	148
Remarques sur la discussion de la Section Didactique au Congrès de Varsovie.	
Kazimierz Piwarski (Kraków): Nowe książki popularno-naukowe o Janie Sobieskim	150
Les nouveaux livres sur Jean Sobieski.	

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES-RENDUS:

(zobacz wykaz w indeksie rocznika) 155

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE -- NOTICES BIBLIOGRAPHIQUES 185

KRONIKA — CHRONIQUE 200

**WYDAWNICTWA
VII KONGRESU MIĘDZYNARODOWEGO
W WARSZAWIE 1933**

**LA POLOGNE AU VII CONGRÈS INTERNATIONAL. 1933
À VARSOVIE, tom I zł. 11·50, tom II zł. 10·35**

**RÉSUMÉS DES COMMUNICATIONS PRÉSENTÉS
AU CONGRÈS, tom I zł. 8·05, tom II zł. 10·35**

L'HISTORIOGRAPHIE POLONAISE DU XIX ET XX S., 1·15

**DO NABYCIA W ADMINISTRACJI POL. TOWARZYSTWA
HISTORYCZNEGO LWÓW, UNIWERSYTET.
DLA CZŁONKÓW 15% OPUSTU.**

2. 3/4

Memorjał Polskiego Towarzystwa Historycznego w sprawie nauczania historii według nowych pro- gramów.

Do

MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA
PUBLICZNEGO

w W a r s z a w i e.

Lwów, dnia 16 września 1933 r.

Zarząd Polskiego Towarzystwa Historycznego po przeprowadzeniu dyskusji nad projektami programu nauki historii w gimnazjach państwowych i publicznych szkołach powszechnych III stopnia na posiedzeniu z dnia 9 września b. r. ma zaszczyt przesłać następującą odpowiedź na ankiety w sprawie nauczania tego przedmiotu:

U w a g i o g ó ł n e.

1. Stwierdzono jednomyślnie, że zasadnicze wytyczne nauczania historii, tak w szkole powszechnej jak i w gimnazjum, ujęte w ustępach p. t. „Uwagi do całości programu“, odpowiadają zasadniczo celom, jakie postawione są tym szkołom i stanowią niewątpliwy postęp w stosunku do dotychczasowego stanu rzeczy. W szczególności tyczy to ustępów p. t. cele nauczania, czynnik lokalny i regionalny, aktualizacja, rola podręcznika, lektury i źródeł, używanie map i ilustracji, dotyczy także uwag do materiału poszczególnych klas. Także i stopniowanie trudności uważać trzeba za właściwie przeprowadzone. Dobór materiału odpowiadającego tym wytycznym wymaga jednak w szeregu szczegółów, poniżej wymienionych, pewnej rewizji i uzupełnień.

2. Wychodząc z założenia, że zarówno szkoła powszechna jak i gimnazjum mają zapewnić opuszczającej je młodzieży poziom wykształcenia odpowiadający potrzebom życia, poruszono myśl pewnego zasadniczego ustosunkowania do siebie na wszystkich trzech stopniach nauczania historii (szkoła powszechna, gimnazjum i liceum) historii powszechnej z tem, że od najniższego do najwyższego stopnia wzrastać powinna ilość materiału z historii powszechnej w stosunku do historii polskiej, materiał zaś z historii polskiej powinien ulegać pogłębieniu. W związku z tem wysuwa się trudny problem uwzględnienia historii powszechnej już w szkole powszechnej; jakkolwiek niemożliwą jest rzeczą wprowadzanie na tym stopniu większej ilości materiału z historii powszechnej, to jednak wypada się liczyć z koniecznością zaznajomienia ucznia z temi najważniejszymi wiadomościami z dziejów powszechnych, które stosownie do pytania ankiety A2 są niezbędne dla jego obywatelskiego wykształcenia i z którymi w życiu ustawicznie będzie się spotykał. Są to takie tematy jak np. Grecy, cesarstwo rzymskie, początki chrześcijaństwa i papieństwo, islam i Turcy, krucjaty, odkrycie Ameryki, które w przeważnej części dałyby się uwzględnić w związku z Polską, a których uczeń niekończąc poza szkołą powszechną żadnej innej szkoły, nie miałby możliwości poznać w obecnych warunkach.

3. W związku z uwzględnieniem przez program w szerokim stopniu kwestyj kulturalnych i gospodarczych, nasuwa się potrzeba doksztalcenia na tym punkcie nauczycieli, nie zawsze przez dawne wymagania egzaminacyjne do tych zadań należycie przygotowanych.

U w a g i s z c z e g ó ł o w e.

A n k i e t a G. I.

A. 2. Czy materiał dobrany spełnia swoją rolę w stosunku do podstawowych zadań gimnazjum?

Wskazane byłoby uwzględnienie w historii starożytnej chociażby w krótkim zarysie Asyrii ze względu na jej rolę państwowo-twórczą, w historii średniowiecznej zaś szersze znacznie uwzględnienie roli Francji średniowiecznej, która odgrywa decydującą rolę w zasadniczych kwestjach Europy średniowiecznej jak feudalizm, sztuka romańska i gotycka, wyprawy krzyżowe, rozwój idei państwa narodowego. W historii nowożytnej

wysuwa się potrzeba uwzględnienia stanu gospodarczego Polski w epoce rozkwitu, nie w XVII ale w XVI w., a także podkreślenia roli Władysława IV, zwłaszcza jako organizatora wojska i floty. W związku z tem podnieśćby należało potrzebę traktowania historii wojskowej nie tylko z punktu widzenia historii wojen i bitew ale także organizacji wojskowej, która pozwoli ocenić młodzieży wysiłek i obowiązek społeczeństwa w dawniejszych czasach i porównać go z chwilą obecną. Koniecznem jest również uwzględnienie niektórych jeszcze momentów historii powszechnej w szczególności wojny 30-letniej i jej związku z Polską, jak również szersze uwzględnienie dziejów najbliższych sąsiadów Polski. Jako bardzo dodatnią stronę należy podkreślić szerokie uwzględnienie zagadnień kulturalnych, także i w dziedzinie sztuki oraz społeczno-gospodarczych. W szczególności uwzględnićby wypadało bardziej rozwój sztuki (a zwłaszcza architektury) gotyckiej i uwzględnić ją w Polsce już w w. XIV (sztuka polska w w. XV zapewne omyłkowo występuje dwukrotnie).

B. 1. Czy ilość ogólna materiału jest dostosowana do możliwości psychicznych młodzieży oraz do realnych warunków pracy?

2. Czy wyniki wogóle są osiągalne?

W dyskusji poruszony został postulat wyznaczenia w programie pewnego maximum i minimum materiału zwłaszcza w pierwszych latach nauczania, celem ułatwienia nauczycielowi pracy w zależności od warunków i materiału uczniowskiego, jakim rozporządza. W związku z tem pozostaje odpowiedź na punkt 2.

C. 1. Czy rozkład materiału na poszczególne lata odpowiada rozwojowi młodzieży?

2. Czy jest dość uzasadniony i celowy pod względem ilościowym — czy niema przeciążenia w pewnych momentach, zbędnego zwolnienia i próżni w innych?

W rozkładzie materiału uznać należy za celową reformę w stosunku do dotychczasowego stanu rzeczy a polegającą na przesunięciu wczesnego średniowiecza na I rok nauczania, tak, że drugi rok rozpoczyna się dziejami Polski. W drugim roku natomiast zachodzi obawa przeciążenia młodzieży wielką ilością materiału obejmującego blisko lat 800, a w tem szereg najdonioślejszych kwestyj dziejów zarówno powszechnych jak i polskich, co uniemożliwić może należyte przetrwanie tych zagad-

nień. W szczególności szłoby o to, aby umożliwić należyte przetrawienie epoki najważniejszej dla obywatelsko - państwowego wychowania młodzieży, a sięgającej w Polsce od XIV do schyłku XVI w. Nasuwałyby się więc postulat zakończenia nauki II-go roku już na dacie 1648 r., która zarówno dla dziejów polskich jak i powszechnych stanowi moment przełomowy. Dla Polski stanowi on koniec wielkiego rozwoju mocarstwowego a daje początek okresowi walk i zmagañ, któryby należało traktować łącznie z w. XVIII-tym, kiedy odbijają się ujemne skutki tych walk. W ten sposób łatwiejby było objaśnić przyczyny upadku i wyczerpanie Polski w XVIII w. Dla dziejów powszechnych stanowi data 1648 r. przełom pomiędzy epoką wojen religijnych a epoką absolutyzmu (1648—1789), stanowiącą wyraźną całość. Przesunięcie drugiej połowy XVII w. na III-ci rok nauczania wobec znacznie mniejszego chronologicznie i rzeczowo materiału nie wywołałoby tam przeciążenia, tem więcej, że jest kwestją wymagającą jeszcze dyskusji, czy okresu poprzedzającego bezpośrednio wybuch wojny światowej wraz z początkami ruchu niepodległościowego w Polsce nie należałoby przesunąć do klasy IV-tej, jako pozostających w ścisłym związku z przeznaczonym dla niej materiałem.

C. 3. Czy stopniowanie trudności jest należyście zachowane? Czy jest uwzględnione utrwalenie i pogłębianie w odpowiedni sposób dawnego materiału? Czy podział na większe działy i ich kolejność są dostatecznie uzasadnione?

Uwzględnienie powyższych postulatów usunęłoby w zupełności trudność w podziale materiału historycznego w ramach obecnego gimnazjum i pozostawałoby w zgodzie z postulatem, który program tak słusznie i konsekwentnie przeprowadza a mianowicie stopniowania trudności, utrwalania i pogłębiania dawnego materiału.

W związku z temi kwestjami pozostaje sprawa nauki o Polsce współczesnej w klasie IV-tej. Jednomyślnie podniesiono postulat niedzielenia tej nauki między geografa i historyka, ale skupienia jej w całości w ręku historyka jako naturalnego zakończenia nauki historii. Skupienie tej nauki w ręku historyka pozwoli uniknąć jej zeschematyzowania a postawić ją na niezbędnym dla niej gruncie dynamicznym i umożliwi przedstawienie zagadnień gospodarczych, zgodnie z programem w rzucie historycznym.

Ankieta P. I.

A. 2. Czy materiał dobrany spełnia rolę w stosunku do podstawowych zadań szkoły, kształcącej ogół obywateli — czy przyczynia się należycie swojemi środkami do wprowadzenia w świat polskiej kultury?

Odpowiedź na to pytanie mieści się w uwagach ogólnych ad 2.

A. 3. Czy jest dostosowany do psychiki i zainteresowań dziecka?

Traktowanie zagadnień społeczno-gospodarczych bardzo słusznie wprowadzonych do programu, bywa jednak miejscami zbyt oderwane i stąd nie zawsze przystępne dla umysłu dziecka. Wzorem powinno być tutaj traktowanie zagadnień kulturalnych, które oparto o element biograficzny (np. żywoty świętych w wiekach średnich). W związku z temi ostatniemi, wymienićby należało niewątpliwie św. Stanisława i to nietylko na tle jego zatargu z królem, co na tle roli, jaką kult jego odegrał dla zjednoczenia Polski — tak pięknie opisanej w jego legendzie. Zachodziłoby pytanie, czy traktowanie kwestyj ustrojowych w formie przewidzianej przez program nie jest za trudne dla umysłu dziecka.

C. 2. Czy jest dość uzasadniony i celowy pod względem ilościowym — czy niema przeciążenia w pewnych momentach, zbędnego zwolnienia i próżni w innych?

Powtórzyłoby należało argumenty za przesunięciem początku nauki klasy VI-tej na rok 1648, jakie wymieniono w odpowiedzi na ankietę G. I.

D. 1. Czy metody nauczania występują dość jasno — czy są przytem zbyt ciasno określone, czy też przeciwnie dają zbyt wiele swobody nauczycielowi?

Metody nauczania zarówno dla szkoły powszechnej jak i dla gimnazjum występują zupełnie jasno, jednakże byłoby wskazaniem takie ich sformułowanie, aby nauczyciel nie miał wątpliwości co do zakresu, w jakim swobodnie może się poruszać i ażeby przez złe zrozumienie wytycznych nie popadł w zbytne zacieśnienie swej pracy.

Na punkty obu ankiet nie wymienione w powyższych uwagach szczegółowych wypadły odpowiedzi w zasadzie potakujące.

Za Zarząd Główny:

Sekretarz:

(Doc. Dr. St. Inglot).

Prezes:

(Prof. Dr. Fr. Bujak).

HELENA RADLIŃSKA (Warszawa).

O współpracę historyków i pedagogów.

Współpraca międzynarodowa w dziedzinie nauczania historii była dotychczas niemal wyłącznie skierowana ku zwalczaniu szkodliwych dla współżycia narodów nienawiści i poszukiwaniu sposobów ukazania współzależności zjawisk, zachodzących w różnych krajach.

Ciągle omawianie celów, zatrzymywanie się przy nielicznych dotychczas sposobach — niezbyt, niestety, skutecznych wykazuje, że sprawa jest zaledwie postawiona, jeszcze nie ugruntowna. Taki stan trwa już jednak dziesięciolecia. Jest niewątpliwie zależny od kształtowania się życia politycznego, ma jednak ambicje oddziaływania na to życie. W imię tych ambicji trzeba się przyjrzeć dotychczasowym poczynaniom i planować przyszłą działalność.

Zarysowały się już wyraźnie pewne prądy, dokonano pewnych prób zarówno na wystawach międzynarodowych, jak i na kongresach wychowania moralnego, na kursach nauczycielskich, poświęconych zbliżeniu narodów i w wydawnictwach.

Wyróżnić wśród nich można: a) psychologiczne i socjologiczne ujmowanie podstaw współpracy światowej, b) poszukiwanie konkretnego planu tej współpracy, c) istotne zainteresowanie odrębnościami i swoistym charakterem narodów i epok. Co wnosi już psychologja i pedagogika do omawianej dziedziny, którą nie bez pewnej słuszności uważali długo za swą wyłączną własność obok historyków — moralistów?

Niezmierznie ważne są prace psychologów, wyjaśniające kształtowanie się zainteresowań społecznych. Badania w tej dziedzinie — zwł. J. Piageta — wykazują, jak zwolna powstaje sztuka obiektywizacji, która jest podstawą wszystkich współ-

nych działań. Obiektywizacja spojrzenia pozwala na ujmowanie zagadnień „naszych“, nietylko „moich“. Przy postępie obiektywizacji rozszerza się „nasze“ poza grupę najbliższą, poza społeczeństwo własne. Takie zjawisko obiektywizacji zachodzi zarówno w rozwoju jednostki jak i grupy. Najtrudniejszą, najcięższą pracą dojrzewającego człowieka jest wyjście z egocentryzmu, rozszerzanie kręgu swoich zainteresowań innymi „ja“. Najcharakterystyczniejszym objawem dojrzałości jest cieszenie się z dorobku, z powodzenia innych, z odmiennego od własnych upodobań piękna. Najistotniejszą przeszkodą porozumienia międzynarodowego jest przyglądanie się sprawom wspólnym wyłącznie z własnego punktu widzenia.

Nauczyciel historii wyciągnąć musi daleko idące konsekwencje ze spostrzeżeń psychologa. Zapytuje go: w jakim wieku pojawiają się pierwsze możliwości obiektywizacji zainteresowań społecznych? Jakie warunki i podniety je przyspieszają? Co opóźnia, przeszkadza aż do uniemożliwienia? Kiedy więc, na jakim poziomie nauczania, można prowadzić pracę skuteczną? Jakie metody przemówią najniezawodniej?

Nauka o rozwoju instynktów i ich sublimowaniu przynosi niejedno wskazanie. Z całą pewnością można już dziś stwierdzić, że zbyt wczesne podawanie haseł, wprowadzanie „na zapas“ wiadomości i pojęć, daje w wyniku werbalne tylko opanowanie zdań, gładko brzmiących, bez istotnego uświadomienia ich treści.

Dziecko, które (dziś naogół przedwcześnie) zaczynamy uczyć historii, może się naprawdę zainteresować tylko tem, jak inne dzieci, czy inni ludzie zdobywali sprawności, które ono zdobywa. Na własną miarę przerabia wszystkie otrzymane wiadomości; co się w tej mierze nie zmieści — przepada. Przy współpracy psychologa i historyka można ustalić, co będzie najważniejsze w danym okresie życia. Rozpatrywano już i rolę nauczania historii rzeczy (Cousinet) i rolę baśni (Bühler), i w związku z nią — sprawę dziejów bajecznych, w pewnej chwili życia niezastąpionych, podających w jedynej, wówczas sugestywnej formie, wielkie prawdy narodu i ludzkości.

Mniej uwagi poświęcono okresom następnym życia, zwłaszcza owemu okresowi marzeń młodzieńczych o przebudowie świata, o odegraniu wielkiej roli historycznej, okresowi, w którym synteza losów i celów świata zaczyna interesować ponad

wszystko. Wówczas to właśnie — ku końcowi szkoły średniej, czy doksztalcającej, nauczanie historii może mieć największe znaczenie przy kształtowaniu ideologii narodowej i współdziałania międzynarodowego.

Obok wskazań psychologii niezmiernie ważne są w tej dziedzinie wskazania s o c j o l o g j i. Zjawiska psychologiczne występują w splątaniu ze społecznymi. Inną jest „miara“ możliwości psychicznych dziecka różnych środowisk w danym zakresie przedewszystkiem: historycznie „czynnych“ i „biernych“, (na co zwracał uwagę Zakrzewski). Życie warstwy społecznej, jej udział w puściźnie przeszłości i w świadomej twórczości jutra, ma znaczenie nieraz rozstrzygające dla kształtowania pojęć. Konsekwencje dla nauczania historii wynikają stąd wyraźne i liczne. Nie może ono zamykać się w obrębie szkoły, czy raczej szkół różnego stopnia. Musi przenikać w życie, w świadomość pokolenia dorosłego, ściślej: wszystkich grup wieku, stanowiących dane „pokolenie historyczne“. Metody się mnożą, obejmują dziedziny, nie mieszczące się w szkole. Organizacja muzeów i wystaw, ochrona zabytków, odtwarzanie w teatrze i na ekranie minionej rzeczywistości uzupełniają nauczanie przez książkę i wykład.

W popularyzacji tego typu przeszłość musi być ukazywana w związku z teraźniejszością. Na Powszechnym Zjeździe Historyków Polskich był już omawiany fakt, że człowiek dorosły interesuje się przedewszystkiem tem, co ma bezpośrednio związek z jego twórczością. Szuka tajemnicy powodzenia lub klęski spraw podobnych do tych, którym służy.

Filozofja okresu romantyzmu (w Polsce — K. Libelt) akcentowała znaczenie historii, jako wiedzy, wskazującej cele i siły pracy dla przyszłości. Takie postawienie sprawy wymaga odwagi i szczerości w ujmowaniu dnia wczorajszego: trzeba ocenić przeszkody i realny układ stosunków. Trzeba również ukazać wpływy idei, dążeń i marzeń, jako czynników przebudowy; rolę mas i ludzi, przez których urzeczywistniane są idee wieku.

Nauczanie historii tak pojęte wiąże generacje i narody, dopomaga do krystalizowania nowej prawdy, nie narzuca utrzymywania przeżytych kształtów.

Znaczenie tradycji dla nowej twórczości występuje wyraziście w okresie przewrotów społecznych. Po odwróceniu się od historii — na krótko i bynajmniej nie całkowicie — zjawia się

nawrót zainteresowań przeszłością, poszukiwania w niej zapowiedzi dnia bieżącego, niezrealizowanych haseł jutrzejszych, cennych doświadczeń, wyjaśnienia współzależności między wydarzeniami.

W związku z temi tendencjami życia pojawia się zagadnienie konkretnego planu współdziałania międzynarodowego. Jaką w niem właśnie rolę może odegrać nauczanie historii i jak tę współpracę na polu nauczania należałoby zorganizować?

Znamienne wskazania dał W. James jeszcze przed wojną światową w małej ulotce o moralnym równoważniku wojny. Dowodził, że nawoływanie do pacyfizmu samo przez się nie porwie młodzieży. Chce ona bowiem walki. Apoteoza spokoju, dobrobytu, utrzymania dorobku nie przemówi; młodych porwie raczej burzenie zła, budowanie od nowa. Wojny nie można przedstawiać tylko jako aktu gwałtu. Wojna z piosenki przemawia tem właśnie, że idą za nią „chłopcy wybierani“, odrywani w imię czegoś większego od spraw zawodu, miłości, życia jednostki, w imię jakiejś ojczyzny i idei. Jedyną dla James'a drogą szerzenia pacyfizmu wydawało się podejmowanie zadań wspólnych, wymagających równego poświęcenia interesów osobistych, jak służba żołnierska, lecz nie zwróconych przeciw wrogowi-narodowi. Te zadania: to wielkie, siłami międzynarodowemi podejmowane wyprawy geograficzne, prace meljoracyjne i konstrukcyjne, zwalczanie zarazków i t. p.

Od czasu pojawienia się „The moral equivalent of war“ chociaż współżycie narodów nie układało się bynajmniej harmonijnie, doszło w dziedzinach higieny, techniki i sportu do urzeczywistnienia idei James'a. Przy planowaniu współpracy w dziedzinie nauczania historii ten kierunek życia daje poważne wskazania.

Szukając konkretnych zadań, które podejmować mogą badacze i nauczyciele, zwrócono uwagę na wykonywane wspólnym wysiłkiem atlasy, monografie, pomoce naukowe. Dla współpracy dzieci wskazywano jako najlepszą — korespondencję międzyшкоlną, udział w międzynarodowych obozach harcerskich i przynależność do kół Czerwonego Krzyża Młodzieży. Dla młodzieży, w okresie poszukiwania syntez, największego zaciekawienia „innyimi“ i „całym światem“ nie znajdowano ujścia. Nowoczesne metody nauczania, oparte na samokształceniu, wiążące szkołę

i dyscypliny naukowe z życiem, pozwalają na wejście na inne drogi. Jednym z zadań najpilniejszych, które wykonać mogą nauczyciele historii całego świata, to obmyślenie tematów współpracy międzynarodowej młodzieży w opisywaniu, odnajdywaniu, porównywaniu wynalazków, doświadczeń, koncepcyj, pojawiających się w różnych krajach, napozór czasem niezależnie od siebie, ukazywaniu ich związku ze stanem kultury, z drogami komunikacyjnymi i t. p.

Przy takiej pracy wystąpi na pierwszy plan waga nie tylko podobieństw i wspólności celów, lecz również — odrębności, swoistych, niepowtarzalnych walorów danej kultury, kraju, epoki, człowieka i znaczenia ich dla ogólnego dorobku.

Jedną z najsłabszych stron współpracy międzynarodowej i poświęconych jej obrad i wydawnictw jest zacieranie różnic, chęć stonowania barw używanych w obrazie ogólnym stosunków. Grozi to szarżyzną i nudą, odbiera moc przyciągającą i radość wzajemnego obcowania. Słusznie podkreślał Foerster, że „kosmopolityzm“, przeciwstawiający sprawy narodowe — międzynarodowym, jest wrogiem międzynarodowego współdziałania. Wymaga ono bowiem zainteresowania odrębnymi indywidualnościami i gromadami, harmonizowania tego, co wnoszą grupy narodowe. „Uzgadnianie“ i koordynowanie nie powinno pociągać zabijania swoistych wartości i swoistego piękna. Rola historii, zwłaszcza historii kultury może się stać niezmiernie ważną właśnie w ratowaniu przed szablonem i tendencjami obniżenia wartości innych, niż pożądane w danej chwili.

Wnioski, które się narzucają z powyższych rozważań, to:

Konieczność rozszerzenia współpracy międzynarodowej na polu nauczania historii z dyskusji nad celami i metodami do planowego, systematycznego porozumiewania się historyków, psychologów, pedagogów w sprawach:

 badań nad kształtowaniem pojęć, umożliwiających nauczanie historii, wpływem dojrzewania, uczenia się, oddziaływania środowiska i przemian, w środowisku zachodzących;

 prób w dziedzinie metody nauczania, użycia środków pomocniczych i

 wprowadzenia współpracy młodzieży różnych krajów.

Dydaktyka na VII-ym międzynarodowym Zjeździe historycznym.

Pomimo pewnych tendencyj do usamodzielnienia dydaktyki historii, których wyrazem był zeszłoroczny Zjazd, tej sprawie wyłącznie poświęcony, VII-my międzynarodowy kongres historyczny posiadał sekcję nauczania tak, jak ją posiadały Zjazdy w Oslo i polskie Zjazdy historyczne. Pamiętać przytem należy, że problem nauczania historii zajmuje również sporo miejsca na różnych kongresach wychowania moralnego, gdzie jest rozpatrywany z punktu widzenia pewnych ideologij. Podchodzenie do dydaktyki od strony programu wytworzonego w powojennej atmosferze widocznem było nawet w Oslo; Zjazd haski — o ile można sądzić na podstawie sprawozdań drukowanych w czasopiśmie pedagogicznych — miał już nieco inny charakter; w Warszawie referaty dotyczące zbliżenia międzynarodowego były w wyraźnej mniejszości. Referaty te i dyskusje obracały się przytem w kręgu, pozbawionym momentów drażliwych, wniosków sięgających do ideologii, w kręgu organizacji badań i poszukiwania gruntu wspólnego, bez niwelowania istniejących różnic. Wartość tych różnic podkreślano kilkakrotnie (referaty prof. L h é r i t i e r'a i R a d l i ń s k i e j). Dyskusje były chwilami gorące, zderzały się ideologje a nie tylko poglądy naukowe, dochodziła do głosu historia bieżąca, ale w związku z innemi zagadnieniami.

Na czterech posiedzeniach sekcji wygłoszono 12 referatów; odpadły dwa z umieszczonych w programie ostatecznym (M a l y e, N a n k e) oraz trzy z pośród zapowiedzianych w programie tymczasowym (A l t a m i r a, H a n d e l s m a n, V i n a s M e y) i cały szereg „interventions“, przeważnie polskich. Z pośród referatów wygłoszonych polskich było 5 i 2 „interventions“, belgijskich i francuskich po 2, niemiecki 1 i jedna rosyjska „intervention“.

Udział poszczególnych narodowości w dyskusji odpowiadał częściowo składowi sekcji. Najczęściej przemawiali Polacy, na każdym posiedzeniu; często słyszało się Niemców, a właściwie jednego z nich, prof. M o m m s e n a, na jednym posiedzeniu odznaczyli się Włosi: prof. D e l o g u i G. V o l p e, Belgowie

i Francuzi również kilkakrotnie dawali znać o sobie; uderzającym natomiast było milczenie Anglosasów. Poza polskimi i włoskimi żadne chyba z tych wystąpień nie odzwierciedliło rzeczywistego stanu dydaktyki w poszczególnych krajach. Nie widać było rezultatów przygotowawczej pracy przedkongresowej w tej dziedzinie ani w Anglii, ani w Stanach Zjednoczonych, ani we Francji, czy nawet w Niemczech; Włosi jedynie, chociaż referatu żadnego nie zgłosili, podawali w dyskusji cele i charakter swojej pracy dydaktycznej. W doborze tematów podjętych przez cudzoziemców, a bodajże i w doborze prelegentów, widoczną była pewna przypadkowość a w paru wypadkach również brak orientacji w stanie niektórych problemów poza granicami własnego kraju.

Referaty i tezy, wysuwane w dyskusji zgrupować można około czterech zasadniczych tematów: 1) nauczanie historii wobec nauki historycznej i pedagogji (Knapowska, Mommsen, Moszczeńska, Mrozowska, Radlińska); 2) rola i miejsce niektórych działów historii w nauczaniu szkolnym (Gąsiorowska, Van Puyvelde, Van Tieghem); 3) nauczanie historii na poziomie akademickim (Lheritier, Van Puyvelde) i 4) organizacja współpracy międzynarodowej w dziedzinie dydaktyki historii (Krasicka, Otlet).

1. W pierwszej grupie, obejmującej całość problemu nauczania historii, przeważały referaty polskie, referaty, można powiedzieć, reprezentacyjne, jeśli chodzi o dobór poruszonych zagadnień. Odbiły się na nich silnie prace, związane z tworzeniem i wprowadzaniem w życie nowych programów a i niejedno z tych programów do nich się przedostało, (referat instr. hist. Min. W. R. i O. P. H. Mrozowskiej i niektóre fragmenty referatu W. Knapowskiej). Ujawniły się tu również zagadnienia, będące w chwili obecnej przedmiotem zainteresowania dydaktyków polskich, jak regionalizm, rola poszczególnych pomocy naukowych, uczenie t. zw. myślenia historycznego.

Referaty: W. Moszczeńskiej: „Problem konkretyzacji w nauczaniu historii“ i H. Mrozowskiej: „Podstawy wychowawczego kierunku w nauczaniu historii“, dotyczyły problemu podstaw naukowych i podstaw psychologicznych nauczania historii i — w związku z tem — kryterjów selekcji materiału dla celów szkolnych.

Pierwsza z wymienionych prelegentek szuka uzasadnienia dla selekcji w analizie metodologicznych podstaw nauki historycznej, zaznaczając konieczność wyzwolenia jej wraz z metodą nauczania od wpływu metodologii nauk ścisłych. Udostępnienie prawdy naukowej jest celem pracy nauczyciela, lecz oblicza tej jednej prawdy są różne i treść jej istotną ukazują nam rozmaicie, zbliżają lub oddalają. W nauczaniu dąży się do uka-

zania tej treści istotnej w tej formie, w tym wyrazie, który umysłowi ucznia jest najdostępniejszy. Umotywowania selekcji, zgodne z wymaganiami psychologii pedagogicznej, wpływają również ze swoistych właściwości materiału historycznego. Nieograniczoność tego materiału i wynikająca stąd niemożność ograniczenia, nawet przez badacza-specjalistę, absolutnej całości wywołuje postulat dydaktyczny ograniczenia tego materiału w szkole, postulat zgodny z metodologią historii. Poznanie historyczne to — zdaniem referentki — uchwycenie względnej wartości zjawiska dziejowego. Z takiej definicji wypływa konieczność wyboru takich zjawisk, które umysł ucznia może w ten właśnie sposób ująć. Wybór ten musi być przytem zmienny. „Okazuje się więc, że wskazania płynące z właściwości nauki historycznej dają się szarmonizować całkowicie z wymogami dydaktyki, pod warunkiem gruntownego przemyślenia podstaw metodologicznych oraz samego materiału naukowego pod kątem widzenia celów i warunków nauczania“. Referentka wprowadza w tem miejscu nowy termin do dydaktyki polskiej nazywając „konkretyzacją nauczania historii“ oparcie go na doborze elementów dokonany w myśl powyższych kryterjów.

Podobne podejście do zagadnienia (ale nie wnioski) dostrzec było można w „intervention“ prof. Gąsiorowskiej, żądającej oparcia nauczania każdego przedmiotu na metodologii tego przedmiotu.

O ile pierwszy referat stara się uzgodnić założenia psychologiczne z metodologicznymi, o tyle drugi (H. Mrozowskiej) poświęcony jest przede wszystkim wychowywaniu przez historję, będąc „próbą określenia... podstaw... szczegółowej metodyki wychowawczego nauczania historii w Polsce“. Problemy konkretyzacji i selekcji materiału są tu również poruszane a przytem referentka zahaczyła o szereg zagadnień z dydaktyki szczegółowej. Celem tego referatu jest uzasadnienie wychowawczego kierunku w nauczaniu historii i udowodnienie, że ta nowa metoda nie „godzi w prawdę i w rzetelność naukową“, gdyż nawet żaden badacz nie jest wolny od pewnej dozy subiektywizmu, a wiedza historyczna jest zawsze „wiedzą określonego czasu, do głębi przenikniętą współczesnymi poglądami na podstawowe wartości życia“. Kryterjów selekcji szuka p. Mrozowska przede wszystkim w celach wychowania i wykształcenia szkolnego. Ponieważ celem tym jest wprowadzenie ucznia w świat współczesnych zjawisk kulturalnych należy wybierać takie fakty historyczne, które „dopomogą nam do wprowadzenia młodzieży w świat tego systemu wartości, który leży u podstaw dzisiejszej kultury“. To sformułowanie kryterjum selekcji wiąże się ściśle z zagadnieniem aktualizacji.

Odmienne stanowisko zajął prof. Mommsen, głoszący wyższość wiedzy ścisłej, czystej nauki nad innymi celami i podstawami nauczania a częściowo także i Włosi. Tezy włoskie,

wyłoszone w wyjątkowo pięknej formie przez prof. Volpęgo w dyskusji nad przygotowaniem nauczyciela (bliskie zasadom Gentilego) odsuwają wartość wykształcenia pedagogicznego na drugi plan, umieszczając na pierwszym przygotowanie naukowe. Gdy się zna i kocha swój przedmiot można do jego tajników wprowadzać innych. Wysokie zadania nauczyciela historii wymagają szczególnie starannego przygotowania, bo przez historję prowadzi droga do pełnego zrozumienia życia, które jest celem nauczania. Lecz sztuki nauczania nie można się nauczyć: składa się na nią bowiem talent i doświadczenie.

Te same problemy poruszyła prof. Radlińska w obu swych wypowiedzeniach na temat: „Współpracy między historją a naukami pedagogicznymi“¹⁾ oraz „Przygotowania nauczyciela historii“ podkreślając konieczność ustalenia psychologicznych podstaw nauczania. Materiał nauczania, odpowiedni dla każdego wieku, musi być dobrany i ustalony wspólnie przez historyka i psychologa; przy dobieraniu zagadnień powinienby współpracować socjolog. Historia, będąc łącznikiem między pokoleniami, ma sama w sobie wartości wychowawcze: nauki pedagogiczne są w stosunku do niej pomocniczymi. Nauczycielowi historii potrzebne jest gruntowne przygotowanie naukowe, uzdalniające go do pracy naukowej zdala od wielkich i wygodnych warsztatów, oraz gruntowne przygotowanie pedagogiczne.

Jedno tylko zagadnienie kształcenia pamięci historycznej objęła p. Knapowska schodząc od podstawowych rozważań psychologicznych na grunt praktyczny uczenia chronologii i kształcenia pamięci kojarzeniowej, która może ułatwić t. zw. myślenie historyczne. Obok ciekawych uwag o pionowych i poziomych „linjach czasu“ spotykamy się tam ze sprawą dat, podstawowych czy wskaźnikowych, znaną nam z nowego programu.

Streszczając wyniki prac sekcji nad tą grupą zagadnień można powiedzieć, że było niemi przedstawienie w skrócie tych ogólnych problemów dydaktycznych, które są w tej chwili aktualne zwłaszcza — ale nie wyłącznie — na gruncie polskim. W niektórych wypadkach ukazany został szczebel osiągnięty u nas w pracy nad ich rozwiązywaniem. Nie uchwały były tutaj ważne tylko wypowiedzenia myśli i pobudzenie dyskusji. Problem podstaw nauczania, tak bardzo ważny nietylko w okresie tworzenia ale i w okresie realizowania nowego programu, będzie niewątpliwie jeszcze dyskutowany w wielu środowiskach, zarówno jak problem dat i wiele innych.

Ogólny poziom wystąpień polskich był poważny, lecz brakło możności porównywania. Nie dowiedzieliśmy się właściwie niczego o stanie tych zagadnień gdzieindziej, a przecież właśnie jednym z celów podobnych zjazdów jest przedstawienie osiągniętych wyników.

¹⁾ Referat ten drukujemy w niniejszym zeszycie Wiadomości. Red.

2. W drugiej grupie, wskutek odpadnięcia referatu prof. N a n k e g o o mapie historycznej, cudzoziemcy mieli przewagę liczebną. P. V a n T i e g h e m (Paryż) mówił o korelacji historii i historii literatury wzgl. języka ojczystego w szkole pod tytułem „L'enseignement de l'histoire littéraire dans le cadre de l'histoire générale et de l'histoire de la civilisation“; L. V a n P u y v e l d e (Bruksela) — o historii sztuki w nauczaniu („L'histoire de l'art dans l'enseignement“) i prof. N. G ą s i o r o w s k a o roli historii gospodarczej i społecznej.

Pierwszy w bardzo obszernej pracy, opartej na doświadczeniach szkolnych francuskich, uzasadniał metodyczne i naukowe korzyści ścisłej korelacji tych dwóch przedmiotów. Ideałem byłaby korelacja w czasie i treści, czyli współpraca programu i nauczycieli. Nie rozpatrując bliżej metody takiej stałej współpracy, wyjaśniania zjawisk literackich przez historję i odwrotnie, stwierdza konieczność giętkości metodycznej (La souplesse est nécessaire) oraz istnienie trudności w praktyce dla nauczycieli, zmuszonych, w razie realizacji tych tez, do dobrego orjentowania się w sąsiedniej dziedzinie wiedzy. Ciężar korelacji spaść jednak powinien głównie na barki nauczyciela języka ojczystego.

W ożywionej dyskusji udział wzięli przedewszystkiem cudzoziemcy, zwłaszcza Włosi, którzy stanęli zdecydowanie po stronie szeroko pojętej korelacji przyznając, że znalezienie całkowicie wszechstronnego nauczyciela nie jest łatwe. Historia — mówił prof. D e l o g u — to dzieje ducha ludzkiego, który ogarnia wszystkie dziedziny życia, niemożliwą więc jest koncepcja historii tylko ekonomicznej czy społecznej. Nauczyciel — zdaniem V o l p e ' g o — musi być humanistą i umieć ukazać różne strony danego zjawiska. Koordynatorem wiadomości ucznia jest — wbrew V a n T i e g h e m ' o w i — historyk, nie nauczyciel języka ojczystego: ten ostatni dostarcza tylko wiele cennego materiału. Prof. E t i e n n e (Liège) ustosunkował się krytycznie wobec dążeń do historycznego wyjaśnienia dzieł literackich.

Polski udział w tej dyskusji był niewielki, a treść przeważnie ściśle związana z nowym programem. P. M r o z o w s k a stwierdziwszy, że minął czas czystej historii politycznej, na której miejsce wchodzi do szkoły historia kultury, przedstawiła budowę korelacji w programie gimnazjalnym. Prof. F o l k i e r s k i wyraził niepokój o świeżość odczucia dzieła literackiego przez ucznia, w razie zbyt erudycyjnego komentarza historycznego. Słusznem jest wyprzedzanie polonisty przez historyka, ale wyniki ostateczne nie zależą od programu, ani od rozkładu godzin, ale od człowieka, a jeśli nie mamy odpowiednich nauczycieli, winne są uniwersytety. Prof. M o m m s e n krótko poinformował o stanie tej sprawy w Niemczech.

Ciekawym momentem w tej dyskusji było poruszenie przez prof. V o l p e g o społecznej strony dzieła literackiego, która należy do historii, bo jednostka (autor) żyje życiem zbiorowem,

życiem państwa i replika referenta, podkreślająca obok tamtej indywidualną stronę dzieła, związaną niekiedy z dziejami myśli, która należy (w szkole) do nauczyciela literatury.

Prof. L. V a n P u y v e l d e, po przedstawieniu stanu nauczania uniwersyteckiego historii sztuki w kilku krajach (Niemcy, Francja, Anglja, Irlandja, Belgja, Italja) i stwierdzeniu, że jest ono niewystarczające, uzasadniał potrzebę wprowadzenia historii sztuki do szkół średnich, jako przedmiotu odrębnego, nauczanego przez specjalistów. W dyskusji wysunięto istnienie w wielu szkołach wyższych amatoryzmu w tej dziedzinie. Zdaniem prof. Delogu nauczanie historii sztuki, obowiązkowej we włoskich liceach, aby mogło osiągnąć swój cel, musi być wraz z historją i filozofją w ręku jednego nauczyciela. Prof. G ą s i o r o w s k a wychodząc z odwróconej zasady: *vita est magistra historiae* przedstawiła projekt wprowadzenia w bardzo szerokim zakresie historii gospodarczej i społecznej do szkoły, zwłaszcza zawodowej, gdzie dla historii politycznej niema właściwie miejsca.

Na całej linii przeciwstawił się powyższym postulatom prof. V o l p e. Wydzielanie — chociażby dla pewnego tylko poziomu — historii społecznej i gospodarczej byłoby wycięciem niewielkiej części z całości życia pełnego człowieka. Fakty społeczne i gospodarcze są równocześnie faktami politycznymi, wchodzącymi w skład życia państwa: chodzi tylko o punkt widzenia.

Starcie to, chociaż dość ostre, nie pociągnęło za sobą dalszej dyskusji. Wynik prac sekcji nad tą grupą zagadnień jest nieco inny od poprzednio omówionego — inny też był charakter pracy. Mały udział Polaków da się wytłumaczyć nie tylko trudnościami językowymi, ale i faktem, że korelacja zdobyła już sobie od pewnego czasu prawo obywatelstwa przynajmniej w przekonaniu ogółu nauczycielstwa, jeśli jeszcze nie w praktyce. Program przesądził nie tylko współpracę historyka z polonistą, traktowanie historii, jako historii kultury w najszerszym zakresie ale wyznaczył także miejsce zjawiskom z dziedziny historii sztuki, nie tworząc z tej ostatniej wszakże odrębnego przedmiotu. Ten ostatni problem powinien był jednak wywołać większe ożywienie wśród polskich uczestników obrad, gdyż na naszym gruncie jeszcze nie jest należycie wyjaśniony, ani nawet przedyskutowany. Uderzyły natomiast wiadomości o zagadnieniu korelacji we Francji, zawarte w rozprawie prof. V a n T h i e g h e m'a i ubolewania prof. V a n P u y v e l d a nad stanem nauczania jego przedmiotu. Wystąpienia włoskie — nienaganne co do formy i jednolitej treści myślowej, integralnie humanistyczne, dawały dodatnie wyobrażenie o stanie niektórych problemów dydaktycznych na terenie Italji.

3. Zagadnienia nauczania uniwersyteckiego zajęły najmniej czasu. Poruszył je częściowo prof. Van Puyvelde, pośrednio prof. Radlińska, zahaczył o nie prof. Folkierski, w luźnym związku z niemi pozostawała „intervention“ p. Pankratowej. Wobec odpadnięcia trzech referatów, zapowiedzianych w programie tymczasowym, jako reprezentant tych zagadnień pozostał tylko p. Lhèritier, z próbą analizy kilku uniwersyteckich podręczników francuskich, angielskich, niemieckich i włoskich.

Wbrew dotychczasowym ankietom tego rodzaju, poszukującym odpowiedzi na określone pytania, przeważnie wpływające z tendencji politycznych, głosi on potrzebę studjum podręczników porównawczego, naukowego i obiektywnego. Badania takie muszą być zorganizowane na gruncie międzynarodowym, gdyż przerastają siły nietylko jednego pracownika.

W dyskusji zjawił się moment polityczny. W „intervention“ przedstawiającej stan nauczania historii i podręczniki w Rosji p. Pankratowa zaprzeczyła istnieniu obiektywnej prawdy historycznej. Ponieważ prawda historyczna jest inna w Berlinie niż w Warszawie, niemożliwe jest badanie obiektywne, proponowane przez p. Lhèritier, a jedynym możliwym punktem wyjścia w tych badaniach: zasady marksizmu. O wartości wychowawczej dzieła nie można bowiem sądzić bez znajomości jego ideologii politycznej. W dalszej dyskusji prócz referenta zabierali głos prof. Mommsen i Tournear-Aumont (Poitiers).

Słabe obsadzenie problemu nauczania uniwersyteckiego uderza tem bardziej, że tu i ówdzie pod adresem wyższych uczelni padały słowa krytyki (Folkierski, Puyvelde), że stawiano ogólnie, i to jest bodaj odbiciem istotnego stanu rzeczy nietylko u nas, bardzo wysokie żądania, dotyczące przygotowania naukowego nauczyciela; że wreszcie w wielu krajach lata powojenne są latami pracy nad programem nauczania.

Udział uczonych w pracach sekcji był raczej słaby. Oprócz referentów i przewodniczących na poszczególnych posiedzeniach częściej spotkać można było profesorów uniwersytetu z pośród gości zagranicznych niż z pośród uczestników polskich; wśród tych ostatnich przewaga nauczycieli była jaskrawa. Czyżby uczeni polscy, przez swą przypadkową przeważnie tylko obecność w sali obrad XIV-ej sekcji, chcieli zaznaczyć chęć zrzucenia na barki nauczycieli odpowiedzialności nietylko za samo nauczanie historii w szkole ale i za pracę nad rozbudową podstaw nauczania?

4. Referat p. Lhèritier zahaczył i o zagadnienie współpracy międzynarodowej, ograniczonej tym razem — jeśli pominiemy nie wygłoszony, ale umieszczony w księdze zjazdowej referat Malye'go i wnioszek prof. Radlińskiej — do sprawy pomocy naukowych. To ograniczenie tematu, jest cechą

charakterystyczną tej grupy obok wymienionych na początku sprawozdania. Zauważyć jeszcze należy, że wnioski zgłoszone nie wywołały prawie żadnej dyskusji. Do tej grupy zaliczyć trzeba wniosek p. L h è r i t i e r o w szczególności prac przygotowawczych do porównawczego badania podręczników i wniosek prof. Radlińskiej o wzięciu na warsztat współpracy międzynarodowej badań nad rozwojem pojęć.

Referat p. O t l e t p. t. „L'Atlas universel de la civilisation“ przedstawia współpracowniczką jego p. A. O d e r f e l d ó w n a, ilustrując go pokazem tablic Atlasu i pokrewnych prac polskich. Celem tego atlasu, złożonego z ruchomych tablic, jest „danie pojęć jasnych, dokładnych, wiarygodnych w formie bezpośrednio zrozumiałej“. „Rola jego w rozszerzaniu wiadomości byłaby równorzędna roli wielkich encyklopedyj narodowych, których byłby uzupełnieniem i niejako łącznikiem“. Opracowanie go musi być wynikiem najszerzej współpracy międzynarodowej historyków, socjologów i pedagogów. Początek już jest zrobiony. Odpowiedni wniosek został przyjęty. Temat ten był już kilkakrotnie poruszany na łamach polskich czasopism pedagogicznych.

Przyjęto również wnioski wynikające z referatu p. J. K r a s i c k i e j o organizacji międzynarodowej wymiany pomocy naukowych, a dotyczące wydawania specjalnego biuletynu bibliograficznego, poświęconego temu typowi wydawnictw i rozszerzenia na nie zwykłej wymiany. Oprócz wymienionych przyjęty został wniosek prof. P u y v e l d e o wprowadzeniu historii sztuki do szkoły średniej.

Do bilansu sekcji należy jeszcze dodać kilka uwag ogólnych. Poziom dyskusyj nie był równy: chwilami senne, chwilami bardzo nawet ożywione, zgodne jednak były z harmonją, panującą na zjeździe. W paru krótkich starciach czy raczej wybuchach, stroną najczynniejszą byli Włosi i Niemcy. Pierwsi, stając na gruncie integralnego humanizmu, broniąc całości wiedzy i z uznaniem podkreślając osiągnięte u siebie wyniki, przedstawili się — jak zresztą nietylko w tej sekcji — jako grupa zwarta i zorganizowana. Niemcy, reprezentowani głównie przez prof. M o m m s e n a (który pierwszy odpowiedział na tezy p. P a n k r a t o w e j), raz tylko wystąpili liczniej. Forma tych wystąpień znacznie mniej była spokojna od włoskich. O udziale innych narodowości była już mowa.

Udział polskich nauczycieli, duży liczebnie, słaby był w dyskusji, przez co może stan prac naszych w tej dziedzinie nie ukazał się w całej pełni. Konieczność używania jednego z 5-ciu języków oficjalnych doprowadziła do prawie humorystycznej sytuacji na ostatniem posiedzeniu sekcji, na którem dwa referaty wygłoszone były przez polskich prelegentów w języku francuskim przy obecności na sali bodaj dwóch tylko cudzoziemców, z których jeden rozumiał po polsku. Czas, by język polski uży-

skął przynajmniej w podobnych okolicznościach równouprawnienie z innemi urzędowemi.

Tekstów referatów tej sekcji szukać trzeba w trzech wydawnictwach. Polskie znajdują się wszystkie w „La Pologne au VII-ème Congrès International des Sciences historiques“, prócz tego niektóre z nich w polskim tekście w nr. 1 z r. 1933 „Przeglądu Historycznego“ (Moszczeńska, Mrozowska). Z obcych streszczenia referatów Lhéritier'a, Malye'go i Otlet'a umieszczone są w 2-im tomie „Résumés des communications...“. Prace Mommsena, Van Puyvelde i Van Tieghema ukazały się w „Bulletin du Comité International des Sciences Historiques“.

J. Kr.

Na marginesie dyskusyj Sekcji Dydaktycznej Kongresu Warszawskiego.

W porównaniu z Oslo wszyscy zaznaczają wielki postęp. Przy zestawianiu treści i poziomu z haską konferencją w sprawie nauczania historii — widać większe pogłębienie zagadnień, szerszy zasięg myśli. Ale — jak jest w obliczu innych kryteriów? W porównaniu z tem, jak być mogło, w zestawieniu z potrzebami społecznymi, z pracami nad przebudową ustrojów i programów szkolnych, z koniecznością ratowania i wzmacniania roli nauki w życiu?

Przy rozpatrywaniu referatów i, bardziej od nich charakterystycznych, głosów w dyskusji, uderza powszechne niemal ograniczenie zainteresowań do spraw szkoły. W dyskusji o szkole główny nacisk kładziono na przygotowywanie przez szkołę średnią do studjów historycznych i na kształcenie w uniwersytetach fachowców, którzy znajdą zatrudnienie, odpowiednie do swych kwalifikacyj. Znamienny był brak zainteresowania budowaniem kultury historycznej, tak bardzo doniosłej jako czynnik życia zbiorowego narodu i ludzkości. Nie wypłynęło w dyskusji zagadnienie dużej wagi dla nauki, popularyzacji i kształtowania poglądu na świat: zastosowania metody historycznej do rozważania wszystkich spraw, dziejących się w czasie.

Wpłynęło na to niewątpliwie charakterystyczne dla naszych czasów nastawienie psychiki: żądza nowości, zgoda wewnętrzna na kształtowanie spraw świata i nauczanie wedle wskazań polityki bieżącej.

Jeśli wolno w tem miejscu zwrócić uwagę na momenty polemiczne i na własną w nich rolę — pozwolę sobie zaznaczyć, że za najważniejszą ze swych robót na Kongresie uważam przemówienie w dyskusji, (które się bardzo nie podobało delegatowi włoskiemu!). Przypominało ono o obowiązkach historyka w dziedzinie kultury i wobec przyszłości, nakazujących ukazywanie drogi do źródeł, odbieżanych chwilowo, lecz jeszcze bijących, które będą znów poszukiwane, upragnione, i oby nie zbyt móżolnie, poprzez manowce — poszukiwane. Ciekawą ilustracją, częściową i niepełną takiego zjawiska jest zwrot ku historii, przedstawiony przez delegatów z Związku Sowieckiego.

Przy porównywaniu udziału Polaków i delegatów z innych krajów trzeba podkreślić, że stosunek ludzi zajmujących się nauką do nauczania był u nas uderzająco gorszy. Sprawy nauczania są pozostawiane w Polsce — naogół — tylko tym, którzy albo pracują naukowo w dziedzinie pedagogiki, albo też są wyłącznie praktykami nauczania. Wielu historyków, będących nauczycielami, nawet autorów podręczników, nie wzięło udziału w posiedzeniach Sekcji. Nie przedstawiono jej wyników pracy stałej Komisji Nauczania, która rozważała zagadnienia kształcenia uniwersyteckiego, więc i — kształcenia nauczycieli. Miało się chwilami wrażenie, że sprawy nauczania są poprostu — lekceważone. Wpłynął na to zapewne szereg okoliczności. Jedną z najważniejszych była zapewne ta, że historycy polscy mieli wiele zadań w innych Sekcjach Kongresu i wiele obowiązków organizatorskich. Brak swobody wypowiedzania się w obcych językach przyczyniał się zapewne do zamykania zainteresowań wokół kwestyj, opanowanych językowo najlepiej. Tem niemniej istniała pewna niechęć do „zniżania się“ ku szkole i „belferce“.

Przełamanie tej niechęci na gruncie polskim powinno się stać jednym z zadań Sekcyj dydaktycznych Polskiego Towarzystwa Historycznego. Na przyszłych kongresach w interesie kultury historycznej leżeć będzie zbliżenie prac Sekcji Nauczania i Syntezy.

H. Radlińska (Warszawa).

Nowe książki popularno-naukowe o Janie Sobieskim.

50 lat temu, w dwusetną rocznicę odsieczy Wiednia, ukazały się pomnikowe wydawnictwa źródłowe, stanowiące po dziś dzień punkt wyjścia dla badań nad czasami Jana III. Na tej solidnej podstawie, rozszerzanej w miarę ujawniania coraz to nowych materiałów archiwalnych polskich i jeszcze obfitszych zagranicznych, rozwijały się badania monograficzne, oświetlające szereg ważnych zagadnień z doby Jana III, zwłaszcza liczne i coraz szersze obejmujące dziedziny, w ostatnim lat dziesiątku. Kilku historyków polskich młodszego pokolenia zajęło się wyłącznie badaniem czasów Sobieskiego, a rok 1929, połączony z rocznicą trzechsetlecia urodzin Sobieskiego i lata następne przyniosły plon szczególnie obfity. Można by tedy oczekiwać, że rok obecny, ćwierćtysiąclecia odsieczy Wiednia, wzbogaci naszą naukę historyczną pełną monografią Jana III. Tymczasem ukazały się jedynie studja poświęcone pewnym okresom czy zagadnieniom z tej doby.

Natomiast rocznica 250-lecia odsieczy Wiednia przyniosła dość obfity plon w zakresie wydawnictw popularno-naukowych o Janie III i bitwie wiedeńskiej, przeznaczonych dla szerokich sfer czytelników. Poziom tych prac bardzo rozmaity, cel i charakter różnoraki, niesposób tedy oceniać ich jedną miarą. Z powodu tych wydawnictw na szersze omówienie zasługuje przede wszystkim książka O. Laskowskiego, Jan III Sobieski (Lwów 1933, Biblioteka Macierzy Polskiej).

Autor na wstępie zaznacza, że pragnął „nakreślić życie Wielkiego Wodza tak, jak się dzisiaj rysuje w świetle najnowszych badań”; pozatem zaś „w ten sposób złożyć hołd zwycięskiemu Wodzowi w rocznicę jaśniejszej chwały jego wiktoryi“, oraz „ukazać w formie najbardziej dostępnej nie tylko czyny, lecz i oblicze duchowe, nie tylko chwałę wojennego genjusza, lecz i twarde zmagania w sidłach polityki... ukazać człowieka i jego zacięty bój z losem w imię szczytnego ideału i ku dobru Ojczyzny“. Pospieszmy odrazu dodać, że ten drugi cel w zupełności został spełniony. Budowa książki zwarta i przejrzysta, styl piękny, w niektórych ustępach pełen polotu. Koncepcja postaci Jana III trafna, możliwie wszechstronna. Na pierwszy plan

wysunięto naturalnie stronę wojenną działalności króla, „co zyskał chwałę... nie szczęśliwemi rządami, nie pomnożeniem potęgi i mocy Rzeczypospolitej, nie ustaleniem w niej ładu, lecz blaskiem wojennego genjusza i błyskiem zwycięskim swojego miecza“. Nie brak jednak podkreślenia bujnych pomysłów i trafnych rzutów w zakresie polityki zagranicznej, dążeń do podniesienia uroku państwa w Europie oraz prób wzmocnienia rządu: docenia autor króla „trud i wolę, włożone w sprawę dźwignięcia Rzeczypospolitej“, w walce z opozycją magnacką, choć wyniki nie odpowiadały zamierzeniom królewskim.

Co do kwestji pierwszej, należy podkreślić staranie autora możliwie pełnego wyzyskania wyników badań najnowszych, nawet tych prac, które ukazały się drukiem w toku, a raczej już pod koniec pisania omawianej pracy. Nasuwa się tutaj kilka uwag. Na początku książki umieścił autor wykaz drukowanych źródeł i literatury. Wśród źródeł należałoby jeszcze wymienić m. i. Fr. Pułaskiego: „Źródła do poselstwa Gnińskiego“, może jeszcze kilka współczesnych pamiętników. Ważniejsze braki można zauważyć w wykazie literatury. Stanowczo należałoby zacytować opracowanie czasów Jana III przez W. Sobieskiego w „Polska, jej dzieje i kultura“, t. II; następnie ważne do polityki Jana III w pierwszym okresie rządów prace, Wł. Konopczyńskiego „Polska a Szwecja“, T. Mączyńskiego „Kazimierz Rogala Zawadzki“. Uderza brak wzmianki o szkicu K. Jarochowskiego o wyprawie wiedeńskiej 1683 roku, stanowiącego punkt wyjścia dla następnych badań. Ponadto szkoda, że w spisie literatury nie zachowano jakiegoś porządku, rzeczowego lub chronologicznego, co znacznie ułatwiłoby czytelnikowi orientację.

W części pierwszej (rozdziały I—XI), poświęconej czasom przedkrólewskim Jana III, podstawę stanowiło naturalnie dzieło Korzona „Dola i niedola Jana III“. Nieco cennych uzupełnień o młodości wojskowej Jana Sobieskiego jest wynikiem własnych studjów źródłowych autora. Natomiast zdałoby się pewne wyjaśnienie (rozdz. I) o fortunie magnackiej Sobieskiego. Przy ocenie polityki francuskiej Ludwika Marji autor poszedł za Korzonem, dzieląc naogół jego osąd przesadnie surowy i jednostronny; nowsze badania (np. Konopczyński) skłaniają się w pewnej mierze do złagodzenia tej oceny.

Drugą, znacznie obszerniejszą część pracy, poświęca autor omówieniu czasów królewskich Jana III. Kreśląc w sposób barwny kampanję ukraińską, lwowską czy zórawińską, wreszcie potrzebę wiedeńską i dwie bitwy pod Parkanami, opiera się autor na nowych badaniach m. i. J. Wolińskiego i O. Dąbrowskiego: znać jednak, że sam gruntownie zbadał materiał źródłowy do dziejów wojen Jana III i problemy te przemyślał. Nie może nas jednak w pełni zadowolić ujęcie po-

lityki zagranicznej Jana III w pierwszej dobie jego rządów. Polityka Sobieskiego, oparta na współpracy z Francją i Szwecją, tylko naszkicowana, niedość uwypuklona; kapitalny dla jej zrozumienia problem „Królewiec czy Kamieniec“ ledwie tknięty. A szkoda, bo, przy szerszem uwzględnieniu nowszej literatury do tych kwestyj (por. cytowane wyżej prace)¹, obraz ten mógłby być znacznie pełniejszy i ułatwiłby ogromnie czytelnikowi wniknięcie w politykę Jana III, co więcej, wskazałby mu wtedy całą jej bujność i wielostronność, nie pozwalającą królowi ograniczać się jedynie do problemu turecko-czarnomorskiego. Nawet przy ściśle ograniczonych rozmiarach pracy o Janie III winno się znaleźć miejsce na osobny rozdział o jego polityce bałtyckiej.

Rozdział o odsieczy Wiednia piękny, barwny i wcale wyczerpujący. Może wartoby jeszcze wspomnieć o ważnej roli korpusu polskiego Hieronima Lubomirskiego w walkach pod Preszburgiem i Bisamberg.

W latach powiedeńskich oparł się autor, omawiając problem czarnomorski i wypadki wojenne, głównie na pracach Cz. Chowańca (zwłaszcza wyprawa mołdawska 1686 roku); zresztą kreśląc politykę zagraniczną Jana III i stosunki wewnętrzne, walkę z opozycją magnacką na tle prób zapewnienia tronu Jakóbowi, opiera się na pracach K. Piwarskiego. Widać tu dowodnie dbałość autora o wyzyskanie najnowszych wyników badań historycznych nad tą epoką. Natomiast zbyt krótko, poprostu tylko szkicowo, potraktowane są ostatnie lata Jana III. Prawda, że okres to najmniej zbadany i pilnie wymaga gruntownego opracowania: nawet jednak i w obecnych warunkach warto było niektóre kwestje szerzej potraktować, jak np. bardzo ważne stosunki na Litwie, gdzie właśnie król podjął decydującą walkę z Sapiehami, zręcznie podsycając ruch szlachecki przeciw wielmożom i przygotowując późniejszy upadek oligarchji sapieżyńskiej. Nieco zbyt skąpe są wreszcie uwagi końcowe autora o mecenacie królewskim.

Książka pisana była niewątpliwie przy zgóry określonych rozmiarach objętościowych i pod rygiem ściśle wyznaczonego terminu (na wrzesień b. r.); tem też napewno trzeba tłumaczyć większą część zaznaczonych usterek i braków. W ogólności jednak jest to najlepsza książka popularno-naukowa o Janie III, wyrastająca znacznie ponad poziom tego typu wydawnictw; lepsza np. od książki A. Śliwińskiego, bo oparta na nowych wynikach naukowych ostatniego dziesięciolecia — stąd też daje pełniejszy i trafniejszy obraz postaci Jana III na tle epoki. Jako książka dla szerszych sfer czytelników przeznaczona, spełni napewno swe zadanie i zewszecmiar jest godna polecenia: zwłaszcza zaś winna się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej jako piękna i pożyteczna lektura uzupełniająca.

¹) Por. m. i. Piwarski K.: Polityka bałtycka Jana III w latach 1675—1679. Cieszyn 1932.

Pięknie wydana książka E. Jezierskiego „Jan III Sobieski“ (Warszawa 1933, wyd. Instyt. Propagandy Państwowo-Twórczej) napisana żywo i barwnie, ustępuje pod względem treści książce Laskowskiego. Autor zbyt widocznie jest pod wpływem książki Śliwińskiego, a z nowszych opracowań korzystał tylko w bardzo skąpej mierze. Niewątpliwie zna odnośne rozdziały pióra W. Sobieskiego z tomu drugiego „Polska, jej dzieje i kultura“, a wyzyskanie ich zaznaczyło się w pracy w sposób dodatni. Tak np. poświęca autor osobny rozdział polityce bałtyckiej Jana III w latach 1675—8 („Frontem do Bałtyku“), dając jej trafną ocenę; następnie nie zapomina również o próbach polityki bałtyckiej w latach 1693/4. Stanowi to bezwzględnie dodatnią stronę książki. Pozatem jednak (inaczej niż Laskowski) nie uwzględnia autor w dostatecznej mierze wyników nowych badań i podziela naogół sąd Śliwińskiego o Janie III. „Wódz wielki nie był wielkim politykiem“, ten pogląd autora przewija się przez całą książkę, krzywdząc niesłusznie króla, oświetlając jego postać zbyt jednostronnie. Książka pisana zdaje się pośpiesznie, stąd usterki, niestety dość liczne. Tak np. m. i. w r. 1654 jeździł w poselstwie do Krymu Bieganowski, a nie Biegański (s. 33). W r. 1676 przyznali Turcy Polsce Białocerkiew i Pawołocz, a nie 2/3 Ukrainy (s. 154). Posłem cesarskim w Polsce w r. 1678/9 był Altheim, a nie Althaus (s. 177). Pod Parkanami walczyło około 30.000 wojsk chrześcijańskich, a nie samych Polaków — podobnie Turków było nieco ponad 30.000, a nie 80.000 (s. 193). Traktat Ligi świętej w Linzu podpisano 5 marca, a nie w kwietniu 1684 r. (s. 196). Béthune nie mógł przyjechać do Polski w odpowiedzi na poselstwo Wielopolskiego (s. 200), gdyż przybył do Polski już w roku 1684, a wielki kanclerz udał się do Paryża dopiero w roku następnym. W spisku roku 1687 brał udział jedynie Stanisław Heraklusz Lubomirski, a nie Lubomirscy, bo Hieronim był wtedy stronnikiem dworu (s. 204). Napisana stylem żywym i potoczystym, zaleca się książka jasnym wykładem. Jeżeli doczeka się dalszych wydań, to życzyliby należało, by autor uwzględnił w wyższym stopniu nowsze opracowania. Postać Jana III tylko na tem zyska, wartości dydaktyczne wzrosną, a młodzież szkolna, która pewnie stanowić będzie najliczniejszy zastęp czytelników tej książki, otrzyma pełniejszy obraz zwycięzcy z pod Wiednia.

A. Śliwiński w broszurze p. t. „Odsiecz wiedeńska“ (Warszawa 1933, Wydawn. Komit. Obchodu 250-lecia zwyc. pod Wiedniem) nie ogranicza się do przedstawienia wypadków z r. 1683, lecz daje w rozdziałkach poprzedzających skrót swej znanej książki o Janie III, wydanej w roku 1924. Omawiając znaczenie odsieczy Wiednia rozwija szerzej wartość jej jako czynu w stosunku do bierności i obojętności na sprawy sąsiadów Polski czasów saskich. Brak podkreślenia, że w ówczesnej sytuacji politycznej przymierze z Austrią było dyktowane wy-

mogami racji stanu polskiej. Inne wydawnictwa popularne „roku Sobieskiego“ to przeważnie zbiory materiałów do uroczystych obchodów wielkiej rocznicy. Najpełniejszy z pośród nich stanowi książka A. Bełcikowskiej „Król Jan Sobieski i odsiecz Wiednia 1683—1933“ (Warszawa, 1933), dając poza dość obszernym wstępem szczególnie bogaty materiał ilustracyjny, oraz wybór fragmentów z utworów poetyckich (polskich i obcych), bibliografię wydawnictw o Janie Sobieskim (niestety bardzo niekompletną), wykaz ważniejszych dzieł malarstwa polskiego i obcego poświęconych zwycięzcy z pod Wiednia i jego czynom orężnym, pomników i t. d. Ze względu na obfitość materiału obchodowego książka ta stanowi pożądany nabytek dla bibliotek szkolnych. O wiele skromniejsze zbiorki tego typu stanowią Dr. J. Bery: „Rocznica odsieczy wiedeńskiej 1683—1933“ (Warszawa 1933) i „Przedmurze chrześcijaństwa“ (Poznań 1933, Biblj. Wieczornicowa Nr. 22). „Śląsk Sobieskiemu“ (Nakładem Śląsk. Komit. Obchodow. w Wielkich Piekarach, 1933)—to zbiorek fragmentów z utworów powieściowych i poetyckich odnoszących się do pobytu Jana III na Śląsku w czasie marszu pod Wiedeń. Krótki wstęp pióra J. Przybyły nie jest niestety wolny od usterek rzeczowych.

Dobrze się wreszcie stało, że K. Tyszkowski przypomniał szerszej publiczności piękne szkice Karola Szajnochy, wydane poraz pierwszy zgórą siedmdziesiąt lat temu, opracowując dwa rozdziały (w skróceniu) z jego „Opowiadań o królu Janie III“, p. t. „Mściciel“ (Lwów 1933, Biblj. Macierzy Polskiej).

Kazimierz Piwarski (Kraków).

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Lippert, Geschichtsunterricht, Erfurt 1929, str. 189.

Autor w przedmowie rozpoczyna od założenia, że wojna światowa, zmieniając radykalnie rolę międzynarodową Niemiec, wywołała zarazem zmianę stosunku Niemców do przeszłości. Zadaniem historii w dzisiejszej szkole niemieckiej jest zastąpić brak sił fizycznych państwa „jednością potęgi kulturalnej“. Szkoła ma być walką o nowe życie. Historia daje przykłady walk w imię rozmaitych haseł, ścierania się czynników jak np. kapitał i myśl społeczna, siła i prawo. Historia uczy, że formy życia są zmienne, że sięgać trzeba śmiało po życie nowe. Nie znaczy to, zastrzega się autor, aby historyk miał budzić wątplenie w istnienie narodu. Celem historii jest wyrobienie czynnego stosunku do państwa, gotowości do czynu i poczucia społecznego w zakresie kultury narodowej i postępu.

Posiadamy dziś w inwentarzu metod dydaktycznych cały szereg pozycji: podejście do historycznego materiału w szkole może być naukowe lub psychologiczne; oprzeć się można na pracy uczniów, analizie źródeł; starać się o pogładowość lub dbać tylko o prawdę; oświetlać wydarzenia z geograficznego i geopolitycznego punktu widzenia, albo też z socjologicznego czy etycznego; traktować wreszcie wszystko pod kątem wpływu na teraźniejszość (gegenwartsbetonte Geschichte) albo danego regionu; podkreślać rolę wielkich ludzi lub przeciwnie ograniczać się do przedstawiania zdarzeń i prądów. Niejedna droga prowadzi do wykształcenia pełnego człowieka, posiadającego zrozumienie historyczno-polityczne. Nauczyciel historyk winien posiadać „ruchliwość metodyczną“ (methodische Beweglichkeit — str. 75).

Przechodzi następnie autor do podbudowy swej doktryny dydaktycznej, przedstawiając wyniki nauki o młodzieży (Jugendkunde — rozdz. I).

Rozdział drugi traktuje czysto dydaktyczne zagadnienie pogładowości. W historii, więcej niż w innych przedmiotach, nauczyciel walczyć musi z werbalizmem. Rozstrząsając pojęcie pojmwania (begreifen), dowodzi autor, że u jego podstawy, tak jak zresztą w języku polskim, leży „ujmowanie“, „chwytanie“. Wnioski praktyczne: 1) Koniecznym warunkiem pogładowości jest poznanie własnej okolicy. 2) Historyk postąpi dobrze, dając najpierw narację barwną, potem budując historyczne pojęcie. Aby osiągnąć to ostatnie — co jest rzeczą ważną, bo historia winna taksamo uczyć myśleć jak matematyka, czy gramatyka — należy, aby uczeń umiał: uchwycić to, co jest typowe dla epoki, przeprowadzić analogję

z bieżącymi instytucjami, rozumieć rozwój form życia społecznego. Historia daje przecież nie mozaikę faktów, ale splot, powiązany wielokrotnie w czasie stosunkiem następstwa i w przestrzeni zależnością współczesną. Pytanie: dlaczego? i pytanie: jak było gdzieindziej? (analogja), są nieodłączną formą prowadzenia lekcji historii.

Jeśli chcemy rozwijać zdolność myślenia, nie śpieszmy się z wykładaniem przyczyn i zależności — zasada szkoły pracy na terenie dydaktyki historii może mieć piękne zastosowanie: klasa sama winna dojść do wyliczenia np. jakie czynniki złożyły się na zwycięstwa Aleksandra W. lub: o ile reformacja przeciwstawiała się średniowiecznemu porządkowi. Wystarczy w pierwszym wypadku opowiedzieć o przebiegu wojen Aleksandra, w drugim przedstawić hasła Lutra, uczniowie sami dokonają zestawienia. Największą sztuką, jaką może się poszczycić nauczyciel historii, to umiejętność prowadzenia dyskusji. Dobrze prowadzona dyskusja jest najlepszą szkołą myślenia. Tu prowadzący poprawia na gorąco błędy, uczniowie wysilają swe zdolności, aby odnaleźć najkrótszą drogę do rozwiązania. Sztuką jest odpowiednie podejście do rzeczy, postawienie problemu np. przez przytoczenie jakiegoś sądu i pytanie o jego słuszność, albo też postawienie klasy wobec alternatywy (autor nie podaje tutaj przykładów, a szkoda). Nie wahajmy się pokazać, że wielcy uczeni po żmudnych badaniach dochodzą do wyniku tylko prawdopodobnego, że trzeba zadowolnić się hipotezą. Zestawiając różne poglądy skrajne o pewnych zdarzeniach, pokażemy, jak są one uwarunkowane przez poglądy ogólne autorów, będące z kolei odbiciem prądów, panujących w danej epoce. W czasie dyskusji trzeba starać się nie tylko o prostowanie błędów, ale zwracać uwagę na spostrzeżenia trafne. Dyskusja winna mieć określony wynik, błędem jest doprowadzenie do sytuacji bez wyjścia, którą przerywa dzwonek. Trzeba też uważać, aby dyskusja nie utykała na jednym punkcie, nowozabierający głos nie dorzucają nic nowego do tego, co było już powiedziane. Kierowanie dyskusją ma być dyskretne: nauczyciel jest tylko jednym z dyskutujących.

Następnym problemem, poruszonym przez autora, jest sprawa utrwalenia materiału (roz. IV). Warunkiem zapamiętania jest, aby zdarzenia w umyśle ucznia nie były oderwane, ale stanowiły część pewnego ciągu. Nie zamykajmy oczu na wartość zapamiętania, bez informacji niema kształcenia (*Erkenntnis nur durch Kenntnisse möglich*). Jak ułatwić przyswojenie? Należy obrazy upraszczać, dobierać starannie i dokładnie omawiać. Wybór i pogłębienie dadzą wiedzę trwałą. Pożytecznym jest pod koniec godziny wypisać na tablicy rezultaty. Uczeń winien umieć rozwinąć dyspozycję ustnie, mówić według planu. Niemcy mają przytem specjalny termin na oznaczenie pojęć podstawowych dla danego wykładu (*Stichwörter*).

Mamy dalej podane szeregi przykładów-tematów do powtórzeń. Są to albo śmiało zestawienia np. średniowiecze greckie i niemieckie, życie gospodarcze w ramach miasta i kraju, wielka i mała własność, wojna r. 1807 i wojna światowa albo „przekroje podłużne” np. walki domowe w Niemczech, rywalizacja włosko-francuska, gospodarcze przyczyny wojen, Habsburgowie i Hohenzollernowie.

Z poglądów autora na rolę pomocy szkolnych w nauczaniu historii wybieram opinię o źródłach. Używanie źródeł nie wyczerpuje nauki historii w szkole, jest to tylko środek pomocniczy (str. 73). Źródła dają pogląd, pobudzają myśl i sąd, budzą uczucie, wywołują przeżycie. Jeśli traktujemy źródło tylko jako ilustrację, dyskwalifikujemy podręcznik jako zły, bo bezbarwny. Korzystanie ze źródła daje znacznie większą korzyść, jeśli możemy źródło pokazać w oryginale, co dla historii lokalnej jest możliwe. Jak zawsze tak i tutaj lepiej jest nie trzymać się jednego szablonu w sposobie traktowania źródła. Niech będzie ono raz punktem wyjścia wiadomości o zdarzeniach, innym razem ilustracją tylko, dygresją lub wnioskiem, ładnem zamknięciem lekcji, jeśli to będzie np. jakiś cytat z Cezara, Napoleona czy Bismarcka. Uczniowie winni nauczyć się czytać uważnie tekst, spostrzegać, że często autor coś celowo przemilcza, innych rzeczy nie dopowiada. Podać trzeba podstawowe pojęcie o wartości źródła, być może uda się ustalić błędy i wytłumaczyć ich przyczynę. Bardzo trafną zwłaszcza dla niższego stopnia nauczania jest uwaga: niech uczniowie wyobrażą sobie, kto i w jakich warunkach pisał dany dokument. Rozważyć trzeba, o ile poglądy, w źródle zawarte, są typowe dla epoki. Zmysł krytyczny uczniów będzie miał wdzięczne pole do opisu przy ćwiczeniu, polegającym na zestawieniu dwóch przekazów o jednym wydarzeniu.

Specjalny rozdział poświęcił autor zagadnieniu koncentracji, pojmując ją bardzo szeroko. A więc najpierw najprostsza forma koncentracji jest nawiązanie do innych przedmiotów w szkole. Proponuje autor jako przykład tematu „Młyn”: punktem wyjścia jest wycieczka; historyk omówi dawne prawo do wody, prawo mielenia, podatki; fizyk przerobi budowę współczesnego młynu; nauczyciel języka ojczystego zada ćwiczenie „W opuszczonym młynie” (temat na tydzień). Lepszy przykład: kultura mieszczańska w XIV i XV w. Na lekcjach historii omówimy walkę miast z książętami, organizację cechów, finanse miast i życie społeczne. Spory mnichów, sekty, wystąpienie Savonaroli znajdą miejsce na lekcjach religii. Pieśni ludowe i pieśń wyzwolin zanalizuje nauczyciel języka niemieckiego. Drzeworyt średniowieczny i fotografie zabytków średniowiecznej architektury miejskiej zobaczą uczniowie na rysunkach. Sens drugi wyrazu koncentracja to ustosunkowanie różnych działów historii. Nawiązania historii politycznej i gospodarczej, wykazywanie zależności wypadków życia kulturalnego i politycznego. Tutaj autor zajmuje zdecydowane stanowisko. Trzonem historii jest państwo (Mittelpunkt im Geschichtsunterricht — str. 114). Dziś zwłaszcza Niemcy muszą szczególnie podkreślać rolę państwa. Niemcy powinny być mocarstwem (Machtstaat). Państwa, które ograniczyły Niemcy (w oryginale „geknebelt halten“ — str. 106), rozwijają swe siły militarne, a więc Niemcy też muszą zbroić się. Siła jest warunkiem prawa! Tylko silne państwo stwarza prawo i kulturę (str. 149). Następny, trzeci rodzaj koncentracji to „epoki“ Diltheya. Autor wyraża wątpliwość, czy nawet w wyższych klasach szkoły średniej próba ustalenia rzeczy typowych dla danego czasokresu nie zakończy się ogólnikami zamiast uogólnień. Trudno wymagać, aby każdy historyk umiał np. scharakteryzować muzykę baroku, bardzo łatwo o werbalizm. Z drugiej strony charakterystyka historyczna klócić się będzie z podejściem do dzieła

sztuki jako do żywego, niezniszczalnego, wieczyście pięknego. Autor daje przykład, jak uczniowie, przyzwyczajeni do takiego sposobu oceny, o Wer-salu umieli jedynie powiedzieć tylko, że to jest rzecz „aspołeczna“. Czwarty rodzaj koncentracji to za podstawę pruskich programów uznana nauka o Niemczech (Deutschkunde). Jest wreszcie koncentracja humanistyczna (geistesgeschichtliche), należą tu charakterystyki wielkich prądów kulturalnych i pojęcie rozwoju.

Historyk w szkole musi się zetknąć z nierozwiązalnością pewnych pytań. Problem wolności i konieczności, stosunek jednostki i społeczeństwa to pytania, z którymi każdy nauczyciel historii ma do czynienia. Życie jest walką, a historia to nie tylko opis postępu, ale opowiadanie o tem, jak łamano przeszkody, opór. Tutaj następuje zdanie typowe dla niemieckiej psychiki: nienawiść jest taksamo twórczą jak miłość (Hass ist lebendig neben Liebe — str. 142). Historia to nie jest niezmienny takt, ale rytm; postęp nie po gładkiej odbywa się drodze, lecz skokami.

Historja ma być podnietą do czynu. Cierpienie wielkością nie jest, wielkim prawdziwie jest tylko czyn (Nicht Dulder ist gross sonder Kämpfer). Historia to obraz potężnej działalności narodu, świadomego swej misji kulturalnej (kraftvolle Handeln eines kulturbewussten Volkes — str. 144). Dzieje — to ciągle stawanie się (werden). Celem historii jest rozbudzić radość życia, radość działania, dumę ze współudziału w rozwoju narodu. Kultura to nie jest spokojna, trwała forma zjawisk, ale jest to czyn (nicht ruhende Erscheinungsform sondern Tat — str. 146).

Podziwiać trzeba pewnoś siebie, z jaką te zdania są wygłaszane.

Rozdziały ostatnie zawierają krótkie omówienie zagadnienia nauki obywatelskiej i historii regionalnej.

Przytoczę jeszcze na zakończenie dwa przykłady lekcji.

Renesans proponuje autor rozpocząć lekcję, na której pokażemy i omówimy pomnik Colleonięgo. Cecha istotna: człowiek świadomy swej siły. Z Lutra podkreślamy zdanie: Nie mogłem inaczej! Huttena: Odważyłem się! Tensam motyw spostrzeżemy u Kolumba i Kopernika. Renesans to odkrycie własnego „ja“, poczucie wolności. Odwaga w słowie, czynie, nauce, sztuce i życiu. Odrodzenie daje nową religję, nową naukę: humanizm, nową sztukę, daje typy walczące, pełne namiętności. Zamknięcie: renesans to coś wiecznego w życiu duchowem, to wieczna młodość, przebój, przeoranie do głębi całego światopoglądu, wkońcu możemy nawiązać do sentencji Goethego: Stirb und werde!

Zagadnienie: myśl społeczna w XIX i XX w. dzieli autor na trzy części: życie gospodarcze, miasto przemysłowe i socjalizm. Część pierwsza zaczyna od pogadanki na temat: co składa się na to, że jutro otrzymamy naszą gazetę i w piekarni chleb. Omawiamy następnie kolejność: surowce i siły przyrody, „dobra wolne“, pracę fizyczną i umysłową człowieka, która stwarza nowe dobra, rolę wymiany, kapitału i przedsiębiorcy. Następuje potem cykl: pracodawca i pracobiorca, w dawnym społeczeństwie istniały wyłącznie małe przedsiębiorstwa, dziś wielkie fabryki zatrudniają robotników, nie posiadających własnych narzędzi do pracy, umożliwia to z jednej strony podział pracy, z drugiej wywołuje zjawisko renty wzamian za ryzyko przedsiębiorcy, zgarniającego do swej kieszeni „nadwartość“

pracy, przez robotnika wykonanej. Przedsiębiorstwa rosną, powstają trusty, wielkie banki. Tarcia dwóch obozów: strajk, lokaut. Zmienna konjunktura, będąca skomplikowaną funkcją cen, pojemności rynku, podaży i konkurencji, wyrzuca na bruk tysiące bezrobotnych. Do konfliktów przyczynia się też problem pracy kobiet i dzieci. W teorii istnieje hasło o prawie do pracy, w praktyce maszyna, która niegdyś wyparła rzemieślnika, wypiera teraz robotnika. Przedstawienie oblicza współczesnego miasta należy być może do geografa lub nauczyciela języka ojczystego, ale i historyk może opowiedzieć o tem, jak wyglądało miasto przed stu laty, jak wygląda dziś, jak się przedstawia życie mieszkańców a zwłaszcza, jakie są obowiązki gminy miejskiej. Rozwinięcie trzeciej części obejmować ma źródła socjalizmu: manifest komunistyczny, program erfurcki i heidebberski, dalej omówienie skutków gospodarczych uspołecznienia produkcji, skutków politycznych socjalizmu: równouprawnienia, wolności słowa i piśma, hasła milicji ludowej, zniesienia podatków pośrednich, bezpłatnej porady lekarskiej. Przedstawić trzeba też założenie: uświadomienie klasy robotniczej i metody walki: organizacje, partje, przygotowywanie rewolucji powszechnej, prawo strajku. Kończy cykl pogadanka na temat realizacji myśli społecznej w konstytucji.

Książka Lipperta jest niewątpliwie wartościową, czyta się z zainteresowaniem. Obfite przykłady mogą być dużą pomocą dla każdego nauczyciela.

J. D.

Ks. Marjusz Skibniewski, Znaczenie dydaktyczne historii w szkołach średnich, Lublin 1933, str. 105.

Treść książki przedstawia się następująco. W wstępie mamy omówione zadanie historii w szkole. Jest niem według autora przedewszystkiem uświadomienie młodzieży o roli jednostki i o jej stosunku do „ducha epoki“. W paru przykładach wyjaśnia autor wartość wiedzy historycznej w praktyce życia politycznego.

Rozdział pierwszy traktuje o zaletach i brakach dwu metod nauczania: akroamatycznej — dobry wykład zależy według autora 1^o od wprawy 2^o rutyny (sic!) 3^o zdolności 4^o samodzielności 5^o znajomości przedmiotu — i erotematycznej czyli heurezy, pojętej zresztą jako analiza podręcznika (Lewickiego mianowicie), o czytaniu źródeł, które „dają pewną rękojmię prawdy“ (sic!), wspomina autor mimochodem w innem miejscu, omawiając pojęcie prawdy historycznej (str. 42). Zasadą winno być, że nauczyciel dobiera sobie metodę taką, jaka mu odpowiada najlepiej. Druga zasada: jest rzeczą pożądaną nie trzymać się jednej metody uczenia.

W rozdziale drugim znajdujemy rozważania na temat etycznego znaczenia historii. Historia wyrabia sąd o ludziach i wypadkach; budzi patriotyzm, który jest przejawem etycznie dodatnim, o ile jest oparty na chrześcijańskiej zasadzie miłości bliźniego, a nie na nienawiści. Historia utrwała zamiłowanie do prawdy i na tem polega jej trzecia wartość wychowawcza (etyczna dla autora te terminy są jednoznaczne).

Przechodzi dalej autor do scharakteryzowania stosunku historii do innych przedmiotów w szkole średniej, uwzględniając najpierw języki klasyczne i nowożytne (rozdział III — tutaj długi wywód o Piśmie św.) oraz

historji Kościoła (rozdział IV). W tym ostatnim rozdziale omawia także stosunek historji polskiej do powszechnej.

Zakończenie (podtytuł „Metoda uczenia się”) zawiera krótkie rozważania na temat, który od czasu ukazania się tłumaczenia książki Hall Questa nazywa się u nas uczeniem pod kierunkiem. Wychodząc od stwierdzenia, że większość uczniów uczy się dla stopnia, domaga się autor, aby szkoła przyzwyczajała do pracy. Na lekcjach historji należy nauczyć uczniów jak trzeba sporządzać wyciągi.

Książkę kończy streszczenie w języku niemieckim.

Wyda mi się, że autor odpowiedział i to tylko częściowo na pytanie, jaki jest wychowawczy wpływ nauki historji w szkole średniej. Nie dotyka zaś zupełnie prawie wartości dydaktycznej formalnej t. zn. pytania, o ile lekcje historji przyczyniają się do ogólnego rozwoju umysłowego uczniów. W rozdziale o metodach rozważa jedynie przydatność dla opanowania przez ucznia materiału historycznego. Ocena wartości pedagogicznej (nie dydaktycznej) jakiegokolwiek przedmiotu nauczania wymaga nie tylko dużej znajomości współczesnej literatury pedagogicznej, ale także głębokiego studjum współczesnej kultury i poważnego przerobienia metodologii danej gałęzi wiedzy. Bez takiej podbudowy odpowiedź wypada błado. Cel nauczania historji w szkole posiada nie tylko bogatą literaturę, posiada także swą historję. W rozmaitych czasach, różne nauki wyciągnąć usiłowano z „mistrzyni życia”. Wyraziłbym wątpliwość, czy wychowawcza (pedagogiczna) wartość historji wyczerpuje się na wnioskach etycznych. Historja wychowuje, jak każdy inny przedmiot w szkole, rozszerzając horyzont. Historja wychowuje więcej może niż inne przedmioty, bo jest nauką społeczną, jak mówią amerykanie. Historja jest poniekąd wstępem do socjologii, pokazując proste formy życia zbiorowego. Historja pokazuje ogrom zdarzeń przeszłych w pewnych związkach, daje łańcuch zjawisk a nie chaos. Stąd jest narzędziem do uchwycenia sensu — linii przewodniej teraźniejszości. Jej zadanie wychowawcze, to umożliwić jednostce zorientowanie się i świadomy czynny udział w biegu zdarzeń. Dzisiaj historycy nie lubią słowa „postęp”, nie ulega jednak wątpliwości, że rozwój historyczny jest zjawiskiem kierunkowem. Cykliczność jest to tylko wygodna forma ujęcia pewnych zjawisk.

Historja, dając obrazy minionych kultur, pozwala zdać sobie sprawę z czynników twórczych, idei głównych, haseł godnych krwi i ofiar — a z drugiej strony pokazuje granice ludzkiego poznania, dochodząc do pytań nierozwiązalnych. W tem tkwi jej istotna wartość wychowawcza.

Teraz trochę szczegółów. W wstępie stwierdza autor, że wojna światowa wywarła głęboki wpływ na szkolnictwo, stwarzając nowe metody nauczania zwłaszcza w zakresie nauki historji i geografji. Można by tutaj zauważyć, że działalność Deweya i Kerschensteinera przypada na czasy przedwojenne. Plan daltoński powstał też niezależnie od wojny. Poważniejsze wątpliwości budzi następny wywód: niedawno historja ojczysta była z wyjątkiem Małopolski wykluczona ze szkół. Na tej więc zmianie programu polegać ma nowość szkoły powojennej?

Jednym z najważniejszych celów historji w szkole średniej jest według autora odróżnienie człowieka i ducha czasu. Zwykle problem ten for-

muje się jako zagadnienie jednostki i masy — zagadnienie dziejowej dynamiki. W ujęciu autora jest to problem typowy raczej dla historii literatury.

„Celem [nauki historii] jest przede wszystkim — pisze autor na str. 13 — rozumienie tego (sic! — autor używa b. często zaimka „ten“ i „ów“) wpływu, jaki miała przeszłość w wytwarzaniu obecnego... położenia oraz skorzystanie z nauki jaką dają nam fakta i rozwój genetyczny stosunków dziejowych“. Kwestjonuję wyraz „wpływ“. Wydaje mi się, że pojęcie to stanowczo niedostatecznie oddaje stosunek przeszłości do teraźniejszości. Zależność jest tutaj znacznie większą niż to, co określamy normalnie terminem „wpływ“. Nie zgadza się to określenie również z dalszemi wywodami, gdzie stwierdza autor, iż „współcześni nieraz niewiele nawet dodają do modyfikacji wyniku“, (przygotowanego przez przeszłość). „Dodają do modyfikacji“, więc kto modyfikuje? „Nieraz niewiele nawet“ — ile zastrzeżeń. Autor jest, jak widać, z przekonania konserwatystą, ale jak gdyby krępował się zadeklarować otwarcie. Poglądy powyższe bardzo dalekie są od ujęcia istoty historycznego rozwoju. Rozumiałem dotychczas, że autor podaje definicję celu nauki historii. Tymczasem dalej mamy „skorzystanie z nauki faktów“. To już jest rzecz polityka, dziennikarza — nauczyciela wreszcie. Historyk tylko bada fakty i stwierdza zależność. Cóż znaczy zwrot: „rozwój genetyczny stosunków dziejowych“. Dwa pierwsze wyrazy są tak blisko znaczne, że właściwie przymiotnik jest tylko wzmocnieniem rzeczownika. Dlaczego autor mówi o rozwoju „stosunków“? Czy używa tego wyrazu zamiast „zjawisk“ lub „faktów“. Czy też istotnie ma na myśli zmienność stosunku następstwa czy stosunku nadrzędności w ciągu dziejów. Byłaby to rzecz bardzo ciekawa, dziś logika historii (nie dziejów) niemal nie istnieje. Rozmaite metodologie i historyki zaledwie napomykają o tem, że podstawowe historyczne pojęcia (przyczyna, prawdopodobieństwo) wymagają analizy.

Rozdział drugi omawia dwie metody nauczania. Jest to stanowczo bardzo daleko idące uproszczenie sytuacji. Nie ulega chyba żadnej wątpliwości, że należało uwzględnić metodę dyskusji (Pohoska, Dydaktyka hist. str. 165—174), metodę projektów, referatów, plan daltoński. Wykład uznaje autor za konieczny nawet i wówczas, gdy nauczyciel stosuje metodę heurystyczną. Wykład ma objaśnić „znaczenie i związki faktów“ (str. 23). Wydaje mi się to wielkiem nieporozumieniem. Pocóż wobec tego pytania „przyczynowe, modalne, syntetyczne, analityczne, porównawcze“, które autor doradza przy heurezie stosować. Właśnie związki zdarzeń, uczniowie powinni ustalić sami, skutki wydedukować, a „wykład nauczyciela, czy podręcznika, ma jedynie podawać suchy materiał faktów“, pisze zupełnie słusznie prof. Kłodziński. (Pomysł nowej nauki historii, str. 10).

Autor nie tylko zapoznaje niektóre nowe formy nauczania; w paru miejscach trafiają się zupełnie przestarzałe poglądy na nauczanie. „Uczeń odda wiernie treść, zawartą w podręczniku“ (str. 24). Nie o prawdę historyczną chodzi, ale o odtworzenie podręcznika. Czy uczniowie nie korzystają nigdy z innych źródeł informacji poza tekstem obowiązującego podręcznika? „Może profesor tak się urządzić, by wyłożony materiał przepisać“ (str. 26), „w celu osądzenia wiedzy uczniów używane są zadania hi-

storyczne" (str. 29), „pytanie z godziny na godzinę" (str. 99) — to wszystko technicznie duchem starej szkoły. Nauczyciel dziś potrosze przestaje być sędzią i inkwizytorem, który „wyrywa" i „odpytuje", nauczyciel kieruje pracą. Nie „przerabia" podręcznika, ale opracowuje wraz z klasą pewne kwestje, stosownie do programu.

W nauce historii istnieje oddawna tendencja usunięcia sądów wartościujących czyny, jednostki czy zjawiska. Historyk opisuje ujemne i dodatnie skutki postępowania. Ludzi mierzy nie tyle ich wewnętrzną wartością co wpływem, jaki wywrzeć potrafią na otoczenie, stopniem przyczynienia się do dorobku ogólnego ludzkości. Tymczasem autor mniema, że np. historia ojczyzna za cel główny ma „wskazywanie, co korzyści a co szkodę narodowi przyniosło" (str. 71). Jest to podejście do historii praktyczne, tak traktować ją może polityk, nawet w szkole średniej należy inne, poznawcze stawiać kryteria.

Mocno ryzykownem jest twierdzenie: „dowodem, że etycznie dobre... postępowanie narodu... nie zostaje bez... skutków korzystnych... służą... rozbiory i powstania". Nawet wroga nam historjografia za zasłużony uważa jedynie rozbiór pierwszy, mimo, że barzanom nie należy odmawiać patriotyzmu i chęci obrony niepodległości. Jakże zaś potępić moralnie powstanie, prowadzone pod hasłem „za naszą i waszą wolność"! Czy etycznie niemoralne były modły i manifestacje przed powstaniem styczniowym? Ci, co w las poszli, szukali przecie nie awantury i nie fortun własnych bronili.

Autor dowodzi, cytując książkę Cartera o Tut-ankh-ame-nie, że „ludzie byli i zostaną ludźmi", że „istnieje identyczność charakteru ludzkiego w głównych zarysach" (str. 32). Niewątpliwie w krótkim, stosunkowo czasie, który bada historia, gatunek ludzki fizycznie zmienił się niewiele. Co się zaś tyczy życia psychicznego, badania logiki ludzi pierwotnych stwierdzają znaczne różnice. W zakresie pojęć moralnych różnice te są bodajże jeszcze głębsze.

Dla autora nie ulega wątpliwości, że nieprzeprowadzenie unji z Moskwą przez Zygmuta III było kardynalnym błędem, który srodze się zemścił. Twierdzenie takie wymaga rozważań na temat „coby było, gdyby...“, rozważań, z nauką historii niewiele mających wspólnego. Dziś zdajemy sobie sprawę z trudności wewnętrznych unji polsko-litewskiej, rozszerzenie unji dalej na wschód rozluźniłoby poważnie spójność państwa.

Zbyt ostro osądził autor „bardzo zresztą zasłużonego" Lelewela, twierdząc, że rozminął się przez „tendencyjność swych dzieł z głównym celem historii: wykazywaniem prawdy dziejowej" (str. 41). Jeśli poglądy Lelewela są dziś uznane za błędne, sprawiły to nowe odkryte źródła, a nie fałszywość postawy, zajętej przez niego. Dla autora „prawda dziejowa" jest czemś elementarnie prostem. A przecież każdy wykład historyka jest tylko w pewnym stopniu adekwatny. Każda historyczna ekspozycja jest zawsze sztuczną, bo jest budową twórczą. Historyk to nie kronikarz. Dzieło jego to nie fotografia. Historyk przepuszcza niezliczoną mnogość faktów przez pryzmat swej krytyki, dobiera to, co uznaje za ważne; daje własną konstrukcję. Historia jest do przeszłego życia mniej podobna niż mapa do terenu. Stąd trzeba bardzo być ostrożnym w osądzaniu pewnych sądów

jako „nieprawdziwe“. (Porównaj Simon, *Der Werturteil im Geschichtsunterricht*, Lipsk 1931, str. 7).

Z historii powszechnej należy według autora uwzględnić 1^o „to, co łączy się z historią ojczystą“ oraz 2^o „to, z czym uczeń w życiu nieraz spotkać się musi“ (str. 71). Drugi z tych postulatów jest bardzo nieokreślony i moim zdaniem nie ujmuje istoty rzeczy. Tutaj zrazu zajmuje autor stanowisko utylitarystyczno-publicystyczne. Zapoznaje, że nasza cywilizacja jest wynikiem ewolucji, że każdy człowiek kulturalny winien zdawać sobie sprawę ze źródeł naszej kultury; inaczej nie zrozumie jej przejawów.

Niesłuszną jest opinia, że Polska dopiero „w XV i XVI w. styka się już i łączy z całym kulturalnym rozwojem reszty Europy (str. 78)“. (Poco w tem zdaniu wyraz „cały“ oraz wyraz „reszty“?). Już Mieszko I i Chrobry nawiązywali bliski kontakt nie tylko z Niemcami, ale także z krajami zachodnio-europejskimi. Walka cesarstwa z papieństwem już w pierwszym okresie była wyzyskana przez Polskę. Stosunki Polski ze stolicą apostolską, były równie ożywione w w. XII jak XIII i XIV.

Wyznaję, że nie rozumiem zdania na str. 73: „Historja XVI-go wieku bardzo jest ważną — (poprzednio „ważny“ był rozwój Włoch — str. 78, — „ważny wiek XV“, „ważne były przemiany u schyłku średniowiecza“ — str. 77) — ze względu na Polskę, jak również ze względu na ogólne wykształcenie“. Dalej jest mowa o „skomplikowanej niemało“ historii wojen religijnych we Francji XVI w. Jak rozumieć zestawienie „Polski“ z „ogólnym wykształceniem“?

Niemniej ciężko wyrażona jest myśl w zdaniu na str. 91: „rezultatem nauki historii jest skłonność, by... wziąć do ręki dzieło, które w nich (sic!) znów odnowi pamięć na dzieje świata i Ojczyzny..., odświeży u nich (rusycyzm!) ducha trzeźwego zapatrywania się i sądu o przebiegu współczesnych nam faktów, które... będą temi danemi, z których późniejsze epoki będą sądziły o ludziach i dziełach“. Trzy zdania przydawkowe w jednym okresie to trochę za dużo!

Idealem metody uczenia się jest według autora: minimum czasu, minimum wysiłku, maksimum „nauczyć się“. „Uczyć trzeba się spokojnie, nie wysilać się zanadto fizycznie“ (sic!) (str. 93). Jakże rozumieć wyraz „nauczyć się“? Znaczy to według autora „przyswoić, opanować materiał, umieć zdać z niego sprawę“ „odpowiedzieć wymaganiom“ (str. 94). Inniemi słowy uczeń ma nauczyć się tak, aby otrzymał dobry stopień. Autor przecież na początku rozdziału krytykuje uczenie się dla stopnia. Dopiero pod koniec tego rozdziału napomyka autor o „stanie rozumowej nauki“. Jak wyobraża sobie „opieranie się na danych rozumowych“? „Ucząc się na pamięć ma uczeń kierować się myślą i sensem... słowa mają łączyć się z myślą (sic!)“. Doprawdy trudno wyobrazić sobie szkołę już nie z przed lat 50 ale z przed 5 stuleci, któraby uczyła słów bez treści.

Następuje dalej pomysł egzaminów miesięcznych. Autor ignoruje przy tem istnienie planu daltońskiego, który jest przecież u nas dość znany i ogłoszono drukiem próby stosowania go na naszym terenie.

Kapitałny jest przypisek na str. 94: nauczyciel „chcąc dostosować metodę do naturalnego uzdolnienia ucznia i jego psychologicznego (sic!)

ustroju", winien „zorjentować się w grafologii, mianowicie w znajomości pisma, jeśli chodzi o poznanie charakteru". — Dalej zacytowano trzy podręczniki grafologii. Mniejsza, że „charakter" a „uzdolnienie" to są rzeczy różne, ale autor odrzuca a limine całą dzisiaj tak bogatą psychologję całości, psychologję struktur i postaci, właśnie t. zw. charakterologję.

Niemniej głęboką ignorancję w zakresie psychologji zdradza przypisek na str. 95, gdzie autor wypowiada przypuszczenie co do przewagi liczebnej wzrokowców w szkole w takiej formie, jakgdyby ta rzecz nigdy przez nikogo badaną i opisywaną nie była.

Autor cytuje tylko jedną niemiecką dydaktykę historii i to przestarałą (Jägera). Nie zna nowych książek Friedricha, Petersa, Lipperta, a zwłaszcza, jeśli chodzi o filozoficzne podejście do roli historii, książek Lippsa i Troeltscha. Nie cytuje też żadnej dydaktyki angielskiej czy amerykańskiej, choć jak widać z cytatów, językiem angielskim włada. Dziękuje w przedmowie za pomoc i wskazówki prof. A. Kłodzińskiemu, a nie uznał za stosowne ani razu zacytować ani jednego z szeregu jego artykułów. Niesłusznie również potraktował autor *per non est* jedyne polskie opracowanie całości zagadnień dydaktyki historii p. H. Pohoskiej.

Książka ks. Skibniewskiego nasunie każdemu nauczycielowi szereg myśli, pobudzić może do dokonania rewizji swego stosunku do przedmiotu. W codziennej pracy przeładowani zajęciami, w pogoni za materiałem z korzyścią przypomniemy sobie głębszy sens nauczania, pedagogiczną funkcję przedmiotu, który wykładamy. Poglądy autora są nieraz słuszne, często jednak wybija drzwi otwarte, proponuje nieśmiało ścieżkę w kierunku, gdzie oddawna wytyczono szeroki gościniec. W dydaktyce historii jak i w nauce historii, obowiązuje poznanie dotychczasowego stanu wiedzy, nim się popróbuje stworzyć rzecz własną.

Józef Dutkiewicz (Łowicz).

C e c y l j a Ś w i d e r k ó w n a. *Objektywne podstawy nauczania historii. Prace Dydaktyczne Oddziału Łódzkiego Polskiego Towarzystwa Historycznego Nr. 2 Łódź 1933.*

W artykule niniejszym rozważa autorka podstawy naukowe i psychologiczno-pedagogiczne nauczania historii w szkołach. W pierwszej części, poświęconej omówieniu związku między nauką historyczną i przygotowaniem naukowem nauczyciela, a nauczaniem historii dochodzi do stwierdzenia, że poziom nauczania pod względem nie tylko treści ale i metody zależy od naukowego przygotowania uczącego; metodyka bowiem pracy nauczania mieści bardzo wiele elementów pracy naukowej. W drugiej części referatu przedstawione zostały w krótkim opisie czynniki psychiczne nauczania historii oraz płynące stąd wskazania co do sposobów traktowania tego przedmiotu na niższym i wyższym stopniu nauczania. Do bliższej oceny wrócimy na łamach Wiadomości. S. B.

M a r j a n C h e c h l i ń s k i. *Wykształcenie ekonomiczne w szkolnictwie polskim (Przegląd ekonomiczny. Zeszyt X. Lwów 1933, str. 23—35).*

Henryk Aleks. Grosman. Postulaty pedagogiczne wykształcenia ekonomicznego w szkolnictwie polskim (tamże, str. 36—44).

W ostatnim zeszycie wydawnictwa Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego we Lwowie pomieszczone są dwa odczyty wygłoszone na posiedzeniach Towarzystwa, a poświęcone wykształceniu ekonomicznemu w szkolnictwie polskim. Z uznaniem należy podnieść, że Towarzystwo Ekonomiczne podjęło dyskusję na temat tak ważny i aktualny ze względu na odbywającą się przebudowę ustroju naszego szkolnictwa.

Zwłaszcza zwrócić tu należy uwagę na odczyt M. Chechlińskiego, który miał na celu zagajenie dyskusji na ten temat. Dr. Chechliński podkreśla słusznie podstawowe znaczenie życia gospodarczego w nowoczesnym państwie i stwierdza konieczność rewizji dzisiejszych metod nauczania, gdyż w Polsce brak jest kultury gospodarczej. Brak ten winno się jak najrychlej uzupełnić przez należyte wychowanie gospodarcze, stosowane według jego zdania, równolegle w trzech kierunkach: a) w stosunku do młodzieży w wieku szkolnym, które to zadanie winna spełnić szkoła, b) w stosunku do wychowawców i w stosunku do urzędników państwowych, samorządowych i przedsiębiorstw państwowych skomercjalizowanych, odnośnie do których uzupełnienie braków musi nastąpić drogą planowego doksztalcenia. Z kolei przechodzi Dr. Chechliński do przedstawienia obecnego stanu szerzenia kultury gospodarczej, wymienia ważniejszą literaturę poruszającą w ostatnich czasach ten problem, omawia stosunek Ministerstwa W. R. i O. P. do zagadnień wychowania ekonomicznego i dotychczasową organizację polskiego szkolnictwa z punktu widzenia wychowania ekonomicznego. Wkońcu stawia następujące tezy:

I. Dążymy do wprowadzenia planowego stosowania wykształcenia i wychowania ekonomicznego, zarówno w szkołach niższych, średnich i akademickich, jak również i wśród społeczeństwa dorosłego (nauczycielstwo, urzędnicy i t. p.).

II. Wykształcenie gospodarcze traktujemy nie tylko jako dział szkolnictwa zawodowego, lecz przede wszystkim jako jedną z głównych podstaw wykształcenia ogólnego, stosowanego we wszystkich typach i kategoriach współczesnego szkolnictwa polskiego.

III. Realnym wyrazem naszej opinii winno być opracowanie pewnego memoriału, względnie rezolucji i przesłanie jej Ministerstwu Oświecenia do wiadomości.

Odczyt prof. Grosmana zajmuje się metodami szerzenia kultury gospodarczej w społeczeństwie. Stwierdza on, że najodpowiedniejszym do tego terenem jest szkoła i młodzież. Tą drogą winno iść gospodarcze uświadamienie społeczeństwa, bez którego nie może być mowy o silnych podstawach potęgi państwa.

S. I.

Włodzimierz Jarosz. Opowiadania z dziejów ojczy-
stych dla V klasy szkół powszechnych. Część pierwsza do cza-
sów saskich. Lwów 1933. Wydawnictwo Zakładu Narodowego
imienia Ossolińskich. Stron 223+11 map.

H. P o h o s k a i M. W y s z n a c k a. Z naszej przeszłości. Podręcznik do nauki historii dla V kl. szkół powszechnych. Warszawa 1933. Wydawnictwo M. Arcta i Naszej Księgarni. Stron 192+1 mapa.

J a n i n a S c h ö n b r e n n e r. Dzisiaj i dawniej na ziemiach polskich. Historia Polski dla V klasy szkoły powszechnej. Warszawa. Instytut Wydawniczy „Biblioteka Polska“. Stron 203+3 mapy.

Przystępując do omówienia trzech podręczników, wydanych w związku z wprowadzeniem do klasy V szkół powszechnych nowego programu historii, należy w toku rozważań wyjaśnić, jakim warunkom winien odpowiadać nowy podręcznik? Pytanie takie jest tem bardziej uzasadnione, że autorowie uwag metodycznych do projektu programu kategorycznie twierdzą, iż podręcznik musi być środkiem pomocniczym w nauczaniu. Oczywiście należy to rozumieć w ten sposób, że ma to być podręcznik tak samo nowoczesny, jak nowoczesne usiłują być dążenia twórców programów.

Otóż w nowym typie podręcznika na pierwsze miejsce wysuwa się postulat obrazowości. Obrazowe, zbliżone do powieści opowiadania historyczne mogą dać dzieciom ten sam materiał naukowy, co suchy opis. Z tych dwu jednak sposobów jedynie pierwszy odpowiada psychice dzieci, gdyż myślenie ich jest obrazowe. W jakim tedy zakresie wymienione podręczniki realizują ten postulat?

W książce J a r o s z a widać pod tym względem bardzo wielkie wysiłki, osiągnięte zaś rezultaty uznać trzeba za dobre. Materiał jest tak opracowany, że tworzy przeważnie opowiadania, ożywione wyrazami, wywołującymi wrażenia wzrokowe i nawet słuchowe, np. na str. 9: „Kleko tały drewniane osie wozów, naładowanych wianem księżniczki: cienkimi płótnami, dalej wyrabianemi aż w Grecji kosztownymi jedwabnemi materiałami...“. Obrazowy jest rozdział o klasztorach, św. Jadwidze, o dawnym Krakowie i inne. Istnieją wprawdzie ustępy, które nie tworzą jasnych obrazów, np. o młodości Krzywoustego, jednak są to tylko wyjątki. W podręczniku P o h o s k i e j - W y s z n a c k i e j obrazowość jest słabsza. Tak np. opowiadanie o koronacji Chrobrego jest rozpoczęte dość konkretnie, jednak obraz nie jest dokończony i jest zamazany refleksjami na temat chwały i potęgi państwa. Podobnie jest w innych rozdziałach. Gorzej, znacznie gorzej jest zrealizowany postulat obrazowości w podręczniku J a n i n y S c h ö n b r e n n e r. Z koronacją Chrobrego załatwia się autorka w jednym zdaniu: „Arcybiskup włożył mu na skronie w katedrze gnieźnieńskiej koronę królewską, poczem wręczył inne oznaki władzy“ (str. 24). To jest opis tego, co było, a nie jak było. W innych rozdziałach jest podobnie. Jeśli znajdują się w tym podręczniku urywki obrazowe, giną one w nieobrazowej całości.

We wszystkich podręcznikach o b r a z o w o ść zamazują także wyrazy w rodzaju „mówiono“, „przybito“, „spożywano“ i t. p. Jarosz ma wyrzeń takich najmniej. Zdanie: „Odniesiono zupełne zwycięstwo“ nie wy-

wołuje u dzieci obrazu. Inaczej jest gdy powiemy konkretnie: Polacy odnieśli zwycięstwo. Tu odrazu rysuje się obraz Polaków. Poza tem w podręczniku Schönbrener całość czytanek jest rozdzielona przez system pytań, które mogą być nawet interesujące z punktu widzenia np. aktualizacji, jednak sprzeciwiają się zasadzie obrazowości.

Z powyższem łączy się zagadnienie ilustracji. Dobry podręcznik musi być bogato ilustrowany, gdyż ilustracja zasila wyobraźnię dziecięcą i pomaga w tworzeniu jasnych obrazów. W podręczniku Jarosza jest 113 ilustracji, Pohoskiej-Wysznackiej 95, a Schönbrener 125. U Jarosza przeważają fotografie zabytków i obrazy historyczne (Matejko, Kossak). Jakkolwiek dobór jest tu celowy, to jednak można zauważyć pewne drobne usterki. Tak np. ilustr. na str. 27 („Król Mieszko II.“) jest dla dzieci niejasna i wogóle zbędna, bo wcale nie łączy się z materiałem. Niewielki też pożytek odniosą dzieci z ilustr. na str. 56 (Bitwa pod Płowcami), gdyż obrazek jest zbyt pomniejszony. Ilustracja na str. 101 zawiera napis niemiecki: „Der Krah“, co potrzebne nie jest. Brak też dobrej ilustracji przy materiale o grodzie. Podane „Grodzisko“ (str. 16) nie daje podstawy do wytworzenia obrazu grodu.

W podręczniku Pohoskiej-Wysznackiej przeważają fotografie zabytków, bardzo zaś mało jest obrazów historycznych. Prawda, że program zaleca ostrożne używanie tego typu ilustracji, jednak uznaje, iż „znaczenie tych obrazów może być duże“. Ilustracja na str. 62 (Pomnik Kazimierza W.) jest zamazana, niewyraźna, mało celowy wydaje się obrazek na str. 77: ulica w Pucku. Ilustracja na str. 58 jest zamieszczona dość niefortunnie, bo śpichlerz znajduje się w tekście o akademji. Są to jednak drobnostki. Zasadniczo dobór materiału ilustracyjnego jest staranny i celowy. Niewiele zastrzeżeń budzą też ilustracje w podręczniku Schönbrener. Przeważają w nim fotografie zabytków i obrazy historyczne. Niecelowy jest obrazek na str. 14 (Dama i książę), gdyż nie łączy się wcale z tekstem. Zbyteczne też wydaje się zamieszczenie dwu ilustracji do tekstu o bitwie grunwaldzkiej: Matejki i Kossaka, zwłaszcza, że odbitka obrazu Kossaka jest bardzo słaba. Ciekawe natomiast jest zestawienie na str. 57: dawne mury Krakowa, a pod tem barbakan i brama florjańska w czasach dzisiejszych.

Ilustracją stosunków przestrzennych jest mapa. W podręczniku Jarosza jest 11 mapek, Pohoskiej-Wysznackiej 1, Schönbrener 3. Dobrą stroną mapek dwu ostatnich podręczników jest to, że na wszystkich są zaznaczone współczesne granice Polski. Ułatwia to porównywanie granic dawnych z obecnymi, co jest ważne ze względu na żądanie programu, by stale łączyć materiał historyczny z teraźniejszością. Na mapkach Jarosza można zauważyć pewną niekonsekwencję w stosunku do Grodów Czerwieńskich. Na mapce drugiej i trzeciej Grody Czerwieńskie znajdują się pomiędzy Bugiem, Sanem i Wisłą. Na mapce piątej („Podział Polski...“) to samo terytorjum jest nazwane „Ziemią Sandomierską“. To jest jedna sprzeczność, a druga: na str. 34 jest wzmianka, że za Bolesława Krzywoustego „nie było Moraw, Milska, Łużyc, Pomorza ni Grodów Czerwieńskich“. Może to być dla nauczyciela kłopotliwe. A zauważyć tu nawiasem można, iż prof. Semkowicz umieszcza Grody Czerwieńskie na terytorjum

szczuplejszem, aniżeli Jarosz, mianowicie pomiędzy Wieprzem, Bugiem, Huczwą i Włodawką¹⁾).

W podręczniku Pohoskiej-Wyszackiej niedogodność opracowywania wielu mapek ominięto przez zamieszczenie jednej, obejmującej te mniejwięcej tereny, na których rozgrywały się wypadki dziejowe. Wydaje się, że taka jedna uniwersalna mapka nie spełni tego zadania, co mapki szczegółowo określające granice. Sąd stanowczy będzie jednak można wydać dopiero wtedy, gdy wypróbuje się jeden i drugi system.

Inne mapki znajdują się w podręczniku Schönbrenner. Tytuł pierwszej: „Rządy Mieszka I i Bolesława Chrobrego“, drugiej: „Polska od czasów Łokietka do czasów Zygmunta Augusta“. Są to więc mapki rozwojowe. A w przedmowie autorka pisze: „Wprowadzam w podręczniku mapę historyczną przekrojową“ (str. 4). Jest to zatem jakieś nieporozumienie. A dodać trzeba, że uwagi projektu programu mówią wyraźnie: „Mapy rozwojowej, jako zbyt trudnej na tym poziomie, używać nie należy“. Zaletą mapek tego podręcznika jest ich barwność, tak przez dzieci lubiana.

Plagą dotychczasowego nauczania historii były nazwy i daty, które operowano często bez potrzeby. Pożytku z tego nie było. Nowy program zaleca do przyswojenia tylko sześć dat: 966, 1025, 1370, 1410, 1572 i 1683. Wobec tego zamieszczenie jedynie tych dat w podręczniku może być wystarczające. Jarosz jest w zupełnej zgodzie z duchem programu: np. w cyklu I ma 3 daty, w VI — 1. Więcej dat mają Pohoska-Wyszacka: cykl I—4, VI—11. Rekord pobił podręcznik trzeci: w cyklu I—15 dat, a w cyklu VI aż 35! I jakie to daty! Rok 963, 966, 992, 1000, 1002, 1004, 1018, 1025 i t. d. i t. d. A sens tego? Materiał upstrzony datami, które wcale nie przyczyniają się do zrozumienia przeszłości.

Ten sam objaw widzimy w stosunku do nazw. Program mówi wyraźnie, iż można wprowadzać tylko te nazwy i nazwiska, które ściśle łączą się z materiałem i z którymi można połączyć szereg konkretnych szczegółów. Jarosz jest bardzo oględny w zamieszczaniu nazwisk. Tak np. w czytance o hołdzie pruskim są u Jarosza 4 nazwiska, w podręczniku Pohoskiej-Wyszackiej 8, a w podr. Schönbrenner 13. W rozdziale o bitwie grunwaldzkiej: Jarosz — 4 nazwiska, Pohoska-Wyszacka 5, Schönbrenner 10. Z tego widać, że trzeci podręcznik jest przeładowany datami i nazwiskami, co stanowczo obniża jego wartość. W podręczniku Pohoskiej-Wyszackiej niektóre nazwiska są również zbędne, np. Potocki, Kalinowski, Konaszewicz w czytance o Beresteczku lub Padniewski w „Unji Lubelskiej“.

Z ważniejszych kwestyj pozostaje jeszcze do omówienia stosunek podręcznika do programu. Zgóry można stwierdzić, że we wszystkich podręcznikach istnieją przesunięcia materiału, przesunięcia mniej lub więcej uzasadnione. Tak np. Pohoska-Wyszacka omawia najpierw temat o walkach Chrobrego z Niemcami i Rusią, a potem o drużynie i grodach. Inaczej skonstruował to zagadnienie Jarosz: dał w pierw-

¹⁾ Wł. Semkowicz: „Geograficzne podstawy Polski Chrobrego“, Kraków 1925, str. 56 oraz mapa.

materiał o grodach i drużynie, a potem dopiero o wojnach. Ten układ wydaje się lepszy. Program ustala następującą kolejność: drużyna rycerska, walki z Niemcami, Kijów, gród. Widzimy więc, że autorowie podręczników nie postępują niewolniczo śladami programu. W podręcznikach Póhoskiej-Wyszackiej i Schönbrenner zdarza się nawet, że pewne tematy nie są wogóle omówione lub są omówione pobieżnie, np. na temat zdobycia Nakła jest w podręczniku Póhoskiej-Wyszackiej tylko jedno zdanie. W podręczniku Schönbrenner brak omówienia tematu „Zawisza Czarny“, co razi tem bardziej, że w objaśnieniu osób na obrazie Matejki (str. 89) jest wskazówka: „Zawisza Czarny z Garbowa“. O św. Salomei jest tylko jedno zdanie na str. 40, o św. Janie Kantym krótka wzmianka, życie żaków opisane pobieżnie, o podróży Tarnowskiego do Włoch kilka tylko wyrazów. Przykłady takie możnaby mnożyć, jednak przytoczone najzupełniej wystarczą do stwierdzenia, iż ten podręcznik nie jest dostosowany do nowego programu ani pod względem doboru materiału, ani pod względem wniknięcia w intencje jego twórców.

Na podstawie powyższej, krótkiej zresztą analizy trzech podręczników można już dać następującą charakterystykę ogólną. Podręcznik Jarosza jest napisany obrazowo, językiem konkretnym, zawiera celowo dobrane ilustracje, nazwy, daty i mapy, jest dostosowany do nowego programu i intencje twórców nowego programu realizuje naogół przenikliwie. Podręcznik Póhoskiej-Wyszackiej, napisany językiem mniej obrazowym, jednak dostępnym dla dzieci, jest również dostosowany do nowego programu pod względem doboru materiału i ilustracji, zawiera też naogół celowo dobrane nazwy i daty. Trzeci podręcznik nie jest napisany obrazowo, nie uwzględnia lub uwzględnia pobieżnie wiele tematów programu, jest przeładowany nazwami i datami, zawiera natomiast dużo dobrych ilustracji, zwłaszcza w zakresie zjawisk kultury.

Stanisław Nowaczyk (Tuchola).

Hoszowska Wł. Jak realizować nowy program z historii, cz. I. Warszawa 1933, Gebethner i Wolff, str. 96.

Praca jest pomyślana jako komentarz do nowego programu dla szkoły powszechnej. Komentarz ten ma nauczycielowi ułatwić zrozumienie istoty programu, jego myśli przewodniej, zasad budowy a następnie wskazać pewne sposoby wprowadzenia go w życie.

Celem nauczania historii w szkole powszechnej jest poznanie „materjalnej, społecznej i duchowej kultury Polski w przeszłości“ oraz kultury społecznej współczesnej — zawsze poprzez środowisko. Celem wychowawczym jest wpojenie przekonania, że państwo jest czemś bliskiem i nie zewnętrznym; przez kult przeszłości należy obudzić rozumienie wartości państwa; przez wzory służby dla państwa historia ma wychować typ nowoczesnego obywatela.

Autorka pokrótce wskazuje, jaki materiał należy podawać w I szczeblu nauczania. Kurs historii w klasie V i VI nie nasuwa wielu uwag. Program klasy VII radzi autorka oprzeć na życiu szkolnem jako przykładzie życia grupy społecznej, uczniowie mają zrozumieć potrzebę

podziału pracy i współzależności na terenie szerszym tylko wówczas, gdy odczuwają potrzebę i korzyści ich w zakresie im dostępnym. Tosamo dotyczy potrzeby ustroju i organizacji. Klasa i szkoła stanowi punkt wyjścia, poprzez gminę i powiat dochodzimy do poznania współzależności w obrębie państwa.

Co do układu materiału autorka kładzie nacisk, że poszczególne części programu klasy V i VI zawsze przedstawiają fragmenty z życia państwa w danym okresie. Podstawowym elementem, który omawiać należy, przystępując do każdego nowego „obrazu” — autorka używa tego wyrazu w sensie szerszym niż urzędowe uwagi do całości programu — jest element przyrodniczy, krajoznawczy (według dalszego tekstu należałoby go nazwać raczej elementem gospodarczym); na drugim miejscu stawia autorka czynnik społeczny a w końcu biograficzny. „Dziecko musi sobie wyobrazić człowieka w danej epoce historycznej jako bojownika, walczącego lub współdziałającego z siłami w przyrodzie... stąd pytanie, jak wyglądały ziemie, na których miały miejsce zdarzenia, winno być uwzględniane na pierwszym miejscu”. Z życia społecznego dzieci poznać mają ustrój rodowy i stanowy, obyczaje życia domowego, demokrację współczesną. „Regesta ukoronowanych władców ustąpiły miejsca — pisze autorka — wyborowi wybitnych ludzi z różnych dziedzin życia”. (str. 43). Trzeba przedstawić w odpowiednim świetle stosunek jednostki do społeczeństwa, biografia nie powinna być hagjografią.

Treść programu jest dość elastyczna, trzeba ją dostosować do charakteru środowiska (miasto — wieś), klas samych dziewcząt — dostosowania programu do klas samych chłopców autorka nie uwzględnia — klas o mieszanej narodowości, a wreszcie kresowego lub centralnego położenia szkoły.

Nauczyciel historii winien opierać się na danych, uzyskanych przez lekcje geografji, wyprzedzać pogadanki na lekcjach języka polskiego, które pogłębić mają materiał historyczny. Aktywność dzieci na lekcjach historii będzie możliwą przez wyzyskanie sprawności zdobytych na lekcjach rysunku, śpiewu i zajęciach praktycznych.

Przygotowanie rzeczowe nauczyciela obejmować ma 1) geografję Polski i danego środowiska, 2) historję lokalną i regionalną, 3) zabytki, znajdujące się w danej okolicy, 4) współczesne życie społeczne i polityczne otoczenia — polecone jest prowadzić kronikę miejscową, 5) opracować plan rozkładu materiału i 6) dyspozycję lekcji — konspekty szczegółowe uznaje słusznie autorka za zbędne, 7) pomyśleć o powiązaniu pojedynczych obrazów, 8) wpleść do toku lekcji wiadomości z historii lokalnej. „Lekcja historii nie może być recytacją podręcznika” (str. 74).

Pierwszym środkiem pomocniczym są wycieczki. Wycieczka jest wartościową, gdy jest przygotowaną i zorganizowaną starannie. Należy się starać o przeprowadzenie podziału pracy między dzieci. Następuje teraz szereg uwag co do innych pomocy. Model lepiej przemawia do wyobraźni dziecka niż obraz. Uczniowie mają posiąść technikę korzystania z podręcznika. Gdy czytają powieść historyczną, niech robią notatki według schematu np. kiedy i gdzie rozgrywa się akcja, jak przedstawia autor życie prywatne ludzi z tego czasu itp. Gdzie nie wystarcza mapa, sporządzić

szkie kartograficzny. Teatr, kino, radjo, obchody oto pozostałe środki pomocnicze. Inscenizować w klasie na lekcji można np. sejmik z Pana Tadeusza, sceny z dramatów Słowackiego, Rydla i t. p.

Ideałem pracy byłoby, gdyby nauczyciel powołał wszystkie dzieci do współpracy stosownie do zamiłowań i zdolności.

Podając nowy materiał, starajmy się, aby stanowił on zwartą całość, nie przerywajmy go analizą szczegółów. Podanie nowego materiału to połowa zadania nauczyciela, należy go jeszcze wraz z klasą przerobić. Przypomnienie treści lekcji poprzedniej powinno się ograniczać do głównych punktów, za wszelką cenę unikać należy mechanicznego recytowania w t. zw. kółko (str. 93). Powtarzanie polegać ma na kojarzeniu przy każdej okazji nowego materiału z dawniej poznanym.

Zaletą książki jest silne zwrócenie uwagi na organizację pracy, na potrzebę związania nauczania z życiem środowiska. Bardzo słusznie podkreśla autorka, że pojęcia społeczne nabywać mogą dzieci przez przeżycia własne.

Mam pewne zastrzeżenia co do sposobu, w jaki ujmuje autorka, program klasy V i VI a zwłaszcza klasy VII. Mimo stwierdzenia, że „tętnością programu było wybrać momenty pozytywne (dodatnie)” (str. 17), autorka wyolbrzymia właśnie „klęski za Wazów”, „smutne czasy saskie”. W omówieniu programu klasy VII autorka stawia na pierwszym miejscu dwukrotnie sejm a potem rząd, najpierw prawa, o których mówi szeroko, potem obowiązki. Postawienie czynnika gospodarczego na pierwszym miejscu może mieć znaczenie chronologiczne t. zn. sprawy te należy omawiać najpierw, natomiast logicznie i ze względów psychologiczno-wychowawczych element ludzki, biograficzny wysuwa się mem zdaniem — zgodnie zresztą z duchem programu — bezsprzecznie na pierwszy plan, jako najbardziej odpowiadający zainteresowaniom dzieci. W paru miejscach wywody zyskałyby na wartości, gdyby były poparte przykładami np. jeśli chodzi o zagadnienie dostosowania materiału do środowiska wiejskiego lub problem t. zw. głównego motywu lekcji.

Józef Dutkiewicz (Łowicz).

Szkolny atlas historyczny, część II: Dzieje średniowieczne i nowożytnie. (Mapki do dziejów Polski opracował Władysław Semkowicz, mapki do dziejów powszechnych opracował Czesław Nankę). Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1932.

W powodzi podręczników i tzw. pomocy szkolnych, ukazujących się w dużych ilościach co roku, a pisanych nieraz w zastraszająco szybkim tempie przez różnych mniej lub więcej powołanych do tego autorów, zasługuje na zaszczytne wyróżnienie wymieniony powyżej szkolny atlas historyczny, opracowany z prawdziwym znanstwem przedmiotu i poważnym pojmowaniem podjętego zadania. Ukazał się stosunkowo późno, w czter nastym już roku istnienia szkolnictwa w odrodzonej Polsce, ale to opóźnienie, spowodowane niezbędnymi studjami wstępnymi, wyszło temu dziełu tylko na korzyść, a naszej szkole średniej, jak niemniej i uniwersyteckiej

nauce historii zapewniło rzecz prawdziwie dojrzałą, o trwałej wartości naukowej i dydaktycznej, niezależnej od chwilowych podmuchów takiej lub innej „mody“ lub „prądu“ w nauczaniu szkolnem historii: atlas ten każdej szkole będzie służył z pożytkiem.

W autoreferatach, które w postaci odbitki z „Pol. Przeglądu kartograficznego“ (nr. 41 styczeń 1933) dołączono do atlasu, jako niezbędne objaśnienie, skreślili twórcy atlasu, t. j. PP. prof. Władysław Semkowicz i Czesław Nanke, pokrótce cele i punkty widzenia, jakie im w tej pracy przyświecały oraz metody, które wypadło im zastosować w opracowaniu i przystosowaniu tych map dla użytku szkolnej nauki historii. Prócz tych uwag ogólnych dodali PP. Autorowie wyjaśnienia specjalne, dotyczące poszczególnych map i zawartych w nich elementów historycznych.

Atlas obejmuje na 19 kartach: 20 map głównych i 60 pobocznych mappek (w tem 11 planów miast i 15 planów bitew). Na historję powszechną przypada ich 11 (+24), na historję polską 9 (+36); pierwsze wykonał prof. Nanke, drugie prof. Semkowicz.

Mapy do dziejów powszechnych w przeważnej mierze mogły się oprzeć na wybranych w tym celu najlepszych wydawnictwach zagranicznych, należycie skontrolowanych i do użytku polskiego ucznia i nauczyciela dostosowanych. Natomiast mapy do dziejów Polski nie miały niemal zupełnie gotowych wzorów, lecz opracowanie ich musiał Autor oprzeć na własnych gruntownych studjach źródłowych i obszernej literaturze naukowej, którą należało skrupulatnie pod kątem widzenia potrzeb atlasu przejrzeć i zużytkować. To też z uzasadnioną dumą mógł prof. Semkowicz swe mapy określić, jako „pierwszy polski oryginalny szkolny atlas historyczny“.

Ujęcie kartograficzne tak rozległej chronologicznie (r. 476—1921), a różnolitej rzeczowo treści dziejowej wymaga oczywiście oceny fachowej różnych specjalistów; nie kuszając się o ocenę całości, ośmielam się uczynić tu parę uwag krytycznych o niektórych mapach, dotyczących średniowiecza, w szczególności polskiego. Zaznaczam odrazu, że dotyczyć one będą szczegółów naogół drugorzędnych oraz zagadnień, w których brak pewności historycznej dopuszcza odmienne zapatrywania, jako w zasadzie uprawnione jednakże.

I tak: na mapie nr. 2, przedstawiającej „monarchję frankońską za Karolingów“ oznaczono jednolitą barwą, jako „kraje nabyte przez Karola W.“ Saksonję i ziemie Słowian zachodnich, jak Obodrytów, Lutyków, Serbów, Czechów i tp., przeciągając „granicę monarchji Karola Wielkiego“ aż pod Szczecin, nad Odrę, po Łużyce i Miłsko czyli aż po siedziby plemion polskich. Zdaje mi się, że przelotnych w gruncie rzeczy zwycięstw Karola W. nad niektórymi ludami zachodnio-słowiańskimi nie można i nie należy traktować, jako rzeczywistego podboju, równoznacznego z przesunięciem granicy państwowej tak daleko na wschód. Wystarczyłoby zaznaczenie delikatną, może tylko kropkowaną kreską najdalszego zasięgu orężnych triumfów tego monarchy na ziemiach słowiańskich, bez integralnego włączania tychże do jego państwa; jednolita barwa oznaczająca jednakże podbój Saksonji i np. ziemi Lutyków po Odrę nie odpowiada przecież ściśle rzeczywistości historycznej.

Na mapie nr. 3 budzi we mnie wątpliwości południowa granica ziemi Pomorzan: skoro ze źródeł XII w. zgodnie wynika, iż na początku tegoż stulecia Bolesław Krzywousty zdobywał na Pomorzanach Czarnków, Nakło, Wieleń i Wyszegród, jako grody pomorskie i tysiące ludności pomorskiej z pod Nakła przesiedlał na drugi koniec swego państwa, to wydaje się chyba rzeczą dość pewną, iż pierwotna granica Pomorza sięgała co najmniej po linię Noteci, jeśli jej już dalej na południe nie przekraczała, — a zatem na mapie przedstawiającej stosunki X w. tak właśnie, wzdłuż Noteci, powinna być oznaczona południowa granica zasiedlenia plemienia pomorskiego. Dopiero później przez włączenie ziem nadnoteckich do Wielkopolski i Kujaw cofnęła się niejako granica Pomorza ku północy i przyjęła tę linię, którą trafnie oznaczono np. na mapce nr. 5, przedstawiającej już stosunki graniczne XII i XIII w., a która na mapce nr. 3 wydaje mi się niewłaściwa, historycznie mylna. Ale prof. Semkowicz wykreślił tę właśnie linię graniczną z pełną świadomością i w objaśnieniu do tej mapy zaznaczył to wyraźnie, odcinając się od poglądu Niederle'go, który — zdaniem prof. S. — błędnie uważał Noteć za południową granicę Pomorza w tym okresie dziejów. Nie wiem jednak, jakimi argumentami można obalić dane, zawarte w kronice Galla-Anonima i w żywotach św. Ottona.

Również odmiennie od Niederle'go skreślił prof. Semkowicz podział Słowian zachodnich na 3 grupy szczepowe, t. j. 1) „Lechitów“ (obejmując tą nazwą Obodrytów, Lutyków, Pomorzan i Polaków), 2) Serbów i Łużyczan, wreszcie 3) Czechów i Słowaków. Nie mam nic przeciw samemu temu podziałowi na trzy odłamy, który — zdaje mi się — opiera się na kryteriach językoznawczych polskich uczonych, ale razi mnie nazwa „Lechitów“, historycznie nieautentyczna, sztuczna. Autor powołuje się na prof. Rozwadowskiego i Nitscha; wiem, że i wśród historyków określenie „Słowian lechickich“ ma nawet gorących zwolenników, jak np. autor „Społeczeństwa Słowian lechickich“, który jednak nie uważał za stosowne bliżej uzasadnić tej nazwy, uważając ją już widocznie za konwencjonalną. Nie wydaje mi się przecież, by, mimo dłuższej już tradycji, można to określenie uważać za trafne i uzasadnione i podzielam zdanie prof. Al. Brücknera, który „Słowian lechickich“ uznał za błąd już w tytule pracy prof. Tymienieckiego i z pewną ironją potraktował bez troskie używanie tego określnika, jakgdyby nie podlegającego żadnym wątpliwościom (Dzieje kultury, t. I, 104). Uwagi w tej sprawie uważam równocześnie za odpowiedź na krytykę mojego stanowiska, ogłoszoną przez prof. Semkowicza w Kwartalniku hist. z r. 1928 str. 768.

Nazw miejscowości pomieszczono na tej mapie nr. 3 niewiele; niewszystkie one znane są źródłom X w., autor uwzględnił też te, które na zasadzie późniejszych przekazów źródłowych mogą uchodzić za istniejące już w X w. Zupełnie zgadzam się na to, że takie rekonstrukcje są konieczne, bo inaczej pozostałaby niemal wyłącznie tylko mapa sieci rzecznej. Ale w takim razie zdziwić nieco może pominięcie niektórych prastarych grodów, pochodzących zapewne z plemiennej jeszcze doby, skutkiem czego np. całe rozległe Mazowsze pozostało bez jednej chociażby miejscowości. Sądzę więc, że jeśli przyjęto tu dla X w. np. Głogów na Śląsku lub Wie-

liczkę w Małopolsce, można było też warunkowo przyjąć conajmniej Płock dla Mazowsza.

Do mapy nr. 4, przedstawiającej Polskę za Bolesława Chrobrego, w granicach opracowanych przez prof. Semkowicza w specjalnej rozprawie, dodano mapkę boczną „Wielkopolski z Sieradzkim i Łęczyckiem za Piastów“, na której osobnemi barwami, jako „obszary odpadłe do Śląska i Brandenburgji“ oznaczono ziemię lubuską z przyległemi do niej na północy terytorjami Cydyny, „Chinez“, i Kostrzynia, zasiedlonemi w X w. przez zagadkowych „Licykawików“, których prof. Semkowicz umiejscowił tu za prof. Widadewiczem. Wynikałoby stąd, że te plemiona Lubuszan i Licykawików, wyodrębnione na głównej mapie nr. 4 pod osobnemi nazwami, uważa autor za odłam Polan. Brak mi bezpośrednio argumentów przeciw temu przypuszczeniu, rozszerzającemu tak wydatnie pierwotną pojemność plemienia Polan, ale przyznam się że późniejsze historyczne związki ziemi lubuskiej ze Śląskiem, a terytorjum Licykawików z Pomorzem dają mi nieco do myślenia w tej sprawie, jako niedość jeszcze wysświetlonej.

Na mapie nr. 7, kreślącej „Polskę dzielnicową około r. 1250“, zaznaczone zostały szlaki najazdu tatarskiego z r. 1241 wedle pracy Strakosch-Grassmanna. Otóż po gruntownem przestudjowaniu tej kwestji doszedłem do przekonania, że istnienie trzeciej grupy najeźdźców, która miała przejść wysoko na północ wygiętym łukiem przez Mazowsze, Prusy, Kujawy, Wielkopolskę pod Wrocław na Śląsku, nie jest poświadczane dostatecznie źródłami (zob. Dzieje polityczne Śląska do r. 1290, str. 226/7). Niemal równocześnie ze mną do tegosamego przekonania doszedł ostatni niemiecki historyk tego najazdu J. Becker i w bardzo stanowczych słowach wystąpił przeciw dawnemu pogładowi. (Zeitschrift f. Gesch. Schlesiens t. 66, str. 42 i n.). Dodam parę drobnych zauważonych usterek, jak mylne brzmienie miejscowości Sochaczów (na Mazowszu) dwukrotnie na mapie nr. 11, zamiast poprawnego Sochaczew, jak na mapach nr. 8 i 13; półwysep helski można było na mapach średniowiecznych przedstawić w postaci rzędu niezrośniętych jeszcze wysepek, jak to słusznie uczyniono na ściennej mapie dawnej Polski prof. Semkowicza.

Naogół atlas, a w szczególności mapki prof. Semkowicza uwzględniają potrzeby nauczania historii politycznej oraz wojennej, której poświęcono kilkanaście planów bitew. Szkoda, że nie dało się — a zapewne względy techniczne stanęły temu na przeszkodzie, — uwzględnić np. dawny podział Polski na diecezje z podkreśleniem stolic biskupich, potraktować życzliwiej dzieje gospodarcze przez oznaczenie np. ważniejszych komor celnych, kopalń, miast królewskich w odróżnieniu od prywatnych, dróg handlowych właściwych pewnym okresom dziejów handlu itp. Te ostatnie uwidoczniono na mapie nr. 8 Polski Kazimierza Wielkiego, ale znowuż w zbyt gęstej sieci utrudniającej odróżnienie głównych traktów od przejść drugorzędnego znaczenia.

Zdaję sobie sprawę, że poruszone wątpliwości czy usterki są drobiazgiem wobec całego dzieła, zawierającego ogrom rzetelnej pracy i erudycji. Obaj PP. Autorowie zaskarbili sobie niepospolitą zasługę wobec szkoły polskiej i sprawy nauczania historii, zosobna zaś stwierdzić należy poważny wkład twórczej pracy naukowej w kartograficznych ujęciach prof.

Semkowicza. Nietylko sumiennie włączył on wyniki cudzych badań (T. Wojciechowskiego, O. Balzera, J. Widajewicza i wielu innych) do swych syntez kartograficznych, ale wielokrotnie dał cenne wyniki własnych badań, w znacznej mierze już opublikowanych i uznanych przez naszą naukę. Badania te w pewnych przypadkach są nawskróś oryginalne, własne, dają więc wyniki całkiem nowe, w innych zaś dały prawdziwie naukowe uzasadnienie koncepcjom innych autorów (np. na mapie Nr. 4, nowa lokalizacja Grodów Czerwieńskich). W całości dokonał prof. Semkowicz dzieła, które jest wspaniałem uczczeniem pierwszych polskich poczynań na tem polu przed stu mniej więcej laty. Na skromny atlasik Lelewela do dziejów Polski, złożony z 12 drobnych, w niedoskonały sposób wykonanych mapek, patrzymy dziś z pietyzmem i rozrzewnieniem, jako już tylko na ciekawostkę kartograficzną. Porównanie tych kart z mapami prof. Semkowicza unaocznia ten olbrzymi postęp kartografii i rozwój nauki historycznej, jaki się w ubiegłym stuleciu dokonał. Kiedyś atlasik Lelewela był rewelacją dla jemu współczesnych. Równie radosną rewelacją dla dzisiejszego pokolenia historyków są mapy i plany prof. Semkowicza. *Roman Grodecki (Kraków).*

Seignobos Charles: Histoire Sincère de la nation française. Paris, Éditions Rieder 1933 str. XII+520.

Seignobos, jeden z najwybitniejszych współczesnych historyków daje w dziele swem pt. „Szczera historia narodu francuskiego“ syntetyczny zarys ewolucji społeczeństwa francuskiego. Zaczynając od najdawniejszych czasów roztrząsa autor całokształt procesów dziejowych, które w wyniku dały dzisiejsze społeczeństwo francuskie. Nie negując znaczenia historycznych czynów jednostek, wysuwa autor jednak na plan pierwszy przede wszystkim zwyczaje, obyczaje, wierzenia religijne, warunki polityczne, gospodarcze i społeczne masy, jako niezbędnego podłoża i decydującej wytycznej dla działalności tak jednostek jak i ogółu, interpretując skąpe źródła z wnikliwą intuicją historyczną. Dla łatwiejszego udostępnienia swych wywodów, zarzuca autor uroczysty styl historyczny, posługując się lekką formą opowiadania o wysokich walorach stylistycznych. Wśród przytłaczającej masy faktów wybiera autor wydarzenia najcharakterystyczniejsze, których znaczenie wykazały dowodnie konsekwencje dziejowe. W konkluzji ostatecznej swego opracowania, w którym najwięcej miejsca poświęca czasom średniowiecza, podkreśla autor swoistą odrębność cywilizacji francuskiej, zasadniczo różnej od cywilizacji śródziemnomorskiej. Tworzyła się ona w Paryżu i jego okolicach, który stał się jądrem państwowości francuskiej. Wszystkie inne ziemie, z biegiem wieków wchodzące w skład państwa francuskiego, przejmowały cywilizację tej najpierwotniejszej części Francji. Zdaniem autora równowaga społeczna Francji polegała zawsze na tem, że ludność wiejska przyjmując z Paryża kulturę zasilała mieszczaństwo, w miarę tego, jak ono się z biegiem czasu wyradzało. Równowagę tę zachwiał współczesny nadmierny rozwój przemysłowy, który sprowadził do miast niestosunkowo wielkie zastępy ludności wiejskiej; dopiero przyszłość pokaże, w jaki sposób społeczeństwo francuskie potrafi się przystosować do nowych warunków, zupełnie różnych od tych, w jakich się ono kształtowało. *Z. Krzemicka (Lwów).*

Dr. W. Eilers: Grundriss der Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Wirtschaftsgeschichte. Stuttgart 1932, str. 199 — 8.

Wymieniona książka jest podręcznikiem szkolnym, uwagi godnym, ponieważ różni się znacznie od dotychczasowych, szkolnych podręczników historii, zwłaszcza używanych w Polsce. Wiadomą jest rzeczą, iż szkoły średnie ogólnokształcące posługiwały się dotąd podręcznikami, przeładowanymi zdecydowanie materiałem historii politycznej, podczas gdy niektóre średnie szkoły zawodowe, jak to miało miejsce w Niemczech, szły w kierunku skrajnie przeciwnym i korzystały z podręczników, obejmujących częściowo jedną tylko dziedzinę historii gospodarczej, jak np. historię handlu. Autor niniejszego podręcznika obiera zupełnie słusznie drogę pośrednią i daje podręcznik, przeznaczony zasadniczo dla szkół wszystkich typów, głównie zaś szkół zawodowych, w którym stara się wszystkie działy historii wiązać w harmonijną całość. Przedmiotem nauki szkolnej, wedle autora, winna być historia ogólna, traktowana jako historia kultury, na którą składa się życie gospodarcze, państwowe i duchowe danego społeczeństwa. Wytwory życia duchowego są najwyższymi zdobyczami ludzkiej działalności, organizacja państwowa umożliwia trwałość i ciągłość zdobyczy kulturalnych, życie gospodarcze natomiast jest podstawą pomyślnego rozwoju społeczeństwa i wywiera przemożny wpływ na wszystkie inne dziedziny działalności ludzkiej. Stąd w historii ogólnej muszą znaleźć uwzględnienie historia polityczna, gospodarcza i historia kultury duchowej. Stoi zatem autor na stanowisku w nauce historii dziś już ogólnie przyjętem, a w dydaktyce historii coraz otwarciej i bardziej zdecydowanie podtrzymywanem. Jednakowoż różni się od autorów wielu podręczników historii tem, że z powyższej słusznej zasady nie czyni martwego komunału, ale stara się i istotnie umie ją realizować w treści podręcznika. Cechą wyróżniającą podręcznik jest właśnie szerokie uwzględnianie dziejów gospodarczych i wiązanie ich z historią ogólną. Materiał historyczno-gospodarczy występuje nie tylko w oddzielnych rozdziałach, ale wpleciony jest w przyczynowe i skutkowe wyjaśnienie faktów innej natury, jak politycznych, duchowo-kulturalnych i t. p.

Szeroki zakres materiału rzeczowy i chronologiczny (od czasów starożytnego Wschodu do Wielkiej Wojny włącznie) przedstawiony na niespełna 200 stronach druku z konieczności sprawił, że treść jest nadzwyczaj zwięzła i lakoniczna, zbliża się swą formą raczej do podania dyspozycji. Główny nacisk kładzie autor na przedstawienie przyczyn i skutków, pomija zaś opisy faktów. Podział materiału odpowiada obecnym postulatom dydaktycznym: im bliżej czasów teraźniejszych, tem szerzej materiał jest traktowany. Starożytność zajmuje stron 19, (od 11 do 29), średniowiecze 38 (od 30 do 66), czasy nowożytne do Wielkiej Wojny włącznie 132 (od 67 do 199).

Podręcznik Eilers'a przeznaczony dla szkół niemieckich, cechuje nie tylko położenie głównego nacisku na dzieje Niemiec, ale i coraz częściej obecnie spotykana w literaturze niemieckiej tendencyjność. Rzuca się ona w oczy wyraźnie np. w przedstawieniu Wielkiej Wojny. Polska i inne pań-

stwa słowiańskie są bardzo słabo uwzględnione, jedynie występują epizodycznie, gdy mowa o niemieckiej kolonizacji ziem wschodnich, o Zakonie krzyżackim i t. p.

Omówiony podręcznik może okazać się u nas istotnie pożytecznym w rękę nauczyciela. Orientuje nadzwyczaj łatwo w całości dziejów, ułatwia selekcję materiału z różnych dziedzin historii i pomaga w usuwaniu trudności, jakie łączą się z koniecznością wprowadzania historii gospodarczej i historii kultury duchowej do szkolnej nauki historii.

Stanisław Hoszowski (Lwów).

Ks. Dr. Umiński prof. U. J. K. Historia Kościoła podręcznik dla szkół akademickich, T. I. Chrześcijańska starożytność i wieki średnie. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich, Lwów 1933, str. XVI+576.

Podręcznik powyższy opracowuje dwie epoki dziejów Kościoła: starożytną (od założenia po rok 755) i średniowieczną (od r. 755 po rok 1517), dzieląc pierwszą z nich na dwa, drugą na trzy okresy. Przeznaczony — jak tytuł wskazuje — dla szkół akademickich, służyć ma przede wszystkim studentom teologii. Jednak zarówno ze względu na bogactwo materiału w nim zawartego, jak i na sposób ujęcia, stanie się on niewątpliwie cenną pomocą także i dla studentów innych wydziałów, jak prawniczego i humanistycznego; na tym ostatnim zwłaszcza studenci-historycy, chcący znaleźć wyjaśnienie niejednej kwestji, która wiąże się zarówno z historją polityczną, czy gospodarczą i kulturalną z jednej, a historją Kościoła — z drugiej strony, niewątpliwie znajdą je jużto w podręczniku samym, jużto przy pomocy niezwykle bogatej bibliografji: ogólnej (podanej we „Wprowadzeniu“, str. 4—19) i szczegółowej, podawanej na początku każdego rozdziału.

Poza studentami uniwersytetu podręcznik ten służyć może nauczycielom historii, zwłaszcza w szkołach średnich typu humanistycznego. Brak nowszego, obszerniejszego podręcznika historii powszechnej daje się bardzo silnie odczuwać, zwłaszcza, jeżeli chodzi o wieki średnie. Brak ten — chociaż tylko w pewnej mierze — podręcznik powyższy może uzupełniać. Nauczyciel, przede wszystkim przy metodzie dyskusyjnej, często spotyka się z szeregiem pytań młodzieży — zwłaszcza starszej — na które musi dać — jeśli nie odpowiedź — to wskazówki do ich rozwiązania. W tym wypadku, o ile chodzi o kwestje, związane z historją Kościoła, znów ten podręcznik odda poważną usługę. Odda ją nadewszystko przez informacje bibliograficzne, a także ze względu na sposób ujęcia treści. Autor we „Wprowadzeniu“ (str. 1) mówi, że historia kościelna — poza innemi — musi posiadać cechę bezstronności, gdyż Kościołowi „najlepiej... się służy przez prawdę“. Cecha ta bezstronności przeprowadzona konsekwentnie w podręczniku, nietylko stawia go na poziomie ściśle naukowym, ale właśnie w pracy dydaktycznej w szkole średniej czyni go bardzo pożądaną pomocą. Wiemy, jak młodzież dorastająca interesuje się kwestjami z historii Kościoła: jednych zajmują np. pierwsze wieki chrześcijaństwa, dzieje za-

konów, ale nierównie więcej jest takich, którzy zwrócą uwagę na epoki i kwestje bardziej drażliwe, jak np. Aleksander VI, inkwizycja i t. d. Nie jest pożądanem, by młodzież znachodziła odpowiedź na pytania w tych sprawach poza szkołą; właśnie rzeczą nauczyciela-historyka jest — choćby nawet sprowokować owe pytania, by dać na nie właściwą odpowiedź, czy wskazówki. Trudno rozwozić się w krótkiej notatce nad tem, jak autor owe „drażliwe“ kwestje stawia i jak je rozwiązuje, ale sądzimy, że nawet najbardziej krytycznie usposobiony czytelnik podręcznika przyzna, iż sposób ich ujęcia przez autora jest jedynie słuszny i ściśle naukowy. Właśnie ów brak apologetyki podnosi także np. w partjach, poświęconych herezjom, obiektywność i naukowość podręcznika.

Wkońcu podnieść należy jeszcze jako cechy dodatnie: opracowanie dokładne roli Kościoła w dziejach cywilizacji i historii Kościoła w Polsce.

M. Ch.

Henryk Mościcki-Jan Cynarski. *Historja Najnowsza. Wiek XIX i XX.* Wydawnictwo „Kultura i Wiedza“, 1933. T. I. Str. 678.

Wydawnictwo ukazuje się zeszytami, obejmującami przeciętnie 7 arkuszy druku. Tom pierwszy wydawnictwa nosi tytuł: *Rewolucja Francuska — Wojny Napoleońskie — Święte Przymierze* i składa się z 6 zeszytów.

„Historja Najnowsza“ jest wydawnictwem naukowo-popularnem, mającem wypełnić dający się odczuwać w języku polskim, brak syntezy dziejów powszechnych od 1789 do naszych czasów. Jak można wnosić z t. I wydawnictwo wypełni należycie powyższą lukę, ale jak narazie w ogólnym charakterze wydawnictwa uderza zbyt ni nacisk na dzieje polityczne. Stąd stosunek do innych dziedzin, przedewszystkiem gospodarczej i kulturalnej, idzie drogą zbyt może tradycyjną. Niemniej jednakże wydawnictwo nadaje się w szczególny sposób do bibliotek szkolnych, jako materiał uzupełniający dla nauczycieli i lektura dla uczniów.

Materiał ilustracyjny bardzo obfity; obok ilustracyj w tekście — także ryciny wielobarwne (dobór tych niezawsze szczęśliwy).

M. Tyrowicz (Lwów).

Gutkowska Marja. *Historja ubiorów. Z atlasem zawierającym 349 rycin i XI tablic.* Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa 1932, str. 112—164 XIII tabl.

Sprawozdanie dotyczące naukowej strony książki p. Gutkowskiej ogłosiła w Kwartalniku Historycznym (1933, I, str. 486) Dr. Budkowa. Tu obchodzi nas wartość praktyczna tego podręcznika dla nauczania historii kultury. Przy lekcjach w zakresie kultury danej epoki koniecznem jest okazanie młodzieży sposobu ubierania się ludzi, i kostjumów, w ten sposób przybliżyć się i unaocznia daną epokę umysłom uczniów i uczenic tem bardziej, że według znanego aksjomatu, ubiór wyraża ducha danej epoki i najlepiej może ją charakteryzuje. Ilustracje w atlasie omawianej publi-

kacji nadają się doskonale do wyświetlania przy pomocy epidiaskopu. W pracy przeto szkolnej podręcznik ten będzie bez wątpienia ważną pomocą dla urządzających przedstawienia, czy żywe obrazy historyczne, dla sporządzania lalek okazowych w strojach historycznych, zwłaszcza zaś użytecznym być może dla szkół żeńskich praktycznego typu, zawodowych i t. d. gdzie pozwoli na praktyczne stosowanie wzorów, podając szczegółowo kroje.

Maria Kruczkiewiczówna (Lwów).

Dr. Ewa Maleczyńska i Dr. Aleksy Gilewicz. Materiały i wskazówki do nauczania historii Ziemi Czerwieńskiej (do r. 1772). Sekcja Dydaktyczna Oddziału Lwowskiego Polskiego Towarzystwa Historycznego. Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich. Lwów 1933, str. 108+2 nlb.

Praca niniejsza stanowi pierwszą część zamierzonego wydawnictwa, obecnie niezmiernie aktualnego ze względu na wprowadzenie do szkół nowych programów nauczania. W części pierwszej omówiona została istota i znaczenie regionalizmu. Materiał regionalny w nauczaniu historii ma duże znaczenie nie tylko jako pierwszorzędny materiał poglądowy, ale również ze względów wychowawczych, przyczyniając się do podniesienia kultury historycznej środowiska. Szczególne znaczenie regionalizmu uwydatnia się na terenach kresowych, zwłaszcza tam, gdzie występują mniejszości narodowe. Uwzględnienie w nauczaniu historii regionalnej winno młodzieży polskiej dać znajomość praw polskich na tej ziemi, wzbudzić zainteresowanie kulturą danej mniejszości i poszanowanie dla niej, młodzieży zaś mniejszości narodowej prawdziwą znajomość kultury polskiej — życie się z nią i związanie się z państwem polskim.

Książka ta pojęta jako przewodnik samokształcenia się nauczycieli zawiera w formie dyspozycji przedstawioną syntezę najważniejszych zagadnień politycznych, społeczno-gospodarczych i kulturalnych, dotyczących historii tego regionu pojętego bardzo szeroko uwzględniającego nie tylko obszary trzech województw południowo-wschodnich, względnie dawnych, ruskiego z ziemią chełmską i bełzkiego, lecz całość ziem dawnej Rusi i później kozaczyzny. Materiał ujęty w ośmiu rozdziałach, z których każdy obok wspomnianego syntetycznego opracowania zawiera nadto bogatą bibliografię dla podanych zagadnień. W celu ułatwienia korzystania z przytoczonych materiałów przedstawiony został w formie przykładu realizacji rozkład materiału na poszczególne lekcje w zakresie przez program przewidzianym dla klasy V szkoły powszechnej i II klasy nowego gimnazjum. Sama ta praca bardzo na czasie, przyczynić się może w znacznym stopniu do właściwego postawienia realizacji regionalizmu w nauczaniu historii według nowych programów. Książka ta winna stać się niezbędnym podręcznikiem pomocniczym w ręku każdego nauczyciela, uczącego historii, zarówno w szkole powszechnej, jak i średniej na terenie ziem wschodnich naszego państwa.

S. B.

Der deutsche Ostraum als Frage der Nation: Dreyhaus H., Die höhere Schule in der Volksgemeinschaft; Kutzleb H., Erziehung zum völkischen Bewusstsein; Loesch K., Die deutschen Ostfragen als Mittel zur Nationalerziehung.

Der deutsche Ostraum im Unterricht: Lüdtke Fr., Der Osten in der deutschen Literatur; Schmidt E. L., Wendung zum Osten im Geschichtsunterricht; Creutzburg N., Die erdkundliche Wertung des deutschen Ostens; tenze, Die Volkstumsfrage im deutschen Ostraum. Müller S., Literatur über d. deutschen Ostraum. (Monatsschrift für höhere Schulen Bd. XXXII. H. 3. Berlin, 1933, str. 175—240).

Nie jest dla nikogo nowością, że nauczanie historii w hitlerowskich Niemczech służy celom politycznym i jest walnym środkiem urabiania poglądów młodego pokolenia w pewnym kierunku. Ilustrują to wymownie choćby ostatnie rozporządzenia władz szkolnych w szeregu krajów niemieckich, polecające nauczycielom historii poświęcić 4—6 tygodni na początku obecnego roku szkolnego niezależnie od materiału przeznaczonego na kurs danej klasy, dziejom najnowszym od wielkiej wojny począwszy i niemieckiej rewolucji narodowej 1. Nikt w Polsce nie ludzi się również co do tego, żeby sprawy dotyczące Polski i historia polska mogły być w szkole niemieckiej traktowane obiektywnie. Kłamstwa i fałsze namiętnej propagandy „korytarzowej“ były wielokrotnie już u nas podnoszone. Warto jednak zwrócić uwagę na hasła, jakie ostatnio pojawiają się w szkole niemieckiej, wykraczają one bowiem daleko poza samą sprawę Pomorza czy Śląska, czy postulat rewizji granic. Chodzi już o coś więcej, o daleko idące nastawienie całego nauczania, a w pierwszym rzędzie nauczania historii, na zagadnienie „niemieckiego wschodu“, przyczem to ostatnie pojęcie ma treść ogromnie szeroką. Niemiecki wschód to nie, jak możnaby przypuszczać, krańce dzisiejszego niemieckiego państwa, to nawet nie granice z przed r. 1918, to całe szerokie przestrzenie Europy wschodniej od Bałtyku po Morze Czarne, jak również całe dorzecze Dunaju z resztą półwyspu Bałkańskiego. Wskazanie palcem na ten teren, jako pole ekspansji niemieckiej, ma stać się jednym z głównych celów nauczania w niemieckiej szkole. Na tej drodze ma owa szkoła budzić „narodową dumę i narodową świadomość niemiecką“, przytłumioną po wojnie światowej a inwazja na słowiański wschód ma stać się w ten sposób zasadniczym motorem niemieckiego odrodzenia narodowego.

Jaskrawym przykładem propagandy tych idei jest właśnie wiązanka artykułów, które ukazały się pod przytoczonymi wyżej wspólnymi nagłówkami. Choć z nauczaniem historii jeden tylko artykuł Schmidta wiąże się bezpośrednio, warto jednak, aby polski historyk i polski nauczyciel historii zapoznał się z treścią całego cyklu, jest bowiem bardzo znamieny.

¹ Rozporządzenia te przedrukowuje w ekscerptach czasopismo *Vergangenheit und Gegenwart*. Bd. XXIII, H. 8.

Pomijamy tu szereg wywodów ogólnych na temat ideałów hitlerowskich i dróg do przeszczepiania ich w dusze młodzieży, a poprzestajemy na przytoczeniu sądów historycznych, które niemal każdy z autorów wypowiada, oddając niejako do użytku nauczyciela gotową syntezę dziejów. I tak wedle H. Kutzleba istotą Słowiańszczyzny był zawsze chaos a Niemiec jedynym jej organizatorem. „Polska, lub panslawistyczna nienawiść w stosunku do Niemców, nosi cechy buntu urodzonego niewolnika wobec przyrodzonego pana, nihilisty wobec istoty twórczej i kształtującej dzieje”². Należy uświadomić młodzieży, że Europa wschodnia to tylko teren kolonizacyjny dla Niemców, że ta kolonizacja winna iść jednak innemi niż dotąd drogami. Tereny skolonizowane muszą się bowiem bezpośrednio zwać państwowością niemiecką.

K. C. v. Loesch uważa, że przedewszystkiem należy w szkole niemieckiej podkreślić wyraźnie, że „niemiecki wschód“ aż do przybycia plemion słowiańskich był terenem osadnictwa niemieckiego, i że kultura łużycka niema nic wspólnego ze słowianami. Napór plemion słowiańskich i konieczność obrony granicy wschodniej w czasach królów z dynastji frankońsko-salickiej uniemożliwił skuteczny pochód Niemczyzny w kraje basenu śródziemno-morskiego. Okres wojen religijnych przyniósł kurczenie się Niemczyzny w Czechach w okresie wojen husyckich, podobnie jak kontrreformacja przyniosła jej kurczenie się na Śląsku. Natomiast podkreślić trzeba „wspaniały czyn niemieckiej historii“ ponowne skolonizowanie Węgier w czasach terezyjańskich, fryderycjańską kolonizację w Prusach zachodnich, józefińską w Galicji, które posłużyły za przykład późniejszemu osadnictwu niemieckiemu w Królestwie Kongresowem, a nawet nad Wołgą. W czasie od wielkiej wojny Polska z samego Poznania i Prus zachodnich usunęła 800—900 tysięcy Niemców, których osadnictwo sięgało XIII wieku (sic!), podobnie jak wszystkie miasta Europy wschodniej, od Jass na południu aż do Nowogrodu na północy, są lokacjami niemieckimi. Niemcy zostali do Prus zachodnich wezwani przez „kaszubskich książąt“, których prawym następcą był Zakon niemiecki, Polacy zaś są tu elementem państwowo i etnicznie najmłodszym (?!). Dlatego też wedle autora punkt ciężkości nauki wszystkich przedmiotów musi leżeć w ukazywaniu młodzieży historycznego powołania Niemiec w stosunku do ziem wschodnich.

Podobnie Franz Lüttke, w artykule o wschodzie w literaturze niemieckiej uskarża się, że literatura ta jest zbyt mało prześlągnięta ideami dążenia Niemczyzny na wschód, podkreśla, że i w polityce nawet w czasach komisji kolonizacyjnej i zajęć w Wrześni, zbyt mało robiono dla wzmocnienia Niemczyzny na wschodzie.

Poświęcony specjalnie historii artykuł E. L. Schmidta żąda przebudowy całego nauczania historii powszechnej w tym duchu, aby uwaga młodzieży nie była, jak dotąd, kierowana w większej części ku kulturalnym krajom zachodnio-europejskim i ich dziejom, ale, ponieważ ten Zachód stanowi nieprzepartą zaporę dla ekspansji niemieckiej kierowała się ku wschodowi, który prześlągnięty i dziś, jak autor uważa, silnie przez

²) Por. str. 185.

Niemczyznę, stanowi teren podatny przyszłej niemieckiej ekspansji. Rozdział ten ilustrują trzy mapki, przedrukowane z Westermanns Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht, a poświęcone stosunkom narodowościowym dzisiejszej Europy, zwłaszcza środkowej i wschodniej. Odpowiadają one rzeczywiście w pełni teom wszystkich przytoczonych artykułów o „krzywdzie niemieckiej” i anormalności stosunków etnograficznych na wschodzie i południu Europy a zwłaszcza w Polsce, w której, wedle wspomnianych mapek, wolnym od grup mniejszościowych, byłby chyba tylko niewielki pas ziemi gdzieś na przestrzeni między Krakowem a Kielcami. Historyczne podłoże ma też artykuł N. Creutzburga, oceniający „niemiecki wschód” pod względem geograficznym jako integralnie związany z Niemcami. W średniowieczu wedle autora było „misją dziejową” tego wschodu, aby mógł przyjąć pełny sił nadmiar niemieckiego ludu z zachodu i żeby temu ludowi dostarczył nowego szerokiego podłoża do osadnictwa. W zeszłym stuleciu było jego misją, aby „dziesięciokrotnie oddał zachodowi siły ludzkie potrzebne dla jego przemysłowego rozwoju”, a w obecnych czasach ma służyć do obudzenia niemieckiego poczucia narodowego. Ten sam duch przenika drugi artykuł tegoż autora, poświęcony głównie granicom z r. 1918, sposobowi ich ustalenia i „krzywdzie, jaką przy tej sposobności wyrządzono Niemczyźnie”. Tak więc, według omawianego cyklu artykułów, szkoła niemiecka ma budować w duszach młodzieży wyraźny program polityczny na przyszłość: niepowstrzymanej niczem i niczem nieograniczonej ekspansji na wschód, aż do zupełnego zniszczenia szeregu narodów słowiańskich, z Polską włącznie, i do zepchnięcia do granic Azji potęgi rosyjskiej. Wrazić zaś ma się ten program i jego wykonalność w umysły młodzieży przede wszystkim drogą specjalnie pojętego historyzmu, drogą wpajania w związku z nauką wszystkich przedmiotów poglądów i wiadomości o dziejach Słowian i ich stosunków z Niemcami, które to dzieje tworzyć będą oczywiście jeden długi szereg fałszów i pogwałceń naukowej prawdy. Zwracamy uwagę na ten głos, nie będący zresztą odosobnionem zjawiskiem, nie aby polemizować z nauką wartością podawanej przez autorów syntezy dziejów, ponieważ na taką polemikę synteza ta nawet nie zasługuje, ale raczej by podkreślić potrzebę innej odpowiedzi po stronie Polski. Odpowiedzią tą winno stać się również daleko idące nastawienie nauki historii w szkole polskiej na dzieje Słowiańszczyzny i jej kresów zachodnich. Fałszować dziejów nie potrzebujemy, ale musi się znaleźć w nauczaniu historii czas i miejsce na to, aby mnożące się coraz bardziej wyniki badań polskich nad dziejami zachodniej Słowiańszczyzny i zachodnich rubieży państwa polskiego, docierały do umysłów młodzieży naszej w sposób możliwie szczegółowy, budując w społeczeństwie naszym dokładną znajomość prawdy i własnych praw. A czy pod tym względem, nasze choćby i najnowsze programy szkolne, a zwłaszcza dotychczasowa praktyka, rzeczywiście kładą dostateczny nacisk na niezbędne uświadomienie przyszłych obywateli, którym przyjdzie stanąć do umysłowej a może i fizycznej walki z rozszalałym naporem germanizmu?

E. Maleczyńska.

Stan posiadania ziemi na Pomorzu. Zagadnienia historyczne i prawne. Protokół obrad oraz referaty naukowe, wygłoszone na III Naukowym Zjeździe Pomoroznawczym odbytym dnia 31 października 1932 roku w Poznaniu. Pamiętnik Instytutu Bałtyckiego XI pod redakcją Józefa Borowika. Serja: Zjazdy Pomoroznawcze. Zeszyt 2. Toruń 1933, str. 244.

Instytut Bałtycki, który „ma za cel badanie stosunków gospodarczych, politycznych, narodowościowych i t. p. wybrzeża bałtyckiego pod kątem widzenia związanych z niemi interesów polskich“, opracował kolejno i wydał okazały tom poświęcony III Naukowemu Zjazdowi Pomoroznawczemu. Zjazd odbył się pod hasłem zdania sobie sprawy ze stanu posiadania ziemi na Pomorzu głównie ze stanowiska historycznego i prawnego. Zbadanie tego problemu ze stanowiska badań statystycznych, ekonomicznych i geograficznych postanowił Instytut uczynić przedmiotem obrad następnego Zjazdu.

Księga III Zjazdu Pomoroznawczego będzie zatem nauczycielowi wielce pomocną zarówno przy nauczaniu historii jak przy nauce o Polsce współczesnej. Z tego punktu widzenia zwrócimy odrazu uwagę na dwa działy księgi, a to: Posiedzenia naukowe (str. 26—81) i referaty naukowe (str. 121—235). Posiedzenia naukowe miały na celu przeprowadzenie dyskusji nad referatami generalnemi: historycznym prof. K. Tymienieckiego, „Koordynacja badań w dziedzinie osadnictwa i stanu posiadania ziemi pod względem narodowościowym na Pomorzu“ i prawnym prof. A. Ohanowicza, „Stan prawny osadnictwa polskiego na Pomorzu“.

Referat prof. Tymienieckiego to instruktywny szkic dziejów Pomorza od czasów prehistorycznych do doby bieżącej z wysunięciem na pierwsze miejsce historii osadnictwa i z przedstawieniem poglądów nauki polskiej i niemieckiej w tym względzie jak też luk, które historjografia polska powinna wypełnić. Uzupełnieniem referatu jest szczegółowa dyskusja, która stosownie do planu nakreślonego w referacie dotyczyła: 1) źródeł pozostających w związku z kwestją posiadania ziemi na Pomorzu w różnych epokach jak również ich udostępnienia, 2) omówienia odnośnej literatury i 3) omówienia przyczyn osłabienia względnie wzmocnienia stanu posiadania polskiego w różnych czasach.

Referat prof. Ohanowicza podaje w ogólnym zarysie system osadnictwa pruskiego na Pomorzu w tym celu, by odpowiedzieć wyczerpująco na drugie główne zagadnienie, czy droga prawodawstwa agrarnego, na którą weszła Polska, pozwoli wyrównać szkody wyrządzone narodowemu stanowi posiadania przez germanizacyjną politykę władz pruskich. Również i ten referat był zagajeniem obszernej dyskusji która dotyczyła: 1) przedstawienia korzyści i braków obecnych przepisów, dotyczących osadnictwa na Pomorzu w porównaniu z systemem niemieckim, 2) wyjaśnienia roli i metod działania organów zajmujących się urządzaniem rolnem osadnictwa, 3) omówienia finansowej strony zagadnień w szczególności akcji niemieckiej t. zw. „Osthilfe“.

Wszystkie inne referaty naukowe przedstawione na Zjeździe dotyczą

również wyżej omówionych zagadnień osadniczych. Każdy z autorów tych tematów starał się omówić je wyczerpująco, podając przytem literaturę i źródła do swego zagadnienia. Dla orjentacji podamy tytuły tych referatów: Karol Górski, Zarys dziejów osadnictwa na Pomorzu; Alfons Mańkowski, O osadnictwie na Pomorzu w dobie wojen szwedzkich; Kazimiera Jeżowa, Stan posiadania własności ziemskiej na Pomorzu w latach 1772 i 1894; Andrzej Wojtkowski, Działalność pruskiej Komisji Kolonizacyjnej; Roman Lutman, Emigracja Niemców z Pomorza w okresie powojennym; Kazimierz Kierski, Podstawy prawne osadnictwa polskiego na Pomorzu; Alfred Okołowicz, Prawodawstwo osadnicze niemieckie na pograniczu Pomorza przed wojną i obecnie; Antoni Kotiużyński, Podstawy prawne „Ost-hilfe“.

S. I.

Morcinek Gustaw: Śląsk. Wydawnictwo Polskie — Poznań 1933, str. XV—182.

Świeżo wydany tom cyklu „Cuda Polski“ ma na wstępie przedmowę min. Kwiatkowskiego, który zaznacza, że „Śląsk poznany i rozumiany przez całą Polskę, związany z nią coraz liczniejszymi węzłami gospodarczymi wyłoni z siebie nowe siły i moce potrzebne dla rozwoju państwa“. Gustaw Morcinek laureat literackiej nagrody Śląska opisuje jędrnym, swoistym językiem piękno przyrody, pomniki pracy i zabytki dziejowe prastarej piastowskiej dzielnicy. Od zwartego rysu przeszłości dziejowej przechodzi do przedstawienia piękna Śląska zielonego, leżącego u stóp Beskidów, tamtejszych osiedli wraz z pokrzywdzonym miastem (Cieszyn), które przeciął rylec traktatu. Schodzi następnie do podziemi (Śląsk czarny), gdzie snuje się „pył węglowy a wre zestokrotniony rytm pracy mięśni ludzkich i stalowych“. Przechodzi dalej do Śląska białego, przynależnego obecnie do Polski dawnego księstwa Opolskiego, gdzie „zakrzepła polskość w archaicznej formie kościołów drewnianych, w legendach pieśni, tańcu i sztuce...“ by przedstawić wkońcu odrębny swoisty typ Ślązaka, tworzącego wraz z ziemią swą nierozzerwalną całość, jego istotę, kulturę materialną i duchową człowieka „o stalowych nerwach i twardych dłoniach. Stworzył on ze swej ziemi warowny bastion polskości, o który załamuje się napór niemiecki i czeski“. Wplecione miejscowe legendy i przypowieści nadają opowiadaniu swoisty, regionalny charakter.

Obok pięknego ujęcia i walorów stylistycznych zaleca książkę wyczerpujący dobór przepięknych ilustracyj nadających się do wyświetlania podczas nauki lub prelekcji.

Praca p. Morcinka jest cennym przyczynkiem do badań regionalnych ziemi naszej, forma wydawnictwa wedle tradycji Wydawnictwa Polskiego, wykwiłtna.

Z. K.

Jeziński Edmund: Stefan Batory, Warszawa 1933, str. 311+12 ilustracyj.

Biografia Stefana Batorego napisana w rodzaju modnej obecnie beletrystyki historycznej, przedstawia się na volumen imponująco. Sama postać króla a jeszcze bardziej jego otoczenie wychodzi w przedstawieniu autora blade. Sama praca przeładowana drobnymi szczegółami. Dołączone

fakto- i fotomontaże nie nadają ani barwy ani plastyki, a niekiedy jak np. noc poślubna Batorego działają wprost humorystycznie. Do użytku szkół, jako pomoc naukowa lub lektura domowa nie nadaje się.

Z. K.

C e p n i k H e n r y k: Ignacy Mościcki — prezydent Rzeczypospolitej Polskiej. Warszawa 1933. Inst. Prop. Państwowo-Twórczej, str. 195, 6 ilustracji.

Powyższy szkic biograficzny, trzecie rozszerzone wydanie broszury popularnej, pióra tego samego autora, doprowadza działalność Prezydenta Rzeczypospolitej do dnia ponownego objęcia Prezydentury (4 czerwca 1933). Poprzez barwny obraz lat dziecińczych, przedstawienie pobytu zagranicą, umiejętne i zwarte ujęcie wyczynów naukowych prof. Mościckiego w kraju i poza granicami, przechodzi autor do omówienia i podkreślenia działalności obywatelskiej tego „pierwszego Piłsudczyka, której wytyczną *Salus Reipublicae suprema lex*“.

Książka napisana ciepło i zajmująco, przynosi bogaty materiał źródłowy w formie wyjątków z pism i przemówień Prezydenta, daje szereg nieznanych szczegółów, służyć może jako lektura dla młodzieży i jako substrat do przemówień szkolnych. Piękna forma wydawnictwa czyni książkę tę pożądanym nabytkiem dla każdej biblioteki.

Z. K.

ZAPISKI BIBLIOGRAFICZNE

Z życia Polski współczesnej.

Redakcja Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych otwiera dział krótkich informacji o chwili bieżącej. Wiemy bowiem, że najtrudniejsze jest dla nauczyciela zdobywanie wiadomości dotyczących dnia dzisiejszego, orjentowanie się w problemach wszystkich dziedzin, przeglądanie całego potopu literatury naukowej, popularnej, aktualnej, mnóstwa czasopism specjalnych, fachowych i t. d. A jeśli ma on stać na poziomie, ma spełniać zadanie wychowania świadomych swego celu i obowiązków obywateli państwa musi trzymać rękę na pulsie i posiadać zasób obiektywnych wiadomości, z którymi potem dzieliłby się z młodzieżą sobie powierzoną, pamiętny zawsze, że ta młodzież ma w krótkim czasie stanąć do pracy samodzielnej i twórczej dla Państwa.

Redakcja na wstępie zgromadziła notatki bibliograficzne o książkach i czasopismach specjalnych, — informacje o publikacjach gospodarczych odkłada do następnych zeszytów.

Równocześnie zwraca się do P. T. czytelników z prośbą, by przedstawili swe życzenia, zarówno co do zakresu jak i metody tych informacji. W miarę miejsca i możliwości Redakcja uwzględni postulaty nadesłane przez kolegów nauczycieli, uczących nauki o Polsce Współczesnej.

Stanisław Rychliński. Badanie środowiska społecznego. Podstawowe zagadnienia metodyczne. Warszawa, 1932. Str. 124.

Na użyteczność książki p. Rychlińskiego dla nauczyciela historii — patrzeć należy z punktu widzenia nacisku, jaki nowe programy historii — kładą na podkreślanie społecznego charakteru zjawiska dziejowego. Nacisk ten, dość silny w gimnazjach — jeszcze silniej wystąpi niewątpliwie w szkolnictwie zawodowym. To też zajdzie nieraz potrzeba w dzisiejszych kl. VII i VIII., kiedyś w liceach — podejścia do problemu zjawiska społ. nietylko od strony historycznej, ale i statystycznej tj. analizy teoretycznej pewnego charakterystycznego momentu rozwoju bądź też członu składowego struktury społecznej. Analiza umożliwi porównanie, to zaś zbliży młodzież do myślenia kategorjami społecznymi, które jest potrzebne zwłaszcza przy nauce o Polsce Współczesnej na tle światowym (np. analiza rodziny miejskiej i wiejskiej, problem emigracji i imigracji, osada fabryczna a dzielnica handlowa itp.).

Książka p. Rychlińskiego jest pożytecznym przewodnikiem teoret. nietylko dla nauczyciela, ale umożliwia szeregiem wzorów badań środowiska społecznego — odpowiednie ćwiczenia ucznia. *M. Tyrowicz.*

Wasiutyński Bohdan, Ustrój władz administracyjnych rządowych i samorządowych. Poznań, Jachowski, 1933, Wydanie III, przejrane i uzupełnione, str. 160.

Książka prof. Wasiutyńskiego przedstawia dużą wartość pomocniczą tak dla uczącego w ósmej klasie gimnazjalnej Nauki o Polsce Współczesnej, jak i dla uczniów prowadzących samodzielnie studia dokształcające w pracowniach historycznych, zawiera bowiem systematycznie zebrane i uporządkowane wszelkie wiadomości, odnoszące się do organów naszej administracji tak lokalnej jak i centralnej, rządowej i samorządowej. Wartość doraźną publikacji podnosi i to jeszcze, że przy każdym urzędzie czy instytucji uwzględniony jest ich historyczny rozwój od powstania państwa polskiego. Z aktualjów, trudnych poza tem do uzyskania bez wnikania do źródeł urzędowych, znajdujemy tu treść ustawy „o częściowej zmianie ustroju samorządu“ z dnia 23 marca 1933, której brak jeszcze w podręcznikach dawniejszych. *Marja Kruczkiewiczówna.*

Korowicz H. Polityka agrarna w zarysie. Część pierwsza. Lwów 1933, Książnica-Atlas, str. 164.

Podręcznik polityki agrarnej podobnie jak dawniej wydane kompendja tegoż autora dla polityki przemysłowej i handlowej przeznaczony jest dla wyższych szkół handlowych. Zestawia zagadnienia zwarcie i przejście do użytku słuchaczy, ale może być użytkowany przy nauce o Polsce współczesnej dla nauczyciela jako pomocnicze źródło ustalenia pewnych pojęć z życia ekonomicznego, podstawowych dla poznania całokształtu życia współczesnego i przeszłego. Znajdujemy tu określenie znaczenia rolnictwa i polityki agrarnej, zagadnień produkcji rolnej, omówienie zniesienia pańszczyzny i regulacji dawnego ustroju, pozatem podział ziemi i reformy rolne na ziemiach naszych i gdzieindziej. Kończą podręcznik rozdziały poświęcone kredytowi rolniczemu, spółdzielczości i kwestji robotniczej na wsi. Niektóre ustępy znajdują zastosowanie przy rozbudowaniu w kierunku gospodarczym nauki historii zwłaszcza ostatnich czasów, uzupełniając w tym względzie podręczniki obowiązujące, a nawet mogą stanowić lekturę dla uczniów klasy najwyższej.

Wasilewski Leon, Skład Narodowościowy państw europejskich. Warszawa, 1933. Nakładem Instytutu Badań Spraw Narodowościowych, str. 150 — mapa.

Znakomity znawca spraw narodowościowych minister Wasilewski charakteryzuje we wstępie swej nowej pracy postęp idei narodowościowej w Europie powojennej, gdy nietylko Wschód Europy jest areną walk poszczególnych narodów o przyrodzone prawa, ale konflikty te docierają do

najstarszych i najbardziej skonsolidowanych organizmów państwowo-narodowych na Zachodzie: do Belgji, Anglii i Francji. Wskutek tego należy zapoznać się z możliwie obiektywną oceną sił narodowych w państwach europejskich. I tu znajdujemy w pracy Wasilewskiego doskonale zestawienie wiadomości i krytykę wnikliwą statystyk, często mylnych. To też nauczyciel geografii znajdzie tu materiał nader obszerny podobnie, jak uczyący Polski Współczesnej zaznajomi się z datami porównawczymi dla swoich wywodów. Tabele i mapka mogą stać się warsztatem pracy domowej wybitniejszych uczniów.

Krysiński Adolf: a) Liczba i rozmieszczenie Ukraińców w Polsce, Warszawa 1929, str. 60.

b) Liczba i rozmieszczenie ludności polskiej na kresach wschodnich, Warszawa 1930, str. 76.

c) Ludność polska a mniejszości w Polsce w świetle spisów ludności 1921 i 1931, Warszawa 1933, str. 48.

(Biblioteka „Spraw Narodowościowych“ nr. 6, 8, 11). Wszystko odbitki ze „Spraw Narodowościowych“.

Rozprawy Dra Krysińskiego zajmują się na podstawie interpretacji spisów urzędowych i danych takich, jak statystyka wyborów i inne ustaleniem liczby rzeczywistej poszczególnych narodowości na Kresach Wschodnich Rzeczypospolitej. Wyniki też są przeważnie hipotetycznej natury i trudno je zalecić dla szkoły, z wyjątkiem pracy ostatniej, która daje informacje jakich dotąd skądinąd nie posiadamy i wskutek tego może oddać usługi przy nauce o Polsce Współczesnej i geografii Polski.

Tadeusz Katelbach. Niemcy współczesne wobec zagadnień narodowościowych. Warszawa, 1932. Str. 402.

W nauce o Polsce współczesnej wybijają się — według nowego programu historii — zagadnienia aktualno-polityczne, socjalne i gospodarcze. Problem „mniejszości narodowych“ w przeszłości i dzisiaj jest problemem szczególnie ważnym dla historyka. Stąd książka p. Katelbacha może oddać znaczne usługi nauczycielowi historii. Autor bowiem nie ogranicza się do stwierdzenia stanu obecnego kwestji mniejszościowej w Niemczech, ale daje również teoretyczny rzut oka na kwestję narodowościową i politykę, o nią opartą.

Studjum to zatem daje wiele materiału porównawczego przy nauce o państwie polskim, w którym skład narodowościowy odgrywa tak poważną rolę.

M. Tyrowicz.

Władysław Gindrich. Polska a Morze. Nakładem tygodn. „Polska Gospodarcza“ (Warszawa, 1932), str. 230.

Z pośród rosnącej wciąż literatury polskiej, poświęconej stosunkowi państwa i narodu naszego do Bałtyku i morza wogóle — wyróżnia się książka p. Gindricha. Ma ona układ jasny, treść bogatą, język piękny, a równocześnie obiektywny i przystępny, poza tem bogaty materiał ilustracyjny, więc może być pierwszorzędną pomocą przy nauce o Polsce Współczesnej. Jest nią ona tembardziej, że daje rzadko spotykany w swej złożoności, a równocześnie obfity materiał narracyjnego — skrót historyczny kwestji Bałtyku w dawnej i dzisiejszej Polsce.

Mamy tu zresztą nietylko historyczne i gospodarcze ujęcie tematu, ale również — kulturalne (Rocz. III.: Podróżnicy, geografowie i odkrywcy polscy, Rozdz. VIII: Instytuty badawcze, organizacje naukowe i propagand.) i społeczne (Rozdz. V: Emigracja) i to na tle porównawczem. Podnoszą wartość tej książki mapki, zwłaszcza tak rzadka w naszych podręcznikach, mapka portu gdańskiego, pozatem bibliografja, nawet wykaz filmów i przeżrocz z polskiej marynistyki.

M. Tyrowicz.

Problem Niemiecki na Ziemiach Zachodnich. Zeszyt specjalny Kwartalnika „Strażnica Zachodnia“. Nakładem Związku

Obrony Kresów Zachodnich, Poznań 1933. (R. XII styczeń-czerwiec 1933 nr. 1—2) str. 300.

Obszerna publikacja Związku Obrony Kresów Zachodnich poświęcona jest zagadnieniu niemieckiemu na kresach zachodnich Rzeczypospolitej. Znajdujemy tam artykuły następujące: B. Srocki, Polska a Niemcy po wojnie światowej, M. K. Rozwój stosunków narodowościowych na ziemiach zachodnich w okresie powojennym, M. Nadobnik, Niemcy w województwach zachodnich w świetle spisu ludności z r. 1931, K. Gostyński, Zarys historii politycznej Niemców w województwach zachodnich po wojnie. Dalej fachowe artykuły o klubie parlamentarnym niemieckim, prasie, szkolnictwie, kościele ewangelickim, spółdzielczości itd. Poza tem zwyczajna kronika Strażnicy Zachodniej oraz daty i fakta za pierwsze półrocze 1933 r. Każdy, kto chce bliżej zapoznać się z tym problemem, musi sięgnąć do omawianego zeszytu Strażnicy, zwłaszcza zaś nauczyciel na terenie Kresów Zachodnich, stykający się bezpośrednio z zagadnieniem niemieckiem w Polsce.

Adres Poznań, Fredry 7, prenumerata roczna zł. 16.

Sprawy Narodowościowe. Czasopismo poświęcone badaniu spraw narodowościowych. Wydawnictwo Instytutu Badań Spraw Narodowościowych Warszawa.

Czasopismo powyższe wychodzi już siódmy rok i omawia w sposób naukowy zagadnienia narodowościowe zarówno polskie, jak i obce. Niejednokrotnie materiał tam zawarty może przedstawiać interes dla nauczania Polski Współczesnej, jako lektura uzupełniająca dla uczniów, a przede wszystkim jako uzupełnienie wiadomości nauczycieli. Zarówno artykuły syntetyczne, jak też informacje kronikarskie, bibliografja i recenzje publikacyj stanowią nieodzowne źródło wiadomości konieczne zwłaszcza dla tych okręgów, gdzie szkoła styka się bezpośrednio na własnym terenie z problemem mniejszości narodowych i musi zająć wobec nich stanowisko naukowo uzasadnione. Dla tych celów organ Instytutu redagowany przez p. Paprockiego jest nieoceniony.

Zeszyt 2/3 br. zawiera następujące artykuły: Lubeckiego, Problem unijny i rozwój akcji obrządku wschodnio-słowiańskiego w Polsce, Zdrojewskiego, Szkolnictwo polskie w Niemczech, Truchima, Działalność kulturalno-oświatowa mniejszości niemieckiej w Polsce. Poza tem kronika z życia mniejszości narodowych w Polsce oraz recenzje i bibliografja za rok 1932.

Polityka Narodów, miesięcznik poświęcony zagadnieniom polityki zagranicznej Państwa i polityce światowej. Warszawa, Szpitalna 10. Prenumerata roczna 40 zł. Redaktor Naczelny Ignacy Matuszewski.

W miejsce zawieszonych „Spraw Obcych“ ukazuje się od początku b. r. nowy miesięcznik zawierający zarówno gruntowne artykuły z dziedziny polityki zagranicznej, gospodarczej i t. p. także kronikę miesięczną wydarzeń politycznych i gospodarczych ogólną i ze specjalnem uwzględnieniem Rosji i Niemiec. Poza tem w dodatkach publikuje się akty międzynarodowe jak np. pakt o nieagresji polsko-rosyjski itp. Znajdujemy tam również artykuły historyczne.

Wiedza i Życie. Miesięcznik poświęcony popularyzacji wiedzy i zagadnieniom społeczno-wychowawczym, wydawany przez Powszechny Uniwersytet Korespondencyjny pod redakcją Stanisława Podwysockiego. Warszawa Nowy Świat 30. Prenumerata roczna zł. 24.

Znany sferom nauczycielskim i tyle zasłużony miesięcznik popularyzujący wszelkie dziedziny wiedzy i nauki przeszedł obecnie pewną ewolucję, która podniosła jego znaczenie dla nauczania Polski Współczesnej. A mianowicie wprowadzono tam stały dział zagadnień bieżących z rozmaitych dziedzin życia i zwłaszcza na plan pierwszy wysuwają się tu prze-

glądy społeczno-polityczny Hertza i gospodarczy Barskiego, które dostarczają pożytecznych informacji dla nauczyciela nie mającego możliwości docierania ani śledzenia naukowo bogatych przejawów życia bieżącego a zmuszonego do odświeżania coraz nowym materiałem nauki szkolnej. Tu pomoc „Wiedzy i Życia“ będzie nadzwyczaj przydatna.

Polska Oświata Pozaszkolna miesięcznik, organ Związku Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35. 1933. R. XI. Nr. 1—3.

Zasłużone czasopismo Związku Nauczycielstwa zawiera bogaty materiał dla Nauki o Polsce współczesnej i to nie tylko w zakresie ściśle oświatowym, ale podaje informacje bibliograficzne z dziedziny socjologii, życia gospodarczego, ekonomii, spółdzielczości, tak że stanowi cenne źródło wiadomości, tem wartościowsze że łatwo dostępne w ośrodkach Związku.

„Przegląd Współczesny“ pod red. dr. Stanisława Wędkiewicza. Kraków, 1933. R. XII. Tom XLIV—XLV. Nr. 129—139. (Styczeń—Listopad.)

„Przegląd Współczesny“, jeden z nielicznych już dzisiaj miesięczników polskich, skupiających nauki humanistyczne, historję i naukowe ujęcia aktualnych problemów społecznych, politycznych i gospodarczych — oddaje niemałe usługi w praktyce pedagogicznej, szczególnie nauczycielom-filologom i historykom.

Ostatni rocznik zawiera, podobnie, jak poprzednie, cały szereg niezwykle ciekawych i oryginalnych w ujęciu artykułów, naświetlających piórami wytrawnych specjalistów chwilę współczesną i to na polu światowej polityki, ekonomiki i kultury. Rysem niezwykle dodatnim „Przeglądu Współczesnego“ jest właśnie to, że stoi on na gruncie międzynarodowym, jak na naszym własnym i bez żadnych uprzedzeń rozważa wszystkie czołowe problemy współczesności. Stąd dla historyka organ ten ma pierwszorzędne znaczenie pomocnicze, jako środek gruntowniejszego naświetlenia zjawisk zarówno minionych, jak i aktualnych, mających jednak swe podłoże historyczne.

Artykuły ostatniego rocznika (od stycznia do listopada włącznie), mogące oddać pewne usługi przy nauczaniu historii i nauki o Polsce współczesnej — dadzą się podzielić na trzy grupy. Pierwsza z nich — to artykuły o ogólnym charakterze historycznym, poruszające tematy o zasięgu chronologicznym nie dalszym nad lat sto wstecz, druga grupa — to rozważania nad aktualnymi problemami świata, przeważnie politycznymi i gospodarczymi, mającymi jednak doniosłość dziejową, trzecia wreszcie grupa — to roztrząsania o charakterze raczej teoretycznym i socjologicznym, dotyczące jednakże również głównych podstaw życia współczesnego.

Artykułów czysto historycznych i wcześniejszych tematycznie od w. XIX — ostatni rocznik nie zawiera. Natomiast mamy kilka sylwetek historycznych wybitnych polityków na przełomie XIX i XX w. i jeden artykuł ogólniejszy, poświęcony epoce Wielkiej Emigracji (H. Więckowskiej) (Nr. 135). Do typu charakterystyk biograficznych należą artykuły: R. Dyboskiego: Lord Grey (Nr. 138), M. Zdziechowskiego: Hr. Albert Apponyi (Nr. 134) i J. Iwaszkiewicza: Z ostatnich tygodni życia Aleksandra I (Nr. 134 i 135). Charakterystyką postaci na tle epoki jest też szkic J. Eug. Płomieńskiego: Mistyfikator historii. Sacher-Masoch o wypadkach galicyjskich z r. 1846 i społeczeństwie polskiem (Nr. 139). Do tej grupy artykułów zaliczyć też należy: St. W.: Z dokumentów o wypadkach galicyjskich w 1846 r. (Nr. 139) i Jar. Doleżala: Masaryk w walce z Aehrenthalem (Nr. 130—132), który daje nam wycinek z działalności szefa austriackiej polityki zagr. w latach 1906—1912.

W drugiej grupie artykułów wysuwają się na czoło: J. Borowika: Nasz stosunek do Gdańska (Nr. 135) i H. Strassburgera: Dlaczego i w jaki sposób dążą Niemcy do aneksji Pomorza? (Nr. 131).

Obie te prace służyć mogą do wyjaśnienia problemu tzw. korytarza gdańskiego. Problemów gospodarczych dotyka M. A. Heilperin w rozważaniach: Depresja i rekonstrukcja (Nr. 128 i 130) i Projekty rekonstrukcji gospodarczej (Nr. 135) tudzież St. Neyman: Próba zrozumienia przyczyn i mechanizmu obecnego kryzysu (Nr. 130). Bardzo ciekawą pracą jest Z. Gawrońskiego: Idea stanowości w hitleryzmie (Nr. 138 i 139), z którą łączy się tematycznie drugi artykuł tegoż autora pt.: Teoretyczne podstawy poglądów gospodarczych hitleryzmu (Nr. 131).

Wreszcie niemałą usługę oddać mogą historykowi artykuły grupy trzeciej. Tu zaciekawiają nas przede wszystkim prace J. Smoleńskiego: Socjologja grup społeczno-geograficznych jako podstawa badań regionalistycznych (Nr. 129), R. Battaglii: Ewolucja życia gospodarczego (Nr. 133) i J. Rosnera: O ruchach demograficznych w Europie współczesnej (Nr. 133). Wszystkie one dostarczają niezwykle bogatego materiału teoretycznego dla zagnadnień historii najnowszej i rozszerzają widnokrąg myślowy nauczyciela. M. Tyrowicz.

„Wśród trujących mgieł”. — Opowieści o wojnie gazowej. Z pamiętników i dokumentów zebrał Roman Umiastowski. Warszawa 1933. Główna Księgarnia Wojskowa. Stron 218.

Książka ta, to bardzo interesujący zbiór epizodów z dziejów wojny światowej, dający nam obraz przebiegu i skutków ataków gazowych. Dowiedzieć się z niej można: kto, kiedy i jakich gazów trujących w ostatniej wojnie używał, jakie są skutki działania gazów chlorowych, jakie fosgenu lub iperytu, jaka przeciw tym gazom obrona i jak zachować się w razie zatrucia. Autor wielokrotnie podkreśla konieczność zapoznania z temi kwestjami całego społeczeństwa „od szkoły począwszy”, albowiem dla uświadomionego i przygotowanego przedstawia atak gazowy znacznie mniej niebezpieczeństw. Istnieje więc powód poważny dania tej książki w ręce młodzieży szkolnej. A jednak... Ten na 218 stron długi opis okrucieństw, jakich się dopuszczał i dopuszczać może człowiek na człowieku, te straszne opisy cierpień ludzkich, czyż jest to lektura działająca wychowawczo? Czy pragniemy pobudzać fantazję młodzieży w tym właśnie kierunku? Oto problemy, które rozważyć i przemyśleć musi wychowawca nim tę książkę poleci jako lekturę swoim wychowankom.

Maria Kruczkiewiczówna (Lwów).

Wśród czasopism.

— Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire. (Vierteljährliche Zeitschrift der Internationalen Konferenz für Geschichtsunterricht. Quartely Bulletin of the International Conference for the Teaching of History). Ukazał się numer II Kwartalnika Konferencji międzynarodowej dla nauczania historii (Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire, Paris 1933, str. 118). Numer ten przynosi na wstępie ankietę, podpisaną przez J. Isaac'a i G. Lapierre'a, sekretarzy redakcji Kwartalnika; celem jej jest zebrać daty na kongres 1934 roku. Skierowana do historyków i nauczycieli historii, ankietę ta zawiera szereg pytań, dotyczących: celu i charakteru nauczania historii w szkołach powszechnych i średnich; materiału nauczania (nacisk położony na kwestję nauczania historii cywilizacji); uwzględniania w nauczaniu w poszczególnych krajach historii powszechnej; kwestji zredagowania międzynarodowego podręcznika historii powszechnej i takiegoż podręcznika historii cywilizacji, kwestji współpracy z Konferencją międzynarodową.

Następnie znajdujemy w numerze tym sprawozdanie J. Piaget'a, dyrektora „Bureau International d'Éducation” w Genewie z badań przepro-

wadzonych wśród dzieci w genewskich szkołach powszechnych w kwestji ustosunkowania się dziecka do przeszłości historycznej. Autor sprawozdania uważa za najlepszą metodę badania metodę, którą możnaby nazwać „kliniczną” a polegającą na wypytywaniu dzieci samych w kwestji, o którą w tym wypadku chodzi, oczywiście przy pomocy szeregu odpowiednio dobranych pytań. Pytania w badaniu powyższem ułożono w trzy grupy. Pierwsza zajmowała się pojęciem przeszłości, odpowiedzi wykazały, że dzieci ujmują przeszłość jako funkcję terażniejszości — pojęcie chronologii jest u nich bardzo prymitywne; druga grupa pytań, odnosząca się do historii cywilizacji dała w odpowiedziach wynik podobny: przeszłość cywilizacji jest dla dziecka tylko odbiciem cywilizacji terażniejszej; trzecia wreszcie grupa pytań pozwoliła stwierdzić egocentryzm w pojmowaniu dziejów i brak wszelkiego zrozumienia dla relatywności poznania i sądów historycznych. Badanie powyższe, podjęte z ramienia „Konferencji” jest, zdaniem autora artykułu, jednym z pierwszych kroków na drodze ku rozwiązaniu kwestji techniki nauczania historii w szkołach powszechnych.

Prof. Isaac Jules (prof. Liceum św. Ludwika w Paryżu) zestawia w obszernym artykule programy nauczania historii w szkołach średnich Francji, Anglii, Włoch i Niemiec — na podstawie programów oficjalnych i podręczników. Jedynie Francja z powyższych czterech państw ma program jednostopniowy, Włochy i Niemcy stosują dwustopniowość — zaś w Anglii panuje zupełna dowolność: brak programów oficjalnych, w doborze materiału pozostawia się poszczególnym szkołom swobodę. Jeśli chodzi o uwzględnienie historii powszechnej w programie szkoły średniej, to Francja idzie w tym kierunku najdalej, np. w podręczniku na ośm rozdziałów historii czasów od 1815—1850 roku, trzy rozdziały poświęcono Francji, a pięć historii powszechnej (w podręczniku niemieckim stosunek jest odwrotny). W mniejszym stopniu, niż Francja, ale w każdym razie dość znacznym, uwzględniają historję powszechną Włochy, daleko poza niemi pozostają Niemcy i Anglja. Autor nie wysnuwa żadnych wniosków, zaznacza, że chciał dać ściśle obiektywne zestawienie danych i prosi o ewentualne sprostowania błędów odnośnie do trzech państw poza Francją.

Prof. uniwersytetu w Brukseli Frans Van Kalken omawia, w artykule p. t.: Nauczanie historii w Belgji i rozwój ducha porozumienia między narodami, poglądy belgijskich historyków na: obiektywność podręczników szkolnych, cele nauczania historii w Belgji, cele, którym nie powinno się podporządkowywać nauczania historii i wysuwa wkońcu kilka ciekawych uwag pod adresem „Konferencji”: belgijscy historycy nie mają zaufania do międzynarodowego i narodowego „oczyszczania” podręczników, sądzą natomiast, że należy zostawić swobodę autorom podręczników; nie mają zaufania do międzynarodowych ankiet, natomiast proponują utworzenie centralnego urzędu pod kontrolą Ligi Narodów, któryby zbierał: 1) podręczniki wydane w ciągu danego roku; 2) recenzje tych podręczników ogłaszane w pismach. Urząd ten wydawałby własne pismo, któreby zawierało sprawozdania o podręcznikach i w którym mogłaby mieć miejsce polemika na ich temat. Pismo to winnoby docierać do kół pedagogów i historyków wszystkich krajów i stać się trybuną niezależną i międzynarodową historyków i nauczycieli.

Podobnie sceptycznie, jak prof. Van Kalken, zapatruje się na rewizję podręczników F. J. Gould (Anglja) w artykule: The question of the revision of School History-books. Sądzi on, że raczej należy zmienić cały pogląd zasadniczy na dzieje ludzkości i ujmować je z punktu widzenia współzależności i współpracy narodów w drodze do wielkiego celu — dobra ogólnego (V. Hugo, *Légende des Siècles*).

Miss Helen Corke omawia w zwięzłym artykule „idealną zawartość” podręcznika historii, zaś prof. L. Emery (Lyon) sprawę nauczania historii powszechnej w szkołach początkowych, dochodząc do wniosku, że w pewnej mierze powinno się ją i na tym stopniu nauczania uwzględnić, a nie ograniczać się jedynie do historii narodowej. Dalszą niejako

interpretację tej myśli zawiera artykuł Belliot'a (Paryż) zalecający wprowadzenie w szkołach powszechnych przede wszystkim historii cywilizacji, zwłaszcza materialnej; (akcję w tym kierunku prowadzą już organizacje nauczycieli francuskich szkół powszechnych).

W związku z deklaracją „Ligi międzynarodowej kobiecej pokoju i wolności” omawia sprawę stosunku nauczania historii do porozumienia międzynarodowego prof. A. Jouve, podkreślając w nauczaniu początkowym konkretyzację jako środek najpewniejszy do wpojenia dzieciom poglądów pożądanych przez powyższą Ligę. Artykuł Aldo Miélli jest przedrukem sprawozdania „Komitetu międzynarodowego historii nauk” przedstawionego na zjeździe haskim „Konferencji” p. t. „Nauczanie historii nauk”.

W omawianym numerze Kwartalnika znajdujemy prócz powyższych artykułów jeszcze szkic H. D. Barbagelaty na temat nauczania historii w Ameryce południowej; następują recenzje, wiadomości o reglamentacji podręczników w Hiszpanji i Grecji, rewizji podręczników w Łotwie i Holandji, wreszcie dalszy ciąg wykazu podręczników historii używanych w poszczególnych krajach (w tym numerze: Belgja, Francja, Łotwa, Norwegja, Szwecja, Czechosłowacja i Stany Zjednoczone A. P.).

Wkońcu podano skład komisji narodowych — jako oddziałów „Konferencji” w: Hiszpanji, Anglii, Francji (tu obok plan pracy tej komisji), Holandji i Szwecji.

M. Ch.

— *Vergangenheit und Gegenwart*. Zeitschrift für den Geschichtsunterricht und staatsbürgerliche Erziehung in allen Schulstufen herausgegeben von Fritz Friedrich, Wilhelm Mommsen, Carl Baustadt. Verlag von B. G. Teuber Leipzig-Berlin. 23 Jahrg. 1933. Heft 1—5.

W zesz. 1. Hans Ritschl daje pierwszą część swej pracy „Die Krise des Kapitalismus”, w której zajmuje się powstaniem i zasięgiem kapitalistycznego systemu gospodarczego i jego przemianami.

Reinhold Lorenz w artykule: „Österreich und der deutsche Westen” stara się wykazać łączność między niemieckim zachodem a Austrią, dla której — według niego — źródła jej siły były właśnie tam, a nie gdzieindziej. Ciekawy, ze względu na swą aktualność, jest w tym zeszycie, artykuł p. t. „Geschichtsunterricht und Politik” von Viktor Frankl, w którym autor zajmuje się zagadnieniem stosunku polityki do nauczania szkolnego i dążeniem do uwolnienia od niej szkoły. Artykuł poruszający bardzo ciekawe zagadnienia stosunku nauki historycznej do polityki, roli elementu politycznego w nauczaniu historii, wybitnego znaczenia — w związku z tem osoby nauczyciela — o ile jest zajmujący ze względów teoretycznych — o tyle, według wszelkiego prawdopodobieństwa, nie odpowiada dzisiejszym poglądom na te sprawy w Niemczech. Rozbieżność między treścią artykułu, a dzisiejszemi zapatrywaniami tłumaczy się czasem powstania i drukowania pracy Lorenza. Przegląd literatury, omawiający podręczniki dla szkół wyższych, średnich, handlowych, wydawnictwa statystyczne, podręczniki do nauki obywatelskiej, karty i czasopisma zamyka całość.

Zeszyt 2 przynosi oprócz dokończenia pracy prof. Ritschl'a, omawiającej w dalszym ciągu kryzys kapitalistycznego systemu gospodarczego i powstanie nowej gospodarki, rozprawę Rudolfa Kötschke: „August der Starke. Lebensgang und Stellung in der deutschen Geschichte”, ciekawą i dla polskiego historyka, tudzież pracę „Der Heimatsgedanke im Geschichtsunterricht der Volksschule — seine Begrenzung und Ergänzung” von Heinrich Spanuth. Zawiera on interesujące rozważania nad pojęciem „kraju lat dziecińczych” (Heimat), tak bogato wyposażonego w wartości uczuciowe, jego stosunkiem do pojęcia ojczyzny (Vaterland); dalej zajmuje się autor zjawiskiem świadomości państwowej (Staatsbewusstsein) i świadomości ogólnoludzkiej (Menschheitsbewusstsein). Spanuth w toku wywodów dochodzi do wniosku, że pogłębienie naturalnego uczucia rodzinnego (Heimatsgefühls), jakkolwiek wartościowe dla wewnętrznej ukształtowania człowieka, wymaga uzupełnienia przez pielę-

gnowanie uczucia narodowego (Nationalgeföhls), przez wychowanie do świadomości państwowej, a wkońcu do świadomości więzi ogólnoludzkiej (Menschheitsverbundenheit). Należy jednak wyraźnie sobie uświadomić, że pomiędzy temi ideami i towarzyszącymi im uczuciami, niema zupełnej harmonii lecz raczej są pewne konflikty (Spannungen), z istnienia których, wychowawca, winien zdawać sobie sprawę i które musi w swej pracy uwzględnić. W drugiej części swej pracy zestawia autor te teoretyczne rozważania z konkretnymi planami nauczania, istniejącymi podręcznikami szkolnymi, ażeby dojść do jakichś praktycznie użytecznych wyników.

Zeszyt obejmuje nadto omówienie literatury z geopolityki i czasopism.

Zeszyt 3. zawiera aktualny artykuł „Die sowjetrussische Sicherheitspolitik“ von Hans Römer. Dalej prace p. t. „Staatsphilosophische Arbeitsgemeinschaft“ von Herbert Weder. Zajmuje się on koniecznością i przesłankami nowożytniej filozofii państwa. Chodziłoby w niej o zajęcie się w sposób obiektywny problemami związanymi z bytem Państwa. Zasadniczo ma autor na myśli Państwo wogóle, jego istotę i znaczenie, a nie jakieś konkretnie zindywidualizowane. Pochodzenie Państwa, jego uzasadnienie (Rechtfertigung), problem celu, stosunki między Państwem a jednostką, społeczeństwo, naród i ludzkość, stosunek Państwa i moralności, Państwa i prawa, oto pytania, na któreby należało znaleźć odpowiedź. Miałaby ta refleksja filozoficzna nad państwem na celu „sprowadzić zamiast ciasnoty partyjnej doktryny, możliwie największą szerokość politycznego myślenia, zamiast jednostronności i powierzchowności — li tylko celowego państwowego wyszkolenia („Einschulung“) — daleko idące pogłębienie państwowego myślenia“. Dalej przyjmuje ta refleksja filozoficzna nad Państwem „wiarę w potęgę ducha i przekonanie, że również logiczno-racjonalne poznanie ostatecznych związków nie potrzebuje odsuwać ludzi w intelektualistyczne oddalenie od życia, lecz, że ono tem silniej rozwine uczucia i popędy do obywatelskiej aktywności, im namiętniej i bezwzględniej było ono poszukiwane“. W dalszym ciągu autor zajmuje się rozważaniami metodologicznymi. Rozwija również szereg tematów szczegółowych, które należałoby opracować i podaje do każdego z nich źródła i literaturę.

Przegląd literatury historycznej do najnowszych czasów (od 1789 r.) i zdanie sprawy z kursu odbytego w Opolu (od 8 do 10 stycznia 1933), traktującego o sprawach Wschodnich, zamyka całość.

Zeszyt 4. Na treść tego zeszytu składają się prace: „Die Geschichte der Sudetendeutschen“ von Josef Pfitzner (I. T.); „Die elsass-lothringische Frage und die Grossmächte von Frankfurter bis zum Versailler Frieden“ von Walter Platzhoff, wreszcie artykuł: „Die gegenwärtige Lage im Geschichtsunterricht und die Möglichkeiten einer Neueinteilung des Stoffes“ von Franz Koch. Ten ostatni zajmuje się nowym ugrupowaniem materiału nauczania w niemieckich szkołach średnich w połączeniu z redukcją godzin i rozważa pomysły dydaktyczne w związku z tem pozostające.

Dołączony jest przegląd literatury z historii gospodarczej i czasopism.

Zeszyt 5 nosi już znamiona przystosowania się czasopisma do nowej rzeczywistości politycznej w Niemczech i przejęcia się nową ideologią. Oznaką tego jest artykuł pierwszy p. t. „Nationales Erkennen und Wollen. Gedanken zur politischen Erziehung im Geschichtsunterricht“ von Willy Becker. Choćby nawet tytuł tego artykułu nie był zaopatrzony uwagą, że wskutek narodowej rewolucji, obok dawniej omawianych problemów wychowawczych także nowe wysuną się na czoło, że inne zagadnienia dzięki niej otrzymały zupełnie nowy wygląd, to już sam wstęp artykułu zupełnie o tem przekonał nas. Brzmi on: „In allen Schulen muss wehrhafte Gesinnung mit dem Ziel der Befreiung Deutschlands vom Versailler Joch und der Gleichberechtigung des deutschen Volkes gegenüber anderen Nationen erstrebt werden“. Poznanie i wola narodowa są podstawą takiego wychowania. Wstęp przytoczony jasno oddaje ducha artykułu, którego celem jest wskazanie na konieczność wprowadzenia skrajnie nacjonalistycznego du-

cha do szkolnictwa niemieckiego. Wpływ ideologii narodowo-socjalistycznej jest u autora bardzo widoczny.

Oprócz tego artykułu o charakterze ideologicznym, znajdujemy jeszcze dwa inne, bardziej specjalnym zagadnieniom poświęcone. A to: „Barbarossa und Heinrich der Löwe“ von Ferdinand Güterbock i „Die Geschichte der Sudetendeutschen“ (dokończenie) von Josef Pfitzner.

Uzupełniają ten numer: przegląd literatury, odnoszącej się do filozofii historii, różnych dzieł i czasopism wreszcie notatka o narodowym politycznym wychowaniu w szkole przy pomocy gazety.

Jak z powyższego zestawienia widać brak jest prac odnoszących się do dydaktyki historii, któreby wzbogacały zasób metod stosowanych przy nauczaniu.

A. F.

— Zrąb. Kwartalnik, Rok IV, Tom XIII—XV. Warszawa 1933.

Pierwszy z omawianych trzech zeszytów wypełniają przeważnie w dziedzinie artykułów szkice o charakterze ideowo-politycznym: J. Jędrzejewicz, U podstaw idei wychowawczej Marszałka; W. Sławek, Metoda wychowawcza Józefa Piłsudskiego w pracy rewolucyjnej P. P. S.; A. Skwarczyński, Myśl wychowawcza Piłsudskiego; K. Krzewski, Cnoty „techników“ niepodległości; W. Stpiczyński, Czy Marszałek działa wychowawczo na swoich współczesnych; K. Kosiński, Młodzież a derywacje współczesności; W. Gałęcki, Ku odrodzeniu dusz; J. Ostrowski, Kontury idei państwowej; A. Skwarczyński, Straż przednia. Tom XIV wypełnia szereg artykułów o znaczeniu więcej praktycznym. Pierwszy z kolei H. Nieniewskiej: Zagadnienia kulturalne w nauce języków obcych, może nasunąć historykowi niejedną myśl na temat korelacji nauki historii w gimnazjum z pracą filologa nowożytnego. Również szereg wskazań praktycznych dadzą artykuły I. Poseltówny: Praca w zespole jako czynnik wychowania społecznego, oraz opracowane wspólnie z H. Pohoską: Wycieczki społeczne. W pierwszym podkreśla autorka nie tylko wysoką wartość wychowawczą pracy zespołowej, ale i szerokie pole, jakie następuje dla niej nowoczesna laboratoryjna metoda nauczania, która zaczyna przenikać i do przedmiotów humanistycznych. W drugim, określając istotę wycieczki społecznej, pojętej jako obserwacja w bliskim czy dalszym terenie, dotycząca zjawisk społecznych, podkreślają autorki związek tych wycieczek również i z nauczaniem historii, a zwłaszcza z nauką o Polsce współczesnej (konkretny przykład przeprowadzenia w klasie VIII zagadnienia: opieka społeczna w Polsce). Ożywieniu i uplastycznieniu nauki o Polsce współczesnej może służyć również szereg postulatów, które stawia Z. Mayer na temat szkolnego radja. Artykuły S. Skwarczyńskiej: Wobec postulatów wychowania religijnego, J. Mirskiego: Nauczyciel wychowawca i jego dobór i kształcenie ze stanowiska zasadniczej funkcji wychowania, Stachurskiego, Organizacja młodzieży włoskiej i W. Radziwonowicza, O organizacyjnym wychowaniu młodzieży, dopełniają numeru. W tomie XV zainteresuje przede wszystkim nauczyciela-praktyka artykuł St. Seweryna, Elementy środowiskowe w nowych programach, podkreślający, że „w programie historii uwzględnienie elementów środowiskowych ma bardzo szerokie zastosowanie“. Autor wychodzi z założenia programu, że każda miejscowość jest historyczna i o każdej miejscowości uczniowie mogą się czegoś dowiedzieć. Wymienia przykładowo szereg drobnych na pozór zabytków lub zwyczajów lokalnych, mających jednak głęboką wartość wychowawczą, jak choćby krzyż legionów, czy zwyczaj w kościele Franciszkanów w Kaliszu dzwonienia co wieczór na modlitwę za poległych pod Warną rycerstwo. Podkreśla znaczenie historii regionalnej i prowincjonalnej. Nieobojętny będzie również dla historyka artykuł E. Zdrojewskiego: Zagadnienie wychowania państwowego młodzieży niepolskiej, żądający budzenia w niej na miejsce nieosiągalnego narodowego patriotyzmu polskiego, patriotyzmu państwowego, przy nawiązaniu do wspólnych dziejów danej narodowości i narodu polskiego w ra-

mach jednej Rzeczypospolitej. A. Hirschberg rozwijając „Problem konstrukcji historii w szkole dla dzieci żydowskich“ stwierdza, że „w całej nauce historii polskiej musi temu dziecku towarzyszyć poczucie współwłasności rzeczy, będących przedmiotem nauki. Tylko poczucie współwłasności zrodzi świadomość współodpowiedzialności“. Dziecko żydowskie, poznając i odczuwając historję państwa polskiego, musi odnajdować w tem państwie swoją tradycję dziejową, musi znaleźć historję ojczystą Żyda polskiego. A. Zand omawia w tymże zeszycie naukę historii w trzeciej Rzeszy, która ma jak wiadomo wychować przede wszystkim narodowych socjalistów. Resztę numeru w zakresie artykułów stanowi polemika F. Zawadzkiego i J. Ostrowskiego z artykułem J. St. Bystrońa o wychowaniu państwowem, sprawozdanie T. Męczkowskiej o współczesnym stanie szkolnictwa koedukacyjnego w Polsce i innych krajach, oraz rozważania (artykuły dyskusyjne) Wł. Gałęckiego i H. Leleszówny na temat „Wizytator, instruktor, inspektor“. Wszystkie 3 tomy przynoszą, jak zawsze, obszerny dział sprawozdawczy, zawierający omówienia książek, oraz zagadnień wychowania obywatelskiego w prasie pedagogicznej polskiej i obcej, a wreszcie kronikę. Z książek, wydanych zagranicą, a recenzowanych obszerniej należy wspomnieć sprawozdanie z pracy W. Stapel, *Volksbürgerliche Erziehung*, Lipsk 1927, z paru niemieckich podręczników „*Bürgerkunde*“ (m. i. E. Heuss-Knapp: *Bürgerkunde und Volkswirtschaftslehre für Frauen*, Lipsk 1929), oraz omówienia nowszych podręczników do nauki historii, jakie ukazały się w Ameryce (Ch. E. Chadsey, Weinberg L., Miller Ch. F., *America in the Making*. Part I. *Founding the Nation*, Part II. *Growth of the Nation*, Boston 1927) i Hiszpanji. E. M.

Przegląd historyczny (serji drugiej t. 11, zbioru ogólnego t. 31) zeszyt 1. Warszawa 1933.

Sekcja dydaktyczna Towarzystwa Miłośników Historji wydała z okazji Zjazdu Międzynarodowego specjalny zeszyt Przeglądu historycznego, poświęcony zagadnieniom dydaktyki historii. Artykuły w tym zeszycie ułożone są celowo i omawiają nauczanie historii na wszystkich stopniach i rodzajach szkół (szkoły ogólnokształcące, zawodowe, wyższe). Na czoło omówionych zagadnień wysuwają się prace Mrozowskiej, Moszczeńskiej i Oderfeldówny, omawiające sprawy ogólne, podkreślające ścisły związek nauczania historii z wiedzą historyczną, jak również z pedagogiką i dydaktyką ogólną.

Dr. Halina Mrozowska w „Podstawach wychowawczego kierunku w nauczaniu historii“ podkreśla, omawiając zagadnienie powyższe na tle celów nowoczesnej szkoły wychowawczej, konieczną zbieżność wymagań pedagogiki i historii. Wychowawcze oddziaływanie historii zależne jest od pewnych ściśle określonych postulatów. Pierwszym jest uświadomienie nauczyciela historii w dziedzinie ogólnych wymagań pedagogicznych, łącznie ze zrozumieniem przez niego psychicznej struktury młodzieży w okresach jej rozwoju. Drugim jest określenie stanowisko metodologiczne i filozoficzne nauczyciela w dziedzinie nauki historii, trzecim przyjęcie określonej ideologii wychowawczej, jako wytycznej dla nauczania i uzgodnienie jej zadań z możliwościami historii, jako nauki. Po spełnieniu tych postulatów powinien nauczyciel rozłożyć program nauczania historii, rozkładając zadania historyczno-polityczne na szereg umiejętności, kolejno po sobie następujących i dostosowując je do rozwoju psychicznego dziecka. Na stopniu niższym powinien nauczyciel zapoznać młodzież z systemem wartości, na którym opieramy poglądy na życie i podać różnorodne przejawy duszy, na stopniu zaś wyższym należy już stawiać i rozwiązywać zagadnienia historyczne, po zapoznaniu młodzieży z elementarnymi pojęciami nauki i ogólnymi zasadami pracy umysłowej. W tem należy stosować metody szkoły pracy, dla wyrobienia umiejętności stawiania i rozwiązywania zagadnień historycznych, a także w celu nauczania młodzieży oceny zjawisk życia ludzkiego. Umiejętność ta powinna opierać się na a) odczuwaniu

przez młodzież wartości w zakresie przyjętego systemu, b) pogłębianiu praktycznej wiedzy psychologicznej młodzieży, c) konkretyzacji pojęć młodzieży, d) umiejętności posługiwania się źródłami i pomocami historycznymi. Rozprawa ta w bardzo interesujący i naukowy sposób uzasadnia rzeczywistą wartość wychowawczą historii, potępiając ogólnie głoszone komunały o wartości wychowawczej historii (np. że uczy szlachetności, dobrego, daje przykłady itp.) dając literaturze dydaktycznej bardzo ciekawie i głęboko pomyślane ujęcie problemu wychowawczego znaczenia historii.

Dr. Wanda Moszczeńska omawia „Swoistość metodyki historii, jako konsekwencję swoistości metodologicznej nauk historycznych“. Zagadnienie formułuje stawiając sobie pytanie „Czy wybór materiału i metody nauczania, dokonywany pod kątem widzenia wymagań dydaktyki, jest dopuszczalny z punktu widzenia nauki historycznej“.

Po interesującym wywodzie daje pozytywną odpowiedź na powyższe zagadnienie, stwierdzając, że w wyborze materiału nauczyciel ujmując treść istotną, przyczem jedynym kryterjum doboru materiału jest chęć udostępnienia wiedzy uczniowi. Czyni to nauczyciel przez przemyślenie materiału pod kątem widzenia celów i warunków nauczania, przez podanie w ograniczonym materiale istotnej wartości historycznej i przez „konkretyzację“ nauczania.

Prof. Helena Radlińska w artykule „W sprawie przygotowania nauczyciela historii“ omawia zalety, jakie powinny cechować nauczyciela historii i wysuwa postulaty w sprawie odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy. Postulaty te odnoszą się i do wykształcenia typu nauczyciela „naukowca“ i „wychowawcy“. Nauczyciel ma 1) otrzymać naukowe przygotowanie uzdalniające go do prowadzenia badań ogólnohistorycznych i regionalnych, 2) musi mieć wyraźną postawę moralną, 3) wszechstronną kulturę duchową, 4) zrozumienie zjawisk psychicznych i społecznych, 5) zainteresowanie drogami rozwoju duchowego młodzieży.

W bardzo interesującym artykule p. t. „Uwagi metodyczne w związku z nauczaniem historii w seminarjach nauczycielskich“ podaje Wł. Martynowiczówna kolejne etapy przygotowania zawodowego wychowanka seminarjów (wyrobienie „stosunku do słów“, problem podręcznika, mapy, ćwiczenia z chronologii, znaczenia ilustracji, źródła, lektury metodycznej, samokształcenia i t. p.).

N. Gąsiorowska („W sprawie nauczania historii społeczno-gospodarczej w szkole zawodowej“) podaje, jak wyobraża sobie naukę historii w szkołach rolniczych, przemysłowych i handlowych, podkreślając przytem, że ma się tam uczyć wyłącznie historii społeczno-gospodarczej, która umożliwi wychowankom zrozumienie współczesnych stosunków społeczno-gospodarczych i wpłynie na pogłębienie, związanego z danym typem, wykształcenia teoretyczno-zawodowego.

H. M. omawia „Pracownie historyczne“ podając ich zadania, organizację i metody pracy.

Praca A. Oderfeldówny p. t. „Muzea i atlasy kultury“ informuje o Muzeum Kultury w Brukseli i pracach dyr. P. Otleta, wskazując na wartość ich dydaktyczną. Pomysł prof. Otleta, wskazując jak najprędzej realizatorów w Polsce, jako rzecz niesłychanej wagi w nauczaniu historii. Zdaje mi się, że przyszłość całej dydaktyki historii leży właśnie we właściwym rozwinięciu i realizacji koncepcji Muzeów i Atlasów Kultury.

W. Polkowska-Markowska w artykule „Kursa początkowe dla dorosłych M. St. Warszawy“ informuje o doświadczeniach nauczania historii na tych kursach podając cele, zadania i metody pracy nad kształceniem dorosłych. Małe zainteresowanie na tych kursach historią można tłumaczyć brakiem aktualizacji przy omawianiu zagadnień historycznych i małym wciąganiem czynnika regionalnego. Na innych terenach (we Lwowie) zainteresowanie historią na kursach jest bardzo wielkie.

Podobne zagadnienia omawia Koelichenówna, a mianowicie

prace nad historją cywilizacji na „Uniwersytecie Powszechnym dla dorosłych“.

W „Kronice“ M. Mauteufflowa pisze o „Międzynarodowych zjazdach historycznych“ z uwzględnieniem zagadnień nauczania historii, omawianych na tych zjazdach. Dalej M. W. daje sprawozdanie „Zagadnienia nauczania historii w świetle dyskusyj na terenie międzynarodowym“, a K. M. omawia prace Sekcji dydaktycznej T. M. H. Całość kończy „Słowniczek wyrazów z zakresu dydaktyki historii“, w którym Wojciechowska podaje pewne wyrażenia z zakresu dydaktyki historii i ich odpowiedniki w języku niemieckim, francuskim i angielskim. Niektóre wyrażenia nieodpowiednio przetłumaczono w języku niemieckim i angielskim (np. klasy eksperymentalne) przy rzeczownikach w j. niemieckim i francuskim nie podano rodzajników, a także niektóre skróty są niezrozumiałe (np. korespondencja międzyszkolna w j. niem. podana jako: In. Schulkor.) Zarzucić jeszcze można autorkom wymienionych rozpraw, że w cytowanej literaturze w odsyłaczach i tekście nie podają pełnych notatek bibliograficznych, co utrudnia czytelnikom szukanie podanych prac.

Cały zeszyt dla dydaktyki historii ma doniosłe znaczenie, poruszono w nim zagadnienia bardzo ważne, kładąc w wielu kwestjach podwaliny pod właściwe ujmowanie historii, jako przedmiotu kształcącego i wychowującego.

A. G.

— III-ci Kongres Pedagogiczny Związku Nauczycielstwa Polskiego we Lwowie, czerwiec 1933. Na sekcji szkół średnich odbyła się dyskusja nad nowymi programami. Program nauczania historii referowała Dr. Ewa Maleczyńska. W dyskusji zabierali głos prof. Bujak, Dr. Tyszkowski i Dr. Pohoska. Artykuł Dr. Maleczyńskiej drukuje „Gimnazjum“ Nr. 1 i 3. 1933.

Gimnazjum oprócz tego artykułu zawiera inne notatki i recenzje. E. Modzelewska informuje o nauczaniu historii na Międzynarodowym Kongresie Historyków (str. 31—33). W tym samym zeszycie znajdujemy (str. 37—39) sprawozdanie z artykułu Wooley'a o nauczaniu historii w szkole średniej (angielskiej) (Journal of Education Nr. 767, vol. 65) oraz entuzjastyczną recenzję A. Zanda (str. 39—40) z podręcznika Serejskiego.

W zeszycie 3-cim jest artykuł Cz. Pawłowskiego i B. Wiczorkiewicza na temat korelacji między językiem polskim a historją w oparciu o podręcznik Gaertnera-Łempickiego i Moszczeńskiej-Mrozowskiej.

— Biłec Jan Dr. Kilka uwag dla uczących się historii. Ruch Pedagogiczny, Nr. 2, październik 1933. Str. 74—76. Zestawienie i charakterystyka podstawowa, czysto popularna typów: podręcznik, źródło, monografia, atlas historyczny, z wyliczeniem podręcznych zbiorów źródeł i odwołaniem się do Handelsmana i Sochaniewicza.

— Ruch Pedagogiczny Nr. 1. Wrzesień 1933. S. T. Wytyczne w opracowywaniu podręczników historii w państwie Hitlera. Omówione tu przemówienie ministra spraw wewnętrznych Dra Fricka, w którym jako zasadnicze tezy wysunięto zagadnienie rasy, kultury germańskiej, ideału narodowego i bohaterstwa, przy poniżeniu innych „niższych“ rasowo narodów.

— Litwin A. Jak zrealizować program klasy 5-tej szkoły powszechnej? (Praca szkolna Nr. 2/3, 1933. Str. 35—41, 63—67). Autor zwraca uwagę na wartości wychowawcze, jakie należy wydobyć przy nauczaniu historii. Omawiając ośrodek nauczania: „Polska i jej kultura“ wskazuje na konieczność korelacji wszystkich przedmiotów zwłaszcza historii i polskiego. Przy planowaniu pracy należy zwrócić uwagę, że nauczyciel uczący polskiego winien prowadzić naukę historii.

— O potrzebie nauczania teorii i historii sztuki w szkole średniej pisze prof. Wł. Kozicki. (Muzeum 1933/IV str. 213—215), wskazując na przykład Włoch i Francji. Nadmienić należy, że nowe programy kładące nacisk na historię kultury stanowią w tym względzie znaczny postęp. Podobne zagadnienie było przedmiotem dyskusji na Kongresie Międzynarodowym w Warszawie b. r.

— Przyjaciel Szkoły, Poznań 1933. Wrześniowy numer (13) pisma tego przynosi artykuł Józefa Menzla na temat: „Jak realizować program nauki historii w kl. V szkoły powsz. III stopnia“. Omawiając nowy program nauczania historii na tym stopniu, podkreśla autor jego główną wytyczną: skierowanie nauczania tego przedmiotu przede wszystkim ku celom wychowawczym. Dobór materiału w myśl programu pozwoli, zdaniem autora artykułu, osiągnąć owe cele, o ile realizacja programu będzie właściwie przeprowadzona. Autor wysuwa dwie — zdaniem jego — najważniejsze zasady realizacji: samodzielność uczniów (ułatwienie jej przeprowadzenia daje moment lokalny i regionalny), dalej aktualizację materiału naukowego. Bardzo ważną pomocą dla przeprowadzenia obu tych zasad jest odpowiednio zorganizowane czytelnictwo wśród młodzieży; w związku z niem występuje konieczność stworzenia biblioteki laboratoryjnej. Autor podaje parę przykładów z lekcji historii dla ilustracji swoich poglądów na nauczanie, wkońcu nadmienia, iż właśnie na lekcjach historii może młodzież znaleźć zachętę do „czynnego patriotyzmu“, do odpowiedniego wyzyskania w tym kierunku samorządu szkolnego i innych organizacji uczniowskich.

W nrze 16 z października b. r. daje ten sam autor obszerny artykuł na temat „Korelacja w nauczaniu klasy piątej szkoły powszechnej“, gdzie uzasadnia obszernie potrzebę korelacji i wykazuje jej korzyści, uzupełniając swe wywody bardzo interesującym programem lekcji wszystkich przedmiotów na kilka pierwszych miesięcy, ułożonym z punktu widzenia korelacji przedmiotów.

W numerze grudniowym (19) tegoż pisma znajdujemy artykuł Ludwika Bandury, wypowiadający się za podawaniem dzieciom baśni historycznych, ale tylko w klasie pierwszej i drugiej szkoły powszechnej. W tymże numerze St. F. zastanawia się nad „Współdziałaniem domu ze szkołą w nauczaniu historii“ i dochodzi do wniosku, że współdziałanie to może mieć miejsce przy pewnym poziomie kulturalnym domu, a polegać powinno na: 1) rozszerzaniu i pogłębianiu wiadomości historycznych, nabywanych przez ucznia w szkole; 2) na ułatwianiu uczniowi zdobywania wiedzy historycznej przez dostarczanie mu odpowiednich sposobności i środków.

Oceną nowego programu nauczania historii w V kl. szkoły powszechnej zajmuje się w nrze 10, z października b. r. Miesięcznika Pedagogicznego Karol Guńka (Cieszyn) i w nrze 8 Spraw Nauczycielskich również z października b. r. Mirosław Karawan; obaj autorowie oceniają nowy program, jako dodatni pod każdym względem.

— W Przeglądzie Pedagogicznym z 7 i 21 października oraz z 4 listopada b. r. (nr. 27—28, 29—30 i 31—32) znajdujemy szereg uwag na temat programu historii w nowym gimnazjum. Dr. Henryk Życzynski (Lublin) sądzi, iż należałoby uzupełnić studjum historii obszerniejszymi wiadomościami z historii sztuki przy użyciu odpowiednich pomocy naukowych, omawia też sprawę tekstów źródłowych, wreszcie wartościowania, szczególnie w odniesieniu do wszelkiego rodzaju doktryn.

Dr. Tadeusz Bornholtz (Warszawa) omawia specjalnie program nauczania historii w gimnazjum w osobnym artykule, wysuwając pod jego adresem cały szereg zastrzeżeń: za niewłaściwe uważa położenie nacisku jedynie na momenty „pozytywne“ w dziejach, zaś zupełne pominięcie negatywnych; stwierdza, że wprawdzie niema, wedle nowego pro-

gramu, przeładowania pod względem materiału (przynajmniej napozór), ale niezawsze jest ów materiał celowo dobrany. Niewłaściwie też — zdaniem autora — została ujęta sprawa wyników nauczania. Dla klas niższych, trudne do określenia przez nauczyciela — wobec braku wyjaśnień w programie — są takie pojęcia, jak „obraz historyczny“ a „zagadnienie historyczne“, tem bardziej, że i podręczniki na I klasę gimn. nie ułatwiają zupełnie sprecyzowania tych pojęć. Nasuwa się, wedle autora, jeszcze jedna trudność, mianowicie właściwego skorelacionowania materiału historii i języka polskiego — powód znowu w niejasnem określeniu tej kwestji przez program.

Dr. Władysław Kowalenko (Poznań) poddaje krytyce program historii Polski w nowem gimnazjum, zarzucając: niewłaściwy rozkład materiału (zwłaszcza klasa II), pominięcie przy jego doborze sprawy „walki o Bałtyk“ w XVI i XVII w., niepotrzebne wprowadzenie do materiału „Traktatu o mniejszościach narodowych“, słabe zaakcentowanie prób wzmocnienia rządu w Polsce przedrozbiorowej, zupełne nieuwzględnienie dziejów skarbu i wojska. Jako cechy dodatnie programu, podkreśla autor nacisk na wyrabianie u młodzieży „historycznego ujmowania faktów“, uwzględnienie czynnika historyczno-lokalnego, przywrócenie autorytetu podręcznikowi i wyraźne polecenie używania mapy historycznej.

— Miesięcznik *Katechetyczny* zesz. VI—VII, czerwiec-lipiec 1933 przynosi artykuł ks. bisk. M. Godlewskiego (Kraków) p. t. „Uwagi o nauczaniu historii“ przeznaczony dla księży prefektów, uczących historii Kościoła. Autor podkreśla konieczność ilustrowania nauki tekstami źródłowemi, zaleca selekcję materiału i wysuwanie na plan pierwszy momentów i postaci najdonioślejszych, co pozwoli uniknąć monotonji i schematyzacji przy nauczaniu dziejów Kościoła.

— Głosy prasy o *Wiadomościach Historyczno-Dydaktycznych*.

Ogniwo Nr. 4 str. 59 omawia artykuł prof. Bujaka o reformie studiów historycznych w Uniwersytecie. *Gimnazjum* Nr. 2 str. 70—71 omawia artykuły Kłodzińskiego, Gąsiorowskiej i Maleczyńskiej z II zeszytu *Wiadomości*.

Oświata i Wychowanie. Zeszyt 6—7. Rok V, 1933. Czasopismo wydawane nakładem Ministerstwa W. R. i O. P.

Zeszyt ten *Oświaty i Wychowania* poświęcony jest realizacji nowego programu. Mówi o tem H. K. w artykule pt. „Uwagi ogólne w sprawie realizacji nowych programów“. Bardziej szczegółowo zajmuje się M. Wyszacka „Realizacją nowego programu w I, II i V kl. szkoły powszechnej“. Podkreśla tam zmiany w programie nauczania historii w kl. V-tej i wskazuje na trudności, ponieważ podbudowa w r. b. będzie jeszcze nienormalna. Niemniej znalezione wiadomości uczniów należy tak uzupełnić, by uzyskać wskazane wyniki. Program stara się pokazać teźniejszość jako wynik pracy ubiegłych pokoleń, nie daje skrótu, lecz obrazy najważniejszych wydarzeń, które tłumaczą budowę państwa. Wszystkie obrazy mają być wszechstronnie naświetlone w szczegółach ale zlokalizowane, nie schematyczne. Podkreślenie historii regionalnej i lokalnej wymaga wyzyskania momentów ważnych w dziejach regionu i uwzględnienia miejscowych zabytków.

„Realizacja nowego programu w I kl. czteroletniego gimnazjum“ jest przedmiotem rozważań St. Bąkowskiego. Autor zwraca uwagę na humanistyczne podstawy, które wprowadzają świat i kulturę klasyczną jako ośrodek nauczania. Człowiek i jego praca jest celem wszystkich przedmiotów nauki. Specjalnie historia obejmująca Antyk i Wczesne Średniowiecze ma tu do spełnienia wielkie zadanie. Metodą jest przechodzenie od obrazów do zagadnień (w klasach II—IV). Materiał ujęty w przekrojach, a orjentacja chronologiczna bardzo ogólna. Z uwag ogólnych problem śro-

dowiska częściowo tylko może być zahaczony przy nauczaniu historii (związanie zabytków starożytności w muzeach).

Specjalną uwagę poświęca autor korelacji poszczególnych przedmiotów nauczania. Według programu, jest ona ujęta z dwóch punktów widzenia: a) jako związek między dwoma przedmiotami polegający na tem, że jeden przedmiot tworzy dla drugiego podbudowę; b) jako wyzyskiwanie w jednym przedmiocie umiejętności i sprawności, które uczeń wynosi z nauki innego przedmiotu. Współpraca nauczycieli może się wyrażać zarówno w formie doraźnego informowania się, jak też wspólnego układania planu pracy. Oto co mówi autor o korelacji języka polskiego i historii.

„Program przyjmuje za zasadę, że chronologicznie wiadomości historyczne powinny poprzedzać lekturę, ilustrującą życie pewnej epoki. Historyk oświecla przy pomocy żywych i barwnych obrazów życie Starożytnego Wschodu, Grecji i Rzymu, nauczyciel języka łacińskiego wprowadza uczniów w życie młodzieży rzymskiej w domu i w rodzinie za pośrednictwem czytanek polskich i łacińskich, polonista czyta z młodzieżą utwory poetyckie i prozaiczne, osnute na tle mitów i rzeczywistości tych epok. Materiał pokrewny w tych trzech przedmiotach trzeba odpowiednio ustosunkować i na lekcjach każdego z nich ujmować z innego punktu widzenia. Nauczyciel języka polskiego ograniczy się więc na lekcjach swego przedmiotu do wydobycia głębszych momentów ideowych, tkwiących w dziełach, osnutych na motywach klasycznych; nauczyciel zaś historii da konkretną wiedzę historyczną i wiadomości rzeczowe, w czem, w zakresie obrazów z życia Rzymian, współdziałać z nim będzie w drugim półroczu nauczyciel języka łacińskiego. Taki rozdział zadań wymaga jednak naszkicowania planu pracy i ciągłego porozumiewania się nauczycieli tych trzech przedmiotów.“

Nauka geografii stwarza podbudowę dla pracy historyka w następnych klasach. A mianowicie geograf opracowuje trzy elementy Państwa Polskiego (ziemia, człowiek, organizacja życia), ułatwiając przez to historykowi rozbudowanie na tych podstawach obrazu dziejowego życia narodu i państwa.

W tym samym zeszycie „Oświaty i Wychowania“ znajdujemy sprawozdanie z sekcji nauczania VII Kongresu Międzynarodowego Nauk Historycznych w Warszawie.

KRONIKA

— Komisja Dydaktyczna Pol. Towarzystwa Historycznego odbyła posiedzenie dnia 20 października 1933 r. w Warszawie w lokalu Towarzystwa Miłośników Historji. Obecni: prof. Dąbrowski jako przewodniczący, Dr. Tyszkowski jako sekretarz, prof. Lorentz, Dr. Mosszczeńska, Dr. Mrozowska i Dr. Pohoska jako członkowie oraz Prezes Polskiego Towarzystwa Historycznego, prof. Bujak. Po dłuższej dyskusji uchwalono Regulamin Komisji Dydaktycznej, który po zatwierdzeniu go przez Zarząd Główny Towarzystwa stanie się podstawą formalnego ukonstytuowania Komisji. W sprawie Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych Komisja uchwaliła zwrócić się do Zarządu Głównego Towarzystwa o kontynuowanie Wiadomości aż do ukonstytuowania się Komisji, która przejmie wydawanie pisma. Redaktor oświadczył, że w porozumieniu z Prezesem P. T. H. wyda podwójny zeszyt III/IV w b. r. Na wniosek Dr. Mosszczeńskiej uchwalono, że Komisja Dydaktyczna przejmie funkcje reprezentowania Polski na Zjazdach Międzynarodowych, jako Komisja Narodowa, o czem ostatecznie zadecyduje Zarząd w porozumieniu z Delegatem dla spraw zagranicznych prof. Handelsmanem.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego we Lwowie. Odbyła dwa zebrania dyskusyjne, jedno 19 października 1933 wspólnie z Kołem Polonistów przy Ognisku Metodycznym języka polskiego na temat korelacji języka polskiego i historii w I klasie gimnazjalnej. Drugie posiedzenie 30 listopada poświęcone było zorganizowaniu współpracy nauczycieli uczących w klasie I nowego typu. Poza tem Sekcja wydała Materiały i wskazówki do nauczania historii Ziemi Czerwieńskiej w opracowaniu Dra Maleczyńskiej i Dra Gilewicza.

— Sekcja Dydaktyczna przy Delegaturze Pol. Towarzystwa Historycznego w Stanisławowie zawiązana została w listopadzie 1933. Prezes Chudio M., zastępca Dr. L. Freszłowa, sekretarz Uberman T., skarbnik Butkowski M., członkowie Kropiwnicka M., Bojcunówna i Dr. Zieliński.

— Ogniska metodyczne historyczne istnieją w Polsce cztery, a mianowicie dwa w Warszawie (Dr. Moszczeńska i Dr. H. Chodynicki), w Poznaniu (Dr. Knapowska) i w Hucie Królewskiej (Dr. Lenkowski).

— Wykłady i ćwiczenia z dydaktyki historii na Uniwersytetach w roku 1933/34:

Kraków, Dr. Adam Kłodziński (5 godz.);

Lwów, Dr. Ewa Maleczyńska (2 godz.);

Poznań, Dr. Wisława Knapowska (Propedeutyka dydaktyki historii. Stosowanie tekstów źródłowych. Podręcznik historyczny. Lekcje próbne historii oraz ćwiczenia i hospitacje lekcji — 4 godz., w III trymestrze 1 godz.);

Warszawa, Dr. Hanna Pohoska (2 godz.).

W Instytucie Pedagogicznym w Katowicach prowadzi wykłady z zakresu dydaktyki historii: Dr. Franciszek Fuchs z Krakowa.

— Pracownia Historyczna przy Muzeum Oświaty w Warszawie (ul. Hoża 88) powstała w jesieni 1931, zawiera zbiór książek historycznych i dydaktycznych, mapy, ilustracje i inne pomoce naukowe. Poza tem są tam możliwie prosto skonstruowane techniczne urządzenia, przeznaczone na pomieszczenie pomocy szkolnych. W pracowni kierowanej przez instruktorkę ministerjalną Dr. Mrozowską znajdzie nauczyciel wzory, informacje potrzebne przy zakupie pomocy, oraz poradę w sprawach metodycznych.

— Katalog informacyjny.

Poradnia Biblioteczna Warszawskiego Koła Związku Bibliotekarzy Polskich opracowała z zasiłku Min. W. R. i O. P. wielki Katalog Informacyjny, który ukaże się niebawem nakładem Polsk. Tow. Wydawców Książek i Zw. Księgarzy Polskich. Katalog obejmuje ponad 4.000 tytułów, przyczem każda pozycja zawiera zwięzłą notatkę, omawiającą treść książki, względnie poruszone w niej zagadnienie. Notatki te utrzymane są w tonie informacji, nie recenzji. Katalog zawiera tylko książki w jęz. polskim z różnych działów, zaopatrzone jest skorowidzem autorskim, zagadnieniowym oraz licznymi wyjaśnieniami. Wydawnictwo można nabyć w przedpłacie za zł. 6.50.

— Instytut Bałtycki w Toruniu ma na celu badanie stosunków gospodarczych, politycznych, narodowościowych itd. wybrzeża bałtyckiego pod kątem widzenia związanych z nimi interesów polskich. Stąd też jego wydawnictwa przynoszą znakomity pożytek nauczaniu historii i nauki o Polsce współczesnej. Odnosi się to zarówno do prac historycznych z których niejedną można dać uczniowi do ręki jako lekturę. Z ostatnich publikacji poza notowaną wyżej zbiorową pracą o stanie posiadania ziemi na

Pomorzu, wymienimy tu Świąteckiego Rozwój portu gdańskiego (Toruń 1932), Dziesięcioro o Pomorzu (popularny zarys praw polskich, tamże 1933), Konopczyńskiego Kwestja bałtycka jako zagadnienie międzynarodowe (tamże 1933) i Widajewicza Słowianie Zachodni na Bałtyku (tamże 1933).

— Komunikaty Instytutu Bałtyckiego w Toruniu. Dla orjentowania społeczeństwa w zagadnieniach bałtyckich wydaje Instytut komunikaty, które zawierają sprawozdania krytyczne z niemieckiej literatury naukowej i politycznej. Poza tem znajdują w nich miejsce samodzielne opracowania zagadnień naukowych, gospodarczych czy politycznych. Przeznaczone są dla prasy, ale mogą wielki pożytek oddać szkole. Oto tytuły kilku ostatnich: Program uprzemysłowienia Prus Wschodnich (Nr. 86), Z dziejów Prus i emigracji francuskiej K. Jeżowej (Nr. 85), Polski projekt kanału bydgoskiego z r. 1766 Wildera (Nr. 84), Polska nad Bałtykiem prof. Kamienieckiego (Nr. 80), Niemiecki uprzywilejowany transport kolejowy przez Polskę (Nr. 79) i t. d.

— Nadesłano do Redakcji:

Książki: Dr. Adam Kłodziński, Pochwała nowej szkoły, Kraków, 1933; Wasiutyński Bohdan, Ustrój władz administracyjnych rządowych i samorządowych, Poznań, Jachowski, 1933, Wyd. III; Fleiner Fritz, Tradition Dogma-Entwicklung als aufbauende Kräfte der Schweizerischen Demokratie, Zürich-Leipzig, Orell Füssli Verlag, 1933; Stan posiadania ziemi na Pomorzu (referaty wygłoszone na III naukowym Zjeździe pomoroznawczym 31. X. 1932 w Poznaniu), Toruń, Instytut Bałtycki, 1933; Wasilewski Leon, Skład narodowościowy państw europejskich, Warszawa, Instytut badań spraw narodowościowych, 1933; Katelbach Tadeusz, Niemcy współczesne wobec zagadnień narodowościowych, jak wyżej; Krysiński Alfons, Liczba i rozmieszczenie Ukraińców w Polsce, jak wyżej, 1929; tenże, Liczba i rozmieszczenie ludności polskiej na kresach wschodnich, jak wyżej, 1930; tenże, Ludność polska a mniejszości w Polsce w świetle spisów ludności, jak wyżej, 1933; Świderkówna Cecylja, Obiektywne podstawy nauczania historii (Prace Dydaktyczne Oddziału Łódzkiego P. T. H. Nr. 2), Łódź, 1933; Umiastowski Roman, Wśród trujących mgieł. Opowieści o wojnie gazowej. Z pamiętników i dokumentów zebrał..., Warszawa, Główna Księgarnia Wojskowa, 1933; Dr. Jan Piątek i Dr. Kazimierz Sośnicki, Wychowanie i nauczanie, przewodnik do wydawnictw pedagog. i dydaktycz., S. A. Książnica-Atlas T. N. S. W., Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas, 1932; Ostrowski Jerzy, Najjaśniejsza Rzeczpospolita. Rozważania o służbie obywatelskiej młodzieży, Lwów, Państw. Wydawnictwo Książek Szk., 1933; Makówna Marja, Początki ludowego szkolnictwa rolniczego w Królestwie Polskiem, Warszawa, Odbitka ze Spółdzielczego Przeglądu Naukowego, Libreria Nova, 1933; Orsza-Radlińska H., Program i metoda badania dziejów pracy oświatowej, I Kongresówka w drugiej połowie XIX w., Warszawa, Odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia Pracy Kulturalnej“, T. I, 1933; Mackiewicz-Wojciechowska J., Uniwersytet „Latający“, karta z dziejów tajnej pracy oświatowej, Warszawa, Odbitka z wydawnictwa „Zagadnienia pracy Kulturalnej“, 1933; Dr. Ferrière Ad., Samorząd uczniowski, sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości (przełożył Dr. K. Sośnicki), Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas; Mac Cunn John, Kształcenie charakteru zagadnienia etyczno-pedagogiczne (przełożyła Z. Jętkiewiczowa), Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas;

Dr. Claparède Ed., Wychowanie funkcjonalne (przełożyła Marja Ziemińska), Lwów - Warszawa, Książnica - Atlas; Charewiczowa Łucja, Stanowisko kobiet polskich w popularyzatorskiej i naukowej pracy historycznej, Lwów, Odbitka z „Kwartalnika Historycznego“, 1933; Dr. Sośnicki Kazimierz, Podstawy wychowania państwowego, Lwów-Warszawa, Książnica-Atlas; Szajnocha Karol, Mściciel (Wydanie skrócone opracował K. Tyszkowski), Lwów, Nakładem Macierzy Polskiej, 1933; Tyszkowski Kazimierz, Stefan Batory, Lwów, Nakładem Macierzy Polskiej, 1933; Laskowski Otton, Jan III Sobieski, Lwów, Nakładem Macierzy Polskiej, 1933; Dr. Krzemicka Zofja, Powstanie Listopadowe, Lwów, Nakładem Macierzy Polskiej, 1930; Dr. Dąbrowski Jan, Historia Tom pierwszy, Lwów, K. S. Jakubowski, 1933; Serejski Marjan Henryk, Historia powszechna na klasę I gimnazjalną, Warszawa, M. Arct, 1933; Pohoska H. i Wyszynacka M., Z naszej przeszłości, podręcznik do nauki historii dla V kl. szkół powszechnych, Warszawa, M. Arct i Nasza Księgarnia, 1933; Jarosz Włodzimierz, Opowiadania z dziejów ojczyźnych dla V klasy szkół powszechnych, Lwów, Wydawnictwo Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1933; Moszczeńska W.-Mrozowska H., Podręcznik do nauki historii na pierwszą klasę gimnazjalną, Lwów, Wydawnictwo Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1933; Balicki Juliusz i Maykowski St., Mówią wieki, część I, pierwszy rok nauki języka polskiego w gimnazjach, Lwów, Wydawnictwo Zakł. Nar. im. Ossolińskich, 1933; Smoleński Jerzy, Geografia Polski dla I klasy gimn., Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szk., 1933; Zbiór materiałów dla organizatorów Dnia Sienkiewiczowskiego, Lwów, Wydawnictwo Zakładu Nar. im. Ossolińskich, 1933; Dr. Hoszowska Władysława, Jak realizować nowy program historii, I, Warszawa, Gebethner i Wolff, 1933; Kot Stanisław, Historia Wychowania T. I—II, Lwów, Państwowe Wydawnictwo Książek Szk., 1934; Dr. Małczyńska Ewa i Dr. Gilewicz Aleksy, Materiały i Wskazówki do nauczania historii Ziemi Czerwieńskiej (do r. 1772), Lwów, Wydawnictwo Zakładu Nar. im. Ossolińskich, 1933.

— Czasopisma: Głos Nauczycielski, Warszawa, 1933/34; Przegląd Historyczny, Warszawa, 1933; Miesięcznik Pedagogiczny, Cieszyń, 1933; Przegląd Pedagogiczny, Warszawa, 1933; Sprawy Nauczycielskie, Wilno, 1933; Praca Szkolna, Warszawa, 1933/34; Eos, Lwów, 1932/33; Sprawy Narodowościowe, Warszawa, 1933; Ruch Pedagogiczny, Warszawa, 1933/34; Ognisko Nauczycielskie, Lublin, 1933; Ogniwo, Warszawa, 1933/34; Polonista, Warszawa, 1933; Zręb, Warszawa, 1933; Kultura i Wychowanie, Warszawa, 1933; Polska Oświata Pozaszkolna, Warszawa, 1933/34; Bulletin trimestriel de la Conférence internationale pour l'enseignement de l'histoire, nr. 2, Paris, 1933; Rysunki i zajęcia praktyczne, Warszawa, 1933/34; Śpiew w szkole, Warszawa, 1933/34; Szkoła Specjalna, Warszawa, 1933/34; Szkoła Doksztalcająca Zawodowa, Warszawa, 1933/34; Polskie Archiwum Psychologii, Warszawa, 1933; Przedszkole, Warszawa, 1933/34; Praca w klasach łączonych, Warszawa, 1933/34; Muzeum, Lwów, 1933; Przyjaciół Szkoły, Poznań, 1933; Przegląd Nauczycielski, Lwów, 1933/34; Gimnazjum, miesięcznik, organ Sekcji Szkolnictwa Średniego Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa, 1933/34 (Rok I).

— Katalogi i biuletyny wydawnicze: Przegląd Wydawniczy Książnica-Atlas, nr. 2; Antykwariat K. Fiszler i Syn, Katalog No. 25, Dział Antykwarski książek dawnych i wyczerpanych, Warszawa, 1933; Bulletin Semestriel de la Librairie Plon, Paris, 1933; Librairie Ernest Leroux, Catalogue des nouvelles publications (Avril-Septembre 1933), Paris, 1933; Libreria Nova, nr. 2, Warszawa, 1933.

WYDAWNICTWO
ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH
LWÓW, UL. OSSOLIŃSKICH 11

TEL. Nr. 38-59, KONTO P.K.O. Nr. 141,599

POLECA

NOWOŚCI Z ZAKRESU HISTORJI:

MALECZYŃSKA EWA i GILEWICZ ALEKSY:

**MATERJAŁY I WSKAZÓWKI DO NAUCZANIA
HISTORJI ZIEMI CZERWIEŃSKIEJ, cena zł. 2·50**

Ks. UMIŃSKI JÓZEF:

HISTORJA KOŚCIOŁA Tom I., cena zł. 12—

CHŁĘDOWSKI KAZIMIERZ:

Z PRZESZŁOŚCI NASZEJ I OBCEJ — w druku

KLEINER JUL., BALICKI JUL., MAYKOWSKI STAN.:

**LITERATURA POLSKA Część I. do końca rządów
Stanisława Augusta, w trzech tomach, cena zł. 14·—**

PODRĘCZNIKI SZKOLNE

DOSTOSOWANE DO NOWYCH PROGRAMÓW:

MOSZCZEŃSKA W. i MROZOWSKA H.:

HISTORJA dla I klasy gimnazjalnej, cena zł. 2·60

MOSZCZEŃSKA W. i MROZOWSKA H.:

**PRZEWODNIK METODYCZNY do Podręcznika Hi-
storji na I klasę gimnazjalną, cena gr. 90**

JAROSZ WŁODZIMIERZ:

**OPOWIADANIA Z DZIEJÓW OJCZYSTYCH, Część I
do czasów Saskich, cena zł. 1·50.**

PAŃSTWOWE WYDAWNICTWO KSIĄŻEK SZKOLNYCH WE LWOWIE

UL. KURKOWA 21 — TEL. 80-20 — NR. KONTA P. K. O. 141.751

poleca wydawnictwa:

Jan Parandowski: MITOLOGJA. Wierzenia i podania
Greków i Rzymian, wyd. III Cena 6 zł. 60 gr.
Dzieło bogato ilustrowane spełnia doskonale rolę
łącznika między dzisiejszym człowiekiem a staro-
żytną tradycją grecką.

Laura Orvietto: OPOWIADANIA Z DAWNYCH, DAW-
NYCH CZASÓW, przekład Heleny Grotowskiej
Cena 3 zł. 65 gr.

Laura Orvietto: NARODZINY RZYMU, przekład He-
leny Grotowskiej Cena 4 zł. 50 gr.

Jan Parandowski: WOJNA TROJAŃSKA (z ilustr.)
według Iljady Homera Cena 1 zł. 70 gr.

Jan Parandowski: PRZYGODY ODYSEUSZA (z ilustr.)
według Odysei Homera Cena 2 zł.

Józef Ignacy Kraszewski: RZYM ZA NERONA
CAPRAEA I ROMA
wydanie nowe Cena 2 zł. 80 gr.

Tadeusz Sinko: HELLADA I ROMA W POLSCE, prze-
gląd utworów na tematy klasyczne w literaturze
polskiej ostatniego stulecia Cena 7 zł. 80 gr.

Lucjan Rydel: FERENIKE I PEJSIDOROS
Cena 3 zł. 50 gr.

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA

WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ:

Rocznie (10 zeszytów)	10.— zł.
Półrocznie: w I półroczu (6 zeszytów)	6.— „
w II „ (4 zeszyty)	4.— „
Zeszyt pojedynczy (bez przesyłki pocztowej)	1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.)	6.— „

CENA OGŁOSZEŃ (W SPRAWACH OŚWIATOWYCH):

Po tekście cała strona — 100 zł., $\frac{1}{2}$ str. — 60 zł., $\frac{1}{4}$ str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

Sekretariat Redakcji: Warszawa, Aleja Szucha, Biblioteka Min. W. R. i O. P.

Administracja: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA

DWUMIESIĘCZNIK ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

POŚWIĘCONY OŚWIECENIU DOROSŁYCH

POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA jest jedynem pismem obejmującym całość kształt pracy społeczno-oświatowej w Polsce.

POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA zawiera artykuły teoretyczne, stały dział wskazówek praktycznych w pracy oświatowej, bogate materiały z prac obcych.

POLSKA OŚWIATA POZASZKOLNA posiada w rzędzie współpracowników najwybitniejszych uczonych i działaczy społeczno-oświatowych.

Przedpłata: Rocznie zł. 8. — Półrocznie zł. 3. — Egzemplarz pojedynczy 1.50.

Roczniki z lat ubiegłych w płóciennj oprawie ze złoceniami w cenie 9 zł.

Administracja: Warszawa, Wybrzeże Kościuszkowskie 35 (wejście od Dobrej 6). — Tel. 269-49.

JUŻ WYSZŁY Z DRUKU

MAPY ŚCIENNE DO NAUKI HISTORJI

w opracowaniu Prof. Dr. CZESŁAWA NANKEGO

EUROPA W CZASIE WOJEN KRZYŻOWYCH. Podz. 1:3,000.000.
Rozm. 176×150 cm. Cena egzemplarza podklejonego na
płótnie zł. 60.—.

EUROPA W CZASIE WOJEN NAPOLEOŃSKICH. Podz. 1:3,000.000.
Rozm. 176×150 cm. Cena egzemplarza podklejonego na
płótnie zł. 60.—.

EUROPA PO KONGRESIE WIEDEŃSKIM. 1815—1914. Podz.
1:2,500.000. Rozm. 176×150 cm. Cena egz. podklejonego na
płótnie zł. 60.—.

w druku znajdują się

Cz. Nanke: EUROPA ŚRODKOWA W DRUGIEJ POŁOWIE XVIII W.
W. Semkowicz: POLSKA ZA KRÓLÓW ELEKCYJNYCH.

Dalszych 11 map w opracowaniu.

NAKLAD

S. A. KSIĄŻNICA „ATLAS

LWÓW, Czarnieckiego 12.
WARSZAWA, Nowy Świat 59.

MACIERZ POLSKA

POLECA SWE
WYDAWNICTWA
HISTORYCZNE

Krzemicka Z.: POWSTANIE LISTOPADOWE cena zł. 4.—
Laskowski O.: JAN III SOBIESKI „ „ 5.—
Szajnocha K.: MŚCICIEL „ „ —50
Tyszkowski K.: STEFAN BATORY „ „ 1'60

SKŁAD GŁÓWNY: EKSPEDYCJA WYDAWNICTWA ZAKŁADU NARODOWEGO
IMIENIA OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE, UL. KALECZA 5, TEL. NR. 12-22.

K. S. JAKUBOWSKI

LWÓW
PIEKARSKA 11

POLECA NASTĘPUJĄCE PODRĘCZNIKI HISTORYCZNE:

DĄBROWSKI J.:

HISTORJA, t. I (dla I kl. gimn.) zł. 2'60
HISTORJA Powszechna I: Starożytność „ 5'40
HISTORJA Powszechna II: Wiek średni „ 7'—
HISTORJA Powszechna III: Czasy nowożytne „ 6'80

POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

L U D W I K F I N K E L

BIBLIOGRAFJA
HISTORJI POLSKIEJ

WYDANIE DRUGIE

PRZEJRZAŁ I UZUPEŁNIŁ

K A R O L M A L E C Z Y Ń S K I

T O M I

ZESZYT 1-szy i 2-gi (3-ci W DRUKU)

CENA W PRENUMERACIE Zł. 70.—

POSZCZEGÓLNE ZESZYTY Zł. 15.—

KULTURA PEDAGOGICZNA

jest czasopismem poświęconem naukowym i filozoficznym zagadnieniom wychowania. Ukazywać się będzie co dwa miesiące, począwszy od 1 lutego (z wyjątkiem feryj letnich); rocznik obejmie więc 5 zeszytów, w łącznej objętości około 500 stron dużej ósemki.

KULTURA PEDAGOGICZNA

jest redagowana przez prof. U. J. dra Z. Myślakowskiego przy współudziale Komitetu redakcyjnego, złożonego z prof. U. J. dra J. S. Bystronia, prof. U. W. dra B. Nawroczńskiego i prof. U. J. dra S. Szumana.

WARUNKI PRZEDPŁATY: rocznie zł. 15.— Cena pojedynczego zeszytu zł. 3:50.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: Kraków, Straszewskiego 27

SKŁAD GŁÓWNY: Gebethner i Wolff, Kraków, Rynek Gł. 23.

DO NABYCIA w Administracji oraz we wszystkich księgarniach.

Rękopisy należy nadsyłać na ręce prof. dra Z. Myślakowskiego.

„POLONISTA“

dwumiesięcznik, czasopismo poświęcone sprawom nauczania języka polskiego w szkołach powszechnych, średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz zakładach kształcenia nauczycieli.

Prenumerata 9 zł. rocznie.

Redakcja: WARSZAWA, ul. Leszno 73. V p.

Administracja: WARSZAWA, Instytut wyd. „Biblioteka Polska“
ul. Nowy Świat 23—25.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

organ Sekcji Pedagogicznej Stowarzyszenia Chrześ.-
Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Redaguje Komitet Redakcyjny. — Redaktor odpow. W. Rogalczyk.

Prenumerata roczna 10 zł. — Redakcja i Administracja: Warszawa, Senatorska 19.
Konto P. K. O. Nr. 21.442.

WYDAWNICTWA

POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO

Kwartalnik Historyczny z Wiadomościami Historycznymi — 1 rocznik	Zł. 40'—
Pamiętnik IV Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Poznaniu 1925 — tom I—II .	30'—
Pamiętnik V Powszechnego Zjazdu Historyków Polskich w Warszawie 1930 — tom I—II	32'—
Indeks do Kwartalnika Historycznego 1887—1922	24'—
Finkel L., Biblijografia Historji Polskiej wyd. II w opr. K. Maleczyńskiego, zeszyt 1—2 po	15'—

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują opust od cen powyższych. Wkładka członkowska wynosi 20 zł. rocznie

Adres: POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE,
Lwów, Uniwersytet. — Konto P. K. O. nr. 152226

PRZEGLĄD HISTORYCZNY

WYDAWANY PRZEZ TOWARZYSTWO
MIŁOŚNIKÓW HISTORJI W WARSZAWIE

TOM XI (XXXI), ZESZYT 1-szy ZAWIERA PRACE SEKCJI
DYDAKTYCZNEJ TOWARZYSTWA MIŁOŚNIKÓW HISTORJI

CENA Zł. 2—, ADRES: WARSZAWA, RYNEK STAREGO MIASTA 31.

Członkowie Polskiego Towarzystwa Historycznego otrzymują Wiadomości
Historyczno-Dydaktyczne bezpłatnie.

Adres Redakcji: Lwów, Stryjska 18. — Administracji: Lwów, Uniwersytet.

Prenumerata za 4 zeszyty Zł. 8— Cena 1 zeszytu Zł. 2'50.

Zeszyt podwójny Zł. 4.

Księgarnie otrzymują 15% rabatu.

Konto P. K. O. Lwów Nr. 500.880.

Ceny ogłoszeń: 1 strona — Zł. 100'—, $\frac{1}{2}$ — 60'—, $\frac{1}{4}$ — 30'—.

Rękopisy przeznaczone dla Wiadomości Historyczno-Dydaktycznych
powinny być przepisane na maszynie po jednej stronie.

Rękopisów Redakcja nie zwraca.

DRUKARNIA ZAKŁADU NARODOWEGO IM. OSSOLIŃSKICH WE LWOWIE
pod zarządem Adama Wierzbickiego