

56318

Mo
Wskaz.
577

Biblioteka Pedagogiczna CEN
nr inw.: KG - 577



BC KSK / 577

3793

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA

X.

Prof. HENRYK MOŚCICKI



WSKAZÓWKI PRAKTYCZNE

DLA

NAUCZYCIELI HISTORJI

W SZKOŁACH ŚREDNICH I Powszechnych



WARSZAWA.

Wydawnictwo księgarni J. Lisowskiej

W. H. H. 3793 Z



577

Druk Synów St. Niemiry, Warszawa, Plac Napoleona 4

PRZEDMOWA.

Książka niniejsza ma na celu dostarczenie nauczycielom historii, zwłaszcza początkującym, najniezbędniejszych informacji i wskazówek z zakresu metodyki i dydaktyki tego przedmiotu. Główny w niej nacisk położono na stronę praktyczną, natomiast pominięte zostały rozważania czysto teoretyczne na temat definicji historii, jako nauki, jej zadań, oraz dziejowego rozwoju metod badawczych i dydaktycznych. Nie zawiera również nastroczającej się niewątpliwie krytyki obecnych programów nauczania historii i rozstrząsania sporów, wkraczających w dziedzinę fachowych polemik.

Zrozumiwały, wobec niedawnego istnienia niezależnej szkoły polskiej, brak poważniejszych studjów i prac, dotyczących dydaktyki historii, brak nawet należytego doświadczenia i ustalonych programów, nie pozwala jeszcze na wyczerpujące opracowanie tych zagadnień, tak bardzo przytem zależnych od

postępów wiedzy i rozwoju teoryj pedagogicznych. Doświadczenia obcych, wobec odmiennych warunków rozwoju naszego szkolnictwa, tylko do pewnego stopnia pozwalają na korzystanie z wypraktykowanych gdzieindziej sposobów, nadto wiele z nich, niewątpliwie celowych i użytecznych, pozostaje narazie tylko pobożnem życzeniem, ze względu na elementarne w naszych warunkach braki, zwłaszcza w zakresie urządzeń i pomocy szkolnych.

Każde niemal z poruszonych poniżej zagadnień i wskazań nadaje się do szerszego, szczegółowego omówienia, na podstawie bądź odpowiedniej literatury, bądź indywidualnych nadewszystko spostrzeżeń i doświadczeń nauczycieli historii. Jedyne taka zbiorowa praca tych wszystkich, którym przyświeca miłość przedmiotu, miłość szkoły polskiej, oparta na podłożu narodowych i ogólnoludzkich ideałów i pragnieniu ideałów tych ugruntowania w sercach i umysłach młodzieży, pozwoli czasem określić najwłaściwsze drogi postępowania w nauczaniu Historji, tej zawsze i mimo wszystko skarbnicy doświadczeń i „życia mistrzyni“.

H. M.



„O mądrym mówi Pismo: *Mądry pyta się i szuka mądrości starowiecznych.* To najwięcej ma być z ksiąg i czytania i dziejów, które przed nami były, to jest z historii; bo jak mówi Nasianzenus: *Zacna rzecz jest mieć rozum pełny wiadomością historii. Bo historia jest mądrość, w kupę złożona, i rozum ludzki, w jedno zebrany.* Kto jej nie wie i w niej się nie kocha, jest jako dziecko, które ojca i matki nie zna“

Skarga, Kazanie pierwsze
na początku Sejmu.

I.

Przedmiot i cel nauczania historii.

Zapatriwania na przedmiot i cel nauczania historii były i są różne w zależności od poziomu umysłowego i moralnego danego społeczeństwa, od postępów wiedzy historycznej, wreszcie od warunków politycznych, socjalnych i gospodarczych, w jakich znajdował się naród, którego dzieje stanowiły przedmiot nauczania.

Początkowo w historii widziano jedynie zbiór mniej lub więcej prawdziwych opowieści, podań i legend, których poznawanie zaspakajało ciekawość młodych umysłów i budziło conajwyżej kult dla wielkich, doniosłych czynów bohaterów, lub też odrazę dla działań z punktu widzenia

moralności danej epoki, czy narodu, ujemnych. Stopniowo z takiego luźnego, *kronikarskiego*, zbioru faktów i zdarzeń zaczęto wysnuwać pewne motywy działań pokoleń i jednostek, usiłowano wyjaśnić czynniki powodujące takie a nie inne przyczyny i skutki. Od historii zaczęto wymagać *pragmatycznego* powiązania wypadków, wysuwając równocześnie żądanie, by z kart jej spływała nauka dla pokoleń żyjących i przyszłych, by stała się istotną „mistrzynią życia” (cicerowski: *historia est magistra vitae*). Zasada powyższa, rozwijana przez klasycznych historyków greckich i rzymskich (Tukidides, Polibjusz, Tacyt, Liwjusz), znalazła pełniejszy jeszcze wyraz w dobie humanizmu, kiedy poczęto uważać historję za wielką księgę doświadczeń ku przestrodze i pouczeniu teraźniejszości. Zarazem jednak zjawia się poczucie krytycyzmu w odniesieniu do wspomnień przeszłości, oraz zrozumienie potrzeby porównawczego traktowania dziejów poszczególnych narodów.

Typowym przedstawicielem tych zasad w Polsce był Jan Długosz (1415—1480), który, wymagając od dziejopisa jak najściślejszego dochodzenia prawdy, podkreślał doniosłe wychowawcze znaczenia historii. „Znajomość dziejów dawnych i spraw, tak domowych, jako i postronnych, — pisze we wstępie do swej *Kroniki* — u mędrców poczytana za matkę cnoty i mistrzynię życia, nie mniejsze, jak filozofja, rodzajowi ludzkiemu przynosi korzyści. Bo lubo filozofja naucza cnoty i drogę do niej wskazuje, silniejszym jednak historia staje się bodźcem do wielkich przedsięwzięć i czynów. Tamta zagrzewa tylko i pobudza do dzieła, — ta dzieło już spełnione przedstawia, ukazując wszelakie przykłady męstwa, roztropności, powagi obyczajów, pobożności i wiary, i pozwalając je uważać jakby w zwierciadle i żywym obrazie ludzkiej ułomności. Kształci ona i największą napelnia rozko-

szą, nie tylko uczeńszych, ale i pospolitych ludzi, nie już przepisami i nauką, nie rozprawami, lecz obrazem czynów i przymiotów znakomitych mężów, wiodąc do zamiłowania cnoty, a razem zaszczytów i chwały: składa się bowiem z dziejów ludzi wielkich i pamiątek i spraw najślawniejszych. Ona ludzkie, a zwłaszcza szlachetne serca zapala żądzą sławy nieśmiertelnej: miło jest bowiem obcować z społeczeństwem przodków, uprzytomniać w pamięci dawnych mężów czyny i mowy, i zastanawiać się z uwagą nad wielkimi dziełami”.

Postęp wiedzy historycznej, wyrażający się w rozwoju t. zw. nauk pomocniczych, wydawnictwach źródeł, oraz coraz szersze uwzględnianie obok zjawisk polityczno-dyplomatycznych także zagadnień natury religijnej, społecznej, prawnej, obyczajowej, gospodarczej i t. d., wpłynął na udoskonalenie metod badań historycznych, a zarazem utrwalił pojęcie przyczynowości i ciągłości rozwoju dziejowego. Na wyrobienie poglądu o przyczynowości poważnie oddziałał filozof niemiecki, Leibnitz (1646 — 1717), formułując prawo ciągłości rozwoju w słynnej zasadzie: *Saltus in natura non datur* („W przyrodzie niema przeskoków”); po nim prawa przyczynowości uzasadniali naukowo: Montesquieu, Turgot, Condorcet; w dziejopisarstwie najszerzej ją je stosować Voltaire (1694—1778), który nadto pierwszy głębiej ujął pogląd na wszechstronne pojmowanie przeszłości.

Historja *genetyczna* czyli *rozwojowa*, opierając się na pragmatycznym przedstawieniu i wyjaśnianiu wypadków w przeszłości, dąży zarazem do krytycznego i wszechstronnego oświecenia wszystkich stanów rozwoju całej ludzkości, względnie narodu, od epok najwcześniejszych do chwili obecnej.

Pomimo stale we wszystkich określeniach historii wysuwano żądania, by nauka ta odznaczała się ścisłą bezstronnością, postulat ten tylko w pewnej mierze jest możliwy do spełnienia. Zależność od warunków czasu, pojęć epoki, wreszcie dążeń czynników kierowniczych w danym społeczeństwie, wywiera w mniej lub więcej dla badaczy dziejów świadomy sposób wpływ poważny. Liczne w historiografii obcej i polskiej „szkoły” świadczą o tem najwymowniej.

Tendencyjność przy *nauczaniu* historii występuje oczywiście jeszcze jaskrawiej, aniżeli w naukowym traktowaniu dziejów. W szkołach rosyjskich wykłady historii miały na celu wpajanie kultu dla idei caro i prawosławia, jak największe zohydzenie przeszłości narodów pobitych, wreszcie potępienie tych czynników postępu i kultury zachodnio-europejskiej, które owoczesnym działaczom wydawały się niebezpieczne dla państwa. W podobny sposób postępowała szkoła pruska, rozwijając u swych wychowañców poczucie wierności dla tronu i ślepe posłuszeństwo dla władzy. Skostniała w ciasnocie pojęć biurokratycznych, w gruncie rzeczy przeniknięta wstecznictwem, szkoła austriacka również czyniła z historii narzędzie służące idei państwowej. Nieskończenie od powyższych liberalniejsze i wolne od wojowniczego szowinizmu szkoły francuskie i angielskie, stawiają jednak pewne wytyczne wymagania przy nauczaniu historii, które tym sposobem w pewnej mierze staje się również tendencyjnym.

Jaki pod tym względem był i jest stan rzeczy w Polsce? W czasach niewoli politycznej skrepowane, nieraz brutalnie dławione, szkolnictwo polskie nie mogło, rzecz prosta, zdobyć się na normalny wykład historii ojczystej, a nawet powszechnej. Traktowanie tego przedmiotu przez pedagogów obcych i zazwyczaj wrogo dla nas nastrojonych było częstokroć

złem naigrzawaniem się z najświętszych uczuć i wspomnień, pozbawionem nie tylko wiedzy, ale nieraz i zdrowego sensu. W tych warunkach szkoły obce na ziemiach polskich nie mogły i nie chciały dać młodzieży polskiej należytego pojęcia o przeszłości. Z konieczności przeto musiano sięgać do sposobów tajnych, względem zaborców nielegalnych — do pokątnego nauczania i uczenia się historii ojczystej. Pomijając wielkie niedogodności tych sposobów i ich strony ujemne ze stanowiska zasad pedagogiki, należy podnieść jeszcze inne braki, odbijające się jeszcze i dziś na traktowaniu dziejów przez niektórych nauczycieli.

Przy tajem, zakazaniu nauczania, wśród warunków na każdym kroku stwierdzających niewolę społeczeństwa, mimowoli myśl nauczyciela i ucznia sięgała do momentu katastrofy, jaką był upadek państwa (często utożsamianego z narodem!), brała je za punkt wyjścia i pod kątem widzenia nieszczęść i klęsk zapatrywała się na całą przeszłość, a zwłaszcza na dzieje porozbiorowe. Widziano i rozpatrywano, bezprzykładne zresztą w czasach nowożytnych męczeństwo, które przesłaniało wypadki, świadczące o niewyczerpanej mimo wszystko twórczej mocy narodu, jego woli trwania i powszednim, na kowadło miłości ojczyzny kowanym, trudzie wyzwoleniczym. Tkwiłszy w nastrojach jakiegoś modlitewnego, łzawo-elegijnego patriotyzmu, w jakiejś ekstazie, którą nadto podsycala wielka poezja romantyczna. Niekiedy znowu wpadaliśmy w przesadę w innym kierunku.

Siła i bezowocność wysiłków, sroższe jeszcze przesładowania po każdym nieudanym odruchu, wszystko to składało się na pesymistyczne poglądy o przeszłości, na niewiarę we własne siły, nadmierny krytycyzm, apatię i upadek ducha. Zapatrywania powyższe wpływały nie tylko z psychiki społeczeństwa pogrobowców zawiedzionych na-

dziei, lecz znajdowały rzekome uzasadnienie w dziełach poważnych historyków t. zw. szkoły krakowskiej, oraz w głośnej teorii t. zw. materialistycznego pojmowania dziejów, teorii objaśniającej wszelkie objawy życia zbiorowego li tylko warunkami gospodarczymi.

Przed dzisiejszą odrodzoną szkołą polską w zakresie nauczania historii, jak zresztą i w innych dziedzinach, staje wielkie i odpowiedzialne zadanie. Musimy się nie tylko dostosować do ogólnych, wypracowanych gdzieindziej, metod i postulatów dydaktycznych, nie tylko podążać za zdobyczami wiedzy, ale nadto przekształcić w samych sobie błędne lub jednostronne pojęcia; wypełnić niedobory we własnej świadomości narodowej, obudzić stłumiony instynkt życia zbiorowego, państwowego: wykształcić nowy, przystosowany do życia dzisiejszego, typ polskiego obywatela.

Historja, jako przedmiot nauczania, posiada bezspornie doniosłe znaczenie kształcące i wychowawcze. Kształcąc pamięć i wyobraźnię, przyczynia się również do rozwoju samodzielnego myślenia i wnioskowania, wyrabia zmysł krytyczny i poczucie prawdy. Umiejętne podsuwanie uczniom sposobności do wypowiedzania własnych poglądów i czynienia spostrzeżeń toruje drogę do zrozumienia roli jednostki w społeczeństwie i jej przed tem społeczeństwem odpowiedzialności. Bez poznania procesu dziejowego niemożliwe jest należyte pojmowanie żywotnych zagadnień teraźniejszości, które tkwią korzeniami w dziejowych tradycjach, z nich czerpią swe soki żywotne, w nich znajdują swe uzasadnienie i wsparcie. Odtwarzając wiekowe wysiłki ludzkości, poddając je właściwej ocenie przez zbadanie następstw, jakie spowodowały, historja budzi wiarę w owocność pracy, potęguje energję czynu. Nauczanie historii jest najpilniejszą podporą uspołecznienia i dążeń do ideału kultury. Omawianie wy-

darzeń historycznych, czynów wielkich ludzi, daje sposobność do rozwijania poczucia etycznego, nie drogą wpajania przesłów moralizatorskich, lecz w ten sposób, że uczący skierowuje całą duchową samodzielność ucznia na to, aby wobec doniosłych historycznych wypadków i postaci nie zatrzymywał się na efektach i powodzeniach chwilowych, ale aby sobie uświadomił, że cała społeczność ludzka gruntuje się na uczciwości i poczuciu prawa. Im czystszy przytem będzie sąd etyczny, tem głębszą stanie się prawdziwa cześć dla wszystkiego istotnie wielkiego i godnego szacunku. Historja wskaże i pouczy, że w walce o wyzwolenie ducha ludzkiego z brutalnych instynktów każde zwycięstwo przemocy jest ciężką klęską, każde zaś wyrzeczenie się gwałtu jest zwycięstwem kulturalnem, z którego wypływają wszelkie inne zwycięstwa. Przez takie rozpatrywanie tego rodzaju zagadnień z młodzieżą ugruntuje się w niej pogląd na wartość duchowych pierwiastków w życiu ludzkości i osiągnięty zostanie w nauczaniu historii cel najwyższy: nie „uczyć“ dziejów będziemy, lecz one będą nas uczyły.

Odrodzenie państwa polskiego zmienić musi życie narodu, jak również jego stosunek do pojmowania własnej przeszłości. Czynnikiem umysłowego i uczuciowego wychowania młodych pokoleń w Polsce musi się stać cała przeszłość narodu, pojęta jako organiczna ciągłość, aby Polak czuł się nie tylko spadkobiercą męczeństw i upokorzeń, lecz dziedzicem dawnej wielkości i chwały. Poznawanie przeszłości powinno się stać żywą i czynną siłą wychowawczą, nie zaś tylko zbiorem zwiedłych wspomnień. Powinno obudzać wiarę w siły narodu, gruntować mocne przekonanie, że stanowimy w dynamice powszechnej pewną określoną wartość, która ważyła i waży na losach świata i że korzenie tej siły tkwią w zasobach, które Polska nagromadziła w zło-

tych czasach bujnego wolnego życia, wśród dążeń wznioślejszych od tych, w które nas zakuła niewola i krótkowidzenie w epoce upadku.

Nauczanie historii musi dziś wypełnić niedobory wytworzone w psychice polskiej przez klęskę upadku i niewolę, musi przyczynić się do ukształcenia typu czynnego obywatela-patrjoty, mającego głęboko w duszy zakorzenioną świadomość, że Ojczyzna i własne państwo to gmach realny, który nieustannie wznosić należy, że nie wolno nic trwonić z dorobku przeszłości, lecz trzeba go stale pomnażać. Gruntując na fundamentach tradycji realny patryjotyzm młodego pokolenia, nie można jednakże zasłaniać ujemnych stron przeszłości. Ich rozumne, spokojne rozpatrywanie jest obowiązkiem nauczyciela; doświadczenie dziejów podnieci bowiem i rozjaśni niejedną chwilę teraźniejszości, pobudzi do zastanowienia i uniknięcia błędów w czynnym życiu obywatelskim. Niech z nauki dziejów ojczystych wyniesione będzie poczucie wielkości własnego narodu, ale niech sprawiedliwą będzie miara jego wartości. Wielkie tradycje równie wielkie pociągają za sobą obowiązki; jednym z pierwszych jest: nie tworząc przesadnego pojęcia o własnej ojczyźnie, przyczyniać się do rzeczywistej jej wyższości pośród innych narodów. Wdrażanie poczucia takiego obowiązku historycznego hartuje wolę twórczą i prowadzi ją szlakami ideałów ogólnoludzkich i narodowych.

Literatura: Balzer, Z zagadnień ustrojowych. Nowe spostrzeżenia i uwagi. Warszawa, b. r. (wskazuje obszerną literaturę o najnowszych poglądach na dzieje Polski). — Bobrzyński, W imię prawdy dziejowej. Rzecz o zadaniu historii i jej dzisiejszem stanowisku — w „Szkicach i studiach historycznych”. T. I. Kraków, 1922. — Bobrzyński, Nasi historycy wobec wojny światowej. Kraków, 1920. — Bourdeau, Historia i historycy, studium krytyczne o historii uważanej

jako umiejętność pozytywna. Warszawa, 1893. — Bujak Zagadnienie syntezy w historii — w „Studiach historycznych i społecznych”. Lwów, 1924. — Chodynicki, Poglądy na zadania historii w epoce Stanisława Augusta. Warszawa, 1915. — Finkel, Historia — w „Encyklopedji wychowawczej” t. IV. — Handelsman, Historyka. Zamość, 1921 (podaje obsz. literaturę). — Kochanowski, Najnowsze kierunki w historjografji i wskazania historjografji naukowej — w „Szkicach i drobiazgach hist.” Ser. II. Warszawa, 1908. — Korbut, Wstęp do literatury polskiej (Zarys metodyki badania literatury). Warszawa, 1924. — Korzon, Historyka. Historjografja. Historjografja. Définition de l'Histoire Générale. Historia jako dzwignia uświadomienia narodowego. Historyk wobec swojego narodu i wobec ludzkości — w „Listach otwartych, mowach, rozprawach”, t. II. Warszawa, 1916. — Kutrzeba, Wady i zadania naszej historjografji. Kraków, 1916. Łoziński Br., Historia współczesna w programie wykształcenia politycznego — w „Pamiętniku III Zjazdu historyków polskich”. Kraków, 1900. — Nowodworski, Istota i zadanie dziejów powszechnych. Wilno, 1924. — Smoleński, Szkoły historyczne w Polsce (Główne kierunki poglądów na przeszłość) — w „Pismach historycznych”, t. III. Kraków, 1901. — Smolka, Słowo o historii — w „Szkicach historycznych”. Warszawa, 1882. — Sobieski, Optymizm i pesymizm w historjografji polskiej — w „Studiach historycznych. Król a car”. Lwów, 1912. — Sokolnicki, Polska myśl historyczna od Naruszewicza do Lelewela — w „Bibliotece warszawskiej” z 1905 r. — Szujski, O fałszywej historii, jako mistrzyni fałszywej polityki — w „Opowiadaniach i rozstrząsaniach” t. I. Kraków, 1894. — Wojciechowski, Co to jest historia i po co się jej uczymy. Lwów, 1883. — Zakrzewski, Historjografja polska wobec wskrzeszenia państwa. Lwów, 1924. — Zakrzewski, Zagadnienia historyczne. Lwów, 1908.

Objektywizm i subiektywizm w nauczaniu historii.

Zagadnienie objektywizmu i subiektywizmu, jedno z najważniejszych w nauczaniu historii, wywołuje sprzeczne poglądy historyków i pedagogów: gdy jedni oświadczają się za koniecznością stosowania bezwzględnej bezstronności w ocenie faktów i osób, drudzy twierdzą, że niepodobna uniknąć stronności w wypowiedzianiu sądów, które muszą być uzależnione od takiej lub owakiej tendencji. Rzeczą jest oczywiście, że bezstronności w ścisłym tego słowa znaczeniu nie można się nigdy, ani od historyka, ani od nauczyciela, domagać; bezstronnym może być tylko fakt historyczny, który jest przedmiotem badania i rozbioru. Każdy, kto chce ten fakt ocenić, musi do tego zająć pewne stanowisko i punkt widzenia. „Historyk, — słusznie mówi prof. Bobrzyński — któryby dążył do niemożebności, t. j. pragnął być zupełnie bezstronnym i żadnego stanowiska nie chciał zająć, byłby podobnym do człowieka, który błądzi wśród lasu, ociera się o drzewa, czuje ich woń, widzi pnie i korzenie, ale nie obejmuje jednej rzeczy, t. j. samego lasu^a.”

Objektywizm nauczyciela historii, w dodatkiem znaczeniu tego wyrazu, można jedynie określić jako usiłowanie do wyzbycia się w jego ocenie przeszłości wszelkich celów,

sprzecznych z prawdą historyczną, z uczciwością obywatela i pedagoga.

Przy omawianiu odległych czasów łatwiej oswobodzić się od pewnych uprzedzeń czy sympatyj; w miarę zaś zbliżania się do osób i instytucyj, które mają jeszcze wpływ na teraźniejszość lub były jej twórczem podłożem, bezstronny sąd staje się coraz trudniejszy. Nauczyciel, jako człowiek żywy, członek pewnej religij, narodowości, klasy społecznej, obywatel polityk, a tym mu być przecież wolno, mimowoli nadaje pewne piętno swoim zapatrywaniom na przeszłość. Jeszcze trudniej pozbyć się uprzedzeń wobec narodów i osób wrogich naszemu narodowi, którego znowu błędy i grzechy z nadmierną przesadą lub odwrotnie, ze zbytnią pobłażliwością, mogą być oceniane. Gruntowna wiedza fachowa i pedagogiczna, ogólny wysoki poziom etyczny i umiłowanie zawodu nauczycielskiego — oto jedyne czynniki, które sprzyjają wyrobieniu możliwej do osiągnięcia bezstronności.

Obowiązkiem nauczyciela jest nie wydawanie wyroków potępiających lub jakichś patentów moralności, lecz stosowanie swych sądów do uznanej w kulturalnym społeczeństwie miary etycznej. Można uwydatniać złę strony, piętnować bezprawia, nawet budzić antypatję do pewnych działań indywidualnych czy zbiorowych, ale nie należy równocześnie pomijać stron dodatnich, które mogą tkwić w tych samych czynach i działaniach. Jak najszerszej przytem w ocenianiu przeszłości stosować należy metodę porównawczą; nie jeden wówczas fakt, ze stanowiska epoki, pojęć współczesnych lub wreszcie przez analogję, innego nabierze waloru i w innym przedstawi się świetle, niż rozpatrywany pod kątem wyobrażeń teraźniejszych, lub w oderwaniu od swego tła dziejowego.

Wskazówki prakt. dla naucz.



W wypowiedaniu sądów nauczyciela winna cechować daleko idąca ostrożność i subtelność, oraz liczenie się z danym środowiskiem uczniów, ich rozwojem umysłowym i uświęconymi tradycjami. Traktowanie kwestyj drażliwych powinno się odbywać w formie oględnej, stanowczej, ale nie jątrzącej. Dawna zasada: „*Suaviter in modo, fortiter in re*“, musi być w takich wypadkach przestrzegana bezwzględnie. Każdy, nawet nie wywołujący sprzeczności, sąd winien być uzasadniony, poparty argumentami gruntowanymi na faktach dowiedzionych i sprawdzonych. Żadne względy, ani patriotyczne, ani wyznaniowe lub partyjno-polityczne, nie mogą usprawiedliwić fałszowania lub przemilczania prawdy historycznej, której bezwzględne umiowanie stale winno przyświecać nauce szkolnej.

Nader oględnie należy operować przypuszczeniami (hipotezami), błędem jest ich szczegółowe krytyczne rozstrząsanie w szkole, chyba na najwyższym stopniu nauczania, gdy materiału przerobionego jest zasób dostateczny i umysłowość uczniów należycie rozbudzona. W innych okolicznościach wystarczy, powołując jakąś hipotezę, zaznaczyć, iż przedstawienie danej kwestji nie jest jeszcze, z braku materiału, zupełnie pewne i dalsze badania mogą je zmienić.

Bardzo też ostrożnie trzeba przy wypowiedaniu sądów używać rozumowań tego rodzaju: „Gdyby ten lub ów był to a to zrobił, inaczej niż uczynił; gdyby naród posiadał ten a ten charakter, lub znajdował się w tych a tych warunkach, to w takim razie dzieje narodu poszłyby innym torem.“ Historia nie jest nauką doświadczalną i rozumowanie oparte na domniemywaniu, na owem „gdyby“, nie może być sprawdzone przez eksperyment. Wnioskowanie tego rodzaju jest wtedy tylko możliwe, a nawet dla wyjaśnienia pewnego faktu pożyteczne, jeżeli: 1) przypuszczenie faktyczne, na którym się

opiera, jest prawdziwem lub w danej chwili możliwem (np. gdyby nie był popełniony jakiś błąd strategiczny, to bitwa byłaby *najprawdopodobniej* wygrana); 2) jeżeli postawienie przypuszczenia i wyprowadzenie wniosku objaśnia istotnie różne kierunki i drogi, których w danej chwili naród lub osobistość historyczna mogły by sięchwycić (np. gdyby w społeczeństwie istniał większy patriotyzm i ofiarność, to Polska nie poddałaby się tak łatwo najazdowi szwedzkiemu w XVII w.); 3) jeżeli od faktycznie istniejących warunków zależne były pewne wypadki (np. gdyby Polska posiadała inne, bardziej obronne granice, to nie byłaby w takim stopniu narażona na niebezpieczeństwo ze strony sąsiadów).

III.

Wybór i układ materiału.

Zgola mylnem byłoby mniemanie, że osiągnięcie celów nauczania historii może nastąpić jedynie drogą podawania gotowych wniosków oraz oddziaływania na stronę uczuciową, bez gruntownej znajomości faktów dziejowych i ich pragmatycznego ze sobą związku. Rzeczowy podkład w nauczaniu historii odgrywa nieminiejszą rolę jak i w nauce innych przedmiotów szkolnych. Zachodzi przeto konieczność celowego wyboru materiału, co z uwagi na jego obfitość i różnorodność nie jest bynajmniej rzeczą łatwą; niebezpieczeństwo popadnięcia bądź w encyklopedyzm i wytworzenie wskutek tego groźnego dla młodych umysłów chaosu, bądź w jednostronność jakiegoś kierunku, przeważającego narazie w nauce, jest tu nader poważne. Materiał historyczny, przeznaczony do nauczania, winien być wybrany w myśl następujących zasad: 1) ma zawierać rzeczy najistotniejsze, t. j. takie, które dla zrozumienia procesów dziejowych, a zatem dla ogólnego wykształcenia, są konieczne; 2) musi pozostawać w najzupełniejszej zgodzie z wynikami badań naukowych i 3) winien być dostosowany do rozwoju umysłowego tych, dla których jest przeznaczony. Jednakże tak dobrany materiał w zastosowaniu i traktowaniu w szkole następcza

jeszcze sporo wątpliwości i zastrzeżeń, które poosobno należy rozważyć.

Jednem z trudniejszych zagadnień metodycznych jest kwestja jak należy traktować w nauczaniu dzieje przestrzeni bliższe i dalsze, chronologicznie mniej lub więcej odległe. Nauczanie historii rozpoczynamy od najodleglejszej starożytności, t. j. od przedstawienia wydarzeń, instytucyj, prądów społecznych, czynników gospodarczych, kulturalnych i t. d. czasów i ludzi odległych, których należyte zrozumienie i odczucie nie jest dostępne dla umysłów młodocianych, niewprawnych jeszcze do operowania najprostszymi nawet pojęciami z dziedziny życia politycznego czy społecznego, niepojmujących złożonych zjawisk procesu dziejowego. Niepodobieństwem jest stawianie od 12-14-letniego dziecka wymagań, by w sposób gruntowny i świadomy zdawało sobie sprawę z zawilich form organizacji życia starożytnego Wschodu, Grecji lub Rzymu. Ostatecznie przeto historia starożytna kształtuje się w pojęciu uczniów, jako zbiór anegdot i pustych frazesów, bez ładu i składu, w postaci chaotycznej gmatwaniny faktów rzeczywistych, legend, hipotez i ogólników. Temu stanowi rzeczy starano się zaradzić przez dwukrotne przechodzenie kursu historii starożytnej, na stopniu niższym i wyższym w ostatniej klasie szkoły. Ale taka metoda sprowadzała się do dwukrotnego faktycznie wykładania, co z uwagi na niedostateczną ilość godzin przeznaczonych na historję, zmiany nauczycieli i składu osobowego klasy i t. p. mierne dawała rezultaty. Za jedyne wyjście z tych trudności pedagogja współczesna uważa takie ustąpienie kursu historii, by rozpoczynał się on od podawania najprostszych wiadomości z dziedziny historii lokalnej, na której oparłaby się nauka o elementach życia społecznego, jego formach i ideach; z kolei zaznajomienie z dzie-

jami ojczystymi prowadziłoby do odtwarzania coraz bardziej skomplikowanych zjawisk historycznych, przytem największy nacisk położony byłby na czasy nowożytne i najnowsze.

Punktem centralnym w nauce historii winny się stać dzieje ojczyste, jako „stanowiące skarbnicę doświadczeń narodu, w którym młodzież wyrasta i w którym żyć i pracować będzie, na nich też w naturalny sposób kształcić może swój zmysł obywatelski, zaleca je bowiem do tego oczywista realna bezpośredniość i dostępność“. Z takiego wychodząc założenia, usiłowano z nauki historii Polski uczynić nie-jako oś, dokoła której wszelkie wypadki historyczne się grupują, a zarazem punkt widzenia, z którego wszystkie powszechnodziejowe wydarzenia się ocenia i do którego wszystko się sprowadza. Aczkolwiek dążenia do takiego ukształtowania nauczania historii mogą być korzystne ze stanowiska narodowego, faktycznie jednak ani ze stanowiska nauki ani pedagogii nie mogą być przyjęte bez poważnych zastrzeżeń. Historia dąży do wytknięcia wspólnych linii rozwoju poszczególnych organizmów narodowych i wykrywania zjawisk typowych, z uwzględnieniem jedynie pewnych cech indywidualnych. Życie narodów rozwija się we wzajemnym oddziaływaniu, o różnem, w zależności od czasu, okoliczności, stopnia kultury, napięciu; żaden naród nie ma historii takiej, dokoła której ogniskowałyby się dzieje świata, i obok własnych, specjalnych zagadnień, posiada zarazem ogólne, których rozwiązanie jest możliwe tylko przy czynnym udziale w rozwiązywaniu zadań historii ogólnej.

Pomijanie rozpatrywania tych zjawisk wspólnych na tle powszechnem i porównawczem prowadziłoby do niesłychanego zwężenia poglądu na dziejową rolę naszego narodu, postawiłoby go w jakimś odosobnieniu, poza nawiasem potężnych prądów czasów, co byłoby zarazem błędnem za-

ślepieniem i mylnem pojmowaniem istotnego stanowiska Polski w cywilizacji ogólnej. Głębką prawdę zawierają słowa Vrchlickiego: „Im szerszy świat przed ducha wzrokiem, tem droższy nam rodzinny kraj.“

Wprawdzie dzieje Polski stały w mniej licznych, niż dzieje wielu innych narodów epokach w centrum ogólnoeuropejskich wydarzeń i często w luźnym tylko były z niemi w związku, zaś w czasach niewoli politycznej z natury rzeczy były w znacznym stopniu odsunięte od wielu doniosłych zagadnień, niemniej przeto zależność dziejów naszych od wpływów i zjawisk ogólnych jest bardzo poważna i w nauczaniu musi być należycie uwypatniona.

Stanowisko Polski, jako terytorjum przejściowego między Wschodem i Zachodem, między północą i południowowschodem Europy; stosunek do wchłanianych politycznie i kulturalnie młodszych organizmów litewsko-ruskich; wpływy Rzymu i Bizancjum; Reformacji i reakcji katolickiej; zagadnienie Polski, jako problemu t. zw. równowagi europejskiej; prądy rewolucyjne francuskie i tendencje nacjonalistyczne wieku XIX-go — oto kilka dla przykładu zaznaczonych kwestyj, których w odniesieniu do Polski niepodobna zrozumieć bez tła właściwego i powszechnodziejowej perspektywy.

Odwrotnie udział Polski w procesach ogólnohistorycznych, zaznaczenie wniesionych przez nasz naród wartości do wielkiej skarbnicy kultury wszechludzkiej nie może być pominięte przez nauczyciela historii. W ciągu tysiącletniego rozwoju umieliśmy bowiem dźwignąć się na poziom narodów, które głęboko i daleko poza swe etnograficzne granice zapuszczały korzenie swoich wpływów pokojowych i swojej kultury zachodnio-chrześcijańskiej, i w zakresie promieniowania tej kultury i siły cywilizacyjnej zdołaliśmy się utrzymać na wysokim poziomie nawet w okresie niewoli. Z tego

źródła obfitego czerpaliliśmy twórcze siły naszych Królów-Duchów, którzy swemi orszakami w dalszym ciągu sprzęgali w całość to, co przemoc zewnętrzna rozdzielała, wlewali w naród wolę przetrwania niedoli, ożywiali dążenie do odrodzenia i przydawali swoją działalnością nowe zasoby do skarbcza naszego dorobku dziejowego. Tym wielkim kapitałem narodowym, przez wieki własnym wysiłkiem twórczym nagromadzonym, możemy zawsze popierać nazewną nasza prawa przyrodzone, a krzepić nawewną nasza siły duchowe i materialne.

Takie ujmowanie zakresu dziejów powszechnych i polskich wymaga najstaranniejszej rewizji i doboru materiału. Historia powszechna powinna przedstawić ogólny rozwój poszczególnych narodów, oraz dać do porównań z historją polską materiał faktyczny analogicznych ustrojów, instytucji i wzajem oddziaływających na siebie prądów religijnych, społecznych, ekonomicznych i t. d., zwłaszcza u najbliższych sąsiadów, na których dzieje silniejszy kłaść należy nacisk i szczegółowiej rozpatrywać.

Praktycznem do pewnego stopnia rozwiązaniem trudności przy traktowaniu dziejów powszechnych jest powierzenie ich wykładu w danej klasie temu samemu nauczycielowi, od którego przygotowania i uzdolnienia przedewszystkiem zależeć będzie należyty wybór, układ i ustosunkowanie materiału.¹⁾

Przy dokonywaniu wyboru materiału nasuwa się ważna i w różny sposób rozstrzygana kwestja jak należy ustosun-

¹⁾ Zob: Szujski, Rzut oka na stanowisko Polski w historii powszechnej — w „Opowiadaniach i rozstrz.” t. I. — Dr. Stanisław Garski, Uwagi nad zagadnieniem dziejów powszechnych i polskich. Warszawa, 1924. — Handelsman, Zadania nauki polskiej w zakresie historii powszechnej — w „Zagadnieniach teoretycznych historii”. Warszawa, 1919.

kowywać dzieje polityczne i dzieje kultury i na jakie kłaść większy nacisk. Odtworzenie całkowitego obrazu przeszłości wymaga możliwej wszechstronności i poruszania licznych zagadnień z przeróżnych, nieraz biegunowo sobie przeciwnych, dziedzin. Takie mozaikowe rozkawałkowanie materiału zacierza wszakże charakterystyczne cechy wypadków i epok dziejowych i natłokiem faktów przytłacza pamięć ucznia. Chodzi więc o sprawiedliwą miarę. Logicznie ujmując zagadnienie różnorodności kwestji w nauce historii, trzeba przyznać słusznosci twierdzeniu, że przedewszystkiem nie należy przeciwstawiać jednej kategorii faktów drugiej, historii politycznej, czy t. zw. zewnętrznej, historii kultury czyli wewnętrznej. Obie te dziedziny pozostają w ścisłej od siebie zależności i równomiernie też winny być uwzględniane. Historia polityczna daje pewne ramy, tworzy warunki w obrębie danego terytorjum państwowego, czy etnograficznego, w których rozwijają się i kształtują pewne stany i organizacje życia kulturalnego, gospodarczego, obyczajowego i t. d. Jednostronność jakiegokolwiek kierunku w doborze materiału powoduje niepożądane ze stanowiska celów nauczania historii luki i niedomówienia. Wskazówką i probierzem w tym względzie jest, oprócz poziomu umysłowego uczniów, także i epoka historyczna, z której odpowiedni materiał ma być wybrany.

Trudniejsze naogół kwestje z zakresu historii wewnętrznej dopiero na wyższym poziomie nauczania są bardziej dostępne i tym zrozumialsze im bliższą współczesności jest epoka, z której je czerpiemy. Z tego przeto wychodząc założenia, należy w nauce historii nowożytnej i nowoczesnej traktować, o ile możności, równomiernie wszystkie jej działy, zaś przy omawianiu dziejów starożytnych i średniowiecznych kłaść przedewszystkiem nacisk na te procesy kultury duchowej

i materjalnej, które były istotnem źródłem i podłożem późniejszych, aż nieraz po czasy obecne, pojęć i wyobrażeń naszych. Taki układ materiału historycznego odpowiada celom wychowania obywatelskiego, gdyż uwzględniając wzrastający stopień zainteresowań i rozwoju umysłowego uczniów, pozwala na głębsze zrozumienie teraźniejszości i wyrobienie sprawiedliwego sądu o sprawach ogólnoludzkich i narodowych w ich genezie, ciągłości i wzajemnym związku.

Przy omawianiu zjawisk życia kulturalnego, społecznego, gospodarczego i t. d. gromad ludzkich, nauczyciel winien liczyć się z tym powszechnym i zrozumiałym objawem, że tego rodzaju opowiadania, ujęte nadto w formy bezosobowe, abstrakcyjne, nie budzą większego zaciekawienia w uczniach; temsamem wyłączenie pierwiastku dramatycznego i biograficznego z nauki dziejów nie jest wskazane. „Zapominamy zbyt łatwo, — trafnie zauważył jeden z pedagogów niemieckich — że poza abstrakcyjnymi istotami, takimi, jak państwo, społeczeństwo, sztuka, kościół, jakby za skłębionymi mgławicami niestworzonych jeszcze światów, które przed wzrokiem ludzkim zaslaniają rzeczywistość, stoją jednostki ludzkie. One to, cierpiąc, działając, walcząc, dzieląc losy swoich grup społecznych, albo od nich się odrywając i dróg nowych sobie szukając, dają właściwe tworzywo dramatu historycznego“.

Pierwiastek biograficzny ma wielkie znaczenie w nauce historii. Można i należy wprawdzie wykazywać, że głębsze podstawy procesów dziejowych tkwią w prądach czasu i we właściwościach duchowych narodu, ale trzeba również wyjaśniać uczniom, że podniety rozstrzygające, oraz zogniskowanie i ukształtowanie tego, co już jest dojrzałe, jest sprawa jednostek, które wchłaniają w siebie ducha czasu, stają się jego wykładnikami, wyrazem dążeń swojej epoki, nadają jej widome i trwałe kształty.

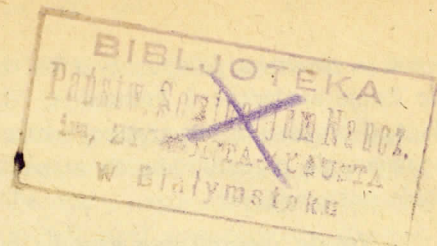
Bo jak pięknie mówi Szujski:

Pamięcią wielkich w ojczyźnie ludzi
Dźwiga się naród, mocni się duch,
Orle się skrzydła do lotu budzi,
W orli przyszłości porasta puch.
Wszystkie ma strzały w swoim kołczanie
Na codzienności walkę i trud,
Komu wczorajsza dzisiejszą stanie
Się dni osnowa,
W kim grają ojców czyny i słowa,
W kim krew stuleci potężnie krąży,
Szczęśliwy lud!
Bo wie, skąd wyszedł, więc wie, gdzie dąży.

W przedstawieniu wypadków dziejowych harmonijne zespolenie pierwiastku indywidualnego z gromadnym, nie wyłączny kult bohaterów, lecz grupowanie zdarzeń i stosunków dokoła wybitnych osobistości, stanowić powinno nieodzowny warunek właściwego przedstawienia obrazu przeszłości. Oczywiście i tutaj łatwo wpaść w przesadę, o ile fakty, dotyczące jakiejś osobistości tworzyć będą li tylko anegdotyczną historję życia prywatnego, nie zaś uwzględniać tej strony działalności indywidualnej, która miała wpływ lub była odbiciem pewnego momentu historycznego ogólniejszego znaczenia. Jednostronność i nadużywanie pierwiastku biograficznego jest w takim samym stopniu niewłaściwe, jak i zupełne tegoż nieuwzględnianie. „Biograficznego sposobu opowiadania — pisze pedagog niemiecki Oskar Jäger w swych *Uwagach o nauczaniu historii* — powinno się używać tam, gdzie rzeczywiście około wybitnej osobistości ugrupować można wypadki; nie wolno jednak zapominać, że historia przedewszystkiem ma podawać dzieje narodów i opisywać ich odrębności. Biograficzne traktowanie takich epok (a nie należą one do wyjątków), które są pozbawione osobistości

wybitnych, wciągających najrozmaitsze objawy życia duchowego w zakres swej działalności, prowadzi do poszarpania wątku dziejów na luźne strzępy, często wprost do niehistorycznego postępowania, którego powinno się unikać nawet na najniższym stopniu nauczania. Biograficzne zatem ugrupowanie wypadków może być dozwolone, a nawet pożądane i polecane wszędzie tam, gdzie charakter materiału naukowego temu się nie sprzeciwia, ale nigdy, na żadnym stopniu nauczania nie powinno uchodzić za ogólną normę postępowania“.

~~~~~



#### IV.

### Układ materiału i metody nauczania historii.

Wybór, jakoteż układ materiału przeznaczonego dla uczniów zależy przede wszystkim od typu szkoły i rozmiarów programu. Najprostszy podział uwzględnia odmienne warunki i zakres udzielanej wiedzy w szkole średniej i elementarnej; jednakże w ramach tych samych nawet programów mogą być stosowane stale lub naprzemian różne metody nauczania. Są one następujące:

*Metoda chronologiczno - progresywna* opowiada wypadki dziejowe w kolejnym porządku tak, jak po sobie następowały. Dodatnimi stronami tej metody jest to, że: 1) odpowiada rzeczywistemu biegowi wydarzeń historycznych, wzajemnie od siebie uzależnionych i ze sobą logicznie powiązanych, 2) pozostaje w zgodzie ze wskazaniem pedagogiki, które, w myśl jeszcze przez Pestalozzowego wypowiedzianej zasady, wymagają przechodzenia od rzeczy i pojęć najprostszych do bardziej złożonych; więc w danym zakresie od przedstawienia najogólniejszych form życia w starożytności do wyjaśnień coraz bardziej skomplikowanych zjawisk późniejszych. Natomiast ujemne strony tej metody polegają na tem, że: 1) dzieje starożytne traktowane są z konieczności dość powierzchownie, bez należytego pogłębienia ze względu na wiek i rozwój uczniów, 2) że na plan pierwszy wysu-



wane są zjawiska polityczne, a na dalszym dopiero znajdują się dzieje społeczne i kulturalne, 3) nie daje całokształtu danego procesu historycznego, ustawicznie rozbijanego przez opowiadania o różnorodnych wypadkach, chronologicznie po sobie następujących.

*Metoda biograficzna* grupuje cały materiał dokoła wybitnych osób, których czyny przedstawia na tle danej epoki. Zwolennicy tej metody, stosowanej zwłaszcza na poziomie elementarnym, podnoszą te dodatnie jej strony, że życie jednostek i ich czyny są bardziej dla dzieci zrozumiałe, niż oderwane pojęcia z życia i działalności całych gromad ludzkich. Metoda ta, stosowana wyłącznie, posiada poważne jednak braki: 1) obszerny i doniosły materiał z zakresu dziejów społecznych, kulturalnych, a nawet politycznych wtłaczany jest w wąskie ramy życiorysów poszczególnych ludzi, których działalność o tyle tylko winna być przedmiotem badania, o ile miała wpływ na całokształt życia; 2) wytwarza błędne pojęcie o nadmiernej roli jednostek; 3) dzieje układa w szereg luźnych momentów, bez przyczynowego ich ze sobą związku; 4) pomija z natury rzeczy te nieraz bardzo ważne okresy, w których na widowni dziejowej wybitniejszych ludzi nie było; 5) nie może w samych tylko życiorysach odtworzyć całokształtu epoki, której wyrazicielami może być kilka wybitnych jednostek; 6) pomija tło ogólne i warunki, których zrozumienie dopiero jest w stanie wyjaśnić czyny indywidualne.

*Metoda zjawiskowa*, polegająca na przedstawieniu jakiegoś wydarzenia, pewnych stosunków czy grupy zjawisk i przechodzeniu następnie do innych w porządku chronologicznym. Daje ona fragmentaryczny wprawdzie obraz, lecz w nauczaniu początkowym o tyle użyteczny, że zapoznaje

z pewnym procesem historycznym, kształcąc w ten sposób pojęcie ewolucji.

*Metoda chronologiczno-regresywna (retrospektywna, wsteczna)* rozpoczyna od przedstawienia w porządku chronologicznym stosunków obecnych, następnie zaś stopniowo cofa się wstecz aż do najodleglejszej starożytności. Zwolennicy stosowania tej metody wychodzą z tego założenia, że należy nawiązać nauczanie historii do rzeczy znanych, zrozumiałych i interesujących, a takimi są objawy życia współczesnego i niedawnej przeszłości. Metoda ta, stosowana niegdyś w szkołach pruskich ze względów politycznych, przeczy naturalnemu biegowi wypadków, które rozwijały się w dziejach właśnie odwrotnie; nadto jest rzeczą problematyczną czy zjawiska życia współczesnego, bardzo nieraz skomplikowane, mogą być lepiej rozumiane bez uzasadnienia ich genezy. „Nic bowiem trudniejszego, — mówi Mickiewicz — jak zrozumieć teraźniejszość“.

Metoda regresywna w praktyce może mieć do pewnego stopnia zastosowanie przy powtarzaniu kursu, kiedy cały materiał został już przerobiony; przy przeprowadzaniu porównań i zestawień stanu dzisiejszego z dawnym, o ile istnieje między nimi pewien związek; wreszcie przy nauczaniu dorosłych analfabetów dla pobudzenia w nich zainteresowań historycznych.

*Metoda koncentryczna*, polegająca na przedstawieniu materiału w formie następujących po sobie, stopniowo rozszerzanych, koncentrów dla niższego i wyższego stopnia nauczania. Takie stopniowanie nauki historii ma te strony dodatnie, że: 1) materiał może być wówczas przystosowany do wieku i rozwoju uczniów; 2) następny koncentr uzupełnia poprzedni i tym sposobem całość nauki może objąć szerszy



i wszechstronniejszy zakres; 3) przez powtarzanie tych samych zagadnień utrwalają się one głębiej w pamięci; 4) niezależnie od ukończenia szkoły uczniowie, przerywający naukę, posiadają jednak pewien całokształt wiedzy historycznej. Metoda koncentryczna posiada atoli te poważne niedomagania, że: 1) zużywa zbyt wiele czasu, w znacznym stopniu mało produkcyjnie; 2) że powoduje chaotyczną gmatwaninę faktów, utrudniającą późniejszą systematyczną naukę; 3) zaciera tak bardzo w nauczaniu historii ważny pierwiastek zainteresowania i ciekawości, gdyż sprowadza się właściwie do parokrotnego przechodzenia tego samego materiału, w mniej lub więcej tylko odmiennem ujęciu. Metody koncentrycznej nie da się uniknąć ze względu na konieczność przystosowania nauki do różnych poziomów, i dlatego nauczanie systematyczne we wszystkich programach poprzedza system t. zw. koncentryczny podmiotowego, który w pierwszym niższym stadium polega na rozbudzaniu uczuć patriotycznych oraz zainteresowania do historii nie przez ujmowanie przedmiotowo historyczne całokształtu dziejów, lecz tylko pewnych dostosowanych do wieku uczniów, faktów i obrazów.

*Metoda etnograficzna* przedstawia dzieje każdego narodu z osobna, od zawiązków jego ustroju społecznego i politycznego, aż do jego upadku, względnie chwili obecnej.

*Metoda eidograficzna*, opowiadająca w dłuższych okresach dzieje kilku, bardziej do siebie zbliżonych narodów równocześnie.

*Metoda synchronistyczna*, przedstawiająca dzieje wszystkich narodów równocześnie.

*Metoda porównawcza*, traktująca dzieje narodów porównawczo, przez wykazywanie różnic i analogii.

Stosowanie powyższych czterech metod sprowadza się do zagadnienia jak należy traktować dzieje ojczyzny w stosunku do powszechnych, o czym już wyżej była mowa.

Nadto można jeszcze wymienić, przeważnie zresztą dziś w nauczaniu zarzucone: *metodę geograficzną*, polegającą na omawianiu dziejów poszczególnych krajów według ich położenia geograficznego; *metodę kalendarzową*, w której opowiadanie stosuje się do wybitnych dat kalendarzowych, np. 22 stycznia, 3 maja, 29 listopada i t. p. (może mieć zastosowanie tylko podczas obchodów); *metodę Raumera*, według której historia starożytna rozpatrywana jest ze stanowiska dziejów biblijnych, zaś historia średniowieczna i nowożytna ze stanowiska historii kościoła chrześcijańskiego i t. d.

Żadna z metod powyżej omówionych nie powinna mieć wyłącznego zastosowania w szkole, gdyż każda posiada te lub inne braki; należy przeto korzystać z dobrych stron każdej, co już zależy od zdolności nauczyciela. Podstawową zasadę nauczania stanowi, prócz doboru materiału, umiejętne jego szeregowanie w związek przyczyn i następstw. W układzie faktów, dotyczących szczuplejszego okresu, np. jednego panowania, nie należy trzymać się niewolniczo porządku chronologicznego, lecz raczej grupować je w jedną całość według wspólności cech charakterystycznych lub ideowego pokrewieństwa; np. wszystkie wojny prowadzone dla tego samego celu w ciągu pewnego okresu należy przedstawić w całości, nie przedzielając ich wypadkami współczesnymi, lecz z innych dziedzin życia politycznego czy społecznego. Wplatanie faktów innej natury w ciąg opowiadania może następować tylko wtedy, jeżeli miały one istotny wpływ na omawianą grupę wydarzeń pokrewnych. „Tworząc z faktów



pokrewnych grupy, — mówi prof. Smoleński — niby (według terminologii malarskiej) *plamy*, — szukać trzeba pomiędzy temi ostatniemi związku i połączyć je w *obraz*, przedstawiający już całość stosunków w pewnym okresie czasu: w ramach panowania króla lub dynastji. Powstałe w ten sposób obrazy połączyć znowu trzeba z sobą za pomocą najogólniejszego panującego w danym okresie motywu. Obrazy, dotyczące Polski pierwotnej, jednoczy motyw kształtowania się państwa monarchicznego. W czasach następnych występują takie motywy, jak stopniowy upadek władzy monarchicznej, kształtowanie się Rzeczypospolitej szlacheckiej, rządy „stanów“, a wkońcu próby reformatorskie i upadek państwa. Przy podobnem traktowaniu przedmiotu uniknie się w wykładzie epizodów luźnych, wiszących w odosobnieniu, niezwiązanych organicznie z całością. Szeregowanie faktów w plamy i obrazy, a także ich łączenie zapomocą pewnego motywu ogólniejszego, ułatwia opanowanie materiałem historycznym i zadość czyni wymaganiom naukowemu“.

Powyższe trafne wskazówki szczególnie winne być brane pod uwagę wówczas, kiedy chodzi o przedstawienie w danym okresie zjawisk społecznych, ustrojowych, gospodarczych, kulturalnych i t. p.

Prócz tych głównych wytycznych, nauczyciel może i powinien stosować we właściwych okolicznościach metodę biograficzną, porównawczą i inne, o ile przyczyniają się do ożywienia, urozmaicenia i utrwalenia wykładu, mając zawsze w pamięci ostateczne cele nauczania historii.

Nauka historii powinna być, o ile możności, wspierana w szkole przez skoordynowanie jej z innemi przedmiotami, zwłaszcza z krajoznawstwem, geografją i historją literatury. Jest w gruncie rzeczy anomalją wykład literatury bez nale-

żytego podkładu historycznego i nierównomierne ustosunkowanie programów w tych przedmiotach. Uzgadnianie historii i literatury, wzajemne porozumiewanie się np. w sprawie tematów wypracowań piśmiennych, jest nieodzowną wprost koniecznością, tembardziej, że zawsze wychodzi na dobre dla każdego z tych przedmiotów, w harmonijną wtedy składających się całość.



V.

**Nauczanie elementarne.**

Niezależnie od nasuwających pewne zastrzeżenia obowiązujących programów w szkołach powszechnych, przy nauczaniu elementarnem należy sobie uświadomić następujące cele, zasady i normy postępowania:

Głównymi celami początkowego nauczania historii są: 1) obudzenie żywego zainteresowania przedmiotem, 2) dostarczenie uczniom wiadomości, koniecznych do wytworzenia jasnego poglądu na przeszłość i objawy kultury współczesnej, 3) przez wyćwiczenie zdolności umysłowych wyrobienie zmysłu i współczucia historycznego, 4) rozbudzenie uczuć i zainteresowań patriotycznych, społecznych i etycznych.

Punktem wyjścia przy nauczaniu mają być rzeczy najbliższe i najdostępniejsze dla poznania, więc np. zabytki i historia lokalna, następnie jakieś postaci i nieskomplikowane zjawiska dziejowe, przedstawione w swym przebiegu, w konkretnych rzeczywistych obrazach. W opowiadaniu, które powinno być stylowo poprawne, a barwne i żywe, wolne od suchego książkowego stylu, należy unikać sztucznych uogólnień, zwrotów nieosobowych, abstrakcyjnych, szafowania pojęciami oderwanymi, które w wieku t. zw. zainteresowania obiektywnego dzieci są dla nich pustymi dźwiękami.

Wykład na poziomie elementarnym nie może być, jak to często bywa pojmowanem, jakimś skrótem całości historii, lecz winien się układać w żywy, zajmujący łańcuch chronologicznie po sobie następujących obrazów, które dadzą podkład do późniejszego systematycznego nauczania.

Żywy człowiek, akcja o napięciu dramatycznym, przedstawiona plastycznie, niejako w ruchu, w stanie odbywania się, nauczy o wiele więcej, nie mówiąc już o pierwiastku zaciekawienia, niżeli przeładowywanie pamięci poglądami, które umysł dziecka przyjmowałby tylko jako słowa.

St. Sobiński w swych cennych *Uwagach metodycznych o nauczaniu historii* taki pod tym względem daje przykład konkretny: „Zamiast ogólnikowego wyjaśnienia genezy sejm polskiego, zamiast sumarycznego omawiania jego znaczenia, stron ujemnych i t. d., zamiast suchego wyliczania senatorów i t. d., mówienia o przewadze sejmików, o zwichnięciu równowagi społecznej, o ograniczeniu władzy królewskiej, jednym słowem zamiast racjonalistycznego oceniania krytycznego i podawania przyczyn politycznego zjawiska — należałoby podawać obrazy pewnych posiedzeń sejmowych *in concreto*, z całą scenerją i akcją naoczną, tak, aby uczeń był niejako widzem rzeczywistej sesji sejmowej i na żywych patrzył ludzi, na ich ubiory, gesty i ruchy, ludzi nazwanych i ściśle oznaczonych, — ażeby słyszał ich mowy rzeczywiste wypowiedziane, z zachowaniem o ile to możliwe zwrotów i właściwości stylowych epoki, jednym słowem mowy prawdziwe o danej, ściśle oznaczonej sprawie, — ażeby patrzył i słyszał konkretnie, nie rezonował tylko o abstrakcyjnym „marszałku izby poselskiej“, o abstrakcyjnych nienazwanych posłach, senatorach, arbitrach i t. d. Burzliwy przebieg sejmiku z *Pana Tadeusza* pouczy jaśniej o rzeczy samej, niż ogólnikowe omówienie stosunku sejmików do sejmu walnego,



bo o ten stosunek zresztą nie chodzi tu zgola... Logiczny tok lekcji powinien polegać raczej na tem, tam gdzie tego potrzeba, gdzie można z postęmem rozwoju umysłowego uczniów, ażeby z takiego opisu konkretnego posiedzenia sejmowego uczniowie przy pomocy nauczyciela wysnuwali wnioski, jaki był skład sejmu, jakie zwyczaje sejmowe, sposób obrad, różnice w porównaniu z dzisiejszemi parlamentami, jakie wreszcie ujemne strony sejmowania polskiego i t. d. (wszystko znów metodą konkretnych naocznych faktów), aniżeli recytować odrazu gotowe schematy, wyliczające kategorie ogólnikowe „ministrów“, „senatorów“, „posłów“, pojęcia zatem ogólne, a nie żywe, namacalne niejako osoby i rzeczy prawdziwe“.

Dalszą zasadą postępowania metodycznego jest wytworzenie i stopniowe rozszerzanie pojęcia czasu i przestrzeni dziejowej. Nie jest to rzeczą łatwą i wymaga wielkiej planowości w postępowaniu nauczyciela. Należy tutaj rozpocząć od pojęć o współczesności, następnie stopniowo przechodzić do czasów odleglejszych, rozszerzając równocześnie orientację dzieci w przestrzeni. Sposobów, jakie mogą się nastręczyć dla osiągnięcia odpowiednich rezultatów, niepodobna jest ściśle oznaczyć, — może je tylko wskazać intuicja i zdolność pedagogiczna nauczyciela.

O ile na wyższym stopniu nauczania przewagę posiada czynnik intelektualny, o tyle w początkowym—uczuciowo-etyczny, wyrabiający pierwiastki woli i charakteru na wzorach wielkich twórczych jednostek. To też wybór i treść ideałów, przykładów z życiorysów i t. p. winien planowo, z uwzględnieniem subtelnej i wrażliwej psychiki dziecka, oddziaływać na ich uczucia i charakter, budzić miłość dla człowieka, szacunek dla pracy, obowiązkowości, poświęcenia.

Zasady powyższe stwierdzają konieczność jak najściślejzego zespolenia nauczyciela z klasą bez pośrednictwa podręcznika, który winien odgrywać rolę pomocniczą wyłącznie dla nauczyciela, nie może zaś być jakimś pomostem między nim a dziećmi. Tok lekcji ma się odbywać w formie opowiadania z żywym udziałem uczniów przez stawianie odpowiednich pytań, pobudzanie do rekapitulacji, naprowadzanie do samodzielnego ujmowania myśli i logicznego ich wypowiadania. Ze względu na konieczność jak największej obrazowości w nauczaniu elementarnem wielką rolę odgrywają wszelkie środki uzmysławiające, więc obrazy, przezroczka, modele, zwiedzanie zabytków i t. d. W posługiwaniu się obrazami historycznymi należy jednak postępować ostrożnie, nie przeceniać ich roli w porównaniu z samymi rzeczami, korzystać o ile można z reprodukcji autentycznych i wreszcie w toku samego użytkowania celowem opowiadaniem wytworzyć materiał potrzebny do zrozumienia danego obrazu; omówienie szczegółów, fragmentów i epizodów drugorzędnych, bardzo często przedewszystkiem skupiających uwagę dzieci, winno następować później w drodze naprowadzających pytań i apercypcji<sup>1)</sup>.

<sup>1)</sup> Zob.: Paweł Bobek, Elementarna nauka historii. Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół ludowych. Cieszyn, 1916. Wydawnictwo Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego na Śląsku.



## VI.

**Przygotowanie nauczyciela.**

Pedagog niemiecki Herbart powiedział, że „historja jest nauczycielką ludzkości, a jeśli nią nie jest, to winę przypisać należy nauczycielom historii“. I istotnie w nauczaniu historii, może bardziej niżeli innych przedmiotów, od osoby nauczyciela, jego wiedzy, zapału do nauki i talentu pedagogicznego zależne jest osiągnięcie pomyślnych rezultatów.

Wymagania stawiane nauczycielowi są następujące:

1) wykształcenie fachowe i pedagogiczne, 2) stała praca nad sobą i pogłębianie wiedzy, 3) należyte opracowywanie lekcyj.

Wykształcenie fachowe i pedagogiczne dają studia specjalne w uniwersytecie, instytucjach i seminarjach nauczycielskich, na kursach fachowych i t. p. Mylnem atoli byłoby mniemanie, że wiedza wyniesiona z tych studjów stanowi całość zamkniętą, wystarczającą na cały czas trwania pracy nauczycielskiej. Jest to dopiero niejako fundament, na którym dalszą usilną pracą wzniesiony być powinien gmach umiejętności fachowych i praktycznych sposobów jej stosowania w szkole. Nie będzie nigdy dobrym nauczycielem historii ten, kto przynajmniej w szczupłym zakresie nie pra-

cuje nad dziejami poważnie, kto choćby w najmniejszym stopniu nie przyłoży się do pomnożenia ogólnej wiedzy historycznej. Opracowanie jakiegoś źródłowego szkicu, monografii zabytku czy miejscowości w najbliższej okolicy, życiorysu i t. p., dające autorowi możność bezpośredniego poznania charakteru samodzielnej pracy historycznej, oraz zadowolenie z własnej twórczości w tym kierunku, da zarazem żywą podniechęć do głębszego umiłowania przedmiotu i przekazywania tego uczucia wychowankom. Nauczyciel, który zna metody badania naukowego, nie będzie bezdusznym sprawozdawcą obcych wyników, lecz nada swoim lekcjom piętno samoistnego przemyślenia materiału, ustrzeże się nadto bezkrytycznego wprowadzania do nauki szkolnej poglądów niewłaściwych lub niedostatecznie uzasadnionych.

Pozatem sumienny nauczyciel pedagog winien dbać o stałe „odświeżanie“ swoich wykładów, zarówno pod względem wiedzy faktycznej, rozwijającej się przez nowe badania naukowe, jakoteż pod względem sposobów i metod nauczania. Stałe śledzenie historycznego ruchu naukowego; czytanie nowych wybitnych dzieł i monografij; studia ogólnopedagogiczne, a zwłaszcza z zakresu metodyki i dydaktyki historii, oraz zapoznawanie się z nowymi podręcznikami i pomocami do nauki szkolnej — winno bezwarunkowo każdego obowiązywać nauczyciela, pomnego tej słusznej zasady, że „kto przestaje się uczyć, przestaje również być nauczycielem.“

Wobec poruszania na lekcjach historii wielostronnych tematów i niejednokrotnie potrzeby nawiązywania niektórych kwestyj do stosunków współczesnych, nauczyciel powinien mieć przynajmniej podstawowe wiadomości z historii literatury, ekonomji politycznej, nauki o państwie i t. p., wreszcie znać dobrze dzisiejszy ustrój Polski i innych państw



europejskich, mieć pojęcie o współczesnych zagadnieniach i prądach myśli politycznej w kraju i zagranicą.<sup>1)</sup>

Celowymi środkami ulepszania metod nauczania są konferencje nauczycielskie, wzajemne hospitacje lekcyj, kursa wakacyjne, zjazdy i t. p.

Przepisy i programy ministerjalne zawierają mniej lub więcej dokładną treść kursu historii w różnych typach szkół i w różnych klasach. Jednakowoż są to z konieczności tylko pewne ramy, które wypełnić, nadać im żywą treść i umiejętnie ją do danych warunków przystosować może i powinien sam nauczyciel. Niezależnie też od jakichkolwiek wskazań i pouczeń metodycznych powinien szukać najlepszych dróg własnych, pomysł innych rozważać i wypróbować, by wreszcie obrać najwłaściwszą dla danych okoliczności i własnej indywidualności drogę. Pod tym względem można jedynie postawić następujące ogólne dezyderaty:

1) Nauczyciel winien opracować *własny* kurs w ramach programu, na podstawie dokładnej znajomości przedmiotu, wszystkich odpowiednich podręczników, pomocy i t. d. Kurs ten, zwłaszcza w pierwszych latach pracy nauczycielskiej, winien być stale kontrolowany i uzupełniany. Dla początkującego nauczyciela nader praktycznym jest sporzą-

<sup>1)</sup> Ogólne wskazówki o samokształceniu znaleźć można w „Poradniku dla samouków”, oraz w pożytecznej książce d-ra Władysława Spasowskiego p. t. „Zasady samokształcenia” (Warszawa, 1923, wyd. Arcta). W istotę metody badań historycznych wprowadzają prace: Seignobos i Langlois, Wstęp do badań historycznych (Lwów, 1912); Handelsmana, Historyka (Zamość, 1921). Informacje o ruchu naukowym historycznym podaje lwowski „Kwartalnik historyczny”, który winien być prenumerowany przez każdego nauczyciela-historka; wiadomości z dziedziny pedagogii dostarczają liczne czasopisma pedagogiczne.

dzenie drobiazgowego programu, z podziałem na lekcje i odnotowaniu przy każdej: jakie i z jakim skutkiem stosowane były pomoce, jakie ważniejsze nasunęły się trudności podczas wykładu, jakie były pytania stawiane uczniom i ich odpowiedzi i t. p. Taki program-konspekt, sprawdzany i poprawiany w ciągu praktyki, stanie się zczasem nieoszacowanym przewodnikiem, przy którego pomocy nauczyciel stale kurs swój będzie mógł ulepszać, ścieśniać lub rozszerzać i tym sposobem doprowadzić go do względnej doskonałości. Lekcje prowadzone będą równo miernie; budowane przejrzyste, jasno, z uwydatnieniem treści głównej, a bez obciążenia materiałem nazbyt trudnym, lub zgoła zbytecznym. Taka samokontrola nauczyciela zapobiegnie też temu niepożądanemu zjawisku, że kurs nie został ukończony, albo że pewne jego części (końcowe zazwyczaj) były potraktowane pobieżnie i powierzchownie. Wreszcie tego rodzaju program-konspekt znakomicie ułatwi przygotowywanie się do każdej poszczególniej lekcji, co stanowić winno drugi w stosunku do nauczyciela dezyderat.

2) Przygotowywać się trzeba zawsze do lekcji; oczywiście rutynowany nauczyciel użyje na to mniej czasu od nieposiadającego wprawy dydaktycznej; ale jedynie zupełne panowanie nad przedmiotem i sobą zapewni należyłą sprawność i dydaktyczną wartość pracy nauczyciela w klasie. Nie można nigdy polegać na przekonaniu, że posiada się dostateczny zasób wiadomości i pewne doświadczenie; bardzo często to zawodzi, zarówno pod względem formalnej treści wykładu, jakoteż sposobu jego przeprowadzenia. Wykłady t. zw. improwizowane mogą być nawet świetne i obudzające entuzjazm wśród uczniów dzięki pewnemu napięciu psychicznemu, które udziela się klasie, lecz mogą być stosowane bardzo rzadko i przez wyjątkowo zdolnych i wpraw-



nych nauczycieli. A niech Bóg uchwali od niezdarnej, nie-szczerej improwizacji wogóle, na lekcjach zaś w szczególności.

3) Forma zewnętrzna lekcji, język, dykcja, sposób opowiadania, winien być bez zarzutu. Najprawidłowiej skonstruowana lekcja, bogata w treść i wyposażona we wszystkie środki pomocnicze przejdzie bez wrażenia, jeżeli będzie poprowadzona bez należytej ekspresji. Dobry opis, umiejętność obrazowego opowiadania i żywego spożytkowania materiału — oto zalety dobrego nauczyciela historii. Nie każdy je posiada, ale w znacznej mierze może je w sobie wyrobić; potrzeba do tego, by lekcja samego nauczyciela interesowała, by się ją przejął naprawdę i zapał swój pragnął przelać w uczniów<sup>1)</sup>. Dbałość o prawidłowość i prostotę wyrażań, unikanie zwrotów i wyrazów obcych, wprowadzanie pewnej stylowej kunsztowności, i nadewszystko przystosowanie treści do poziomu umysłowego klasy — oto powinności nauczyciela, niemniej doniosłe od pracy nad konstrukcją i przygotowaniem kursu.

<sup>1)</sup> Pożyteczne pod tym względem wskazówki zawierają m. in. prace następujące: Juliusz Tenner, *Estetyka żywego słowa*. Lwów, 1904; J. Tenner, *Podręcznik sztuki czytania dla użytku nauczycieli w polskich szkołach ludowych, średnich i seminarjach nauczycielskich, oraz dla użytku starszej młodzieży i samouków*. Lwów, 1919. — Józef Mikulski, *Sztuka głośnego czytania, wymowy i deklamacji*. Warszawa, 1916. — Cezary Kazimierz Rytel, *Odczyty i pogadanki popularne. Organizacja i metodyka* (wyd. Polskiej Macierzy Szkolnej).

## VII.

### Nauczyciel w klasie. Tok lekcji.

Nauczyciel, wchodząc do klasy, winien pamiętać, że o tej chwili cała uwaga uczniów ma się skupić na jego pracy, że staje się on panem nastrojów i całej nauki. Normalny bieg lekcji polega na zgodnej współpracy nauczyciela i uczniów, należy ją też od razu zainicjować i w należyty sposób przeprowadzić. Pierwsza część lekcji powinna być poświęcona przerobieniu materiału poprzedniej, w postaci przypomnienia, pogłębienia, uzupełnienia i utrwalenia wiadomości dawniejszych. Odbywa się w formie erotematycznej, czyli pytającej, pobudzającej ucznia do myślenia przez celowo stawiane pytania. Dobór pytań nie jest rzeczą łatwą i stanowi jedno z trudniejszych zadań nauczyciela. Niezależnie od przystosowania do poziomu klasy, powinny one zawierać istotę treści; łatwe w ujęciu, nie mają jednak powodować odpowiedzi zawierających tylko suchą reprodukcję wiadomości otrzymanych dawniej, w tej samej formie i porządku, w jakim je pierwotnie przedstawiono; powtarzanie oprócz kształcenia pamięci winno również ćwiczyć myśl i w tym celu zadawane pytania mają dotyczyć nietylko poszczególnych, oderwanych faktów, lecz raczej ich pewnych zespołów, grupowanych według przyczynowego związku, lub też chronologicznie.



albo synchronistycznie. Odpowiedzi nie powinny być lakoniczne, lecz o ile możliwości w formie opowiadania ciągłego, które nauczyciel przerywa tylko w razie koniecznej potrzeby postawienia pytania dodatkowego, naprowadzającego, lub sprostowania rzeczowego czy językowego. Tego rodzaju dialog czy konwersatorium prowadzić należy z możliwie licznym udziałem uczniów, pamiętając atoli zawsze, że nie jest pożądane rozbijanie rozmowy na krótkie, jakby poszarpane zdania, nużące i uczniów i nauczyciela, bez rzetelnego pożytku dla ostatecznego celu.

Po stwierdzeniu, że wiadomości dawniejsze są należyte w pamięci uczniów utrwalone i powiązane z całym łańcuchem poprzedzających, można przejść do nowej lekcji.

Podstawą nowej lekcji jest *wykład* nauczyciela. Winien być zbudowany planowo i stanowić zaokrągloną całość metodyczną. W tym celu trzeba, by obrany został jakiś przewodni motyw, jakby oś, wokół której toczyłoby się opowiadanie, przerywane kiedy niekiedy pytaniami bądź dla utrzymania słabnącej uwagi uczniów, bądź też dla przypomnienia jakiegoś faktu, mającego związek z opowiadaniem. Stosowanie t. zw. metody heurystycznej, czyli ustawiczne naprowadzanie uczniów do konstruowania pewnych poglądów, uogólnień, wyciągania wniosków i t. p. nieda się całkowicie i z istotnym pożytkiem przeprowadzić w nauczaniu historii. Brak czasu, różnorodność upodobań i rodzajów uzdolnień uczniów, wreszcie niedostateczne ich przygotowanie do pracy, przypominającej roboty w uniwersyteckich seminarjach historycznych, stanowi pod tym względem trudność, niemal nie do przezwyciężenia. Metoda heurystyczna może, a nawet powinna, mieć zastosowanie przy pracach uzupełniających i przy powtarzaniu opanowanego już materiału. Odczytanie i nawet szczegółowe krytyczne przedyskutowanie odpowiednio

dobranych dokumentów, czy tekstów źródłowych, tą właśnie metodą winno być przeprowadzone. Tego rodzaju ćwiczenia przyczynić się istotnie mogą do pogłębienia znajomości dziejów i choć w pewnym stopniu zapoznać ze skomplikowanym procesem odtwórczej pracy zawodowych historyków<sup>1)</sup>.

Opowiadanie nauczyciela winno być żywe, zajmujące, okraszone niekiedy humorem, anegdotą, słowem utrzymujące w stałym napięciu klasę, której nastrój, werwa, lub przeciwnie znużenie i obojętność dla tematu ze strony wykładającego, zawsze w wysokim stopniu się udziela.

Wykład w ogólnym zarysie winien odpowiadać podręcznikowi, aczkolwiek może być bardziej zwarty, albo też rozszerzony w niektórych partjach; nie może jednak zbyt różnić się, gdyż w takim razie uczeń zupełnie słusznie uważa podręcznik za zbyt techniczny. W razie niezgodności, pewnych poglądów czy faktów w podręczniku i wykładzie, należy to uprzedzić i wyjaśnić.

<sup>1)</sup> Do tego celu ma m. in. służyć wydany przeze mnie „Wybór dokumentów niezbędnych do nauki historii polskiej“. Cz. I i II, oraz „Konstytucja 3 Maja“ (wydawnictwa księgarni J. Lisowskiej). Przy tej sposobności na zarzut, że „Wybór“ zawiera zbyt mało dokumentów, winniem zaznaczyć, iż podane zostały te tylko (a nawet nieco więcej), jakich znajomości wymaga ministerjalny program historii dla gimnazjów państwowych; co zaś do uwagi, że wadą pedagogiczną jest umieszczenie po każdym dokumencie t. zw. rozbioru i schematu pytań analitycznych, jakoby z góry przesądzających brak inicjatywy i inteligencji nauczyciela, to wydaje się o tyle nieuzasadnioną, że: 1) są liczne przykłady, iż nie wszyscy nauczyciele umieją sobie poradzić z analizą dokumentów historycznych, 2) oprócz pytań wskazanych mogą nasunąć się inne, zależnie od poziomu wykładów, zainteresowania uczniów, inwencji nauczyciela i t. p. 3) zgóry wskazane pytania pozwalają uczniom przygotowywać odpowiedzi, nawet w postaci krótkich referatów ustnych lub piśmiennych, których kontrolę przeprowadza nauczyciel.



Dobrze przeprowadzony wykład, zrozumiały i interesujący, sprowadzi do minimum domową pracę ucznia. Krótkie streszczenie lekcji przy końcu, uskutecznione przy pomocy pytań, utrwali wiadomości i będzie zarazem dla nauczyciela najlepszym sprawdzianem czy cel lekcji został osiągnięty i czy podane wiadomości zostały należycie przyswojone już przez sam wykład. Uczniowi pozostanie tylko przeczytanie odpowiednich ustępów w podręczniku<sup>1)</sup>, czy w wypisach, przygotowanie rozbioru omówionego tekstu, utrwalenie w pamięci mapy i t. p.

Stałym zjawiskiem wśród uczniów, zwłaszcza w szkołach żeńskich, jest skłonność do skrętnego zapisywania wykładów; niekiedy utrwalanie w zeszycie każdego słowa nauczyciela staje się wprost chorobliwą manją; do zanotowanych przez siebie wiadomości uczeń odnosi się z większym zaufaniem, niż do podręcznika. Notatki, czynione rozumnie, obejmujące najistotniejszą treść wykładu, nie są bez pożytku, zwłaszcza w klasach wyższych, gdyż wyrabiają umiejętność intensywnej uwagi, wyławiania rzeczy podstawowych i grupowania wiadomości według obmyślonego przez nauczyciela, a więc w zasadzie najważniejszego, zastosowanego do rozwoju uczniów, poziomu i planu. Od sposobu zatem wykładu, jego wartości faktycznej i dydaktycznej, zależy przedewszystkiem wartość i pożytek notatek uczniow-

<sup>1)</sup> Uczeń może korzystać albo z podręcznika obejmującego historię powszechną wraz z polską, albo z dwóch podręczników: do historii powszechnej i polskiej. Używanie dwóch podręczników ma nawet tę dobrą stronę, że umożliwia gruntowniejsze zaznajomienie się z dziejami Polski, a nadto zmusza ucznia do większej samodzielności w opracowywaniu lekcji.

skich. Następnie muszą one być stale kontrolowane i poprawiane; nauczyciel powinien zwrócić uczniom uwagę, że ich notatki zawierać tylko mają pewne, nawet wprost podczas wykładu wymienione wiadomości i uogólnienia, podobnie jak to się dzieje przy nauczaniu matematyki; wreszcie bezwzględnie należy zaznaczyć, że notatki w żadnym razie nie mogą zastąpić podręcznika i pomocy wskazanych przez nauczyciela, i są tylko pewnym ułatwieniem dla utrwalenia lekcji i powtórzenia kursu.

Następnem z kolei zadaniem nauczyciela jest sprawdzenie postępów ucznia i utrwalenie w jego pamięci dostarczonych wiadomości. Do tego celu służą pytania stawiane przed rozpoczęciem lekcji, w czasie wykładu, podczas końcowych streszczeń, wreszcie przy powtarzaniu. Doświadczony i biegły nauczyciel łatwo i szybko się może zorientować co do zasobu wiedzy u poszczególnego ucznia, nawet bez specjalnych repetycyj czy indywidualnego egzaminowania, naturalnie jeśli klasa, co jednak, niestety, rzadko bywa, nie jest zbyt liczna. Konieczność stawiania ocen kwartalnych, rocznych czy okresowych, powoduje niezbędną dokonywania, często w pośpiechu, takich sprawdzeń postępów. Celem uniknięcia występującego wtedy znudzenia u uczniów i niezdrowego zdenerwowania, jakoteż dla spowodowania nowego wysiłku umysłowego i osiągnięcia w ten sposób dalszych rezultatów należy po ukończeniu pewnego działu historii urządzać dla całej klasy repetycje.

Podczas nich, poza stroną faktyczną, zwrócić należy uwagę na umiejętność grupowania wydarzeń i wzajemnego ich ze sobą kojarzenia w genetyczno-ewolucyjny szereg. Jeśli więc była mowa o wojnach moskiewskich za Batorego, to należy zapytać o przyczyny wojen z Moskwą od czasów



najdawniejszych; jeśli przedmiotem powtórzenia są dzieje Reformacji — należy sięgnąć do jej genezy, wpływu na stosunki społeczne i polityczne w Polsce i innych krajach, omówić jej strony dodatnie i ujemne i t. p.; przy Konstytucji 3 Maja przypomnienie każdego jej artykułu nastęrcza sposobność do powtórzenia i pogłębienia wiadomości z dziedziny stosunków ustrojowych, politycznych, nietylko w Polsce, ale i gdzieindziej. Przy końcu kursu pożyteczne są powtarzania pewnych działów historii w pionowym niejako układzie, t. j. przez odtwarzanie odosobnionych zjawisk w ich toku chronologiczno-progresywnym, np.: rozwój terytorjalny państwa polskiego, przywileje szlacheckie, stosunki mieszczańskie, włościańskie, rozwój organizacji sejmowej, dzieje wojskowości, stosunki z Niemcami, Czechami, Węgrami, Rosją, Krzyżakami, Litwą, Moskwą, Szwecją, Turcją i t. p. w zakresie dziejów powszechnych.

Ważne też mają znaczenie porównywania i zestawienia zjawisk pokrewnych, stosunków społecznych, instytucyj, sposobów postępowania poszczególnych jednostek wybitnych i t. d. Niemniej pożądanę jest przeprowadzenie analogij do stosunków dzisiejszych i wykazywanie ich związku z przeszłością.

Odnajdywanie przyczyn pewnych zjawisk dziejowych, ich analiza, porównywanie i t. p., kształci zmysł historyczny, wciąga ucznia do czynnego odnoszenia się do faktów, świadomego, nie biernego ich pojmowania, słowem do zdobywania wiedzy sposobem najkorzystniejszym — własną samodzielną pracą. Osiągnięte tą drogą wiadomości nie powinny układać się w sypką górę przeróżnych oderwanych faktów, dat, nazwisk; nadmierność szczegółów jest poprostu materiałem do zapominania, który ma jedno tylko zastosowanie: utrudnia spamiętanie rzeczy istotnie ważnych i niezbędnych.

Z chronologii należy wymagać, poza nieliczną ilością najdonioślejszych dat, dokładnego orjentowania się w kolejności zdarzeń w granicach stuleci i w obrębie czasokresów epokowych.

Ostatecznym rezultatem nauczania h'istorji, niezależnie od czynników ideowych i ogólnokształcących, jest danie pewnej sumy wiadomości i poglądów niezbędnych dla każdego światłego obywatela, wiadomości tak ugruntowanych w pamięci i zrozumieniu, by pozostały na życie całe, jako dorobek żywy i trwały; jest to tem donioślejsze, że znaczna większość młodzieży, opuszczającej szkołę, nie będzie mogła przy pracy zawodowej pogłębić swojej wiedzy historycznej i historjograficznej, lecz pójdzie z nią w życie, będzie nią operować, a nawet tworzyć dzieje w duchu tych haseł i zapamiętywać, jakie wyniosła ze szkoły.

Jednym wreszcie z praktycznych sposobów utrwalenia, pogłębienia i zarazem sprawdzenia nabytej wiedzy są referaty historyczne. Dzielią się na ustne, piśmienne w klasie i wypracowania domowe.

Referaty nie powinny stanowić przymusowej pracy dla uczniów; zachęta ze strony nauczyciela, jego umiejętność zainteresowania przedmiotem, wreszcie dobór odpowiednich tematów, wpłynie niewątpliwie na to, że chętnych do tego rodzaju opracowań nie zbraknie. Tematy należy dobierać w ten sposób, by nie były prostem powtórzeniem jakiejś części kursu, lecz stanowiły jego rozwinięcie przez opracowanie pewnych zajmujących szczegółów, wspólnych i odmiennych cech dwóch charakterów, instytucyj, epok i t. d. Referat nie może też polegać na reprodukcji jakiegoś jednego tylko fragmentu z książki, jednej rozprawy, ale winien być streszczeniem paru, o ile możliwości różnorodnych, opi-

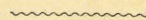


sów czy poglądów. Referaty, samodzielne w przygotowaniu, wymagają jednak kierownictwa i kontroli ze strony nauczyciela, w przeciwnym bowiem razie łatwo mogą być chaotyczne, bez należytego ustosunkowania rzeczy ważnych i drugorzędnych, i wskutek tego całkiem bezużyteczne, a co gorsza, zniechęcające wówczas uczniów do tego rodzaju ćwiczeń. Materiał do referatów winien być krótki, obejmujący nie więcej jak 50—100 stron tekstu do przeczytania i streszczenia, a w reprodukcji słownej trwający najwyżej 10—15 minut. Po wygłoszeniu takiego referatu, inni, opracowujący tem sam temat, zabierają głos w dyskusji, nauczyciel zaś dorzuca jeszcze pewne pytania, inicjuje dalsze rozwinięcie danej kwestji, wreszcie streszcza wynik referatu i dyskusji.

Wypracowania klasowe mają inny cel i charakter. Mają one dostarczyć nauczycielowi materiału do stwierdzenia wiadomości posiadanych przez ogół uczniów. Tematy muszą przeto odpowiadać zakresowi wykładów i analizowanym w klasie tekstom. W szkołach angielskich stosowany jest niekiedy następujący rodzaj takich wypracowań klasowych: nauczyciel wymienia dwa tematy, jedna połowa uczniów pisze na jeden temat, druga — na drugi, przytem wypracowanie pisane jest na połowie strony zeszytu (*fracta pagina*); po upływie 15—20 minut zamienia się zeszyty i uczniowie na czystej stronie poprawiają wypracowania swych kolegów, czynią uwagi, uzupełnienia i t. p., opatrując je swemi podpisami; poczem nauczyciel przegląda wszystkie zeszyty i na następnej lekcji wypowiada swoją opinię. Przy umiejętnym doborze tematów i należytem przygotowaniu uczniów sposób ten daje bardzo dobre wyniki.

Wypracowania domowe, również tylko dobrowolne, mogą zawierać opracowania tematów bardziej złożonych, na

podstawie poważniejszej i obfitszej literatury. Jeżeli zdarzy się w klasie większa liczba miłośników historii, w takim razie wypracowania domowe mogą być dyskutowane nie tylko w klasie, ale i w specjalnych „kółkach historycznych“, które przy pomocy nauczyciela mogą również znakomicie się przyczynić do rozbudzenia zainteresowań historycznych przez wspólną lekturę, sporządzanie map, tablic, rysunków, gromadzenie małego muzeum historycznego, organizowanie wycieczek, zwiedzanie muzeów i zabytków, urządzanie obchodów, przedstawień, wieczornic i t. p.



### Przykłady tematów do referatów ustnych <sup>1)</sup>.

#### *Z historii powszechnej:*

Życie prywatne w Grecji (odpowiednie rozdziały z Giraud, Opowiadań historycznych i Zielińskiego, Historji kultury antycznej).

Sztuka w Grecji, lub w Rzymie (Guhl i Koner, Hellada i Roma; Zieliński, Historja kultury antycznej).

Stosunek Rzymu do narodów podbitych (Kłosowski, Polityka Rzymian względem narodów podbitych; Morawski, Rzym i narody).

Rzymianie i Germanie (Tacyt, Germanja, w tłumaczeniu Wł. Okęckiego; Morawski, Rzymianie i Germanie).

Doniosłość wojen krzyżowych w dziejach świata średnio-wiecznego (obszerny podręcznik i St. Arnold, Wyprawy krzyżowe)

<sup>1)</sup> Tematy powyższe, nie wyczerpując całej treści historii, przykładowo zwracają uwagę na niektóre momenty dziejowe, nadające się do opracowania w postaci referatów ustnych lub piśmiennych. Obszerne zestawienie tematów historycznych z podaniem szczegółowej literatury podane będzie w jednym z najbliższych tomików „Szkolnej Biblioteczki historycznej“.



Machiavelli i jego system (Macaulay, Machiavelli; przekład „Księcia“ ze wstępem Rzymowskiego).

Życie towarzyskie we Włoszech w epoce Odrodzenia (Burckhardt, Kultura Odrodzenia we Włoszech; wyjątki z dzieł Chładowskiego).

Stosunki włościańskie we Francji przez Rewolucję (obszerny podręcznik; Taine, Francja przed Rewolucją).

Stan Europy przed Rewolucją (obszerny podręcznik; Sorel, Obyczaje polityczne).

Niepodległość Grecji w XIX w. (obszerny podręcznik; Gorzycki, Powstanie państwa greckiego w XIX w.).

### *Z historii Polski:*

Stolice Polski i znaczenie koronacji w wiekach średnich (Wojciechowski, Szkice historyczne XI w.; Balzer, Stolice Polski).

Okres dzielnicowy w dziejach Polski (Smolka, Mieszko Stary i jego wiek; Encyklopedia Polska. Historia polityczna t. I).

Charakterystyka Żółkiewskiego (Śliwiński, Hetman Żółkiewski; Sobieski, Żółkiewski na Kremlu; Pisma Żółkiewskiego).

Znaczenie Konstytucji 3 Maja w dziejach narodu polskiego (Balzer, Reformy polityczne i społeczne Konstytucji Trzeciego Maja; Siemieński, Konstytucja 3 Maja 1791 r., jako wyraz polskiej kultury politycznej).

Przyczyny rozbiorów Polski (Askenazy, Rozbiory; Przyczyny upadku Polski. Odczyty; Smoleński, Przyczyny upadku państwa polskiego — temat ten może być podzielony na kilka odrębnych i rozdany uczniom).

Charakterystyka Księcia Józefa (Kajetan Koźmian, Pamiętniki, Askenazy, Ks. Józef; Skalkowski, Ks. Józef).

### **Przykłady tematów do wypracowań klasowych.**

#### *Z historii powszechnej:*

Wpływ położenia geograficznego na rozwój polityczny (ekonomiczny, kulturalny) Grecji lub Rzymu.

Następstwa walk plebejuszów z patrycjuszami.

Przyczyny upadku państwa rzymskiego.

Charakter reform kościelnych Grzegorza VII i ich wpływ na stosunki współczesne.

Charakterystyka i wpływ humanizmu na przewrót w stosunkach średniowiecznych.

Następstwa wojny trzydziestoletniej.

Charakterystyka Cromwella.

Deklaracja amerykańska i Deklaracja francuska praw człowieka i obywatela.

### *Z historii Polski:*

Przyczyny i doniosłość Unji litewsko-polskiej.

Przywileje szlacheckie w epoce jagiellońskiej.

Przyczyny wojen polsko-moskiewskich.

Stronnictwa polityczne na Sejmie czteroletnim i ich charakterystyka.

Sprawa włościańska na Sejmie czteroletnim i w powstaniu Kościuszkowskim.

Charakterystyka Chłopickiego.

Działalność Romualda Traugutta.

### **Przykłady tematów do wypracowań domowych.**

#### *Z historii powszechnej:*

Co nam dały dzieje Grecji i Rzymu (Zieliński, Historia kultury antycznej; Sinko, Żywy spadek po Grecji i Rzymie).

Magna Charta libertatum, rozbiór, ocena (Magna Charta w wydaniu St. Nowakowskiego).

Rozwój parlamentaryzmu w Anglii (obszerny podręcznik; Sobieski, Dzieje Rewolucji angielskiej).

Charakterystyka Napoleona, jako pierwszego Konsula (Lavisse, Rambaud, Napoleon I; Askenazy, Napoleon a Polska; Peyre, Napoleon i jego epoka).

Zjednoczenie Włoch w XIX w. (Handelsman, Zjednoczenie Włoch; Orsi, Włochy nowoczesne).



Charakterystyka Garibaldiego (Checchi, Garibaldi; Orsi, Zjednoczenie Włoch).

**Z historii Polski:**

Testament Bolesława Krzywoustego (Małeki, Testament Bolesława Krzywoustego; Wojciechowski, Szkice historyczne XI w.).

Znaczenie dziejowe Unji polsko-litewskiej („Polska i Litwa w dziejowym stosunku“. Dzieło zbiorowe; Halecki, Dzieje Unji jagiellońskiej; Balzer, Tradycja dziejowa unji polsko-litewskiej).

Wpływy kulturalne Polski na Moskwę (Brückner, O literaturze rosyjskiej i naszym do niej stosunku; Jabłonowski, Akademia Kijowsko-Mohilańska; Konarski, Kultura polska na Rusi; Kutrzeba, Przeciwnieństwa i źródła polskiej i rosyjskiej kultury).

Przymierze polsko-pruskie z 1790 r. (Kalinka, Sejm czteroletni; Askenazy, Przymierze polsko-pruskie).

Patryotyzm społeczeństwa polskiego w dobie Księstwa Warszawskiego (na podstawie Falkowskiego, Obrazów z życia kilku ostatnich pokoleń w Polsce).

Ideale młodzieży filareckiej (Mościcki, Promieniści; Pietraszkiewiczówna, Dzieje Filomatów; Kallenbach, Triumf Filomatów).

Rola Lubeckiego w dziejach Królestwa Polskiego (Smolka, Polityka Lubeckiego; Askenazy, Z działalności Lubeckiego).

## POMOCE SZKOLNE



## I.

### **Mapy, atlasy, rysowanie map, planów i t. p.**

Do najniezbędniejszych pomocy przy nauczaniu historii należą mapy. Wszystkie wydarzenia w przeszłości działy się nie tylko w czasie, ale i na pewnym terytorjum, którego znajomość daje dopiero uczniowi możliwość właściwego zrozumienia danego zjawiska dziejowego. Mapa jest obrazem teatru działań ludzkich i dla całości ich pojmowania konieczną jest umiejętność odczytywania z mapy zależności zjawisk dziejowych od warunków geograficznych i etnograficznych. Tendencje politycznego rozwoju, sprzeczności interesów politycznych i gospodarczych, doniosłość dróg handlowych, wzajemne oddziaływanie narodów polityczne lub gospodarcze, charakter wojen, różnice i współzawodnictwa między państwami — oto ważniejsze sprawy i zagadnienia, które wytłumaczyć i uzasadnić można jedynie przy pomocy odpowiednich map historycznych i geograficznych.

*Jakie mapy nadają się do nauki historii:* Istnieją dwa typy map historycznych: 1) Przekrojowe, t. j. przedstawiające dane terytorjum w przekroju jakiegoś jednego momentu historycznego i 2) Rozwojowe, przedstawiające na jednej karcie rozwój historyczny danych elementów geograficznych.

Typ pierwszy posiada tę niedogodność, że z koniecz-



ności pomijać musi szereg momentów ważnych (chyba, że ilość tego rodzaju map będzie bardzo znaczna, co nie jest w nauce szkolnej pożądane) i nie przedstawia wszystkich zmian zachodzących na danym terytorjum. Mapy rozwojowe, odpowiednio wykonane, pozwalają lepiej i zrozumialej przedstawić rozwój procesu dziejowego w zależności od warunków geograficznych. Posługując się atoli mapą historyczną, jakiegokolwiek typu, należy pamiętać o tem, że okazuje ona pewien, zazwyczaj *dziś nieistniejący* stan rzeczy, i że wobec tego trzeba stanowczo odtworzyć dany historyczny obraz na tle niezmiennem, fizykiem; wtedy dopiero proces dziejowy będzie właściwie uplastyczniony i zrozumiany. Posługiwanie się więc równocześnie mapą fizyczną i historyczną da dopiero odpowiedni rezultat. W razie braku odpowiednich map historycznych może nauczyciel posługiwać się nawet wyłącznie dobrą mapą fizyczną, czerpiąc potrzebny materiał historyczny z atlasu.

*Jakim warunkom mapa powinna odpowiadać?* Mapa powinna: 1) być dokładną, bez błędów; 2) dostatecznie wyraźną i przejrzystą, o łatwej metodzie rysunku, piśmie czytelnym; 3) nie powinna być przeładowaną szczegółami; 4) wykonaną estetycznie w barwach wyrazistych, lecz nierażących; 5) powinna być tak wielką, by zawieszona w klasie była przez wszystkich widziana (np. w skali 1 : 1.000.000); 6) powinna być wykonaną z trwałego materiału, podklejona i zawieszona na wałkach.

*Co należy na mapie pokazywać?* 1) Kierunek dążeń politycznych i gospodarczych (wędrowki ludów, napady Hunnów, wyprawy morskie, drogi handlowe, dążenia do mórz, dążenia do granic naturalnych). 2) Zmiany terytorjalne, znaczenie granic. 3) Szlaki wypraw wojennych (napady tatarskie, wojny polsko-moskiewskie). 4) Położenie szczegó-

nie ważnych prowincyj, miast, miejsc bitew i t. p. 5) Zależność wypadków historycznych, oraz wzajemnego oddziaływania politycznego, gospodarczego, kulturalnego i t. d. od warunków geograficznych.

Mapy służące do nauki historii winny być przynoszone na każdą lekcję do klasy; stałe ich pozostawianie przed oczami uczniów przytępia zmysł orientacyjny. Nauczyciel winien żądać ścisłego wskazywania miejscowości, granic i t. p., bezwzględnie tępiąc zwykłą skłonność uczniów do nieokreślonych, mglistych rękoczynów wobec mapy. Pokazywanie winno się odbywać w ten sposób, by cała klasa mogła je obserwować, najlepiej w tym celu posługiwać się drewnianą lub trzcinową wskazówką. Korzystając z mapy, nauczyciel ma możność zażądania od ucznia przypomnienia oraz rekapitulacji wiadomości, dotyczących szeregu wydarzeń, które się składają na pewien proces dziejowy (wojny krzyżowe, stosunki polsko-litewskie, sprawy krzyżackie); może skłonić ucznia do wysnucia z umiejętnego odczytania mapy wniosków samodzielnych (podział państwa polskiego przez Bolesława Krzywoustego).

**Atlasy historyczne, plany i t. p.** stanowią materiał ułatwiający korzystanie z mapy ścienniej. Mapki w atlasach winny zasadniczo odpowiadać tym samym warunkom jakie zostały wskazane dla map ściennych; oczywiście mogą być bardziej szczegółowe i różnorodne. Pożytek z atlasu zostanie atoli w pełni osiągnięty tylko wówczas, gdy uczeń przyzwyczai się do przenoszenia materiału podanego w atlasie na mapę ścienną. W tym celu pożyteczne jest przerysowywanie przez uczniów map z atlasu w powiększonej skali, oraz samodzielne zestawianie podręcznych atlasów, w których mieściłyby się mapki rysowane na tle siatki według wskazówek nauczyciela i przy pomocy atlasu. Takie atlasy, czy



poszczególne mapy, winny być stale uzupełniane w miarę przechodzenia kursu. Wykonanie przez uczniów przynajmniej paru map najważniejszych, choćby tylko szkicowo, najlepiej utrwali w pamięci obraz geograficzny danego procesu dziejowego. Bardziej staranne i dokładne wykonywanie map może być powierzane uczniom specjalnie w tym kierunku uzdolnionym; sporządzone przez nich mapy stanowić mogą cenny nabytek dla muzeum szkolnego.

Dla utrwalenia w pamięci konfiguracji terytorjum, granic i t. p. pożyteczne jest odręczne szkicowe rysowanie mapy na tablicy.

**Wskazówki bibliograficzne.** *Mapy do historii Polski:* Babirecki, Mapy historyczne Polski w XV i XVII w. — Babirecki, Mapa Rzplitej Polskiej w 1771 r. — Heck, Mapa historyczna Polski. — Jastrzębska i Jaworski, Mapa Polski w r. 1770 (wyd. „Uranji“). — Semkowicz Wł., Mapa historyczna Polski. Wiedeń, 1916. — Sroczyński, Mapa historyczna Polski. Lwów, 1910. Mapy fizyczne ziem polskich: Romera, Sosnowskiego, Majerskiego (Ziemie dawnej Polski). *Atlasy do historii Polski:* Falkenhagen — Zaleski, Atlas, wyd. 1837 r. (10 map); Lelewel, Atlas historyczny do dziejów Polski, wyd. 1844; Dufour i Wrotnowski, Atlas, wyd. 1850 roku (12 map, najlepszy i b. starannie wykonany); E. Niewiadomski, Atlas do dziejów Polski, wyd. 1920 r. (zob. recenzję E. Maliszewskiego w „Książce“ z 1922 r.).

*Mapy do historii powszechnej:* Baldamus, Sammlung historischer Schulwandkarten, gezeichnet von Gaebler — Historia starożytna w opracowaniu Schwabego: państwo rzymskie (wymiary 230:180 ctm.), Germanja i Galja (220:210), Grecja (210:160), Italja (201:256), państwo Aleksandra Wielkiego (198:220); historia średniowieczna i nowożytna w oprac. Baldamusa (wym. ok. 220:160 ctm.).—

Hemmleb, Charta historiae antiquae (192:140) — Kampen, Tabulae maximae, quibus illustrantur terrae veterum in usum scholarum descriptae (Grecja, Italja, Galja, imperjum rzymskie, wym. 150:175). — Kiepert, Schul-Wand-Atlas zur alten Geschichte (8 map z objaśn. po łacinie, wym. ok. 200:150). — Spruner - Bretschneider, Historisch. Wandatlas (10 map do historii średniowiecznej i nowożytnej, wym. 154:128). *Atlasy do historii powszechnej:* Droysena (96 map); Kieperta, Atlas antiquus (12 map); Putzgera F. W., Atlas historyczny do dziejów starożytnych, średniowiecznych i nowożytnych (wydanie polskie opracował J. Lewicki i W. Bojarski. Warszawa, 1923); Rhodogo (89 map); Rotherta, Karten und Skizzen, 6 części do hist. staroż., średn. i nowoż.; Spruner-Menke, 3 części — hist. staroż. 31 mapa, średniow. i nowoż. — 90, Azja, Afryka, Ameryka, Australja — 18. Westermann, Welt-atlas, wyd. w Hamburgu 1923 r. (130 map). — Schrader, Atlas de géographie historique. — Vidal - Lablache, Atlas général historique et géographique (420 map).

**Literatura.** Prace Komisji dla Atlasu historycznego Polski. Zeszyt 1. Kraków, 1922, wyd. Ak. Umiejętności. — Arnold, Uwagi w sprawie wydania map historycznych Polski — czasop. „Nauka i szkoła“ (Warszawa, 1924). — „Polski Przegląd kartograficzny“ (Warszawa, 1923) zawiera w № 3 recenzję prof. Wł. Semkowicza atlasów do historii powszechnej i Polski Bazewicza. — Gloger, Geografja historyczna dawnej Polski. Kraków, 1900. — W. Götz, Historische Geographie. — K. Kretschmer, Historische Geographie.



## II.

**Wykresy, tablice chronologiczne, genealogiczne  
i synchronistyczne.**

Celem spotęgowania czynnika poglądowego można używać wykresów i map, któreby na podstawie znanych już uczniom danych unaoczniały rozwój pewnych wydarzeń lub pewnego procesu dziejowego. Na siatce geograficznej albo mapie można przedstawić dzieje granic, np. Polski, rozszerzanie i kurczenie terytorjum państwowego. W wykresach wyobrażać graficznie [rozległość i ludność w rozwoju historycznym, porównawczy stosunek zaludnienia do obszaru i siły mięśniowej, stan kraju według stanów i wyznań, przebieg wypadków wojennych i t. p. Tego rodzaju wykresy, opatrzone stosownymi objaśnieniami, dadzą możliwość wyjaśnienia wzajemnej łączności pokrewnych zjawisk i przez ich wyodrębnienie w osobne grupy pozwolą należycie odtworzyć i zrozumieć przebieg rozwojowy kolejnych zmian, będących z sobą w przyczynowym związku.

Materiał do tego rodzaju wykresów winien być czerpany z podręcznika lub dzieł specjalnych, wybranych przez nauczyciela. Wykresy odznaczać się muszą przejrzystością i nieprzeładowaniem mącącemi treść główną szczegółami. Podobną rolę w nauczaniu historii odgrywają tablice chro-

nologiczne, genealogiczne i synchronistyczne, t. j. wyobrażające współczesność faktów dziejowych. Układ tych tablic odpowiadać winien ściśle treści wykładów, wprowadzanie nowych danych powoduje szkodliwy zamęt i niepotrzebnie obciąża pamięć uczniów.

*Niektóre dzieła, z których można czerpać materiał do wykresów i tablic:* Teodor Wierzbowski, *Vademecum*. Podręcznik do studjów archiwalnych dla historyków i prawników polskich. Warszawa, 1908. — Gloger, *Geografja historyczna dawnej Polski*. Kraków, 1900. — K. Tymieniecki *Rozwój terytorjalny Polski*. Warszawa, 1916. — St. Komornicki, *Polska na Zachodzie w świetle cyfr i zdarzeń. Część I, Zabory i kolonizacja niemiecka na ziemiach polskich*. Lwów, 1894. — Jan Natanson Leski, *Dzieje granicy wschodniej Rzeczypospolitej. Część I: Granica moskiewska w epoce jagiellońskiej*. Warszawa, 1922. — Duda F., *Rozwój terytorjalny Pomorza polskiego (w. XI - XIII)*. Kraków, 1909. — Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta*, 6 t. Kraków - Warszawa, 1897 - 98 (liczne tablice, grafiki i t. p.). — Korzon, *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*, 3 t. Kraków, 1912. — Kukiel, *Zarys historii wojskowości w Polsce*. Warszawa, 1922.



## III.

**Tablice, albumy i przezrocza historyczne.**

Do unaocznienia wydarzeń, scen historycznych, postaci i wogóle całkowitego obrazu przeszłości przyczyniają się znakomicie tablice, portrety i wszelkiego rodzaju reprodukcje, plastycznie odtwarzające czasy i ludzi minionych epok. Tablice tego rodzaju stanowią niezbędne uzupełnienie wykładu, ożywiają go, budzą zainteresowanie w klasie i nieraz bardziej od opowiadania nauczyciela dają poznać i zrozumieć przeszłość. Niezmiernie użyteczne przy wykładzie na poziomie wyższym, w szkole średniej, są wprost nieodzowne w szkole elementarnej. Zrozumiano to dawno na Zachodzie, a nawet w Rosji, gdzie nauka historii odbywa się stale przy pomocy licznych, systematycznie opracowanych i zestawionych cykliów tablic i obrazów historycznych.

Odtwarzają one portrety ludzi zasłużonych i wybitnych, gmachy pamiątkowe, świątynie, zamki i warownie, pomniki, broń, ubiory, sprzęty i przedmioty domowego użytku, monety, pieczęcie, druki, rękopisy i t. p. W rozleglejszych kompozycjach — obrazy kultury różnych epok, rekonstrukcje nieistniejących lub zniszczonych gmachów i pamiątek, obrazy treści historycznej pędzla znanych malarzy i t. p.

Tablice winny być wierne pod względem historycznym, wykonane przejrzysto, estetycznie, o ile możliwości barwnie, wreszcie w takich rozmiarach, by zawieszane w klasie mogły być dobrze przez wszystkich widziane.

Przy wyborze portretów należy bezwzględnie unikać wizerunków fantastycznych, lecz posługiwać się jedynie reprodukcjami dzieł malowanych współcześnie, z natury, albo przynajmniej zbliżonych do danej epoki (np. z nagrobków, pieczęci, rzeźb i t. p.). Portrety nieautentyczne, choćby o wartości artystycznej, powinny być bezwarunkowo usuwane. Obrazy, będące kompozycjami malarskimi, winny przynajmniej w szczegółach zgadzać się z prawdą historyczną; jeśli zaś nie są wiernym odtworzeniem danej sceny, to przynajmniej powinny odpowiadać jak najprawdziwiej na pytanie: „jak to wyglądać mogło?”

Nauczyciel zanim przystąpi do pokazania uczniom tablicy musi ją najpierw sam dokładnie poznać i przestudjować, opracować sposób i plan objaśnień, przygotować się do odpowiedzi na możliwe pytania i uwagi uczniów. Tablica powinna być pokazywana dopiero w chwili odpowiedniej, podczas stosownego opowiadania; wisząca uprzednio w klasie nie będzie budziła później należytego zainteresowania; powieszona zaś podczas lekcji, lecz natychmiast nie objaśniana, rozproszy uwagę i niekorzystnie wpłynie na tok wykładu.

Sposób korzystania z tablic może być dwojaki: albo jest pokazywana w czasie wykładu, albo po opowiedzeniu danego wydarzenia. Pierwszy sposób nadaje się bardziej przy wykładzie elementarnym, kiedy przy pomocy obrazu wysnuwa się treść drogą objaśnień i pytań. Drugi sposób jest właściwszy wówczas kiedy chodzi bądź o zilustrowanie wykładu, bądź o jego utrwalenie w pamięci ucznia. Objasnienia nauczyciela zależne są oczywiście od treści tablicy:



jeśli przedstawia portret — należy zwrócić uwagę na charakterystyczne rysy postaci, czy twarzy, na szczegóły ubioru, uzbrojenia i t. p.; jeśli odtwarza budynek — trzeba określić styl, wymiary, omówić przeznaczenie, przynależność i t. p.; jeśli tablica wyobraża rekonstrukcję — trzeba wyraźnie to zaznaczyć, uwydatnić rodzaj i zakres rekonstrukcji, stan obecny zabytku; w tym wypadku pożądane jest pokazanie ilustracji wyobrażającej zabytek w stanie nierekonstruowanym. Przy objaśnieniach obrazów kompozycyjnych należy po omówieniu historycznego przebiegu danego wydarzenia, zaznaczyć o ile artysta nie zgadza się z prawdą, wyjaśnić ideę obrazu, następnie przejść do szczegółów i do scharakteryzowania wartości artystycznej.

**Albumy historyczne.** Tablice ściennie mogą być do pewnego stopnia zastąpione przez albumy, zawierające zbiór odpowiednich ilustracji. Stroną ich dodatnią jest możność liczniejszego doboru rysunków, podobizn szczegółów i fragmentów; stroną ujemną: trudność zgromadzenia większej ilości egzemplarzy w klasie, a stąd nieunikniony przy pokazywaniu zamęt, niewygodą i strata czasu. Pożyteczniejszem od oglądania tablic ściennych, a tembardziej albumów, byłoby posługiwanie się szeregiem małych wyraźnych tablic, które, rozdane uczniom w odpowiedniej ilości egzemplarzy, byłyby przez nich bezpośrednio uważnie rozpatrywane w trakcie objaśnień nauczyciela.

Umiejętnie dobrane ilustracje w podręczniku, znajdującym się w ręku każdego ucznia, mogą poniekąd zastąpić tablice i albumy. W tym wypadku nauczyciel, trzymając w ręku podręcznik, winien udzielać odpowiednich objaśnień. Wobec nader nielicznej u nas produkcji tablic i braku należycie ilustrowanych podręczników, nauczyciel winien się posługiwać wydawnictwami ilustrowanymi, pocztówkami,

wycinkami i t. p. Nader wskazanem jest zachęcanie uczniów do układania takich zbiorów, które czasami mogą tworzyć kolekcje, składające się z szeregu rycin, portretów i t. p. Pożądane jest, aby ilustracje gromadzono w kilkunastu, a nawet kilkudziesięciu tych samych egzemplarzach. Układ takiego zbioru winien być systematyczny, każda rycina lub fotografia ma posiadać osobną ramkę papierową, oraz stosowne objaśnienie. Oprócz wycinków z pism i książek ilustrowanych, pocztówek i fotografii, do zbioru mogą być dołączone rysunki wykonane przez uczniów według dostarczonych im wzorów. Powiększone w rysunku ilustracje zastąpić nieraz mogą tablice ściennie.

Znakomitym środkiem uzmysłowienia wykładu jest odręczny rysunek kredą na tablicy. Nie jest tu nawet potrzebna szczególna umiejętność rysowania, wystarczy nieraz najprostsze zaakcentowanie kilku kreskami jakiegoś charakterystycznego szczegółu. Plan obozu rzymskiego, miasta, zamku, sali sejmowej, pola elekcyjnego, bitwy, obwarowania, broni, widok grodziszcz, wzór wieży i t. p. doskonale uzupełni i objaśni opowiadanie. W nauce elementarnej pożytecznem dla utrwalenia niektórych wiadomości jest odrysowywanie łatwiejszych wzorów w osobnych zeszytach.

**Przezrocza.** Brak tablic poglądowych w znacznym stopniu zastępują pokazy przezroczy. Najbardziej ujemną ich stroną jest prawie niemożliwe posługiwanie się latarnią podczas wykładu, trzeba więc organizować osobne pokazy całych cykli obrazów, zacierających się skutkiem ich ilości w pamięci widzów. Nadto krótki czas trwania pokazu jednego przezrocza, niezawsze występująca jedność i czystość rysunku, częste zazwyczaj pomyłki i niedokładności, wreszcie warunki w jakich pokaz się odbywa — wszystko to wpływa ujemnie na osiągnięcie pożądaných rezultatów.



Stroną natomiast dodatnią aparatów projekcyjnych jest żywość odbieranego przy ich pomocy wrażenia, oraz względna łatwość gromadzenia wzorów do pokazywania. W szczególności pożyteczne są aparaty, które nie wymagają przezroczy, a pozwalają rzucać na ekran lub na ścianę, odbicia zwykłych obrazków, kart pocztowych, rycin z książek, z czasopism i t. p. Wprowadzenie ulepszeń technicznych i obniżenie ceny tego rodzaju przyrządów przyniesie wielkie korzyści w pogładowem nauczaniu. W każdym razie dla osiągnięcia istotnego pożytku z pokazów, niezbędne są warunki następujące:

1) Odpowiedni dobór przezroczy, zarówno pod względem treści, jak i wykonania. Treść winna odpowiadać warunkom postawionym dla tablic pogładowych; wykonanie musi być bardzo staranne, dające możliwość osiągnięcia należytego wrażenia; obrazy nikłe, zamglone, nierówne w oświetleniu, bezwarunkowo się nie nadają. Należy również staranny czynić wybór przezroczy kolorowanych, które aczkolwiek efektowniejsze od czarnych, są zazwyczaj barwione nieumiejętnie, w sposób wypaczający charakter obrazu; dotyczy to zwłaszcza kolorowych reprodukcji dzieł sztuki.

2) Pokaz winien obejmować cykl obrazów, których treść ilustruje znaną już uczniom epokę; pokazy rzeczy obcych nie przyniosą prawie żadnego pożytku.

3) Ilość pokazywanych przezroczy nie może być zbyt wielką, 10—15 obrazów w ciągu godziny najzupełniej wystarczy. Lepiej urządzać pokazy częściej małemi partjami, niżeli odrazu przesuwać przed oczami widzów dziesiątki szybko po sobie następujących obrazów.

4) Każdy obraz winien być objaśniony, szczegóły należy pokazywać pałeczką w ten sposób, by cień nie padał na obraz.

Po pokazaniu całego cyklu, pożytecznem jest jego powtórzenie w szybszem tempie przy równoczesnem zadawaniu pytań, mających na celu stwierdzenie czy obrazy zostały właściwie zrozumiane i zapamiętane.

**Tablice do historii powszechnej.** Istnieją wzorowe wydawnictwa niemieckie i francuskie, jednakże w zakresie historii średniowiecznej i nowożytnej mało nadające się dla szkół polskich. Do bardziej rozpowszechnionych należą: Stefana Cybulskiego „*Tabulae quibus antiquitates graecae et romanae illustrantur* — Życie starożytnych Greków i Rzymian, przedstawione na ich sprzętach i budowlach“. Dwa wydania, ściennie i małe do użytku uczniów, 20 tablic, teksty obszerne do każdej tablicy w języku niemieckim, teksty skrócone dla uczniów po polsku. — *Anschauungstafeln zu Caesaris Bellum Gallium*. Verlag v. F. A. Perthes in Gotha. — Lehmann, *Kulturgeschichtliche Bilder f. d. Schulunterricht* (25 tablic, 88:66). — Lohmeyer, *Wandbilder f. d. geschichtl. Unterricht nach Originalen hervorragende Künstler* (120 tablic, 98:72). — Luchs, *Kulturhistorische Wandtafeln für Gymnasien...* gezeichnet von Holländer, Bruck, Lüdecke (50 tabl. z tekstami, 67:91). — Meinholds *Bilder zur deutschen Geschichte. Ein Hilfsmittel zur Unterstützung und Belebung d. geschichtl. Unterrichts. Originalzeichnungen von Camphausen, Menzel, Richter, Schwind*. — Oldenburgs *Wandtafeln zum klassischen Altertum*, gezeichnet v. Durn, Levy, Restle, Schuster, z tekstem H. Luckenbacha. — Schneider und Metze, *Hauptmerkmale der Baustile* (11 tabl.). — Ernst Hermann, *Säulenordnung der Griechen u. Römer* (18 tablic). — Al. Hauser, *Säulenordnung. Wandtafeln zum Studium der wichtigsten architektonischen Formen der griechischen und römischen Antike und d. Renaissance*. Wien, Hölder (10 tablic). — *Castellum limitis Romani* auf Grund der Ausgrabun-



gen und der teilweisen Wiederherstellungen d. prof. Jacobi, gez. v. Architekturmaler P. Woltze. F. A. Perthes, Gotha (6 tablic, 60 : 82). — Wilh. Lübke, Sechs Wandtafeln zur Kunstgeschichte, gez. v. Gunzerhausen. — Priene. Nach den Ergebnissen des Ausgrabungen der Jh. 1895 — 98, rekonstruiert v. A. Zippelius, z tekstem Wieganda. — Seemanns Wandbilder. Meisterwerke der bildenden Kunst, 200 Lichtdrucke (78 : 60). — Langls Bilder zur Geschichte. Ein Zyklus der hervorragenden Bauwerke aller Kulturepochen, 75 Blätter in Oelfarben-druck und Sepia-Manier mit Texte (dwa wydania, ścienne, 75 : 57, i małe). — Gall - Rebhann, Wandtafeln zur Veranschaulichung des Lebens der Griechen und Römer (33 tablice). — Odyssea Landschaften v. Fr. Preller, wyd. Bruckmann w Monachjum. — K. Rottman, Italienische Landschaften, wyd. Bruckmann w Monachjum. — Hoffman, Das alte Athen, nach eigenen Naturaufnahmen rekonstruiert und in Oel gemalt (5 tablic, 68 : 92). — Hoffmann - Schmidt, Wandbilder zur griechischen und römischen Geschichte und Sage (14 tablic). — Launitz u. Trendelenburg, Wandtafeln zur Veranschaulichung antiken Lebens und dantiker Kunst (32 tabl., 47 : 69, 116 : 83). — Paul Aucler, Les villes antiques. Restauration archéologique. Ch. Delagrave, Paris (4 tabl., 29 : 17 i 47 : 25). — Radocanache, Les monuments antiques de Rome. Paris, Hachette. — Lavis et Parmentier, Tableaux historiques de la civilisation française. Paris, A. Colin.

**Albumy historyczne.** Luckenbach H., Kunst u Geschichte. — Weisser L., Bilderatlas d. Weltgeschichte (145 tabl.). — Parmentier, Album historique, 4 t.

**Tablice do historii Polski.** Obrazy ścienne do nauki krajoznawstwa i historii, wydawnictwo Domu fototechnicznego St. Szalaya w Warszawie (kilkadziesiąt obrazów, w rozmiarze 50 : 60, wyobrażających różne zabytki i pomniki historyczne

w Polsce, Włoszech i Grecji). — „Tablice zabytków przedhistorycznych Wielkopolski“, barwne litografje według rysunków prof. W. Gosiewskiego (dotychczas wydano dwie tablice, 80 : 100, do epoki kamiennej i bronzowej). — Oderfeldowej, Tablice do nauki historii polskiej (w wykonaniu chybione). Dotychczas brak u nas tablic historycznych polskich przystosowanych do potrzeb i warunków szkolnych. Istnieją natomiast dość liczne reprodukcje obrazów historycznych, zwłaszcza w premjach towarzystw Zachęty Sztuk pięknych w Warszawie, Krakowie, Lwowie etc. Wyboru odpowiednich reprodukcji winien dokonać nauczyciel historii według podanych wyżej wskazówek. W szczególności nadają się podobizny obrazów następujących malarzy: Canaletta, Norblina, Stachowicza, Simmlera, Matejki, Juliusza Kossaka, Brandta, Grottgera, Wojciecha Kossaka. Pożyteczne zestawienie ilustracji, nadających się do zobrazowania kultury polskiej podaje dr. Kopera w czasopiśmie „Nauka i Szkoła“ (1924 r. Nr. 2). Brak również polskiego albumu historycznego; najobfitszy materiał, różnej zresztą historycznej i artystycznej wartości, zawierają Sokołowskiego „Dzieje ilustrowane Polski“, dzieło obecnie najdostępniejsze i nader rozpowszechnione. Liczne wydawnictwa artystyczne mogłyby już dziś dostarczyć odpowiednich materiałów do reprodukcji (np. Cerchy, Pomniki Krakowa; Eljasza-Radzikowskiego, Ubiory w Polsce; Glogera, Encyklopedia staropolska; Łuńskiego, Napoleon; Matejki, Ubiory starożytne polskie; Mysielskiego, Portrety polskie; Ordy, Album widoków; Rastawieckiego, Wzory sztuki średniowiecznej; Sprawozdania Komisji historii sztuki; Stronczyńskiego, Pomniki książęce Piastów; Wilczyńskiego, Album wileńskie i w. in.).



**Literatura.** Kazimierz Wójcicki, *Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury* (Warszawa, Gebethner i Wolff). Książka powyższa zawiera bardzo wiele trafnych i cennych wskazówek, przydatnych i dla nauczyciela historii. — F. Kopera, *Malarstwo historyczne jako ilustracja dziejów*; *Tenże, O ilustracji dziejów kultury polskiej* — w czasopiśmie „*Nauka i Szkoła*” (Warszawa, 1924 № 1 i 2). — K. W. Z., *Juljusz Kossak jako ilustrator przeszłości polskiej* (tamże). — St. Cybulski, *Gabinet filologii klasycznej* — w czasop. „*Przegląd humanistyczny*” z 1922 r. zesz. IV. (zawiera szczegółowe omówienie kopij galwanoplastycznych, monet, modeli, gipsowych odlewów figur, fotografii i przezroczy, rysunków, obrazów artystycznych i map do historii starożytnej). — S. Pisarzewska, *Ilustracja historyczna czy koncepcja historyczna ilustrowana?* — w „*Przeglądzie pedagogicznym*” z 1905 r. — *Latarnia czarnoksiężska w nauczaniu*. — „*Przegląd pedagogiczny*” z 1897 r. — Szalay, *Latarnia czarnoksiężska i jej zastosowanie w szkole*. Warszawa, 1907. — Dr. M. Stępowski, *Latarnia projekcyjna na usługach pracy oświatowej w wydawnictwie „Praca oświatowa”* (Kraków, 1913, wyd. Arcta). — A. Atzler, *Handbuch für den Geschichtsunterricht in Lehrerbildungsanstalten*. — J. Freundgen, *Geschichtliche Bilder und Vorträge*. — O uzmysławianiu przedmiotów i t. p. przy pomocy rysunku: St. Matzke, *Nauczanie rysunku przestrzennego w związku z dziejami kultury*. Lwów, 1923. — Ludwik Misky, *Plastyczne uzmysławianie przedmiotów*. Lwów, 1922. — Domaniewski i Wawrzeniecki, *Rozróżnianie stylów w architekturze*. Warszawa, 1923. — „*Kształt i barwa*”, czasopismo wyd. we Lwowie, 1923. — Albert Othmer, *Wandtafel und Kreide*, 1915. — Otto Semg, *Figürliches Gedächtniszeichen i Volksschule und Seminar*. Halle, 1912. — Dr. Ernst Weber, *Die Tafelzeichnung im Unterricht*. Langensalza, 1922.

#### IV.

#### Podręczniki, repetytorja.

Podręcznik historii, polecany uczniom, powinien pod względem treści i układu odpowiadać tym celom i metodom nauczania, jakie powyżej zostały omówione. Istnieją następujące typy podręczników: krótkie, streszczające w sposób suchy i dogmatyczny, wiadomości z dziedziny historii (np. Osterloff i Szustra); treściwe, obejmujące zwięzłe przedstawienie faktów bez ich głębszego wyjaśnienia i pozbawione pierwiastków opisowych (np. Zakrzewskiego, Lewickiego) i obszerne, zawierające materiał podany w formie obrazowej i argumentowanej (np. Korzona, Dzwonkowskiego). Pierwsze dwa typy nadają się raczej jako kompendja do do powtarzania przerobionego materiału, lub jako podręczniki do egzaminów. Do systematycznej nauki szkolnej najbardziej odpowiedni jest typ trzeci, gdyż stanowi książkę, która nie tylko uczy, ale daje właściwą treść do rozważań, porównań etc., słowem pobudza do żywej i samodzielnej pracy. „Podręcznik — słusznie zaznacza prof. Dzwonkowski w „*Przeglądzie humanistycznym*” (IV, 575 z 1922 roku) — powinien być książką do czytania, do czytania w domu i do czytania w klasie, książką, będącą przemyślanem powiązaniem najważniejszych ustępów z najlepszymi monografią,



powiązaniem, podaniem w formie przeważnie dogmatycznej, z usunięciem sprzeczności w tezach poszczególnych autorów. Nie należy, ażeby autor takiego podręcznika wysilał się na samodzielność tekstu, albowiem narracja jego nie dorówna nigdy monografistom, piszącym o rzeczach najlepiej sobie znanych, z talentem, znanstwem i umiłowaniem przedmiotu. Zadaniem autora podręcznika jest jedynie znajomość literatury przedmiotu i współczesnego stanu wiedzy, wybór najważniejszych i najpiękniejszych skarbów myśli i pereł uczucia z najwybitniejszych monografij, uzgodnienie poglądów, usunięcie sprzeczności, umiejętne powiązanie tego wszystkiego w jedną syntetyczną całość, a wreszcie, co najważniejsze, harmonijny, jasny, przejrzysty układ całego podręcznika.

Nadto podręcznik odpowiadać winien warunkom następującym:

1) Pozostawać w najściślejszej zgodzie z wynikami współczesnej wiedzy historycznej.

2) Posiadać zalety dydaktyczne, a więc musi być dostosowany do poziomu umysłowego uczniów i typu szkoły.

3) Uwzględniać ile możności wszystkie działy historii (historję polityczną, społeczną, gospodarczą, kulturalno-obyczajową), strzegąc się wszakże zamieszania pojęć w przedstawieniu skomplikowanego całokształtu dziejów ludzkości.

4) Wybór materiału winien pobudzać uczniów do wyrobienia o ile możności bezstronnych poglądów na zjawiska dziejowe, ich przyczyny i skutki, z wysokiego stanowiska umiłowania narodu, a z wyłączeniem tego wszystkiego, co odpowiada agitacji, oraz potrzebom i zapatrywaniom chwili.

5) Uwzględniać przede wszystkim dzieje Polski, oraz szczegółowiej te zjawiska, które miały wpływ, choćby tylko pośredni, na życie naszego narodu.

6) Odznaczać się żywą zajmującą formą opowiadania w poprawnej szacie językowej.

7) Zawierać staranny dobór odpowiednich map i ilustracyj.

Oceny podręczników podają: Smoleński w „Poradniku dla samouków“, część II, str. 300 i nast. Warszawa, 1899. Tenże w „Pismach historycznych“ t. III, str. 424 i n. — Tenże w „Przeglądzie historycznym“ z 1906 r. t. III (podręczniki do historii Polski). — „Poradnik dla samouków“, część II, str. 205 in. (podręczniki do historii powszechnej). — Natalia Gąsiorowska, Przegląd literatury historycznej popularnej, 1900 — 1919. Warszawa, 1920. — Nat. Gąsiorowska w „Roczniku pedagogicznym“, t. I na rok 1921, str. 296 in. M. Kłosowski w „Przeglądzie humanistycznym“ z r. 1922, zeszyt IV (podręczniki do historii starożytnej). — Wł. Dzwonkowski, Podręczniki do nauki historii średniowiecznej, nowożytnej, nowoczesnej i Polski w „Przeglądzie humanistycznym“ z 1922 r., zes. IV.

W ostatnich czasach wydane zostały podręczniki następujące:

Józefa Bojasińskiego, Historia powszechna. Część I, dla oddziału V szkół powszechnych. — Wł. Dzwonkowskiego, Podręcznik historii Polski (I Słowiańszczyzna pierwotna. II. Okres piastowski). Warszawa, 1922. — Wł. Dzwonkowskiego, Podręcznik historii średniowiecznej do użytku szkół średnich. Warszawa, 1923. — Dr. Justyny Jastrzębskiej, Dzieje powszechne, (Dzieje Wschodu starożytnego. Dzieje średniowieczne) wydanie II. Warszawa, 1922. — M. Kłosowskiego, Historia starożytna dla użytku szkół średnich, z 107 rys. Warszawa, 1923. — Czesława Nankego, Historia średniowieczna i Historia nowożytna (cz. I). Podręcznik dla klas wyższych szkół średnich. Lwów, 1923, 1924. Wacława Sobieskiego,



Dzieje Polski. Tom I do r. 1696, tom II do r. 1865. Warszawa, 1923/24. — Adama Szelągowskiego, Obrazy z dziejów Polski. Warszawa, 1924. — Jerzego Tańskiego, Dzieje polityczne Polski w krótkim streszczeniu. Warszawa, 1922.

**Repetytoria** bywają dwóch typów: albo w postaci zwężonych streszczeń i skrótów, albo w formie katechizmowej pytań i odpowiedzi. Wydawnictwa tego rodzaju raczej szkodę, niż pożytek przynoszą i w żadnym razie nie mogą zastąpić podręcznika, a tembardziej wykładu; kardynalną przeto ich wadą jest zazwyczaj zbytne nagromadzenie faktów, dat, nazwisk i uogólnień w krótkich, oderwanych zdaniach. Umiejętnie ułożone mogą być przydatne do powtórzenia kursu. Najlepszym tego rodzaju skrótem jest Walerjana Krywulca, *Historja powszechna i Polski* (wyd. III), pozatem: Wł. Dzwonkowskiego, *Repetitorium maturalne z historii powszechnej*. I. *Historja starożytna*. II. *Historja średniowieczna* (wydanie księgarni J. Lisowskiej); Feliksa Gątkiewicza, *Dzieje Polski*. *Fakty, ustrój, tematy*. Kraków, 1924.

V.

**Wypisy historyczne.**

Dzieła o charakterze wypisów historycznych mają na celu dostarczenie uczniom odpowiednich materiałów dla bezpośredniego zapoznania się z najważniejszymi dokumentami historycznej doniosłości, pogłębienia i uzasadnienia na ich podstawie twierdzeń wypowiedzianych przez nauczyciela lub pomieszczonych w podręczniku, wreszcie dla wdrożenia uczniów do samodzielnego, o ile możliwości, wnioskowania i urabiania poglądów krytycznych.

Istnieją następujące typy wypisów:

1) Zbiór rozpraw opracowanych przez specjalistów wyłącznie dla danego wydawnictwa według ustalonego zgóry planu. Są to zazwyczaj krótkie artykuły, roztrząsające dany temat na podstawie fachowej literatury przedmiotu, i dające wyniki dotychczasowych badań, streszczenia różnych poglądów, wreszcie opatrzone odpowiednimi wskazówkami bibliograficznymi. Tego typu wypisy przynoszą dużą korzyść nauczycielowi, gdyż zastępują obszerną lekturę, uczniom zaś pogłębiają wiadomości uzyskane w szkole, przygotowując ich równocześnie do czytania poważniejszych dzieł naukowych. Niestety, w literaturze polskiej tego typu wypisów nie posiadamy; w literaturach obcych istnieje spora ich ilość.



2) Zbiór wyjątków z poszczególnych monografii historycznych, w postaci urywków i streszczeń. Umiejętne opracowanie tego rodzaju wypisów jest nadzwyczaj trudne, gdyż prawie niepodobna dokonać wyboru takich wyjątków, któreby należycie odtwarzały poglądy autora, wyrażone w obszernym dziele. Przytaczanie kilku urywków, streszczenia, dają w końcu chaotyczną mozaikę, w której trudno się zorientować bez właściwych uzupełnień, objaśnień i t. p.

3) Zbiór tekstów pewnych dokumentów w całości lub wyjątkach. Ten typ, naogół pożyteczny, winien zawierać źródła istotnie ważne i przydatne do nauki szkolnej, o ile można w całości lub w obszernych wyjątkach, ponieważ zbyt krótkie cytaty niedają zazwyczaj materiału do rozbioru i dyskusyj. Pożądane jest przytem dawanie dokumentów w oryginale, a w razie potrzeby i w wiernym przekładzie.

4) Zbiór wyjątków z monografii i tekstów źródłowych.

Posługiwanie się wypisami stanowi kwestję nader skomplikowaną. Zapatrywanie, że cała nauka historii może się odbywać wyłącznie przy pomocy źródeł, samoistnie przez uczniów komentowanych, nawet przy pomocy nauczyciela, jest przesadnem i w praktyce niewykonalnem. Lekcja historii nie może stać się czemś w rodzaju seminarjum historycznego w uniwersytecie. Metoda doświadczalna w wykładach nauk przyrodniczych i w wykładzie literatury, uwzględniającym przede wszystkim czytanie i rozbiór tekstów, nie da się całkowicie zastosować przy nauczaniu historii. Ogrom wymaganego do ogarnięcia materiału faktycznego, jego różnorodność, wreszcie brak czasu w nadmiernie licznych nieraz klasach, stanowi tutaj walną przeszkodę.

Czytanie i komentowanie źródeł winno być tylko dopełnieniem i ilustracją faktycznego materiału podanego w wykładach; ma wykazać w jaki sposób na podstawie doku-

mentów budują się poglądy, powinno wreszcie przygotować ucznia do poważniejszej lektury, względnie pracy samodzielnej.

Metoda użytkowania tekstów źródłowych polega na odczytaniu odpowiedniego dokumentu z komentarzami i objaśnieniami, a następnie na dokonaniu przez uczniów przy pomocy nauczyciela rozbioru i przeprowadzeniu dyskusji.

Ucznia należy bezwarunkowo przygotować do umiejętnego czytania źródła i wydobywania z niego nowych, nieznanых dotychczas szczegółów; trzeba mu pokazać drogę do zdobywania nowych wniosków, czynienia zestawień i porównań, wyprowadzania sądów i ich grupowania w pewnym porządku logicznym. Nauczyciel ma być sumiennym i przenikliwym przewodnikiem, pytania zgóry obmyślane i opracowane powinny naprowadzać ucznia do samodzielnego wyprowadzania poglądów i tym sposobem do zdobywania wiedzy własnym wysiłkiem. Pracę tę należy przytem dostosować do materiału naukowego podawanego w szkole, licząc się z poziomem umysłowym uczniów, niezawsze przecie uzdolnionym i zamilowanym w studjach historycznych. Nie należy również obciążać godzin wykładowych nadbyt częstą analizą źródeł; zasada *non multa, sed multum*, winna tu być bezwzględnie przestrzegana; nie wszystko i nie każdemu można dawać tego rodzaju pracę, liczyć się trzeba z czasem i z indywidualnością uczniów, i stale o tem pamiętać, że celem nauki szkolnej nie jest przygotowanie do twórczej pracy, lecz rozwidnienie pojęć, głębsze ujęcie procesu dziejowego i wzniesienie tak pożądanych w nauczaniu pierwiastków zapału i zainteresowania przedmiotem.

**Wskazówki bibliograficzne.** *Wypisy historyczne na poziomie elementarnym:* Chołonewska, Polskie wypisy historyczne. Warszawa, 1909. — Gebert i Gebertowa, Opowiada-



nia z dziejów ojczystych, Opowiadania z dziejów powszechnych ze szczególnem uwzgl. dziejów Polski, Wypisy historyczne do nauki dziejów starożytnych, Wypisy hist. z dziejów ojczystych. Lwów, 1923. — Janelli i Kisielewska, Z dziejów ojczystych. Lwów, 1920. — Jarosz, Opowiadania z dziejów powszechnych i polskich. Cz. I—II. Warszawa, 1922. — Kisielewska, W służbie ojczyzny. Warszawa, 1923. — Nowakowska i Jaroszyńska, Zbiór opowiadań z dziejów ojczystych. Warszawa, 1921. — Witkowska, Dni chwały, dni klęski. Warszawa, 1913. *Poziom wyższy*. Mościcki, Dzieje porzeczne Polski w aktach i dokumentach. I. Od rozbiórów do Księstwa Warszawskiego, 1772—1807. Warszawa, 1923. — Mościcki, Wybór dokumentów niezbędnych do nauki historii polskiej w szkołach średnich, seminarjach nauczycielskich i dla samouków. Cz. I—II. Wyd. księgarni J. Lisowskiej, Warszawa, (1923) (zebrane tu zostały jedynie dokumenty najważniejsze, przez program ministerjalny polecone do odczytywania przez uczniów; wskazane przy każdym dokumencie pytania mają na celu ułatwienie uczniom przygotowania należytego rozbioru). — Nanke, Wypisy do historii średniowiecznej. Lwów 1923. — Nanke, Wypisy do historii nowożytnej. Cz. I. Lwów 1924. — Orsza, Z dziejów narodu, wypisy ze źródeł i streszczenia z opracowań historycznych. Tom I obejmuje czasy piastowskie. Warszawa, 1908. — Paszkiewicz, Dzieje Polski, część I-a. Czasy piastowskie, czytanka z literatury historycznej i wypisy ze źródeł. Warszawa, 1924. — Teksty [źródłowe do nauki historii w szkole średniej. Wyd. Krakowskiej Spółki wyd., 1923, 1924. — Wachowski, Wypisy historyczne ilustrowane dla użytku młodzieży przy nauczaniu dziejów powszechnych. T. I. Historia starożytna. Warszawa, 1912. Witkowska i Kulikowska, Czytania historyczne. Warszawa, 1907 i nast.

*Zespoły źródeł do poszczególnych epok.* „Biblioteczka pamiątek narodowych (wyd. Gebethnera i Wolffa, Warszawa, 1915—1921), zawiera: Wielki Tydzień Polaków (29 list.—5 grudnia 1830 r.); Manifestacje warszawskie w 1861 r.; Rok 1863; Cytadela warszawska; Etapami na Syberję; Sybir; Rok 1830 i 1831; Księstwo Warszawskie; Na San Domingo; Trzeci Maj; Promieniści, Filareci, Filomaci; Żółkiewski; Kościuszkowski; Unia Litwy z Polską. — „Dokumenty historyczne“, (wyd. Tow. „Ignis“, Warszawa, 1923, 1924), wydane dotychczas tomy zawierają: Magna charta libertatum; Capitulare de Villis; Wieś polska przed kolonizacją na prawie niemieckiem; Księga henrykowska; Rok 1863. — Handelman, Konstytucje polskie, 1791—1921. Warszawa, 1922. — Handelman, Organizacja administracyjna Komisji Rządzącej r. 1807. Warszawa, 1917. — Kosiński, Pisarze polityczni i historyczni do wieku XIX; wydane części zawierają materiały do 1573 r. Warszawa, 1919. — Łabuński, Unia Litwy z Polską. Warszawa, (1913). — Mościcki, Konstytucja 3 Maja 1791 r., oraz wyjątki z dzieł Staszica i Kołłątaja. Wyd. księgarni J. Lisowskiej, Warszawa, (1924). — Nabelak, Tadeusz Kościuszkowski, jego odezwy i raporta, uzupełn. aktami odnoszącymi się do powstania narodu. 1794 r. Kraków, 1918. — Opatrny, Z czasów Skargi, czytanka historyczna. Nowy Sącz, 1913. — Radziwiłł i Winiarski, Królestwo Polskie, dokumenty historyczne dotyczące prawnopolitycznego stosunku Król. Polskiego do Cesarstwa rosyjskiego. Warszawa, 1915. — Stecka Pisma polityczne Wielkiej Emigracji (Bibl. Składnicy). Warszawa (1922). — Wróblewska, Rok 1863, wyjątki z dzieł i pamiątek, dokumenty i odezwy. Wilno, 1923. — Bo-brzyński, Jaworski, Milewski, Z dziejów odrodzenia politycznego Galicji, 1859—1873. Warszawa, 1905.



Szczegółowsze wskazówki, dotyczące źródeł historycznych zawierają prace: Handelsmana, Historyka. Zamość, 1921. — Ptaszyckiego, Encyklopedia nauk pomocniczych historii i literatury polskiej. Lublin, 1922, wreszcie znakomita Bibliografia historii polskiej“ prof. Finkla.

**Literatura:** Gąsiorowska, Przegląd literatury historycznej popularnej. Warszawa, 1920 i w „Roczniku pedagogicznym“ na r. 1921. — Gorzycki, Wypisy histor.—źródłowe dla klas wyższych szkół średnich—w „Przeglądzie pedagogicznym“ 1920 r. z. III. — Opatrzny, Z czasów Skargi. Nowy Sącz, 1913 (wstęp). — Gebert, Czytanie wypisów historycznych przy nauce dziejów starożytnych — w „Muzeum“ 1924 r. z. I. — Lambeck G. Ueber die Benutzung von Quellen im geschichtlichen Unterricht — w czasopiśmie „Vergangenheit und Gegenwart“. (Lipsk, 1912, z. 5).

## VI.

### Modele zabytków historycznych, zwiedzanie pamiątek, wycieczki historyczne.

Najdokładniejszy rysunek nie jest w stanie zastąpić modelu z gipsu, drzewa lub masy papierowej, któryby wier nie odtwarzał dany budynek, broń, sprzęt i t. p. W szkołach niemieckich modele takie w pojedynczych sztukach oraz w całych zespołach powszechnie są używane, u nas jednak, niestety, brak ich niemal zupełny.<sup>1)</sup> Tem bacniejszą przeto należy zwrócić uwagę na zaznajamianie uczniów z istniejącymi w danej miejscowości oryginalnymi pamiątkami przeszłości.

Niema prawie w Polsce zakątka, gdzieby nie było jakichś wspomnień historycznych, jakichś śladów dawnego życia. Te przedewszystkiem należy poznawać. Zabytki budownictwa, pomniki, dzieła sztuki, a choćby tylko cmen-

<sup>1)</sup> Słynne są w niemieckich szkołach modele do nauki historii Fr. Rauscha (Modelle zur Veranschaulichung vaterländ. Kulturgeschichte) Wykaz odpowiednich modeli do historii starożytnej podaje Cybulski w artykule o gabinecie filologii klasycznej w czasop. „Przegląd humanistyczny“ z 1922 r. zes. IV. W ostatnich czasach, staraniem p. Borawskiego zaczęto wykonywać odlewy z grobowców i pomników polskich (Ks. Józef, Anna Jagiellonka, Kazimierz Jagiellończyk i inn.).



tarze, pola walki i inne miejsca pamiątkowe, winny być zwiedzane. Przedewszystkiem zaś świątynie nasze dają obfite źródła wspomnień i możność naocznego poznania pracy i życia ubiegłych pokoleń. Styl budynku, nieraz różnorodny, nagrobki zdobne w herby i odznaki lub figury o charakterystycznych strojach i rynsztunku, tablice pamiątkowe, portrety, aparaty kościelne, tkaniny, chorągwie, obrazy, meble, stare księgi i dyplomy, skarbcze i t. d. — wszystko to daje wielostronny materiał dla żywego i pouczającego uzmysłowienia przeszłości.

Zwiedzanie tego rodzaju zabytków winno się odbywać według ustalonego zgóry planu. Przedewszystkiem oprowadzający uczniów nauczyciel powinien uprzednio dokładnie zapoznać się z danym zabytkiem, obmyślić wszystkie szczegóły, poznać jego historję, zdać sobie sprawę z jego doniosłości. Tosamó powinno obowiązywać przy zwiedzaniu pomników, poszczególnych zabytków sztuki i miejsc pamiątkowych.

Postawiwszy sobie za obowiązek zapoznanie młodzieży z przeszłością i jej zabytkami w najbliższem otoczeniu, nauczyciel historii niejednokrotnie, zwłaszcza w mniejszych miasteczkach i wsiach, będzie miał wdzięczne zadanie, polegające na uchronieniu od zniszczenia, na opiece, wreszcie na zinwentaryzowaniu zabytków. W tym duchu również winien oddziaływać na młodzież. Przy sposobności robót w polu znajduje się u nas rok rocznie mnóstwo zabytków w postaci naczyń glinianych, kości ludzkich i zwierzęcych, kamieni ze szczególnymi znakami, figurek, przedmiotów z brązu, żelaza, srebra, złota, kości, gliny, bursztynu, monet, narzędzi i t. p. Zabytki te nie przedstawiają najczęściej wartości materialnej i dlatego ludzie niszczą je, nie wiedząc, że wartość ich dla nauki bywa bardzo wielka i że należy

je uchronić przed zniszczeniem. Opieką zwłaszcza należy otaczać przypadkowo odkryte groby przedhistoryczne, mogiły, wały ziemne, t. zw. horodyszcz, kurhany. A ileż bezcennych nieraz zabytków niszczy po kościołach, dworach, a nawet chatach włościańskich, ileż pomników cmentarnych rozpada się w gruzy! Ileż wartościowych ksiąg, dokumentów, dzieł sztuki ginie w rękach ludzi ciemnych! Ocalone zabytki przemówią do młodych pokoleń żywym głosem swego dostojeństwa, kochać przeszłość nauczą skuteczniej od najwymowniejszych słów książki i nauczyciela. Zabytki te łączą przeszłość z przyszłością, są dowodami narodowej kultury i argumentami jej cech indywidualnych, stanowią też jeden z głównych środków wychowania historycznego i narodowego.

W celu żywszego zainteresowania młodzieży przeszłością najbliższych okolic pożądane jest opracowywanie zwiększonych monografij danej miejscowości, związanego z nią wydarzenia dziejowego, lub życiorysu osoby zasłużonej; następnie opisów poszczególnych zabytków i zbiorów prywatnych (dawnych sprzętów, obrazów, starych ksiąg, rękopisów, map, pamiątek i t. p.), ilustrowanych rysunkami albo fotografjami; zapisywanie podań, legend, pieśni lokalnych; tworzenie małych muzeów, w których prócz materiałów ilustracyjnych, byłyby gromadzone przedmioty znalezione, pamiątki i t. p.

Po dokładnem poznaniu historii i zabytków w najbliższem otoczeniu należy organizować dalsze *wycieczki historyczne*.

Nieodzownym warunkiem powodzenia wycieczki jest należyta jej organizacja i przygotowanie. Wyjazd powinien poprzedzić odpowiedni wykład, względnie odczyt, poświęcony zwięzłemu omówieniu historii danej miejscowości, jej



roli w dziejach Polski, wartości zabytków. Odczyt taki może być wygłoszony bądź przez nauczyciela, bądź przez jednego lub kilku zdolniejszych uczniów, którzy w tym wypadku dzielą pomiędzy sobą temat, np. według okresów historycznych, albo kwestyj (historja, rola dziejowa, ważniejsze wydarzenia, zabytki sztuki i kultury). Materiał do odczytów można wybrać ze „Słownika geograficznego“, z Balińskiego i Lipińskiego „Starożytnej Polski“, wreszcie z osobnych specjalnych opracowań i przewodników, których wykaz podaje Al. Janowski w swej doskonałej książeczce p. t. „Wycieczki krajoznawcze“ (Warszawa, Tow. wydawnicze „Ignis“).<sup>1)</sup> Kierownik wycieczki winien przygotować dokładny plan zwiedzania zabytków, muzeów i t. p. w danej miejscowości, licząc się z czasem, siłami uczestników i stale pamiętając o tem, że należy zwiedzać rzeczy najważniejsze, istotnie godne uwagi, pomijać natomiast takie, które mniejszą przedstawiają doniosłość, lub którym można by zbyt mało dla należytego obejrzenia poświęcić czasu. W czasie wycieczki trzeba zachęcać do czynienia spostrzeżeń, zbierania widoków, odręcznego rysowania lub fotografowania. Nader pożytecznem jest zapytywanie uczniów w czasie zwiedzania danego zabytku o kwestje lub wydarzenia z nim związane, a o których była mowa na lekcjach historii. Odniesione wrażenia można po powrocie utrwalić przez urządzenie pokazu odpowiednich przezroczycy, objaśnianych przez uczniów, którzy zabytki te widzieli.

<sup>1)</sup> Pożytecznym w tym względzie może być również Offmańskiego, Słownik miejscowości, w których znajdują się jeszcze zabytki z czasów piastowskich i jagiellońskich (963—1572). Królestwo Polskie, Litwa, Cesarstwo (rosyjskie), Galicja, W. Ks. Krakowskie, W. Ks. Poznańskie, Śląsk, Spisz i Bukowina. Warszawa, 1906.

**Literatura.** Aleksander Janowski, Wycieczki krajoznawcze (Wskazówki metodyczne). Warszawa, Tow. wydawnicze „Ignis“. — Dr. Ludwik Bykowski, Wycieczki szkolne. Zamość, wyd. Z. Pomarański i Sp. — K. Sochaniewicz, Kult przeszłości w wychowaniu narodowem. Zamość, 1921. — O opiece nad zabytkami, konserwacji, inwentaryzowaniu: Wawrzeniecki, Doniosłe znaczenie i rola nauczycielstwa szkół powszechnych, jako informatora polskiej archeologii przedhistorycznej—w czasop. „Szkoła powszechna“ z 1921 r.—„Opieka nad zabytkami i ich konserwacja“. Warszawa, 1920, wydawnictwo Ministerstwa Sztuki i Kultury. — Instrukcja szczegółowa dla inwentaryzatorów. Warszawa, 1919, wyd. Min. Sztuki i Kultury. — Józef Muczkowski, Ochrona zabytków, Kraków, 1914. — Regulamin dla badania i inwentaryzowania dzieł sztuki i przemysłu artystycznego. Kraków, 1902, wydawnictwo Tow. opieki nad polskimi zabytkami sztuki i kultury. — Wskazówki dla osób opisujących zbiory rękopiśmienne. Warszawa, 1913, wyd. Towarzystwa Miłośników Historji.



## VII.

### Zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki, bibliotek i t. p.

Jednym z najważniejszych środków wspomagających pogładową naukę historii jest zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, pokazów dzieł sztuki, bibliotek i t. p. Muzea dają doskonały przegląd dorobku cywilizacyjnego narodu, wyraziście uwydatniają rozwój różnych usiłowań; w nich przez szereg umiejętnie wybranych i ugrupowanych okazów dochodzi do silnego wyrazu kultura danego kraju i danej epoki. Stanowią one wyraźny wskaźnik cywilizacji każdego społeczeństwa; zapomocą nagromadzonych zabytków i okazów odzwierciedlają w sposób charakterystyczny nie tylko istotną jego fizjonomję duchową, ale malują ponadto w barwach najżywszych moc i potęgę narodu, są świetnym pomnikiem jego dawnej chwały, bogatym skarbcem dotychczasowego kulturalnego dorobku, spichrzem zasług, położonych w dziedzinie nauki, sztuki i życia społecznego, zadatkami trwałości i coraz większego pogłębienia narodowej kultury na przyszłość. Olbrzymia wartość pedagogiczna muzeów polega na tem, że dają one w jednym, przejrzystym, łatwym do uchwycenia obrazie równoczesny przegląd całego szeregu zabytków które umieszczone obok siebie rzucają

wprost w oczy pewne wiadomości, pobudzają spostrzeżenia i wnioski. Zrozumiano to oddawna w społeczeństwach kulturalnych, które wielką pieczołowitością otaczają muzea, zaś zwiedzanie ich uważają za potężny czynnik wychowawczy.

Racjonalne gromadzenie zabytków, planowe ich rozmieszczenie, pod kątem widzenia nauki czy pedagogii, datuje się stosunkowo od niedawna. Przedtem były one niby magazynami i składami osobliwości, w których bez jakiegokolwiek planu i ładu gromadzono wszystko, co się komukolwiek wydawało rzadkiem, cennem lub ciekawem; były tam równocześnie zebrane malowidła i sztychy, pamiątki z podróży do Ziemi św. i włosy wodzów i poetów, dawne przyrządy astronomiczne i chirurgiczne, globusy i kości mamutów, wykopaliska i pantofle, fajki, laski sławnych ludzi, szczątki zbroi i ubrań, zawiędłe kwiaty i guziki, słowem rupiecie wszelkiego gatunku, które zajmowało bezużytecznie miejsce na ścianach i w gablotach, śmiesząc, męcząc i przerażając swoją obfitością, bezmyślnością i brakiem jakiegokolwiek planu w rozmieszczeniu. Zwiedzanie takiego rodzaju zbiorów nie przynosiło żadnych korzyści, raczej odstręczało od powtórnych odwiedzin.

Ten stan rzeczy przeważał w muzeach polskich; dopiero w ostatnich dziesiątkach lat za przykładem wzorowo urządzonych muzeów zagranicznych i nasze zmieniają swój dotychczasowy charakter bezplanowych magazynów na logicznie rozmieszczone zbiory pod fachowem kierownictwem uczonych.

Dla celów pedagogicznych najodpowiedniejsze są muzea specjalne, poświęcone np. jakiejś epoce, lub też podzielone na osobne części, obrazujące w systematycznym układzie historyczny rozwój życia i pracy ubiegłych pokoleń. Wielkie braki, z różnych wynikające przyczyn, w podobnej organi-



zacji naszych muzeów tem większe wkładają obowiązki na tych, którzy zwiedzanie z młodzieżą zbiorów traktują nie tylko jako interesującą rozrywkę, lecz jako środek i podniecie do wzbogacenia wiedzy.

Jeżeli muzeum znajduje się w miejscu siedziby szkoły, np. w większych miastach, nie należy poznawać go od razu w całości, lecz systematycznie, działami, podczas kilkakrotnych odwiedzin. Jeśli oglądanie zbiorów odbywa się niejako przygodnie, np. w czasie wycieczki, wówczas trzeba wskazywać na przedmioty najważniejsze, unikając rozpraszania uwagi na szczegóły i drobiazgi.

Korzyści ze zwiedzania zbiorów zależne są od należytej organizacji wycieczki, oraz umiejętnego pokazywania i pouczenia. Ważną niezmiernie rzeczą jest ilość zwiedzających, najlepiej jeśli ich liczba nie przekracza dwudziestu osób, choćby nawet sale muzealne były dosyć obszerne, to jednak przy większej liczbie uczestników trudno jest wytworzyć tę łączność między objaśniającym a słuchaczami, która jest tak pożądaną i konieczną, by oprowadzanie istotne przyniosło rezultaty. Na czas zwiedzania należy wybierać godziny, w których zwiedzających przygodnie jest niewielu; albo lepiej jeszcze postarać się w zarządzie muzeum o specjalne godziny, niedostępne dla publiczności. Wycieczkę należy odbywać z gronem młodzieży z jednej klasy, względnie z grupą uczniów o tym samym poziomie wykształcenia.

Oprowadzania i objaśnień winna udzielać osoba odpowiednio wykształcona, znająca dobrze muzeum i poszczególne zabytki, oraz świadoma wiedzy i przygotowania słuchaczy. Uczestnicy wycieczki muszą odczuć, że są prowadzeni według obmyślonego planu; przewodnik powinien usuwać ciszając się mimowoli do umysłu zwiedzających wrażenie

chaosu, które utrudnia skupienie myśli w pewnym kierunku; objaśnienia nie mogą być dorywcze, improwizowane, aby zbyć, gdyż wówczas słuchacze tracą zaufanie i skłonni są do bezmyślnego rozpraszania uwagi. Najlepiej jeżeli objaśnień udziela sam nauczyciel (który uprzednio zwiedził muzeum i zgóry obmyślił plan zwiedzania), podnosi się wówczas jego fachowy autorytet wobec uczniów, a nadto on jeden tylko może wskazać na rzeczy dla danego celu najodpowiedniejsze, oraz uniknąć szczegółów zbytecznych i nużących. Wyjątkowo może nauczyciela wyręczyć urzędnik muzeum, człowiek fachowy i mający zdolności popularyzatorskie; stanowczo wystrzegać się należy objaśnień udzielanych przez służbę muzealną, wygłaszanych znudzonym monotonnym głosem, z przeraźliwą zazwyczaj ignorancją i brakiem zrozumienia celu zwiedzania.

Jednym z głównych zadań przewodnika jest skupienie uwagi zwiedzających na przedmioty najważniejsze, które trzeba wszechstronnie i dokładnie objaśnić; powszechną zwyczaj skłonność do bezmyślnego oglądania i wypytywania należy opanowywać i we właściwym kierunku prowadzić myśli i ciekawość oprowadzanych. Unikać należy podczas zwiedzania niezdrowego pośpiechu, który zaciera wrażenia i wyradza szkodliwą powierzchowność. W czasie udzielania objaśnień należy przypominać związane z danym zabytkiem okoliczności, o których była mowa na lekcjach historii. Podczas oglądania obrazów i dzieł sztuki, należy obok ich znaczenia historycznego wyjaśniać walory artystyczne i w sposób umiejętny starać się doprowadzić młodzież do wypowiedzania własnych, samorzutnych spostrzeżeń.

Niezaprzeczoną wartość pedagogiczną mają wystawy specjalne, gromadzące cykle przedmiotów lub obrazów z danej epoki, jednego artysty lub pokrewnych dziedzin histo-



rycznych albo artystycznych (np. wystawy w Kamienicy Baryczków w Warszawie, wystawy obrazujące powstania polskie, działalność zasłużonego męża, wystawy poświęcone rozwojowi poszczególnych rzemiosł i t. p.).

**Literatura.** Dr. Tadeusz Szydłowski, Muzeum jako czynnik oświatowy — w wydawnictwie zbiorowem p. t. „Praca oświatowa”. Kraków, 1913, wyd. Arcta. — Radliński, Wystawa starożytności i co możemy znaleźć na niej dla nauki dziejów — w „Przeglądzie pedagogicznym” z 1890 r. — Dr. Mieczysław Treter, Muzea współczesne (Początki, rodzaje, istota i organizacja muzeów. Publiczne zbiory muzealne w Polsce i przyszły ich rozwój). Kijów, 1918. — Kazimierz Wójcicki, Obraz w nauczaniu języka ojczystego i literatury (zawiera cenne wskazówki o poznawaniu dzieł sztuki).

Nadto do opracowania objaśnień należy się przygotowywać na podstawie katalogów muzealnych i wystawowych, opisów i specjalnych monografij poszczególnych zbiorów, zabytków, artystów.

## VIII.

### Teatr i kinematograf.

Silniej od lektury powieści historycznych do wyobraźni i uczucia przemawiają utwory teatralne, wystawiane w odpowiednich kostjumach i dekoracjach. Będąc potężnym czynnikiem dla poznawania wybitnych utworów literatury pięknej, mają również znaczenie dla uzmysłowienia pewnych wypadków historycznych i z tego powodu nie są do pogardzenia, jako w swoim rodzaju pomoce do nauki historii. Warunkami koniecznymi dla osiągnięcia pożytku w tym zakresie jest dobór sztuk, możliwie wiernych pod względem tła dziejowego, oraz ścisłości kostjumowo-dekoracyjnej. Niektóre zwłaszcza utwory, wysuwające pewne idee, przeniknięte pewną myślą historjofobiczną, lub też ukazujące dany fakt dziejowy w specjalnem oświetleniu, nadają się do szczególnego rozbioru i omówienia przez nauczyciela. Do takich np. należą Mickiewicza „Dziady” i „Konfederaci barscy”; Słowackiego „Kordjan”; Żeromskiego „Sulkowski”, dzieła Wyspiańskiego. Rozbiór literacki i historyczny takich utworów, znanych uczniom z teatru, pogłębi niewątpliwie zrozumienie walorów artystycznych, oraz danej epoki, postaci dziejowej czy wydarzenia.

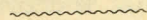


*Wybitniejsze utwory teatralne, osnute na tle historycznem:*

Anczyca, „Kościuszk pod Racławicami“. Bałuckiego, „Kiliński“. Bełcikowskiego, „Mieczysław“, „Bolesław Śmiały“, „Piotr Skarga“, „Odsiecz Wiednia“, „Przekupka warszawska“. Felińskiego, „Barbara Radziwiłłówna“. Juliana z Poradowa, „Obrona Częstochowy“. Kozłowskiego, „Wójt Albert“, „Taboryci“, „Jeniec Napoleona“. Krasieńskiego, „Irydjon“. Kraszewskiego, „Radziwiłł Panie Kochanku“. Marciniowskiej, „Bartosz Głowacki“. Mickiewicza, „Dziady“, „Konfederaci Barscy“. Niemcewicza, „Powrót posła“. Nowaczyńskiego, „Dymitr Samozwaniec“, „Wielki Fryderyk“. Rapackiego, „Maciek Borkowicz“. Rydla, „Królewski jedynak“. Słowackiego — wszystkie utwory dramatyczne. Syrokomli: „Kacper Karliński“, „Wyrok Jana Kazimierza“. Szujskiego, utwory dramatyczne. Wyspiańskiego — wszystkie utwory dramatyczne. Żeromskiego, „Sulkowski“. Żuławskiego, „Dyktator“. Z utworów literatury obcej cenniejsze dzieła dramatyczne pisarzy starożytnych greckich i rzymskich (Eschilosa, Sofoklesa, Eurypidesa, Arystofanesa, Plauta, Terencjusza), francuskich (Corneilla, Moliera, Racina), angielskiej (Szekspira, Byrona, Shelleya), niemieckiej (Goethego, Schillera), rosyjskiej (Mereżkowskiego).

**Kinematograf.** Wielkie w obecnych czasach rozpowszechnienie pokazów kinematograficznych i ich zastosowanie do nauki pogładowej, zwłaszcza w dziedzinie przyrody, krajoznawstwa, geografji, winno również spowodować opracowywanie filmowych cyklów historycznych. W kinematograficznej produkcji zagranicznej istnieją już liczne obrazy, których tematami są wydarzenia z historii; u nas, ze względu na wielkie koszty i trudności techniczne, zrobiono bardzo mało w tym kierunku. Jako środek uzmysławiający dzieje w żywej, interesującej akcji, kinematograf

może i powinien wybitną odegrać rolę, tembardziej, że poza wykonaniem filmów, nie pociąga za sobą wybitniejszych trudności i zbyt wielkich nakładów. Co do samych obrazów, to powinny one odpowiadać warunkom, wymagany od przezroczy i przedstawień teatralnych; podobnie i sposób ich użytkowania dla celów szkoły jest do tamtych środków uzmysławiających zbliżony. <sup>1)</sup>



<sup>1)</sup> O zastosowaniu kinematografu w szkole pisali m. in.: **Jan Kraskowski**, Film naukowy i jego znaczenie w zastosowaniu do szkół średnich, wyższych, wojskowych, zawodowych, oraz kursów ogólnie kształcących. Warszawa, 1922. — **Dr. Marjan Stępowski**, Kinematograf komunalny, szkolny i objazdowy. Warszawa, 1923.



IX.

**Obchody narodowe, wieczornice historyczne.**

Obchody narodowe, posiadające wielkie znaczenie dla rozbudzenia uczuć patriotycznych, należy również wyzyskać dla głębszego wykształcenia historycznego. W czasach niewoli takie obchody miały przeważnie charakter jednostronny, — obchodzono w trwożnej atmosferze niebezpieczeństwa wspomnienia wypadków nacechowanych patriotycznym bólem, owianych melancholią zgasłych nadziei, cierpieniem bohaterskich, przemocą wroga dławionych porywów. Rocznic powstań, męczeństw, prześladowania były zwykłą treścią takich obchodów. Dziś, w wolnej Ojczyźnie, kiedy poglądy na całą porozbiorową przeszłość ulec muszą rewizji, kiedy w niej widzieć trzeba nie tylko samą słabość narodu, ale odczuć i zrozumieć czynniki jego odporności i siły, i obchody narodowe w swych tematach i traktowaniu winny innej nabrać treści. Wydobywajmy z odleglejszej nawet przeszłości takie chwile, któreby świadczyły o tężyznie narodu, jego twórczej pracy i silnej woli, o jego zasługach cywilizacyjnych i mocnem poczuciu państwowem. Pokażmy wielkie charaktery, zdrową, rwącą się do życia energję budowniczych państwa; oświetlmy czyny i zasługi tych, co nie tylko w porywających chwilach uniesień, lecz w trudzie

i mozolach szarego życia wznosili twierdze polskiego bytu, polskiej wiary, polskiej przyszłości.

Oprócz powtarzającego się rok rocznie obchodu Konstytucji 3 Maja, szkoły powinny organizować obchody związane z przypadającymi w danym roku rocznicami ogólnonarodowymi, bądź też lokalnego czy prowincjonalnego znaczenia. Szkoły mogą pod tym względem dawać chwalebna inicjatywę i niejednokrotnie, zwłaszcza w mniejszych ośrodkach kulturalnych, przyczynić się do szerszego spopularyzowania godnej upamiętnienia rocznicy. Nadto pożądané jest, by szkoły związane z imionami postaci historycznych (Zygmunta Augusta, Batorego, Rejtana, Niemcewicza, Lelewela i t. p.) obrały sobie pewien dzień, związany z daną postacią, i uważając go niejako za „święto szkoły“ urządziły odpowiedni obchód, mający na celu bliższe poznanie przez wychowañców typu patronującego temu zakładowi.

Organizacja każdej takiej uroczystości winna być dokonana przy czynnym współudziale uczniów. Obchód nie może być zbyt długi, nużący (1—1½ godziny najwyżej) i powinien odznaczać się urozmaicheniem. Należy zerwać z rutyną długich odczytów, powtarzających utarte, a często niezrozumiałe frazesy. Krótkie przemówienie wstępne nauczyciela lub przełożonego szkoły, wyjaśniające znaczenie rocznicy i nawiązujące, w miarę okoliczności, do zagadnień doby bieżącej; opowiadanie o pewnym szczególe z pamiętnej chwili, opracowane przez ucznia—wyczerpać powinny treść rzeczową obchodu; urozmaicheniem będą śpiewy, deklamacje, pokazy. W niektórych wypadkach, kiedy np. obchód poświęcony jest wydarzeniu lub postaci mniej znanej, życiorys, względnie opowiadanie, rozpocznie uroczystość, zaś przemówienie nauczyciela zostanie wygłoszone później. Deklamacje i śpiewy powinny być tak dobrane, by wiązały się ściśle



z rocznicą, bądź swoją treścią, bądź ogólną myślą przewodnią. Obchód można połączyć z pokazem odpowiednich przezroczy lub rycin, portretów, map i t. p.

**Wieczornice historyczne.** Niezależnie od obchodów rocznic dużą wartość wychowawczą i naukową mają wieczornice odtwarzające pewne epoki, np. „Wiek Zygmuntownski“, „Życie wojskowe w XVII w.“, „Szkola rycerska“, „Sejm i Sejmik“, „Obiad czwartkowy“, „Dwór Stanisława Augusta“, „Zabawa z czasów Księstwa Warszawskiego“ i t. p. Treścią takich zebrań, organizowanych przez samych uczniów ze wskazówkami jedynie nauczycieli historii i literatury, może być głośna lektura utworów współczesnych, wyjątków z monografii historycznych, śpiewy, deklamacje, żywe obrazy, muzyka. Zebranie winno być, o ile można, bezpretensjonalne, swobodne, słowem rodzajem zabawy, okraszanej wesołością, humorem, i odbywającej się z udziałem jaknajwiększej ilości uczestników.

Wieczornice tego rodzaju nadają się doskonale do ilustrowania pewnych epok pod względem obyczajowym, na co w normalnem życiu szkolnem niema zazwyczaj czasu; szczególnie zaś godne są polecenia w zamkniętych zakładach naukowych.

Podobne znaczenie mają szkolne przedstawienia teatralne, gdzie młodzież, ucharakteryzowana według mody i wzorów z danego momentu przeszłości, odgrywa pewne sceny historyczne, które dają jej możność wżywiania się uczuciowego i myślowego w treść ubiegłego życia. Mogą to być wyjątki z dzieł znakomitych pisarzy, albo utwory specjalnie przystosowane do wieku młodocianego, np. Gerson-Dąbrowskiej: „Łokietek w grotach Ojcowa“, „Kazimierz i Rokiczana“, „Żacy za Batorego“, „Pod murami Często-

chowy“, „Legenda o królowej Kindze“, Marji Reuttówny, „Trzeci maj“, i inne.

Poniżej podane zostały projekty programów kilku obchodów rocznicowych.

### Obchód Konstytucji 3 Maja.

I. Przemówienie wstępne, wygłoszone przez nauczyciela lub przełożonego szkoły; powinno zawierać wyjaśnienie znaczenia Święta Narodowego z nawiązaniem do aktualnego położenia państwa.

II. Śpiew chórally jakiegoś utworu okolicznościowego, np. „Witaj, majowa jutrzeńko“, albo któregoś z utworów współczesnych, np. Fr. Karpińskiego „Na dzień 3 maja 1791 r.“ („Rzucajmy kwiat po drodze“), „Pieśń dziękczynna za Ustawę 3 maja 1791 r.“ („Boże! ludzie twoi przyszli“); „Polonez Trzeciego Maja“ („Zgoda sejmu to sprawiła“); „Pieśń na 3 maja 1792 r.“ („Boże, Boże nieskończony“); „Polonez Kościuszki“ („Podróż twoja nam niemiła“) i inne.

III. Wykład, względnie odczyt, wygłoszony przez ucznia na temat związany z Konstytucją 3 Maja, np.: Dzień 3 maja 1791 r. w Warszawie, Sprawa włościańska w Polsce a Konstytucja 3 Maja, Sprawa mieszczańska w Polsce a Konstytucja 3 Maja, Sylwetka jednego z wybitnych działaczy Sejmu Wielkiego (Kollataja, Ignacego Potockiego, Stanisława Małachowskiego, Kazimierza Sapiehy, Niemcewicza, Dekerta i t. d.), Litwa a Konstytucja 3 Maja, Wpływ literatury politycznej na uchwały Sejmu Wielkiego, Znaczenie moralne Konstytucji 3 Maja, Dlaczego rocznicę Konstytucji 3 Maja uważamy za święto narodowe? i t. p. W odpo-



wiednich warunkach można wykład nawiązać do pewnej miejscowości, np. Krakowa, Wilna.

IV. Deklamacje utworów okolicznościowych, np. Koncert Jankiela z „Pana Tadeusza”; Or-Ota „Głos Małachowskiego”; Skargi Kazanie o miłości ku ojczyźnie (w wyjątkach); poszczególne sceny z „Powrotu posała” Niemcewicza itp.

V. Śpiew chórалny („Jeszcze Polska nie zginęła”).

VI. Pokaz przezroczy, wyobrażających osoby, miejscowości, sceny, obrazy historyczne (Norblin, Matejko), związane z rocznicą.

*Wskazówki i materiały:* Mościcki, Konstytucja 3 Maja 1791 r. Szkolna Bibl. Historyczna III. Warszawa, 1924 r. wyd. księgarni J. Lisowskiej (podaje teksty, wyjątki z dzieł Staszica i Kołłątaja, wskazówki bibliograficzne). — Balzer, Reformy polityczne i społeczne Konstytucji 3 Maja. Warszawa, 1920. — Handelsman, Konstytucja 3 Maja 1791 r. Warszawa, 1907. — Siemieński, Konstytucja 3 maja 1791, jako wyraz polskiej kultury politycznej. Warszawa, 1921. — Śliwiński, Konstytucja 3 Maja. Warszawa, 1922. — Kamieniecki, Litwa a Konstytucja 3 Maja. Warszawa, 1917. — Balzer, Z zagadnień ustrojowych Polski. Lwów, 1915. — Bartoszewicz, Konstytucja 3 Maja. Warszawa, 1906. — Bartoszewicz, Księga pamiątkowa setnej rocznicy Konstytucji 3 Maja. Kraków, 1921. — Kalinka, Sejm czteroletni. Kraków, 1895. — „Trzeci Maj”. Bibl. pamiątek narodowych. Warszawa, 1916. (wyd. Gebetnera i Wolffa). — Limanowski, St. Staszic (wyd. „Plutarch polski”). — Kipa, Ks. H. Kołłątaj. Lwów, 1912. — Horoszkiewicz, Echa minionych lat. Wiersze, pieśni z muzyką, marsze wojska polskiego z końca XVIII i początku XIX w. Lwów, 1889.

## Obchód filarecki (1824 — 1924).

I. Wykład, względnie odczyt, wygłoszony przez ucznia na temat „Promieniści” (dzieje towarzystw młodzieży wileńskiej na tle zwięzłej historii Uniwersytetu Wileńskiego).

II. Śpiewy chórалne utworów okolicznościowych, np. Mickiewicza: „Pierwiosnek”, „Rybka”, „Dudarz”, „Trzech Budrysów”, „Do Niemna”, „Hej! użyjmy żywota”, „Hej! radośnie oczy błyszczą”, „Wilija”, „Pieśń Wajdeloty”, „Nie dbam jaka spadnie kara”; Zana: „Triolet” („Komu ślubny splatasz wieniec”); Czeczota: „Bodaj to złote wieki”, „Świszczcie z gradem wiatr zmieszany”, „O ty, ziemio nieszczęśliwa”, „Precz, precz nudy, troski”, „Bądźmy, bracia, weseli”, „Przez me podwórze”, „Mamo, mamó kochana”, „Kosarzu, kosarzu”; Śpiew akademików z r. 1820 („Młodym smutki nie przystoją”; Śpiew akademików: „Weselmy się, koledzy” i wiele innych.

III. Deklamacja Mickiewicza: „Ody do młodości”.

IV. Odczyt, wygłoszony przez ucznia na jeden z tematów następujących: Tomasz Zan, Majówki Promienistych, Prześladowanie młodzieży filareckiej.

V. Deklamacje utworów okolicznościowych lub współczesnych, np.: Opowiadania Sobolewskiego z trzeciej części „Dziadów”, wierszy Zana („Triolety”, „Więzień”), Czeczota, Odyńca.

VI. Przemówienie końcowe o roli młodzieży filareckiej w dziejach narodu, wygłoszone przez nauczyciela lub przełożonego szkoły.

VII. Deklamacja zbiorowa sceny więziennej z trzeciej części „Dziadów” (może się odbyć oczywiście tylko w szkole męskiej).



VIII. Pokaz przezroczy, wyobrażających osoby i miejscowości związane z rocznicą.

**Materiały:** Ludwik Tur (Janowski), Uniwersytet Wileński. Lwów, 1903. — „Promieniści — Filomaci — Filareci“, zebrał i objaśnił Henryk Mościcki. Warszawa, Gebethner i Wolff. — „Z filareckiego świata“. Zbiór pamiątek z epoki filareckiej. Wydał H. Mościcki. Warszawa, 1924. — Kallenbach, Triumf Filomatów. Warszawa, 1919. — Kallenbach, Ród Filomatów, druk. w czasopiśmie „Biblioteka warszawska“ z 1914 r. — Mościcki, Wilno i Warszawa w „Dziadach“ Mickiewicza. Warszawa, 1908. — Pietraszkiewiczówna, Dzieje Filomatów w zarysie. Kraków, 1912. — Pigoń, Do podstaw wychowania narodowego. Lwów, 1921. — Poezya Filomatów, 2 t. Kraków, 1923. — Gawalewicz, Poeta promienisty. Warszawa, 1911. — Wł. Wszelaczyński, A. Mickiewicz w muzyce. Lwów, 1890 (spis utworów muzykalnie ilustrowanych). — Horoszkiewicz, Echa minionych lat. Lwów. 1889.

#### Obchód dla uczenia 900-iej rocznicy koronacji polskiej (1025—1925).

- I. Przemówienie wstępne o znaczeniu rocznicy.
- II. Śpiew chóralny pieśni „Bogurodzica“.
- III. Odczyt, wygłoszony przez ucznia o Bolesławie Chrobrym.
- IV. Deklamacja, np. Niemcewicz „Bolesław Chrobry“ (ze „Śpiewów historycznych“).
- V. Pokaz przezroczy (Poznań, Gniezno, włócznia św. Maurycego, podobizna monety z czasów Bolesława, mapa Polski za Bolesława Chr., Matejki, „Wjazd Bolesława do Kijowa“).

**Materiały:** Kochanowski, Trzy odczyty o Polsce. Warszawa, 1917. — Szajnocha, Bolesław Chrobry i odrodzenie Polski za Łokietka. — Wojciechowski, Królestwo Polskie i koronacja Bolesława II. (w „Szkicach historycznych XI w.“). Wł. Abraham, Gniezno i Magdeburg. Kraków, 1921. — St. Zakrzewski, Mieszko I jako budowniczy państwa polskiego. Warszawa (wyd. Pol. Składnicy pomocy szkolnych).

#### Obchód czterechsetnej rocznicy Hołdu pruskiego (10 kwietnia 1525 r.).

I. Przemówienie wstępne nauczyciela lub przełożonego szkoły, wyjaśniające doniosłość wiekowych stosunków polsko-pruskich.

II. Odczyt ucznia o Hołdzie pruskim na tle dziejów polsko-krzyżackich.

III. Deklamacja, np. wyjątków z „Krzyżaków“ Siemkiewicza, „Proporca“ Kochanowskiego, „Margiera“ Syrokomli.

IV. Śpiew chóralny („Rota“).

V. Pokaz przezroczy (m. in. Matejki „Hołd pruski“ w całości i we fragmentach, mapa Prus Wschodnich).

**Materiały:** Czesław Jankowski, Sześćset lat stosunków polsko-pruskich. Wilno, 1902. — K. Król, Krzyżacy w Polsce. Warszawa, 1918. — Biernacki, Hołdy pruskie. Warszawa 1882.

#### Obchód setnej rocznicy zgonu Stanisława Staszica (zm. 20 stycznia 1826 r.).

I. Przemówienie wstępne nauczyciela lub przełożonego, szkoły, wyjaśniające rolę dziejową i zasługi Staszica z nawiązaniem do aktualnych stosunków w Polsce.



II. Odczyt wygłoszony przez ucznia, a poświęcony zyciorysowi Staszica.

III. Odczytanie wyjątków z „Przestróg dla Polski“, „Uwag nad życiem Jana Zamoyskiego“ etc.

IV. Pokaz przezroczy (portrety, miejscowości związane z działalnością Staszica).

*Materiały:* Szujski, St. Staszic jako pisarz polityczny w „Dzielałach“ Szujskiego, t. V. Kraków, 1885. — Kalinka w t. II-im „Sejmu czteroletniego“. — Grabowski, Staszic, jego pisma polityczne i pojęcia filozoficzne. Kraków, 1898. — Chołoniowska, Staszic, jego życie i czyny. Warszawa, 1916—Limanowski, Staszic (wyd. „Plutarch polski“). — Wiek XIX. Sto lat myśli polskiej, t. I-y (podaje szczegółową literaturę).

~~~~~

X.

Lektura historyczna.

Ważnym czynnikiem dla uzupełnienia i pogłębienia wiedzy historycznej jest lektura odpowiednio dobranych dzieł historycznych. Osiągnięcie w tej mierze pomyślnych rezultatów zależy od właściwego doboru książek, poleconych uczniom do przeczytania; od stosownej, umotywowanej, zachęty nauczyciela, wreszcie od kontroli, jaką winien mieć nauczyciel nad czytelnictwem swoich uczniów. Zasada bezwzględna musi być to, że *nie wolno* dawać lub polecać książek, których nauczyciel sam nie przeczytał, nie zaopiniował czy nadają się pod każdym względem jako lektura i do jakiego mogą być zastosowane poziomu. Niestosowanie się do tej zasady pociągnąć może bardzo ujemne następstwa przez wypaczenie sądu o danem wydarzeniu, epoce lub postaci; niewłaściwa przytem książka, nawet wartościowa pod względem naukowym, lecz sucha, zawiła, poprostu zatrudna, może raz nazawsze zniechęcić do czytania dzieł historycznych. Wielkie znaczenie ma też sposób wykładu i stosunek do niego uczniów, wykłady nudne, niezajmujące, odstręczają, rzecz prosta, od chęci szczegółowszego zajęcia się przedmiotem, który traktowany jest przez uczniów, jak pańszczy-

zna. Tymczasem wykład żywy, pociągający, we wrażliwych umysłach młodzieży zawsze powoduje chęć bliższego zapoznania się z przedmiotem miłym, ciekawym.

Nie należy jednak w lekturze przesadzać. Nauczyciel historii stale winien pamiętać, że jego przedmiot jest tylko jednym z pośród wielu innych i że zainteresowania i uzdolnienia wszystkich uczniów nie mogą iść wyłącznie w kierunku historycznym. Wystarczy, by każdy uczeń przeczytał w ciągu roku jedno tylko dzieło historyczne, z pośród wskazanych przez nauczyciela; obfitszą natomiast lekturę polecać należy tylko bardziej interesującym się historią.

Kontrola przeczytanych przez uczniów książek polega na rozmowach nauczyciela, zwięzłych sprawozdaniach ustnych, wreszcie na referatach [ustnych i pisemnych].

Każda szkoła powinna się starać o utworzenie biblioteczki podręcznej, z której uczniowie mogliby książki wypożyczać; wyboru książek historycznych do biblioteki winien dokonywać nauczyciel historii.

Książki historyczne, przeznaczone dla uczniów, podzielić można na: 1) monografie naukowe, 2) dzieła popularne, 3) pamiętniki i życiorysy i 4) powieści i dramaty.

Wyboru monografii historycznych dokonywać należy ze stanowiska ich ustalonej wartości naukowej, oraz treści, ujętej w dostępną i o ile możliwości, barwną formę opowiadania.

Z literaturą popularną postępować należy bardzo ostrożnie. W tym zakresie posiadamy wielką ilość prac pisanych przez dyletantów, nieświadomie wypaczających daną kwestję i nieumiejących się zdobyć na trafny o niej sąd; posiadamy również wiele broszur i książeczek, pisanych pod kątem tych lub innych zapatrywań i usiłujących zapatrywania te, nieraz wcale wymownie, uzasadnić i rozpowszechnić. Poza-

tem literatura popularna jest o tyle niebezpieczna dla młodzieży, mającej się poświęcić dalszym, wyższym studjom (niekoniecznie przecie historycznym), że przez syntetyzujące zazwyczaj ujmowanie kwestyj może zniechęcić do ich zgłębiania przez lekturę poważniejszą. Uwaga powyższa dotyczy oczywiście lektury przeznaczonej dla starszej młodzieży; dla dzieci odpowiednia literatura popularna ma zupełne prawo obywatelstwa.

Czytanie pamiętników i życiorysów wybitnych i zasłużonych postaci ma poważne znaczenie kształcące i wychowawcze, a przez swą łatwiej dostępną formę bardziej pociąga i interesuje. Ale i w tym zakresie dobór winien być nader staranny, gdyż pewne rodzaje pamiętników (np. Casanovy, z polskich — Ochockiego, Bobrowskiego) nie nadają się zupełnie dla młodzieży, zarówno ze względu na drastyczną nie-raz treść, jakoteż z uwagi na stronność i zbyt daleko posunięty subiektywizm autorów.

Najłatwiejsza i najbardziej pociągająca jest lektura powieści historycznych. Dając w barwnym obrazie całość warunków kulturalnych danej epoki, przedstawionych w akcji, w ich bezpośrednim oddziaływaniu na życie, utwory tego rodzaju zajmują doniosłe miejsce w wykształceniu, zwłaszcza jeśli będą uzupełniane przez odpowiednią lekturę dzieł naukowych. Od powieści i dramatu historycznego pod tym względem wymagać jedynie trzeba bezwarunkowo dokładnego kolorytu czasu i miejsca, stanowiącego tło wypadków, natomiast strona psychologiczna osób działających nastroczać może wiele sposobności do pożądanej nawet dyskusji krytycznej i porównań obrazów powieściowych z prawdą historyczną.

Nieodzownym warunkiem osiągnięcia z lektury wyników dodatknych jest umiejętność czytania wogóle, którą nau-

czyciel winien rozwijać w uczniach przy polecaniu i omawianiu książek.

Monografie historyczne, których przeczytanie powinno wszystkich uczniów obowiązywać.

Z historii Polski:

Łoziński, Życie polskie w dawnych wiekach. Lwów, 1920.

Chlebowski, Rozwój kultury polskiej w treściwym zarysie przedstawiony. Warszawa, 1920.

Balzer, Z zagadnień ustrojowych Polski. Lwów, 1915.

Kubala, Szkice historyczne, serje I—II.

Balzer, Reformy polityczne i społeczne Konstytucji 3 Maja 1791 r. Warszawa, 1920.

Askenazy, Książę Józef Poniatowski. Warszawa, 1922.

Z historii powszechnej:

Morawski, Rzym. Kraków, 1924.

Macauley, Szkice historyczne (wybór).

XI.

Wybór monografij historycznych odpowiednich jako lektura domowa.

Z historii Polski:

Abraham, Gniezno i Magdeburg. Kraków, 1921.

Askenazy, Dwa stulecia. 2 t. Warszawa, 1903, 1910.

Askenazy, Gdańsk a Polska. Warszawa (1924).

Askenazy, Ks. Józef Poniatowski. Warszawa, 1922.

Askenazy, Łukasiński. 2 t. Warszawa, 1908.

Askenazy, Napoleon a Polska. 3 t. Warszawa, 1918.

Askenazy, Przymierze polsko-pruskie. Warszawa, 1920.

Askenazy, Rosja—Polska, 1815—30. Lwów, 1907.

Askenazy, Sprawa polska w r. 1812. Kraków, 1912.

Baliński, Pamiętniki o Janie Śniadeckim. Wilno, 1864.

Balzer, Stolica Polski. Lwów, 1916.

Balzer, Tradycja dziejowa unji polsko-litewskiej. Lwów 1919.

Baranowski, Krótki zarys dziejów wsi polskiej. Warszawa, 1917.

Bartoszewicz Julian, Dzieła 9 t. Warszawa, 1877—1882.

Bartoszewicz Kazimierz, Dzieje Galicji. Kraków, 1917.

Bartoszewicz Kaz., Dzieje insurekcji Kościuszkowskiej. Wiedeń, 1909.

- Barzykowski, Historia powstania listopadowego. 5 t. Poznań, 1883.
- Bąkowski, Dzieje Wszechnicy Krakowskiej, 1364 — 1900. Kraków, 1900.
- Bieliński, Żywot ks. Adama Czartoryskiego. Warszawa, 1905.
- Bobrzyński, Szkice historyczne. 2 t. Kraków, 1922.
- Bodzantowicz, Boje polskie i przygody żołnierskie. Poznań, 1898.
- Bojasiński, Rządy tymczasowe w Królestwie Polskiem maj—grudzień 1815). Warszawa, 1902.
- Brückner, Mitologia słowiańska. Kraków, 1918.
- Brückner, Różnowiercy w Polsce. Warszawa, 1905.
- Brückner, Starożytna Litwa. Ludy i bogi. Warszawa, 1904.
- Bujak, Studja historyczne i społeczne. Lwów, 1924.
- Buzek, Historia polityki narodowościowej rządu pruskiego wobec Polaków. Lwów, 1909.
- Chlebowski, Warszawa za książąt mazowieckich. Warszawa, 1911.
- Chodyncki, Reformacja w Polsce (Bibl. Składnicy).
- Chołoniewski, Duch dziejów Polski. Warszawa, wyd. III.
- Chołoniewski, Tadeusz Kościuszko. Warszawa, 1925.
- Chrzanowski, Nasz hymn narodowy (Pieśń Legionów). Lwów, 1922.
- Czermak, Studja historyczne. Kraków, 1901.
- Czołowski, Marynarka w Polsce. Lwów, 1922.
- Dąbrowski, Ostatnie lata Ludwika Wielkiego. Kraków, 1919.
- Dąbrowski, Władysław Warneńczyk na Węgrzech. Warszawa, 1922.
- Dembiński, Polska na przełomie. Lwów, 1913.

- Darowski, Szkice historyczne. 3 t. Warszawa, 1901. Petersburg, 1895, 1897.
- Dembiński, Z dziejów i życia narodu. Lwów, 1913.
- Dębicki, Puławy (1762—1830). 4 t. Lwów, 1887.
- Długosz St., Czachowski. Poznań, 1914.
- Dubiecki, Kudak, twierdza kresowa i jej okolice. Warszawa, 1900.
- Dubiecki, Obrazy i studja historyczne. Serje I i II. Warszawa, 1899, 1901.
- Dubiecki, Romuald Traugutt i jego dyktatura podczas powstania styczniowego. Poznań, 1924.
- Dzwonkowski, Historia Polski na monografiach źródłowych oparta. Cz. I. Prehistorja ziem polskich. Słowiańszczyzna pierwotna. Początki polskiej kultury i organizacji. Warszawa, 1918.
- Dzwonkowski, Tadeusz Kościuszko. Warszawa, 1917.
- Encyklopedia polska. Historia polityczna Polski. Cz. I—II (do 1773 r.). Kraków, 1920, 1923, wyd. Polskiej Akademii Umiejętności.
- Feldman, Dzieje polskiej myśli politycznej. 3 t. Kraków.
- Finkel, Elekcja Zygmunta I. Kraków, 1910.
- Gadon, Emigracja polska, 3 t. Kraków, 1901.
- Gawroński Rawita, Bohdan Chmielnicki. 2 t. Lwów, 1906.
- Gawroński Rawita, Historia ruchów hajdamackich. Brody, 1913.
- Gawroński Rawita, Kozacyzna ukraińska. Warszawa, 1923.
- Gawroński, Rok 1863 na Rusi. 2 t. Lwów, 1902.
- Gąsiorowska, Polska na przełomie życia gospodarczego, 1764—1830 (Bibl. Składnicy).
- Gąsiorowska, Wolność druku w Królestwie Kongresowym, 1815—1830. Warszawa, 1916.

- Giller, *Historja powstania narodu polskiego w 1861* — 64 r. 4 t. Paryż, 1867—71.
- Grabiec, *Powstanie styczniowe*. Warszawa, 1916.
- Grabski St., *Idee społeczno-gospodarcze w Polsce porobiorowej*. Kraków, 1903.
- Gollenhofer, *Rewolucja krakowska 1848 r.* Kraków, 1908.
- Górski Konst., *Wojna 1792 roku*. Kraków, 1917.
- Handelsman, *Anglja — Polska (1814 — 64)*. Warszawa, 1917.
- Handelsman, *Konstytucja Trzeciego Maja 1791 r.* Warszawa, 1907.
- Handelsman, *Napoleon a Polska*. Warszawa, b. r.
- Handelsman, *Pod znakiem Napoleona*. Warszawa, 1910.
- Handelsman, *Studja historyczne*. Warszawa, 1911.
- Halecki, *Dzieje unji jagiellońskiej*. 2 t. Kraków, 1919—1920.
- Hirschberg, *Dymitr Samozwaniec*. Lwów, 1898.
- Hirschberg, *Maryna Mniszchówna*. Lwów, 1906.
- Hnilko, *Wojna polsko-moskiewska pod Cudnowem*. Warszawa, 1922.
- Hoffman, *Rzut oka na stan polityczny Królestwa Polskiego (1815—1830)*. Warszawa, 1831.
- Iwaszkiewicz, *Litwa w r. 1812*. Warszawa, 1912.
- Jabłonowski, Al., *Historja Rusi połudn. do upadku Rzpli-tej Polskiej*. Kraków, 1912.
- Jabłonowski Al., *Pisma*, 7 t. Warszawa, 1910—13.
- Jakubowski, *Dzieje Litwy w zarysie*. (Bibl. Składnicy).
- Janik, Hugo Kollataj. Lwów, 1913.
- Jaworski, *Lwów stary i wczorajszy*. Lwów, 1911.
- Jaworski, *O szarym Lwowie*. Lwów, b. r.
- Kalinka, *Pisma pomniejsze*. 4 t. Kraków, 1892—1903.
- Kalinka, *Sejm czteroletni*. Kraków, 1895—6.

- Karbowiak, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, 3 t. Petersburg, 1898, 1904. Warszawa, 1923.
- Kętrzyński, *O powołaniu Krzyżaków przez księcia Konrada*. Kraków, 1903.
- Kipa, *Fryderyk Genz a Polska, 1794—1831*. Warszawa, 1910.
- Kluczycki, *Wyprawa wiedeńska r. 1683*. Kraków, 1883.
- Kochanowski, *Kazimierz Wielki*. Warszawa, 1899.
- Kochanowski, *Witold, w. książę litewski*. Lwów, 1900.
- Kochanowski, *Szkice i drobiazgi historyczne*, Serje I i II. Warszawa, 1904, 1908.
- Kolankowski, *Zygmunt August, wielki książę litewski*. Lwów, 1913.
- Konopczyński, *Liberum veto*. Warszawa, 1908.
- Konopczyński, *Polska w dobie wojny siedmioletniej, 1755—1763*. 2 t. Warszawa, 1909, 1911.
- Konopczyński, *Od Sobieskiego do Kościuszki*. Warszawa, 1922.
- Konopczyński, *Polska a Szwecja*. Warszawa, 1923.
- Konarski, Anna Jabłonowska, *reformatorka życia społecznego w Polsce XVIII w.* Warszawa, 1918.
- Konarski, *Kultura polska na Rusi*. Warszawa, 1918.
- Konarski, *Polska jako przedmurze Europy wobec Wschodu*. Warszawa, 1918.
- Korzon, *Dola i niedola Jana Sobieskiego*. 3 t. Kraków, 1898.
- Korzon, *Dzieje wojen i wojskowości w Polsce*. 3 t. Kraków, 1912.
- Korzon, *Kościuszko*. Kraków, 1906.
- Korzon, *Wewnętrzne dzieje Polski za Stanisława Augusta*. 6 t. Warszawa, 1897-8 i *Zamknięcie*. Lwów, 1899.

Kraszewski, Polska w czasie trzech rozbiorów. 3 t. Warszawa, 1902.

Kraushar, Dzieje Krzysztofa z Arciszewa Arciszewskiego, admirała i wodza Holendrów w Brazylii, starszego nad armatą koronną za Władysława IV i Jana Kazimierza, 1592—1656 r. 2 t. Petersburg, 1892—93.

Kraushar, Książę Repnin i Polska w pierwszym czteroletnim panowaniu Stanisława Augusta (1764—1768). 2 t. Kraków, 1898.

Krzemiński, Dwadzieścia pięć lat Rosji w Polsce. Lwów, 1890.

Kubala, Jerzy Ossoliński. Lwów, 1923.

Kubala, Pokój oliwski. Lwów, 1920.

Kubala, Szkice historyczne. Serje I-II. Kraków, 1901.

Kubala, Wojna brandenburska i najazd Rakoczego. Lwów, 1913.

Kubala, Wojna moskiewska 1654—55. Kraków, 1910.

Kubala, Wojna szwedzka 1655—56. Lwów, 1912.

Kucharzewski, Epoka paskiewiczowska. Losy oświaty. Warszawa, 1914.

Kucharzewski, Maurycy Mochnacki. Warszawa, 1910.

Kudelka, Bitwa pod Kircholmem. Warszawa, 1921.

Kukiel, Dzieje wojska polskiego w epoce napoleońskiej. 2 cz. Warszawa, 1920.

Kukiel, Próby powstańcze po trzecim rozbiore, 1795—1797. Warszawa, 1912.

Kukiel, Jazda polska nad Moskwą (Bitwa pod Możajskiem 7 września 1812 r.) Poznań, 1919.

Kukiel, Zarys historii wojskowości w Polsce. Warszawa, 1922.

Kupczyński, Kraków w powstaniu Kościuszkowskim. Kraków, 1912.

Kutrzeba, Charakterystyka państwowości polskiej. Kraków, 1916.

Kutrzeba, Historia ustroju Polski. T. I. Korona II. Litwa. T. III i IV. Po rozbiorach. Lwów, 1917.

Kutrzeba, Koronacje królów i królowych w Polsce. Warszawa, 1918.

Kutrzeba, Przeciwnieństwa i źródła polskiej i rosyjskiej kultury. Lwów, 1916.

Kutrzeba, Sejm Walny dawnej Rzeczypospolitej Polskiej (Bibl. Składnicy).

Leszczyński, Rządy rosyjskie w kraju Tarnopolskim. Kraków, 1903.

Likowski, Dzieje Kościoła unickiego na Litwie i Rusi w XVIII i XIX w. Poznań, 1880.

Likowski, Unja brzeska. 2 t. Warszawa, 1906.

Limanowski, Historia demokracji polskiej w epoce porzoborowej. 3 t. Warszawa, 1923.

Limanowski, Historia powstania narodu polskiego w 1863 i 1864 r. Lwów, 1909.

Limanowski, Historia ruchu rewolucyjnego w Polsce w r. 1846. Kraków, 1913.

Limanowski, Stanisław Worcell. Kraków, b. r.

Limanowski, Szermierze wolności. Kraków, b. r.

Loret, Kościół katolicki a Katarzyna II, 1772—1784. Kraków, 1910.

Loret, Między Jeną a Tylzą. Warszawa, 1902.

Lubicz, Sprawa włościańska w Polsce porzoborowej. Kraków, 1909.

Łoziński Wł., Patrycjat i mieszczaństwo lwowskie w XVI i XVII w. Lwów, 1902.

Łoziński, Prawem i lewem. Obyczaje na Czerwonej Rusi w pierwszej połowie XVII w. 2 t. Lwów, 1904.

- Łoziński, Salon i kobieta. Lwów, 1921.
Łoziński B., Szkice z historii Galicji w XIX w. Warszawa, 1913.
Lubieńska, Sprawa dysydencka, 1764—66. Warszawa, 1911.
Luniński, Wspominki. Warszawa, 1910.
Maliszewski, Organizacja powstania styczniowego (Bibl. Składnicy).
Marylski, Historia włościan w Polsce. Warszawa, 1910.
Marks, Engels, Liebknecht. Odbudowanie Polski. Warszawa, 1910.
Mazowiecki, Historia polskiego ruchu socjalistycznego w zaborze rosyjskim. Kraków, 1903.
Mickiewicz Wł., Legjon Mickiewicza w 1848 r. Kraków, 1921.
Mochnecki, Powstanie narodu polskiego w r. 1830 i 1831. Poznań, 1863.
Morawski, Czasy Zygmuntowskie na tle prądów Odrodzenia. Warszawa, 1922.
Morawski, Historia Uniwersytetu Krakowskiego. 2 t. Kraków, 1900.
Morawski K. M., Ignacy Potocki, 1750—88. Warszawa, 1911.
Mościcki, Dzieje porozbiorowe Litwy i Rusi. T. I. 1772—1801. Wilno, 1913.
Mościcki, Generał Jasiński i Powstanie Kościuszkowskie. Warszawa, 1917.
Mościcki, Pod znakiem Orła i Pogoni. Lwów, 1922.
Mościcki, Pod berłem carów. Warszawa, 1924.
Mościcki, Wilno i Warszawa w „Dziadach” Mickiewicza. Tło historyczne trzeciej części „Dziadów”. Warszawa, 1908.

- Niedzielski, Batory i Car Iwan Groźny w zapasach o Inflanty, 1579—1581. Warszawa, 1917.
Niedzielski, Wojna w r. 1812. Warszawa, 1913.
Ochwicz, Rok 1809. Poznań, 1918.
Ostaszewski-Barański, Krwawy rok (1846). (Bibl. powsz. Zukerkandla).
Ostaszewski-Barański, Rok złudzeń (1848). (Bibl. powsz. Zukerkandla).
Papée, Polska i Litwa na przełomie wieków średnich. Warszawa, 1904.
Papée, Studja i szkice z czasów Kazimierza Jagiellończyka. Kraków, 1907.
Pawiński, Młode lata Zygmunta Starego. Warszawa, 1893.
Pawiński, Ostatnia księżna mazowiecka. Warszawa, 1892.
Pawłowski, Dwernicki. Poznań, 1922.
Piłsudski, 22 stycznia 1863 r. Poznań, 1914.
Polska. Obrazy i opisy. 2 t. Lwów, 1906. Wyd. Macierzy Polskiej.
Polska w kulturze powszechnej. Dzieło zbiorowe pod redakcją F. Konecznego. 2 t. Kraków, 1918.
Polska i Litwa w dziejowym stosunku. Kraków, 1914.
Potkański, Kraków przed Piastami. Kraków, 1900.
Potkański, O pochodzeniu wsi polskiej. Lwów, 1906.
Potkański, Pisma pośmiertne. 2 t. Kraków, 1922, 1924.
Przyborowski, Dzieje 1863 roku. 5 t. Kraków, 1918.
Przyborowski, Historia dwóch lat 1861—62. 5 tomów. Kraków, 1892—96.
Przyborowski, Ostatnie chwile powstania styczniowego. 4 t. Poznań, 1887.

- Przyczyny upadku Polski 'Odczyty. Kraków, 1918.
- Ptaśnik, Kultura włoska wieków średnich w Polsce. Warszawa, 1922.
- Rakowski, Dzieje W. Ks. Poznańskiego (1815—1900), Kraków, 1904.
- Rakowski, Powstanie poznańskie w r. 1848. Lwów, 1914.
- Rembowski, Konfederacja i rokosz. Warszawa, 1896.
- Rodkiewicz, Pierwsza politechnika polska, 1825—1831. Kraków, 1904.
- Rolle (dr. Antoni J.), — wszystkie prace i szkice historyczne.
- Rudnicki Kazimierz, Biskup Kajetan Sołtyk, 1715 — 1788. Kraków, 1906.
- Rutkowski, Poddanie włościan w XVIII w. w Polsce i w niektórych innych krajach Europy. Poznań, 1921.
- Rutkowski, Sprawa włościańska w Polsce w XVIII i XIX w. (Bibl. Składnicy).
- Rydel, Królowa Jadwiga. Poznań, 1910.
- Sawicki Stella, Galicja w powstaniu styczniowym. Lwów, 1913.
- Schnür-Peplowski, Kościuszkowskie czasy. (Bibl. powsz. Zukerkandla).
- Schnür-Peplowski, Życie za wolność. Lwów, 1897.
- Skałkowski, Jan Henryk Dąbrowski (1755—1795). Kraków, 1904.
- Skałkowski, Książę Józef Poniatowski. Bytom, 1913.
- Skałkowski, O cześć imienia polskiego. Lwów, 1908.
- Skałkowski, O kokardę Legjonów. Lwów, 1912.
- Skałkowski, Polacy na San Domingo (1802—1809). Poznań, 1921.
- Skarbek, Dzieje Królestwa Polskiego. Poznań, 1877.

- Skarbek, Dzieje Księstwa Warszawskiego. Poznań, 1877.
- Sobieski, Polska a Hugonoci po nocy św. Bartłomieja. Warszawa, 1910.
- Sobieski, Król a car. Studja historyczne. Lwów, 1912.
- Sobieski, Szkice historyczne. Warszawa, 1904.
- Sobieski, Trybun ludu szlacheckiego. Warszawa, 1905.
- Sobieski, Żółkiewski na Kremlu. Warszawa, 1921.
- Sokolnicki, Generał Michał Sokolnicki, 1760—1815. Warszawa, 1912.
- Sokolnicki, Skrzynecki. Poznań, 1914.
- Sokolnicki, Wojna polsko-rosyjska 1831 r. Poznań, 1919.
- Smoleński, Jan Dekert, prezydent starej Warszawy i sprawa miejska podczas Sejmu Wielkiego. Warszawa, 1912.
- Smoleński, Konfederacja targowicka. Kraków, 1903.
- Smoleński, Mieszczaństwo warszawskie w XVIII. Warszawa, 1921.
- Smoleński, Ostatni rok Sejmu Wielkiego. Warszawa, 1897.
- Smoleński, Pisma historyczne, 3 t. Kraków, 1901.
- Smoleński, Przewrót umysłowy w Polsce. Warszawa, 1923.
- Smolka, Henryk Brodaty. Warszawa, 1872.
- Smolka, Mieszko Stary i jego wiek. Warszawa, 1881.
- Smolka, Polityka Lubeckiego. 2 t. Kraków, 1906.
- Smolka, Rok 1386. W pięciowiekową rocznicę. Kraków, 1886.
- Smolka, Szkice historyczne. 2 t. Warszawa, 1882.
- Sobieski, Nienawiść wyznaniowa tłumów. Warszawa, 1902.
- Sokołowski, Dzieje powstania listopadowego. Wiedeń, nakład Bondego.

Sorel, Kwestja wschodnia w XVIII w. i pierwszy podział Polski. Lwów, 1903.

Szajnocha, Dzieła 10 t. Warszawa, 1876.

Szelągowski, Walka o Bałtyk, 1544—1621. Lwów, 1904.

Szujski, Opowiadania i rozstrząsania historyczne. 4 t. Kraków, 1885—1888.

Starczewski, Możliwość państwa polskie na tle dziejów. 2 t. Warszawa, 1914 — Kijów, 1917.

Stecka, Pisma polityczne Wielkiej Emigracji. (Bibl. Składnicy).

Struś, Ludzie i wypadki z r. 1861—65. Lwów, 1894.

Sulima, Polacy w Hiszpanji (1808—1812). Warszawa, 1888.

Szczerbatow, Rządy księcia Paskiewicza w Królestwie Polskiem. (1832—1847). Warszawa, 1900.

Szelągowski, Z dziejów współzawodnictwa Anglii, Niemiec, Rosji i Polski. Lwów, 1910.

Szwarc, Warszawa w 1794 roku. 2 t. Kraków, 1894.

Śliwiński, Hetman Żółkiewski. Warszawa, 1920.

Śliwiński, Jan Karol Chodkiewicz. Warszawa, 1922.

Śliwiński, Jan Sobieski. Warszawa, 1924.

Śliwiński, Joachim Lelewel, 1786-1831. Warszawa, 1918.

Śliwiński, Maurycy Mochnacki. Żywot i dzieła. Warszawa, 1922.

Śliwiński, Powstanie Kościuszkowskie. Warszawa, 1922.

Śliwiński, Powstanie Listopadowe. Warszawa, 1921.

Śliwiński, Powstanie Styczniowe. Warszawa, 1921.

Śliwiński, Stefan Batory. Warszawa, 1922.

Tokarz, Armia Królestwa Polskiego, 1815—1830. Warszawa, 1919.

Tokarz, Kraków w początkach powstania styczniowego i wyprawa na Miechów. 2 t. Kraków, 1916.

Tokarz, Ostatnie lata Kollątaja, (1794—1812). 2 t. Kraków, 1905.

Tokarz, Warszawa przed wybuchem powstania 17 kwietnia 1794 r. Kraków, 1911.

Tomkowicz, Wewnętrzne urządzenia Zamku krakowskiego i jego losy. Kraków, 1907.

Tretiak, Historia wojny chocimskiej. Kraków, 1921.

Wasylewski, Na dworze króla Stasia. Lwów, 1922.

Wawrzekowicz, Anglia a sprawa polska, 1813—1815. Warszawa, 1919.

Winiarski, Ustrój polityczny ziem polskich w XIX w. Poznań, 1923.

Wojciechowski, Szkice historyczne XI w. Kraków, 1904.

Wolański, Wojna polsko-rosyjska, 2 t. Kraków-Poznań, 1912, 1920.

Zakrzewski, Mieszko I jako budowniczy państwa polskiego. (Bibl. Składnicy).

Spis wybitniejszych pamiętników historycznych.

- Bentkowski, Notatki osobiste z r. 1863. Kraków, 1916.
Białkowski, Pamiętniki starego żołnierza (1806—1814).
Warszawa, 1903.
Bignon, Polska w r. 1811 i 1813. Kraków, 1862 i Wilno, 1913.
Borkowski, Pamiętniki o wyprawie partyzanckiej do Polski w 1833 r. Lipsk, 1863.
Bourgogne, Pamiętniki. Warszawa, 1899.
Brandes, Polska. Lwów, 1902.
Brandt, Pamiętniki oficera polskiego. Warszawa, 1904.
Broeker, Pamiętniki z wojny hiszpańskiej (1808—1814).
Warszawa, 1877.
Bronikowski, Pamiętniki polskie. 3 t. Paryż, 1844.
Bukar, Pamiętniki. Drezno, 1871.
Chłapowski, Pamiętniki (1806—1813, 1830—31). Poznań, 1899.
Chrzanowski, Opisanie bitwy grochowskiej. Kraków, 1917.
Czacki Michał, Wspomnienia 1788—1792 r. Poznań, 1862.
Czajkowski, Pamiętniki Sadyka Paszy. Lwów, 1898.
Czaplicki, Rzeź w Horożanie i pamiętniki więźnia stanu.
Kraków, 1872.

Czartoryski Adam, Pamiętniki i korespondencja z Aleksandrem I. Kraków, 1905.

Daniłowski, [Notatki do pamiętników (1861—1865).
Kraków, 1908.

Dembiński, Pamiętniki o powstaniu 1830—31 r. Kraków, 1877.

Dembowski, Moje wspomnienia. Petersburg, 1898.

Detiuk (Andrzejowski), Ramoty o Wołyniu. Wilno, 1913.

Dobszewicz, Wspomnienia (1822—1858). Kraków, 1883.

Domejko Ign., Pamiętniki (1831—1838). Kraków, 1908.

Drzewiecki Józef, Pamiętniki (1772—1851). Wilno, 1858.

Dwernicki, Pamiętniki. Lwów, 1870.

Erlach, Partyzantka w Polsce w r. 1863. Warszawa, 1919.

Falkowski, Obrazy z życia kilku ostatnich pokoleń w Polsce. 5 t. Poznań, 1877—87.

Falkowski, Wspomnienia z 1848—49 r. Poznań, 1879.

Feliński, arcb., Pamiętniki. Lwów, 1911.

Frank Józef, Pamiętniki. Wilno, 1913.

Fredro, Trzy po trzy. Pamiętniki z epoki napoleońskiej.
Warszawa, 1917.

Gieysztor, Pamiętniki (1857—1865). Wilno, 1913.

Giller, Opisanie Zabajkalskiej krainy w Syberji. Lipsk, 1867.

Giller, Podróż więźnia etapami do Syberji. Lipsk, 1866.

Giller, Polska w walce. Kraków, 1875.

Giller, Z wygnania. Lwów, 1870.

Goczałkowski, Wspomnienia z lat ubiegłych. Kraków, 1861.

Grabowski Józef, Pamiętniki wojskowe (1812—1814).
Warszawa, 1905.

Guttry, Pamiętniki z lat 1845—47. Poznań, 1891 i Wilno, 1913.

Jabłonowski, Wspomnienia o baterji pozycyjnej artylerji konnej gwardji królewsko-polskiej. Kraków, 1916.

Janczar, Pamiętnik. Kraków, 1912.

Janowski, Pamiętniki o powstaniu styczniowem. Lwów, 1923.

Jelowski, Moje wspomnienia (1805—1838). Kraków, 1891.

Jenike, Ze wspomnień. Warszawa (Bibl. dz. wyb.).

Jeziorański, Pamiętniki (1848—1863). Lwów, 1880.

Jordan (Wieniarski), Kartki z mego pamiętnika. Warszawa, b. r.

Karpiński Fr., Pamiętniki. Warszawa, 1898.

Kiliński, Drugi pamiętnik. Kraków, 1906.

Kitowicz, Opis obyczajów i zwyczajów za panowania Augusta III. Petersburg, 1855.

Kitowicz, Pamiętniki. Lwów, 1882.

Kołaczkowski, Wspomnienia (1794—1831). Kraków, 1898—1902.

Kołataj, O ustanowieniu i upadku Konstytucji 3 Maja. Metz, 1793, Warszawa, 1830, Paryż, 1868.

Kopeć, Dziennik. Berlin, 1863.

Kordecki, Pamiętnik oblężenia Częstochowy (1655). Warszawa, 1900.

Kowalski Fr., Wspomnienia 1819—23 r. Kijów, 1912.

Koźmian Edw. Andrzej., Wspomnienia. Poznań, 1867.

Koźmian Kajetan, Pamiętniki (1780—1830). Poznań, 1858—65.

Kraszewski, Biblioteka pamiętników i podróży po dawnej Polsce. Drezno, 1870—71 (obejmuje: pamiętniki Schwei-

nichena, Stanisława Augusta, Bukara i szereg pomniejszych z lat 1792—1812).

Liske, Cudzoziemcy w Polsce. Lwów, 1876.

Lubomirski Marcin. Przygody. Warszawa, 1888.

Łubieński Feliks, Pamiętniki. Warszawa, 1876.

Matuszewicz, Pamiętniki (1714—1765). Warszawa, 1876.

Morawski St. dr., Kilka lat młodości mojej w Wilnie (1818—1825). Warszawa, 1925.

Niemcewicz, Pamiętniki czasów moich. Lipsk, 1868.

Niemcewicz, Pamiętnik o czasach Księstwa Warszawskiego (1807—09). Warszawa, 1902.

Niemcewicz, Pamiętniki (1809—1820). Poznań, 1871.

Niemcewicz, Pamiętniki z 1830—31 r. Kraków, 1909.

Odyniec, Wspomnienia z przeszłości. Warszawa, 1884.

Olizar Gustaw, Pamiętniki (1798—1865). Lwów, 1892.

Pamiętnik anegdotyczny z czasów Stanisława Augusta. Poznań, 1867.

Pasek, Pamiętniki (liczne wydania).

Patelski, Pamiętniki (1823—1831). Wilno, 1913.

Piotrowski Rufin, Pamiętniki z pobytu na Syberji. Poznań, 1860.

Pistor, Memorjał o rewolucji polskiej 1794 r. Warszawa, 1924.

Poniatowski St. Aug., Pamiętniki. Warszawa, 1915.

Potocka Anna, Pamiętniki. Warszawa, 1898.

Potocki Leon, Wincenty Wilczek i pięciu jego synów. Poznań, 1859.

Prądzyński, Pamiętniki. Kraków, 1909.

Sanguszek Eustachy, Pamiętniki (1786—1815.) Kraków, 1876.

Sapieha Leon, Wspomnienia. Kraków, 1912.

- Schnür-Peplowski, Obrazy z przeszłości Galicji i Krakowa (1772—1858). Lwów, 1896.
- Sczaniecki, Dziennik. Warszawa, 1904.
- Ségur hr., Pamiętniki adjutanta Napoleona I. Warszawa, (Bibl. dz. wyb.).
- Sierawski, Pamiętnik z czasów w. ks. Konstantego. Lwów, 1907.
- Skarbek, Pamiętniki. Poznań, 1878.
- Smolka Franciszek, Dziennik 1848—49 r. Kraków, 1913.
- Sołtyk, Kampanja 1809 r. Warszawa, 1905.
- Starzeński, Na schyłku dni Rzeczypospolitej (1757 — 1795). Warszawa, 1914.
- Szulc, Polska w r. 1793. Warszawa, 1900.
- Szuman, Wspomnienia berlińskie i poznańskie (1848). Warszawa, 1900.
- Szymanowski, Pamiętniki. Lwów, 1898.
- Tański, Piętnaście lat w legionach. Warszawa, 1905.
- Tokarzewski, Siedem lat katorgi (1846—1857). Warszawa, 1907.
- Weyssenhoff gen., Pamiętniki. Warszawa, 1904.
- Wodzicki, Pamiętniki z czasów Rzplitej Krakowskiej. Kraków, 1888.
- Wójcicki Hipolit, W szkołach przed pół wiekiem. Kraków, 1912.
- Wrotnowski, Pamiętniki o powstaniu Litwy i ziem ruskich w 1831 r. Paryż, 1833.
- Wybicki, Pamiętniki. Poznań, 1840.
- Wybranowski, Wspomnienia. Lwów, 1882.
- Wysocki Józef, Pamiętnik z 1848—49 r. Lwów, 1888.
- Z dziejów hajdamaczyny (wydał H. Mościcki). Warszawa, 1905.

- „Z filareckiego świata“. Zbiór pamiętników o Filaretach i Filomatach. Wyd. H. Mościcki. Warszawa, 1925.
- Zaleski Marcin, Wspomnienia (1830—73). Lwów, 1893.
- Zamoyski Andrzej, Moje przeprawy (1830—31). Kraków, 1906.
- Zamoyski generał, 1803—1868. Poznań, 1910—22.
- Zapałowski, Pamiętniki (1863—1870). Wilno, 1913.
- Ziemiałkowski, Pamiętniki. Kraków, 1904.
- Żółkiewski, Pamiętniki o wojnie moskiewskiej (opr. prof. W. Sobieski). Kraków, 1920.
- Żupański (wydawca), Pamiętniki z XVIII w. Poznań, 1860—75 (mieszczą się tu pamiętniki: Pistora, Kalińskiego, Zajączka, Lichockiego, Dąbrowskiego, Sułkowskiego, Sieversa, Dumouriera, Wojdy, Moszczeńskiego, Kosmowskiego, Ogińskiego, Engelhardta, Kreczetnikowa, Engeströma).

Z historii powszechnej.

- Arnold, Wyprawy krzyżowe. (Bibl. Składnicy).
- Askenazy, Szkice historyczno-krytyczne. Kraków, 1894.
- Baranowski, Królestwo jerozolimskie. Warszawa, 1917.
- Bonnefons, Sprzymierzeniec Napoleona, Fryderyk August. 2 t. Warszawa, 1903.
- Bcutmy, Zarys psychologii politycznej narodu angielskiego w XIX w. Lwów, 1906.
- Bromski ks., Kultura Chaldei i ślady jej wpływów w sąsiednich krajach. Cz. I. Okres kamienia. Warszawa, 1924.
- Buckle, Historia cywilizacji w Anglii. (Wykład popularny). Warszawa, 1897.

Burhardt, Kultura Odrodzenia we Włoszech. 2 t. Kraków, 1897.

Carlyle, Bohaterowie, cześć dla bohaterów i pierwiastek bohaterstwa w historii. Kraków, 1892. (Odyn, Mahomet, Dante, Szekspir, Luter, Knox, Cromwell, Johnsohn, Rousseau, Burns, Napoleon).

Checchi, Garibaldi. Warszawa, 1908. (Bibl. dzieł wyb.)

Chłędowski, Dwór w Ferrarze. Lwów, 1920.

Chłędowski, Historje neapolitańskie. Warszawa, 1916.

Chłędowski, Ostatni Wależjusz. Warszawa, 1916.

Chłędowski, Rzym. 2 t. Warszawa, 1918.

Chłędowski, Siena. Lwów, 1923.

Dąbrowski, Dzieje założenia państwa belgijskiego. Kraków, 1913.

Demiński, Rosja a Rewolucja francuska. Kraków, 1896.

Dębicki Wł. M., Biesiada u milionera rzymskiego za czasów Nerona. Warszawa, 1879.

Draper, Dzieje umysłowego rozwoju Europy. 2 t. Warszawa, 1872.

Ehrenberg, Czasy teraźniejsze. Warszawa, 1913.

Freeman, Instytucje polityczne Greków, Rzymian i Germanów. Warszawa (wyd. Arcta).

Fustel de Coulanges, Państwo starożytne. Warszawa, (wyd. Arcta).

Gąsiorowski, Wiosna ludów, Warszawa, 1917.

Gibbins, Historia przemysłowa Anglii. Warszawa (wyd. Arcta).

Giraud, Opowiadania historyczne. Grecja i Rzym. 3 t. Warszawa, 1895.

Gorzycki, Walka Grecji o niepodległość w w. XIX. (Bibl. Składnicy).

Guhl i Koner, Hellada i Roma. 2 t. Warszawa, 1896.

Handelsman, Zjednoczenie Włoch (Bibl. Składnicy).

Hettner, Rousseau. Warszawa (wyd. Arcta).

Jellinek, Deklaracja praw człowieka i obywatela. Warszawa, 1905.

Kielland, Napoleon i jego ludzie. Warszawa, 1908.

Klaczko, Dwaj kanclerze. Kraków, 1902.

Klaczko, Juljusz II. Warszawa, 1900.

Klaczko, Studja dyplomatyczne. Kraków, 1896.

Kłosowski, Polityka Rzymian względem narodów podbitych. Warszawa, 1918.

Koźmian St., O działaniach i dziełach Bismarcka. Kraków, 1902.

Kreczmar, Kwestja agrarna w starożytności. (Biblioteka Składnicy).

Kucharzewski, Od białego do czerwonego caratu. Warszawa, 1923.

Kulczycki, Rewolucja rosyjska. Lwów, 1909.

Landmann, Napoleon I. Warszawa, 1905.

Lavissee, Rambaud, Napoleon I w świetle najnowszych badań. Warszawa, 1901.

Lecky, Dzieje wolnej myśli w Europie. Kraków, 1908.

Lisicki, Talleyrand. Kraków, 1892.

Macaulay, Szkice. Warszawa, 1878.

Macaulay, Szkice i rozprawy. 2 t. Kraków, 1893.

Machiavela Książę oraz Fryderyka II, króla pruskiego, Anti-Machiavel. Lwów, 1920.

Madelin, Francja Dyrektorjatu. Kraków. Biblioteka Przypięci Francji.

Masson, Przed stu laty. Szkice o Napoleonie. Warszawa b. r.

Maspero, Egipt i Asyrja. Warszawa, 1893.

Mignet, Historia Rewolucji francuskiej. 2 t. Warszawa, 1890.

- Morawski, Historia literatury rzymskiej. Kraków, 1920.
 Morawski, Rzym. Kraków, 1922.
 Morawski, Rzym i narody. Warszawa, 1924.
 Morawski Zdz., Epilogi krucjat w XV w. i inne studia renesansowe. Kraków, 1924.
 Morawski Zdz., Sacco di Roma. Kraków, 1922.
 Morawski Zdz., Z Odrodzenia włoskiego. Kraków, 1922.
 Morawski Zdz., Z Rawenny. Kraków, 1922.
 Orsi, Włochy nowoczesne. Warszawa, 1912.
 Peyre, Napoleon I i jego epoka. Warszawa, 1901.
 Porębowicz, Dante. Warszawa, 1922.
 Saitschick, Ludzie i sztuka Odrodzenia włoskiego. 2 t. Kraków, b. r.
 Salinger, Absolutyzm oświecony. Warszawa, 1917.
 Scherr, Rok 1848. 3 t. Warszawa, 1903.
 Sinko, Żywy spadek po Grecji i Rzymie. Kraków, 1923.
 Sobieski, Dzieje rewolucji angielskiej (Oliver Cromwell)
 Bibl. Składnicy.
 Sorel, Obyczaje polityczne. Warszawa, 1918.
 Szczepański ks., Egipt. Warszawa, 1920.
 Szczepański ks., Najstarsze cywilizacje Wschodu klasycznego. Egea i Hatti.—Babilon. Warszawa, 1923.
 Taine, Francja przed Rewolucją. Warszawa, 1872.
 Taine, Napoleon Bonaparte. Warszawa, 1887.
 Tocqueville, Dawne rządy i rewolucja. Warszawa, 1907.
 Zieliński, Historia kultury antycznej. 2 t. Warszawa, 1924.
 Zieliński, Rzym i jego religja. Warszawa, 1922.
 Zieliński, Świat antyczny a my. Zamość, 1921.

Bliższe wskazówki bibliograficzne znaleźć można w podręcznikach Korzona, Lewickiego, Smoleńskiego, oraz w „Poradniku dla samouków“ t. II (Warszawa, 1899). O literatu-

rze popularno naukowe informują: Nat. Gąsiorowska, Przegląd literatury historyczno-popularnej, 1900—19. Warszawa, 1920 i w „Roczniku Pedagogicznym“ z 1921 r.; artykuły o wydawnictwach popularnych w książce zbiorowej p. t. „Praca oświatowa, jej zadania, metody, organizacja“. Kraków, 1913; K. Król, Katalogi z objaśnieniami wydawnictw Księgarni Polskiej w Warszawie, 1919, 1924. O powieściach i dramatach historycznych: W. M. Kozłowski, Wybór książek.

Szczegółowe omówienie lektury historycznej i odpowiednie wskazówki podane będą w tomie *Szkolnej Biblioteczki historycznej* p. t. „Co i jak czytać w zakresie historii“.

Przykłady porównań i zestawień utworów powieściowych i dramatycznych z dziełami naukowymi.

(Na pierwszym miejscu podany jest tytuł utworu powieściowego, względnie dramatycznego, na drugim—dzieło historyczne, z którego czerpać można materiał do porównania):

Kraszewski, Stara baśń — Brückner, Mitologia słowiańska.

Kraszewski, Powieści z epoki stanisławowskiej — Smoleński, Czasy Stanisława Augusta w powieściach Kraszewskiego — w „Pismach“ t. III.

Wyspiański, Bolesław Śmiały — Wojciechowski, Szkice historyczne XI w.

Żeromski, Duma o hetmanie — Śliwiński, Żółkiewski; Sobieski, Żółkiewski na Kremlu.

Czajkowski, Wernyhora — Mościcki, Wernyhora; Gawroński Rawita, Historia ruchów hajdamackich; Mościcki, Z dziejów hajdamaczyzny.

Sienkiewicz, Trylogja — Kubala, Szkice; Gawroński, Bohdan Chmielnicki; Tretiak, Historia wojny chocimskiej.

Reymont, Rok 1794—Tokarz, Warszawa przed wybuchem powstania 17 kwietnia 1794 r.; Bartoszewicz, Insurrekcja Kościuszkowska.

Żeromski, Sułkowski — Askenazy Napoleon a Polska.

Żeromski, Popioły — Askenazy, Napoleon a Polska; Kukiel, Dzieje wojska polskiego w epoce napoleońskiej.

Jeż, Krwawe dzieje — Kukiel, Próby powstańcze po trzecim rozbiore.

Mickiewicz, Dziady cz. III — Lelewel, Nowosilcow w Wilnie; Mościcki, Wilno i Warszawa w „Dziadach“.

Kraśński, Irydjon — Hahn, Tło historyczne w „Irydjonie“; Sinko, Rzym pogański w „Irydjonie“ („Pamiętnik literacki“ z 1912 r.).

Sienkiewicz, Quo vadis — Samolewicz, Tło historyczne w „Quo vadis“ („Przegląd literacki“ z 1898 r.).

XII.

Spis ważniejszych dzieł i artykułów, odnoszących się do metodyki nauczania historii.

Baranowski Mieczysław, Specjalna metodyka nauki geografii i historii w szkołach ludowych. Lwów, 1892.

Bobek, Elementarna nauka historii. Szkice lekcji do użytku nauczycieli szkół ludowych. Część I. (Przedmowa). Cieszyń, 1916.

Bobek Paweł, Uwagi o nauce historii w szkole powszechnej. Cieszyń, 1916.

Compayré G., O nauce historii. Tłum. M. K. „Przegląd pedagogiczny“ 1887 r.

Daszyńska Z., Nowe kierunki w nauce dziejów. „Przegląd pedagogiczny“ 1893 r.

Dąbrowski J., W sprawie programu wykładów historii w szkole średniej. „Nowe Tory“ 1907 r.

Dąbrowski J., Replika w sprawie programu historii w szkole średniej. „Nowe Tory“ 1908.

Finkel L., Historia. „Encyklopedia wychowawcza“ t. V.

Finkel Ludwik, O t. zw. metodzie regresywnej w nauczaniu historii. Lwów, 1894. (Zob. recenzję T. Korzona w „Kwartalniku historycznym“ z 1896 r. i w „Listach otwartych, mowach, rozprawach“ t. II. Warszawa, 1916).

Gąsiorowska Natalja, Historia Polski porozbiorowej dla nauczycieli szkół początkowych. Warszawa, 1917 (Przedmowa).

Gąsiorowska Natalja, Historia Polski w nauczaniu analfabetów dorosłych. Uwagi metodyczne. Rozkład materiału. Wskazówki bibliograficzne. Warszawa, 1916.

Gąsiorowska Natalja, Nauczanie historii — w „Roczniku pedagogicznym” na r. 1921. Warszawa, 1923.

Gąsiorowska Natalja, Nauczanie historii w szkole powszechnej. „Praca szkolna” 1924 r. N. 1—4.

Gebert Bronisław, Jak uczyć historii w szkole powszechnej. (Rozważania i wskazania dla nauczyciela). Warszawa—Lwów, 1923.

Gorzycki, „Zjawisko bezpośrednie” w nauczaniu historii. „Nowe Tory” 1921 r.

Groele, Historia w szkole powszechnej. „Przyjaciel szkoły” 1922 r.

Grono pedagogów, Program prywatnego nauczania historii i geografii ze szczególnem uwzględnieniem historii i geografii ojczystej, rozłożony na lat 6. Lublin, 1910.

Historja cywilizacji w nauczaniu średnim. „Przegląd pedagogiczny” 1897 r.

Historja w programach szkolnych — w „Podręcznej Encyklopedji pedagogicznej”. T. I. Warszawa, 1923.

Historja w pytaniach i odpowiedziach. „Przegląd pedagogiczny” 1893 r.

Jaczynowski Adam, Z metodyki historii. „Przegląd pedagogiczny” 1901 r.

Jakubowski J., Jeszcze w sprawie wykładu historii. „Nowe Tory”, 1907.

Jakubowski J., Program historii polskiej. Kraków, 1909.

Kalksteinówna Kazimiera, Program historii Polski w szkole elementarnej. Warszawa, 1907.

Kalksteinówna Kazimiera, Zadania historii ojczystego kraju w szkole elementarnej. „Nowe Tory” 1906 r.

Kłodziński Adam dr., Nasz stosunek do przeszłości — w rozprawie p. t. „Z dziejów Śląska Górnego”. Poznań, 1914.

Kłodziński Adam dr., Pomysł nowej konstrukcji nauki historii. „Sprawozdanie c. k. II wyższej szkoły realnej w Krakowie 1909—10 r.”.

Kłodziński Adam dr., Z zagadnień dydaktyki historii. Lwów, 1918.

Korzon Tadeusz, Nauczanie historii w szkole francuskiej, w szkołach pruskich. „Przegląd pedagogiczny” 1898.

Korzon Tadeusz, O nauczaniu historii z powodu zamierzonej reformy szkół średnich w Galicji — w „Listach otwartych, mowach, rozprawach” t. II. Warszawa, 1916.

Korzon Tadeusz, O podręcznikach historii powszechnej. Autoreferat. „Reforma szkolna” t. I. Kraków, 1904.

Korzon Tadeusz, Przedmowa do pp. Nauczycieli i Nauczycielek — w „Historji nowoczesnej”. Warszawa, 1906.

Kreczmar M., Jeszcze jeden głos z powodu artykułu „W sprawie programu historii w szkole średniej”. — „Nowe Tory” 1907 r.

Krotoski, Jakie są zadania historii w szkole powszechnej. „Przyjaciel szkoły” 1922 r.

Krotoski, Uwagi dydaktyczne do programu nauki historii w szkołach powszechnych. „Szkoła powszechna” 1921 r.

Kupczyński T. dr., Historia (metodyka) — w „Podręcznej Encyklopedji pedagogicznej”. T. I. Warszawa, 1923.

M. J. i L. T., Program historii polskiej. Kraków, 1909.

Miecznik A., Historia. (Metodyczny kurs nauk). „Przegląd pedagogiczny” 1894 r.

Moszczeńska, Jak nie należy uczyć historii. „Nowe Tory”, 1906.

O nauczaniu historii ojczystej. „Muzeum” 1909 r.

Opatrny Jarosław Wit, Z czasów Skargi. Czytanka historyczna (wstęp). Nowy Sącz, 1913.

Orłow Mikołaj, O nauczaniu historii. „Przegląd pedagogiczny” 1922 r.

Orsza H., O nauczaniu historii Polski w szkole początkowej. Szkic programu. Dąbrowa Górnicza, 1915.

Orsza H., W sprawie popularyzacji historii. „Nowe Tory” 1907.

Program gimnazjum państwowego niższego. (Historja). Warszawa, 1922.

Program gimnazjum państwowego wyższego. Wydział humanistyczny. Warszawa, 1924.

Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych (Historja). — Warszawa, 1923.

Sławomirski B., Nauka historii wobec reformy egzaminu dojrzałości. „Muzeum” 1909 r.

Smoleński Władysław, Nauczanie historii polskiej — w „Pismach historycznych”. T. III. Kraków, 1901.

Sobiński Stanisław, Najważniejsze postulaty w sprawie nauczania historii polskiej. „Muzeum” 1910 r.

Sobiński Stanisław, O nauce historii wobec nowych planów naukowych. Lwów, 1911.

Sobiński Stanisław, Plan nauki historii w „reformowanej szkole średniej”. Kraków, 1907.

Sobiński Stanisław, Uwagi metodyczne o nauczaniu historii. Warszawa, 1910.

Sochaniewicz Kazimierz dr., Kult przeszłości w wychowaniu narodowym. Zamość, 1921.

Stary pedagog, Próba mnemonicznych ułatwień w chronologii przy początkowej nauce historii. „Przegląd pedagogiczny” 1887 r.

Szczerbowicz L. W., Historja. (Metodyczny kurs nauk). „Przegląd pedagogiczny” 1891 r.

Tańska Marja, Programy szkolne i uwagi metodyczne. Warszawa, 1915.

Uzdowski J., Jak piszą we Francji podręczniki do nauki historii. „Sprawy szkolne” 1908.

Wanczura Alojzy, Wskazania metodyczne do nauki historii w szkole powszechnej. Lwów, 1923.

Wernic H., Kilka uwag o nauczaniu historii. „Przegląd pedagogiczny” 1890 r.

Witkowska, O nauczaniu historii ojczystej. „Ruch pedagogiczny” 1922 r.

Żukowski Piotr, O nauczaniu historii w szkole średniej. Rozważania, wskazówki, materiały. Część I. Poznań, 1924.

Biedermann Dr. Karl, Der Geschichtsunterricht auf Schulen nach kulturgeschichtlicher Methode. Wiesbaden, 1900.

Jaeger, Didaktik und Methodik d. Geschichtsunterrichts. 1905.

Lorenz Karl, Der moderne Geschichtsunterricht. München, 1920.

Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, 1905 (podaje w III-im tomie szczegółową literaturę niemiecką, dotyczącą nauczania historii).

Rosenburg Hermann, Methodik des Geschichtsunterrichts. Breslau, 1910.

Rusch Gustaw, Methodik des Unterrichts in der Geschichte. Wien, 1903.

Schwalm Karl, Methodisches Handbuch für den Geschichtsunterricht an Bürgerschulen und verwandten Anstalten. Ausfürliche Vorbereitungen mit Dispositionen, Tafelbildern, Uebersichten und Wiederholungstragen. Wien, 1910.

Spielmann Dr. C., Der Geschichtsunterricht in ausfürhten Lectionen. Für die Hand des Lehrers. Halle, 1901—03, 3 części.

Tecklenburg A., Schule u. Heimat, 1909.

Obfity materiał dotyczący metodyki i dydaktyki historii podaje specjalne czasopismo niemieckie „Vergangenheit und Gegenwart“, wydawane w Lipsku od r. 1911 (B. G. Teubner), zawiera też szczegółowy przegląd literatury dydaktycznej do historii, baletrystyki historycznej i t. p.; w roczniku z 1911 r. zasługują m. in. na uwagę artykuły następujące: Brandenburg, Kann der Politiker aus der Geschichte lernen? — Clausnitzer, Der Geschichtsunterricht nach den preussischen Mittelschulplanen v. 3 Febr. 1910. — Delitzsch, Eine Schülerübung im politischen Denken. — Friedrich, Geschichtswissenschaft u. Geschichtsunterricht. — Kayserling, Idealismus und nationale Erziehung. — Lukas, Was fesselt den Schüler an der Geschichte. — Strung, Heimatkunde u. Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Preussens (1912). — Tecklenburg, Vom Geschichtsunterricht in der Volksschule. — Weyrich, Ueber Anschaulichkeit im Geschichtsunterricht. — Wyneken, Die Idee des Geschichtsunterrichtes, Kulturpatriotismus, i w. in.

Conférences du Musée Pédagogique 1907. L'enseignement de la l'histoire. Paris, 1907.

L'esprit international et l'enseignement de l'histoire. Etudes présentés au Troisième Congrès International d'éducation morale (Genewa, 1922).

Seignobos Charles, L'histoire dans l'enseignement secondaire, Paris, 1906.

Beale D., Soulsby L., Dove I., Work and play in girls' schools. London, 1901.

Board of education. Suggestions for the consideration of teachers and others concerned in the work of public elementary schools. London, 1905.

Bagalej, Russkaja istorja. Cz. I. (wstęp). Charków, 1909.

Iwanow A. K., Oczerki po mietodikie istorji. Petersburg, 1908.

Kariejew, Zamietki o prepodawanji istorji w sredniej szkole. Petersburg, 1900.

Kruglikow-Greczanyj, Miedodika istorji. Kijów, 1913.

Markow D., Zapiski po mietodikie istorji. Moskwa, 1913.

Markowicz, O zadaczach i sposobach prepodawanja istorji. Petersburg, 1902.

Pokotilo, Prakticzeskoje rukowodstwo dla naczynajuszczawo prepodawatiela istorji. Petersburg, 1912 (podaje obszerną literaturę rosyjską).



T R E Ś Ć.

	Str.
Przedmowa	5
I. Przedmiot i cel nauczania historii	7
Literatura	14
II. Obiektywizm i subiektywizm w nauczaniu historii	16
III. Wybór i układ materiału	20
IV. Układ materiału i metody nauczania historii	28
V. Nauczanie elementarne	36
VI. Przygotowanie nauczyciela	40
VII. Nauczyciel w klasie. Tok lekcji	45
Przykłady tematów do referatów ustnych	53
Przykłady tematów do wypracowań klasowych	54
Przykłady tematów do wypracowań domowych	55

Pomoce szkolne.

I. Mapy, atlasy, rysowanie map, planów i t. p.	59
Wskazówki bibliograficzne. Literatura	62
II. Wykresy, tablice chronologiczne, geneologiczne i syn- chronistyczne	64
Niektóre dzieła, z których można czerpać materiał do wykresów i tablic	65
III. Tablice, albumy i przezrocza historyczne	66
Tablice do historii powszechnej	71
Albumy historyczne. Tablice do historii Polski	72
Literatura	74
IV. Podręczniki, repetytorja	75

	Str.
V. Wypisy historyczne	79
Wskazówki bibliograficzne	81
Literatura	84
VI. Modele zabytków historycznych, zwiedzanie pamią- tek, wycieczki historyczne	85
Literatura	89
VII. Zwiedzanie muzeów, wystaw historycznych, poka- zów dzieł sztuki, bibliotek i t. p.	90
Literatura	94
VIII. Teatr i kinematograf	95
Wybitniejsze utwory teatralne, osnute na tle hi- storycznym	96
IX. Obchody narodowe, wieczornice historyczne	98
Obchód Konstytucji 3 Maja	101
Obchód filarecki	103
Obchód dla uczczenia 900-ej rocznicy koronacji polskiej	104
Obchód czterechsetnej rocznicy Hołdu pruskiego	105
Obchód setnej rocznicy zgonu St. Staszica	105
X. Lektura historyczna	106
Monografie historyczne, których przeczytanie po- winno wszystkich uczniów obowiązywać	110
XI. Wybór monografij historycznych odpowiednich jako lektura domowa	110
Z historii Polski	110
Spis wybitniejszych pamiątek historycznych	124
Z historii powszechnej	129
Przykłady porównań i zestawień utworów powieś- ciowych i dramatycznych z dziełami naukowymi	133
XII. Spis ważniejszych dzieł i artykułów, odnoszących się do metodyki nauczania historii	135

