

# M. W.

---

## Zagadnienie nauczania historii w świetle dyskusyj na terenie międzynarodowym : artykuł sprawozdawczy

---

Przegląd Historyczny 31/1, 91-100

---

1933-1934

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

2. M. W.

## ZAGADNIENIE NAUCZANIA HISTORJI W ŚWIETLE DYSKUSYJ NA TERENIE MIĘDZYNARODOWYM. (Artykuł sprawozdawczy).

Kwestja nauczania historii jest dziś na dobie, na porządku dziennym zainteresowań nietylko specjalistów pedagogów, lecz także polityków, działaczy społecznych, wreszcie szerokiego ogółu. Ruch w tym kierunku, zaznaczony jeszcze przed wojną, wzmógł się ogromnie w okresie powojennym, w okresie „rozbrojenia moralnego“ i wciąż powracających tarć międzynarodowych. Można bez przesady twierdzić, że sprawa nauczania historii poruszana jest we wszystkich krajach, na wszystkich kontynentach, nadto jeszcze wpływa wciąż na terenie międzynarodowym. — Geneza tego faktu tkwi głęboko w charakterze życia współczesnego i stanowi niewątpliwie wysoce interesujący problem historyczny. Oczywiście, musimy pozostawić go na boku, winniśmy wszakże stwierdzić, że życie coraz natarczywiej puka do furty, za którą stoimy. Nie pomogą napisy, głoszące klauzulę: obcy, nienależący do bractwa nauczycieli — historyków, przekraczają próg naszej specjalności, wysuwają postulat, żądają ich realizacji; nie są to niepowołani natręci, rozzuchwaleni dyletanci, są oni rzecznikami życia i jego potrzeb i dlatego nie wolno nam lekceważyć ich poglądów i żądań.

Nie leży w mojej intencji przejawianie faktów, które same przez się dość są jaskrawe, dlatego też zaznaczam zgóry, że ruch, o którym mówimy, nie przepływa poza nami bez naszego, nauczycieli — historyków, współudziału, wszakże wiele, zbyt może wiele

przychodzi do nas zzewnątrz. Tembardziej narzuca się potrzeba zestawienia materiału i wyrobienia sobie poglądu na stan sprawy; nabiera to wagi szczególnej w przeddzień Międzynarodowego Zjazdu Historyków, którego obrady w Sekcji Nauczania Historji (XIV) będą siłą rzeczy nawiązywać do poczyniń dawniejszych.

Objęcie w sposób o tyle o ile wyczerpujący w jednym artykule sprawozdawczym całego materiału, nagromadzonego w ciągu ostatnich lat ożywionego ruchu w tej dziedzinie, byłoby jawną niemożliwością. Dlatego też wypadnie ograniczyć się do najważniejszych i ostatnich poczyniń. Ograniczenie takie jest możliwe, gdyż, jak zobaczymy, zagadnienia poruszane wciąż się powtarzają w dyskusjach i dadzą się skupić dookoła kilku podstawowych punktów.

Zanim przejdziemy do bardziej szczegółowego rozpatrzenia owych kilku punktów zasadniczych, należy się najogólniej zorientować w rodzaju instytucyj i organizacyj, które wykazują zainteresowanie i zaznaczają swoje stanowisko w sprawie nauczania historji.

W tym krótkim przeglądzie zachowamy porządek czysto rzeczowy, gdyż kwestja pierwszeństwa inicjatywy w poruszeniu zagadnień może tu być śmiało pominięta. Wymienimy więc na pierwszym miejscu organy Ligi Narodów i związaną z ich działalnością konferencję rozbrojeniową.

Jak wiadomo, już w roku 1921, Rada Ligi Narodów powołała do życia Komisję Międzynarodową Współpracy Intelktualnej w Genewie, a w roku 1924 zaczął działać Instytut Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej w Paryżu. Działalność oparta jest o pracę Komisyj Narodowych oraz Komitetów Ekspertów — tworzy całość, objętą ogólnem mianem Organizacji Międzynarodowej Współpracy Intelktualnej. Kwestja nauczania weszła w zakres zainteresowań Ligi Narodów, wszakże osławiona rezolucja Casurès z roku 1925 jest wyjątkowo ostrożna, dlatego też uboga w treść istotną, tembardziej, iż przewidziana w niej procedura daje mało widoków praktycznej realizacji projektu. Wysoce znamiennym jest fakt pominięcia kwestji nauczania historji i podręczników historycznych w obawie wywołania tarć.

Dopiero w roku 1930 Komitet Ekspertów występuje z wnioskiem w sprawie ankiety nad stanem książek szkolnych do nauki obywatelskiej, historji i geografji, a w roku 1932 powołany został Podkomitet Ekspertów do rewizji podręczników szkolnych. W opracowanej przez ten Komitet rezolucji postawione zostało żądanie rozciągnięcia wniosku Casurès na podręczniki historji i nauki obywatelskiej, a także na książki pomocnicze w tej dziedzinie, podkreślono też wielką doniosłość historji nauczania jako przedmiotu dla wychowa-

nia młodych pokoleń w duchu pokoju i pojednania; wskazano też na potrzebę popierania wydawnictw, podjętych w tym duchu.

Równolegle powstała inicjatywa t. zw. rozbrojenia moralnego, wniesiona przez Min. Zaleskiego na Konferencję Rozbrojeniową w roku 1931. W memorandum swoim Rząd Polski zwraca między innymi uwagę na konieczność zrewidowania pod tym kątem widzenia podręczników historii obok podręczników geografji.

Współpraca pomiędzy Komitetem rozbrojenia moralnego i organami Ligi Narodów obejmuje tu kwestję nauczania historii, wszakże szczególne warunki pracy czynią ją w wynikach bardzo powolną i mało owocną. Międzynarodowy Instytut Współpracy Intelektualnej podjął w roku 1932 wydawnictwo pod tytułem: „La revision des manuels scolaires”.

Drugą instytucją, która *ex officio* zajmować się winna sprawą nauczania historii, jest Międzynarodowy Komitet Nauk Historycznych, ukonstytuowany w roku 1926 oraz Zjazdy Międzynarodowe Historyków.

Istotnie od roku 1927 jest kwestja nauczania historii stawiana na porządku dziennym obrad historyków, w tym też roku powołano przy Komitecie Komisję Nauczania, ostatecznie ukonstytuowaną na IV Zjeździe w Oslo w roku 1928, pomimo szeregu zastrzeżeń, wysuwanych na posiedzeniach.

Twierdzono, że historycy badacze dbać winni jedynie o przestrzeganie prawdy naukowej, a nie mają nic do powiedzenia w sprawie projektów reformy, zapoczątkowanej w myśl postulatu innego rządu. Na tym też zjeździe stworzona została po raz pierwszy Sekcja Nauczania (XIV). Brak tradycji dawał się wyraźnie odczuć w charakterze obrad Sekcji, wyraźnie też zaznaczyły się w przemówieniach obawy konfliktów pomiędzy zasadami czystej nauki a tendencjami reformatorskimi pedagogów.

Komisja Nauczania podjęła inicjatywę ankiet, na podstawie których opracowuje raporty. Do Komisji odwołują się organizacje, poruszające sprawę reformy nauczania historii, jako do fachowców i ekspertów, żądając pomocy i współpracy.

Drugim czynnikiem, powołanym do rozpatrywania tych spraw są organizacje nauczycielskie. Wśród nich najżywszą działalność rozwija Międzynarodowa Federacja Związków Nauczycieli Szkół Powszecznych, powstała w 1927 r. z inicjatywy francuskiej, obejmująca obecnie setki tysięcy członków w kilkunastu krajach. Federacja już od początku swej działalności postawiła w ośrodku swoich zainteresowań sprawę nauczania historii, w rozumieniu wielkiej doniosłości wychowawczej tego przedmiotu nauczania. Pozostaje to w ścisłym

związku z pacyfistycznymi tendencjami, panującymi w tej organizacji. Wysłunięty został projekt stworzenia międzynarodowego podręcznika historii i rozpoczęte prace przygotowawcze nad realizacją tego projektu. W ostatnim roku (1932) w związku ze zwołaniem I Międzynarodowego Zjazdu Nauczania Historji Konferencja doroczna Federacji została w znacznej części poświęcona historii. Przygotowane przez przewodniczącego Lapierre'a rezolucje dotyczyły szeregu kwestyj podstawowych, jako to: dostępności przedmiotu historii dla umysłu dziecięcego, uzgodnienia metod nauczania z fazami rozwoju psychicznego dziecka, historii regionalnej i stosunku pomiędzy historją narodową a powszechną, historii kultury i pomocy naukowych. Federacja stawia wniosek stworzenia komitetów narodowych, złożonych z historyków badaczy i nauczycieli praktyków, któreby się zajęły opracowaniem programu historii przesiąkniętego duchem międzynarodowym, jak również pracą nad wydaniem albumu międzynarodowego do nauki historii.

Rezolucje te były uprzednio przedstawione do dyskusji stowarzyszeń sfederowanych, dlatego też zostały przyjęte, jako wytyczne dla dalszej działalności, która ma być dostosowana do ich ducha.

Rezolucje, podkreślające doniosłość historii, jako przedmiotu nauczania i wysuwające szereg szczegółowych postulatów dadzą się zarejestrować i pozatem. Więc na Światowym Kongresie Stowarzyszeń Pedagogicznych 1923 r., na Kongresie Międzynarodowej Federacji nauczycieli szkół średnich 1926 r., na Kongresie Wszechświatowym Nowego Wychowania w 1927 r. i 1929 r.; w Komisjach Pedagogicznych Towarzystw Przyjaciół Ligi Narodów, Unji Pedagogicznej wszechświatowej.

Wiele uwagi poświęcają nauczaniu historii międzynarodowe Kongresy wychowania moralnego, które sprawę tę stawiają na porządku dziennym pierwszego swego powojennego Kongresu w 1922 r. Podkreślono tu wartość nauczania historii dla wychowania moralnego, stosunku, jaki winien zachodzić pomiędzy historją narodową a powszechną, przystosowania metod nauczania do poziomu i rozwoju ucznia.

Z inicjatywy Kongresu Wychowania Moralnego powstało Międzynarodowe Biuro Wychowania z siedzibą w Genewie. Komisja Pomocy Naukowych przy Biurze zajęła się kwestją wydania pomocy naukowych do historii kultury porównawczej. Kwestji tej, związanej z pracami Palais Mondial w Brukseli i Wiedeńskiego muzeum ekonomicznego i socjalnego, nie będziemy tu szerzej omawiali, gdyż został im w tym numerze Przeglądu Historycznego poświęcony specjalny artykuł.

W toku wyliczania instytucyj i organizacyj, zainteresowanych sprawą nauczania historii, musieliśmy dotknąć niektórych kwestyj, stawianych na porządku dziennym obrad. Kwestje te, jak już wyżej zaznaczyliśmy, dają się zgrupować w kilku punktach. Warto zgóry zaznaczyć, że szczegółowe rozpatrzenie dyskusyj i wniosków niewiele nowego nam przyniesie. Nietylko dlatego, że wszyscy śledzimy, bardziej lub mniej systematycznie przebieg tych spraw lub bierzemy w nich bezpośrednio lub pośrednio udział, lecz i dlatego również, że owe „nowe postulaty“, oparte czy wypływające z „nowych prądów“ i „nowych idei“ niezawsze są istotnie nowe.

Jeśli bliżej przyjrzymy się przejawom zainteresowania powszechnego naszą specjalnością, to spostrzeżemy cztery wielkie łożyska, któremi przepływają do nas krytyki i postulaty: pierwsze — to tendencje pacyfistyczne, idea „wojny wojnie“, karmione obawą przed tem, coby mogło nastąpić; drugie — pozostaje z poprzedniem w ścisłej łączności, zbiega się z niem *nawet* niejednokrotnie, jest wszakże prądem odrębnym, to idea zreformowania podstaw etyki współczesnej, wkraczająca siłą rzeczy w sferę pedagogiki; trzeciem wielkiem łożyskiem jest ruch ogólnopedagogiczny, zmierzający do reformy powszechnej w dziedzinie dydaktyki ogólnej i metodyki poszczególnych przedmiotów nauczania; wreszcie ostatniem łożyskiem, którem przypływają do nas nowe postulaty, postulaty, którym opierać się ani chcemy ani możemy, to potrzeby państwa; prąd ten jest również powszechny, a w Polsce, być może, głębiej uzasadniony niż gdzieindziej. O tem ostatniem łożysku wspominamy tylko, lecz omawiać go bliżej nie będziemy, ponieważ ograniczamy swoje sprawozdanie do terenu dyskusyj o charakterze międzynarodowym.

Zestawienie poglądów, wypowiedzianych w sprawie nauczania historii, pozwoli nam zorjentować się, czy i o ile różnią się one pomiędzy sobą w zależności od prądu ideowego, którym zostały uwarunkowane, czy i o ile dadzą się uzgodnić pomiędzy sobą lub też pozostaną sprzeczne.

Na konferencji przygotowawczej do Międzynarodowego Zjazdu Nauczania Historji, o którym będziemy mieli sposobność mówić obszerniej, starał się przeprowadzić takie zestawienie Bovet. Wyróżniał on tendencje pacyfistyczne, pedagogów i historyków, odpowiadające trzem wielkim kierunkom nauczania, mianowicie pod kątem przygotowania pokoju, osiągnięcia najpełniejszego rozwoju dziecka wreszcie przedstawienie prawdy naukowej. Bovet, konstatuując przeciwstawność tych tendencyj, nawołuje jako pedagog do podporządkowania sprawy nauczania wymaganiom psychicznego rozwoju dziecka. Jak widzimy, ujęcie Boveta jest cokolwiek odmienne od naszego, war-

to też poddać rewizji jego wnioski ostateczne, żeby sprawdzić, czy istotnie uzgodnienie postulatów jest bezwzględnie nieosiągalne.

W swoim przeświadczeniu, że uzgodnienie wymogów prawdy naukowej i postulatów pedagogicznych rozmaitego typu jest trudne, jeśli jest wogóle osiągalne, nie jest Bovet odosobniony. Przeciwnie, zagadnienie to wypływa często. Przypomnijmy chociażby Zjazd Międzynarodowy Historyków w Oslo lub Konferencję przygotowawczą Zjazdu Międzynarodowego Nauczania Historji. Poddawane było analizie samo pojęcie naruszenia obiektywizmu naukowego, które polega nie tylko na właściwych fałszerstwach przez świadome spaczenie prawdy, lecz powstaje również skutek celowych opuszczeń. Konieczność przestrzegania prawdy historycznej motywowana była tak z punktu widzenia naukowego, jak też ze względu na samodzielną a wielką wartość wychowawczą historji. Warto zaznaczyć, że obok gorących wystąpień ze strony badaczy historyków w obronie zagrożonej jakoby prawdy historycznej, spotkamy się z niemniej gorącymi deklaracjami, składanymi w imieniu pedagogów, którzy zaznaczają swój kult dla prawdy naukowej i postulat obiektywizmu uznają za jeden z najważniejszych postulatów. Okazuje się więc, że antynomja pomiędzy wymaganiem nauki czystej a pedagogiki nie jest w zasadzie nieusuwalna.

Dużo poważniejszą antynomję stanowi różnica poglądów pomiędzy teoretykami a nauczycielami praktykami. Praktyków niepokoi o wiele mniej, niż teoretyków kwestja ostatecznych celów, którym ma służyć nauczanie, natomiast stawiają w ośrodku swych zainteresowań sprawę pogodzenia właściwości materiału naukowego z cechami umysłowości dziecka i młodzieży. Jeśli uzgodnienie to nie nastąpi, nie zostanie osiągnięty żaden pozytywny rezultat, a więc istotnie staje się wręcz bezprzedmiotowem pytanie, jaki cel został założony. Odbija się wpływ tej różnicy podejścia w ujmowaniu wszelkich bardziej szczegółowych zagadnień. Tak np. często poruszana kwestja miejsca i roli historji kultury dla nauczycieli praktyków nabiera znaczenia z punktu widzenia większej dostępności jej dla umysłu dziecięcego. Na tym punkcie widzenia stoją przedstawiciele świata nauczycielskiego bardzo twardo, uważając go za kryterjum bezwzględnie decydujące w sprawach nauczania.

Z dyskusjami temi stoją oczywiście w związku zagadnienia ściśle metodyczne, należy wszakże z całą otwartością stwierdzić, że na wielkich międzynarodowych konferencjach i zjazdach właśnie kwestje metody są traktowane naogół dość pobieżnie. Nie stanowią pod tym względem wyjątku dyskusje ani na Zjeździe Historyków w Oslo (1928), ani na I Międzynarodowym Zjeździe Nauczania Historji (1932).

Przejdźmy teraz do przeglądu kompleksów zagadnień, poddawanych dyskusji. Na pierwszym miejscu należy postawić wymienioną już wyżej kwestję prawdy naukowej i obiektywizmu przy nauczaniu. Sprawa ta wypływa pod rozmaitemi aspektami: nie tylko pod kątem czystej nauki, lecz również z punktu widzenia zachowania zgodnego z rzeczywistością dziejową stosunku pomiędzy historją narodową, a historją powszechną, przytem stosunku, któryby uwzględnił potrzeby wychowania narodowego; w tym też świetle stawiane było pytanie, jakie miejsce należy się historji najnowszych czasów w porównaniu do uwagi, którą poświęcimy epokom odleglejszym; i w tym wypadku nie zabrakło głosów, nawołujących do ostrożności w rozstrzygnięciu sprawy na korzyść historji nowoczesnej ze względu na fałszywą perspektywę historyczną, którą wytworzy w umysłach młodzieży takie uprzywilejowanie czasów najnowszych. Wreszcie trzecia kwestja, wiążąca się z dwiema poprzednimi w jeden kompleks, to spór o przewagę historji kultury (we franc. i ang. referatach występuje termin cywilizacji) nad uprzywilejowaną dawniej historją polityczną. I tu również stosowane było kryterjum ścisłości historycznej.

Obok tego kryterjum powoływano też inne. Pomijając tu argumentację, podyktowaną przez wzgląd na wychowanie młodych pokoleń w tradycjach narodowych, bądź też w duchu pacyfizmu i porozumienia międzynarodowego, zatrzymamy się chwilę przy argumentach, płynących z wymagań dydaktyki współczesnej. Głosy, przemawiające na korzyść historji kultury, dziejów narodowych, epok najnowszych, wskazują na większą bliskość, a więc dostępność tych właśnie dziedzin umysłom młodzieży; ze szczególnie silnym naciskiem podkreślano konieczność uwzględnienia tych momentów w szkołach powszechnych, a więc w stosunku do młodszych dzieci. Wysunięte też zostały szczególne trudności, z jakimi walczyć musi nauczanie historji np. w dziedzinie wytworzenia pojęcia czasu, ustroju społecznego i politycznego, przyczynowości w zastosowaniu do faktów życia zbiorowego. Jest to, oczywiście, tylko cząstka trudności, które dobrze znamy.

Diskusje w tych sprawach nie doprowadziły do opracowania i przyjęcia wniosków ostatecznych. Zaznaczała się wyraźnie tendencja odnalezienia kompromisowego rozwiązania nastęrczających się trudności, odnalezienia punktu stałej równowagi pomiędzy uprawnionymi a różnorodnymi żądaniemi.

W dalszych swych konsekwencjach prowadzą te kwestje do dwu innych punktów, które stanowiły ośrodek dyskusyj. Więc najpierw do sprawy podręczników istniejących, ich rewizji dla oczyszczenia z naleciałości, niepożądanych ze względu na tendencyjne spaczenie prawdy historycznej, szkodliwe bądź dla ducha pokoju i współpracy



międzynarodowej, bądź wytworzenia w umysłach młodzieży zgodnego z rzeczywistością obrazu historycznych stosunków i właściwej oceny faktów przeszłych i teraźniejszych. Następnie wypłynęła kwestja tworzenia podręczników nowych; a więc sprecyzowania wymagań, którym miałyby one odpowiadać, była nawet mowa o opracowaniu treści idealnej podręcznika historii.

Kwestja podręczników siłą rzeczy wchodziła w sferę projektów realizacji postulatów, które same przez się nie budziły większych wątpliwości. Zastanawiano się nad zorganizowaniem najlepszych i najbardziej realnych form współpracy z jednej strony pomiędzy historykami a dydaktykami, z drugiej pomiędzy organizacjami narodowymi. Z przyczyn zupełnie zrozumiałych realizacja projektów w tych dziedzinach natrafia na szczególne trudności. Obok inicjatywy Ligi Narodów i Komitetu Rozbrojenia Moralnego, należy zasygnalizować działalność samorządną organizacyj społecznych oraz projekty, wysuwane na I Międzynarodowym Zjeździe Nauczania Historji, stworzenia z jednej strony Komisyj mieszanych i przedstawicieli nauki historycznej dwu zainteresowanych narodowości dla opracowania naukowego zagadnień z dziedziny stosunków pomiędzy ich krajami (np. stosunków francusko-niemieckich); z drugiej strony powołania do życia Biura Międzynarodowego Nauczania Historji, złożonego z przedstawicieli badaczy historyków (Komitet Wykonawczy Nauk Historycznych) i nauczycieli (Federacja Związków Nauczycieli Szkół Powszechnych i Federacja Nauczycieli szkół Średnich — pierwsza organizacja istnieje, drugą — należy założyć), którego zadaniem byłoby prowadzenie prac krytycznych i przygotowawczych, umożliwiających reformę podręczników.

Następnem wielkiem zagadnieniem, o które już mieliśmy sposobność zahaczyć, to zagadnienie dostępności nauki historycznej dla umysłu dzieci i młodzieży. Jest to zagadnienie niezwykle szerokie, to też wpływało ono w formie rozmaitych pytań, względnie dezyderatów: np. w jakim wieku można już i należy rozpoczynać naukę historji? jaki rodzaj zagadnień historycznych i w jakim porządku można i należy poddawać umysłom dziecięcym? w jakiej postaci można na rozmaitych poziomach rozwoju psychicznego dziecka przybliżyć mu życie okresów minionych? jaka metoda podania materiału naukowego odpowiada poszczególnym fazom rozwoju psychicznego? Nietylko różnorodność odpowiedzi ale różnorodność i niewspółmierność punktów wyjścia i sposobów rozwiązania zagadnień utrudniały porozumienie i utrudnia zreasumowanie dyskusyj. Obok teoretycznych rozważań, opierających postulaty metodyczne o wyniki badań psychologicznych i zasad dydaktyki, spotykamy czysto formalne, sprawoz-

dawczo potraktowane raporty czy referaty, uznające istniejący stan rzeczy za obowiązujący i miarodajny. Próbowano oznaczyć dokładnie wiek, w którym mogłaby być rozpoczęta z pożytkiem nauka historii. Bardzo mocno była podkreślana konieczność różnicowania metod nauczania w zależności od wieku ucznia, pod warunkiem stosowania odpowiedniej do wieku metody staje się możliwa nauka historii w szkole powszechnej. Kwestja metody nauczania nabiera tak wielkiej wagi w związku ze szczególnymi trudnościami przedmiotu nauczania. Podkreślano również konieczność dokonywania wyboru z punktu widzenia celu, do którego nauczanie służy.

Na żadnym ze zjazdów, na których sprawy te były poruszane, nie doszło do przyjęcia wniosków. Naogół przeważa pogląd o trudnościach systematycznego kursu historii, który też przeważnie przesuwany jest na naukę w szkole średniej lub do najwyższych klas szkoły powszechnej. Jako odpowiednie dla niższego poziomu wskazywano historję przedmiotów, metodę biograficzną i t. p.

Oprócz wymienionych wyżej punktów wyływały inne jeszcze zagadnienia, jako to kwestja pomocy naukowych, korelacji z innymi przedmiotami nauczania, przedewszystkiem z geografją.

Na wszystkich zjazdach i konferencjach, które w tem sprawozdaniu mam na myśli, dawały się słyszeć głosy, nawołujące do zaniechania ogólnikowych tematów i dyskusyj, a przejścia do pracy usilnej nad realizacją współpracy w dziedzinie reformy nauczania historii. Głosy te są wysoce symptomatyczne. Tematy ogólne, potrzebne na początku, w chwili obecnej grożą wyjałowieniem wszelkiej dyskusji. Należy oczekiwać, że wejdziemy obecnie w fazę prac innego typu. Szczególnie miarodajne będą pod tym względem wyniki obrad w Sekcji XIV na Warszawskim Kongresie Nauk Historycznych, w przededniu którego znajdujemy się w chwili obecnej, oraz II Międzynarodowego Zjazdu Nauczania Historji, zapowiedzianego na rok przyszły (34) do Hiszpanji. Byłoby wielce pożądane, gdyby w obradach obu tych wysoce miarodajnych zgromadzeń zabierali głos ci, którym sprawa nauczania historii prawdziwie leży na sercu, którzy sądzą o niej z własnych doświadczeń i ustosunkować się mogą do projektów reformatorskich na podstawie samodzielnych rozmyślań.

#### BIBLIOGRAFJA.

Claparède, *Esprit international et l'enseignement de l'histoire* 1931 r. (Materiał dawniejszy).

Sprawozdanie ze zjazdów Wychowania Moralnego z 1922 i 1930 r.

*Bulletin Trimestriel. Fédération Internationale des Associations d'Instituteurs*

Bulletin Trimestriel de la Conférence Internationale pour l'Enseignement (de l'Histoire).

Wydawnictwa Ligi Narodów i Instytutu Międzynarodowego Współpracy Intelektualnej.

Sprawozdanie ze Zjazdów Międzynarodowych Historyków.

W tych wydawnictwach można znaleźć bardziej szczegółową bibliografię.