

15355

p. 57r. 231

nie należy płać pocztowo opracoana ryczałtem.

Rok XVI (XVIII) Lipiec-Wrzesień 1929.

N^o 7-9.

RUCH PEDAGOGICZNY

CZASOPISMO

POŚWIĘCONE NOWYM PRĄDOM W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

Organ Sekcji Pedagogicznej Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powoz.

ADMINISTRACJA: Kraków, Rynek Główny 29, II piętro.
P. K. O. Nr 141.521.

TREŚĆ:

- Józef Mirski. O istocie wychowania.
(*Dokończenie*).
- Dr Mirosław Sekreta. Przesłanki filozoficzne i psychologiczne podstawy pedagogiki współczesnej.
- Stanisława Niemcówna. Dzieło oświatowe Szwecji.
- Wiktor Ormicki. Na szlakach rozbudowy podstaw geografji szkolnej.
- Janina Melchertówna. Z działalności „Opieki nad dzieckiem w Belgji”.
- Recenzje.
- Kronika pedagogiczna: *Henryk Policht*. Zjazd nauczycieli rysunków i robot ręcznych.
- Zapiski bibliograficzne.

SOMMAIRE:

- J. Mirski. L'essence de l'éducation.
(*Fin*).
- Dr M. Sekreta. Les prémisses philosophiques et les bases psychologiques de la pédagogie contemporaine.
- St. Niemcówna. L'oeuvre éducative de la Suède.
- W. Ormicki. Sur les voies de la construction des bases de la géographie scolaire.
- J. Melchert. De l'activité d'Oeuvre Nationale de l'Enfance en Belgique.
Livres nouveaux.
- Chronique pédagogique: H. Policht.
L'assemblée des instituteurs de dessin et du travail manuel.
- Notices bibliographiques.

REDAKCJA
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
KRAKÓW XII.
ULICA LELEWELA 6.

La Revue „Ruch Pedagogiczny”
(Le Mouvement Pédagogique“),
publié par L' Association des Instituteurs
des Écoles primaires en Pologne.

Rédacteur: Dr Henryk Rowid, Cracovie,
rue Lelewel 6.

K R A K Ó W 1929.

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZ. SZKÓŁ Powszechnych.

ADMINISTRACJA PISMA
RUCH PEDAGOGICZNY
KRAKÓW

RYNEK GŁÓWNY, L. 29, II. PIĘTRO.
TEL. NR. 3360 — P. K. O. Nr. 141.521.

Administracja Ruchu Pedagogicznego zawiadamia, że w bieżącym roku wydaje zeszyt wrześniowy o podwójnej objętości t.j. zamiast dwóch, cztery arkusze druku, chcąc w ten sposób rozszerzyć nasze wydawnictwo i dać cały szereg aktualnych artykułów i wiadomości. Mimo zwiększonych wydatków nie podnosimy i tak skromnej prenumeraty w kwocie 8 zł, bo liczymy na pomoc naszych P. T. Prenumeratorów i Czytelników, którzy nie omieszkają poprzeć nasze wydawnictwo przez opłacenie należnej prenumeraty.

Dlatego ponownie zwracamy się do tych naszych Odbiorców, którzy dotychczas nie wyrównali jeszcze opłaty pisma, aby to uskuteczнили w miesiącu październiku, gdyż mogą się narazić na wstrzymanie dalszej wysyłki.



15.355

Nowa reforma (1927 roku) szkół średnich idzie w następującym kierunku: na 6-cio klasowej szkole powszechnej ma się opierać 5-cio lub 4-ro letnia szkoła realna po której można przejść do 3 względnie 4-ro letniego gimnazjum o trzech typach; prócz dwóch wyżej wspomnianych także neohumanistycznego oddziału. Takich szkół średnich ma być w państwie 54 i przeważnie mają być koedukacyjne, tylko w wielkich miastach tj. Stockholmie, Göteborgu, i Malmö będą różniczkowane na osobne dla chłopców a osobne dla dziewcząt.

Równolegle mają być wprowadzone 6-cio letnie licea, które dawałyby szersze wykształcenie, aniżeli szkoła powszechna lepiej przygotowywały do życia obywatelskiego. Wątpliwą jest jednak realizacja tych ostatnich, są pojęciem zupełnie nowem j społeczeństwo się niechętnie do nich odnosi; na r. szk. 1929/30 zgłosiło się do liceów w całej Szwecji 2 (dwóch!) uczniów.

Wobec faktu, że rząd zapowiada cofnięcie subwencji dla szkolnictwa prywatnego jest obawa, że w przyszłości utrzymają się tylko dobrze uposażone szkoły gminne i parafjalne, a wszelkie prawdziwie prywatne zakłady padną.

Diagram poniższy przedstawia schemat przyszłego szkolnictwa średniego - ogólnie - kształcącego:

I. II. III. IV. V. VI. szkoła powszechna

I. II. III. IV. V.

5-cio letnia szkoła realna

I. II. III. IV.

4-ro " " "

gimnazjum	{	I. II. III. IV.
		I. II. III.
I. II. III. IV. V. VI.		
liceum		

Najwyższy zarząd szkół średnich spoczywa w rękach M. W. R. i O. P. — a właściwie jego specjalnej sekcji „skolöverstyrelsen“, odpowiadającej kompetencji naszych wszystkich razem wziętych kuratorów. Lokalnie jednak w obszarze djecezji nad szkołami średnimi stoi biskup i on mianuje w swem zastępstwie specjalnych inspektorów dla szkół średnich. *Dok. nast.*

WIKTOR ORMICKI.

Na szlakach rozbudowy podstaw geografji szkolnej.

W krótkich odstępach czasu pojawiły się ostatnio na półkach księgarskich jedna po drugiej metodyki *Mścisz*¹⁾, *Hajnosa* i *Sa-*

¹⁾ *Mścisz M.* — Zarys metodyki geografji. Podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla Wyższych Kursów Nauczycielskich. — Warszawa - Arct - 1929 - str. 190.

wickiego¹⁾ oraz Niemcówny²⁾). Szczęśliwym zbiegiem okoliczności publikacje te wzajemnie się uzupełniają; *Hajnos-Sawicki* dali metodykę geografji dla stopnia I szkoły powszechnej, *M. Mścisz* podręcznik dla nauczycieli w seminarjach, szkołach powszechnych oraz dla Wyższych Kursów Nauczycielskich, *Niemcówna* zaś dydaktykę geografji na poziomie uniwersyteckim. We fakcie równoczesnego niemal pojawienia się 3 prac metodyczno-dydaktycznych z zakresu geografji dostrzegamy wolę rozbudzenia w społeczeństwie zrozumienia dla geografji.

Dla oceny charakteru wzmiankowanych prac traktujemy je porównawczo w załączonej tabeli:

Autor	Poświęcono			
	części ogólnej		części szczegółowej	
	stron	%	stron	%
Mścisz M.	34	18	156	82
Hajnos-Sawicki	30	38	47	62
Niemcówna	141	42	190	58

Zestawienie to informuje nas na pierwszy rzut oka o różnym przeznaczeniu prac. Podręcznik *Mścisza* ma najwyraźniej rozbudowaną część szczegółową (82%), książeczka *Hajnosa* i *Sawickiego* przeznaczona również dla nauczyciela, ale propagująca już pewne pomysły, kładzie silniejszy nacisk na stronę ogólną (38%), nie mówiąc o dydaktyce *Niemcówny*, zajmującej się w połowie niemal (42%) problemami dydaktycznymi z punktu widzenia ogólnego. Przeznaczenie książek zaznacza się nie tylko w formalnym ilościowym potraktowaniu metodyki ogólnej i szczegółowej. Jeszcze wyraźniej rysuje się ono pod względem treści i pod względem ujęcia tej treści.

Hajnos-Sawicki nawiązują w przepiękny sposób naukę elementów geograficznych do szkoły twórczej, poddając dyskretnej i szczegółowej analizie rolę instynktów w nauczaniu, przyczem punktem wyjścia dla rozmówek geograficznych z dziećmi jest praca dzieci prowadzona w jaknajprzystępniejszej i jaknajbardziej zajmującej formie. W dwóch następnych punktach poddają dyskusji środki, którymi nauczyciel powinienby się posługiwać, omawiają szerzej układanki i poświęcają baczną uwagę rysunkowi dziecięcemu. W związku z tem przeprowadzają autorowie w części szczegółowej 20 pogadanek z dziećmi. Oczywiście stosownie do poziomu umysłowego 7 letnich dzieci, jak i w związku z poglądami autorów tematy do pogadanek zaczerpnięte są z bezpośredniego otoczenia dzieci i z życia, w którym same biorą udział. Kolejno zatem zaznajamiają się z domem rodzinnym (6 tematów), z komunikacjami, obserwują pogodę, deszcz, wiatr, przyglądają się

¹⁾ *R. Hajnos i L. Sawicki*. — Metodyka geografji dla stopnia I szkoły powszechnej. — Kraków - Orbis - 1929 - str. 78.

²⁾ *Stanisława Niemcówna*. — Dydaktyka geografji. — Lwów-Warszawa-Książnica-Atlas - 1929 - str. 333.

wodom stojącym i płynącym, wypowiadają się na temat pór dnia, dochodząc stopniowo do zdobycia umiejętności orientowania się w zagadnieniach dla nich bez porównania bardziej skomplikowanych jak n. p. w świecie roślinnym.

M. Mścisz wydziela w swej metodyce część ogólną w rozdział zatytułowany „geografia jako nauka i jako przedmiot nauk w szkole“, podczas gdy w części szczegółowej omawia metody: formy nauczania, ćwiczenia oraz tok nauki, przechodząc go kiasami. I. rozdział metodyki zajmuje się starożytnością geografii, autor kusi się o zdefiniowanie istoty przedmiotu, przedstawia podział geografii i płaszczyzny styeczne z innymi naukami. Z kolei daje zarys geografii empirycznej i genetycznej. Stąd przechodzi do naszkicowania celu, zadań i wartości geografii jako nauki i jako przedmiotu, który winien odegrać jaknajważniejszą rolę w wychowaniu współczesnego Polaka. Uwagi nad potrzebą dalszej pracy nad sobą ze strony nauczyciela geografii, jakoteż próba rozgraniczenia zakresu geografii i krajoznawstwa zamykają część ogólną. W części szczegółowej (Metody i środki, stosowane w nauczaniu geografii) pomieścił autor dyskusję metod nauczania geografii, zestawienie czynności nauczyciela, opis lekcji w polu i wycieczek geograficznych. Znajdziemy tu dalej rozważania na temat opisu geograficznego, stosowania i sporządzania pomocy graficznych. Baczna uwagę poświęca autor szkicowaniu i umiejętności korzystania z mapy. Osobno potraktowane są obserwacje poczem po zaznajomieniu się ze zbiorami geograficznymi i z instrumentarium przechodzimy do dyskusji nad nauką geografii w klasach od I do V. Pod koniec rozdziału autor zajmuje się specjalnie sprawą nauczania geografii ogólnej i regionalnej w seminarjach nauczycielskich, dalej kwestją nauki o Polsce współczesnej i zagadnieniem nauczania metodyki geografii w seminarjach nauczycielskich. Całości dopełnia dodatek, poświęcony nauce o mapie i zawierający przykład planu jednej lekcji w klasie IV szkoły powszechnej.

Z powodów zupełnie zrozumiałych układ „dydaktyki“ *Niemców* jest zupełnie inny. Umiejętne zebranie wychowawczych walorów geografii, jako „nauki życiowej“, rozwijającej „władze duszy ludzkiej“, kształcącej „zmysł obserwacji“, budzącej „zdolność pozytywnego odtwarzania zjawisk przestrzennych“ a zatem dającej podstawy „rozumienia rzeczywistości ziemskiej“ ma rozproszyć resztki uprzedzeń, hamujących i uniemożliwiających postawienie tego przedmiotu w szkolnictwie na należytych poziomach. Autorka wykazuje zdolność rzeczowego kształcenia przy pomocy geografii zmysłu kombinacji i zwraca uwagę na możliwość wzniesienia zainteresowania u młodzieży. Podkreśla względy estetyczne, humanitarne, polityczno-społeczne a wreszcie i czysto praktyczne, utylitarne, przemawiające za przyznaniem geografii odpowiedniego stanowiska w systemie wychowawczym. Przedstawienie poglądów „na życiową rolę geografii u różnych narodów“ (Amerykanie, Anglicy, Niemcy, Francuzi i Polacy) należą do ciekawszych punktów

działa. Na tem tle "jakżeż skromnie prezentuje się szkolna geografia polska, potraktowana gorzej niż po macoszemu i co do ilości przyznanych jej godzin i co do kwalifikacyj uczących.

Wielkim jest trud zmiany stosunków i obudzenia w społeczeństwie zrozumienia dla wartości tej „par excellence“ syntetycznej i koncentrycznej nauki; trud tem większy, że kadry nauczycieli, opuszczających szkoły akademickie w małym tylko stopniu przygotowane są do czekających je zadań pedagogicznych. Istotnie trudno byłoby orzec, pod jakim względem ma młody nauczyciel więcej do uzupełnienia. Zarówno przygotowanie rzeczowe jak i pedagogiczno-metodyczne pozostawia często wiele do życzenia. Z ogromnem uznaniem podkreślić trzeba jasne i wyraźnie skryształizowane śmiałe stanowisko autorki, kiedy stwierdza, że najważniejszym „jest przygotowanie nauczyciela geografii do pracy specjalnie wychowawczej“, rozumiejąc przez to „nastawienie jego uwagi ku zrozumieniu psychiki młodzieży i wyzyskanie wszystkich wartości wychowawczych geografii do podniesienia poziomu kulturalnego młodzieży“. Ponad $\frac{3}{4}$ pierwszego rozdziału poświęcono metodom geograficznej pracy szkolnej. Tutaj właśnie zebrany jest pracowicie nagromadzony w przejrzystej formie dorobek nauczania geografii na wszystkich stopniach nauki. Wyniki czysto praktyczne, ujęte w formę giętkich wskazań, wolne od schematu dały podstawy dla rozbudowy ogólnogeograficznych prawideł dydaktyczno-metodycznych. Wzrost ich polega przedewszystkiem na tem, że przeszły one próbę życia; nie są wynikiem rozważań abstrakcyjnych, ale dobijały się na światło dzienne długo wśród prób, częstych z pewnością zawodów, w upartej walce nauczycielskiej. Poza imponującą erudycją autorki w zakresie przedmiotu ten szczegół „życiowości“ rad na najgorętsze zasługuje uznanie. Z tego też punktu widzenia szczególnie pouczającym jest przedstawienie form nauczania i krytyczny ich rozbiór. Autorka nie jest entuzjastką żadnej specjalnej metody. Widzi braki i zalety wykładu, heurezy i dialogu. Dla każdej z tych form znajduje warunki zastosowania, przyczem za rzecz bez porównania istotniejszą uważa ujęcie każdej lekcji „w pewne zasadnicze ramy“. Ramami lekcji winny być podział materiału i „stopniowanie w toku nauczania“. Są to zagadnienia związane jaknajściślej z programem pracy rocznej. Postulaty zaś wysunięte w tym kierunku dają się ująć następująco:

1. „ogólna kontrola poziomu rozwoju umysłowego i zasobu wiadomości geograficznych u powierzonej młodzieży“ (s. 33 i 34),
2. ustalenie programu pracy w ten sposób, „by całokształt i wzajemny związek treści geograficznej został zrozumiany i przyswojony przez młodzież“ (s. 34),
3. ustalenie zakresu i jakości środków poglądowych.

Ponadto silny nacisk spoczywa na zaktualizowaniu nauczania i na związaniu go z codziennem życiem i jego wypadkami. W ten sposób program rocznej pracy nie ma być sztywnym

szematem; winien on posiadać wysoki stopień elastyczności, któryby mu zapewnił swobodę wprowadzania pożądaných zmian i modyfikacji. Bardzo słusznie zwraca autorka uwagę na znaczenie rocznej rekapitulacji, jako sprawdzianu nie tylko pracy ucznia ale i celowości metodycznych pociągnięć nauczyciela. Ten właśnie moment jeszcze silniej jest podkreślony w dyskusji nad „tokiem przeciętnej lekcji“ (s. 35—39), gdzie wyraźnie powiedziano: „trzeba się zastanowić nad treścią każdej lekcji i to nie tylko przed jej przeprowadzeniem, ale także post factum“ (s. 35—36). Dobór materiału pod względem jakościowym jest ważniejszy od wszystkiego innego, byle nauczyciel uwzględnił „ogólny poziom rozwoju umysłowego uczniów“. Sama lekcja jako taka winna być skoncentrowana dokoła pewnego problemu, na którym nauczyciel ześrodkowuje główny wysiłek i ku któremu należy zwrócić uwagę młodzieży w pierwszym rzędzie przy pomocy celowo i umiejętnie sformułowanych pytań. Autorka wyróżnia trzy kategorie pytań: rzeczowe, rozumowe i sprawozdawcze. Duże znaczenie przypisuje lekcjom „przeglądowym“, które dają możność rzeczowego (ilościowego) i jakościowego zbadania stanu wiedzy wychowanków. Pomijamy tu sprawę dydaktyki odpowiedzi doskonale znaną szerokim kołom; warto jednak zaznaczyć, że i w tym wypadku uwagi autorki, jako zaczerpnięte bezpośrednio z życia i z praktyki szkolnej są nader trafne i cenne. Wszak najprostsze rzeczy są zazwyczaj najtrudniejsze. To samo odnosi się i do rozważań nad stosunkiem nauczyciela do ucznia w toku normalnej pracy szkolnej. Rolę nauczyciela określa autorka bardzo wyraźnie: „w stosunku do całej klasy nauczyciel stoi na stanowisku opiekuna udzielającego rad młodzieży, jak się ma uczyć“. Stąd też wypływają dalsze postulaty pedagogiczne po adresem nauczyciela. On ma nauczyć posługiwania się atlasem i mapą, umiejętności korzystania z tablic statystycznych, operowania średniemi arytmetycznymi, jednym słowem dawać takie podstawy do geograficznego ujmowania zagadnień, by młodzież nauczyła się „dochodzić do objaśnienia związków przyczynowych, ujmowania przestrzennego rozmieszczenia zjawisk geograficznych oraz wyjaśnienia ich dynamiki“ (s. 49). Jest rzeczą łatwo zrozumiałą, że przy takiej metodzie pracy nauczyciel dokładnie poznaje zdolności wychowanków.

Za bardzo ważną formę nauczania uważa autorka, obok wycieczek, domowe ćwiczenia i zadania geograficzne, zalecając unikanie wypracowań w słowie pisanem, a posługiwanie się mapkami, wykresami itd. Z punktu widzenia czysto formalnego nie da się zaprzeczyć, że ani szeroki ogół nauczycielstwa nie jest do tego rodzaju pracy należycie przygotowany, ani też szkoły odpowiednio adoptowane.

„Najważniejszą“ — jednak „rolę w pracy szkolnej nad geografją spełniają wycieczki geograficzne“ (str. 54), których przebieg „mało się różni (pod względem metodyczno-dydaktycznym) od normalnej lekcji, chyba tylko bogactwem użytej poglądowości“ (str. 56). Autorka przechodzi trudności prowadzenia wycieczek

i wysuwa postulaty natury finansowej i dydaktycznej, daje wreszcie ramowy program kilkuletniego wycieczkowania po Polsce.

To byłyby zasadnicze możliwości szkolnej pracy geograficznej. A teraz staje przed nauczycielem zadanie kontroli względnie pomocniczej interwencji. I w tym wypadku „Dydaktyka“ nie zawodzi. Autorka przeprowadza szeroką dyskusję nad opisem geograficznym, omawia znaczenie i rolę modelowania geograficznego i rysunku. Zaletą ustępu o opisie geograficznym jest wprężenie czytelnika w pracę związaną z wydobyciem opisu od wychowanka. Jesteśmy świadkami rozważnej analizy i powolnego ale konsekwentnego dążenia do stopniowego wykańczania opisu w drodze skrupulatnej segregacji i dokładnego trzymania się kausalności. Modelowanie jest przez autorkę dyskretnie zepchnięte trochę w cień. Posiada zalety — nie jest jednak wolne i od wad¹⁾; w szczególności rabuje ono „multum“ czasu. Najwszechstronniej omówiony został rysunek, jako zmuszający ucznia do aktywności, do patrzenia i do kształcenia wyobraźni odtwórczej oraz do technicznej sprawności. Z rozdziału tego najważniejszym jest dla nas stwierdzenie celu tych ćwiczeń. Mają one przygotować wychowanka do kartograficznego ujmowania treści materiałów. Dyskusja nad znaczeniem diagramu blokowego i rysunku odrębnego sprowadza się do podkreślenia trójwymiarowości. Z dydaktycznego punktu widzenia bez porównania cenniejsze są rozważania na temat czy nauczyciel powinien młodzieży podawać obraz gotowy, czy też kreślić go i stwarzać w toku lekcji na tablicy.

Zamykają pierwszą część dydaktyki uwagi o pozaszkolnej pracy nauczyciela geografji, o kołach geograficzno-krajoznawczych i o lekturze geograficznej. W części drugiej zaznajamiamy się z pomocami naukowymi w geografji. Na czele ustęp poświęcony pracowni geograficznej. Dalej rozważania na temat zbiorów geograficznych, ich składu i organizacji. Bardzo cenne ze względów czysto praktycznych jest zestawienie pomocy naukowych z podaniem firm. Równolegle z dyskusją nad poszczególnymi pomocami przeprowadza autorka rozbiór ich wartości metodycznej i omawia zastosowanie dydaktyczne (coprawda nader niejednolicie). Ostatnia część, trzecia, poświęcona szczegółowej dydaktyce geografji ma charakter wybitnie specjalny. Rozpoczyna ją dyskusja na temat krajoznawstwa w szkole, poczem autorka przechodzi do dydaktyki geografji regionalnej i do nauki o mapie w praktyce szkolnej. Po tem wprowadzeniu poddane zostają analizie metodyczno-dydaktycznej wybrane zagadnienia z zakresu geografji matematycznej, fizycznej i biogeografji.

Tak przedstawia się w skrócie treść wzmiankowanych trzech metodyk. Różnice zasadnicze, zachodzące między nimi mają charakter trojaki: 1. metodyczny względnie metodologiczny, gdy idzie

¹⁾ Przydatne szczególnie jako wprowadzenie do czytania map warstwicznych; szkoda, że autorka nie podkreśla silniej morfograficznego zastosowania piaskownicy ze względu na potrzebę wielkiej ostrożności przy dyskusjach morfogenetycznych, nawiązujących do zrobionej formy.

o stosunek autora do problemu, 2. logistyczny, gdy idzie o zakres przypisywany przez poszczególnych autorów pojęciu dydaktyki (wyglądnie metodyki) ogólnej i 3. ściśle praktyczny, gdy idzie o sposób przeprowadzenia części szczegółowej.

Dyspozycyjne ujęcie tego samego problemu (t. j. metodyki geografji) jest u autorów bardzo różne. Metodyka *Hajnosa* i *Sawickiego* jest zrozumiała dla każdego, komu nie obce są zasadnicze elementy psychologii dziecka. Głębokie zrozumienie, tkwiącej u dziecka instynktownej potrzeby pracy, wsparte o niezwykle logicznie i konsekwentnie przeprowadzone rozumowanie zrodziło książkę zupełnie niepowседневną, książkę rzadką i niezwykle wartościową, dziełko, które wydane we Francji, lub w Niemczech, w krótkim czasie światowy uzyskałoby rozgłos. W metodyce tej udało się autorom położyć równy nacisk na roszczenie horyzontu umysłowego i na dziecko — młodego człowieka, wchodzącego w życie. Nie ma tam przesady na punkcie ilości materiału, dostrzega się natomiast ogromną skrupulatność, gdy idzie o jakość. Niepozorne patyczki, śmieszne układanki itp. „pomoc naukowe” są istną odskoczną w świat wiedzy, ich prawidłowe użycie i zastosowanie przedmiotem głębokiej i żarliwej troski autorów. Wszystko jednak rozważane, analizowane i polecane w tych tylko ramach i o tyle, o ile odpowiada istotnym zainteresowaniom wieku dziecięcego. Bodaj, że nie geografja a przede wszystkim i głównie dziecko jest tu przedmiotem większej troski autorów. Z tego też powodu rozmówki z dziećmi w części szczegółowej ujęte są problemami.

Metodyka *Mścisz* przeznaczona jest dla nauczycieli (seminaryjnych szkół powszechnych i Wyższych Kursów Nauczycielskich) a zatem ludzi, posiadających pewne zasadnicze i podstawowe wiadomości z zakresu geografji i metodyki geografji. Fakt ten nie zaznacza się atoli w żaden sposób; nie ma w tej książce ideologicznego ośrodka krystalizacyjnego. Jeżeli punktem wyjścia miała być geografja (jako przedmiot), to zamierzenie to jest niedostrzegalne, jeżeli zaś młodzież — to nie zostało zrealizowane i efekt jest nawet jeszcze słabiej widoczny. To jest też najslabsza strona metodyki, która nie wytrzymuje krytyki metodologicznej. Część ogólna luźnie tylko wiąże się z resztą książki. Jestto związek czysto formalny sprowadzający się jedynie do następstwa w przestrzeni. Część szczegółowa metodyki *Mścisz* (w połowie niewłaściwie — mojem zdaniem zaklasyfikowana) koncentruje się dokoła programu (dyskusja nauczania klasami), którego jest raczej uzupełnieniem i objaśniającem rozszerzeniem. Skutkiem tego niezbyt szczęśliwego podziału autor często się powtarza, nie będąc w stanie żadnej sprawy należycie skonkretyzować. Niezrozumiałymi są też przyczyny, które wstrzymały autora od podania spisu chociażby tylko ważniejszej literatury, a to tem więcej, że metodyka przeznaczona jest — jako podręcznik — dla nauczycieli (a nie kandydatów na nauczycieli).

W znakomity sposób unika wzmiankowanych braków Dydaktyka Niemcówny; w ognisku zainteresowań ustawiła autorka geografję — jako przedmiot — i wszelkie jej zamierzenia konsekwentnie zdążają do uwypuklenia trudności na jakie nauczyciel geografji napotyka i do przedstawienia sposobów ich zwalczania. Tem się tłumaczy część szczegółowa, w której podano dyskusji metodycznej problemy geograficzne.

Może być, że taki układ dydaktyki jest wynikiem specyficznego jej charakteru i okoliczności, którym zawdzięcza swe powstanie. Dydaktyka nie jest tu pomyślana jako podręcznik — ma raczej zachęcać do samodzielnego podejmowania problemów metodyczno-geograficznych. Na tę stronę dzieła autorka wyraźnie i kilkakrotnie zwraca uwagę, zastrzegając się kategorycznie przed przyjmowaniem jej poglądów bądźto za kanony, bądźteż w formie schematów. Zamiarem autorki jest niewątpliwie szerzenie swego światopoglądu geograficznego, niemniej jednak dąży do tego celu drogą rozniecania w czytelniku zapału do samodzielnego i krytycznego analizowania zagadnień wysuwanych przez życie. Dlatego, gdy w części ogólnej wykazała, że wszystko się zmienia, że żadna metoda niema ani monopolu, ani patentu na wyniki, gdy wyrobiła w czytelniku podstawy do krytycznej oceny wartości, celowości i stosowności metod, śmiało przechodzi do dyskusji problemów geograficznych, podnosząc ciekawe momenty dydaktyczne z punktu widzenia naukowego. Rozwiązanie metodyczne pozostawia z całym zaufaniem inteligencji, wiedzy i przygotowaniu pedagogicznemu nauczyciela.

Streszczając zatem poprzedzające rozważania, stwierdzamy, że pod względem metodologicznym każda z metodyk reprezentuje inny typ: centralnym punktem w metodyce *Hajnosa i Sawickiego* jest dziecko z jego światem i ideologią, w dydaktyce *Niemcówny* — przedmiot nauczania; metodyka *Mścisza* nie posiada skryształizowanego oblicza.

Ze powyższe wnioski są wynikiem obiektywnego rozpatrzenia dyskutowanych metodyk, tego najlepszym dowodem niezwykle charakterystyczne różnice w zakresie treści, przypisywanej pojęciu dydaktyki ogólnej. Z natury rzeczy ograniczamy tu nasze uwagi do metodyki *Mścisza* i dydaktyki *Niemcówniej*. Studium *Hajnosa i Sawickiego* wchodzi o tyle w grę, że autorowie uznają „środki jakimi nauczyciel przy rozmówkach geograficznych będzie się posługiwał“ za integralną część metodyki ogólnej. W ten sam sposób zapatruje się na sprawę *Niemcówna*, inaczej jednak *Mścisz*, zaliczając metody do metodyki szczegółowej; rodzi się zatem pytanie, który pogląd jest słuszny? Naszem zdaniem wszelkie środki dydaktyczno-metodyczne podpadają pod dział ogólny wzmiankowanych dyscyplin, a to głównie dlatego, że wszelki środek dydaktyczny i metodyczny pozostaje na wszystkich szczeblach nauczania jeden i ten sam. Nie zmienia się nigdy jego istota — jeno forma. Nauczycielowi nie wolno obniżać poziomu naukowego, wszak zadanie jego sprowadza się właśnie

do celowego stosowania w najrozmaitszych okolicznościach tego samego środka dydaktycznego w sposób podyktowany zewnętrznymi okolicznościami. Zdaje sobie z tego znakomicie sprawę autorka Dydaktyki, o czym świadczy poświęcenie „metodom pracy szkolnej“ prawie 60 stron w rozdziale, zajmującym się dydaktyką ogólną, przyczem wstępem do dyskusji nad metodami są rozważania na temat „form nauczania“. Ale i w tym wypadku autorka nie popada w dydaktykę szczegółową; podaje najogólniejsze prawidła w postaci zestawienia. Sprawa zastosowania tej lub innej metody należy wyłącznie do nauczyciela i jemu też jest oddana.

Jak wzmiankowano, zagadnienie metod nauczania ujęte jest w metodyce *Mścisza* inaczej. Przedewszystkiem brak tam ścisłego logicznego systemu. Mimo zaliczenia ustępu o metodach nauczania do części szczegółowej, tok wykładu jest bodaj, że bardziej ogólny, aniżeli w ogólnej części dydaktyki *Niemcówny*. Konsekwencją takiego postawienia sprawy jest nader niefortunne — o ile idzie o szkolnictwo — rozróżnienie metod od szczegółowych czynności nauczyciela-geografa. Podział ten niezrozumiały w pierwszej chwili tłumaczy się tem, że za metodę uważa autor formę pracy umysłowej w sensie metodologicznym np. indukcja, dedukcja, podczas gdy pracę szkolną nauczyciela sprowadza do szeregu czynności. Zbytecznem wydaje się dobitniejsze podkreślanie, że t. zw. „czynności nauczyciela“ są metodami pracy szkolnej (wycieczka, lekcje w sali, na dziedzińcu i tp.) zaś metody w pojęciu autora, niczem innym, jak właśnie sprowadzonymi na właściwe miejsce formami (heureza, dialog, indukcja i t. d.), o których stosowaniu decydować winien w y ł ą c z n i e nauczyciel, jako odpowiedzialny za naukowy poziom wychowanków; zresztą sam autor zdaje się nie wielką przywiązywać wagę do własnej terminologii, skoro już na str. 42, mówiąc o wycieczkach pisze, że należy je postawić na pierwszym miejscu wśród „metod i sposobów“ nauczania. Podobne przykłady możnaby mnożyć; są one dowodem, że poglądy autora nie są jeszcze dostatecznie wykrystalizowane. Jest zaś rzeczą mocno wątpliwą, czy równoczesne określanie wycieczki jako metody, sposobu i czynności, nauczyciela przyczyni się do rozjaśnienia poglądów metodyczno-dydaktycznych i do ustalenia roli wycieczek w całokształcie metodyki nauczania geografji. Na innym miejscu wprowadza *Mścisz* termin „schematy graficzne“, którym — jako pojęciem nadrzędnem nietylko zastąpić pragnie doskonale znane w polskiej literaturze i praktyce geograficznej — wykresy, ale dąży nawet do objęcia, nim karty geograficznej (s. 40). Innowacja ta zdaje się tłumaczyć jedynie faktem terminologicznego podkreślenia właśnie tego, czego nauczyciel wogóle (a więc już nie tylko geografji) unikać winien jak ognia t. zn. schematyzowania.¹⁾ Przy tem wszystkiem

¹⁾ Dlaczego autor uważa mapę za schemat graficzny pozostaje tajemnicą. Pewne pozory prawdopodobieństwa przemawiają za tem, że termin schematy

ilustracje niejednokrotnie wiele dają do myślenia (czy ryc. 16 istotnie przedstawia góry dojrzałe o łagodnie nachylonych „warstwach?”).

Nie sposób tutaj w ramach szczupłego artykułu zająć się wszelkimi wątpliwościami, jakich metodyka *Mścisz*a nie skąpi. Niemniej jednak trzeba stwierdzić, że książka wymaga bardzo krytycznego czytania, i że z tego względu uznać ją trzeba za trudną. Ażeby i to twierdzenie poprzeć argumentem, poświęcimy kilka zdań stosunkowi autorów do tak podstawowego zagadnienia w nauczaniu geografji, jakim jest niewątpliwie opis geograficzny, w którym idzie o to, by „nauczyć dobrze opisywać rzeczywistość ziemską, na którą patrzymy” (*Niemcówna* str. 60). Do tego celu niezbędnym jest kształcenie postrzegania¹⁾ i przyswojenie wychowanekowi umiejętności prawidłowego i dobrze dysponowanego wystawiania się. „Końcowe stadium (opisu) stanowi właściwa analiza treści, która zaczyna się określeniem tła i ustaleniem cech charakterystycznych obrazu a kończy się opisem i tłumaczeniem szczegółów drugorzędnych (*Niemcówna* str. 63). W innym miejscu powiada ta sama autorka „z kolei następuje opis zjawisk, w którym doszukuje się młodzież naprzód cech charakterystycznych samego zjawiska a następnie może próbować wyjaśnienia genetycznego, (str. 151/152).

Jak z powyższego wynika *Dr. Niemcówna* jest zdania, że przedewszystkiem dążyć należy do wykształcenia zdolności generalnego ujmowania tego, co się widzi tak, jak się widzi. Stanowisko słuszne m. i. i dlatego, że szkoła ma dać w pierwszej linii zrozumienie morfologii, ta zaś opiera się na morfografji. Zagadnienie genezy „może być” podejmowane. Tem silniejszy jednak nacisk spoczywa na wypracowywaniu rysów charakterystycznych i szczegółów pierwszorzędnych od drugorzędnych — co jest wprowadzeniem w wartościowanie zjawisk i procesów, rozgrywających się wokół nas. Nauczyciel obowiązany jest do szkolenia w ten sposób zmysłu realistycznego. Przedmiot, na którym dokonuje się to szkolenie t. zn. krajobraz nie jest czemś nietykalnem; przeciwnie w rozmaitych krajobrazach różne wybijają się elementy i z różnym naciskiem winny być w opisie uwzględniane.

Mścisz pojmuje opis zupełnie inaczej. Opis empiryczny nie przedstawia dlań żadnej wartości, a to dlatego, ponieważ „każde zjawisko geograficzne, traktuje odrębnie, każdy składnik krajobrazu przedstawia jako swego rodzaju zamkniętą całość” (str. 53). Mimo tego autor niezupełnie jest zdecydowany, jak ustosunkować się do opisu genetycznego.

graficzne ma swe źródła w rzekomo schematycznym przedstawianiu zjawisk geograficzno-gospodarczych, meteorologicznych i t. p.

¹⁾ *Hajnos* i *Sawicki* idą tak daleko, że stosują nawet ćwiczenia węchowe (str. 34). Ciekawe w tej kwestji zajął stanowisko *Banse*.

Jaskrawym przykładem owej chwiejności są strony 54 i 55. Ich treść jest dowodem, nurtujących autora nierozprószonych wątpliwości. Znajdujemy tam m. i. zdanie „ważnym składnikiem opisu geograficznego jest.. geneza krajobrazu“. „Geograficzny opis musi tej genezy dotknąć i ją wyświetlić. Oczywiście nie można iść zbyt daleko, a pamiętać należy o celu głównym“. „Geneza kraju w opisie geograficznym nie jest celem lecz tylko środkiem“ (str. 55). Zaś trzy wiersze niżej:

„zasadniczym celem opisu geograficznego jest przedstawienie teraźniejszości, do czego zaliczymy przedewszystkiem urzeźbienie krajobrazu poziome i pionowe — przy zasadniczem umiejscowieniu krajobrazu. Nieodłączną częścią opisu planistyki krajobrazu i jego hypsometriji jest geneza i jej wyjaśnienie“ (str. 55).

Czytelnik jest istotnie w kłopotcie, któremu z tych poglądów głoszonych obok siebie przez tego samego autora, bardziej zaufać, który wybrać i który uznać za bardziej miarodajny lub za bardziej wiarygodny. Nauczyciel zaś staje wobec problemu, jak uczyć, by „dotknąć“ genezy „i ją wyświetlić“. Na dobitkę autor jest zwolennikiem stałego posługiwania się przy nauczaniu geografji regionalnej w seminarjach terminologią genetyczną, nie licząc się z poważnem niebezpieczeństwem stosowania terminów genetycznych w opisie empirycznym i nie przestrzegając nawet przed tem.

Naszkiecowane tu w najgrubszych konturach różnice w ustosunkowaniu się autorów do treści i zakresu pojęcia dydaktyki i metodyki ogólnej, uwypuklają się z całą wyrazistością przy omawianiu zagadnień dydaktyki i metodyki szczegółowej, którą na tem miejscu szerzej zajmować się nie będziemy. Jestto temat, wymagający zupełnie odrębnego potraktowania. Pragniemy natomiast podkreślić, że zasadnicza różnica między zarysem metodyki a dydaktyką tkwi w formie podjęcia zagadnienia. Dla *Mścisz* istnieje geografja w klasie takiej lub innej, dla *Niemcówny* zaś problem geograficzny. *Mścisz* liczy się z urzędowym wiekiem i z urzędową wiedzą, *Niemcówna* opiera się w pracy na stwierdzonych wynikach lat poprzednich, raz jeszcze podkreślając, co znaczy i co może utalentowany i pełen zapału nauczyciel. Nie ulega wątpliwości, że i *Niemcówny* ujęcie dydaktyki szczegółowej nasuwa w kilku punktach parę aktualnych uwag i refleksyj. Staje się bowiem wobec pytania: czy w poszukiwaniu w zaizolowaniem przystępnego wyjaśnienia (metodycy warszawscy) nie zapomniano przypadkiem o istotnym celu t. j. właśnie o wyjaśnieniu, żeglując pełną parą w kierunku udoskonalenia „metcd“.

W końcu na jeszcze jeden ogromnie zdaniem naszym charakterystyczny moment należy zwrócić uwagę. Obie książki i zarys metodyki i dydaktyka nie przeprowadzają dyskusji na temat metodyczno-dydaktycznych zalet i braków rysunku terenu. Fakt ten z tego powodu wydaje mi się niezwykłym, że kwestja gra-

ficznego przedstawiania terenu na mapie jest dzisiaj zasadniczym zagadnieniem metodycznym. Autorzy w tej sprawie stanęli na stanowisku programów ministerjalnych (kwestja profilowania), a zaniechano niestety rozważenie stosowalności i użyteczności obu metod, przedstawiania terenu na różnych stopniach nauczania przy rozmaitej umysłowości wychowanka.

Tak postawione zagadnienie jest dużej doniosłości problemem naukowym. Wzbijają się ponad interes firm, finansujących takie lub inne mapy i nie ma potrzeby liczenia się z głosami nie bezinteresownie się odzywającymi. Równocześnie autor, studjujący sprawę metodyczną wartości obu sposobów przedstawiania terenu, wolny jest i niezależnym być winien od poglądów „programowych”. Merytoryczna aktualność powyższej sprawy tłumaczy się chociażby tem, że w Polsce do tej pory niema przewagi żaden z poglądów, dyskusja zaś o tyle jest pożądana, iż wnosząc z tenoru programów ministerjalnych, najwyższa władza oświatowa zdają się przychylić wbrew co najmniej połowie opinii fachowców w kierunku popierania jednej tylko i wyłącznie metody (warstwicowej). — Tak więc ten problem dydaktyczny pozostaje na razie nietknięty.

Wracając do dzieła *Niemcówny*, stwierdzamy, jako rzecz niezwykle znamioną, że „Dydaktyka” ukazała się w dziesięćlecie Niepodległości. Że ukazała się w momencie społecznego bilansowania dorobku z jednej strony i wytyczania szlaków w Przyszłość z drugiej. Dla nas zaś geografów krakowskich pojawienie się tej książki jest jeszcze czemś więcej. Jej wartość urasta dla nas tem wyżej, że zasadnicze jej myśli i poglądy zbiegają się w głównym zrębie z Ideałami Męża, którego Pamięci jest dedykowana, a który 10 lat temu w zaraniu Niepodległości wysłał do Szkoły Polskiej pierwsze zastępy kwalifikowanych nauczycieli geografji, owiane potężnym tchnieniem głębokiego poczucia patriotycznego i obywatelskiego. Między tymi pierwszymi stała p. Dr St. Niemcówna. Pojawienie się Jej „Dydaktyki” rozjaśniającej nasze poglądy na rolę, znaczenie i doniosłość geografji w nauczaniu szkolnem, zbiegło się dziwnem zrządzeniem losu z pośmiertnem wydaniem rozprawy śp. Prof. Ludomira Sawickiego o potrzebach geografji w Polsce, Inne są tylko słowa; idea i tu i tam tasama.

Zamykając oczy na uczuciową stronę stosunku do dzieła, zechcemy określić jego znaczenie z punktu widzenia geograficzno-metodycznego. Nie ulega wątpliwości, że w naszych stosunkach dzieło to stanowi duży krok naprzód. Dzięki zebraniu dużego materiału i nadaniu mu oryginalnej formy, stwarza ono przedmiotowe warunki i możliwości postępu w tej dziedzinie Książka p. Dr Niemcówny jest dziełem kilku lat usilnej i wytrwałej pracy na polu metodyki i dydaktyki geografji. Jest ona równocześnie mieczem nowej, współczesnej, żyjącej i aktualnej geografji, W świetle „Dydaktyki” geografja jest przedmiotem zdolnym

do zapalenia młodych serc i młodych umysłów. Książka jest dorodnym owocem wysiłków pedagoga i praktyka. Poza nią widzimy utalentowanego nauczyciela, który głęboko ukochał swój zawód i który w działalności swej najwyższą znajduje radość.

Sposób ustosunkowania się do przedmiotu nauczania odsłania drugie oblicze i autorki i dzieła, tym razem naukowe. Pedantyczne i drobiazgowo rozbicie problemu nauczania geografii na szereg drobnych, niekiedy bardzo subtelnych zagadnień, podejmowanych zawsze wnikliwie i z rzadko tylko spotykaną bystrością psychologiczną — walczy o lepsze z naukowem postawieniem całości w świetle nader gruntownego przemyślenia ogólnospołecznych i ogólnowychowawczych pierwiastków geografii na tle wielkich współczesnych reformatorskich dążeń powojennej międzynarodowej pedagogiki.

Idziemy dużymi krokami naprzód! Ponieważ zaś pochód ten odbywa się równocześnie na wszystkich szczeblach nauczania — stąd radość nasza i głębokie przekonanie o pomyślnej rozbudowie podstaw geografii szkolnej. Lecz to dopiero początki! Do celu droga jeszcze daleka; dużo energii i wiele wysiłków włożyć trzeba będzie, zanim społeczeństwo zrozumie co mu geografia daje. Niemniej jednak siłą naszą jest dążenie właśnie do tego celu!

Kraków, Instytut Geograficzny, w czerwcu 1929.

Z działalności „Opieki nad dzieckiem“ w Belgji.

W Brukseli istnieje instytucja „Oeuvre Nationale de l'Enfance“ od r. 1919 mająca na celu jaknajszerszą pojętą opiekę nad dzieckiem. Jest to instytucja autonomiczna, rządząca się własnym statutem, posiadająca daleko idącą niezależność. Kierowana i administrowana jest przez Radę, składającą się z 40 członków; Rada tworzy komitety w prowincjach, których jest w Belgji dziewięć; spełniają one w prowincjach analogiczną funkcję, jak Komitet Centralny w Brukseli. Dla poszczególnych miejscowości istnieją Komitety lokalne.

„Oeuvre Nationale“ tworzy: Porady lekarskie dla niemowląt. Istnieją one w każdej gminie i zapewniają opiekę lekarską dzieciom poniżej trzech lat; „Krople mleka“; Domy dla Matek opuszczonych, zapewniających matce i dziecku staranie i opiekę i wywierających często zbawienny wpływ moralny; „Złóbki“; Poradnie dla matek i dla dzieci; Kolonje dla dzieci „débiles“, tworzone nad morzem i na wsi, prosperujące przez cały rok; Zakłady medyczno-pedagogiczne dla dzieci anormalnych.

„Oeuvre Nationale“ interesuje się każdą sytuacją, w której Matka lub Dziecko potrzebuje pomocy moralnej lub materjalnej, wydaje dwa czasopisma, jedno w języku francuskim, a drugie w flamandzkim, posiada też własną bibliotekę złożoną z 2000 dzieł.

NOWE PODRĘCZNIKI

Dla nauczycieli:

- Claparede E.* SZKOŁA NA MIARĘ. Zagadnienie dostosowania nauki do uzdolnień uczniów. Przekład dr. Ziemińskiego. Cena zł. 1,80
- Green G. H.* PSYCHANALIZA W SZKOLE. Teoretyczne sposoby analizy i poznania dzieci szkolnych i praktyczne sposoby oddziaływania na nie. Cena zł. 8.—
- Mścisz M.* ZARYS METODYKI GEOGRAFJI. Podręcznik dla nauczycieli, w seminarjach i dla wyższych kursów nauczycielskich. Cena zł. 8.—
- Pohoska H.* DYDAKTYKA HISTORJI. Cele, zasady i metody nauczania. „ 10.—

Dla uczniów:

- Arct-Golczewska M.* BOTANIKA NA PRZECHADZCE. 208 rysunków roślin na 20 tablicach z tekstem objaśniającym, przejrzanym i uzupełnionym przez dr. J. Kołodziejczyka. Ułożone środowiskami. Cena zł. 6.—
- Choloniewska K.* GOSPODARSTWO DOMOWE I KUCHNIA RACJONALNA. Dla szkół powszechnych i zawodowych, opracowany z uwzględnieniem życzeń nauczycielstwa i żądań Minist. W. R. i O. P. Cena zł. 5.—
- Czystowski J. i Kowalewski M.* ĆWICZENIA SAMODZIELNE Z FIZYKI. Są to zeszyty, zawierające kompletny materiał programowy z pytaniami i miejscem na odpowiedź, wzorami i rysunkami. Zwalniają z dyktowania wykładu i stanowią, po wypełnieniu, pełny kurs fizyki. Zeszyt I. Ćwiczenia wstępne. Cena gr. 90 Zeszyt II. Ciepło. Cena zł. 1,20
- Konopnicka M. i Noskowski Z.* ŚPIEWNIK DLA DZIECI. Część III. Wybór pieśni na 3 i 4 głosy, ułożył Karol Hławiczka. Cena zł. —.—
- Łaganowski St.* KRAJOZNAWSTWO. Podręcznik geografji dla IV-go oddziału szkoły zowszechnej. Z licznymi rysunkami. Wyd. 2-gie. Cena zł. 2,20
- Mścisz M.* GEOGRAFJA DLA KL. IV SZKÓŁ POWSZECHNYCH. Opracowana ściśle podług programu z uwzględnieniem ostatnich wymagań metodyki. Nadaje się dla kl. 1-ej gimnazjalnej. Z rysunkami i mapami. Cena zł. 3.—
- Szober St. i Nowicki W.* ĆWICZENIA JĘZYKOWE W SZKOLE POWSZECHNEJ. Gramatyka, styl i pisownia. Zeszyt I. 2 gi rok nauzenia. Metoda przedyskutowana na zjazdach Nauczycielstwa i wypróbowana w kilkudziesięciu szkołach z doskonałemi rezultatami. 38 obrazków i 2 tablice kolorowe zachęcają ucznia i stanowią świetny materiał do pracy. Książka ucznia. Cena zł. 3.—
- — Też same ĆWICZENIA JĘZYKOWE ze wskazówkami metodycznymi jako książka nauczyciela, ogromnie ułatwiająca wykład. Cena zł. 3.—
- ZASADY PISOWNI i słowniczek ortograficzny, opracował H. Galle. Nowe wydanie. Cena zł. 1,60

PP. Profesorowie zechcą żądać, w zakresie swoich specjalności, okazowych egzemplarzy podręczników dla uczniów gratisowo.

M. ARCT W WARSZAWIE

NASZA KSIĘGARNIA Sp. Akc.

Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkoł Powszechnych.
Warszawa, ulica Świętokrzyska 18. Konto PRO. Nr. 2058

poleca

OSTATNIE NOWOŚCI DLA NAUCZYCIELI:

- Gwońska H.** Nauczanie wierszy w 1-ej klasie szkoły powszechnej
(z praktyki szkolnej Nr. 7) Zł 2:50
- Karpowicz St.** Wybór pism (Biblioteka Dziej Pedagog. Nr. 19 i 20) „ 10—
- Rusiecki A. Prof.** Komplet figur liczbowych dla nauczyciela. Jedynaście tablic i 20 ogniw. „ 10—
- Tynelski St. Dr.** Sieć szkolna szkolnictwa powszechnego 1:20
- „ „ Potrzeby szkolnictwa powszechnego obecne i przyszłe „ 1:50
- Wojnarowicz F.** Nauczanie robót z drzewa. Wzory ćwiczeń metodycznych robót z deszczyny i klejonki. Kurs średni. Podany szczegółowy tok pracy 52 modeli, mnóstwo rysunków i fotografii „ 7—

W DRUKU:

- Coster G.** Psychanaliza w zastosowaniu do ludzi normalnych (Biblioteka Dziej Pedagog. Nr. 21)
- Katalog rozumowany książek przyrodniczych dla uczniowskich bibliotek szkolnych (Biologia). Opracowany przez Dr. Antoniewicza J. Gayównę D., Michcińską H. i Dr. Wanterek H.

OSTATNIE NOWOŚCI DLA UCZNIĄ:

- Majkowska M.** Patrz i notuj. Zeszyt do prowadzenia samodzielnych obserwacji dla młodych przyrodników. Stopień I. część II. Lato i jesień. Zł 2—
- Rusiecki A. Prof.** Komplet figur liczbowych dla ucznia —50

Na składzie: dla wszystkich typów szkół podręczniki, książki do bibliotek uczniowskich i nauczycielskich.