

PEDAGOGJUM

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM SEMINARJÓW NAUCZY-
CIELSKICH, PREPARAND ORAZ KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI.
ORGAN ZARZĄDU GŁÓWNEGO SEKCJI SEMINARJÓW NAUCZYC. T. N. S. W.

REDAKCJA I ADMINISTRACJA: KRAKÓW, UL. STRASZEWSKIEGO 22, II p.
KONTO P. K. O. KRAKÓW Nr. 406.610.

Nowa szkoła.

**(Charakterystyka współczesnych haseł pedagogicznych i systemów
dydaktycznych).**

II.

Najwcześniejszy z tych typów, mianowicie „szkoła pracy“, której prekursorem, choć w niewłaściwym sensie, było wprowadzenie pracy ręcznej do wychowania młodzieży przez szereg reformatorów od Komeńskiego po Froebła i twórców t. zw. slöjdu skandynawskiego (ks. Nuo Cygnäus, Aug. Abrahamson, Clauson Kaas ¹⁾), ta szkoła wyłoniła się w Stanach Zjedn. A. P. Tuż przed i po r. 1900, pedagog chicagowski, John Dewey rozpoczął stosować w nauczaniu dzieci szereg zajęć fizycznych (szycie, tkanie, stolarkę i t. d.), które jako „naturalna forma czynnego życia społecznego“ miały dziecku zastąpić to ewolucyjne poznawanie działania ludzkiego, które do czasu niezwyklego, zwłaszcza w Ameryce, rozwoju przemysłu fabrycznego, było mu dostępne w domu rodzinnym. Z tym szeregiem zajęć praktycznych połączył Dewey i naukę teoretyczną, ale znacznie ograniczoną i z wyraźną koncesją na rzecz praktycznego poznania, które — według Deweya — bezwzględnie silniej wyrabia samodzielność, a wogóle pobudza aktywność, ów zasadniczy punkt wyjścia pedagogiki XX w. Oczywiście założenia Deweya musiały wziąć sobie za podstawę nauczania inny program nauki i organizacji szkoły, niż to utarło się w systemach, pochodzących od herbartjanizmu! Specjalnie zdawały się odpowiadać celom tej reformy szkoły t. zn. „gminy“ a nawet „państwo szkolne“, propagowane przez Stanley'a Hall'a i Wilsona Gill'a. John Dewey poparł swą reformę wychowawczą i szeregiem konkretnych wskazań i myślami, które w formie

¹⁾ M. Ziemnowicz, o. c.

programowo-propagandowej miały stanowić niejako manifest przełomu w pedagogice (Szkoła i społeczeństwo, szkoła i dziecko, The Schools of to — morrow, How we toink i i.). Teoretyczna propaganda owego kierunku poszła Deweyowi tem łatwiej, że przecież on obok Wiliama Jamesa był głównym reprezentantem pragmatyzmu w filozofii, który ideowo odpowiadał doskonale jego pedagogicznym założeniom. Musimy tu jednak zwrócić uwagę, że reforma Deweya dotknęła głównie elementarne stopnie nauki; jakkolwiek zatem zasługą jej jest to, iż zaczęła się od podstaw, to jednak dla wyższego stopnia nauki stanowiła ona narazie znak zapytania. Starano się wprawdzie później zastąpić ten stan rzeczy reformą i średniego wykształcenia, ale o tych próbach nie można powiedzieć, by były czystą kontynuacją Deweya, były tylko bowiem przeniesieniem jego haseł na wyższy stopień nauki.

Wspomniane już rozróżnienie 4 typów „szkoły pracy“ pochodzi stąd, iż reforma pedagoga chicagowskiego, a następnie nowojorskiego, zyskała sobie licznych zwolenników, nietylko w Nowym Świecie, ale i w Europie. Niemiecki typ „szkoły pracy“ zdobył sobie nawet własną filozofję wychowawczą w postaci t. zw. „pedagogiki socjalnej“. Twórcami jej są: P. Natorp, Fr. W. Foerster i G. Kerschensteiner. O ile Dewey w swej reformie miał głównie na myśli interes dziecka, pośrednio i społeczeństwa, o tyle niemiecki punkt widzenia wysunął interes państwa na plan pierwszy¹⁾. Praca ręczna, a więc „szkoła pracy“ ma wychować przede wszystkim dobrych obywateli państwa. Tak stawia wyraźnie sprawę Kerschensteiner w swych dziełach: „Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend“ i „Begriff der Arbeitsschule“. Rozwija on cele wychowania i wykształcenia zawodowego bardzo wyraźnie, przeprowadzając i odpowiednią organizację, programy i wyposażenie szkół. Realizacja jego planów dokonana została na gruncie bawarskim i tu właśnie okazało się, że o ile hasła Deweya transplanowane są na poziom nauczania wyższy od szkoły elementarnej, to tracą na swojej czystości. Tam cel pewien idealny, ogólniejszy, socjalny — tu konkretny, ściślejszy, ekonomiczno-państwowy. W systemie Kerschensteinera nastąpiło nadto silnie i wyraźnie przesunięcie nacisku z mikro- na makrokosmos pedagogiczny czyli — jak mówi Antoni Danysz — binaryczny stosunek indywidualny jednego wychowawcy do jednego wychowanka przeobraził się w stosunek binaryczny zbiorowy, jednego pokolenia wychowującego, starszego do wychowywanego młodszego²⁾. I w tem zatem jest nieudale odchylenie od idei amerykańskiej „szkoły pracy“, gdzie indywidualizowanie pracy nauczyciela w stosunku do poszczególnych wychowanków, nie całej klasy, jako masy, jest nieodzowne.

W praktycznem przeprowadzeniu Kerschensteiner oprzeć się musiał o przymus pracy ręcznej w szkołach elementarnych, o wybór takich zajęć technicznych, któreby — ze względu na sam materiał — dałyby możliwość uczniowi sprrowadzić wzrastające doskonalenie się

¹⁾ G. Kerschensteiner. Pojęcie Szkoły pracy (Lwów-Warszawa 1925).

²⁾ A. Danysz. O wychowaniu (Lwów-Warszawa 1925).

(drzewo, papa, metale), wreszcie o odpowiednio zaopatrzone pracownie szkolne i całą hierarchję szkół zawodowych.

Tak się wykształcił niemiecki typ „szkoły pracy“. O typie skandynawskim nie wiele tu da się powiedzieć. Oparłszy się o slöjd, wprowadzony niezależnie od pomysłów Deweya, typ ten wykazał, że praca ręczna, mająca za motyw „naukę zręczności“ nie pokrywa się z motywem ogólnego kształcenia.

Sama umiejętność produkowania pewnych użytecznych przedmiotów lub roboty ręczne amatorskie nie mogą spełnić zadania tak ogólnopedagogicznego. Stąd też reakcją przeciw tak pojętej „szkole pracy“ stały się dwa kierunki, specjalnie propagowane po wielkiej wojnie. Jednym z nich — to wielki rozwój aktywności u ucznia drogą nie pracy fizycznej, a intelektualnej w postaci heurezy, drugim to „szkoła pracy produktywnej“ w ujęciu bolszewickiem P. Błońskiego.

Pojęcia heurezy w pedagogice nie ustalono; ogólnie przyjmuje się, że jest to samodzielne dociekanie przez ucznia prawdy; nauczyciel ma tylko podać materiał, ożywić zainteresowanie i pokierować tokiem myśli tak, by owocem tego stała się wysnuta przez ucznia konkluzja. Ten cel jednak osiąga się przez tak różnorodne środki, choćby tylko wymienić „naukę o rzeczach“, połączoną z pogadankami, analizę literacką, pracownię przyrodniczą i fizykalną, zbliżenie do przyrody drogą wycieczek, a nawet t. zw. „szkoły na wsi“ lub „szkoły-fermy“, wreszcie lekturę samodzielną i rozmaitego typu elaboraty „learning by doing“, że o uznaniu jednej z tych metod za główną i trafną mówić jest trudno. Tutaj heureza nie stworzyła konkretnego planu postępowania, dopuszcza ona indywidualizowanie jak najdalej posunięte! Mimo łamania utartych już sposobów, zadanie jej jest bardzo popularne, nawet u czynników orjentujących się w pedagogice konserwatywnie. Heureza jest postulatem naszego wieku; niemniej jednakże przedstawia ona w sferze pedagogicznej wiele niebezpieczeństw. Toteż może lepsze od niej są systemy skrajniejsze, ale bardziej skonkretyzowane. Przystosowanie ich bowiem do życia i celów idealnych w ogniu praktyki szybciej się zaznaczy.

Do takiej rewolucyjnej reformy wychowawczej, należy przede wszystkim nowa szkoła rosyjska Błońskiego, która wprowadzona w Rosji sowieckiej w r. 1918 przyniosła wprawdzie pewne rozczarowanie, niemniej jednakże wytyczne jej wprowadzono w życie w nowej ustawie szkolnej z r. 1923¹⁾. (C.d.n.) *Dr. Marjan Tyrowicz.*

O metodach nauczania geografji w szkołach średnich i powszechnych.

W nauczaniu geografji stosujemy współcześnie różne metody nauczania. Można je podzielić na metody zasadnicze i szczegółowe.

Metody zasadnicze wykreślają ogólne drogi postępowania

¹⁾ Z. Zborucki: Szkolnictwo powsz. i oświata w Rosji Sow. (Poznań, 1928). Dr. B. Suchodolski. o. c.

przy traktowaniu pewnego całokształtu przedmiotu. Zaliczamy tu metodę syntetyczną, analityczną i kombinowaną (syntetyczno-analityczną). Metoda syntetyczna wychodzi od przedmiotów bliskich i zdąża ku dalszym, buduje więc całość z poszczególnych części składowych. W nauczaniu geografji punktem wyjścia jest szkoła i posesja szkolna, w dalszym ciągu dom, wieś lub miasto szkolne, wreszcie powiat; stąd rozszerza się horyzonty geograficzne na województwo względnie na daną jednostkę morfologiczną, następnie na państwo i wreszcie na całą ziemię. Metoda syntetyczna odpowiada umysłowemu rozwojowi dziecka, to też zastosowanie jej w szkole powszechnej znajduje uzasadnienie psychologiczne. Metoda analityczna zdąża natomiast od przedmiotów dalszych ku bliższym; tu punktem wyjścia jest całość, którą rozkłada się na części. W nauczaniu geografji opracowuje się najpierw ziemię jako całość we wszechświecie, następnie przechodzi się do geografji kontynentów i krajów, wreszcie do własnego państwa. Ta metoda stała się podstawą organizacji nauczania geografji w seminarjach nauczycielskich. Metoda syntetyczno-analityczna wyrosła z połączenia właściwości obu metod poprzednich. Naukę geografji rozpoczyna się krajoznawstwem, następnie przechodzi się do przedstawienia ziemi jako całości, z kolei omawia się geografję kontynentów i kończy się na kraju rodzinnym.

Metody szczegółowe wkraczają w szczegółowe traktowanie zagadnień geograficznych, względnie dotyczą pewnych działów przedmiotu. Tu należą: metoda opisowa i wyjaśniająca, metoda obserwacji bezpośredniej i pośredniej, metoda krajoznawcza, metoda empiryczna i genetyczna, indukcyjna i dedukcyjna. Do metod szczegółowych należy zaliczyć i formy nauczania, więc heurzę, dialog, wykład, ćwiczenia i wycieczki.

Metoda opisowa polega na zewnętrznym opisie krajobrazów tak, jakby to uczynił podróżnik lub malarz. Jednak geografja nietylko opisuje ale i wyjaśnia wszelkie zjawiska geograficzne, gdyż jest nauką wyjaśniającą. Ażeby wyjaśnić np. krajobraz bada geografja rozmieszczenie zjawisk w ich wzajemnym zjawisku i współzależności w ich historycznym rozwoju i wpływie na wytworzenie środowiska życia, oraz podkreśla zarówno bierną jak i czynną rolę człowieka. Geografja jako nauka o związkach zawiera liczne pojęcia, które musi wyjaśniać, co czyni przez wykrywanie przyczyn i związków funkcyjnych. Niezbyt to dawne czasy, kiedy uważano geografję za naukę wyłącznie opisową. Dziś pogląd ten należy do przeszłości. W praktyce szkolnej posługujemy się oczywiście i metodą opisową i metodą wyjaśniającą. Metoda opisowa kształci głównie spostrzegawczość. Psychologicznie odpowiada ona wiekowi chłopięcemu, stąd korzystamy z niej głównie w początkowym nauczaniu geografji. Zatem w szkole powszechnej i w klasach niższych szkół średnich przeważa opisowy tok postępowania, a wyjaśnianie zjawisk, związków i przyczyn ma charakter krótkich, dogmatycznych stwierdzeń. Natomiast metoda wyjaśniająca kształci zdolność rozumowania, więc tworzenia sądów i wyprowadzania wniosków. Odpowiada to młodzieży starszej, więc w seminarjach nauczy-

cielskich, w wyższych klasach gimnazjum i w szkolnictwie zawodowym. Na tym poziomie nauczania posługujemy się zatem przeważnie metodą wyjaśniającą. Każdorazowy dobór metody nauczania winien być nie tylko dostosowany do przedmiotu nauczania, ale winien odpowiadać psychologii młodzieży. Albowiem metoda nauczania nie oznacza samego zewnętrznego trybu postępowania, ale powinna odbijać się wewnętrznie w duszy ucznia.

Metoda obserwacji pośredniej zajmuje w szkolnictwie średnim i powszechnym bardzo ważne miejsce jako wykład nauczyciela, korzystanie z podręczników i lektury, posługiwanie się mapą i atlasem, obrazami i fotografiami, diagramami, profilami i wykresami, wreszcie zestawieniami statystycznymi. Daje ona tylko wtedy wyniki negatywne, o ile dany nauczyciel posługuje się nią wyłącznie, a lekcważy lub całkowicie omija metodę obserwacji bezpośredniej. W tym wypadku nauczanie geografji schodzi na poziomy średniowieczny, a nauczyciel staje się nie tylko objektem niepożytecznym, lecz wręcz szkodliwym w szkole. W posługiwaniu się metodą obserwacji bezpośredniej i metodą obserwacji pośredniej winna istnieć rzeczywistość harmonijna, regulowana przez sam przedmiot, a w naszych warunkach klimatycznych częściowo także przez przyrodę. A zatem w okresie jesiennym i wiosenno-letnim przeważającą ilość lekcji szkolnych przeznaczamy na obserwację bezpośrednią, zaś w pozostałych miesiącach postępujemy odwrotnie. Obowiązuje to zwłaszcza przy nauce krajoznawstwa i geografji ogólnej. Jednak i nauczanie geografji regionalnej wymaga licznych obserwacji bezpośrednich, stąd w tym dziale nauczania przeznaczamy na obserwację bezpośrednią około 25% wszystkich godzin w roku. Przez obserwację bezpośrednią rozumiemy obserwację i ćwiczenia w terenie, wycieczki geograficzne i krajoznawcze. Niestety zdarzają się jeszcze i takie wypadki, że nauczyciel nie wykorzystuje walorów ani jednej ani drugiej metody, lecz posługuje się wyłącznie wykładem i podręcznikiem, a naukę mapy ogranicza do topografji. Tego rodzaju nauczyciele stanowią balast w szkolnictwie; sądzić ich nie uważamy za potrzebne, gdyż osądza ich sama młodzież.

W nauce o formach powierzchni ziemi znajduje zastosowanie metoda empiryczna i genetyczna, oraz indukcyjna i dedukcyjna. Metoda empiryczna polega na zewnętrznym opisie form powierzchni ziemi tak, jak one są rozmieszczone i jak przedstawiają się powierzchniowemu obserwatorowi. Natomiast metoda genetyczna dąży do wykrycia genezy krajobrazu przez odtwarzanie działania dawnych cykli geologicznych na wykształcenie form obecnych. Bada ona głównie współczesność, a wypadki z przeszłości uwzględnia o tyle, o ile pomagają do zrozumienia form teraźniejszych. Opis geograficzny bowiem musi strzec się przeładowania i baczyć, by szczegóły budowy wewnętrznej (tektoniki) nie zasłaniały obrazu współczesnego. Metoda genetyczna ma dwie formy: indukcyjną i dedukcyjną. Geografja stosowała doniedawna indukcję, która dokonuje: a) analizy zjawiska i zebrania cech, na co składają się sądy jednostkowe, oraz b) wyprowadza stąd wniosek, który jest sądem ogólnym. Indukcja jest

analizą logiczną. Przeprowadzając analizę szczegółów, dąży indukcja do wysunięcia praw, wychodzi zatem od zjawisk i dochodzi do zasady ogólnej. Natomiast dedukcja jest logiczną syntezą, która wychodzi od zasady (prawa) a dochodzi do zjawiska. Formę dedukcyjną zastosował Davis. Dedukcja jest operacją myślową. Uznaje się krajobraz za wynik trzech czynników: 1) budowy wewnętrznej, 2) działania procesów zewnętrznych i 3) czasu. Myślowo przechodzimy szereg form pochodnych, rozwijających się w czasie trwania cyklu geograficznego, zastanawiamy się, czy są one konsekwencją ich praformy w przeszłości i wyprowadzamy stąd wnioski na fazę rozwojową terazniejszą względnie na przyszłość. Praktycznie wygląda ta praca, jak następuje: przy obserwacji pewnego krajobrazu skupiamy uwagę na jakimś zjawisku, które nas szczególnie uderza jako zjawisko typowe. Na podstawie bliższej obserwacji tego zjawiska przyjmujemy pewne założenia, wydajemy ogólny sąd o całym krajobrazie. Następnie robimy bardzo dokładny przegląd wszystkich zjawisk i badamy, czy te wszystkie zjawiska podpadają pod sąd ogólny. Gdy okaże się słuszność rozumowania, wówczas uznajemy, że sąd jest prawdziwy.

Forma dedukcyjna posiada strony ujemne i dodatnie. Do ujemnych zaliczamy; 1) pewną dowolność w dostosowywaniu form do teorii. 2) zbytnią generalizację przez łączenie całego szeregu krajobrazów w jeden schemat. Jednak są i dodatnie strony dedukcji: 1) dedukcja tworzy pewne schematy krajobrazowe, 2) zwraca uwagę na problemy morfologiczne, 3) pozwala na odcyfrowanie działania pewnych ruchów skorupy ziemskiej, których geologia często nie dostrzega, 4) wprowadza do geografii terminologię genetyczną. Te dodatnie cechy sprawiają, iż przy równoczesnym kontrolowaniu obserwacji w terenie może dedukcja dać dobre wyniki.

Ważnym zagadnieniem dla nauczycieli-geografów jest pytanie, jakie zastosowanie mogą mieć obie formy w szkolnictwie i która jest z nich lepsza. Metoda dedukcyjna jest błyskotliwa i pociągająca, lecz kryje niebezpieczeństwo naciągania faktów do założeń. W praktyce szkolnej stosować jej nie można, dopiero w najwyższych klasach szkoły średniej przy nauczaniu geografii regionalnej. Forma indukcyjna jest żmudna i wymaga zbierania wielu faktów przez szereg lat. W szkolnictwie jest to metoda najwłaściwsza i prawie wyłącznie panująca.

Jednakże nauczyciel geografii musi być panem zarówno dedukcji jak indukcji. Wszelkie uogólnienia, budowane wyłącznie na obserwacji i indukcji, mogą mieć tylko wtedy uzasadnienia, gdy są oparte na pewnym podłożu, którym jest jakaś zasada ogólna. Ażeby uogólnienie rozszerzyć na większy obszar, koniecznym jest, by ogólna zasada, na której opiera się indukcja, była wyraźnie określona. To rozumowanie jest punktem wyjścia całej metody genetycznej. Metody tej nie należy zatem indentyfikować z czystą deducją. Dedukcja jest tylko częścią metody genetycznej i wcale nie więcej istotną jak indukcyjna. Geograf nowożytny, stosujący metodę genetyczną, winien drogą odpowiednich ćwiczeń i prac dojść do pewnej biegłości zarówno w dedukcji, jak i w indukcji.

Heureza — jak słusznie zauważa prof. Pawłowski — jest formą nauczania, której stosowanie wynika poniekąd z istoty geografji. Znajduje ona licznych zwolenników, ponieważ pobudza uczniów do czynnego współdziałania w lekcjach, wywołuje zainteresowanie przedmiotem, odbija się wewnątrznie w duszy ucznia. Posługujemy się nią przy obserwacji bezpośredniej, a także stosujemy ją szeroko podczas korzystania z mapy i innych środków poglądowych, więc obrazów, modeli, diagramów i wykresów. Konstrukcja odnośnej lekcji jest jednak dość trudna, stąd wymaga od nauczyciela starannego przygotowania lekcji i opracowania systematycznego toku pytań, a w czasie samego przeprowadzania lekcji przytomności umysłu. Młodzież bowiem ma odmienny tok myśli od nauczyciela, niejednokrotnie stawia sama pytania, czasem odbiega daleko od przedmiotu i może nawet wplątać nauczyciela w niepotrzebną dyskusję, nic wspólnego nie mającą z lekcją. W klasach wyższych niejednokrotnie przechodzi heureza w dialog. Tu nauczyciel winien czuwać, by dialog ograniczyć do głównego tematu lekcji. Częste powtarzanie się dialogu w trakcie lekcji jest objawem raczej ujemnym.

Dialog jako forma nauczania może mieć zastosowanie w wypadkach wyjątkowych, głównie wtedy, gdy młodzież, jej grupa lub jednostka zdaje sprawę z odbytej samodzielnie wycieczki, z lektury lub wyników innej pracy samodzielnej. Dialog wymaga od nauczyciela bardzo starannego opanowania materiału naukowego, przytomności umysłu i wyrobieniu w stawianiu pytań. Ponadto jest dialog formą nauczania o tyle negatywną, że zajmuje głównie jednego lub kilku uczniów, natomiast większość klasy nie bierze wyższego udziału w lekcji. Jak słusznie zauważa Niemcówna, nietylko młodzież zdolna lubi ową metodę dydaktyczną, lecz lubi ją także leniwsza część społeczności klasowej, gdyż dialog pozwala często na bezkarność nieuwagi. Jednakże wysiłek nauczyciela zdąża do zajęcia przedmiotem całej klasy i zmusza ją do czynnej współpracy. W wypadkach zatem korzystania z metody dialogu wskazanem jest ujęcie zagadnienia w formę rysunku, szkicu kartograficznego, diagramu, profilu i t. p. Jeden z uczniów wykonuje pracę na tablicy, inni w swoich notatkach, poczem wciąga się w dyskusję całą klasę. Pod koniec lekcji przeprowadza się dyskusję ogólną celem stwierdzenia, czy i w jakiej mierze cała społeczność klasowa przyswoiła sobie omawiany temat.

Wykład nauczyciela i dydaktyczna wartość wykładu ma licznych zwolenników i jeszcze liczniejszych przeciwników. Wykład nie pobudza umysłu współpracy całego zespołu klasowego zwłaszcza w tym wypadku, gdy jest wykładem „suchym“ i prowadzonym przez całą lekcję. A jednak w przeważającej liczbie wypadków, gdy chodzi o rzecz nową, nie może się obejść bez wykładu. Teoretycznie można usunąć wykład ze szkoły, w praktyce natomiast bez tej formy dydaktycznej obejść się nie możemy. Jakie byłoby stąd wyjście? Wszystko zależy od nauczyciela. Dobry dydaktyk potrafi w swój wykład tchnąć życie i zająć nim całą klasę. Przygotuje zatem potrzebne środki poglądowe, szczególnie mapę, obrazy, wykresy. Ustali z młodzieżą przewodnie

punkty rozumowania i napisze je na tablicy. Podzieli wykład na kilka części składowych, a po omówieniu każdej z osobna zainicjuje krótką dyskusję. Wykład ilustruje lub uzupełnia mapą. Pod koniec lekcji przeprowadza sprawozdawcze ujęcie całości przez uczniów, przy czym stwierdza, w jakim stopniu zostały wiadomości przyswojone przez społeczność klasową. Na niższym stopniu nauczania ograniczamy używanie wykładu do rzeczywistej konieczności, a w żadnym wypadku wykład nauczyciela nie może zająć całej lekcji. Dzieci szybko męczą się podczas wykładu i ustosunkowują się biernie do wysiłku nauczyciela. W wyższych klasach szkoły powszechnej i odpowiadających im klasach szkół średnich forma wykładu, prowadzona przy pełnym wykorzystaniu środków dydaktycznych, daje wyniki dodatnie. Na wyższych stopniach szkół średnich ma wykład zastosowanie szerokie, gdyż odpowiada psychologii młodzieży w wieku dojrzewania. I tu również posługujemy się w całej pełni wyszczególnionymi wyżej sposobami dydaktycznymi, inaczej nie potrafilibyśmy pobudzić całej klasy do współpracy. Jednak na tym poziomie nauczania pozwala już temat na systematyczne ujęcie pewnego zagadnienia, na skierowanie myśli i uwagi ku ściśle określonej celowi, na głębsze ujęcie problemu przez nauczyciela, na sugerowanie młodzieży pewnych idei. Szczególnie w nauczaniu geografii ma wykład ważne znaczenie przy geograficznym opisie, w szczególności przy opisie wyjaśniającym. Nauczyciel może nie tylko rozbudzać zainteresowanie dla zagadnień geograficznych i zamiłowanie do obserwacji krajobrazów, lecz ma znakomitą sposobność do uszlachetnienia serc i pogłębienia uczuć patriotycznych, a także przygotowania młodzieży do przyszłej pracy samodzielnej. Wykład geograficzny barwny, a zwłaszcza taki, w którym nauczyciel czerpie wiedzę nie tylko z książki, lecz ze skarbicy własnych spostrzeżeń, pozostawia zawsze wrażenie trwałe. Każdorazowy wykład nauczyciela wymaga zarówno gruntownego przygotowania się do lekcji, jak opracowania szczegółowego toku lekcji. Natomiast suche wyliczanie faktów i zjawisk geograficznych czyni z geografii przedmiot nudny, a dydaktyczna wartość pracy nauczyciela redukuje się do zera.

W związku z metodami nauczania stoi zagadnienie szkoły twórczej. Dla geografii nie jest to problem nowy, co więcej, wypływa on z jej charakteru i z jej metod nauczania. Geografia wymaga, aby uczeń brał czynny udział w zdobywaniu wiedzy, przeprowadzał obserwacje, próbował eksperymentowania, zdobywał się na samodzielny wysiłek umysłowy. Cwiczenia w terenie i obserwacje zjawisk geograficznych nie są niczem innym, tylko szkołą pracy. Dydaktyczna wartość obserwacji bezpośrednich jest tak wielka, że wszyscy metodycy geografii domagają się rozszerzenia liczby godzin na lekcje w polu i dążą do usystematyzowania tych lekcji i opracowania programów na cały okres nauczania geografii w poszczególnych typach szkół. Również obserwacja pośrednia daje różnorakie możliwości w kierunku wykorzystywania walorów szkoły twórczej. Zaliczamy tu przede wszystkim modelowanie w piaskownicy, następnie ćwiczenia geograficzne, obserwacje meteorologiczne i fonologiczne, sporządzanie pew-

nych przyrządów, wykonywanie rysunków, kartogramów, diagramów blokowych i wykresów, wreszcie budowę map plastycznych. Ćwiczenia w posługiwaniu się mapą topograficzną na terenie są również doskonałą szkołą samodzielności, bystrości umysłu i orientacji. Pełne wykorzystywanie dydaktycznych walorów szkoły twórczej będzie możliwe tylko wtedy, gdy nauczyciele geografji sami otrzymają odpowiednie przeszkolenie i gdy każda szkoła średnia i powszechna otrzyma pracownię geograficzną.

O metodach nauczania geografji, jak o metodach wogóle — można napisać bardzo wiele. Jednak teoria zostałaby zawsze tylko teorią. Są nauczyciele, którzy nie czytają pism geograficznych, a współczesne metody nauczania są im zupełnie obce. Są kierownicy zakładów naukowych i inspektorowie szkolni, dla których ćwiczenia w pola, wycieczki geograficzne, szkoła twórcza — są czemś zupełnie obcym i niezrozumiałym. Metodyka i jej rola leży nietylko w rozważaniach teoretycznych, ile głównie w duchowej tężyznie nauczyciela. Stąd wskazówki dydaktyczne licznych teoretyków i dydaktyków geografji, stąd idee wielkich propagatorów nowych dróg kształcenia młodych pokoleń, stąd myśli Komeński'ego, Rousseau'a, Humboldta, Rittera, Romera itp. znajdują zrozumienie i będą mogły być realizowane dopiero wówczas, gdy w szkolnictwie polskim będziemy mieli takich nauczycieli, którzy zarówno wiedzą fachową, jak wykształceniem metodyczno dydaktycznym i umiłowaniem szkoły i przedmiotu dorosną do wymagań współczesnych. Zagadnienie powyższe schodzi się z problemem kształcenia nauczycieli, a w szczególności kandydatów w seminarjach nauczycielskich.

Należałoby najtęższych ludzi powołać na stanowiska nauczycieli geografji w seminarjach.

Literatura.

1. St. Pawłowski. O metodach geografji jako nauki i metodach nauczania geografji. (Czasopismo Geograficzne, 1928).
2. St. Niemcówna. Dydaktyka geografji. Lwów 1929.
3. M. Mścisz. Zarys metodyki geografji. Wyd. II. Warszawa 1929.
4. Chr. Gruber. Geographie als Bildungsfach.
5. Davis-Rühl. Die erklärende Beschreibung der Landformen.

Praktyka nauczycielska uczniów seminarjów nauczycielskich.

(Przygotowanie przyszłych nauczycieli, wychowawców i administratorów).

II.

Weźmy pod uwagę najpierw praktykę wychowawczą. Zaczyna się ona już na kursie IV. we formie dyżurów w szkole ćwiczeń i w formie hospitacji. T. z. lekcyj próbnych na k. IV nie dopuszczalby z reguły, chyba w wyjątkach, dla zdolniejszych kandydatów.

Z naciskiem należy zaznaczyć, że dyżury kandydatów w szkole ćwiczeń to nie wyręczanie nauczycieli szk. ćwiczeń, nawet może nie pomoc dla nich — ale pierwiastki praktyki wychowawczej przyszłych nauczycieli. Toteż zmechanizowanie tej czynności i postawienie jej na platformie jakiejś wyreki dla nauczyciela zabija jej istotny charakter. Dyżury dla uczniów IV kursu mają na celu zapoznanie się z dzieckiem i jego życiem — obserwację tego dziecka — i jakby fruktyfikację teorii psychologicznej, słyszanej na wykładzie w klasie. Każdy z dyżurujących kandydatów ma powierzone obserwacji podczas swego dyżuru (tygodniowego) jedno dziecko. Co u niego zauważy notuje skrętnie i jako sprawozdanie z dyżuru przedkłada tak nauczycielowi psychologii jak i naucz. klasowemu ze szkoły ćwiczeń. Kandydat nie śmie tu mieć żadnego wzoru, musi być do pewnego stopnia twórczym i w tej twórczości jego dopiero ujawni się prawdziwe zainteresowanie indywiduum, jego pieczy chwilowo powierzonego, dopiero ujawni się zainteresowanie psychologią i swem przyszłym powołaniem. Nauczyciel psychologii będzie mógł ze sprawozdań tych do pewnego stopnia mieć materiał do oceny przyszłego nauczyciela.

Przestrec jednak jak najsilniej należy nauczycieli psychologii przed żądaniem, by te zapiski dyżurnych miały jakiś charakter uogólnień psychologicznych czy posmak charakterystyki ucznia. Kilka czy kilkanaście sprawozdań z dyżurów i obserwacji nad jednym dzieckiem może dopiero dać surogat do jakiegoś uogólnienia — rzecz prosta po naświetleniu ich momentami z teorii psychologii i należytem omówieniu w klasie na lekcjach psychologii. Te omówienia uważam za bardziej cenne niż nadmierne napychanie głowy kandydata balastem teorii i nazwisk, których często nie rozumie i bierze je na wiarę mistrza, wykuwając różne „skrypta“. Nie chciałbym być fałszywie zrozumiany. Nie występuję przeciw uczeniu teorii psychologii na IV kursie, ale chciałbym, by uczący umiał znaleźć ten złoty środek między teorią a praktycznem jej stosowaniem w momentach, jakich uczniowi dostarczą tz. dyżury.

Dyżury tak pojęte — winny zaczynać się dla uczniów IV kursu dopiero w II półroczu tj. po zapoznaniu się z elementami psychologii wychowawczej, po odpowiedniem pouczeniu i nastawieniu ich na zadanie, jakie mają praktycznie wykonać. Dyżury odbywają się kolejno we wszystkich — mam na myśli cztery — klasach szkoły ćwiczeń. Poza obserwacjami dyżury wprowadzają także kandydata w istotny i prawdziwy świat szkolny — pozwalają mu zetknąć się z całym aparatem szkolnym — wprowadzają go na przerwy międzygodzinne między dziećmi, gdzie ma pole do obfitych obserwacji w zakresie wychowawczym, możność podpatrywania nauczyciela szkoły ćwiczeń, który z tym się zabawi, z innym rozmówi, z innym pospaceruje, tego skarci — innego pogłaska, w razie potrzeby przebierających miarę uspokoi i uszereguje itd. itd. słowem dyżur na przerwie — to nieprzebrane źródło obserwacji dla praktykującego wychowawcy. W tem oświetleniu wyrażony wyżej postulat pomieszczenia szkoły ćwiczeń na osobnej kondygnacji budynkowej nabiera wagi pierwszorzędnej.

Stosowanie zdobytych przez IV kursistów obserwacją, zapiskami i dyskusją na lekcjach psychologii wiadomości wychowawczych znajdzie pełny wyraz przy przejściu na kurs V, na którym zaczyna się praktyka nauczycielska w formie lekcyj próbnych. To, co pod kierunkiem nauczyciela szkoły ćwiczeń zdobył IV kursista w I półroczu IV kursu — to już musi stosować będąc uczniem V kursu tak jako dyżurny jak również jak i uczący. Dyżury piątokursistów trwają również jedno półrocze. Mają one charakter już swobodniejszy, jestto do pewnego stopnia sztuka stosowana — choć ciągle jeszcze ulepszana w związku z teorią pedagogiczną — z którą niestety! w ciągu tego półrocza zapoznaje się tylko dorywczo i okolicznościowo. Mówię niestety! gdyż w związku z problemem, będącym przedmiotem niniejszych rozważań, mam duże zastrzeżenie odnośnie do programu nauk pedagogicznych na k. IV. i V.

Mam na myśli zepchnięcie tzn. teorii pedagogiki na plan ostatni tj. na najbardziej, że tak powiem gorące, bo ostatnie, miesiące w życiu szkolnym ucznia V kursu. Może w bardzo wysubtelnionem pod względem naukowym planie nauk pedagogicznych ma rację umieszczenie teorii pedagogiki po nauce historii wychowania. W programie życiowo realnym, postawionym na niższym może ale praktycznie uzasadnionym koturnie — winno być odwrotnie.

Praktyka pedagogiczna, zapoczątkowana przez ucznia na k. IV i kontynuowana na k. V winna mieć odpowiednik nie tyle w historii wychowania ile w teoretycznych rozważaniach dzisiejszych problemów wychowawczych i dydaktycznych z szczególnem uwzględnieniem zagadnień wychowania moralnego. Ma to dla młodego adepta zawodu nauczycielskiego bezwarunkowo większe i donioślejsze znaczenie niż rozgrzebywanie bardzo ciekawych i cennych ale martwych już przeważnie problemów, ujawniających się w ciągu wieków.

Dla praktyki pedagogicznej i należytego ugruntowania jej na teorii, by nie zawisła w powietrzu — za mało zostawiono czasu, poświęcając zbyt wiele czasu hist. wychowania jako odrębnemu przedmiotowi. Wiadomości z dziejów wychowania należałoby potraktować raczej przygodnie — raczej jako jakieś wkładki historyczne przy rozważaniu problemów wychowawczych — a nie jako osobną, ciężką a w dodatku przeważnie przez naucz. przedm. pedagogicznych nieodpowiednio traktowaną (bo dającą dużo wygody) naukę.

Mimowoli, z praktyki przy egzaminach różnych typów, nasuwa się uwaga, że dla seminarjum wyznaczono program w zakresie nauk pedag. a specjalnie psychologii i hist. wychowania za obfity, prawie uniwersytecki, że trudno go w ramach normalnej pracy wyczerpać — i że dla studjum i egzaminu wyższego nie zostało nic — albo bardzo niewiele.

Pozornie ta niewiążąca się z tematem dygresja ma dużo uzasadnienia w związku z praktyką wychowawczą kandydatów IV i V kursu, gdyż właśnie w czasie lekcji próbnych, na V kursie winna w poczynaniach wychowawczych jaskrawo wystąpić zasada łączenia i traktowa-

nie na równi wychowania z nauczaniem tak w obszernej teorii jak i w praktyce.

Na tle przygotowania wychowawczego winno dopiero uwypuklić się właściwe przygotowanie do nauczania.

Zacznie się ono już na k. IV hospitowaniem lekcyj w szkole ćwiczeń i to od oddziału I zazwyczaj, przyczem zauważam, że niezmiernie ważnym momentem jest I hospitacja k. IV. Nie jestem zwolennikiem teorii, że kandydaci IV k. mają hospitować wyłącznie w kl. I szk. ćw. cały rok lub przez bardzo długi okres. Nie negując ogromnych korzyści, płynących z zetknięcia się z podstawą zagadnień metodyczno-dydaktycznych w kl. I trzeba zauważyć, że takie ciągłe wysiadanie uczniów jest pewnem przeciążeniem dla nauczyciela i że w końcu — gdy pewne problemy dydaktyczne zaczynają się powtarzać, zaczynają nużyć słuchacza, który dopuszczony do praktyki nauczycielskiej chciałby ją odbywać także na różnych stopniach. Toteż zmiana (po 4—6 tygodniach) klasy jest i wskazana i konieczna a decydującym tu winien być należycie obmyślony program hospitacyj.

Na tle hospitacji odbywa się dyskusja tzn. konferencja, prowadzona przez nauczyciela metodyki na podstawie zapisków czy protokołów z lekcyj hospitowanych. Dopuszczałbym także do odbywania hospitacyj przez uczniów IV kursów lekcji kolegów z V kursu a to dla uwydatnienia różnic między lekcją nauczyciela rutynowanego i twórczego a lekcją naucz. początkującego i dla unikania pewnych błędów w przyszłości.

O ile hospitacje pouczą uczniów i dadzą im obraz pewnej formy zewnętrznej lekcji w szk. ćwiczeń, to dyskusje i teoretyczne rozważanie na lekcjach metodyki winny ich wdrożyć do wiania w tę formę pewnej treści. Godne zalecenia są lekcje próbne z kolegami na godzinach metodyki na zadany temat. Mają one dużo dobrych stron. Można ich na godzinie przeprowadzić kilka (niema tych trudności jak z dziećmi) pozwolą one uczącemu i kolegom odrazu eliminować błędy rażące następnych tzn. lekcji próbnych — ośmielają uczącego — słowem wprowadzają go w świat realny praktyki naucz.

Może się zdarzyć, że w toku takich przygotowań uczeń myślący i na serjo zajmujący się zagadnieniami metodycznymi a twórczy wpadnie sam na jakiś dobry pomysł przeprowadzenia lekcji. Wówczas winien pomysł ten zakomunikować, naucz. metodyki i naucz. szkoły ćw., który lekcję według nowego a dobrego pomysłu ucznia winien przeprowadzić. Dopuszczyłbym także nawet kosztem lekcji z pewnych przedmiotów 2 lub 3 hospitacje lekcji jedna po drugiej, o ile tego problem metodyczny wymaga.

Reszty praktycznego przygotowania kandydatów IV kursu dokona zapoznanie się z pomocami nauk. rozpatrywanie podręczników i ich układu a zwłaszcza elementarza, wprowadzenie w najkonieczniejszą literaturę pedag. metodyczną omówienie a ewentualnie wspólne czytanie artykułów w pismach, poświęconych zagadnieniom metodycznym. Hospitacje i lekcje metodyki mają nadto na celu wyćwiczenie ucznia w pewnej planowości pracy i realnego stosowania programu w szkole,

do czego przyczyni się zapoznanie się z programem lekcji, planem wycieczek, spisem pomocy naukowych itp.

Po takim przygotowaniu należałoby dopiero przystąpić do organizacji właściwych lekcji próbnych — dla najzdolniejszych metodyków IV kursu — ale dopiero z końcem roku szkolnego — ile możliwości od oddziału I. począwszy.

(C. d. n.)

Dr Antoni J. Mikulski (Kraków)

Na mównicy.

Jeszcze o drukach szkolnych.

Otrzymujemy następujące słuszne uwagi:

Poruszona w numerze majowym „Pedagogjum“ sprawa błędnych druków, wypuszczanych z drukarni państwowej, znalazła swoje echo w okólniku urzędowym, polecającym wycofanie z błędami wypuszczonych blankietów maturalnych. Uwagi więc były słuszne i za takie je uznano. Chciałbym, by i poniższe uwagi znalazły swe echo w udoskonaleniu niektórych innych druków. Mam na myśli t. zw. katalogi główne dla seminarjów nauczycielskich.

Pomijam tej chwili kwestję papieru, na jakim te katalogi, przeznaczone bądźco bądź do archiwów szkolnych, wydrukowano. Ale nie mogę wyjść z podziwu, dlaczego w nowym układzie katalogów uznano za stosowne wyrzucić te rubryki, jakie były w dawnych katalogach nakładu „Książnicy-Atlasu“ — wzorowanych na katalogach galicyjskich. Czyżby dlatego, że trąciły „Galicią“? Opuszczono więc na pierwszej stronie rubryki statystyczne, podpisy dyrektora i opiekuna kursu, na drugiej stronie podpisy uczących na danym kursie, a na poszczególnych kartkach rubryki na imiona, nazwiska i adresy rodziców oraz rubryki na miejsce zamieszkania ucznia.

Nie chciałbym, by mnie posądzono o chęć powiększania pisaniny biurokratycznej i tak już przygniatającej swym ogromem szkołę. Ale w kilku zdaniach postaram się przekonać, że dawne rubryki były racjonalne i potrzebne.

Rubryki statystyczne dawały momentalnie przegląd cyfrowy wpisów i ruchu uczniów w danym roku szkolnym oraz ich postępów. Zamiast więc szukać po innych notatkach miało się od razu gotowy materiał statystyczny, którego władze tak często żądają. Podpisy dyrektora i opiekuna kursu były niejako gwarancją, że katalog jest sporządzony ściśle i porządnie, jak tego wymaga dokument wielkiej wagi, potrzebny dla dziesiątek pokoleń i do historii szkolnictwa.

Podpisy uczących na danym kursie (na drugiej stronie karty tytułowej) stwierdzały, że zawartość katalogu t. j. noty są temi podpisanymi zweryfikowane.

To byłyby względy najmniejszej może wagi, lecz istotne, przemawiające za zastrzymaniem dawnego układu tych dwóch pierwszych stron katalogu. Ważniejszy moment, przemawiający także za tem to

ten, że po latach, gdy zaginą zapiski inne, jak rozkłady i podziały zajęć, zostaje w katalogu na zawsze świadectwo, że w tym a w tym roku nauczyciel ten lub ów uczył na kursach w tyłu a tyłu godzinach danego przedmiotu.

Dla celów urzędowych jest to materiał wprost nieoceniony. Sam miałem kilkakrotnie wypadek, że nie mogąc stwierdzić na podstawie zapisków urzędowych (których brakło nie z mojej winy), dla celów emerytalnych lub dla wdów po śp. kolegach ilości godzin ich zatrudnienia — musiałem się uciekać do stwierdzenia tylko przy pomocy zestawień nazwisk na drugiej stronie katalogu „starego“ typu z dobrym rezultatem.

Nie obojętną rzeczą dla urzędowania są nazwiska rodziców i opiekunów, ich adresy oraz adresy mieszkania uczniów. — Rubryki na ten cel dawniej przeznaczone zniesiono. Tymczasem doświadczenie wykazuje, że oddają one cenne usługi np. przy wydawaniu duplikatów. Zgłaszającego się po duplikat świadectwa po kilku lub kilkunastu latach wypytuję o szczegóły dawniej zapisane w tych rubrykach i dopiero po zgodnej z zapiskami odpowiedzi, będącej do pewnego stopnia potwierdzeniem tożsamości osoby, żądam legitymacji i przystępuję do czynności urzędowych. Urzędujący w przyszłości dyrektor nie będzie mógł na podstawie dzisiejszych katalogów stwierdzić tą drogą prawdziwości zeznań petenta, gdyż zapisków tych brak.

A zapiski podobne, mieszczące się w katalogach okresowych znikną wraz niemi, gdyż katalogi okresowe, jako mające charakter czasowych notatek, ulegają po pewnym czasie zniszczeniu jako zbyteczny balast biurokratyczny.

Nawrót więc do dawnego typu rubryk w katalogach głównych uważam za konieczny ze względów wyżej podanych.

Dyrektor.

Kiedy będą nowe druki zniżek kolejowych?

Jednym z okólników ministerjalnych w ubiegłym roku zapowiedziano wydanie przez Drukarnię Państwową nowych druków na zniżki kolejowe dla uczniów. Zapowiedź nie sprawdziła się i dyrekcje kilkakrotnie były już z tego powodu w kłopotcie, w ostatniej bowiem chwili dowiadywały się, że druki prywatnych zakładów mają jeszcze „na ten raz znaczenie“.

Nowy rok szkolny zaczął się, zbliżają się ferje świąteczne (trzy dni na WW. Świętych — prawdopodobnie na te dni będzie można „wyjątkowo“ uczniowi wydać legitymacje na wyjazd), a o nowych drukach względnie o zatrzymaniu ważności dawnych — ani słycho.

Czekamy w tej mierze zarządzeń i wyjaśnień.

Idem.

Nowe książki.

Górski Artur. List do nauczyciela w sprawie szkoły antyreligijnej. Warszawa 1929. Nakład autora.

Zienkowski W. W. Psychologia dziecięstwa. Przełożył z rosyjskiego Piotr Macewicz. Lwów-Warszawa Książnica-Atlas.

Taubenszlag Rudolf dr. Ujęcie krytyczne zasad szkoły pracy. Lwów-Warszawa 1929. Książnica-Atlas.

Karpowicz Stanisław. Wybór pism pod redakcją M. Librachowej z życiorysem w opracowaniu N. Samotyhowej. Warszawa 1929. Nasza Księgarnia.

Kot Stanisław. Źródła do historii wychowania. Cz. I. (Od starożytnej Grecji do końca w. XVII) z albumem ilustracyj do dziejów wychowania. Warszawa 1929. Gebethner i Wolf.

Źródła do historii wychowania, uzupełnione przez Album ilustracyj, stanowią wraz z historją wychowania prof. Stanisława Kota — komplet materiału, niezbędnego do historycznego uzupełnienia wiedzy i kultury pedagogicznej każdego nauczyciela i wychowawcy. Zwłaszcza dla nauczyciela, pragnącego pogłębić swe wykształcenie pedagogiczne, przynoszą Źródła najmielszą i najpożyteczniejszą lekturę.

Obok najważniejszych ustępów z pism pedagogicznych największych myślicieli od Platona i Arystotelesa po Montaigne'a, Descartes'a, Komeńskiego i Locke'a, zawierają Źródła ciekawe i po raz pierwszy w języku polskim udostępnione urywki i opisy z dziejów szkolnictwa w różnych wiekach i narodach, z statutów i przepisów szkolnych, z życia młodzieży, radości i smutków bakałarzów wiejskich i t. p. Głębokie myśli sąsiadują z wesołemi i barwnemi scenami, które pozwalają prawdziwie poznać tak dzieje teorii, jak i praktyki pedagogicznej.

Obok skarbcza literatury pedagogicznej starożytnej Grecji i Rzymu, Włochów, Francuzów, Niemców, Anglików i t. d. obficie reprezentowana jest staropolska ideologia wychowawcza w jędrnych ustępach, wybranych z niedostępnych dzisiaj pism A. Frycza Modrzewskiego, Erazma Glicznera, Sebastjana Petrycego, Jakóba Sobieskiego i in.

Prawdziwą nowością na tem polu jest Album ilustracyj do dziejów wychowania, zawierający 62 ryciny, podane według oryginałów z różnych zbiorów europejskich (poza polskimi, dostarczył ich Rzym, Paryż, Berlin, Norymbergia, Monachjum). Źródła pisane znakomicie są uzupełnione przez źródła plastyczne.

D. M. Jabczyński. Dziesięć lat szkoły polskiej w Poznańskim okręgu szkolnym. Poznań 1929.

Jakóbiec Jan dr. Przewodnik i wzory metodyczne do nauki języka niemieckiego. Kurs niższy. Lwów-Warszawa 1929. Książnica-Atlas.

Znany autor podręczników do nauczania j. niemieckiego w naszych szkołach średnich dał w swej sześćoarkuszowej broszurze w pięciu rozdziałach zasady bezpośredniego i czynnego nauczania języków nowożytnych, dwanaście wzorów lekcyjnych oraz wskazówki jak powinien wyglądać normalny przebieg czynności dydaktycznych i jakich pomocy przy lekcji j. obcego należy używać.

Kosiński Wacław Ks. dr. Metodyka nauczania religji czyli katechetyka. Sandomierz 1929.

Gnoińska H. Nauczanie wierszy w I klasie szkoły powszechnej. Warszawa 1929. Nasza Księgarnia.

Wojnarowicz Feliks. Nauczanie robót z drzewa. Warszawa 1929. Nasza Księgarnia.

Totłoczko St. Chemja nieorganiczna w łączności z zasadami chemji ogólnej. Wyd. VIII. Warszawa 1929. Gebethner i Wolf. (Cena 13 zł).

Nowe to wydanie uzupełnione zostało szeregiem nowych rozdziałów, poświęconych kinetycznej teorii materji i ciepła, termodynamice przemian chemicznych, stanom koloidalnym, teorii Avogardy, równowadze i kinetyce chemicznej, elektrochemji, radiochemji i budowie atomu. Materiał ten, uzupełniający dawną treść podręcznika wynikami najnowszych badań, ujęty jest przez autora w ramy jasnego i przejrzystego układu.

Słomka Jan. Pamiętniki Włościanina. Od pańszczyzny do dni dzisiejszych, z przedmowami profesorów uniwersytetu Dra Franciszka Bujaka i Dra Waclawa Sobieskiego Wyd. II. Kraków 1929. Nakład TSL.

Jest to bezcenna wprost kopalnia wiadomości o stosunkach na wsi polskiej w okresie ośmiu przeszło dziesiątków lat, skreślone w sposób prosty a ujmujący. Doskonała lektura dla dzisiejszej młodzieży szkolnej nie znającej atmosfery uczuć i nadziei wsi polskiej pod zaborem austriackim. Z pamiętników Słomki młodzież wiele może się nauczyć.

Wiadomości bieżące.

Ś. p. Bronisław Gebert (ur. w r. 1874) autor licznych podręczników do nauki historii, między innymi i dla Seminarjów nauczycielskich oraz metodyki nauczania historii — nauczyciel, dyrektor i wizytator we Lwowie, a ostatnio w Min. WR. i OP., zmarł nagle w Luccernie dnia 5 sierpnia 1929 r.

Była to jedna ze świetlanych postaci pracowników na niwie szkolnej. Doskonały pedagog, wytrawny znawca szkolnictwa, pełen zalet serca i umysłu, oddany sumiennej, zawodowej pracy — unikał rozgłosu, a zrównoważony i skromny położył duże zasługi na polu organizacji szkolnictwa i literatury podręcznikowej.

Cześć jego pamięci!

Konkurs krajoznawczy dla czasopism młodzieży. Komisja Kół Krajoznawczych Młodzieży Szkolnej z okazji dziesięciolecia miesięcznika krajoznawczego „Orli Lot” ogłasza konkurs dla czasopism wydawanych przez młodzież szkolną.

W konkursie mogą brać udział te czasopisma młodzieży, które jeden lub więcej zeszytów wypełnią w całości lub częściowo materiałami krajoznawczymi, zebranymi przez młodzież na podstawie osobistych obserwacji. (Przykład można znaleźć w „Orlim Locie”, który po 40 gr. za zeszyt wysyła Księgarnia „Orbis”, Kraków, Barska 41).

Termin trwania konkursu do 30 listopada 1930 r.

Nagrody od 50 do 200 zł. zostaną wypłacone z funduszków udzielonych przez Min. WR. i OP. oraz przez Oddziały Polskiego Towarzystwa Krajoznawczego.

Adres do nadsyłania prac konkursowych: prof. Leopold Węgrzynowicz, Kraków, ul. Krowoderska 74, II.