

SZKOŁA SPECJALNA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA
I NAUCZANIA ANORMALNYCH, ORGAN SEKCJI SZKOLNIC-
TWA SPECJALNEGO ZW. POLSK. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZ.

REDAKTOR: Dr. MARJA GRZEGORZEWSKA.

Wydawca w imieniu Związku Polsk. Naucz. Szkół Powsz. i redaktor
odpowiedzialny Michał Wawrzynowski.

Redakcja: pl. Trzech Krzyży 4-6, Państw. Inst. Pedag. Specjalnej. Tel. 13-06.
Administracja: ul. Świętokrzyska 30. Tel. 269-49. Konto czekowe № 9503.

MARJA GRZEGORZEWSKA.

Struktura psychiczna tak zw. „zmysłu przeszkód” niewidomych.

Pod nazwą „zmysłu przeszkód” (*sens des obstacles*, dotyk na odległość, *Fernsinn*, *Fernempfindung*, *Fernsensibilität*, *Warnsinn*, *Annäherungsempfindung*, telestezja, szósty zmysł, zmysł X) opisano zdolność odczuwania przez niewidomych przedmiotów na odległość, zdolność, która w ich życiu stanowi akcję zapobiegawczą, chroniącą od zetknięcia się z temi przedmiotami. Stale obserwujemy fakty, że niewidomi omijają drzewa, latarnie, osoby i t. d., znajdujące się na ich drodze, że przy chodzeniu lub zabawie potrafią uchronić się od wypadków. Owe osobliwe czucia ostrzegawcze lokalizują niewidomi naogół w okolicy czoła i skroniach, niekiedy policzkach i porównują je do lekkiego dotknięcia w tych okolicach; istotnie, prawie wyłącznie są odczuwane przedmioty, znajdujące się na poziomie twarzy.

Już w pracy *Diderot'a* (*Lettre sur les aveugles à l'usage des voyants*, Londyn, 1749) znajduje się wzmianka o tej właściwości niewidomych. Od tego czasu „zmysł przeszkód” był przedmiotem eksperymentalnych badań bardzo wielu autorów, którzy użytkowywali również i zeznania samych niewidomych; wszystkie te badania nie doprowadziły jednak do dostatecznego wyjaśnienia mechanizmu tego działania na odległość. Polemiki wszczęte na ten temat nie dostarczyły również dowodów przekonujących. Mamy teorię termiczną *Krogius'a*, teorię słuchową *Truschel'a*, teorię uciskową *Kunz'a*, teorię mieszaną *T. Hellera* (dotyk i słuch) i nową teorię słuchową *Villey'a*. Wśród nich na wyróżnienie zasługuje teoria *Heller'a*, chociaż sam autor nie przyznaje jej

rozstrzygającego znaczenia. Brak w teorii Heller'a stanowi to, że rozpatrywał on tylko jeden z członów zjawiska, nie powiązał go z całością przeżyć, i że teoria jego odnosi się tylko do jednego wypadku, mianowicie, gdy niewidomy zbliża się do przeszkody nieruchomej. T. Heller przypisuje dotykowi zasadnicze znaczenie i przypuszcza, że czucia słuchowe, zwłaszcza zmiany w odgłosie kroków niewidomego przy zbliżaniu się do przeszkody, odgrywają rolę sygnału ostrzegawczego w stosunku do wrażeń dotykowych, które powstają w drugiej fazie działania „zmysłu przeszkód”. Współudział wrażeń termicznych nie wydaje się Heller'owi dostatecznie wyświetlony.

Przyjmując punkt wyjścia teorii Heller'a¹⁾, rozszerzamy ją w znacznym stopniu, dostarczając jednocześnie wyjaśnień zjawiska na prawach struktur psychicznych, co nawiązuje łącznik między teoriami najbardziej różnorodnymi.

Należy przede wszystkim ograniczyć „zmysł przeszkód” do tych percepcyj, które pozwalają niewidomemu na bezpośrednie odczuwanie z oddali obecności przedmiotów (*nazywamy tem mianem przedmioty fizyczne, posiadające rozciągłość i działające jako bodziec właśnie skutkiem swej rozciągłości i nieprzenikliwości*); *akcja ta ma na celu ochronę osobnika*. Dopiero dzięki podobnemu określeniu można zdać sobie sprawę z istoty „zmysłu przeszkód” i z zakresu jego działania. U wielu autorów, nawet i współczesnych, panuje pod tym względem duże zamieszanie; „zmysł przeszkód” utożsamia się często ze „zmysłem orjentacji” albo nawet i z innymi wskazówkami natury poznawczej i odpowiadawczej, tak dalece, że niejednokrotnie rozdziały zatytułowane: „zmysł przeszkód” lub całe ustępy w pracach, omawiające jakoby ten „zmysł”, są poświęcone znaczeniu poszczególnych zmysłów w sprawie orjentowania się niewidomych w przestrzeni. Fakt ten może prowadzić do poważnych nieporozumień, ponieważ orjentowaniu się niewidomych przypisać należy rolę o wiele obszerniejszą niż „zmysłowi przeszkód”; ten ostatni stanowi bowiem tylko jeden z mechanizmów ułatwiających orjentowanie się niewidomych w przestrzeni. Badacze skłonni są tą nazwą „zmysł przeszkód” (Ferngefühl) objąć wszystko, co działa z odległości na zmysły niewidomego. Otóż niektóre działania na odległość mogą istotnie być w wysokim stopniu pomocne dla orjentacji i mają wogóle duże znaczenie odpowiadawcze, mogą nawet niekiedy ochronić od wypadku, nie stanowią jednak „zmysłu przeszkód”, jeżeli przyjmiemy wyżej podaną definicję tego zmysłu. Np. wiatr przynosi z oddali zapach kwiatów, co wskazuje na bliskość ogrodu; świst lokomotywy, rżenie konia, zdradzają obecność tych przedmiotów w pobliżu, i t. d. Zmysłu przeszkód nie można utożsa-

¹⁾ T. Heller. Studien zur Blindenpsychologie, str. 113-122. Leipzig, 1904, Verlag von Engelmann.

nić ze wszystkimi wskazówkami o rzeczach dalekich, gdyż działać tu może rozpoznawanie, odgadywanie, na podstawie pewnych cech zmysłowych, bez łączności z bezpośrednim odczuwaniem przedmiotu, uzależnionem od jego rozciągłości. Chociaż słuchowi i zmysłowi termicznemu przypisujemy duże znaczenie w genezie „zmysłu przeszków”, główny nacisk kładąc wszakże na czucia uciskowe, to jednak i tym czuciom odmawiamy znaczenia swoistego, gdy pojawiają się one niezależnie od właściwego mechanizmu „zmysłu przeszków”. Ani swoisty zapach, ani swoisty dźwięk przedmiotów nie stanowi bodźca dla „zmysłu przeszków”. Gdyby było inaczej, w takim razie byłibyśmy wszyscy obdarzeni tym zmysłem; każdy z nas bowiem zmienia np. kierunek gdy usłyszy blisko trąbkę samochodu, czyli innemi słowy nie byłoby wcale „zmysłu przeszków”. Największe nieporozumienie między autorami polegało właśnie na tem, że wszystkie te fakty mieszano i problemat ujmowano jednostronnie, co doprowadzało do zaciętych polemik. „Zmysł przeszków” nie ma znaczenia odpoznawczego; odpoznanie przedmiotu może nastąpić poza sferą działania „zmysłu przeszków”, jako coś dodatkowego. „Zmysł” ten ma bardzo słabe znaczenie poznawcze, ponieważ, jak wiadomo, niema tu dokładnej percepcji przedmiotu, niema określenia jego kształtów i wielkości, iluzje są częste i jego znaczenie poznawcze dotyczy tylko *obecności* przedmiotu, będącego na pewnej odległości. Gdy niewidomy zbliża się do gorącego pieca i cofa się, aby uniknąć niepożądanego dotknięcia, gdy zmienia kierunek, usłyszawszy trąbkę samochodu, gdy wiatr na rozstajnych drogach informuje go o miejscu, w którym się znajduje, to mamy do czynienia z całym szeregiem doznań natury poznawczej i odpoznanawczej; niektóre z nich mają znaczenie ostrzegawcze lub mogą być użytkowane dla orientacji, nie zlewają się jednak ze zmysłem przeszków. Nie wszystkie więc wrażenia słuchowe, dotykowe, cieplne, nawet gdyby dzięki nim niewidomy mógł się uchronić od wypadku, można zaliczyć do działań „zmysłu przeszków”. Wszak i widzący wrażliwi są na te same bodźce natury pozawzrokowej, które u nich również mogą nosić charakter ostrzegawczy, zrozumienie zaś mechanizmu tych ostatnich działań jest tak jasne, że chyba nikt nie pomyślał nadać im miano 6-go zmysłu, co wyłączałoby wyjaśnienia na podstawie pięciu tradycyjnych zmysłów. Fakt, że miano to nadano pewnemu zespołowi czuć, który stwierdzono u niewidomych, wskazuje, że mamy tu do czynienia z czemś niepospolitem, z sytuacją swoistą, która się wyraźnie odcina od zwykłych sposobów postrzegania. Istotnie, ów „zespół czuć” występuje tylko w określonych wypadkach.

Możemy przyjąć, że pod wpływem potrzeby samoobrony wytworzył się u niewidomych pewien mechanizm, dający im możliwość swobodnego orjentowania się w przestrzeni bez narażania się na zetknięcie z przeszkodami i mający na celu zastąpienie wszech-

potężnej obrony brakującego wzroku. Wszak widzący omijają przeszkody, czyli przedmioty znajdujące się na pewnej odległości, dzięki ich percepcji wzrokowej; przedmioty są widziane skutkiem tego, że są rozciągle i nieprzezroczyste. Tak zw. „zmysł przeszkód” niewidomych jest równoważnikiem tych percepcyj wzrokowych ludzi normalnych; tutaj przedmioty są odczuwane na odległość, dzięki temu, że fale tych bodźców fizycznych, które zastępują bodźce wzrokowe u niewidomych, są odbite przez przedmioty rozciągle i nieprzenikliwe, i w powrotnej drodze uderzają o organy zmysłowe niewidomego (tak przynajmniej dzieje się w wypadku, gdy niewidomy zbliża się do przeszkody). Powstałem czuciem może być tylko czucie dotyku, wywołane odbitemi falami powietrza — i słuchu, wywołane odbitemi falami dźwiękowymi. Mamy tu przeto do czynienia z mechanizmem zastępczym. Rzecz oczywista, że widzący, którzy rozporządzają wzrokiem, nie mieli potrzeby rozwinęcia w sobie tego mechanizmu, jednak fakt, że wyjątkowi pośród widzących zdradzają niekiedy przejawy zbliżone do „zmysłu przeszkód”, zwłaszcza gdy znajdują się w warunkach upodabniających ich do niewidomych, gdy np. muszą orjentować się w ciemności, wskazuje wyraźnie na to, że niema tu nic tajemniczego i że „zmysł przeszkód” niewidomych jest jednym z przystosowań do warunków ich życia. Oczywiście, że owo zastępstwo, pomimo całej swej subtelności i niezwykłości, nie może nigdy skompensować w pełni brakującego wzroku. Przy wzrokowej percepcji przedmiotu mamy odczucie jego kształtu i barwy z określonej odległości; odczucie przedmiotu zapomocą „zmysłu przeszkód” jest o wiele mniej dokładne, ponieważ niewidomy odczuwa tylko obecność przedmiotu, o jego zaś jakości może mieć bardzo słabe pojęcie. Stąd małe znaczenie poznawcze „zmysłu przeszkód” i duże — percepcji wzrokowej, tak dalece, że wskazówki ostrzegawcze, dostarczane przez wzrok, zlewają się zazwyczaj z poznawczym znaczeniem percepcji i dlatego mówić nie można o „zmyśle przeszkód” natury wzrokowej, podczas gdy u niewidomych „zmysł przeszkód” stanowi zespół czuciowy, jakościowo specyficzny.

Cała akcja rozgrywa się na odległość, łatwo się jednak przekonać, że tu nie chodzi o odległości znaczne, że „zmysł przeszkód” jest czynny na niewielką metę, jego bowiem zadaniem jest dostarczanie wskazówek dla uniknięcia przeszkód, znajdujących się na drodze niewidomego. Nasuwa się tu podział zmysłów na „dalekonośne” i „krótkonośne”. Do „dalekonośnych” zaliczymy przede wszystkim wzrok, dalej słuch i powonienie, do „krótkonośnych” — dotyk i smak. Zaliczając jednak dotyk do zmysłów krótkonośnych mieliśmy na względzie zwykle wypadki dotykania, które usprawiedliwiają powiedzenie francuskie „le tact, c'est la vision à courte distance” t. j. wypadki, w których następuje bezpośrednio zetknięcie powierzchni wrażliwej

z ciałami stałymi. Jednakże wśród zmysłów skórnych są i dalekonośne, do nich zaliczyć można zmysł temperatury i czucia uciskowe, te ostatnie powstające w środowisku gazowym, wskutek ruchu powietrza (pomijamy środowisko płynne, jako nie mające tu zastosowania). Dalekonośność czuć ciepłych jest wielce ograniczona, skutkiem szybkiego wyrównywania się temperatury powietrza, źródło ciepła lub zimna nie może więc być nigdy zbyt odległe od skóry, jeśli ma powstać wrażenie. Gdy chodzi o czucia uciskowe, wywołane ruchem powietrza, ich przyczyna może być niekiedy niesłychanie odległa, np. gdy wieje wiatr z dalekich stron. Gdy chodzi jednak o „zmysł przeszkód”, działania te odgrywają się na niewielką metę. Nie odczuwamy ciśnienia atmosfery, ponieważ ucisk działa równomiernie na całą powierzchnię skóry; czucie pojawia się wówczas, gdy następuje zmiana ciśnienia na ograniczonej powierzchni. Znamy wszyscy wpływ wiatru, który działa mechanicznie na części odkryte skóry, głównie na okolice twarzowe, przede wszystkim na czoło, gdy stoimy przodem do wiatru, a także na części boczne, głównie skronie i policzki. Jest rzeczą zrozumiałą, że gdy chodzi o sprawy ważne, które mogą niekiedy decydować o życiu (jak przy mijaniu przeszkód), niewidomi skutkiem skupionej i wyćwiczonej uwagi mogą odczuwać lekkie podmuchy, które przechodzą dla nas niepostrzeżenie, co nie wymaga z konieczności rzeczy zwiększonej pobudliwości zmysłowej. Ten dotyk za pośrednictwem środowiska gazowego jest różnym jakościowo od dotknięcia ciał stałych; niektórzy niewidomi porównują go do lekkiego muśnięcia, inni nie identyfikują go z dotykiem, nazywając tym mianem zwykłe wypadki dotykania, gdy ciało stałe wejdzie w zetknięcie ze skórą lub ją naciska. Lokalizacja tego czucia jest zdumiewająco stała u niewidomych (czoło i skronie, niekiedy policzki), co przypisać można tej okoliczności, że owe okolice, jako odkryte, są najwięcej wystawione na odczuwanie lekkich podmuchów i przez wyćwiczenie uwagi niewidomego mogły się w dużym stopniu wysubtelnić dla tego rodzaju dotyku. Eksperymenty wykazały również z wielką zgodnością, że nakrycie czoła opaską wstrzymuje w zupełności te czucia. W żadnym razie nie można przyjąć twierdzenia *Villey'a*, że niewidomi odczuwają dotykowo to, co jest natury słuchowej. Sam autor zresztą nie może dać wyjaśnienia tego paradoksu!

Czuciu uciskowemu w postaci lekkiego muśnięcia powietrza nadajemy przeto konstytucyjne znaczenie w genezie „zmysłu przeszkód” niewidomych, z teoretycznego bowiem punktu widzenia dotyk jest zasadniczym, ponieważ posiada cechę rozciągłości, z punktu zaś obserwacji jest także zasadniczym, gdyż przejawia się we wszystkich wypadkach t. j. występuje stale. Przy zbliżaniu się niewidomego do przedmiotu, słup powietrza znajdujący się między niewidomym a przedmiotem ulega wstrząśnieniu; poruszona przez

niewidomego fala powietrzna uderza o przedmiot, odbija się od niego i w powrotnej drodze napotyka na powierzchnię wrażliwą, przez którą zostaje odczuła w postaci ucisku. Prócz tego powstają przy ruchu powietrza wrażenia zimna, skutkiem tego, że skóra oddaje część własnego ciepła dotykającej do niej warstwie chłodniejszego powietrza. Czucie chłodu łącząc się z czuciem dotyku tworzy zespół czuć zróżniczkowanych¹⁾.

„Zmysł przeszaków” może ograniczyć się do wyżej opisanych czuć skórnych. Są one tak delikatne, że uchodzą uwagi widzących i sami niewidomi nie mogą ich doznawać na większą odległość; występują one dopiero gdy osobnik znajdzie się w bliskim sąsiedztwie przedmiotu. Ale zanim nastąpi czucie „chłodnego muśnięcia” inny zmysł, będący zmysłem dalekonośnym na dalszą metę, daje pierwszy sygnał alarmowy. Chociaż *Heller* wykazał, że tym zmysłem jest słuch, jednakże nie zdał sobie w zupełności sprawy z zakresu jego działania. Mówiąc o słuchu, nie mamy na myśli tego znaczenia sygnałowego, jakie mu przypisuje *Wundt* w życiu niewidomych (znaczenie poznawcze). Dźwięki swoiste, zdradzające obecność przedmiotów, mają raczej znaczenie poznawcze i ustanawiają łącznik niewidomego ze światem. W danym wypadku mamy wrażenia dźwiękowe, powstałe jako następstwo rozciągłości tych przedmiotów, które mogą być uważane jako przeszkody. Zaliczamy tu przedewszystkiem zmiany zachodzące w odgłosie własnych kroków niewidomego, gdy zbliża się do przedmiotów rozciąglących; te zmiany odnosić się mogą zarówno do natężenia dźwięków, jak i do ich wysokości, na co niewidomi mogą być szczególnie wrażliwi, jako naogół wysoce umysłalni. Zmysł lokalizacji odgrywa niewątpliwie tutaj także dużą rolę. Akcja polega na tem, że odgłos kroków zmienia charakter w pobliżu przeszkody, fale słuchowe odbijają się o przedmiot i powrócą w kierunku osobnika. Słuchowi przyznajemy tylko pomocniczą rolę, gdyż słuch nie jest zmysłem przestrzennym²⁾ i sam przez się nie posiada cechy rozciągłości, prócz tego warunki nie zawsze sprzyjają pojawianiu się wrażeń słuchowych specyficznych, gdy n. p. niewidomy idzie po piasku, śniegu, lub gdy dźwięki dokoła są tak silne, że niewidomy nie może dosłyszeć hałasu własnych kroków. W większości wypadków wytwarza się ścisła asocjacja w czasie między wrażeniem dotykowym a dźwiękowym, tak dalece, że niewidomy, który doznał specyficznych wrażeń słuchowych wie, że za chwilę znajdzie się wobec przeszkody, której bliską obecność wyczuje zapomocą wrażeń twarzowych. Słuchowi przypisujemy większe znaczenie niż *Heller*, ponieważ za-

¹⁾ W niektórych wyjątkowych wypadkach powrotna fala powietrzna będzie ciepła, jeżeli odbije się od przedmiotu silnie ogrzanego.

²⁾ Nie rozwijamy tu teorii przestrzenności słuchu, która była opisana przez kilku psychologów. Chodzi tu o rzeczy zasadniczo różne.

liczamy tu nietylko zmiany w odgłosie kroków, ale także i zmiany zachodzące we wszystkich dźwiękach, rozlegających się w przestrzeni, w której znajduje się przeszkoda, co jest zgodne ze spostrzeżeniami tych autorów, którzy gotowi są słuchowi przypisać pierwszorzędne znaczenie w czuciach twarzowych, chociaż roli tego zmysłu nie mogli dostatecznie wyświecić. Udoskonalona struktura zmysłu przeszkód utrwała się więc dopiero wówczas, gdy oba te zmysły skojarzą się w czasie i dostarczą właściwych sobie wskazówek. Zmysł przeszkód może się jednak niekiedy pojawić i niezależnie od słuchu, jak to ma miejsce w przykładach przytoczonych, a także u niektórych głucho-ciemnych, którzy tego zmysłu nie są pozbawieni, choć zdaje się, że nie rozwija się u nich do tego stopnia co u niewidomych-słyszących. W braku wrażeń słuchowych, owych forpoczt dalekonośnych, zmysł przeszkód rozwija się słabo lub zgoła nie może dojść do utrwalenia. Znajdą tu również wyjaśnienie niektóre fakty opisane przez *Villey'a*¹⁾ którym nadajemy inną od autora interpretację; zmysł przeszkód znika, gdy zatkać hermetycznie uszy, niektórzy niewidomi przestali doświadczać tych wrażeń gdy ogłuchli. Tłumaczymy to tem, że osobnik, który zbudował swój zmysł przeszkód na podstawie wrażeń dotykowo-słuchowych i posługuje się tym zespołem, nie może zmienić natychmiastowo swej struktury i dlatego zmysł przeszkód zanika, co nie sprzeciwia się roli zasadniczej, odgrywanej przez dotyk, dla którego słuch jest tylko sygnałem ostrzegawczym. Inaczej sprawy się przedstawiają z niektórymi osobnikami głucho-ciemnymi od urodzenia lub od wielu lat; wyrobili oni sobie strukturę wyłącznie dotykową dla zmysłu przeszkód, a choć nie działa ona tak sprawnie jak u ludzi słyszących, obecność jej daje się jednak stwierdzić w niektórych wypadkach. U innych głucho-ciemnych brak zupełnie zmysłu przeszkód. W przykładzie *Villey'a* dotyczącym osobnika niewidomego, który nie odczuwał przeszkody do chwili pojawienia się w eksperymentach wrażeń słuchowych, mamy do czynienia z wyrobioną strukturą dotykowo-słuchową i dlatego brak jednego z członów tego zespołu wytwarza hamulec dla pojawienia się zjawiska. Pojmujemy również dlaczego dźwięki za silne wpływają niekorzystnie: zagłuszają one bowiem te dźwięki, które są specyficznie związane ze zmysłem przeszkód t. j. z dźwiękami, odbitemi przez przeszkodę (przy zbliżaniu się niewidomego do przeszkody.) Zupełna cisza może także zawieść działalność „zmysłu przeszkód”, z braku roli pomocniczej wrażeń dźwiękowych.

Dla bliższego wyjaśnienia tych działań należy sobie uprzytomnić, że cała akcja rozgrywa się w obrębie przestrzeni między dwoma przedmiotami fizycznymi: osobnikiem i przeszkodą — że

¹⁾ *Pierre Villey*. Le monde des aveugles. Paris, Flammarion, 1918, str. 84-99, Villey cały mechanizm „zmysłu przeszkód” opiera na wrażeniach słuchowych, w wyjątkowych tylko razach przypisuje udział dotyku i węchu.

osobnik jest w ruchu czyli zbliża się do przeszkody i że może przeto nastąpić między obu przedmiotami zetknięcie, niepożądane i mogące nawet grozić życiu osobnika. Zrozumiałem jest, że dzięki skupieniu uwagi i jej wyćwiczeniu niewidomy wyrobił w sobie pewien zespół czuć o charakterze ostrzegawczym. Czucia ostrzegawcze są wynikiem zmian, zachodzących w przenoszeniu się dźwięku i innych fal powietrznych skutkiem właśnie obecności przeszkody rozciągłej. Wszelkie dźwięki powstające w obrębie tej przestrzeni ulegną zmianie skutkiem obecności przeszkody, odbijając się o jej ściany, czy to rezonans własnych kroków, czy wszelki inny dźwięk, n. p. głos osobnika, potarcie, tupnięcie nogą, szum i t. d.

Rozpatrywaliśmy dotychczas wypadek najczęstszy, t. j. gdy niewidomy zbliża się do przeszkody. Należy jeszcze wyjaśnić, jaki będzie mechanizm „zmysłu przeszkód” przy zbliżaniu się przeszkody do niewidomego. Oczywiście, i tu mechanizm dotykowo-słuchowy zachowa swoją moc niezachwianie, zajdą tylko pewne zmiany w sposobach przenoszenia się dźwięku i innych fal powietrznych. Przy zbliżaniu się przeszkody, poruszony przez nią słup powietrza uderzy osobnika w okolice skroniowo-twarzowe i wywoła wrażenie „chłodnego muśnięcia”. Co się tyczy wrażień słuchowych to brak w tym wypadku odgłosu kroków niewidomego, i dlatego rola wrażień słuchowych będzie mniejsza. Ale zupełna cisza nie istnieje, w przestrzeni są zawsze pewne dźwięki, których źródło może być umieszczone w przestrzeni znajdującej się między osobnikiem a przeszkodą lub też poza tym obrębem. Gdy jakiś dźwięk rozlega się w szerszej przestrzeni, pojawienie się przeszkody wpływa na osłabienie siły dźwięku w kierunku, w którym znajduje się przeszkoda. Gdy dźwięk rozlega się w przestrzeni między osobnikiem a przeszkodą, ulega zmianie zależnie od natury przeszkody; jeśli nią będzie ciało elastyczne, rezonans się powiększy; jeśli to będzie ciało miękkie (wojłok, miękki mebel, zasłona, i t. d.) dźwięk ulegnie przytłumieniu, i t. d.

Zachodzą także wypadki w których następuje jednocześnie zbliżanie się do siebie niewidomego i przeszkody. Z niemałym trudem widzący, który tych subtelnych czuć nie doznawał, może sobie wyobrazić różnorodność jakości czuciowych, jakie wówczas powstają. Musimy je wszakże przyjąć teoretycznie, bo choć nie możemy ich sobie wyobrazić, możemy je jednak zrozumieć. Jak wiadomo niewidomi mają uwagę zwróconą na wszelkie jakości czuciowe; podzielność ich uwagi jest naogół niesłychana. W chwili poruszania się w przestrzeni, wobec obawy niebezpieczeństwa, zmysły niewidomych są doprowadzone do takiej czujności, że możnaby o nich powiedzieć iż „słyszą jak trawa rośnie”¹⁾.

„Zmysł przeszkód” nie jest żadnym zmysłem. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem strukturalnem, o jasno zaznaczonej ce-

¹⁾ Uwydatnia się to w sytuacji, gdy niewidomy staje wobec zadania wymagającego natychmiastowej reakcji, co ma miejsce przy mijaniu przeszkód.

lowości, o wyraźnym początku i końcu. Ponieważ nie możemy przypuścić, aby ów całokształt ochronny istniał w chwili urodzenia niewidomych, należy przyjąć, że jest to zdolność nabyta przez istoty, które zmuszone są do wytworzenia w sobie specjalnych struktur dla przełamania tych hamulców, jakie nakłada na nie ślepotą. Można wogóle powątpiewać, aby zdolność ta mogła się przejawiać u widzących w całej pełni, wobec braku wyćwiczenia, przede wszystkim zaś dla tego, że byłaby u nich pozbawiona wszelkiej celowości. Występuje ona u niewidomych jako znakomite przystosowanie do specjalnych warunków ich życia.

Struktura „zmysłu przeszkód” składa się z czterech głównych członów: 1) z *członu zmysłowego*, powstającego na tle specyficznych wrażeń dotykowo - słuchowych, wywołanych obecnością przeszkody, wrażeń ściśle z sobą zespolonych w czasie; w wypadkach prostszych człon zmysłowy może się redukować tylko do dotyku; 2) z *członu intelektualnego*, polegającego na zrozumieniu grożącego niebezpieczeństwa; 3) z *członu emocjonalnego* w postaci obawy lub niepokoju wobec grożącego niebezpieczeństwa; 4) z *reakcji ruchowej* osobnika, mającej na celu uniknięcie niepożądanego zetknięcia, mianowicie: zmiana kierunku, zatrzymanie się, zwolnienie chodu w wypadkach, gdy niewidomy zbliża się do przeszkody; cofnięcie się, odskoczenie w bok, gdy przeszkoda zbliża się do niewidomego; rozmaite kombinacje tych reakcji, gdy przedmiot i osobnik znajdują się w ruchu i jednocześnie podążają ku sobie.

Strukturę tę nazwać można względnie prostą dla tych przyczyn, że niema tu z konieczności rzeczy odpoznania przedmiotu ani zawiłych członów myślowych. Wszystkie cztery człony struktury „zmysłu przeszkód” są aktami świadomości, człon czwarty (reakcja) przebiega częściowo automatycznie. Specyficzne znaczenie posiada człon pierwszy (wrażenia zmysłowe) z powodu swej niesłychanej subtelności. Czy mogą być jakości czuciowe dostępne tylko niewidomym, można o tem powątpiewać; chodzi tu niezawodnie o czucia, które dzięki skoncentrowaniu i wyćwiczeniu uwagi pojawiają się u niewidomych w związku z całością strukturalną przeżycia, a są tak niesłychanie subtelne, że widzący, którzy na ogół interpretowali psychologję niewidomych na podstawie własnych przeżyć, nie byli w stanie ich zrozumieć i wygodniej im było powołać się na jakiś zmysł X, właściwy niewidomym.

Człon emocjonalny bywa różnej siły. Występuje on wyraźnie u natur wrażliwych, bojaźliwych; u odważnych może zaniknąć w swej formie świadomej. Może się jednak pojawić u wszystkich typów, gdy np. znaki ostrzegawcze nie mogą działać poprawnie (np. niewidomy nie słyszy własnych kroków, chodzi po piasku, śniegu, albo dźwięki w przestrzeni są tak silne że zagłuszają właściwe dźwięki ostrzegawcze, albo przeszkoda pojawia się nagle i niewidomy zdaje sobie z niej sprawę dopiero

w ostatniej chwili). Wówczas u wszystkich pojawia się lęk lub niepokój. Można tu nadto nadmienić, że doświadczenie nabywane przy unikaniu przeszkód wymaga zawsze silnego współczynnika emocjonalnego; gdy jednak struktura została ostatecznie utrwalona, ów czynnik traci na znaczeniu, niewidomy staje się pewniejszy siebie i orjentuje się swobodnie. Chociaż znaczenie członu emocjonalnego może być bardzo różne, to w wypadkach nawet, gdy zdawałoby się, że zanika, nie przestaje istnieć w podświadomości.

Z punktu widzenia psychologii niewidomych zarówno jak i psychologii ogólnej, jest faktem znamiennym, że pobudliwość poszczególnych zmysłów nie wykazuje u niewidomych przewagi nad widzącymi, jak to zostało wykazane całym szeregiem eksperymentów; niewidomi posiadają wyższość jedynie w zdolności różniczkowania podnieć. W wypadku „zmysłu przeszkód” spłot zróżniczkowanych wrażeń występuje u niewidomych z niesłychaną siłą, co ma wszelkie cechy celowości, stanowiąc pierwszy człon struktury. Wyższość niewidomych polega więc na tej całości strukturalnej, w której każdy człon nabiera znaczenia łącznie z innymi i przez inne. Jest to rodzaj nastawienia, którego brak jest widzącym, rodzaj sytuacji *sui generis*. Rola zastępcza owego mechanizmu występuje z całą jasnością; wikaariat wzroku doprowadzony do najdalej idących granic może nastąpić dopiero dzięki połączonej akcji dotyku i słuchu. Rzecz oczywista, że zastępstwo wzroku nie może być nigdy zupełne, jednakże ów mechanizm, rozpatrywany bezwzględnie stanowi udoskonalenie i wyższość w stosunku do widzących, którzy są go pozbawieni. Widzimy także jakim źródłem błędów były interpretacje większości dawniejszych autorów, którzy wyższości tej chcieli dopatrywać się w wysubtelnieniu ilościowym czyli w zwiększonej pobudliwości jednego z poszczególnych zmysłów, nie zdając sobie sprawy, że tu chodzi o fenomen strukturalny i że nie pojedyncze człony, lecz całości strukturalne podlegają rozwojowi i udoskonaleniu.

W owym całokształcie nie widzimy miejsca dla wrażeń węchowych, które jako dalekonośne mogłyby, zdawałoby się przyczynić do zdradzania obecności przedmiotu. Wrażenia węchowe, może z bardzo rzadkimi wyjątkami, skutkiem swej niesłychanej przenikliwości, nie ulegają zmianom pod wpływem przeszkody fizycznej, która tylko częściowo zamyka przestrzeń. Dla wrażeń węchowych niema przeto przeszkód. Jeżeli przeszkoda ma właściwy sobie zapach i zostaje skutkiem tego odpoznana, nie mamy tu do czynienia ze „zmysłem przeszkód”; podobnie jak odpoznajemy przedmiot po jego swoistym dźwięku, chociaż odpoznanie może niekiedy służyć do uniknięcia przeszkody. Ale w podobny sposób reagowałby każdy, nie tylko osobnik niewidomy — i powyższe działanie odbywa się niezależnie od cech rozciągłości przedmiotu. Nie mamy zresztą żadnej obserwacji, któ-

raby przemawiała za współudziałem wrażeń węchowych w genezie „zmysłu przeszkód”, ponieważ przykład przytoczony przez *Villey’a* został błędnie przez niego interpretowany. „Dzis rano, 24-go maja, pisze głucho-ciemny p. *Guegan*¹⁾, stojąc w oknie mego pokoju, poznałem po zapachu skórzanego worka, że listonosz znajduje się o piętro wyżej”. *Villey* wnioskuje z tego, że ów osobnik zbudował swój „zmysł przeszkód” na węchu, wniosek błędny, gdyż chodziło tu tylko o wykorzystanie indywidualnego wysubtelnienia węchu dla odpoznanienia cechy swoistej i dzięki niej przedmiotu, na co zdobyć się może każdy człowiek o dobrze rozwiniętym węchu, nie posiadający „zmysłu przeszkód”. Dziwne pomieszanie, nawet u tak subtelного obserwatora, jakim jest *Villey*. Dowodzi on, że w dni ciepłe zapach garbowanej skóry jest bardziej przejmujący, więc p. *Guegan* odczuwa przeszkody węchem. I nic w tem dziwnego, że ile razy węch zanika skutkiem kataru, osobnikowi temu trudno się orjentować, tu bowiem może chodzić bądź o odpoznanie węchowe, niezależnie od orientacji, bądź o akcję pomocniczą w orientacji.

Villey przytacza także eksperyment dokonany z tymże osobnikiem głucho-ciemnym. Z pokoju usunięto meble, dla uniknięcia zaś udziału zmysłu mięśniowego, który u p. *Guegan* jest bardzo subtelny, kazał się on podnieść przyjacielowi, okrążyć kilka razy pokój i położyć kolejno w kilku miejscach pokoju. Za każdym razem odpoznawał z zupełną ścisłością miejsce, na którym go złożono. Otóż gdy podobny eksperyment dokonano po zatkaniu nosa szczypczykami, próba zawiodła i p. *Guegan* utknął głową w lampę, zawieszoną na środku pokoju. Ma to być dowodem znaczenia węchu dla „zmysłu przeszkód”. W danym wypadku węch odegrał niewątpliwie rolę odpoznańczą, co pozostaje bez związku ze „zmysłem przeszkód”.

W powyższej interpretacji mechanizm „zmysłu przeszkód” wydaje się nam dostatecznie wyświetlonym. Można by jedynie dyskutować nad tem, co jest pierwotniejsze, czy funkcja ostrzegawcza, czy funkcja poznawcza i odpoznańczą; w każdym bądź razie „zmysł przeszkód” występuje jako kompleks swoisty, który się wyodrębnia wśród niezliczonych wrażeń dotykowych i słuchowych, napływających bezustannie do pola świadomości niewidomego.

¹⁾ *Pierre Villey*. Loc. cit. str. 95.

DR. M. TRAMER.

Różne postacie i przyczyny upośledzenia umysłowego.

(Dokończenie).

1. Dużym krokiem naprzód było stwierdzenie przyczynowości syfilisu w niedorozwoju umysłowym. Szczególne znaczenie ma syfilis wrodzony, który można rozpoznać po znamionach fizycznych. Musimy jednak zaznaczyć, że te znamiona nie pozwalają jeszcze na postawienie pewnego rozpoznania; dopiero analiza krwi i płynu rdzeniowo-mózgowego drogą t. zw. reakcji *Wasserman'a*, oraz mniej lub więcej wartościowe próby późniejsze ułatwiają nam pewniejszą ddiagnozę. Przy pomocy tych prób wyszukiwano w różnych miejscowościach jednostki upośledzone umysłowo, obciążone syfilisem. Nowoczesne metody leczenia syfilisu pozwalają przypuszczać, że przy ich pomocy będzie można osiągnąć polepszenie, może nawet uleczenie tej choroby, a tem samem usuwać, a przynajmniej zmniejszać zahamowania w rozwoju, uzależnione od syfilisu wrodzonego. Badania dzieci na syfilis wrodzony ma bardzo duże znaczenie praktyczne. Poruszony powyżej rodzaj upośledzenia umysłowego należy do pierwszej z wymienionych poprzednio klas.

Wrodzony syfilis powoduje także inny rodzaj niedorozwoju umysłowego u dzieci, a mianowicie porażenie postępujące. Występuje ono dopiero po 10 roku życia. Cechy fizyczne tej choroby więcej interesują lekarza i tylko przez niego mogą być odkryte i zwartościowane, dlatego też nie będziemy ich tutaj wyjaśniać; psychiczne zaś symptomy polegają niejednokrotnie na bardzo szybko postępującym ogólnym zaniku umysłowości i regresji; — występuje szybkie i duże zmęczenie przy pracy umysłowej, obniżenie zdolności skupienia uwagi, zanik pamięci, ubóstwo wyobrażeń i sądów. W tych wypadkach można zauważyć silny rozstrój nerwowy, a często także ideje obłądu i widziadła (klasa 3 z regresją).

Po narodzeniu może dziecko, nabyć syfilis przez zarażenie się od syfilitycznej matki lub mamki (syfilis niemowląt), ewentualnie przez przebywanie między dorosłymi, chorymi na syfilis.

2. W związku z wpływem alkoholizmu na niedorozwój umysłowy dzieci rozróżniliśmy 3 możliwości: upośledzenie umysłowe dzieci wskutek a) uszkodzenia komórek rozrodczych, b) zatrucia spowodowanego pijaństwem matki w czasie ciąży, c) zatrucia wskutek doprowadzania alkoholu do organizmu dziecka już po jego narodzeniu. Dzieci, u których zachodzą pierwsze

dwie możliwości (a, b) należą do klasy pierwszej naszego podziału, dzieci zaś u których występuje warunek grupy trzeciej (c), zaliczamy do klasy 3. Dotychczas jeszcze badania nie wyjaśniły roli alkoholu, jako czynnika zwyradniającego komórki rozrodcze (w pierwszej linii bierze się pod uwagę ojca). Istotnie przed ostatecznem stwierdzeniem takiego działania alkoholu na'ezy uwzględnić różne warunki; możemy przyjąć, że tylko te osobniki bierzemy pod uwagę, które używają w nadmiernej ilości napojów alkoholowych, oraz te, co do których z całą stanowczością możemy stwierdzić, że „miara” ich stoi bezwzględnie powyżej przeciętnej przyjętej normy. Do najszkodliwszych zalicza się gorsze gatunki wysoku i więcej skoncentrowane napoje alkoholowe, do których w pierwszym rzędzie należy wódka. Bliższe badania nałogowych alkoholików pouczają nas, że są oni już często i przedtem pod niektórymi względami ludźmi nerwowymi i psychicznie anormalnymi, przeto niedorozwój umysłowy ich dzieci może być uzależnionym od przyczyny dziedzicznej, niezależnej od alkoholizmu. Również i to ma znaczenie, że żony takich mężczyzn cierpią najczęściej nędzę pod względem fizycznym i psychicznym; nędza ta już w czasie ciąży może wywierać szkodliwy wpływ na rozwój płodu. Wreszcie dzieci zrodzone często w warunkach, nie sprzyjających ich rozwojowi fizycznemu ani duchowemu, muszą w dalszym ciągu żyć w tych samych złych warunkach. Należy także uwzględnić częsty niepokój, trwogę przed brutalnem obchodzeniem się pijanego ojca, brak pożywienia, złe mieszkanie, a często i podawanie dzieciom alkoholu przez ojca. W każdym więc wypadku należy najpierw oddzielić wpływ wszystkich tych czynników, zanim można będzie stwierdzić z naukową pewnością działanie alkoholu na uszkodzenie zarodka.

Znane są jednak uszkodzenia różnych organów, spowodowane nadużyciem alkoholu, gdyż marnieją one, lub zanikają zupełnie przy sprzyjających okolicznościach, jeśli używanie alkoholu stale się wzmaga. Trudno byłoby zrozumieć, pominąwszy poszczególne pozytywne obserwacje i wyniki eksperymentów, dokonanych na zwierzętach, dlaczego organy rozrodcze, a wraz z nimi i komórki rozrodcze miały stanowić wyjątek wobec niszczyielskiej działalności alkoholu, który się tak prędko rozchodzi po całym organizmie. Możemy przeto, pomimo uzasadnionych zarzutów, przyjąć, że są uszkodzenia zarodka przez alkohol, które występują jednak nie we wszystkich wypadkach i w nie jednakowym stopniu. Z tego wynika, że na zmianę biologiczną zarodka składa się nie tylko *jedna*, lecz *wiele* przyczyn.

W myśl tego co powiedzieliśmy, możemy uważać dzieci alkoholików za pewną szczególną kategorię upośledzonych umysłowo. Dzieci takie zdradza już niejednokrotnie ich wygląd zewnętrzny; brak im dziecięcej rzeźkości, są one często blade, na-

bierają szczególnego starczego wyglądu; fizycznie są mało sprawne, rozwój zaś umysłowy szybko osiąga granicę. Charakteryzuje je brak wytrwałości, są bardzo drażliwe, popadają łatwo w gwałtowne afekty, jak złość i wściekłość, są bardzo pobudliwe i podlegają okresowo silnym wahaniom nastroju i usposobienia. Przejdźmy teraz do dzieci, którym z karygodnej lekkomyślności już w najwcześniejszym wieku dawano alkohol, jako środek, uspokajający w razie krzyków; jako środek wzmacniający, lub też z oszczędności razem z czarną kawą, zostawiając mleko dla cieląt i prosiąt. U dzieci tych otrzymujących trucizny w okresie, w którym organizm, a w szczególności mózg najbardziej jest na nie wrażliwy—zauważyć możemy następujące symptomy: obok ogólnego niedorozwoju umysłowego spotykamy dużą pobudliwość i szybkie opadanie sił; przy chronicznym, dalej trwającym zatruciu organizmu, zwiększa się stale ogólna tępota, senność aż do odurzenia, ubóstwo pamięci i trudność skupienia uwagi. Jedynym środkiem ratunku dla tych dzieci jest natychmiastowe przerwanie podawania alkoholu, oszczędzanie ich sił, intensywne odżywianie a nadewszystko przeniesienie ich do środowiska lepszego pod względem higienicznym i wychowawczym.

3. Ciężkie wypadki *rachityzmu* mogą także spowodować niedorozwój umysłowy, w szczególności wtedy, kiedy rachityzm obejmuje kości czaszki i przedostaje się na opony mózgowe (klasa 3). Medycyna dzisiejsza posiada już bardzo skuteczne środki leczenia rachityzmu.

4. Dzieci pochodzące z rodzin dotkniętych *gruźlicą*, ewentualnie same chore na gruźlicę są także bardzo często cofnięte w rozwoju umysłowym (klasa 3).

Przy tych dwu postaciach upośledzenia umysłowego, należy także szukać i innych przyczyn, poza wymienionymi chorobami, aby się przekonać czy przez uleczenie choroby można się jeszcze spodziewać polepszenia rozwoju umysłowego.

5. Oddawna już wiadomo, że z chorobą, nazwaną *kretynizmem*, łączy się upośledzenie umysłowe. Wiemy, że przyczyną kretynizmu są zmiany w tarczycy jak również, uzależnione od nich zmiany organizmu, a w szczególności mózgu. Gruczoły tarczowe są często wolowato powiększone, a często także silnie zmniejszone.

Choroba ta rozwija się stopniowo i najczęściej zostaje wyraźnie zauważona dopiero między 1—6 rokiem życia. Dzieci dotknięte tą chorobą mało rosną, źle chodzą lub nawet zupełnie nie mogą nauczyć się chodzić i mówić, źle słyszą i stale (między 5 a 10 r. życia) coraz wyraźniej zarysowuje się charakterystyczna budowa ciała; skóra jest blada, albo brudno-woskowo-żółta, w dodatku zgęszczona i elastycznie wyprężona, włosy krótkie, najeżone i naprężone; czaszka duża, niezgrabna i okrągła; czoło niskie, szerokie i płaskie; twarz niska, szeroka z ostro

wystającymi kośćmi policzkowymi; nos spłaszczony, szeroki, otwory nosa duże zwrócone ku górze. Mowa, jeśli wogóle istnieje, powolna, ociężała, źle artykułowana, głos monotony i niski. Chód ociężały kaczkowaty. Dzieci dotknięte kretynizmem są tępe, apatyczne, a inteligencja ich waha się od głuptactwa (imbecylizm) do ciężkich typów idjotyzmu.

Istnieją jednak i słabsze formy tej choroby (kretinoide), w których wyżej podane symptomy są w mniejszym stopniu zaznaczone. W okolicach, w których panuje kretynizm można zauważyć wszystkie przejścia od najcięższych typów idjotyzmu aż do normalnej inteligencji włącznie. Obserwacji podlegają jednak nawet i ci ludzie, u których stygmaty fizyczne zwyrodnienia nasuwają przypuszczenie głębszego upośledzenia umysłowego, a którzy w rzeczywistości posiadają inteligencję normalną (klasa 2 lub 3). Leczenie musi być prowadzone i kontrolowane przez lekarza i polega na podawaniu wyciągów gruczołów tarczowych.

6. *Myxoedema* (śluzozbręka) jest chorobą, którą cechuje oprócz mniej lub więcej zaznaczonego niedorozwoju, pewna budowa fizyczna. Przyczyną tej choroby jest zanik czynności gruczołów tarczowych, i jakkolwiek wiele na ten temat mamy przypuszczeń i teorii, nie znamy bliżej czynnika, który ten zanik powoduje. Zachorzenie to może wystąpić w każdym wieku życia (klasa 3, ewentualnie 2). Dzieci stają się wtedy leniwe i obojętne aż do inercji, pamięć słabnie; stają się także słabsze i pod względem fizycznym. Poza innymi zmianami i w tej chorobie także charakterystyczną jest budowa skóry: sucha, gruba, poduszkowata i silnie wyprężona, jednak w przeciwieństwie do skóry u kretynów nie da się przesunąć i układać w fałdy. Podawanie preparatów z wyciągów gruczołu tarczowego daje przy tej chorobie bardzo dobre rezultaty.

7. Z pośród różnych rodzajów upośledzenia umysłowego, spowodowanych przebytem przez dziecko *zapaleniem mózgu*, największego znaczenia w ostatnich latach nabrała choroba zwana *śpiączką* (*Encephalitis epidemica*). O sposobach leczenia tej choroby ukazało się w ostatnich czasach bardzo dużo rozpraw; my zadowolimy się tylko wzmianką o niej. Dzieci upośledzone umysłowo należące do tej kategorii są przedstawicielami klasy 3.

Duże praktyczne znaczenie mają jeszcze dwie postacie upośledzenia umysłowego, u których poza niedorozwojem widzimy (w mniejszym lub większym stopniu, zależnie od poszczególnego wypadku), wyraźną regresję umysłową. Należą tutaj dzieci dotknięte otępieniem wczesnym (*Dementia praecox*), i epilepsią, złączoną z otępieniem; zaliczamy je do klasy 2. Ze względu na konieczność stosowania specjalnych zabiegów peda-

gogeniczno-leczniczych względem dzieci dotkniętych temi dwoma chorobami, wyeliminowanie ich z pozostałej grupy upośledzonych umysłowo i trudnych do wychowania, ma niezmiernie duże praktyczne znaczenie. Specjalne trudności metody pracy nad temi dziećmi są w związku z dużem niebezpieczeństwem, jakie nastrocza ustawiczna regresja umysłowa. W ramach niniejszego artykułu nie pomieszczamy opisu poszczególnych wypadków, porzeczaniemy przeto na poruszeniu zasadniczych punktów.

8. *Epilepsja* przejawia się przez lekkie lub ciężkie ataki, krótkotrwałe utraty świadomości (absences) z różnemi towarzyszącymi im objawami fizycznymi i psychicznymi i przez t. zw. zamroczenia (u równie chorych objawy chorobowe mogą być różne). Epilepsja może wystąpić w każdym wieku życia, najczęściej zjawia się jednak między 6 a 7 rokiem, jakoteż w wieku dojrzewania płciowego, przyczem występują krócej lub dłużej trwające zmiany umysłowe, które można określić jako powolny zanik sił duchowych. Bardzo często choroba ta przejawia się przez lata całe tylko wspomnianą już, bardzo krótką od jednej do kilku sekund trwającą utratą świadomości (absences), która łatwo może być przeoczona lub źle tłumaczona, a która miłoś swoj krótkotrwałości powoduje pewne zaburzenia sprawności umysłowej, co często przypisuje się dzieciom jako ich „złą wolę”. Znane są wypadki, w których karano dzieci za popełnianie błędów (buzgranie, kleksy przy pisaniu i t. d.) w czasie takiej utraty świadomości. Upośledzonych umysłowo na tle epileptycznym cechuje pod względem psychicznym: zwolnienie i rozwlekłość procesów psychicznych, niedokładność pamięci i zwężenie jej zakresu, ubóstwo i schematyczność wyobrażeń i myśli, niemożliwość trzymania się tematu myśli (gonitwa wyobrażeń), trudność skupienia uwagi, utrudnienie zrozumienia. W życiu uczuciowym widzimy szybko wybuchające i długotrwałe afekty i zły humor, w szczególności podniecenie i skłonność do gniewu, złości, popędliwość, tępotę obok zawsze gotowego rozdrażnienia, egocentryczność i powierzchowną zupełnie pobożność. Wyliczone tu symptomy występują z niejednakową siłą w poszczególnych wypadkach, a nawet mogą być zupełnie inne, jeśli oprócz epilepsji dane dziecko posiada i inne przyczyny niedorozwoju. Przyczyny epilepsji są różne i do nich winna się dostosowywać opieka lekarska. Wychowawca musi mieć ustawicznie na uwadze przemijające zaburzenia psychiczne, złączone z każdym poszczególnym wypadkiem, jakoteż możliwość dalszej regresji i w pierwszym rzędzie starać się o oszczędzanie sił duchowych dziecka epileptycznego.

9. *Otępienie wczesne* (dementia praecox) szczęśliwym zbiegiem okoliczności, przeciętnie biorąc, nie występuje u dzieci młodszych i najczęściej przejawia się dopiero w okresie dojrzewania płciowego. Przyczyny otępienia wczesnego są nam bliżej

nieznane, wiemy tylko, że są one przede wszystkim natury wewnętrznej i że dziedziczność odgrywa tu dużą rolę. Pamięć, percepcja i apercpcja u dotkniętych otępieniem wczesnem nie wykazują bezpośrednich zaburzeń, natomiast wyobrażenia i myślenie mają duże odchylenia. Kojarzenia porwane, skaczące i osobliwe powiązania, w myśleniu przeważają niepowiązane myśli i skoki. Widzimy u nich wspomniane zahamowania i wstrzymania aż do długotrwałego otępienia, obok nieustannego potoku słów

Czasami występują postęпки zupełnie niezrozumiałe i nie-dające się z charakterem dzieci pogodzić, postęпки, które są odzwierciedleniem chwilowych impulsów i popędów wzruszeniowych. Na usprawiedliwienie tych postępków występują często niezrozumiałe a nawet śmieszne motywy. Obok tępoty uczuciowej i obojętności zauważyć możemy u tych dzieci szczególną obraźliwość i pobudliwość.

Pod względem fizycznym widzimy nieruchomość aż do zdrętwienia, albo przeciwnie silny niepokój ze skokami, gestami i wykonywaniem niezrozumiałych ruchów. Te symptomy mogą występować u poszczególnych chorych w różnych napięciach i kombinacjach. Obserwowanie opisanych poprzednio zaburzeń inteligencji uzależnione jest także od wieku, jaki dane dziecko osiągnęło przed ujawnieniem się choroby. Często pojawia się jeden jakiś symptomat przy normalnem poza tem zachowaniu się dziecka, które wówczas zostaje traktowane jako niegrzeczne i dopiero po krótszym lub dłuższym czasie uwidacznia się rzeczywisty stan chorobowy.

Możliwości uleczenia tych dzieci są niestety jeszcze bardzo małe. Należy je zwolnić z pracy umysłowej, jeśli ich zachowanie się nie zmusiło nas już przedtem do tego. Dzieci te, podobnie jak niektóre dzieci epileptyczne i pośpiączkowe są elementem, zakłócającym spokój i najczęściej muszą być eliminowane z pozostałej grupy upośledzonych umysłowo.

Reasumując to wszystko co powiedzieliśmy, widzimy, jak ważną rzeczą jest śledzenie za różnemi postaciami niedorozwoju umysłowego, jakie poprzednio sumarycznie wyliczyliśmy, gdyż w ten sposób wiele rzeczy niezrozumiałych może być zupełnie lub częściowo wyjaśnionych. Oczywiście jednak, że zadania tego nie można pozostawić samemu nauczycielowi wychowawcy, gdyż wymaga ono wiedzy lekarskiej. Dochodzimy przeto do wniosku, że w tej ważnej dziedzinie lekarz szkolny musi ściśle współpracować z nauczycielem, i że ma za zadanie nie tylko przeprowadzać czysto medyczne badania, lecz także musi pomagać nauczycielowi w jego pracy, którą w tym artykule mogliśmy tylko rzutowo naszkicować! Na tej dopiero podstawie nauczyciel wychowawca będzie mógł wiedzieć, gdzie, kiedy i w jakim mniej więcej stopniu może oczekiwać rezultatów pracy i kiedy bę-

dzie ona bezowocna. Te wiadomości ułatwią mu już pracę choćby dlatego że uwolnią go od rozczarowań w razie niepowodzeń jego wysiłku, które często przy naturze wychowanka są nie do uniknięcia. Najcierpliwszy wychowawca musi złożyć broń wobec faktu, w którym stwierdzono, że upośledzenie umysłowe można podciągnąć pod niezmiennie anatomiczne zaburzenia, lub też wobec chorego na epilepsję, u którego stale zwiększa się otępienie, — i na odwrót, wychowawca będzie pracował ze zdwojonym zapałem tam, gdzie jest pewien że możliwe jest osiągnięcie dobrego rezultatu.

Tłumaczył *M. Wawrzynowski*

MARJA WIĘCKOWSKA.

Badanie dzieci głuchoniemych

metodą Herderschée'go, w miejskiej pracowni psychologicznej m. Łodzi.

Metoda *Herderschée'go* badania inteligencji dzieci głuchoniemych składa się z całego szeregu testów „niemych”, w postaci barwnych tablic, rysunków, figur etc.¹⁾. Techniczna strona jest łatwa i dogodna, testy są ciekawe i interesują naogół dzieci. Poniżej podaję tę metodę w całości.

III lata. (wartość jednego testu $\frac{1}{3}$ roku).

1) 1. **Zrozumieć mimikę podawania ręki.** Wyciągamy rękę do dziecka, jakgdyby witając je.

2) 2. **Naśladować wysunięcie języka.** Wysuwamy koniec języka z miną: „zrób i ty”.

3) 3. **Tablica form.** Kładziemy przed badanym tablicę tekturową z wyciętymi w niej figurami: dwa kwadraty różnej wielkości, romb, koło i trójkąt równoboczny²⁾, wycięte figury leżą zmieszane obok tablicy. Wskazujemy na wycięte figury, później na tablicę ruchem oznaczającym „spróbuj”. Badany musi zrozumieć, że figury ma włożyć w odpowiednie wycięcia. Jeżeli badany nie rozumie, powtarzamy gest drugi raz. Jeżeli i wtedy nie rozumie — uważamy zlecenie za niewykonane.

¹⁾ *Herderschée*: „Teste für taubstumme Kinder” „Zeitschrift für angewandte Psychologie”, 16 Band, 1919 r.

²⁾ Wielkość tablicy 35 cm. (długość) na 25 cm. (wysokość). Większy kwadrat (bok 8,5 cm.), mniejszy—5 cm.; romb o przekątniach: 10 i 14 cm., średnica koła 10 cm.; trójkąt: bok = 10 cm. Rozmieszczenie figur: na środku tablicy mały kwadrat; w górę od niego po lewej stronie koło, po prawej kwadrat; w dół od środkowego kwadrata: po prawej stronie romb, po lewej trójkąt.


IV i V lat (wartość testu $\frac{1}{3}$ roku).

4) 1. Odnaleźć z pamięci tę samą barwę (test pamięciowy, zapamiętywanie barw). Kładziemy przed badanym 8 piłeczek barwnych: 2 zielone, 2 żółte, 2 czerwone i 2 niebieskie. Bierzemy do ręki jedną piłkę np. czerwoną, patrzymy pytająco na badanego, na pozostałe piłki i na piłkę znajdującą się w naszej ręce. Jeżeli badany wskazuje na drugą piłkę tegoż samego koloru, robimy gest „b. dobrze”, i powtarzamy próbę z innymi piłkami. Jeżeli bad. nie rozumiał, wskazujemy na piłkę innego koloru, przykładamy naszą czerwoną piłkę i potrząsamy głową z miną „nie”. Powtarzamy to kilkakrotnie, wreszcie przyłożywszy czerwoną piłkę do drugiej czerwonej potakujemy głową, poczem przystępujemy do właściwego testu. Nakrywamy wszystkie piłki, wyjmujemy z pod pokrycia jakąkolwiek z nich, pokazujemy ją dziecku, chowamy znowu pod pokrycie, poczem zdejmujemy pokrycie i pytająco patrzymy na bad. Ten musi wskazać na piłkę tej barwy, która była mu pokazana. Następnie powtarzamy to samo z piłką innej barwy.

5) 2. Odnaleźć z pamięci trójkąt (test pamięciowy — zapamiętywanie form). Układamy przed bad. kilka figur wyciętych z tektury (ośmiokąt, siedmiokąt, sześciokąt, pięciokąt, kwadrat i trójkąt) zawsze w tym samym porządku—ośmiokąt zwrócony ku dziecku. Co- 6 7
10 cm. kładziemy kwa- 5 kolwiek dalej w odległości
leżący na stole, robimy 4 3 drat tej samej wielkości co
zrzymy pytająco na badan. 8 i na figury, leżące przed
nim. Badany powinien po- dać lub wskazać nam kwa-
drat z pośród figur, leżących na stole. Powtarzamy to samo
z siedmiokątem. Po przekonaniu się, że dziecko samo zadanie
rozumie, nakrywamy figury chustką; wyjmujemy z pod chustki
trójkąt, kładąc na stole tak, żeby miał to samo położenie w sto-
sunku do dziecka co trójkąt w grupie, wskazujemy trójkąt i cho-
wamy go z powrotem pod chustkę. Zdejmujemy chustkę i ro-
bimy ruch ręką odpowiadający słowom „podaj”.

Ponieważ dziecko jest już nastawione na rozpoznawanie kształtów, należy zaraz przeprowadzić test Nr. 17 na lat VIII, IX, X, t. j. odszukiwanie pięciokąta.

6) 3. Tablica barw. Kładziemy przed bad. kwadratową tablicę tekturową (bok o długości 25 cm.), z pięcioma wyciętymi kołami jednakowej wielkości. Otwory kół, są podklejone kolorowymi papierami; białym, żółtym, fioletowym, niebieskim i pomarańczowym. Krążki otrzymane z wycięcia kół, oklejamy z obu stron kolorowymi papierkami takimi samymi jakimi są podklejone otwory kół. Bad. musi wstawić krążek w wycięcie tego samego koloru.

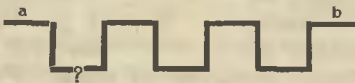
7) 4. **Złożyć fig. z 2 części.** Kładziemy przed bad. ramkę¹⁾, obok 2 trójkąty ułożone w ten sposób  i robimy odpowiedni gest, aby dziecko dopasowało i włożyło trójkąty do ramki, bądź stroną białą, bądź nieoklejoną szarą. Jeżeli badany odwróci jeden trójkąt na drugą stronę, wtedy będzie miał jeden trójkąt — biały, drugi szary. Z takich trójkątów w żaden sposób prostokąta nie ułoży; należy więc ułatwić mu to odwracając (jak u *Bineta*) we właściwą stronę.

8) 5. **Narysować kwadrat.** Kładziemy przed bad. narysowany na bristolu kwadrat i papier czysty niekratowany; podajemy pióro do ręki i mimiką dajemy do zrozumienia, że dziecko ma odrysować kwadrat.

Dalsze rysunki test Nr. 12/3, rysunek rombu i 29/3, dwa rysunki z pamięci, umieszcza autor zaraz po kwadracie, bo dziecko jest już nastawione na rysowanie.

9) 6. **Narysować postać ludzką.** Szkicujemy, stojąc obok dziecka kilka postaci ludzkich „en face” i w profilu, pokazujemy bad. żeby się przyjrzał przez kilka sekund, następnie gestem: „spróbuj i ty” zapraszamy, żeby narysował postać ludzką według wzoru przez nas naszkicowanego.

VI i VII lat (wartość testu $\frac{2}{7}$ roku).

10) 1. **Zsunąć klucz.** Na kawałku drutu, kilkakrotnie zgiętego pod kątem prostym zawieszamy na pierwszym zgięciu klucz; trzymamy lewą ręką, za koniec drutu (a);  bierzemy lewą ręką badan. tak, aby jednocześnie z nami trzymał ten sam koniec drutu, drugą ręką wskazujemy na prawą rękę badan. dotykamy klucza próbując go ściągnąć i następnie robimy ruch „daj” trzymając rękę otwartą przy drugim końcu drutu (b); z ruchu naszego powinien bad. zrozumieć, że ma zdjąć klucz i nam go podać.

11) 2. **Rozpoznać przedmioty zapomocą dotyku.** Kładziemy przed bad. kilka różnych przedmiotów: piłkę, pudełeczko do zapalek, klucz, nożyczki, scyzoryk, kulkę i ołówek, zakrywamy bad. oczy, dajemy mu do ręki jeden przedmiot np. kulkę; ściskamy lekko dłoń dziecka, żeby wyczuło kształt przedmiotu i kładziemy kulkę z powrotem na miejsce; odsłaniamy oczy badanego i wskazujemy na szereg przedmiotów, leżących na stole, patrzymy na niego pytająco. Bad. musi wskazać na kulę. Tę


¹⁾ Tabliczka tekturowa 22 cm \times 18 cm, z której wycięty jest prostokąt 14 cm \times 10 cm. Wycięty prostokąt naklejamy z jednej strony białym papierem i rozcinamy podług przekątnej na 2 trójkąty prostokątne.

samą próbę powtarzamy jeszcze z dwoma innymi przedmiotami. Z trzech prób na plus dwie dobre odpowiedzi są konieczne.

12) 3. Narysować romb, patrz 8) 5.

13) 4. Posortować podług wielkości 6 dużych i 6 małych kulek. Zmieszawszy 6 małych i 6 trochę większych kulek, kładziemy je na stole. Wybieramy jedną dużą kulkę i kładziemy z prawej strony dziecka, jedną kulkę małą kładziemy nieco więcej na lewo. Bierzemy znów z ogólnej ilości pomieszanych kulek jedną, np. dużą kulkę, przyglądamy się jej, każąc równocześnie dziecku patrzeć na nią, następnie przykładamy dla porównania do małej kulki, i potrząsamy głową „nie”, potem porównujemy w ten sam sposób z dużą kulką, robimy ruch „tak” i kładziemy ją obok dużej; tak samo postępujemy z małą kulką. Poczem wskazujemy dziecku na kulki i robimy gest: „a teraz ty”. Jeżeli badany po każdej próbie spogląda na nas pytająco (nie tylko przy tym teście, ale i przy innych) udajemy, że nie zauważamy, po skończeniu zaś prób mamy uradowaną minę.

14) 5. Złożyć obrazek z 2-ch części ¹⁾. Dziecko powinno złożyć obrazek i włożyć go do ramki. Tę samą próbę powtarzamy dwa razy. Na + potrzebne dwie dobre odpowiedzi.

15) 6. Ułożyć figurę z patyczków według wzoru. Z 6 dłuższych i 4 krótszych patyczków bierzemy 3 dłuższe i 2 krótsze patyczki i układamy taką figurę  potem wskazujemy na pozostałe patyczki i zachęcamy bad. aby ułożył taką samą figurę.

16) 7. Dobrać klucz do zamka. Rozkładamy na stole 7 kluczy. Najmniejszy z nich, który otwiera skrzyneczkę (kłódkę), kładziemy najdalej od badanego. Kłódkę kładziemy przed bad. tak, aby zameczek był zwrócony do niego i widoczny. Wskazujemy na zamek, następnie na klucze, patrzymy pytająco na badanego. Jeżeli dziecko próbuje otworzyć jednym z większych kluczy, uważamy próbę za nieudaną.

VIII IX i X lat (wartość testu $\frac{1}{2}$ roku).

17) 1. Odnaleźć pięciokąt z pamięci, patrz 5) 2.


18) 2. Rozpoznać braki figur. Kładziemy przed bad. rysunek: twarz z brakiem nosa. Jeżeli bad. od razu wskazuje na ten brak z miną „brakuje”, tem lepiej, jeżeli zaś nie zorientuje

¹⁾ Obrazek, przedstawiający krajobraz wielkości 14 cm \times 10 cm rozcinamy prostopadłe na 2 równe części ^a ^b kładziemy przed badan. w następującym porządku. Część b odwróconą o 180° (górna część na dole) kładziemy ukośnie na pierwszym miejscu, obok niej po prawej stronie kładziemy również ukośnie nieodwróconą część a) Powyżej tak ułożonych części kładziemy tę samą ramkę co przy 7) 4.



się, zwracamy uwagę jego na brak nosa odpowiednim gestem. Następnie pokazujemy 3 rysunki: 1) twarz bez oczu, 2) twarz bez ust, 3) figura bez rąk. Na + wymagane są 2 dobre odpowiedzi na 3 pokazywane rysunki.

19) 3. Posortować podług barw 120 krążków¹⁾ w przeciągu 5 minut. Mieszmamy 15 krążków czerwonych, 15 niebieskich, 15 białych, 15 pomarańczowych, 15 czarnych, 15 żółtych, 15 zielonych, 15 fioletowych²⁾. Z pomieszanych krążków bierzemy po 1 krążku każdego koloru i układamy je w linii pionowej w odległości 5 cm. jeden od drugiego — po lewej stronie od dziecka. Przed dzieckiem leży więc rząd pionowy krążków barwnych; wtedy z pośród pomieszanych razem a znajdujących się po prawej stronie, bierzemy jeden np. żółty i przykładamy do któregośkolwiek z leżących w rzędzie krążków np. czerwonego, chwilę spoglądamy i potrząsamy głową „żle”, przesuwamy do niebieskiego i znów robimy gest „żle” i powtarzamy to kolejno z następnymi krążkami, póki nie dojdziemy do właściwego koloru i wtedy robimy uradowaną minę „dobrze” i kładziemy krążek obok; to samo powtarzamy kolejno jeszcze z 2 innymi krążkami. Następnie robimy ruch zachęcający, aby dziecko prędko dokończyło sortowanie krążków. Próba cała powinna trwać nie dłużej 5 minut, przyczem obserwujemy sposób układania. 2—3 błędy dopuszczalne.

20) 4. Złożyć figurę z 3 części w przeciągu 5 minut³⁾. Kładziemy przed dzieckiem ramkę i części rozciętego prostokąta w takim porządku  Robimy ruch, aby badany złożył figurę i włożył ją do ramki, poczem obserwujemy, w jaki sposób zabiera się do roboty. Jeżeli bad. po kilku próbach zatrzymuje się, robimy gest zachęcający — po 5 minutach jednakowoż uważamy próbę za skończoną.

21) 5. Pojęcie o liczbach do 4. Kładziemy przed bad. 2 krążki jednobarwne, wskazujemy na nie i podnosimy 2 palce do góry — to samo ma uczynić badany.

Dokładamy jeszcze 2 w następującym porządku :: i robimy odpowiedni ruch, aby bad. podniósł do góry 4 palce. Jeżeli dziecko nie zorientuje się, uważamy próbę za nieudaną. Po dodatnim wyniku przystępujemy do właściwego testu. Robimy ruch „uważaj”. Nakrywamy dłonią wszystkie 4 krążki, wyjmujemy jeden tak, żeby bad. widział dokładnie, co robimy. Wska-

1) Średnica krążka 2 cm.

2) Każdy krążek jest oklejony papierem jednakowego koloru z obydwu stron.

3) Prostokąt, wchodzący do ramki patrz 7) 4 rozcinamy, na 3 części według linii ab cd.



zujemy na dłoń i patrzymy pytająco na bad. Jeżeli badn. podniesie 3 palce, uważamy test za rozwiązany.

22) 6. **Tablica dla próby uwagi.** Kładziemy przed bad. tablicę¹⁾. Probujemy włożyć krążek po kolei do mniejszych kół, robimy gest „nie wchodzi”, wreszcie wkładamy go do 4-go otworu z miną „spróbuj”, i czekamy, aż włoży we właściwe koło, wtedy robimy gest „dobrze” i „uważaj”. Wyjmujemy krążek, odwracamy powoli tablicę o 180° i powtórnie dajemy krążek do natychmiastowego włożenia go w odpowiednie koło. Nie pozwalamy zupełnie na wypróbowanie i przymierzanie. Jeżeli bad. od razu nie włoży krążka w odpowiednie koło, uważamy test za nierozwiązany. Po dobrym ułożeniu krążka potakujemy, wyjmujemy krążek, powtórnie odwracamy o 180° t. j. nadajemy tablicy poprzednie położenie i każemy to samo powtórzyć. Na plus wymagamy dwukrotnego rozwiązania.

XI, XII i XIII lat (wartość testu $\frac{3}{4}$ roku).

23) 1. **Ułożyć szeregiem figury podług wielkości (kwadraty).** Z sześciu kwadratów²⁾ bierzemy największy i kładziemy go z prawej strony, najmniejszy z lewej strony, zostawiając między temi 2 kwadratami wolną przestrzeń. Dajemy bad. do ręki resztę kwadratów, wskazując, aby między temi 2 kwadratami ułożyć kolejno resztę kwadratów. Następnie należy zaraz dać do rozwiązania test 26) 4.

24) 2. **Próby uwagi podług Knoxa.** Kładziemy przed bad. 4 jednakowe przedmioty, jeden za drugim, np. pudełeczka, dajemy bad. do ręki ołówek, robimy gest „uważaj” poczem dotykamy innym ołówkiem pudełeczka dość szybko w porządku 1, 2, 3, 4; bad. naśladuje; następnie dotykamy trochę wolniej w porządku 1, 3, 2, 4, dalej 1, 4, 3, 2 i wreszcie w porządku 1, 4, 2, 3. Bad. za każdym razem ma powtórzyć nasz ruch. Błąd niedopuszczalny.

25) 3. **Pojęcie o liczbach do 13.** Najpierw dać do rozwiązania próbę 21) 5 i po pomyślnym dokonaniu próby 21 kładamy 13 krążków jednobarwnych w następującym porządku: :: :: * Bad. obserwuje przez 10 sekund, poczem mieszamy wszystkie monety wzgl. krążki, nakrywamy je dłonią, wyjmujemy z pod ręki 4 krążki, układamy w porządku :: wskazujemy na przykryte dłonią krążki, patrzymy na bad. pytająco; bad. powinien podnieść 9 palców.

¹⁾ Tablica 26 cm \times 20 cm. Wycinamy z niej 4 koła. Trzy koła o średnicy 6 cm, czwarte koło o średnicy $6\frac{1}{2}$ cm. Do czwartego koła dopasowany jest krążek z naklejonym chwytaczem t. j. kawałkiem płótna lub sznurka.

²⁾ Kwadratów mamy 6 — największy o boku 10 cm. Każdy następny jest o $\frac{1}{2}$ cm mniejszy.

26) 4. Ułożyć 5 ciężarków. Po dokonaniu próby 23, kładziemy przed bad. 5 pudełek wagi 6, 9, 12, 15 i 18 gr. i robimy rytmiczny ruch, aby dać bad. do zrozumienia, że ma je ułożyć w pewnym porządku. Jeżeli bad. nie rozumie, w jaki sposób trzeba ułożyć pudełka, mieszamy je, wskazując na jedno miejsce na stole na lewo od bad. i robimy ruch „b. ciężkie” później wskazujemy na miejsce na prawo i dajemy do zrozumienia „trochę lżejsze” i t. d. aż na piątym miejscu ruch — „b. lekkie”. Później wskazujemy na miejsca, gdzie miało być „b. ciężkie” i „b. lekkie” i zmuszamy bad. żeby zaczął pracę. Ze sposobu układania możemy sądzić, czy rozumie, czy przypadkowo dobrze układa.

XIV, XV i XVI lat (wartość testu $\frac{3}{5}$ roku).

27) 1. Ułożyć 4 serje obrazkowe. Dzieciom słyszącym mówimy: „ułoż tę historyjkę we właściwym porządku”, dzieciom głuchoniemym dajemy przykład. Najłatwiejszą serję obrazkową, układamy podług treści, następnie mieszamy, w określonym porządku dajemy dziecku do ręki, zachęcając je „zrób i ty”. Jeżeli bad. źle układa, poprawiamy i zmuszamy do ponownego ułożenia. Następnie podajemy inne serje obrazkowe¹⁾.






28) 2. Próby Mikulskiego. Kładziemy przed bad. górne części rysunków²⁾, dolne pomieszone dajemy dziecku do ręki. Jedną z nich, np. dolną część konturu łabędzia przykładamy do górnej części rysunku kota i potrząsamy głową „nie”, to samo powtarzamy przy następnych połówkach rysunków i dopiero, gdy dochodzimy do połówki, odpowiadającej konturowi utrzymanemu w ręce, a więc do górnej połowy łabędzia, łączymy obie części z miną uradowaną i potakujemy głową. Pozostałe kontury powinno dziecko połączyć właściwie. Błąd niedopuszczalny.

29) 3. Narysować 2 rysunki z pamięci. Po dokonaniu próby 8) 5 kładziemy przed bad. karton z narysowanymi dwoma rysunkami³⁾. Bad. przygląda się przez 10 sekund, poczem karton zabieramy. Bad. powinien z pamięci odrysować.

¹⁾ Seryj, które podał *Herderschée* nie używaliśmy lecz inne, a mianowicie: 1 serja: a) kogut pieje, stojąc na łóżku śpiącego chłopczyka, b) chłopczyk wstaje, myje się, c) chłopczyk zbiera książki do tornistra, d) chłopczyk idzie do szkoły. II, III, IV—żebrak, świnka i wyprawa po jabłka, używane przez *Dawida* i (patrz: „Inteligencja, Wola i Zdolność do pracy”. Wyd. Naszej Księg. 1926 r.) Serji IV-ej używamy zmniejszonej, biorąc tylko obrazki, oznaczone przez *Dawida* literami s, b, z, h, r.

²⁾ Na kartonach o wysokości 12 cm a szerokości 13 cm narysowane są kontury zwierząt: kot, kogut, żaba, łabędź. Każdy kontur jest przecięty w połowie linią poziomą. Rysunki są wykonane w ten sposób, że szerokość wszystkich konturów w miejscu przecięcia jest jednakowa, t. zn. że każda z dolnych połówek przyłożona do jakiegokolwiek górnej, tworzy całość. Można np. do górnej połowy łabędzia przyłożyć dolną połowę żaby, przez co otrzymamy cały kontur fantastycznego zwierzęcia.

³⁾ Używaliśmy rysunków stosowanych przez *Bineta* w jego skali metrycznej.

30) 4. Uzupełnić 2 z 3 figur tabliczki. Stajemy obok bad. i rysujemy następującą figurę (szubieniczkę), następnie w kolejnym porządku umieszczamy liczby; przez 10 sekund pozwalamy dziecku przyglądać się figurze, następnie rysujemy jedną z kratek figury  pokazujemy tę część na całej figurze, wskazujemy znajdującą się tam cyfrę, wpisujemy ją do tej części  to samo powtarzamy z którąkolwiek inną kratką i znajdującą się w niej cyfrą. Następnie usuwamy całą figurę i rysujemy taką część  tabliczki, dajemy dziecku do ręki pióro i czekamy by wpisało dwójkę, to samo powtarzamy z kratką  i  t. j. z 5 i 9. Na plus konieczne jest wpisanie odpowiednich 2 cyfr.

1	2	3
4	5	6
7	8	9

31) 5. Rozpoznać niedorzeczności w obrazkach. Kładziemy przed bad. pierwszy z obrazków, zawierających pewną niedorzeczność¹⁾, czekamy czy bad. sam nie wskaże niedorzeczności. Jeżeli bad. nie rozpozna, wskazujemy na rysunek, na rozerwaną rurę gumową, później na strugę wody, wytryskującą z części przez strażaka trzymanej, ze zdumieniem patrzymy pytająco na bad. z miną — „to przecież niemożliwe“. Następnie pokazujemy II²⁾ i III³⁾ i IV⁴⁾ obrazek. Na plus dwie dobre odpowiedzi.

*

*

*

Herderschée oparł swoją metodę na badaniach, przeprowadzonych nad 82 dziećmi głuchoniemymi. Jak widzimy, był to materiał bardzo jeszcze nieliczny; należy przeto uważać tę skalę metryczną dopiero za pierwszą próbę usystematyzowania badań inteligencji głuchoniemych. W metodzie *Herderschée'go* liczba testów jest naogół zbyt mała i nie są one dostatecznie zróżnicowane według wieku inteligencji, tak iż na kilka lat inteligencji przypadają te same testy. Wskutek zaś tego, że liczba testów przeznaczonych na połączone razem lata inteligencji jest zmienna, raz większa, raz mniejsza, więc i wartość testu przy obliczaniu jest niejednakowa. I tak np. na 6 i 7 lat mamy u *Herderschée'go* 7 testów, wartość więc testu równa się $\frac{2}{7}$ roku inteligencji; na 11, 12 i 13 lat razem tylko 4 testy, wartość więc

¹⁾ 1 szy obrazek przedstawia: płonący dom; strażak zalewa go wodą, trzymając w ręku rurę gumową, z której tryska obfity strumień wody, pomimo, że rura jest rozciąta i rozsunięta. 2) Na zamrożonej rzece ślizgają się dzieci, a cały krajobraz jest letni. 3) Na długiej desce huśtają się 2 osoby, dorosły mężczyzna i dziecko. Wbrew prawu ciężkości dziecko przeważa. 4) Tego obrazka, używanego przez *Herderschée*, nie stosowaliśmy; przedstawia on malarza, malującego drzwi na czerwono, pomimo, że farba w wiadrze i na pendzlu jest zielona. Zamiast tego używaliśmy innego: z 2 kominów jednego domu ulatuje dym w dwóch przeciwnych kierunkach.

każdego z tych czterech testów równa się $\frac{3}{4}$ roku inteligencji. Wynika stąd, że rozwiązanie jednego tylko z tych czterech testów podnosi przy obliczeniach inteligencję prawie o rok, podczas gdy testy trudniejsze przeznaczone na 14, 15 i 16 lat posiadają wartość mniejszą, równą $\frac{3}{5}$ roku, ponieważ na te lata przypada ich w sumie 5. Sposób obliczenia W. I. i I. I. w metodzie *Herderschée'go* jest taki, jaki stosujemy przy skali metrycznej *Binet'a*, z tą oczywiście różnicą, że wartość testów jest zmienna; musimy je więc sumować według wyznaczonej przez autora wartości. Jeżeli więc dziecko 9 letnie rozwiązało np. wszystkie testy, przeznaczone na lat 6 i 7, a ponadto 3 testy z przeznaczonych na lat 8, 9 i 10, jeden z przeznaczonych na lat 11, 12 i 13 i jeden test z przeznaczonych na lat 14, 15 i 16, to W. I. tego dziecka będzie się równał $7 + 1\frac{1}{2} + \frac{3}{4} + \frac{3}{5} = 9.85$. I. I. otrzymuje się przez podzielenie W. I. przez W. Ż.; równa się w tym przypadku $9.85:9 = 1.09$ ¹⁾.

Mimo zaznaczonych tu braków metody *Herderschée'go* ciekawą była próba, czy w swojej obecnej postaci może już ona oddać usługi przy klasyfikowaniu dzieci głuchoniemych według stopnia inteligencji.

Dla wypróbowania użyteczności skali metrycznej *Herderschée'go* w praktyce Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi sporządziła testy dla głuchoniemych, podług powyższej metody i przystąpiła w r. 1922 do badania dzieci w 2-ch szkołach dla głuchoniemych: polskiej (47 dzieci) i żydowskiej (30 dzieci). Ogółem zbadano 77 dzieci.

Pod względem Wieków życia skład dzieci w obu szkołach przedstawia się w sposób następujący:

W. Ż.	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	21	²⁾
Ilość dzieci			3	3	6	5	5	3	10	8	2	1	1	Szkoła polska
Ilość dzieci	1	1	1	4	4	5	5	6	1	2				Szkoła żydowska

¹⁾ *Herderschée* przerabiał wszystkie testy z każdym badaniem dzieckiem bez względu na wiek życia. Wyniki badania oblicza w sposób następujący: sumuje wszystkie rozwiązane testy według wskazanej wartości i dodaje $2\frac{1}{2}$ roku na tej zasadzie, że dla pierwszych $2\frac{1}{2}$ lat życia testów niema, pierwsze testy przeznaczone są dla dzieci 3-letnich, t. j. w wieku $2\frac{1}{2} - 3\frac{1}{2}$ roku. W ten sposób oblicza się W. I. *Herderschée* w swoim artykule wspomina, że może być obliczony I. I. według formuły $W. I. = I. I.$ jednakowoż wskazuje, że I. I. nie może mieć praktycznego znaczenia, wobec niedostatecznego wypróbowania metody. W wydawaniu opinii o rozwoju umysłowym dziecka radzi kierować się wskazówką *Binet'a*, że nie możemy uważać 9-letniego dziecka za niedorozwinięte, jeżeli wykazuje 2-letnie opóźnienie w rozwoju i — mającego powyżej 9 lat, jeżeli wykazuje opóźnienie 3-letnie (przyp. redakcji).

²⁾ Dla przedstawienia wieku dzieci w liczbach całkowitych, do każdego rocznika zaliczone są dzieci, których wiek waha się w granicach

Największa ilość dzieci w szkole polskiej grupuje się na lat 14 i 15, w szkole żydowskiej na lat 11, 12, 13.

Badania były prowadzone według instrukcji *Herderschée'go*; wyniki obliczono z zachowaniem wartości, przypisywanych testom przez autora metody.

Ilorazy inteligencji w obu szkołach przedstawiają się następująco:

Szkoła polska¹⁾.

I. I.	0,37-0,39	0,45	0,53	0,64	0,71-0,79	0,85-0,89	0,9-0,98	1-1,37
Ilość dzieci	2	1	1	1	7	2	5	25

Szkoła żydowska

I. I.	0,3-0,39	0,41	0,5-0,54	0,6-0,69	0,7-0,79	0,8-0,89	0,98	1-1,61
Ilość dzieci	—	1	—	4	3	3	1	18

W szkole polskiej I. I. waha się od 0,37 do 1,37.

W szkole żydowskiej I. I. waha się od 0,41 do 1,61.

Fakt, że na 74 dzieci głuchoniemych, zgromadzonych bez specjalnego dobru w obu szkołach, otrzymaliśmy bardzo wysoki wskaźnik inteligencji (od 1,08—1,61) dla 32²⁾, a więc dla 43% ogółu zbadanych, jest zastanawiający; musimy przypisać go jednak raczej wzmiankowanemu już wyżej brakom skali metrycznej *Herderschée'go*, niż złożyć na karb szczególnie wysokiego uzdolnienia ogólnego tych dzieci.

Dla stwierdzenia w praktyce przydatności tej metody nawet w tej dotychczasowej zgruba ociosanej formie, należało porównać, czy osiągnięte zapomocą niej zróżnicowanie dzieci zgadza się z opinią o ich inteligencji, oparte na dłuższej obserwacji dzieci w szkole. Otóż opinia nauczycieli na 74 dzieci w 64 przypadkach (87%) była zgodną i w 10-u przypadkach (13%) niezgodną z wynikami badań.

Badaniom naszym nie przypisujemy żadnego rozstrzygającego znaczenia; uważać je musimy jedynie za przyczynki, przemawiające za przydatnością praktyczną zainicjonowanej przez *Herderschée'go* metody. Wymaga ona jednak dla jej przyjęcia za normę, wielu uzupełnień i przede wszystkim dla ściślejszego skalibrowania podanych testów znacznie obfitszego materiału.

półrocznych kolo cyfry całkowitej np. jako dziesięcioletnie podane są dzieci w granicach wieku: powyżej 9½ do 10½ lat i t. d.

¹⁾ Wychowawcy 21 letniej nie brałam w rachubę w obliczeniach, jak również 2 dzieci umysłowo upośledzonych, wychowawców szkoły specjalnej, które słyszały, ale źle mówiły.

²⁾ Z nich 12 dzieci (t. j. przeszło 16%) ma I. I. powyżej 1,24, czyli powinny być zaliczone do wybitnie uzdolnionych.

W tym celu należy tak, jak to zrobił *Herderschée*, wypróbować wszystkie testy na każdym badanym dziecku. Pożądane jest przeprowadzenie tych badań w instytucjach, które rozporządzają licznym materiałem dzieci głuchoniemych (instytuty dla głuchoniemych, w których dzieci rozwijają się w jednakowych dla wszystkich warunkach).

Co się tyczy poszczególnych testów, to w badaniu naszym zawiodły dwa: ułożenie szeregiem 5 pudełeczek według wzrastającej wagi (test na lat 11, 12, 13) i rozpoznawanie niedorzeczności w obrazkach (na lat 14, 15, 16). Pierwszy z testów był u nas naogół źle rozwiązywany, (*Herderschée* otrzymał po 70% dobrych rozwiązań od 20 dzieci w wieku 11, 12, 13; a 33% dla wszystkich badanych). Możliwe, że powodem złych wyników u nas była nie dość jasna i wyczerpująca instrukcja, dana przez *Herderschée'go*. Należy ją uzupełnić, rozwinąć, częściowo ułatwić dziecku przekonanie się o różnicy w ciężarze pudełeczek, unikając jednocześnie zbytniego ułatwienia, któreby uczyniło ten test nieodpowiednim dla podanego wieku. Test: rozpoznawania niedorzeczności w obrazkach zawiodł u nas prawie całkowicie.

WANDA SZUMAN.

Wychowanie dzieci przestępczych w Belgji.

Dzięki wytrwałej pracy szeregu prawników, którzy zainteresowali się serdecznie sprawą dzieci przestępczych i moralnie zaniedbanych oraz współpracy kilku pedagogów zostało uchwalone w Belgji w r. 1920 prawo, ujmujące zagadnienie wychowania dzieci przestępczych w sposób gruntowny i nowoczesny. W celu przygotowania reformy zakładów dla dzieci przestępczych została wydelegowana przez rząd belgijski w 1919 r. komisja złożona z 6 osób (należał do niej także Decroly), która zwiedziła w Anglii szereg typowych zakładów dla dzieci.

Wychowanie dzieci przestępczych należy w Belgji do zakresu działania ministerstwa sprawiedliwości (które pełni w Belgji także funkcje ministerstwa pracy i opieki społecznej). W całym systemie belgijskim wychowania poprawczego widzimy wyraźną dążność do zerwania z systemem więziennym i kosztownym. Nie więcź, nie stosować odwetu, lecz pomóc do powrotu na właściwą drogę. Cała państwowa organizacja wychowania poprawczego oparta jest na następujących zasadach: 1) zasada in-

dywidualizacji wychowania; nie umieszczać i nie traktować w ten sam sposób dzieci, które: a) w bardzo różny sposób zawiniły, b) w różnym stopniu są odpowiedzialne za swe czyny, c) w różny sposób reagują na postępowanie z niemi; 2) zasada upodobnienia życia zakładowego w miarę możliwości do życia rodzinnego; 3) zasada oparcia wychowania na jak najdalej idącym zaufaniu do dziecka; 4) nauka zawodowa dla starszych dzieci. Mamy zatem cały szereg stosowanych sposobów poprawiania, zanim się umieści dziecko w zakładzie poprawczym i znowu wśród tych zakładów cały szereg szczebli. I tak sędzia ma prawo: 1) upomnieć dziecko i oddać je osobom, które mają nad niem pieczę z uwagą, by je lepiej doglądały, 2) pozostawić dziecko w jego rodzinie z dodaniem wizytatora urzędowego, 3) powierzyć dziecko do czasu pełnoletności osobie, towarzystwu lub zakładowi prywatnemu lub publicznemu, 4) oddać dziecko do czasu jego pełnoletności, ewentualnie dłużej, do dyspozycji rządu.

Belgia ma specjalnych sędziów dzieci, częściowo też osobne sale na sądy dla małoletnich. Są urzędnicy, pracujący jako delegaci wizytatorzy dzieci przestępczych. Delegaci ci kształcą się w szkołach pracy społecznej na 2-letnich kursach. Dziecko powierzone osobie lub instytucji prywatnej, pod opiekę, korzysta często z zupełnej prawie wolności. Tak np. w Home B. Foyer des Orphelins drzwi zakładu są stale otwarte, a dzieci chodzą same na naukę szkolną czy zawodową poza obręb zakładu. Nie wolno im jednak bez pozwolenia sędziego jechać na wakacje do domu. Przekazywanie dzieci przestępczych zakładom, które nie są wyłącznie na ten cel przeznaczone następuje wtedy, jeżeli przyczyna błędów dziecka leży nietylko w niem, ile raczej w jego środowisku domowym. Jeżeli choć jedno dziecko przestępcze oddane jest do zakładu prywatnego, świeckiego czy zakonnego, rząd ma prawo inspekcji tego zakładu (podczas gdy ogólnie belgijski rząd nie ma tego prawa). Jeżeli wyrok oddaje dziecko pod dyspozycję rządu, przychodzi ono najpierw na 2—3 miesiące do państwowego zakładu obserwacji, stąd zależnie od wyniku obserwacji, przechodzi do rodziny, do zakładu dla dzieci normalnych, albo do zakładu poprawczego. Zakłady te są dwojakiego rodzaju: 1) dla dzieci do 14 lat, oraz starszych mniej trudnych, 2) dla dzieci najtrudniejszych powyżej 14 lat. Każdy z nich jest podzielony na 3 zakłady mieszczące się o ile możliwe w osobnych domach („système pavillonnaire”) dla dzieci: a) małych—przed pokwitaniem, b) średnich—w czasie pokwitania, c) dużych—po pokwitaniu.

W każdym powilonie są 3 sekcje, które dzieci kolejno przechodzą, nazwane: a) próby lub nadziei; b) nagrody—wytrwałości; c) honoru—zaufania. Każda z tych sekcji ma osobnego kierownika nauczyciela i 2 wychowawców, osobną klasę i pokój rodzinny „salle de famille”, służący za jadalnię i bawialnię oraz osobną

sypialnią, względnie szereg pokoiów sypialnych. W zakładach dla najtrudniejszych (2 zakłady na 8 milj. ludności) są tylko dwie takie sekcje, o ustroju jak wyżej. W trzeciej sekcji „bezpieczeństwa” umieszcza zakład za karę w celkach najoporniejszych wychowanków, przenosi ich jednak natychmiast do drugiej sekcji, skoro wykażą trochę dobrej woli. Jest więc stopniowanie od nieznacznego stosunkowo współdziałania organów urzędowych w wychowaniu dziecka przestępczego — od nagany sędziego, aż do przejęcia przez organy urzędowe całej akcji wychowania. Stopniowanie to jest stosowane w dwu kierunkach od mniej ścisłej do ściślejszej formy dozoru i odwrotnie. Z chwilą postępów w zachowaniu się dziecka mogą wychowawcy przenieść je do sekcji większego zaufania. Sędzia może w porozumieniu z wychowawcami przenieść dziecko z zakładu poprawczego do zwykłego zakładu lub odesłać je do rodziny. Sędzia powinien nawet przeglądać co 3 lata sprawę każdego dziecka oddanego na przymusowe wychowanie.

Ażebymy niepotrzebnie nie pozbawiać wolności wychowanków, którzy już się lepiej zachowują, a których nie można jeszcze oddać rodzinie, istnieją w Belgji t. zw. zakłady „półwolności” (*semi-liberté*), które mają na celu wdrożenie wychowanków do życia wśród społeczeństwa, podtrzymanie ich moralnie, a czasem i pieniężnie w początkach ich pracy zawodowej. Wychowankowie chodzą do pracy zawodowej poza obręb zakładu i z zarobku opłacają część utrzymania i mieszkania w zakładzie, a wychodzą tylko za pozwoleniem kierownika zakładu. Niektórzy kończą w czasie pobytu w zakładzie „półwolności” zawodowe wykształcenie, ucząc się gospodarstwa, rzemiosł i t. p.

W celu bliższego poznania metod wychowania poprawczego w Belgji przyjrzymy się przedewszystkiem „zakładowi obserwacji dla chłopców” w Moll pod Antwerpą (*Etablissement Central d'Observation*). Dyrektorem i inicjatorem tego zakładu jest p. Rouvroy.

Przy drzwiach pokoju, w którym przyjmuje się małego przestępcę widnieje napis: „Jeżeli chcesz być naszym przyjacielem, będziemy twoimi przyjaciółmi.” Wszystkich nowoprzybywających przyjmuje stale jeden nauczyciel w małym niezbyt urzędowo wyglądającym pokoju. Nieraz odprowadza i żegna dziecko w tym pokoju ktoś z krewnych, często ktoś obcy, odchodzący obojętnie. Zadaniem wychowawcy jest odnieść się do dziecka przyjaźnie, bez względu na to jakie przestępstwo je tu wprowadziło, oraz zrozumieć jego stan w chwili przybycia do zakładu. Nie jest to czas przeznaczony na pytanie dziecka, dlaczego je tu przysłano, ani o wszystkie personalja. Wychowawca nie pisze w danej chwili nic. Próbuje rozmawiać z dzieckiem, choć niezawsze odbiera odpowiedź. Na ścianie, niezbyt wysoko wiszą obrazy tak, aby je dziecko widziało, jest chatka, pola, zwierzęta, fabryki, — ot środek do nawiązania kontaktu z chłopcem; łatwiej z nim nawiązać rozmowę. Czasami dziecko samo coś zaobserwuje, coś mu obraz przy-

pomni. Nieraz nie słowem, lecz wzrokiem to wyrazi. A zresztą milczenie zupełne wyraża tu nieraz więcej, niż słowa i w niem przebija się czasami bojaźń, rozpacz, czasami zawziętość lub przebiegłość.

Duża część dzieci przestępczych to dzieci anormalne. Są wśród nich często dzieci anormalne pod względem umysłowym, lecz jeszcze częściej pod względem uczuciowym. Nieraz mają one nawet dosyć dużo energii i wytrwałości, lecz są egoistyczne, bo nie widziały może nigdy nieegoistycznego postępowania. Krzywdzono je jako słabsze, przyzwyczajały się do tego, przestały się litować nad sobą, lecz także nad innymi i krzywdząc innych tu się dostały. Czy to był czyn przypadkowy, czy leży już w zwyczajach dziecka i przeszedł niejako już w jego naturę, pokaże nie laboratorium, lecz obserwacja; czy dziecko jest gwałtowne i zawzięte, wtedy tylko, gdy je zaczepić, czy też samo za czepia, powie nam obserwacja dziecka w otoczeniu dzieci silniejszych i słabszych. Egzamin w laboratorium nie powie nam też jak postępować z dzieckiem, co robić, aby mu dopomóc w pracy nad charakterem, czy zachęta, czy rozkaz są mu większą podniętą, czy potrzeba mu może tylko spokoju i nieco wolności, aby rozpocząć na nowo pracę nad sobą. Aby poznać nienormalność dziecka pod względem uczuciowym trzeba je obserwować w samotności i wśród innych dzieci. Z tego powodu, a także z innych względów nie posyła się w Moll chłopca zaraz po przybyciu pomiędzy resztę dzieci, jest to czas silnego i ciężkiego przewrotu w jego życiu. W każdym razie jest w nim wezbranie uczuć i dlatego zostawia mu się kilka dni czasu do zastanowienia nad sobą. Stosunek wychowawców do dziecka pozostaje przyjazny, nie próbują go jednak od razu naprawiać. W małym jasnym pokoiku dziecka jest papier listowy, są koperty, książki, podobnie w pokoju—klasie przeznaczonej na 6 nowoprzybyłych. Codziennie mają one parę godzin lekcyj;—wychowawca widzi jak dziecko czyta, pisze, rachuje, jakie zabawy sobie wybiera, nie przymusza go do pracy ni zabawy, chcąc je poznać „takim, jakim jest, nie jakim się je chce mieć”.

Sposób obserwacji wskaże nam może następujący kwestjonariusz. Nie chodzi tu o wypełnienie wszystkich rubryk, zestawienie tych pytań przyczyni się niemniej do zanotowania szczegółów, któreby może uszły uwadze wychowawcy.

Obserwacja w odosobnieniu.

Chłopiec.....

- 1) Wyrażenia i słowa specjalne
- 2) Jest uważny myślący przy pracy
- 3) Wnioskuje w czasie lekcyj
- 4) Wnioskuje sam przy pracy..... sprawnie....pomysłowo
- 5) Rozumie dobrze prędko..... wyjaśnienia.....

- 6) Pamięta łatwo wyjaśnienia
- 7) Tęskni za domem rodzinnym.....myśli o przeszłości
- 8) Zamknięty w sobie, zawzięty, smutny
- 9) Wzrusza się gwałtownie, długotrwale, silnie
- 10) Zadowolony z udanej pracy.....
- 11) Mówi o pracy z zajęciem.....
- 12) Jest czysty osobiście.....w ubraniu
- 13) Postawa wobec wychowawców w zwykłym stanie
- 14) "Podjejrzliwy....." w stanie podniecenia
- 15) Wdzięczny za słowo zachęty.....
- 16) Dostosowuje się łatwo.....łatwo się pociesza.....
- 17) Zwyczaje specjalne
- 18) Typowe ruchy.....
- 19) Czyny z natury.....za zachętą.....pod rozkazem
- 20) Jakie prace wybierał.....
- 21) Pracuje wytrwale.....dobrze.....czysto.....spokojnie.....
- 22) Ma ulubione zabawy
- 23) Zachowanie się
- 24) Fakty specjalne (wejście, kąpiel, szatnia, zabawa, pierwszy list, przechadzki, rekreacje, etc.

Data

Wychowawca.....

Najwyżej po 2—3 dniach i po rewizji lekarskiej przechodzi dziecko, stosownie do wieku swego do pawilonu dla starszych lub młodszych chłopców, pozostającego pod opieką kierownika i jednego lub 2 wychowawców, którzy uczą chłopców prac ręcznych. Jest tu celowo tylko 1 nauczyciel i niewielu pomocników dla niewielkiej grupy chłopców, ażeby mogli oni poznać dziecko danej grupy dokładniej przy różnych zajęciach, oraz żeby dzieci mogły się bardziej do nich zbliżyć. Kierownik spisuje dalej obserwacje, a sposobności do poznawania dzieci jest tu mnóstwo. Są zajęcia przy ozdabianiu pawilonu i utrzymania go w porządku, jest nauka szkolna, koncentrująca się około tematów aktualnych, lecz zbierająca i poruszająca materiał przerobiony przez dzieci już dawniej; są początki nauki zawodowej przy warsztatach; jest samorząd, przyjęcie odpowiedzialności jednych dzieci za prace drugich, jest sąd koleżeński i t. d. Są gry i zabawy w „pokoju rodzinnym” i na dworze, są ogródki indywidualne, a nawet piasek dla młodszych. Daje się dziecku mnóstwo okazji do wypowiedzenia się, do wykazania swego sposobu życia, swych reakcji świadomych lub nieświadomych na różne podniety. Dziecko znajduje tu t. zw. „amorcements” „przynęty”, są różne książki, historie z życia indjan, książki przyrodnicze i t. d. Które książki chłopiec wybierze, do których powraca, o których myśli, czy czyta całe, czy je tylko przerzuca i t. d., są poustawiane war-

sztaty do najróżniejszych rzemiosł. Do którego z nich wraca chłopiec częściej, przy jakiej pracy zapala się? Wychowawca nie od razu pomaga. Patrzy jak dziecko radzi sobie samo, czy zgłosi się do niego po radę, czy do kolegów, jak działa pod wpływem współzawodnictwa? Po 2 miesiącach takiej obserwacji odbywa się egzamin psychologiczny w laboratorium, celowo po 2 miesiącach dopiero, t. j. wtedy, gdy dziecko zna już tych, którzy je egzaminują, wie, że tyle a tyle z jego kolegów przeszło już ten egzamin, wie, że każdemu z dzieci powiedziano coś z wyniku tego badania np.: dlatego trudniej się uczysz, że za mało oddychasz, widać na tym przyrządzie i td. Duża jasna sala laboratoryjna pełna aparatów, z których znaczna część jest tu skonstruowana w celu dostosowania ich do poziomu zainteresowań dziecka. Spotykamy tu cały zbiór zabawek, niektóre przyniesione wprost ze składu zabawek; jednymi bada się zdolności obserwacji dziecka, innymi wnioskowanie, przy innych zręczność, szybkość ruchów i td.

Dopiero po 2—3 miesiącach następuje wspólna diagnoza dyrektora zakładu, wychowawcy, oraz lekarza, orzekająca czy przestępczość dziecka spowodowana jest przeszkodą natury: a) medycznej, b) umysłowej, c) moralnej, d) socjalnej, czy stan chorobowy jest uleczalny i t. d. i odpowiednio do tej diagnozy posyła się dzieci do domu, do obcej rodziny, do zakładu dla dzieci anormalnych, do zakładu dla dzieci przestępczych, czasami też od razu do zakładu półwolności.

Przejrzyjmy jeszcze kilka zakładów poprawczych.

W zakładzie poprawczym dla chłopców w Moll oddaje się małoletnich od 14 — 18 lat; przebywają jednak czasami do 21 roku, w wyjątkowych wypadkach i dłużej. Nieraz oddaje się tu właśnie chłopców, którzy nie chcieli, czy nie umieli się dostosować do życia w innych zakładach poprawczych, — a więc już zakład karny. Jednakże i tu starają się wychowawcy pracować wychowawczo nad chłopcami drogą ich samorządów. Chłopcy wybierają sobie sami szefów. Gdy który z chłopców coś zawini, szef przychodzi to powiedzieć nauczycielowi wspólnie z tym, który zawinił. Wychowankowie mają swą gazetkę zwaną „Mon Home”. Urządzają przedstawienia, ćwiczą się w sportach, pracują i uczą się zawodowej pracy. Majstrzy obliczają z nimi codziennie wartość pracy wykonanej przez każdego z nich w danym dniu, oblicza się np. koszt materiału zużytego na trzewiki, cenę przy sprzedaży i wartość pracy obliczoną na godziny pracy. Jest to często barometr ogólny usposobienia chłopca, a wartość pracy jest czasami jednego dnia kilkakrotnie wyższa niż dnia poprzedniego. Wychowawcy oceniają codziennie postępowanie każdego z wychowanków, co tydzień czyta się głośno wobec wszystkich ocenę tygodniową z postępowania. Za dobrze postępowanie dostają wychowankowie bony, za które mogą nabywać w składzie zakładowym drobnostki; słodycze, papierosy, krawatki, karty pocz-

towe etc. Za częste dobre oceny przenosi się ich do sekcji większego zaufania. Karami są nagany, przesiedlenie do ostrzejszej sekcji, zamknięcie na godzinę lub dzień w osobnym pokoju, w najgorszych razach przeniesienie do sekcji „bezpieczeństwa”. Kary cielesnej się nie stosuje. W sekcji „bezpieczeństwa” obostrza się postępowanie, zamiast łóżka daje się tylko worek pod głowę i ew. skazuje przez dzień na chleb i wodę. Wychowankowie mogą zdobić ściany swej celi ¹⁾.

Wychowankowie mają t. z. „droit d'audience” t. j. prawo poproszenia o rozmowę z dyrektorem zakładu lub wychowawcami, prawo zapytania wychowawców o powód postawienia im stopnia i t. p. Z aktów chłopców wynika, że znaczny odsetek stanowią sieroty i półsieroty, i część z nich wychowana w zakładach dla sierot. Akty są nie w biurze centralnym lecz u wychowawcy; podają poprzednią historję chłopca, powód umieszczenia go w zakładzie i wynik obserwacji w zakładzie obserwacyjnym.

Przestudjowanie, porównywanie tych akt ułatwia wychowawcy poznanie dziecka i wybór właściwego sposobu postępowania z niem. Dawniej sąd przekazywał do zakładu poprawczego tylko z paragrafem prawa, na podstawie którego małoletni został skazany na przymusowe wychowanie, teraz wychowawca dostaje materiał, który mu wskaże, jakie ciosy zadało życie wychowankowi, do jakich chwil życia chłopiec chętnie myślał wraca, a jakie fakty lub osoby należy pominąć w rozmowie, względnie jak dopomóc dziecku do ustosunkowania się do nich. Wychowawcy nie stoją nad chłopcami, dozorując ich, lecz siadają pomiędzy nimi przy zabawach i biorą w nich udział. T. zw. pokój rodzinny ma rzeczywiście coś z charakteru domowego w sobie, są tam małe stoły, przykryte serwetami, oraz krzesła, są obrazy, kwiaty, jest szafa z zamkniętymi przegródkami dla każdego z chłopców. Jest widoczne dążenie „by wrócić życie tym, którzy je utracili, by stworzyć je tym, którzy go nigdy nie zaznali”.

Podobnie zorganizowane jest życie dziewcząt przestępczych w Belgji. Zakład obserwacji oraz zakład karny dla dziewcząt jest w Namur. Wychowanie dziewcząt przestępczych jest prowadzone prawie wyłącznie przez zakonnice. Podlega ono w poszczególnych zakładach słabszemu lub silniejszemu kierunkowi rządu.

Namur zorganizowane jest na wzór Moll co do sposobu obserwacji i systemu wychowania w poszczególnych sekcjach.

¹⁾ W jednej z nich uderzył mnie polski charakter ozdób. Był to rzeczywiście polak, chłopiec 15 letni schwytyany w Belgji jako obcokrajowiec bez paszportu. Umieszczono go jako małoletniego w zakładzie poprawczym zamiast w więzieniu. Nie umie po francusku, ma matkę i braci we Francji. Próbował kilkakrotnie uciekać z nożem w rękę i dlatego przeniesiono go do sekcji bezpieczeństwa, tu jednak nie jest zamknięty w celi, lecz wolno mu chodzić po korytarzach. Konsulat polski w Brukseli zajął się jego sprawą.

Rząd buduje nawet pod Namur kolonję osobnych domków dla poszczególnych sekcyj, w każdym z nich mieszkają 2 lub 3 zakonnice z grupą dziewcząt, tak, że tu zbliżenie systemu do wychowania rodzinnego zyskuje jaknajlepsze zewnętrzne warunki. Nie wprowadza się w koszary, w mury więzienne jednostek, które przeważnie i tak tylko ciemne strony życia zaznały.

Nadzwyczajnie dobry wpływ wywiera na dziewczę przestępcze zainteresowanie ją małemi bezbronnemi dziećmi, prace w sekcji pielęgnowania niemowląt są dla tych dziewcząt najmiłą częścią dnia, a karą—niedopuszczenie do pracy. To samo spostrzeżenie komunikuje mi kierowniczką jednego z zakładów dla sierot w Brukseli Foyer des Orphelins, w którym są także dziewczęta przestępcze; kilkoro dzieci od 2 — 4 lat w tym zakładzie powierzono ich opiece; jedna z dziewcząt kupiła nawet dla swego pupila ubranko z pierwszych zarobionych pieniędzy. Myślą i rozmawiają o swych wychowankach z uśmiechem w czasie pracy zawodowej. Jest przecież ktoś, który nic nie wie że one były sądzone, który je kocha i potrzebuje ich opieki. Kierowniczką tego zakładu nie czyni zewnętrznie żadnej różnicy między dziewczętami przestępczemi, a resztą dzieci. Posyła je po sprawunki, z kluczami do szaf i t. p. Aby być sprawiedliwą dla dziewcząt przestępczych—mówi kierowniczką—musi nie tylko traktować je narówni z resztą dzieci, lecz nawet być dla nich wyrozumialszą, przychodzą one bowiem z gorszych środowisk i muszą więcej nad sobą pracować, by się wżyć w odrębne warunki.

Tylko część wychowawców dzieci przestępczych w Belgji ma wykształcenie średnie i przeszło szkołę przygotowującą do zadań wychowawczych — seminarja nauczycielskie lub sekcje opieki nad dzieckiem w szkołach pracy społecznej. W sekcjach tych szkół wykładają wybitni pedagodzy psychologję dziecka przestępczego, mają tu też wykłady sędziowie małoletnich. Słuchacze zwiędzają zakłady ogólnie wychowawcze i zakłady poprawcze, przysłuchują się czasami rozprawom w sądach dla małoletnich, odbywają dłuższą praktykę w zakładach poprawczych.

Rząd wpływa na poziom wykształcenia wychowawców, a zwłaszcza kierowników zakładów poprawczych przez założenie 2 szkół pracy społecznej, wprowadzenie dyplomu pomocników społecznych, popieranie prywatnych szkół pracy społecznej. Kandydaci, zgłaszający się na wychowawców do państwowych zakładów muszą wszyscy przejść kilkomiesięczną praktykę w zakładzie obserwacji w Moll — (obecnie kobiety w zakładzie obserwacji w Namur). Ministerstwo urządza krótkie kursy dokształcające dla wychowawców państwowych i prywatnych zakładów, wydaje i rozsyła zakładom książki o wychowaniu dzieci przestępczych. Zaczęło też wydawać i rozsyłać specjalne czasopisma dotyczące

walki z przestępczością dzieci (z powodu inflacji musiało chwilowo zaprzestać wydawania).

Inspektorami zakładów poprawczych są obok inspektorów higieny, pedagodzy tej miary co Dr. Decroly. Opieka nad dzieckiem przestępczym jest ujęta w Belgii znacznie staranniej ze strony rządu, niżeli opieka nad sierotami (z wyjątkiem sierot wojennych, dla których istnieje osobne prawodawstwo i instytucje). Całość jednak sprawy opieki nad dzieckiem, opieka nad dziećmi niedożywionymi i chorowitemi oraz propaganda higieny dziecięcej, stoi w Belgii na wysokim poziomie.

Sprawozdania i oceny.

Focher (Ladislaus Dr.). — *Ergebnisse psychiatrischer Beobachtungen an jugendlichen Verwahrlosten und Verbrechern während der letzten zwölf Jahren.* Zentralblatt für die ges. Neurologie u. Psychiatrie, Leipzig, Springer, 1923.

Broszura Dr. Focher'a jest krótką, ścisłą i pracowitą kompilacją dzieł z dziedziny psychopedagogiki młodzieży moralnie zaniedbanej (w okresie 1910—1922 r.). Autor porusza zagadnienie wzajemnego stosunku czynników wrodzonych i socjalnych w sprawie moralnego zaniedbania i przestępczości, cytuje szereg autorów, uznających przewagę antropologicznej lub socjologicznej teorii, wreszcie wygłasza opinię, według której skłonność do występku uzależniona jest od zdolności umysłowych, położenia socjalnego i dziedziny uczuciowej. Upośledzenie umysłowe pociąga za sobą upośledzenie hamulców wewnętrznych, niezbędnych do powstrzymania się od asocjalnej czynności. Jednakże nawet największe osłabienie tych hamulców samo nie uwarunkowuje czynu występku, o ile nie sprzyjają temu inne czynniki jak: położenie socjalne, rozstrój sfery uczuciowej, lub też jedno i drugie razem.

+ tendencje + tendencje
—uczuciowe — socjal.-gosp.

Wobec tego skłonność do przestępstwa = $\frac{\text{uczuciowe} - \text{socjal.-gosp.}}{\text{zdolności umysłowe}}$

(przyczem + oznacza dodatnie, — zaś ujemne skłonności). Czynność przestępcza powstaje więc o ile licznik (w kierunku —) przewyższa mianownik.

Następne rozdziały poświęcone są zagadnieniu wzajemnego stosunku upośledzenia umysłowego i upośledzenia moralnego. Dr. Focher z całą stanowczością dowodzi, że bez normalnego postrzegania i rozumienia wykluczona jest normalność uczuć etycznych, sprzeczność zaś poglądów w tym względzie pochodzi jedynie z braku uzgodnienia terminologii, gdyż jedni autorzy biorą pod uwagę lżejsze stopnie upośledzenia, inni znów czerpią materiał swoich spostrzeżeń z pośród typów bardzo ciężkich. W drugiej części zagadnienia (możliwość upośledzenia moralnego bez upośledzenia intelektualnego) autor wstrzymuje się od wypowiedzenia swego sądu wobec dotychczasowego braku uzgodnionych psychologicznych danych w tej dziedzinie i ogranicza się na cytowaniu poglądów autorów, zajmujących się tą sprawą.

Przechodząc do przyczyn anty-socjalnych zaburzeń uczuciowych, Dr. Focher zaznacza, że t. zw. *insania moralis* nie stanowi czystej formy

chorobowej; jest raczej kompleksem najrozmaitszych chorób z różną etiologią, patologią, leczeniem i rokowaniem. Równolegle z postępowaniem wiedzy ilość wypadków ściśle określonych jednostek chorobowych powinna się zwiększać, dzięki czemu granice „insania moralis” będą się odpowiednio zwężały. Dalej wymienia kolejno poglądy autorów na rolę poszczególnych czynników, powodujących upośledzenie umysłowe i moralne, jakoto: lues, alkoholizm, środowisko etc. Następnie wyszczególnia opinie przedstawicieli nauki w sprawach prognozy, terapii i profilaktyki zła, przyczem podkreśla doniosłe znaczenie poradni psychologicznej w wyborze zawodu, co sprzyja najracjonalniejszemu zużyciu jednostek dla dobra ogółu i jednocześnie zmniejsza liczbę młodzieży rozgoryczonej niepowodzeniem życiowym. Autor kończy uwagami o typach pożądanych instytucji dla amoralnych. Do broszury dołączona jest obszerna bibliografia przedmiotu. Wogóle cała broszura ma przede wszystkim wartość bibliograficzną i z tego punktu widzenia stanowi cenny nabytek dla podręcznej biblioteki pedagoga, pracującego w tej dziedzinie.

N. Hanowa.

Dalhem (Louis): *Recherches sur l'illusion de poids* wyd. M. Lamartin, Bruxelles, 1923, 65 str.

Prócz wielu zagadnień, związanych z obecnością lub brakiem złudzenia mięśniowego przy ocenie ciężaru, wysuwa autor jeszcze zagadnienie wpływu położenia środka ciężkości na tę ocenę. W szczególności stawia sobie autor w książeczce powyższej za zadanie zbadać zapomocą prób eksperymentalnych: 1) czy istnieje związek między oznaką Demoor'a i upośledzeniem umysłowym, 2) wykrycie strony obiektywnej czyli przyczyn istnienia złudzenia mięśniowego, 3) wyjaśnienie strony praktycznej zagadnienia, oraz wpływu różnych elementów materiału doświadczalnego na wynik badań nad złudzeniem. Cenną tą pracą, opartą na około 400 doświadczeniach i 3900 próbach praktycznych z 22 osobami w wieku od 6—24 lat — wzbogacił znany interpretator metody Decroly'ego literaturę psychopedagogiczną, poruszając szereg zagadnień natury diagnostycznej.

M. F.

Foucault (Marcel): *Observations et expériences de psychologie scolaire* Paris, 1923, 160 str.

Książka powstała z cyklu wykładów autora, ujmujących w formie popularnej sposoby stosowania środków technicznych do badań laboratoryjnych i obliczania wyników tych badań w ramach, zakreślonych programem psychologii dla szkół normalnych we Francji z r. 1920. Autor modyfikuje wiele utartych sposobów badania lub też podaje oryginalne pomysły dokonywania badań, wyjaśniając motywy wprowadzonych zmian. Szczególną uwagę poświęca badaniom estezjometrycznym i zagadnieniu wyboru zawodu. Umiejętnie dobrane przykłady ilustrują dobitnie rozumowanie dziecka, które niejednokrotnie zdumiewa dorosłych rzekomą „przewrotnością”. Poruszając problemat inteligencji, sądzi autor, że odmienna jest inteligencja matematyka, historia, oficera, poety i t. p. co do jej form intelektualnych, co sprzeciwia się nowoczesnemu określeniu inteligencji, jako władzy psychicznej integralnej. Książka napisana jest stylem lekkim, nawet przy roztrząsaniu trudnych problemów i może oddać usługę praktykom psychologicznym przy stosowaniu badań psychotechnicznych.

M. F.

Miklaszewski (Dr. W.): *Małoletni przestępcy w świetle badań wychowawców zakładów wychowawczo-poprawczych*. Warszawa, 1924 r., 85 str.

W pracy swej stara się autor wykazać: kto jest małoletnim przestępcą, jakie czynniki sprawiły że dostał się przed sąd, jaka jest jego przeszłość, charakterystyka fizyczna i umysłowa, oraz jakie cechy mogą ulec przekształceniu, zanikowi lub rozwojowi.

Autor dochodzi do tego rozwiązania na podstawie badań przeprowadzonych nad 192 wychowankami Studzienca i 51 wychowankami z Puszczy,

jakoteż ich rówieśnikami uczęszczającymi do szkół powszechnych. Na podstawie tego porównawczego zestawienia autor stara się wykazać, w jakiej mierze i w jakim zakresie małoletni przestępcy różnią się od swych rówieśników normalnych. Pierwszy punkt badań i porównań dotyczy środowiska, z którego pochodzą małoletni przestępcy. Pod względem położenia rodzinnego różnica pomiędzy dziećmi normalnymi i przestępcami jest uderzająca; u pierwszych odsetek chłopców półsierot wynosi 10.7%, u drugich 51.4% (polacy) i 58.2% (żydzi). Odsetek sierot zupełnych u małoletnich przestępców jest 10-cio krotnie większy, niż u dzieci ze szkół normalnych.

Starszy wiek rodziców wpływa również na ujawnianie się przestępstw wśród dzieci, z powodu niedostatecznej i niedołężnej opieki rodzicielskiej. Wielka różnica w wieku małżonków i zawod rodziców wpływa także na wzrost przestępstw nieletnich. Dominującym czynnikiem w ujawnianiu się przestępstw wśród nieletnich jest środowisko z jakiego wychowankowie pochodzą. Zestawienie wskazuje, że największy odsetek przestępców daje stolica, następnie ośrodki przemysłowe, a najmniej miasteczka i wsie. Na przestępczość wpływa również zamożność rodziców. Drugim zagadnieniem, które autor stara się rozwiązać, to przeszłość małoletnich przestępców. Pod tym względem należy rozpatrzyć na pierwszym planie dane, dotyczące życia osobistego i stosunku do rodziny. Na podstawie badań w tym dziale spostrzega autor duży odsetek nieletnich przestępców między jedynakami i najmłodszymi z rodziny. U pierwszych powodem jest przecenianie uczuć rodzicielskich, a przez to pobłażanie różnym wykroczeniom; u drugich tłumaczy się tem, że dzieci te, jako najmłodsze są po większej części sierotami lub półsierotami, jeżeli zaś mają rodziców to w wieku podeszłym, kiedy są już niedołęzni i nie mogą dać im należytej opieki. Bardzo ważnym zagadnieniem, związanym ze stanem fizycznym, umysłowym i moralnym wychowanków zakładów poprawczych jest używanie przez nich środków podniecających, używek, oraz podnieć płciowych. Z zestawienia porównawczego, jakie autor przeprowadził z chłopcami ze szkół powszechnych, a małoletnimi przestępcami wynika że chłopcy w wieku od 9 do 19 lat u normalnych, a od 8—12 lat u przestępczych zaczęli palić i pić wódkę; u pierwszych pali 9.8%, pije 10.6% — u nieletnich przestępców pali 97.7%, pije 99.9%. Nałogowy pociąg do palenia i picia wódki u nieletnich przestępców jest plagą, która wszelkie złe następstwa za sobą pociąga. U dziewcząt przestępczych w Puszczy widzimy również wielki odsetek (bo dochodzący do 50%) palących papierosy i pijących alkohol. Nie mniej ważnym zagadnieniem w wychowaniu małoletnich przestępców jest sprawa seksualna. Na podstawie badań autorawynika, że wśród chłopców zakładu w Studzieńcu można było stwierdzić 86% uprawiających samogwałt. I tak u chłopców 11 letnich było już niewątpliwych onanistów 33.3%, u 12 letnich 66.6%, u 13 letnich 76% i t. d. stopniowo wzwyż. Między starszymi chłopcami od 14 lat był już pewien procent takich, którzy mieli stosunki płciowe, a nawet zarazili się chorobami wenerycznymi. Nie mniej przedstawiała się ta sprawa u przestępczych dziewcząt w Puszczy. Pomiaru antropometryczne dokonane na wychowankach Studzieńca wskazują, że ich rozwój fizyczny różni się w pewnej mierze od rozwoju uczniów tego samego wieku ze szkół powszechnych. Z zestawień, dokonanych przez autora widzimy u nieletnich przestępców pewne nieproporcjonalności całego ciała i różnych poszczególnych członków. Nieproporcjonalność między wiekiem i wzrostem tłumaczy się gorszymi warunkami, wśród których dokonywał się rozwój fizyczny tych dzieci jak: ubóstwo, głód, złe mieszkanie, przebyte choroby, kolejność potomstwa i t. p. Nieproporcjonalność wzrostu i wagi pochodzi z niedostatecznego odżywiania, palenia tytoniu i samogwałtu. Długi sięg bywa u wychowanków Studzieńca stale większy, lecz nie dowodzi to tego, że tak zwane długie ręce uchodzą za przysłowiową oznakę zaborczości, lecz zależy od rodzaju pracy (dźwiganie ciężarów rękami, noszenie kubłów i t. p.). Wskaźnik piersiowy bywa stale

wiekszy, a to z tego powodu że dzieci te wiele przebywały na wolnem powietrzu. Większy wskaźnik brzuszny dowodzi spożywania dużej ilości mało pożywnych pokarmów. Stan zdrowia i stan narządów zmysłów u wychowanków zakładów wychowawczo-poprawczych przedstawia się dość dobrze, zaledwie bowiem u 26% chłopców a 56% dziewcząt można było stwierdzić jakiś objaw chorobowy.

Autor stwierdza tylko kilka wypadków upośledzenia umysłowego wśród 192 badanych. Ponad 60% wychowanków zakładów wychowawczo-poprawczych przybywa do zakładu w stanie analfabetyzmu, nie tłumaczy się to jednak niedorozwojem umysłowym, lecz pozbawieniem opieki wychowawczej. Uzdolnienie do osiągnięcia wiadomości z zakresu szkoły powszechnej posiadało 60% wychowanków, reszta z powodu opóźnionego wieku osiągnąć tego nie mogła. Na końcu swej rozprawy autor streszcza schematycznie dane, znamienne dla nieletnich przestępców. 1. Bardzo powszechne pólsieroctwo, (zwłaszcza bez ojca) i sieroctwo zupełne. 2. Małą liczbę rolników i mieszkańców wsi, natomiast znaczną przewagę drobnych rzemieślników i wyrobników. 3. Mniejszą stosunkowo zamożność rodziców. 4. Znaczną przewagę najmłodszych i jedynaków. 5. Większą liczbę zachorowań na choroby zakaźne. 6. Wczesne bardzo używanie tytoniu i alkoholu, oraz samogwałt i stosunki płciowe. 7. Nieproporcjonalność rozrostu całego ciała i poszczególnych członków. 8. Bardzo znaczne opóźnienie przygotowania szkolnego. 9. Brak w okresie dojrzewania dążności altruistycznych. 10. Niepohamowana impulsywność przy odziaływaniu na czynniki zewnętrzne.

Jako środki zapobiegawcze przestępczości podaje autor konieczność poprawienia warunków ekonomicznych i społecznych klasy robotniczej i drobno-rzemieślniczej, aby ta przy lepszych warunkach bytu i przy równoczesnem uświadomieniu kulturalnem mogła swoje dzieci otoczyć należytą opieką wychowawczą, oraz domaga się zmiany ustawodawstwa o sądach dla nieletnich i reorganizacji obecnych zakładów wychowawczo-poprawczych, które nie posiadają należytego kierunku pedagogicznego.

Józef Ponikto.

Szymański (Jan). *Alkoholizm, a dziecko i młodzież.* Warszawa, 1926, Skład gł. w księgarni Szylinga, 32 str.

W broszurce tej autor podaje szereg statystyk, wykazujących w jak zastraszający sposób wzrasta używanie alkoholu przez dzieci w wieku szkolnym. Cyfry dzieci, używających alkohol w różnych krajach Europy występują tem jaskrawiej, że autor zestawil je z danymi statystycznymi Ameryki, według których możliwa liczba pijących lekkie alkoholowe napoje wynosi 20%, gdy tymczasem w Polsce np. czasami używa alkoholu 51% dzieci i młodzieży, a często 40% dzieci w wieku 10—12 lat. Następnie, po omówieniu szkodliwości alkoholu na rozwój fizyczny i umysłowy dziecka, zaleca autor wprowadzenie alkoholologii, jako przedmiotu obowiązkowego w naszych szkołach.

M. W.

Kronika krajowa.

Nowe wydawnictwo Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych: „Polskie Archiwum Psychologii”.

Wobec niesłychanego znaczenia, jakiego nabrała psychologia w całokształcie życia kulturalnego i konieczności oparcia na jej podstawach wszelkich poczynań pedagogicznych i społecznych, wydawanie czasopisma naukowego, poświęconego wyłącznie psychologii teoretycznej i stosowanej

staje się rzeczą wprost niezbędną i dziwić raczej może, że dotychczas nikt nie podjął podobnej inicjatywy. Wyjść ona powinna od rzeczoznawców t. j. od ludzi, którzy będąc psychologami z zawodu, z prawdziwego zamięłowania zajęli się problematami psychologii pedagogicznej, upatrując w nich fundamenty dla przebudowy naszego szkolnictwa. Poparcie zaś znaleźć powinna wśród tych zrzeszeń nauczycielskich, które stoją na straży naszej wiedzy i kultury, ile że kształcenie i wychowywanie nowych pokoleń należy do czołowych zadań społeczeństwa. Rola nauczyciela nabiera z czasem coraz większego znaczenia, stawiane mu wymagania wzrastają, co zaznacza się zwłaszcza dobitnie w chwili bieżącej, gdy postulat jedności szkoły staje się bliskim rzeczywistnieniem.

Związek Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych, rozumiejąc głęboko zadania, jakie nakłada chwila obecna i chcąc zawczasu uzbroić nauczycieli w to narzędzie pracy, jakiego wymagać od nich będzie rozwój myśli pedagogicznej i szkolnictwa dla największego pożytku naszych potrzeb krajowych, przystępuje do wydawania naukowego kwartalnika, poświęconego wszech-naukom psychologicznym, p. t. „Polskie Archiwum Psychologii”. Podobna inicjatywa spotkać się powinna z gorącym poparciem ze strony psychologów fachowych, lekarzy i nauczycieli. Pismo to będzie łącznikiem między laboratorium a szkołą i życiem, między twórczą myślą naukową a twórczym rzeczywistnieniem szkoły współczesnej. Wszystkie działy psychologii będą tu uwzględnione, wszystkie bowiem ściśle się z sobą kojarzą i dopełniają wzajemnie, a więc prócz prac z psychologii pedagogicznej, będą tu umieszczane prace z dziedziny psychologii społecznej, ogólnej, psychotechniki, psychiatrii, antropologii psychologicznej i t. d. Pismo będzie wyrazicielem tych zagadnień życiowych, które znajdują oddźwięk w pedagogice i pracy społecznej.

Prócz artykułów oryginalnych, opartych na osobistych badaniach, „Polskie Archiwum Psychologii” zawierać będzie bogaty dział sprawozdawczy z literatury psychologicznej polskiej i zagranicznej, referaty sprawozdawcze, kronikę i pilnie będzie śledzić za postępami nowych kierunków psychologicznych we wszystkich działach.

„Polskie Archiwum Psychologii” wychodzić będzie pod redakcją prof. D. ra Józefy Joteyko, wieloletniej kierowniczkii laboratorium psychologicznego Uniwersytetu w Brukseli, profesora b. Państwowego Instytutu Pedagogicznego, do. enta Uniwersytetu Warszawskiego, której nazwisko jest najlepszą rękojmią, zapewniającą pismu kierunek naukowy i żywotność poruszanych problematów. Redaktorka zwraca się za naszym pośrednictwem do autorów i wydawców z prośbą o nadsyłanie książek i broszur do sprawozdań (adresować pod nazwiskiem redaktorki, Wilcza 47, Warszawa, tel. 161 89).

Prenumerata kwartalnika, którego zeszyty zawierać będą 4—5 arkuszy druku, wynosić będzie 10 zł. rocznie. Pierwszy zeszyt ukaże się w listopadzie r. b. Prenumeratę przyjmuje: Administracja „Polskiego Archiwum Psychologii”, Warszawa, Świętokrzyska 30.

Kronika zagraniczna.

— W Dreźnie otwarto schronisko dla chłopców (Lehrlingsheim) głuchoniemych, niemych i słabosłyszących, pochodzących z prowincji, w celu kształcenia zawodowego i dokształcania intelektualnego. (*Schweizerische Taubstummen—Zeitung*, № 10, 1926 r.).

— Według ostatnich obliczeń w Rosji Sowieckiej istnieje ogółem 250,000 głuchoniemych, a 45,000 dzieci głuchoniemych w wieku szkolnym. (*Schweizerische Taubstummen—Zeitung*, № 10, 1926 r.).

— Według statystyki z r. 1925/6 na terytorjum republiki czechosłowackiej istnieją ogółem 72 szkoły specjalne, w których kształcą się 4,296 dzieci anormalnych wszelkich kategorii. (*Revue pro vzdělání a výchovu bluchonémých*, № 910, 1926 r.)

— Instytut im. I. Rousseau, poparty przez „Szwajcarskie Towarzystwo Przyjaciół Ligi Narodów” i przy współudziale Komitetu Założycieli, otworzył „Międzynarodowe Biuro Wychowania” (Dyrektor: P. Bovet, wicedyrektorzy: Dr. E. Rotten i A. Ferrière). Działalność M. B. W. będzie polegała na prowadzeniu działu informacji, badań naukowych i koordynacji instytucji, zajmujących się temi samemi zagadnieniami. M. B. W. prosi związki zawodowe nauczycieli i profesorów, tudzież wszelkie stowarzyszenia, interesujące się wychowaniem, o nawiązaniu stosunków z Biurem i uświadamianie go w sprawie ich działalności, o pomoc w wynalezieniu w swych krajach informatorów i chętnych korespondentów. (Sekretariat Generalny M. B. W.: p. Marja Butts, 4 r. Charles Bonnet, Genewa).

— Komisja międzyministerjalna, po powtórnem zbadaniu sprawy, odrzuciła projekt przeniesienia z Paryża na prowincję Instytutu Narodowego Głuchoniemych w Paryżu (*Revue Générale de l'Enseignement des Sourds-Muets*, avril, 19 6).

— W związku z ustawą szkolnictwa dla głuchoniemych i ociemniałych, która ma być obecnie przedmiotem obrad w Senacie paryskim „Związek rodziców dzieci głuchoniemych” przedstawił posłom do Parlamentu projekt ustawy organizacji szkół dla niewidomych i głuchoniemych. Zasadnicze punkty tego projektu są następujące: 1) obecnie istniejące instytucje narodowe, departamentalne i prywatne należą do różnych ministerstw, a mianowicie Ministerstwa Pracy, Higieny, Opieki Społecznej i Oświecenia Publicznego. Należałoby więc wszystkie te zakłady zgrupować w jednym departamencie ministerjalnym; 2) obecnie każdy zakład opracowuje sam programy i wybiera metody pracy. Należałoby, aby te programy i metody były opracowane przez jakiś ośrodek i polecane do zastosowania zakładom, tak, jak to ma miejsce w szkołach powszechnych, średnich i zawodowych; 3) przygotowanie zawodowe i remuneracja personelu nauczycielskiego nie ma wyraźnego oparcia ustawowego i jest uzależniona poniekąd od dobrej woli kierowników zakładów. Należy ustalić program przygotowania zawodowego na nauczycieli głuchoniemych i ułatwić kandydatom wstęp na odpowiedni kurs, prowadzony w Instytucie Narodowym w Paryżu oraz powołać kompetentną Komisję, któraby ich egzaminowała i wydawała dyplomy. Remuneracja nauczycieli głuchoniemych powinna być ustawowo unormowana; 4) winna być ustalona systematyczna wizytacja wszystkich zakładów dla głuchoniemych (obecnie wizytowany jest jedynie Instytut paryski), 5) obecnie jedynie Instytut paryski wydaje wychowancom swoim dyplomy z ukończenia nauk i przygotowania zawodowego. Należałoby to rozszerzyć i na wszystkie inne zakłady dla głuchoniemych, po ustaleniu programu egzaminów z przestudjowanych nauk i przygotowania zawodowego (*Revue Générale de l'Enseignement des Sourds-Muets*, avril 1926).

— W czasopiśmie „Notre Bulletin” E. Debray, uznając, że Francję przewyższają inne narody w opiece nad anorm. domaga się zmian w organizacji opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo, a mianowicie: 1) wprowadzić obowiązek szkolny w stosunku do upośledzonych umysłowo; 2) utworzyć klasę specjalną przy każdym seminarjum w tym celu, ażeby każdy nauczyciel miał pojęcie o wychowaniu anormalnych; 3) w innych miastach otwierać klasy specjalne w każdej dzielnicy; 4) dzieci anormalne ze wsi, lub z bardzo złych środowisk umieszczać w internatach regionalnych; 5) rozłożyć opiekę pedagogiczną nad dziećmi, znajdującymi się w przytułkach dla obłąkanych, w celu wyeliminowania stamtąd jednostek wychowalnych do internatów; 6) zorganizować przygotowanie nauczycieli dzieci anormalnych, tworząc kursy państwowe ze współpracow-

nictwem wykwalifikowanych praktyków; 7) utworzyć komisję egzaminacyjną dla kandydatów na nauczycieli dzieci anormalnych; 8) unormować uposażenie nauczycieli dzieci anormalnych. (*Notre Bulletin*, avril-mai 1926).

— Związek głuchoniemych w Madrycie rozesłał okólnik, zapraszający głuchoniemych innych narodów do wzięcia udziału w inauguracji pomnika T-wa *Pedro Ponce de León*, wystawionego ze składek narodowych w 400 setną jego rocznicę (*L'Educazione dei Sordomuti*, maggio 1926).

— Związek nauczycieli głuchoniemych w Niemczech przygotowuje w Hamburgu w czasie Zielonych Świąt 1927 r. uroczysty obchód 200 setnej rocznicy urodzin *Samuela Heinicke*. Z obchodem tym połączony będzie Kongres nauczycieli głuchoniemych (*L'Educazione dei Sordomuti*, maggio 1926).

— W kwietniu r. b. uniwersytet w Manchesterze zorganizował kilkodniowy cykl wykładów dla nauczycieli głuchoniemych (*L'Educazione dei Sordomuti*, maggio 1926).

— Biblioteka Braille'a w Genewie (r. Etienne-Dumont 1) z roku na rok rozwija swoją działalność; w 1924 r. wypożyczono 3,580 tomów 138 czytelnikom, w roku 1925—3,757 t.—154 czytelnikom. Obecnie biblioteka liczy już 6,018 tomów. (*Association Suisse Romande pour le Bien des Aveugles*, Rapport de 1924 et 1925)

L'Ecole spéciale

revue trimestrielle consacrée à l'enseignement et à l'éducation des anormaux, organe de la Section de l'Enseignement spécial près l'Association des Instituteurs Polonais des Ecoles Primaires.

Directeur: Dr. Marie Grzegorzewska.

Editeur et gérant: Michel Wawrzynowski.

Adresse de la rédaction: Institut de Pédagogie Spéciale de l'Etat, plac 3-ch Krzyży 4-6 (place des Trois Croix 4-6), Varsovie. Administration: rue Świętokrzyska 30, Varsovie.

Tout ouvrage envoyé à la rédaction fera l'objet d'une analyse ou d'une notice bibliographique.

D-r Marie Grzegorzewska. — La structure psychique du „sens des obstacles” des aveugles.

On sait que sous le nom de „sens des obstacles” ou de „tact à distance” (sixième sens, sens X) on a décrit les sensations particulières qu'éprouvent certains aveugles à l'approche d'objets, qui peuvent se trouver sur leur chemin; ces sensations, localisées au front et aux tempes, jouent le rôle d'avertisseurs à l'égard des obstacles, en permettant de les éviter et ont par ce fait une grande importance pour l'orientation dans l'espace. Déjà *Diderot* en fait mention dans sa „Lettre sur les Aveugles” (1749); à partir de cette époque, le „sens des obstacles” fut étudié expérimentalement par de nombreux auteurs, qui utilisèrent aussi les témoignages des aveugles, sans aboutir toutefois à une explication plausible du mécanisme de cette action à distance. Les polémiques engagées entre les auteurs n'apportèrent pas non plus de preuves convaincantes. Nous sommes en présence de la théorie thermique de *Krogius*, de la théorie auditive de *Truschel*, de la théorie tactile de *Kunz*, de la théorie mixte de *Th. Heller*, et de la nouvelle théorie auditive de *Pierre Villety*. Parmi ces théories, celle de *Th. Heller* nous semble présenter un fond de vérité incontestable, bien que cet auteur n'attribue pas lui-même une valeur décisive à ses expériences, et que, d'autre part, il n'ait abordé qu'un des chaînons du phénomène et qu'il n'ait considéré qu'un des cas particuliers du sens des obstacles (le cas, où l'aveugle va vers l'obstacle). *Th. Heller* attribue au tact un rôle prépondérant et il suppose, que les sensations auditives, notamment la modification du bruit des pas des aveugles joue le rôle d'un signal avertisseur à l'égard

des sensations tactiles, qui se produisent en un second temps de l'action.

Tout en admettant le point de départ de la théorie de *Heiler*, nous croyons pouvoir lui donner une extension plus considérable et fournir en même temps une explication du phénomène à la lumière des structures psychiques, ce qui permettra de jeter un point d'union entre les théories les plus disparates.

Il convient avant tout de donner une définition du soi — disant „sens des obstacles”, afin de le séparer des autres sensations: nous le limitons aux *perceptions, qui permettent aux aveugles de ressentir directement à distance la présence d'objets, lesquels agissent comme excitants en vertu de leur caractère d'être étendus et impénétrables, ce qui constitue une action protectrice*. Cette délimitation est indispensable, attendu qu'on rencontre chez les auteurs une grande confusion à cet égard et que souvent le „sens des obstacles” est identifié avec le „sens de l'orientation” et même avec d'autres informations d'ordre gnostique. En réalité, le sens de l'orientation a une portée bien plus considérable et le „sens des obstacles” n'en constitue qu'un des mécanismes. Bien que nous attribuons un rôle essentiel au tact et un rôle auxiliaire à l'audition dans la genèse du „sens des obstacles”, il ne s'agit pas néanmoins de ces sensations qui se produisent en dehors du mécanisme propre au „sens des obstacles”, bien que dans certains cas la reconnaissance de l'objet puisse contribuer à éviter l'obstacle. Ni l'odeur spécifique des objets, ni les sons spécifiques dont ils peuvent être la source, ne constituent pas le „sens des obstacles”. S'il devait en être ainsi, nous serions tous pourvus d'un „sens des obstacles”, car chacun change de direction lorsqu' à son oreille retentit la sirène d'une auto, ce qui reviendrait à dire, que le „sens des obstacles” n'a pas d'existence propre. Le „sens des obstacles” n'a qu'une faible valeur pour la connaissance et la reconnaissance; on sait, en effet, qu'il n'y a pas ici de perception exacte de l'objet, on ne peut déterminer ni sa grandeur ni sa forme, apparaît seule la présence de l'objet à une certaine distance assez mal définie. D'autre part, le fait, que le „sens des obstacles” a pu être constaté d'une façon d'ailleurs incomplète, mais réelle, semble-t-il, chez certains voyants lorsqu'ils doivent s'orienter dans les ténèbres, démontre nettement que nous n'avons pas ici affaire à un 6-me sens, particulier aux aveugles. Nous devons admettre que sous l'influence du besoin défensif, il s'est constitué chez les aveugles un certain mécanisme protecteur, leur permettant de s'orienter librement dans l'espace sans se heurter aux obstacles de diverses espèces et ayant pour but de remplacer la puissante protection de la vision leur faisant défaut. Il s'agit donc d'une action vicariante. Les voyants (sauf de très

pires exceptions) en sont dépourvus, vu son manque d'utilité pour eux. Le „sens des obstacles“ constitue un complexe spécifique.

L'action se passe à une certaine distance, dans un espace fermé en partie par l'individu d'une part, et de l'autre par l'objet. Prenons le cas, on l'individu se rapproche de l'objet immobile. On sait que l'action de la pression atmosphérique passe pour nous inaperçue, attendu qu'elle s'exerce sur toute la superficie du corps. La sensation apparaît alors seulement lorsque survient un changement de la pression sur une partie limitée du corps. Lorsqu'il s'agit d'actions de grande importance, qui peuvent parfois décider de la vie de l'individu (comme le cas d'éviter les obstacles), il devient compréhensible, que les aveugles, grâce à un grand effort d'attention et par l'exercice, peuvent arriver à ressentir de légers effleurements de la peau, auxquels nous ne prenons aucune garde, sans qu'il soit même nécessaire d'admettre une augmentation quantitative de leur sensibilité. Ce genre de tact par l'intermédiaire d'un milieu gazeux est différent qualitativement du contact exercé par les corps solides. Il agit principalement sur les parties découvertes (front, tempes, joues). Les expériences ont démontré pareillement, que lorsque ces régions sont recouvertes par un fort bandeau, les sensations particulières disparaissent. Cette localisation est d'ailleurs toujours indiquée dans les témoignages des aveugles. La sensation tactile est accompagnée d'un léger froid, causé par le mouvement de l'air, on peut donc lui donner le nom „d'effleurement refroidissant“. À cette sensation tactile nous attribuons un rôle constitutif dans la genèse du „sens des obstacles“ des aveugles, attendu que le tact possède l'étendue, et que d'autre part, les observations ont démontré sa présence constante. La colonne d'air, mise en mouvement pendant la marche de l'aveugle, subit un ébranlement, se précipite sur l'obstacle impénétrable, se réfléchit et revient en sens inverse vers l'aveugle, dont les surfaces sensibles de la face sont impressionnées. Ces sensations sont extrêmement délicates et ne se produisent qu'à une distance relativement faible. Mais avant que cette action ne se produise, un autre sens, à distance plus longue, a déjà exercé son rôle. Il s'agit de l'audition. Ici également, les sensations produites sont dues à l'impénétrabilité de l'obstacle. Et non seulement le bruit des pas de l'aveugle, comme l'admet *Heller*, mais tous les sons et les bruits se produisant dans l'espace environnant, subiront une modification du fait de la présence de l'obstacle. Ces modifications peuvent tenir à l'intensité et à la hauteur des sons. Leur localisation n'est pas non plus négligeable. Les ondes acoustiques seront réfléchies au niveau de l'obstacle et reviendront dans la direction du sujet. Nous attribuons à l'audition un rôle auxiliaire, car

ces sensations peuvent être parfois absentes, par ex - lorsque le bruit des pas est amorti par un terrain sablonneux ou par la neige, lorsque les bruits environnants sont intenses au point d'assourdir le sujet, et aussi chez certains sourds — aveugles, qui possèdent le sens des obstacles, bien que chez eux ce sens est en général mal développé ou absent. En règle générale, il se forme dans le temps une association stable entre la sensation auditive et la sensation tactile, de façon que l'aveugle, qui a ressenti les sensations spécifiques auditives, sait, que dans un instant il se trouvera en face de l'obstacle, dont la présence proche lui sera révélée par les sensations faciales.

Trouveront ici une explication certains faits relatés par *Villey*, auxquels nous donnons une interprétation différente: le „sens des obstacles“ disparaît lorsqu'on se bouche hermétiquement les oreilles, certains aveugles ont cessé d'éprouver ces sensations lorsqu'ils sont devenus sourds, ce qui s'explique par ce fait, que l'individu, qui a bâti son „sens des obstacles“ sur une base auditivo — tactile et utilise ce complexe, ne pourra transformer d'emblée sa structure et le „sens des obstacles“ peut alors s'évanouir. Il en est autrement chez certains aveugles — sourds, qui paraissent posséder le „sens des obstacles“; ils ont pu en effet développer une structure exclusivement tactile pour le „sens des obstacles“. *Villey* cite aussi une expérience, où chez un aveugle le „sens des obstacles“ n'ayant pu apparaître dans le silence, un léger bruit a été en mesure de déclencher le phénomène. Ici également, nous avons affaire à un individu, à structure auditivo-tactile développée, et l'absence d'un des chaînons a suffi pour inhiber le „sens des obstacles“.

Prenons maintenant l'exemple, où l'objet se rapproche de l'individu qui reste immobile. La colonne d'air, ébranlée par l'obstacle, viendra frapper l'individu dans les régions faciales, en produisant les sensations spécifiques. Quant aux sensations auditives, le bruit modifié des pas du sujet venant à manquer, elles se réduiront aux sons dans l'espace environnant. Lorsqu'un son retentit dans l'espace libre, il sera affaibli par la présence de l'obstacle; lorsque la source du son sera située entre le sujet et l'obstacle, le son sera modifié en rapport avec la nature de l'obstacle; si nous avons affaire à un corps élastique, il y aura augmentation de la résonnance; si ce sera un corps mou (rideau, meuble mou, etc.), le son subira un étouffement.

Il existe enfin des cas, où aura lieu le rapprochement simultané de l'individu et de l'obstacle. C'est non sans difficulté que les voyants, qui n'ont jamais éprouvé de sensations semblables, peuvent se figurer la diversité des qualités sensorielles qui peuvent alors apparaître. Nous pouvons néanmoins les comprendre.

Le „sens des obstacles“ n'est pas un sens. Nous avons affaire à un ensemble structurel, à finalité bien définie. Cet ensemble est acquis par ceux, qui se voient forcés de développer en eux des structures spéciales, afin de lutter contre les entraves liées à la cécité. Il apparaît comme un phénomène d'adaptation aux conditions spéciales de leur existence. La structure du „sens des obstacles“ est assez simple; elle est constituée par quatre membres: 1) le chaînon sensoriel, composé de l'association des sensations tactiles et auditives, et dans les cas les plus simples, les sensations tactiles seules peuvent suffire; 2) le chaînon intellectuel, qui est la compréhension de la menace du danger; 3) le chaînon émotif, qui est la crainte du danger; 4) la réaction motrice du sujet, ayant pour but d'éviter l'obstacle, en particulier: le changement de direction, l'arrêt, le ralentissement de la marche lorsque l'aveugle va vers l'obstacle; le recul, le saut latéral, lorsque l'objet se rapproche de l'aveugle; combinaison diverse de ces réactions, lorsque l'objet et le sujet sont en mouvement simultané. Sa structure est relativement simple, car il n'y a pas ici nécessairement de reconnaissance ni de processus compliqués de la pensée. Tous les quatre chaînons sont des faits de conscience. Le quatrième chaînon (réaction) a un parcours en partie automatique. Le premier chaînon possède une valeur spécifique à cause de son extrême subtilité. L'importance du chaînon émotif est variable suivant les individus, mais même chez les plus courageux il peut faire son apparition lorsque les signaux avertisseurs ordinaires font défaut (l'aveugle marche sur la neige et n'entend pas le bruit de ses pas, il marche au milieu du bruit qui assourdit les signaux auditifs spécifiques, l'obstacle surgit tout d'un coup, etc). D'une façon générale, cette importance diminue avec l'exercice.

Du point de vue de la psychologie des aveugles et de la psychologie générale, il est intéressant de relever, que les sens pris en particulier ne présentent pas chez les aveugles une prédominance au point de vue quantitatif, c'est à dire en ce qui concerne leur acuité, vis-à-vis des phénomènes similaires chez les voyants; la supériorité sensorielle des aveugles consiste uniquement dans une meilleure différenciation des excitants sensoriels. En ce qui concerne „le sens des obstacles“, la supériorité des aveugles repose sur la présence de cet ensemble structurel, dans lequel chaque chaînon acquiert une importance conjointement avec les autres et par les autres. C'est un genre d'attitude, qui manque aux voyants. Certes, le vicariat de la vue ne pourra jamais être complet, néanmoins cette action prise en elle-même, doit être considérée comme un perfectionnement. Nous voyons aussi à quelles erreurs se sont exposés nombreux auteurs qui avaient recherché la cause de cette supériorité exclusivement dans une augmentation quantitative de

l'acuité de tel ou autre sens, sans égard au fait, qu'il s'agit ici d'un phénomène de structure psychique et que ce sont les structures, et non les chaînons particuliers qui sont aptes à se développer et à se perfectionner.

Quant aux sensations olfactives, elles ne peuvent trouver place dans la genèse du „sens des obstacles“, à cause de leur extrême diffusibilité. Pour elles, il n'existe point d'obstacle, en donnant ce nom aux objets ne fermant pas complètement l'espace. Les exemples cités par les auteurs et qui semblent démontrer le rôle des sensations olfactives, sont des cas de reconnaissance des objets grâce à leur odeur.

Tramer (Dr.), Directeur de l'Institut médical à Rosegg (Suisse).

Différentes formes de déficience mentale et leurs causes (fin).

Dans la suite de son article, l'auteur donne l'exposé de l'influence de la syphilis, de l'alcool, du rachitisme et de la tuberculose sur la déficience mentale et énumère les stigmates physiques et psychiques de la dégénérescence, qui accompagnent la déficience, causée par ces maladies. Après la description du crétinisme, du myxoedème, de l'encéphalite épidémique et de la démence précoce, il soulève l'importante question de la collaboration du médecin avec l'école.

Więckowska (Marie). La méthode de Herderschée de la mesure de l'intelligence chez les enfants sourds-muets.

Szuman (Wanda). Education des enfants délinquants en Belgique.

Analyse des livres.

Focher (Ladislaus Dr.) Ergebnisse psychiatrischer Beobachtungen an jugendlichen Verwahrlosten und Verbrechern während der letzten 12 Jahren. (N. Han).

Dalhem (Louis). Recherches sur l'illusion de poids. (M. Fuchs).

Miklaszewski (Dr. W.). Les jeunes délinquants à la lumière des recherches des éducateurs des instituts de correction. (J. Ponikło).

Szymański (St.) L'alcool et la jeunesse. (M. W.)

Foucault (M.). Observations et expériences de psychologie scolaire. (M. Fuchs).

Chronique de l'étranger.