

SZKOŁA SPECJALNA

KWARTALNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWA-
NIA I NAUCZANIA ANORMALNYCH, ORGAN SEKCJI
SZKOLNICTWA SPECJALNEGO PRZY ZWIĄZKU POL-
SKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

Redaktor: Dr. M. GRZEGORZEWSKA.

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

Książki i broszury do sprawozdań należy nadsyłać pod adresem

Redakcji

19391c

Tom III.

1926 - 27.

W A R S Z A W A.

Redakcja: pl. Trzech Krzyży 4-6,
Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej Tel. 13-06.
Administracja: ul. Świętokrzyska Nr 30. Tel. 269-49.
Konto P. K. O. 9503.



P-65

Wu 181 92

23.04.

TREŚĆ „SZKOŁY SPECJALNEJ” W R. 1926/7.

ARTYKUŁY:

	Str.
<i>Grzegorzewska</i> (Marja). — Uwagi o strukturze psychicznej niewidomych od urodzenia	1
<i>Jaroszyński</i> (Dr. Tadeusz). — Z dziedziny badań nad dziećmi moralnie upośledzonymi	10
<i>Korczak</i> (Dr. Janusz). — Otwarte okno	24
<i>Wawrzynowski</i> (Michał). — Program i metody nauczania w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo.	26, 85, 155, 204
<i>Stefanowicz-Moskiewiczowa</i> (Adela). — Sprawozdanie z działalności pracowni psychopedagogicznej P. I. P. S.	39
<i>Benni</i> (Tytus). — Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym	65, 146
<i>Korczak</i> (Dr. Janusz). — Wychowawca obrońcą	82
<i>Jarecki</i> (Dr. Wład.). — Zawodowe kształcenie głuchoniemych w Polsce	101
<i>Szuman</i> (Wanda). — Umieszczanie dzieci anormalnych u obcych rodzin w Elsum (Belgia)	109
<i>Bochnig</i> (Joanna). — Zakład wychowawczo-naukowy dla dzieci trzymysłowych w Nowawes	112
<i>Sterling</i> (Dr. Władysław). — O związku niedorozwoju umysłowego z zaburzeniami wydzielania gruczołów dokrewnych	133
<i>Korczak</i> (Dr. Janusz). — Niedorozwój socjalny	171
<i>Posner</i> (Stanisław). — Dzieci niewidome w Lidze Narodów	174
<i>M. W.</i> — Organizacja kształcenia nauczycieli szkół specjalnych na Węgrzech	180
<i>Grzegorzewska</i> (Marja). — Orjentowanie się niewidomych w przestrzeni	197
<i>Korczak</i> (Dr. Janusz). — Kasta autorytetów	222
<i>Czyżycki</i> (Walenty). — Piasek i jego znaczenie dla szkoły	223
<i>Grzegorzewska</i> (Marja). — Szkic programu pogadanek w szkole dla niewidomych	227
<i>Jarecki</i> (Dr. Wład.). — Czytanie z ust	229
<i>Mayzner</i> (Tadeusz). — Parę uwag o lekcji śpiewu w szkole dla upośledzonych umysłowo	232
<i>M. G.</i> — Zarys planu prac Muzeum Szkolnictwa Specjalnego	234

NOTATKI HISTORYCZNE:

<i>Stefanowska</i> (Dr. M.). — Początki organizowania szkoły specjalnej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Warszawie.	44
--	----

Z PRACY NAUCZYCIELSKIEJ:

<i>Daniłowska</i> (Jadwiga). — Dom sierot w Marszałkach	46
<i>Romiśzewska</i> (Konrada). — Notatki z klasy dzieci głęboko upośledzonych	49
<i>Hanowa</i> (Natalja). — Ze szkoły dla moralnie zaniedbanych chłopców	52
<i>Smolarczyk</i> (A.). — Noc w obozie barcerskim	54
Zdobienie klasy w szkole dla ociemniałych (<i>Z. Macelkówna, T. Królikowski, M. Grzegorzewska</i>)	236

	Str.
Gotinowa (Anna). — Charakterystyka Józki K	241
Fuchs (Marjan). — Alkoholizm w szkole dla upośł. um. w Pruszkowie	242

SPRAWOZDANIA I OCENY:

Szkolny zeszyt biograficzny (Dr. Sterling)	118
Haller (Dr. Marg.). — Du choix des tests dans la détermination de l'âge mental. (Dr. Sterling)	120
Kopczyński (Dr. St.). — Jak ustrzec dzieci i młodzież od nerwowości (F. G.).	121
Kopczyński (Dr. St.). — Higiena szkolna i wychowanie fizyczne na Zachodzie (M. W.)	121
Dzierzbicka (Wanda). — O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy.	121
James (William). — Causeries pédagogiques	122
Kerschensteiner (Georg). — Pojęcie szkoły pracy (M. W.)	122
Maxwell (J.). — Le Crime et la Société (Dr. F. Łuniewska).	123
„Eos” r. 1926 (M. Fuchs)	124
Kwartalnik Stowarzyszenia Naucz. szkół dla głuchoniemych i niewidomych w Polsce r. 1926	125
Schweizerische Taubstummen-Zeitung r. 1926	125
Opieka nad dzieckiem r. 1926	125
Piaget (Jean). — La représentation du monde chez l'enfant (J. Segal)	184
Guillaume (Paul). — L'imitation chez l'enfant (Dr. F. Łuniewska)	188
Dawid (J. Wł.). — Inteligencja, wola i zdolność do pracy	190
Zarzecki (Lucjan). — Wychowanie narodowe	190
Bornsteinowa (Jadwiga) — Jak urządzać bibliotekę szkolną i domową	190
Orsza (H.) — Zadania biblioteki szkolnej	190
Kierski (Fr. Feliks) — Jan Henryk Pestalozzi	190
Radwanowa (Helena). — Słowniczek ortograficzny	190
Jeleńska (Ludwika). — Metodyka pierwszych lat nauczania	191
Nordisk Tidskrift för Dövstumskolan, r. 1926 (Dunin-Sulgustowska)	191
Pamiętnik szpitala dla psychicznie i nerwowo chorych (I. I.)	191
Kretschner (Reinhold). — Geschichte des Blindenwesens (M. G.)	192
Sommer (Dr. Robert). — Familienforschung und Vererbungslehre, (Dr. F. Łuniewska).	244
Piere Villey. — L'Aveugle dans le monde de Voyants (J. Joteyko).	246
Locard (Dr. F. Edmond). — L'enquête criminelle et les méthodes scientifiques (Dr. F. Łuniewska).	248
E. Monchamps et E. Moritz. — Les étapes mentales de l'observation des images (J. Joteyko).	249
Le Valentin Haüy. — Anné 1926 (J. Joteyko)	250
KRONIKA KRAJOWA	56, 126
KRONIKA ZAGRANICZNA	56, 127, 250
STRESZCZENIA FRANCUSKIE	59, 129, 193, 255

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.

Uwagi o strukturze psychicznej niewi- domych od urodzenia.

Około miliona ludzi na globie ziemskim nie posiada zmysłu „światła i barw”, chociaż tak jak inni, ludzie ci stworzeni są dla świata widzących. Wśród nich nie wszyscy są niewidomi od urodzenia, wielu z nich utraciło wzrok w późniejszym wieku i zachowało wyobrażenia wzrokowe, któremi się posługuje. U innych, treści świadomości są zupełnie wolne od przeżyć optycznych. Tym ostatnim chcemy poświęcić kilka uwag, stanowią oni bowiem problemat zawsze otwarty, pomimo wielostronnych badań, dokonanych zarówno przez widzących jak i przez samych niewidomych. Takich ludzi nazywamy „czterozmysłowymi”, co mówi niewiele, ponieważ wśród pięciu tradycyjnych zmysłów nie wszystkie mają jednakową wartość, a tu chodzi o zmysł zaliczany do najważniejszych. Brak wzroku nie tylko, że stanowi lukę w poznaniu, ale pozbawia niewidomego radości świata widzialnego w tem, co stanowi jego stronę fizjologiczną i psychologiczną, co jest zdrowiem i pięknem, co podnosi ogólną sprawność ducha.

Niewidomi są stworzeni dla świata widzących, wypadek jedynie stał się bowiem przyczyną ich upośledzenia. Niewidomy nosi więc w sobie wszystkie cechy odziedziczone po przodkach, jest jednym z ogniw wielkiego łańcucha jestestw, podobnie jak wszyscy produktem wielowiekowej ewolucji i kultury, ma więc w sobie wszystkie zadatki rozwojowe, nie wyłączając wzrokowych. To nie jest anormalny w znaczeniu upośledzenia umysłowego, jego anormalność polega na zahamowaniu pewnych określonych

czynności zmysłowych, a stąd i całego szeregu procesów umysłowych o treści optycznej. Upośledzony umysłowo jest wstrzymany w rozwoju, jego zdolność rozwojowa jest znacznie słabsza niż człowieka normalnego. U niewidomego niema wstrzymania zdolności rozwojowej, i wobec tego właśnie dąży on instynktownie do zniesienia hamulca, jaki nakłada nań ślepotą, wszelkimi siłami starając się opanować świat zewnętrzny. 1) Jak wielką i niepokonaną jest ta siła rozwojowa, najlepiej może stwierdzić przykład głucho-ciemnych, istot dotkniętych w stopniu o wiele cięższym od niewidomych, brak im bowiem dwóch najważniejszych zmysłów. Istoty te, pozostawione sobie, nie wznoszą się ponad najniższe szczeble życia psychicznego. Nie są to jednak idjoci. Posiadają w sobie wszystkie te warunki rozwojowe, których brak jest tym ostatnim, ich stan upośledzenia jest wynikiem zamknięcia dostępu wrażeń zmysłowych, które stanowią bodźce dla uczuć i myśli. Są to, według wyrażenia *L. Arnould'a* „uwięzione dusze” (*âmes en prison*). I nie bez zdumienia świat przyjął wiadomość o znakomitych głucho-ciemnych, których zdolano wyrwać ze stanu upośledzenia i którzy zajaśniali własnym blaskiem. Oczywiście, były to jednostki wybitne, każdy jednak głucho-ciemny, o ile nie jest jednocześnie upośledzony umysłowo od natury, zdolny jest do kształcenia i wychowania, przy zastosowaniu odpowiednich metod wychowawczych, co wskazuje na obecność utajonych sił rozwojowych. Bez pomocy widzących nie dałoby się tu nic osiągnąć. To, co wydaje się triumfem zmysłów, jest triumfem duszy, czyli wyrażając się ściślej, stwierdzeniem odziedziczonych zdolności rozwojowych, dla których otwarcie drogi zmysłowej było tylko iskrą wyzwolenczą. Stąd i radość życia, ów optymizm, który w pierwszej chwili wydać się może niezrozumiałym w *Helenie Keller*, istocie przecież tak głęboko skrzywdzonej przez naturę! Radość swą czerpie ona w poczuciu własnego rozwoju, charakter jej się zmienia, z dziecka opanowanego wybuchami gniewu (reakcja na otoczenie), staje się łagodną, dobrą, pojętną; olśniona pięknnością świata i nauki, sięga do wyższych szczytów wiedzy, nie zawsze dostępnych dla każdego z widzących.

Jeżeli porównać niewidomych z głucho-ciemnymi, należy stwierdzić dla pierwszych nierównie więcej rozwojowych możliwości. Ale i niewidomi od urodzenia są także w pewnym stop-

1) Żądza poznawcza inteligentnych niewidomych jest niesłychana. Ciekawy przykład przytacza *M. de la Sizeranne*. Pewien organista niewidomy pragnął bardzo zapoznać się z posagiem cesarza, będącym na szczycie kolumny Vendôme w Paryżu. Gdy nastąpiła Komuna i gdy posąg z brązu runął wraz z kolumną, niewidomy korzystając z jedynej okazji „zobaczenia” Napoleona, udał się na plac i mimo wielu trudności obmacał posąg ze wszystkich stron.

M. de Sizeranne. Niewidomy o niewidomych. Tłom, polskie, Biblioteka Dzieł Wyb., Warszawa, b. d. str. 100—101.

niu „uwięzionemi duszami” i dla osiągnięcia pełni dostępnego im rozwoju wymagają bodźców ze strony widzących, co następuje już w samem obcowaniu z nimi, a w większym jeszcze stopniu dzięki kształceniu odpowiednimi metodami. Ponieważ jak już wspominaliśmy, tylko nieszczęśliwy traf tak zrządził, że niektóre osobniki są pozbawione wzroku, więc niewidomy przychodzi na świat z temi samemi dyspozycjami co ludzie normalni; spotkać tu można wśród nich taką samą różnorodność typów umysłowych. Do zadań pedagogiki przyszłości niewidomych należeć będzie określenie tych pierwotnych typów wśród niewidomych. Rzecz niewątpliwa, że muszą one ulec modyfikacji skutkiem nieobecności wzroku, nie wszystkie dyspozycje będą aktualne, jakkolwiek istnieją w zarodku, i właśnie ich przekształcenia, transpozycje stać się powinny przedmiotem badań psychologicznych i pedagogicznych. Powinniśmy przyjąć, że wśród niewidomych istnieją wszelkie stopnie i rodzaje inteligencji, od nadnormalnej do anormalnej. To samo da się zastosować do wszystkich innych dziedzin życia psychicznego; jedni są apatyczni, drudzy czynni, jedni żądni poznania, drudzy ospali, jedni mają przeważającą skłonność do ujmowania form przestrzennych i rozwijają głównie dotyk, drudzy dotyk mało rozwijają i wykazują przewagę w kierunku zdolności słuchowych (muzykalność). Jest rzeczą prawdopodobną, że ta ostatnia różnica zależna jest od pierwotnego typu wyobrażeniowego, słuchowego lub wzrokowego. Istotnie zadać można pytanie, jakie będą losy niewidomego, który urodzi się jako typ wzrokowca? Owa zdolność potencjalna nie będzie mogła oczywiście stać się aktualną i wytworzy typ wybitnego dotykowca, wobec bliskiej analogji między wzrokiem a dotykiem. Typ słuchowy rozwinie się w kierunku muzykalności. I dlatego nie należy zapominać, że dotyk niewidomego nie jest tem samem, czem dotyk widzącego: przypada mu w udziale czynność dwóch zmysłów — dotyku i wzroku, co przyjąć można tylko w zasadzie ogólnej, ponieważ zastępstwo nieobecnego wzroku wymaga w istocie udziału wszystkich zmysłów. Na tem tle można będzie przeprowadzić indywidualizację w wychowaniu i kształceniu niewidomych, oraz wybór najodpowiedniejszego dla nich zawodu, co dziś odbywa się jeszcze zbyt powierzchownie. Nie należy również zapominać że wola, z powodu niemożności biernego odbierania wrażeń dotykowych, znajduje się u niewidomego w bliższym stosunku do inteligencji niż u widzącego. Dotyk, który jest głównem źródłem poznania świata przestrzennego wymaga wieloletniego ćwiczenia i czynnej postawy osobnika, w przeciwieństwie do wzroku i słuchu, dla których warunk ten nie jest niezbędnym¹⁾.

¹⁾ Stąd potrzeba rozwijania aktywności, ruchliwości i samodzielności, nawet niezależnie od względów higienicznych, lecz biorąc pod uwagę tylko podstawy psychologiczne.

Jest rzeczą jasną, że niewidomy nie przystosowuje się do własnego świata czyli do świata niewidomych, lecz, że wszystkie jego dążności biegną w kierunku opanowania świata widzących. Jest to z jednej strony wynikiem naturalnych dążeń rozwojowych, ze względu na to, że ślepotą nie jest odziedziczona, lecz jest wypadkiem indywidualnym, z drugiej zaś — następstwem widzącego otoczenia. Gdyby niewidomi nie posiadali zdolności rozwojowej nie okazywaliby skłonności do przystosowania się i mogliby żądać od widzących filantropji i zapewnienia im bytu. Niewidomi jednak chcą sami należeć do społeczności widzących, chcą być członkami czynnymi tej społeczności, interesują się światem widzących i ten świat rozumieją.

Jakkolwiek przystosowania zmierzają ku temu, aby opanować świat widzących, nie mogą być we wszystkim identyczne z temi, jakich używają ludzie obdarzeni wzrokiem; cele mogą być jednakowe, ale sposoby do nich prowadzące inne. Stosuje się to oczywiście nie tylko do przeżyć, uwarunkowanych czynnikami optycznymi, ale i do wielu innych, które od tych czynników są uzależnione i nie mogą być w pełni zrealizowane. Dlatego niewidomi wyrabiają w sobie specjalne struktury — osobne mechanizmy. Ogólnie biorąc struktura niewidomych od urodzenia jest haptyczno-słuchowa, to jednak nic nie mówi o poszczególnych dostosowaniach do określonych celów i o roli innych zmysłów. Wiemy, że słuch, jako zmysł dalekonośny, dostarcza niewidomemu sygnałów, pobudzających go do działalności; o niewidomych można powiedzieć, że są „wsłuchani”. Uczucie pewności u niewidomego pojawia się jednak wtedy tylko, gdy obmaca przedmiot, tak jak i u widzącego zresztą, chociaż wzrok przychodzi mu z pomocą; cechy przestrzenne są bowiem konstytucyjnymi dla przedmiotów fizycznych. Wszystkie przystosowania mają na celu zastąpienie elementów optycznych przez inne, będące z pierwszymi w korelacji, a im ściślejsza będzie ta korelacja, tam prawdziwsze będzie ujęcie świata i tem więcej jednoznaczne porozumienie z widzącymi. Ludzie pozbawieni jednego z wyższych zmysłów przedstawiają ciekawy przykład istot, zmuszonych do przystosowania się do świata, który nie jest ich światem.

Dotyk niewidomych nie jest więc dotykiem widzących, ponieważ u pierwszych przypada mu w udziale rola podwójna, ta, jaką u widzących odgrywa dotyk i wzrok. Ale równanie: dotyk niewidomych = dotyk + wzrok widzących, nie jest bez reszty, ponieważ (pomijając czynnik wizualizacji) dotyk jest w ogólności wypadków zmysłem bliskonośnym, wówczas gdy wzrok jest zmysłem dalekonośnym; ta różnica, stwierdzona nawet przez laików znajduje się zawsze przy końcu obrachunków i jest wieczną zagadką. I dlatego kompensacja nieobecnego wzroku, posunięta do możliwych granic, odbywa się dopiero dzięki współdziałaniu

dotyku z jednym ze zmysłów dalekonośnych, w pierwszym rzędzie słuchu, w drugim węchu. Słuch i węch niewidomego nie mogą przeto być utożsamione ze słuchem i węchem widzących, ponieważ obok swej czynności zwykłej spełniają jeszcze rolę zastępczą w stosunku do wzroku. Innymi słowy, czynniki wizualizacji, których brak niewidomemu, znajdują się w potędze we wszystkich zmysłach niewidomego, nadają im zabarwienie, doprowadzają ich czynność do pewnego stopnia hipertrofji, którego nie spotykamy u widzących. Pomimo to pozostaje zawsze luka. Struktura niewidomych nie ma barwy i perspektywy, nie ma horyzontu, gdyż słuch i węch, zmysły dalekonośne, tych właściwości nie posiadają; ich dalekonośność nie może się równać z tą, jaka jest właściwa wzrokowi i która ma znaczenie kosmiczne: oglądamy gwiazdy, wyrabiamy sobie pojęcie o nieskończoności. Tu jednak przychodzi niewidomemu z pomocą dotyk, zmysł bliskonośny w zwykłych wypadkach, gdy chodzi o bezpośrednie zetknięcie z przedmiotami stałymi, a który staje się dalekonośnym na dalszą metę, za pośrednictwem środowiska gazowego. Wiatr przynoszący ochłodę, uderzający to silniej to słabiej, przycichający na chwilę, aby potem zerwać się znowu, przynoszący szum pól lub poświst kołyszących się drzew, zapach kwiatów i zmian atmosferycznych w odległych przestworzach, jest zwiastunem i donosicielem zjawisk niezmiernie dalekich i ważnych. Bez trudu wyobrazić sobie można jaką jest jego rola w życiu niewidomych, gdyż przynosi im jednocześnie bodźce ucisku, temperatury, węchu i słuchu.

Niewidomy żyje w świecie kształtów, z których jedno są martwe, drugie ożywione własnym impulsem lub wprawione w ruch ręką niewidomego. Tym kształtom bezbarwnym, dźwięki nadają nowe życie, zdradzają ich obecność. U głucho-ciemnych i tego brak. Same tylko formy. Ale tu pojawia się dobroczynny wpływ węchu, który także ożywia. Są wreszcie tacy, którzy i tego są pozbawieni. Dla nich istnieją same tylko formy, dla których jedynym życiem jest ruch. On jeden ożywia czcze formy, walczy z bezwładnością, bez niego formy byłyby martwe. A więc formy w ruchu. Ruch nadaje im uduchowanie. Wobec tego ocenić można skarby niewidomych — słyszących, którzy mają dotyk, mają ruch, mają słuch i powonienie, i z tem idą w życie, świat zdobywać i często stawiać do walki o byt z widzącymi.

W swej świeżo wydanej monografji o dotyku, *D. Katz* ¹⁾ przyznaje ruchowi rolę twórczą, postaciującą w zjawiskach dotykowych, zbliżoną do tej, jaką posiada światło dla wrażenia barw. Ruch stwarza zjawiska dotykowe, które bez niego byłyby niemożli-

1) *Dawid Katz*. Der Aufbau der Tastwelt, Leipzig, A. Barth, 1925, str. 56 i dalsze, rozdział III. Die Bewegung als gestaltender Faktor der Tastphänomene.

we; np. gładkość lub szorstkość powstają tylko dzięki ruchowi, przy czym ślad ruchu ztraca się zupełnie w powstałym zjawisku dotykowym. Jeżeli wstrzymać ruch, wówczas ginie całe bogactwo i specyfikacja dotyku powierzchniowego. Ale i inne rodzaje dotyku (np. zjawiska dotykowe przestrzenne) są zależne od ruchu. Takie wrażenia jak miękkość i twardość, zawdzięczają ruchowi swe istnienie, podobnie jak wrażenie elastyczności. Zresztą ruch uważany jest przez *Katz'a* jako siła twórcza i w innych dziedzinach zmysłowych, np. dla wrażeń wzrokowych w kinematografie. Ważność ruchu w życiu niewidomych jest powszechnie znana, z tego wynika jednak, że należy pomnażać sposobność do ruchu w celu ułatwienia postaciowego ujmowania właściwości dotykowych.

Katz zajął się także bliższem zbadaniem znanego już poprzednio zmysłu *wibracji*, t. j. wrażeń, które odbieramy pod wpływem drgających podmiotów (np. kamertonów). U głuchoniemych zmysł *wibracji* może zająć miejsce słuchu, nawet gdy chodzi o muzykę. Według *Katz'a* zmysł *wibracji* (dający odczucie drgań w zakresie 50 do 500 drgań) stanowi przejście rozwojowe między zmysłem dotyku, a zmysłem słuchu. Nasz świat jest w dużej mierze światem *wibrującym*. Czuć *wibracyjne* otrzymało także nazwę *pallestezji* (przez *Treitel'a*). Zmysł dotyku przedstawia według *Katz'a* ciekawą dwulicowość: jedna z jego gałęzi, zmysł *uciskowy*, jest zmysłem na krótką metę; druga gałąź, zmysł *wibracyjny* jest zmysłem na daleką metę. Stąd powstało właśnie przypuszczenie *Katz'a*, że zmysł *wibracyjny* stanowi etap rozwojowy prowadzący od dotyku do słuchu.

Z naszego punktu widzenia posiada to duże znaczenie. Zmysł *wibracyjny* jest obecny nie tylko u widzących, lecz i u niewidomych i głuchociemnych (*Helena Keller* i inni), jest zmysłem dalekości, a ponieważ świat zewnętrzny jest światem *wibrującym*, mamy więc do czynienia z nowym szeregiem wrażeń zmysłowych o znaczeniu poznawczem, prowadzącem do zrozumienia świata. Wrażenia te są wspólne ludziom normalnym i ludziom czerzo, trzy, dwu, a nawet jednozmysłowym t. j. tym, którzy według tradycyjnej klasyfikacji zmysłów mają tylko jeden zmysł dotyku. Otóż ten t. zw. „zmysł dotyku” rozpada się na kilka zmysłów. Przede wszystkim t. zw. przez dawniejszych psychologów, dotyk zewnętrzny i wewnętrzny, czyli dotyk właściwy i zmysł mięśniowy. Zmysł mięśniowy ożywia dotyk i odgrywa wobec niego rolę postaciującą, tak zwany zaś „dotyk zewnętrzny” rozpada się na cztery zmysły: ucisk, ból, zimno i ciepło; należy jeszcze dołączyć tutaj i zmysł *wibracyjny*. Wśród tych zmysłów są bliskonośne i dalekonośne (ciepło słoneczne, zmysł *wibracyjny* i dotyk na odległość za pośrednictwem medjum gazowego). Wynikałoby z tego, że ludzie „jednozmysłowi” mają do rozporządzenia przynajmniej sześć zmysłów z całym bogactwem ich modalności, które dostarczają niezliczoną ilość wskazówek, a to może stać się

podstawą do porozumienia się z widzącymi. Cóż dopiero mówić o niewidomych słyszących, posiadających zmysł słuchu i węchu. Są to wszystko niezmiernie ciekawe problemy do zbadania z punktu widzenia zastępstwa.

Mówiąc o zmysłach, mamy oczywiście na myśli struktury psychiczne, powstałe na tle bodźców zmysłowych i wyobrażeń. Powstają one we wszystkich dziedzinach życia psychicznego niewidomych; wśród nich na szczególną uwagę zasługuje struktura tak zw. „zmysłu przeszkód”, struktura czytania dotykowego i „wyobrażeń surogatów”. Te ostatnie oparte są na analogii, która odgrywa ważną rolę w życiu niewidomych i powinna znaleźć zastosowanie jako jeden z postulatów w ich pedagogice. Celem powinno być wytworzenie surogatów tam, gdzie istotnie stosunki prawdziwe są dla niewidomych niedostępne, dążyć jednak należy do wytworzenia naturalnych i odpowiednich *substytutów* wrażeń wzrokowych i innych wrażeń, które dla niewidomych są niedostępne ¹⁾.

Rola zmysłu dotyku jest niesłychanie doniosła nie tylko dla niewidomych, ale i dla widzących. Ostatniemi czasy zwrócił na to specjalną uwagę *D. Katz* i) podkreślając jego ważność w rozwoju indywidualnym człowieka (wiek dziecięcy) i w rozwoju ludzkości; już *Berkeley* i *Locke* przypisywali dotykowi pierwszeństwo przed wzrokiem i usiłowali przestrzeń wzrokową zbudować na podstawie przestrzeni dotykowej, *Kant* zaś wyraził się o dotyku, że jest to jedyny zmysł bezpośredniego zewnętrznego postrzegania, a stąd najważniejszy i dający największy stopień pewności. Podobnego zdania był *Schopenhauer*. *Lotze* dowodzi, że duża część kultury zawdzięczamy ręce (patrz *Katz*, str. 4), *Férel* zaś wyraził ubolewanie, że psychologowie za mało zajmowali się psychologią ręki. *Katz* przyznaje dla teorii poznania pierwszeństwo dotykowi w stosunku do innych zmysłów. Sprzeciwia się zaliczeniu dotyku do zmysłów niższych, podobnie jak *Henning* powstawał przeciwko obniżeniu węchu do wartości niższego zmysłu w psychologii i filozofii. Dotyk (łącznie ze zmysłem mięśniowym), dowodzi *Katz*, nie dosięga we wszystkich względach subtelności wzroku, a jednak musimy mu przyznać pierwszeństwo pod względem poznania w stosunku do wszystkich innych zmysłów, ponieważ dostarczone przez niego dane noszą najbardziej realny charakter. Dotykowi przypada w udziale o wiele większe znaczenie niż innym zmysłom w rozwoju uiały w rzeczywistość świata zewnętrznego. Nic bardziej nie przekonywa nas o jego egzystencji zarówno jak i realności naszego własnego życia, jak zetknięcia, niekiedy urozmaicone bólem, które zachodzą między naszym ciałem a otoczeniem. To, do czego się dotykamy, jest dopiero istotnie prawdziwym, coś, co prowadzi do percepcji; obraz odbity w lustrze lub fała morgana są zjawiskami wzrokowymi, którym nie odpowiada żadna bezpośrednia rzeczywistość; kij zanurzony w wodzie wydaje się przelamanym, ręka zaś koryguje błąd, do którego prowadzi widzenie. Że oprócz zmiennej wielkości i zmiennej postaci wzrokowej i oprócz pozornej struktury powierzchniowej istnieje prawdziwa

1) Zasada tak zw. kształcenia zmysłów zapomocą wrażeń skojarzonych, która i w pedagogice normalnych tak duże posiada znaczenie, jest wytworzeniem struktur, w których członki należą do siebie, jako wchodzące do tej samej struktury.

¹⁾ *David Katz* 'Der Aufbau der Fastwelt, str. 256. Leipzig, A Barth, 1925 r.

wielkość, postać i prawdziwa struktura powierzchniowa, o tem pouczają nas wrażenia dotykowe, które się nie zmieniają, gdy ręka zaciska przedmioty w różnem oddaleniu od oka. Strukturyzacja przestrzeni w związku z kierunkami „górną-dół” bez współudziału ręki nie byłaby zupełną. Podstawowe pojęcia z fizyki, jak nieprzenikliwość, opór i siła, opierają się na świadectwach dotyku (łącznie ze zmysłem mięśniowym), o czem już dawniej wiadano, a można jeszcze do tego dołączyć pojęcie tarcia. Gdyby fizyka a wraz z nią i filozofja przyrody miała się obejść bez dotyku, nie przybrałaby właściwej im historycznej formy i fizyka ludzi pozbawionych dotyku byłaby niewątpliwie różną od naszej. Fizyka niewidomych i głuchych nie różni się od naszej (op. cit. str. 257), *Lay* przypuszcza nawet, że przy zupełnym braku zmysłu kinestetycznego prawdziwie skuteczne wychowanie danej jednostki byłoby rzeczą niemożliwą.

Przypomnieć tu należy, że mówiąc o porównywaniu rozciągłości, percepowanej za pośrednictwem rozmaitych zmysłów *James*¹⁾ przyznaje pierwszeństwo ręce w rozstrzyganiu sporów, jakie mogłyby zachodzić w świadectwach rozmaitych zmysłów co do wielkości percepowanych ciał. Ręka narzuca swój miernik innym zmysłom. Jest to łatwo zrozumiałe wobec deformacji ciał widzianych w perspektywie i zmian w ich rzeczywistej wielkości. Pierwszeństwo dotyku, pisze *Katz*, przejawia się także przy obserwacji jego rozwoju u dziecka. Są to pierwsze wrażenia nowonarodzonego dziecka, związane nierozdzielnie z najważniejszymi czynnościami odżywiania (ssanie). *W. Stern*²⁾ mówi, że początkową przestrzeń noworodka stanowi okolica ust; usta uważać należy za jedyny organ, który zacząwszy od pierwszego dnia życia odpowiada określonymi ruchami na określone wrażenia dotykowe. Zanim wprowadzony zostanie w grę dotyk czynny, dowodzi *Katz*, powstają już wrażenia dotykowe pod wpływem ucisku ubrania i posłania, i przez zabiegi stosowane do dziecka, co wytwarza zespół wrażeń, przewyższający wszelkie inne zespoły czuciowe pod względem ich zakresu i intensywności. Skoro tylko dziecko może posługiwać się rękami, powstaje istna namiętność dotykania i już w trzecim miesiącu życia daje się zauważyć daleko posunięte udoskonalenie aparatu dotykowego (*Preyer*). Można powiedzieć bez przesady, że dziecko chciałoby się dotknąć do wszystkiego co widzi, uspokaja się dopiero przy dotknięciu, gdy dotyk da mu rękojmię prawdziwości przedmiotu. Dziecko *Sikorskiego* widzi opróżnione pudełko z biszkoptami, sięga jednak po nie aby się przekonać, czy istotnie jest puste, i podobnie jak osobnik dotknięty halucynacjami wzrokowymi, żąda od dotyku kontroli realności.

Co do rodzaju zjawisk dotykowych, *Katz* wyraża się w ten sposób, że jakości dotykowe są ubogie, lecz ich sposoby przejawiania się są niesłychanie liczne i mogą być w tym względzie porównane z barwami (*Monotonie der Tastmaterie — Polymorphie ihrer Erscheinungsweisen*).

Pod względem znaczenia dotyku różnica u niewidomych i widzących polegać będzie na tem, że 1) dla niewidomego dotyk odgrywa rolę nierównie większą niż dla widzącego, ponieważ w pierwszym wypadku dotyk dostarcza nie tylko właściwych mu świadectw, ale i niektórych danych, których wzrok dostarcza widzącym; 2) w ciągu ewolucji osobniczej, zwłaszcza w świecie cywilizacji, dotyk traci stopniowo na znaczeniu, co może być częściowo wywołane naturalnym biegiem ewolucji, lecz w pewnym stopniu jest wynikiem zasady najmniejszego oporu. Widzący,

¹⁾ *W. James*. Précis de psychologie, str. 454.

²⁾ *W. Stern*. Die Entwicklung der Raumwahrnehmung in der ersten Kindheit. *Zeitschr. f. angew. Psychologie*, 2. 1909, str. 413.

po zdobyciu pewnych elementarnych pojęć związanych z dotykiem, zaniedbuje dalsze kształcenie tego zmysłu, który wymaga zawsze czynnej interwencji osobnika, podczas gdy wzrok informuje go z szybkością nierównie większą i bez zbyteńnego wysiłku o strukturze zewnętrznego świata. Ponieważ jednak ta struktura nie może być ujęta w pełni i odpowiednio zapomocą samego wzroku, stworzono przeto w nowoczesnej pedagogice postulat kształcenia dotyku i zmysłu mięśniowego. Zmysł dotyku zaliczyć można do zmysłów „zaniedbanych” u widzących.

Co do zdolności postaciowania dotykowego niewidomych należy odróżnić dwa wypadki. Jeżeli niewidomy maca przedmiot niezbyt dużych rozmiarów w węższej przestrzeni, jego zdolność haptycznego postaciowania jest większa niż u widzących. Jest nastawiony na całość przedmiotu, podczas gdy widzący, macając przedmiot z zamkniętymi oczami jest nastawiony na cechy. Ale samo postaciowanie dotykowe jest trudniejsze od wzrokowego, tam bowiem gdzie wzrok ogarnia całość jednym spojrzeniem, dotykanie wymaga długiej i mozolnej pracy. O dotyku mówiono że jest zmysłem analitycznym, o wzroku że jest zmysłem syntetycznym. I dlatego, gdy niewidomy ma do czynienia z przedmiotami większych rozmiarów, postaciowanie odbywa na podstawie struktur częściowych, tu jednak rolę pomocniczą w postaciowaniu odgrywają u niewidomych schematy dotykowe. Wreszcie stwierdzić należy, że gdy niewidomy wywołuje wyobrażenia, czyni to na prawach postaci, gdyż powstała forma zatraciła czynniki dotykowe i ruchowe. Jeżeli więc niewidomi wykazują pod niektórymi względami wyższość nad widzącymi, jest ona wynikiem ich niższości, sama bowiem potrzeba specjalnych przystosowań prowadzi ograniczenia w pewnym kierunku.

Prawo kompensacji jest przeto ogólnem prawem, rządzącem życiem psychicznem niewidomych, wiemy jednak, że prawo to należy przerzucić ze zmysłów (dawny pogląd) do struktur psychicznych. Cały wysiłek niewidomego skierowany jest ku temu, aby nastąpiło porozumienie między nim a widzącym i istotnie, w porównaniu do czasów dawniejszych, nastąpiło obecnie znaczne zbliżenie. Pedagogika niewidomych musi podążać w tym samym kierunku; celem jej jest dostarczenie niewidomemu wrażeń, wyobrażeń i pojęć najwięcej zbliżonych do rzeczywistości. Ale w pracy tej, nie należy zapatrywać się na niewidomego jak na widzącego i zadowolić się zastąpieniem metod wzrokowych przez dotykowe, co było błędem założycieli pedagogiki niewidomych. Nie wystarczy nawet dostosować się do właściwości dotyku, gdyż dotyk niewidomego nie jest dotykiem widzących. Jediną drogą prowadzącą do celu jest wytworzenie takich struktur u niewidomych, któreby mogły istotnie być zastępczami (adequat), nie w znaczeniu bezwzględnem, lecz w znaczeniu tych czynności wzrokowych, które dają się zastąpić przez łączne działanie innych zmysłów, aby psychika niewidomych nie stała się „krzywym zwierciadłem”.

Dr. TADEUSZ JAROSZYŃSKI.

Z dziedziny badań nad dziećmi moralnie upośledzonymi⁽¹⁾

W skreślonym na innem miejscu artykule⁽²⁾ starałem się wykazać, że wykroczenia w dziedzinie moralności u nieletnich znajdują się w ścisłym związku z pierwotnymi popędami i cechami psychiki dziecięcej oraz że przejawy te mogą być traktowane, jako wyraz pewnego zacofania w prawidłowym rozwoju uczuć i charakteru, — podobnie jak to ma miejsce z upośledzeniem umysłowym w dziedzinie intelektualnej. Ażeby jednak te rozumowania bardziej teoretycznej natury mogły być poparte faktami oraz zaobserwowanymi przejawami z życia tej kategorii dzieci, należałoby przede wszystkim poznać metody badania sfery uczuciowo-moralnej, która stanowi główne podłoże dla usposobienia osobnika oraz warunkuje jego dążności, postanowienia i postępy. Rzecz oczywista, że wszelkie badanie powinno być prowadzone według określonego planu, poza tem należy dążyć do ustalenia sposobu wartościowania i zestawienia wyników badań, ażeby w ten sposób umożliwić porównanie poszczególnych osobników ze sobą oraz cech tej samej jednostki w rozmaitych warunkach i okresach życia.

Otóż musimy na wstępie podnieść znaczne trudności, napotykane przy badaniu sfery afektów oraz woli, zarówno pod względem ogólnego programu, jak przy stosowaniu metod doświadczalnych, gdyż w tej dziedzinie, która stanowi stosunkowo najnowszą gałąź psychologii, panuje dotychczas znaczna rozbieżność poglądów i brak jest — w przeciwieństwie do badań sfery intelektualnej — należycie wypróbowanych i ujętych w odpowiednie normy metod badania. Mimo to postaramy się w krótkim zarysie przedstawić usiłowania różnych autorów w tym kierunku, niekiedy z dodaniem własnych propozycji, które dążą do pewnego ułatwienia przy orjentowaniu się w tych złożonych zagadnieniach.

I. Program badania. O ile plan badania sfery intelektualnej został powszechnie przyjęty w psychologii i prowadzony jest zazwyczaj według ustalonych działów (postrzeganie, uwaga, pamięć, wyobrażenia, myślenie logiczne i t. p.), — o tyle program metodycznej obserwacji sfery emocjonalnej i wogóle tego zespołu cech indywidualnych, który nazywamy charakterem osobnika, nie

¹⁾ Według referatu na I Polskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych, 19-22 grudzień, 1925 r. Warszawa.

²⁾ Psychologia i profilaktyka przestępczości u dzieci. Czasopismo „Opieka nad dzieckiem”. 1923. Nr. 2.

został dotychczas należyście uzgodniony. Z wielu propozycji, podanych przez różnych autorów, wyróżnić należy obszerny schemat psychograficzny, podany przez *Baade Lippmana-Sterna*, plan badania indywidualności, ułożony przez *Łazurskiego*, kwestjonariusz życia uczuciowego według *Decroly'ego* oraz wzór kwestjonariusza do obserwacji charakteru, opracowany przez *Devolvé*.¹⁾ Należy dodać, że w polskim piśmiennictwie istnieje nader szczegółowy i dokładny program, opracowany w roku 1887 przez Wł. *Dawida* oraz kwestjonariusz Polskiego Tow. badań nad dziećmi (Charakterystyka dziecka), ułożony przez A. *Szycównę* w r. 1911.

Z podanych wzorów na szczególne wyróżnienie zasługuje kwestjonariusz Dra *Decroly*, z powodu oryginalnie pomyślanej klasyfikacji cech afektywnych, dostosowanych do zaburzeń najczęściej spotykanych u anormalnych dzieci. Na specjalnym schemacie, przedstawionym przez *Decroly'ego* w postaci szeregu kół koncentrycznych²⁾, oznaczone są grupy instynktów, dążeń oraz uczuć, zależnie od ich wzajemnego wpływu oraz od kolejności pod względem pochodzenia ewolucyjnego (patrz rys. 1). Najbardziej dośrodkowo położone koła na schemacie symbolizują instynkty pierwotne, stopniowo zaś na obwodzie umieszczone zostały dążności późniejszego pochodzenia, wreszcie uczucia wyższego rzędu i sfera intelektualna. Kolejne grupy klasyfikacyjne stanowią (por. na rysunku kolejno od środka ku obwodowi):

1. Dążności pierwotne indywidualne, oparte na instynkcie samozachowawczym (uczucie głodu, pragnienie, potrzeba ruchu i t. p.).
2. Instynkt gromadny (współczuwanie, dążność do życia zbiorowego).
3. Dążności oparte na instynkcie zachowania gatunku (popęd płciowy, macierzyństwo, uczucia rodzinne).
4. Dążności wtórne (miłość własna, poczucie własności).
5. Dążności obronne: obrona bierna (strach), czynna (napastliwość).
6. Dążności złożone różnego pochodzenia (współzawodnictwo, potrzeba uznania, instynkt naśladowczy i t. p.).
7. Dążności wyższego rzędu (uczucia estetyczne, etyczne, społeczne oraz intelektualne).

Znamiennem w tej klasyfikacji jest to, że instynkt samozachowania staje się źródłem uczuć egoistycznych, przeciwnie z instynktu zachowania gatunku wpływają uczucia altruistyczne, przyczem stwierdza się stałe oddziaływanie obu grup na siebie. Jest rzeczą zrozumiałą, że zarówno brak tego wzajemnego współdziałania, jak zaburzenie w porządku rozwoju ewolucyjnego doprowadza do zboczeń w sferze życia uczuciowego, — przede-

¹⁾ *Baade-Lippman-Stern*. Fragment eines psychographisches Schemas. (Zeit. f. angew. Psych. 1910.) *Łazurskiego* Plan badania, przełożony przez Ziemińskiego (Szkoła Powszechna 1922). Kwestjonariusz *Decroly* przełożony przez Prof. Joteyko (Szkoła Powsz. 1921). Wzór *Devolvé* umieszczony w przekładzie w Przegl. Pedag. 1922.

²⁾ *Decroly - Vermeulen*. Séméiologie psychologique de l'affectivité infantine. Gand. 1920, 124 str.

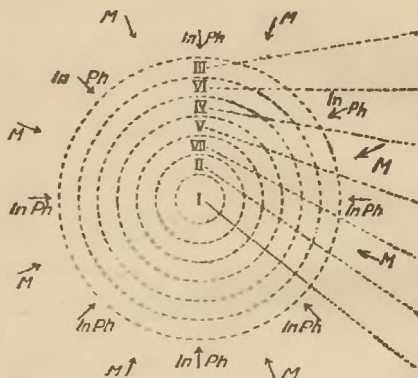
wszystkiem zaś do powstawania typów nienormalnych i nieprzystosowanych do życia społecznego.

Rys. 1. Schemat wzajemnego stosunku instynktów i dążeń afektywnych (według Decroly'ego).

In. Ph — Oddziaływanie sfery intelektualnej oraz konstytucji fizycznej.

M — Oddziaływanie czynników zewnętrznych i otoczenia.

Rzymskie cyfry wskazują w przybliżeniu na kolejność pojawiania się tendencji i pozwalają zdać sobie sprawę z wzajemnych oddziaływań w różnych etapach rozwoju.



Podany schemat oraz klasyfikacja Decroly'ego może stanowić podstawę do zorientowania się w zawilej strukturze charakteru jednostki, — jednakże niezupełnie jest odpowiedni, jako program obserwacji dzieci moralnie upośledzonych, — wzory zaś Łazurskiego i Devolvé, są może zbyt obszerne i niedostosowane do potrzeb szkolnych. Zdaniem naszym do tego celu najbardziej nadawałby się kwestionariusz, opracowany w ten sposób, ażeby zarówno dodatnie, jak ujemne cechy charakteru były ułożone w pewnej kolejności w postaci gotowych określeń. Podobny wzór do obserwacji, stosowany jest w miejskiej pracowni psychotechnicznej, do której skierowywaną bywa młodzież ze szkół powszechnych, przyczem wychowawcy podają w karcie indywidualności charakterystykę ucznia według specjalnego schematu¹⁾.

Dla badania sfery afektywnej dzieci anormalnych pod względem moralnym odpowiedni byłby analogiczny plan obserwacji w nieco zmienionej postaci, który podajemy poniżej. Program ten dotyczy specjalnie sfery emocjonalnej i dziedziny woli, przyczem poszczególne cechy ujęte zostały w dwa zasadnicze działy właściwości ujemnych oraz dodatnich, pozatem w oddzielnej rubryce umieszczone są przejawy psychopatyczne, które stanowią wyraz nadmiernego rozwoju pewnych cech i które nader często spotykane są u dzieci upośledzonych.

Jeżeliby chodziło o opracowanie kompletnej karty indywidualnej, ogarniającej całość osobowości, wówczas należałoby ten kwestionariusz dopełnić przez dodanie planu badania dziedziny

¹⁾ Szczegóły w artykule: „Poradnictwo zawodowe na terenie szkoły powszechnej” (Szkoła Powszechna, 1926).

Plan obserwacji sfery afektywnej.

Kategorie	Cechy dodatnie	Cechy ujemne	Objawy patologiczne
Ogólny nastrój uczuciowy.	Uspokojenie wesołe. Skłonność do dobrego humoru. Nastrój pogodny, optymistyczny.	Skłonność do smutku. Niezadowolenie apatja. Uspokojenie pesymistyczne.	Stany podniecenia i przygnębienia. Stan manjakałny i depresyjny.
Wzruszenie i jej poszczególne przejawy: radości i smutku, gniewu, strachu.	Normalna wrażliwość. Uspokojenie zrównoważone. Łagodność, opanowanie. Cechy spokoju, odwagi.	Wzmoczona wrażliwość i egzaltacja. Obojętność, nieczułość. Płaczliwość. Gwałtowność, popędliwość. Lękliwość, nieśmiałość.	Chorobliwe przeczuwanie lub nieczułość. Wybitna nerwowość. Wychyły uczuć (ataki nerwowe). Afekty patologiczne. Obawy chorobliwe (fobie).
Niższe popędy organiczne.	Normalna dążność do zaspokojenia niezbędnych potrzeb.	Łakomstwo, żarłoczność. Popęd do palenia, trunków.	Chorobliwa skłonność do narkotyków.
Sfera płciowa.	Normalny rozwój seksualny.	Przejawy wczesnego rotizmu. Przejawy egoizmu: miłość własna, nieuczynność, sobkowstwo.	Zboczenia płciowe.
Uczucia społeczne.	Przejawy altruizmu: Współczuwanie, koleżeńskość, towarzyskość. Poczucie przyjaźni, solidarności. Przejawy sympatii przywiązania, usługowości, poszanowania innych.	Oziębłość, niechętność. Skłonność do okrucieństw. Nieufność, podejrzliwość, mściwość.	Brak uczuć społecznych. Włóczęgostwo Egocentryzm. Manja wielkości. Urojenia prześladowcze.
Uczucia moralne.	Prawdomówność, otwartość. Sumiennność, obowiązkowość, sprawiedliwość. Uczciwość, uświadomienie etyczne.	Nieszczerość kłamliwość, skłonność do udawania. Niesumienność nieobowiązkowość skłonność do fałszu, występku.	Zwyrodnienie moralne. (Moral insanity) Kleptomania Skłonności zbrodnicze.
Przejawy woli.	Ruchliwość, czynność, pracowitość. Pewność siebie, zdecydowanie, stanowczość. Wytrwałość, samodzielność, energia w działaniu.	Bierność, bezczynność, lenistwo. Chwiejność, niezdecydowanie, nieśmiałość. Sugestywność. Brak energii i inicjatywy.	Objawy abulji (bezwoli). Popędy chorobliwe (impulsje). Nałogi patologiczne (narkomanja).

intelektualnej oraz stanu zdrowia, co jednakże przekracza ramy niniejszego artykułu ¹⁾.

II. Metody badania. Po rozważeniu sprawy programu obserwacji i charakterystyki dziecka obecnie zastanowimy się pokrótce nad metodami badania, stosowanymi w celu poznania sfery uczuciowo — moralnej. Metod takich istnieje nader wiele i oczywiście nie może być mowy o wyczerpaniu przedmiotu na tem miejscu.

Należy tu zaznaczyć, że t. zw. *fizjologiczne metody*, które polegają na rejestrowaniu zmian w czynności narządu krążeniowego i oddechowego pod wpływem stanów wzruszeniowych za pomocą specjalnych przyrządów, jak kardjograf, pneumograf i t. p., nie mają właściwie zastosowania w warunkach szkolnych z uwagi na znaczną złożoność doświadczeń; przytem tą drogą stwierdza się jedynie stopień pobudliwości na podawane wrażenia bez poznawania treści przeżyć uczuciowych, co dla wychowawcy stanowi rzecz najważniejszą.

W celu określania rodzaju zainteresowań, przekonań, kierunku dążeń i wogóle w celu należytego poznania treści poglądów i pobudek etycznych u dzieci bardzo się nadaje *metoda ankiety* zbiorowej lub indywidualnej, która często daje niezłe wyniki. Wiele takich badań, specjalnie w kierunku rozwoju uczuć moralnych, prowadzono u nas w Polsce, przyczem wnioski niekiedy były nader interesujące. Przytoczyć tu należy badania, dokonywane przez A. Szycównę (ankieta na temat ideałów dziecięcych oraz najważniejszych wad i zalet); Ciembroniewiczza (motywy postępku u dzieci szkolnych), Chmielakówny (poczucie sprawiedliwości u dzieci), Zawirskiej (Badania nad moralnością dzieci warszawskich), Milawskiej (badania dzieci moralnie zaniedbanych w kierunku poglądów na kłamstwo, kradzież etc.), Studenckiego (ankieta na temat wad i zalet w pracy „Dzieci o sobie”) i innych. Analogiczne ankiety były prowadzone w celu uczuć społecznych (Nawroczyński), religijnych (Ks. Węglewicz), estetycznych (M. Grzegorzewska), różnych zainteresowań intelektualnych i t. p. ²⁾.

Podobne doświadczenia mogą być prowadzone w celu badania sądu moralnego, ściślej mówiąc, *wartościowania etycznego*, a mianowicie daje się dzieciom przykłady rozmaitych rodzajów występku n. p. kłamstwa, kradzieży, okrucieństwa

¹⁾ Całkowity program spostrzeżeń psychicznych, wychowawczych oraz lekarskich podany został w pracy „Higjena wychowawcza” (Odbitka ze zbiorowego podręcznika Higjeny Szkolnej. Arct 1921).

²⁾ Szereg analogicznych metod badania dziedziny uczuć oraz woli zaproponował L. Jaxa Bykowski w „Podręczniku do zajęć praktycznych z dziedziny psychologii”. Książnica — Atlas. 1925.

z poleceniem ich rozklasyfikowania według stopnia przewinienia. Podajemy tu różne stopnie kradzieży według *Claparède'a* ¹⁾.

1. Janek znajduje ołówek w klasie i zabiera go sobie. 2. Janek sięga do ławki kolegi i zabiera stamtąd ołówek na własność. 3. Janek znajduje ołówek na ulicy i przywłaszcza sobie. 4. Janek widzi, jak ołówek wypada koledze na ziemię, podnosi go i zabiera. 5. Janek dopiera klucz do kasety kolegi, wyjmuje stamtąd ołówek i bierze dla siebie.

Przykłady te powinny być uszeregowane w porządku następującym: 5, 2, 4, 1, 3.

Przy badaniu uczuć etycznych za pomocą oceny postępów należy pamiętać, że świadomość, na czym polega niemoralność danego przewinienia, jeszcze nie roztrzyga o rzeczywistym poczuciu etycznym, gdyż nie mamy dowodu, jakby postąpiło dziecko w danym wypadku. Metoda powyższa stanowi raczej przyczynek do badania inteligencji i zdolności wydawania opowiednich sądów w każdym razie poznanie poglądów w tej dziedzinie nie jest bez znaczenia, gdyż oddziaływanie wychowawcze na młodocianych przestępców zależy w znacznej mierze od stopnia ich uświadczenia etycznego.

Omawiając sprawę badania sfery moralnej, *Stern* wypowiada zdanie, że względnie łatwo można poznać u dzieci stopień rozumienia zagadnień etycznych, niemal zaś niemożliwą rzeczą jest badanie właściwej moralności, t. j. wewnętrznych pobudek, i zasad postępowania. Innego zdania jest *Decroly*, który w celu określenia istotnych przejawów dziedziny uczuciowo — moralnej zaproponował w cytowanej już „Semjologii psychologicznej” szereg t. zw. *testów afektywnych*. Próby te polegają na tem, że z dzieckiem wykonywa się proste doświadczenia, obserwuje się reakcję uczuciową na rozmaite fakty i bodźce zewnętrzne i wógule obserwuje się dziecko w pewnych specjalnie w tym celu wytworzonych warunkach.

Przytaczamy kilka przykładów tych testów. W celu badania instynktów pierwotnych można położyć przed dzieckiem coś do jedzenia, n. p. gruszkę, kawałek czekolady (przejawy apetytu, łakomstwa), spróbować, jak reaguje na zbliżenie do ręki zapalanej zapałki (wrażliwość na ból, przejawy strachu), dotknąć niby przypadkiem do ręki dziecka atramentem (poczucie czystości), zalecić trzymanie rąk w pozycji poziomej przez czas dłuższy (skłonność do zmęczenia, jednocześnie wytrwałość). Przy badaniu innych dążeń według podanej wyżej klasyfikacji można obserwować, jak dziecko zachowuje się podczas rozmowy (nieśmiałość), przy badaniu lekarskim (przejawy wstydu), jak reaguje na odejście rodziców, na pokazanie ich fotografii (uczucia rodzinne). Inne doświadczenia: zabrać dziecku należący do niego przedmiot i nie zwracać go jakby przez zapomnienie (poczucie własności), wytworzyć silny hałas lub też zgasić światło w pokoju (przejawy strachu), podnieść głos, udając zagniewanie (samoobrona); pokazywać różnej treści obrazki (przejawy zainteresowania), zagrać na jakimś instru-

¹⁾ *E. Claparède. Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers. Flammarion. Paris 1924.*

mencie, przyczem obserwować reakcję na dysonans; ziewać lub śmiać się wobec dziecka (naśladownictwo), zganić lub pochwalić (potrzeba uznania), obserwować, w jakim stopniu przejawia się współzawodnictwo podczas gry zaimprovizowanej i. t. p. Rzecz oczywista, że podczas tych prób zawsze zachodzi możliwość sztucznego zachowania się dziecka, dlatego też doświadczenia powinny być prowadzone w sposób jak najbardziej naturalny i w pewnych odstępach czasu.

W celu stwierdzenia sposobu postępowania w pewnych okolicznościach można również zastosować próbę *sprawiedliwego podziału*, zaproponowaną przez *Descoeudres*. Mianowicie dziecku dajemy kilka przedmiotów (n. p. pastylek czekoladowych) i polecamy podzielić je pomiędzy kilkoro dzieci, przy czem rozmyślnie daje się ilość przedmiotów, niepodzielną przez liczbę osób, przeznaczonych do podziału. W powyższej próbie chodzi o to, czy badany osobnik przeznaczy zbywające pastylki dla siebie, czy też zrzeknie się nadwyżki na korzyść swych współtowarzyszy. Oczywiście i w tym wypadku nie możemy być pewni wyniku, gdyż zawsze możemy się spotkać z nieszczerością w postępowaniu.

Z innych metod należy tu jeszcze wspomnieć o testach *Downey'a*, przeznaczonych do badania woli i temperamentu ¹⁾ niezupełnie jednak usprawiedliwiających swą nazwę. Znajdujemy tu próbę, dotyczącą szybkości pisma, test pisma, po wolnego, na ściśle organicznej przestrzeni (koordynacja impulsów), dokładnego naśladownictwa cudzego charakteru pisma (próba przystosowania), test, polegający na zmienianiu własnego charakteru pisma (próba wytrwałości) i. t. p. Powyższe próby, mające charakter grafologiczny, należą właściwie do typu prób t. zw. psychomotorycznych, stosowanych w celu określenia sprawności ruchów, ich koordynacji, opanowania, — co ma jedynie pośredni związek z dziedziną woli ²⁾.

Poza temi próbami, dotyczącymi pisma, testy *Downey'a* zawierają próby sugestyjności, reakcji na nieprawdziwe twierdzenia, próby pamięciowe, wreszcie jedna z prób polega na tem, że badany określa sam swój charakter, zaznaczając gotowe definicje ułożonych w dwa szeregi — właściwości pozytywnych i negatywnych (podobnie jak w przytoczonym wyżej planie obserwacji sfery afektywnej).

Do omówionych dotychczas metod badania sfery uczuciowo — moralnej należałoby jeszcze dodać *metodę mimicz-*

¹⁾ *Downey* — Individual and Group Will -- Temperament Test, New York. 1925.

²⁾ *Abramowski* w pracy „Przedmiotowe mierzenie siły woli” (Przegląd Filoz. 1911) wypowiedział słuszne zdanie, że siła woli przejawia się przede wszystkim, jako panowanie nad przeżywanymi wzruszeniami. W tym celu autor ten w celu mierzenia siły badał reakcję psychogalwaniczną pod wpływem wzruszeń, określając stopień opanowania tej reakcji przez badanego osobnika za pomocą wewnętrznego wysiłku.



na, która polega na bezpośredniej obserwacji wyrazu twarzy oraz gestykulacji dziecka, co właściwie najczęściej bywa stosowane w życiu codziennym. Bezpośrednie jednak wrażenie, jakie odnosimy, obserwując wyraz mimiczny u dziecka, powinno być oparte na zupełnie pewnych przesłankach, co jest w znacznym stopniu utrudnione wobec złożonych i często nieuchwytnych składników ekspresji zewnętrznej. W każdym razie bliższe studja nad grą mięśni twarzowych dały możliwość ustalenia najbardziej typowych wyrazów mimicznych — obserwacyjności, uwagi, myśli, apatii, zmęczenia etc.; zaznajomienie się z temi przejawami jest nader ważne, zwłaszcza w tym wypadku, gdy chodzi o badanie dziedziny emocjonalnej ¹⁾).

W związku z omówionymi powyżej metodami badania dzieci moralnie upośledzonych podaję tu ułożony przeze mnie wzór karty obserwacyjnej, przeznaczonej dla nieletnich przestępców w specjalnych oddziałach przy więzieniach warszawskich.

Karta obserwacyjna dla nieletnich przestępców.

(Oddział przy więzieniu).

Dział A) wywiad zebrany od rodziców (szczegóły tu pomijamy).

Dział B) kwestjonariusz osobisty wychowanka:

Czy wychował się na wsi, czy w mieście.

Czy uczył się rzemiosła. Czy pracuje zarobkowo.

Czy uczęszczał do szkoły, jakiej.

Zainteresowanie do przedmiotów szkolnych.

Zainteresowanie do książek, jakich (podróże i przygody, opisy wojen, poezje, powieści obyczajowe, historyczne, kryminalne)

Czy czytuje gazety, jakie (czy interesuje się działem wypadków, kradzieży).

Zamiłowanie do rozrywek, (teatr, kino, cyrk, sporty, rozrywki umysłowe).

Czy uprawia sporty i jakie, czy należy do harcerstwa.

Czy lubi i hoduje zwierzęta, ptaki.

Czy pije trunki, jakie i jak często.

Czy pali i jak dużo. Czy grywa w karty i gry hazardowe

Jak spędza dzień, co robi w chwilach wolnych, jak długo przebywa na świeżem powietrzu.

Czy widzi w sobie jakie zalety oraz wady.

Jaki występki popełnił i z jakich pobudek.

Dział C) Badanie lekarskie.

Dział D) Spostrzeżenia wychowawcy.

Ogólna charakterystyka.

Postępy szkolne i ocena zdolności.

Kwestjonariusz pojęć etycznych:

Wymień kilka dobrych i złych uczynków. Do kogo chciałbyś być podobnym? Cobyś zrobił z pieniędzami, gdybyś je miał? Czy należy skarżyć na koleżę, dlaczego nie? Dlaczego nie należy kłamać, oszukiwać? Co to chciwość, okrucieństwo, mściwość, zazdrość, — dlaczego te cechy są wadami charakteru? Dlaczego nie wolno zabierać cudzej własności? Jakie są najczęstsze powody kradzieży? Co trzeba czynić, ażeby zostać dzielnym człowiekiem? W jakim celu istnieje więzienie?

¹⁾ Szczegóły w pracy mojej „Metody badań psychologicznych w szkole”, 2 wydanie 1926.



Sąd moralny o różnych kategoriach kłamstwa, okrucieństwa, kradzieży (ocena stopnia przewinienia w specjalnych przykładach)

Wyniki badania za pomocą niektórych testów afektywnych

Wyraz twarzy wychowanka (ożywiony — obojętny, wesoły — apatyczny, życzliwy — nieufny, zainteresowany — onieśmielony, wystraszony — spokojny, dobroduszny — przebiegły, wyraz zmienny)

Spostrzeżenia, prowadzone na podstawie tej karty obserwacyjnej, powinny być dopełnione przez badanie sfery intelektualnej oraz wyniki obserwacji nad zachowaniem się dziecka podczas pobytu w zakładzie wychowawczym.

III. Zestawienie wyników badania. Ostateczne dążenia wszelkich badań psychologicznych w zakresie indywidualności polegają z jednej strony na liczbowym określaniu wyników, z drugiej — na zestawieniu poszczególnych pomiarów zarówno u tej samej jednostki, jak różnych osobników przy porównaniu ich ze sobą. W ten sposób bowiem osiąganą bywa naturalna synteza przeprowadzonych badań, poza tem tylko w tym razie możliwym jest należyte ustalenie związków korelacyjnych. Otóż w dziedzinie badań sfery intelektualnej sprawa ta została znacznie ułatwiona dzięki znanej metodzie percentyli. Metoda powyższa umożliwia oznaczanie wyników badania każdej próby w odsetkach na zasadzie miejsca, które zajmuje dany osobnik w stupodziałowej skali swych rówieśników, uszeregowanych pod względem sprawności wykonania określonej próby. W sferze afektywnej podobne liczbowe określanie wyników jest utrudnione przedewszystkiem z tego powodu, że rezultat badania rzadziej bywa przedstawiany cyfrowo, lecz ma przeważnie charakter jakościowy.

W każdym razie istnieją i w tym kierunku próby pogłównego przedstawiania wyników obserwacji. Na wyróżnienie zasługuje wykres *Decroly'ego* obejmujący w postaci pięcioramiennego schematu główne dziedziny osobowości (sferę fizyczną, uczuciowość, inteligencję, postępy szkolne oraz dziedzinę woli) i obrazowo ilustrujący wzajemny stosunek cech indywidualnych¹). Jednakże nie znajdujemy tu należytej metody, w jaki sposób stwierdzać należy stopień rozwoju uczuć moralnych oraz przejawów woli, co jest koniecznem przy wykreślanu tego rodzaju sylwetki psychologicznej.

Specjalne studia nad osobowością i charakterem, prowadzone w podobnym kierunku, znajdujemy w interesującej pracy *Delmas i Boll'a*²). Autorzy ci za podstawę osobowości przyjmują pewne dyspozycje psychiczne, które wypływają z głębokich warstw natury

¹) A. Hamaide. La méthode Decroly. Neuchatel 1922. (Schemat, został podany w cytowanej pracy: Badania psychologiczne w szkole, str. 168).

²) A. Delmas et M. Boll. La personnalité humaine. Paris, Flammarion, 1922.

ludzkiej, i z tych źródeł wyprowadzają poszczególne cechy charakteru, przyczem usiłują natężenie tych właściwości oznaczać sposobem ilościowym. Tak np. dyspozycja „zaborczości” (avidité), wpływająca z pierwotnego instynktu — dążności do odżywiania — znajduje maksymalny przejaw pozytywny w „chciwości, negatywny zaś — w „bezinteresowności”; dyspozycja „aktywności” (activité) doprowadza z jednej strony do podniecenia, z drugiej — do bezwładu psychicznego; dyspozycja „moralności” (bonté, sociabilité) znajduje swój przejaw we „wspaniałomyślności” i krańcowym egoizmie i t. p.

Powyższa metoda została zastosowana przez belgijskiego lekarza szkolnego, *Declairfayt'a*¹⁾ w celu t. zw. „*biometrii moralnej*” do oceny sfery afektywnej u dzieci z wadami charakteru. Metoda ta polega na tem, że kategorie, przyjęte przez *Delmas'a* (aktywność, uczuciowość, moralność, zaborczość i uspołecznienie) zostały ułożone w szeregu cech dodatnich i ujemnych, poczem cechy charakteru określonej jednostki przedstawiono w postaci krzywej, zależnie od stopnia rozwoju każdej właściwości. Należy jednak zaznaczyć, że przy grupowaniu cech według tej klasyfikacji nie dość ściśle zostały odgraniczone zasadnicze działy psychiki, wskutek czego w różnych kategoriach (n. p. uspołecznienie, moralność) umieszczone są analogiczne lub nawet identyczne cechy.

Opierając się na analogicznej metodzie, jednak z zastosowaniem innej klasyfikacji, ułożyliśmy schematyczną tablicę, która daje możność wykreślenia profilu w dziedzinie afektywnej jednostki. (p. str. 20 i 21).

Na podanej skali powyżej linii środkowej (O—O) znajdują się cechy pozytywne, poniżej zaś — negatywne, przyczem w każdej z trzech rubryk natężenie odpowiednich właściwości stopniowo wzrasta od środka w kierunku obwodowym. A zatem cechy o średnim natężeniu oznaczone są przez + 1 — 1, silniejszym + 2 albo — 2, wreszcie maksymalny rozwój określa cyfra + 3 albo — 3. W ten sposób główne składniki charakteru można przedstawić w pewnej formule cyfrowej, i jednocześnie w postaci krzywej na podanym schemacie. Należy tu dodać, że jak wskazuje bliższe zastanowienie się nad poszczególnymi 3 rubrykami wyróżnianymi na tablicy, dziedzina moralności stanowi poniekąd sferę niezależną, inne zaś dziedziny (sfera emocjonalna i dziedzina woli), zawierają cechy, które nie są ściśle związane z właściwościami moralnymi, jak to zresztą wynika z dalszych rozważań.

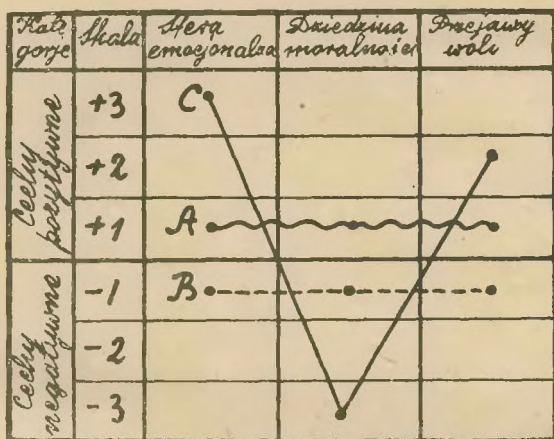
Wyjaśnimy rzecz na kilku przykładach. Profil moralny przeciętnego osobnika z charakterem dodatnim oznaczyć można przez (E+1, M+1, W+1), czyli główne jego cechy stanowiąc bę-

¹⁾ Dr. *Declairfayt*. La technique moderne de l'examen des écoliers arriérés. (La médecine scolaire. 1925. Nr. 11).

Zestawienie schematyczne cech charakteru

CECHY POZYTYWNE	Skala	Sfera emocjonalna	Dziedzina moralności	Przejawy woli	Skala
	+3	Rozkosz tworzenia (natchnienie). Entuzjazm, ekstaza. Radość życia (poczucie szczęścia).	Bohaterstwo. Poświęcenie życia dla innych. Bezinteresowność dobrych uczynków.	Czyn odważny z narażeniem życia. Niezlomność charakteru. Niezależność, wytrwałość.	+3
	+2	Zachwyt, nastrój podniosły. Optymizm (wzmoczone samopoczucie). Zapał, zainteresowanie.	Wspaniałomyślność. Prawdomówność. Rzetelność. Obowiązkowość.	Opanowanie, energja Stanowczość. Samodzielność, inicjatywa.	+2
	+1	Stan przyjemności Zadowolenie, wesołość. Nastrój pogodny.	Objawy sympatii, przywiązania. Altruizm. Współczucie.	Uspokojenie czynne Szybka decyzja. Pewność siebie.	+1
	0				0
	-1	Nastrój smutny. Niezadowolenie. Skłonność do odczuwania przykrości.	Miłość własna. Egoizm. Próżność, sobkowstwo.	Niepewność. Chwiejność, niezdecydowanie. Bierność, sugestywność.	-1
	-2	Przejawy strachu. Zniechęcenie, przygnębienie. Pesymizm (obniżone samopoczucie).	Kłamliwość. Chciwość. Zazdrość. Mściwość, okrucieństwo.	Przejawy gniewu Wybuchowość, gwałtowność Brak opanowania.	-2
	-3	Depresja psychiczna Melancholia. Rozpacz. Dążność do samobójstwa.	Skłonność do oszustwa. Przewrotność. Zwyrodnienie moralne. Zbrodnia (morderstwo).	Złe przyzwyczajenia Poddawanie się nałogom. Narkomanja (nałogowy alkoholizm, morfizm).	-3
CECHY NEGATYWNE					

Profile moralne.



Rys. 2.

- A — osobnik uspołeczniowany z charakterem dodatnim.
 B — osobnik nieuspołeczniowany z charakterem ujemnym.
 C — typ wyrafinowanego przestępcy¹⁾.



Rys. 3.

- D — neurastenik-altruista.
 E — idealista-bohater.
 F — zwyrodniały zbrodniarz i alkoholik.
 G — psychopatyczny, niezrównoważony charakter.

¹⁾ W rys. Nr 2 początek linii C winien być w podziałce + 2, nie + 3. W rys. Nr 3 początek linii D winien być w podziałce + 3, nie - 2.

dą: optymizm, skłonność do altruizmu oraz pewność siebie (por. wykresy—krzywa A). Przeciwnie formuła ($E-1, M-1, W-1$) odpowiada charakterowi ujemnemu, który cechuje (krzywa B)—pessimizm, egoizm oraz usposobienie chwiejne. Zdarzają się jednostki o profilu bardziej złożonym; np. typ wyrafinowanego przestępcy, który się odznacza energią w działaniu i jednocześnie zdolnościami artystycznymi, określi formuła ($E+2, M-3, W+2$) oraz krzywa w postaci V (jak to jest widoczne w załączonych profilach). Odwrotny kierunek krzywej i formuły ($E-3, M+2, W-3$) odpowiadać będzie typowi znajdującego się w depresji i skłonnego do nałogów narkotycznych neurastenika, który poza tem posiada dążność do współczuwania oraz poczucie moralne (krzywa D). Zbrodniarz z cechami zwyrodnienia i kompletnej depresji psychicznej wskutek nałogowego alkoholizmu — otrzyma kwalifikację ($E-3, M-3, W-3$) (krzywa F), przeciwnie entuzjasta — bohater o niezłomnej woli, który poświęca życie dla idei, mieć będzie wskaźnik ($E+3, M+3, W+3$) (krzywa E). W niektórych wypadkach profil może przybrać postać krzywej o podwójnych wahanach w każdej kategorii cech, n. p. ($E\ 2, M\ 2, W\ 2$), co odpowiada typowi niezrównoważonego psychopaty, który zdradza jednocześnie dodatnie oraz ujemne skłonności, ma nierówny charakter i zmienne usposobienie uczuciowe. (p. krzywa G).

Należy tu zaznaczyć, że omówiony schemat hierarchiczny cech charakteru odpowiada pod względem układu podanemu wyżej programowi badania (por. plan obserwacji sfery afektywnej na str. 13), który również został zestawiony z uwzględnieniem właściwości dodatnich oraz ujemnych; w ten sposób wrazie łącznego zastosowania obu propozycji zarówno obserwacja charakteru dziecka, jak wartościowanie dokonanych spostrzeżeń byłyby prowadzone według jednolitego systemu.

* * *

Jeszcze jeden punkt widzenia wymaga oświecenia na tem miejscu. Widzieliśmy przy rozpatrywaniu załączonego programu obserwacji, że poszczególne cechy charakteru w swym maksymalnym rozwoju mogą doprowadzić do objawów *patologicznych*. Fakt ten wymaga specjalnego podkreślenia, gdy chodzi o badanie psychologii dzieci moralnie zaniedbanych.

Zagadnienie to najlepiej można wyjaśnić na przedstawionej powyżej schematycznej tablicy składników charakteru (str. 20). Widzimy tu, że w sferze emocjonalnej krańcowy przejaw w pozytywnym kierunku stanowi chorobliwa ekstaza i stan manjakałny, w negatywnym zaś — melancholia oraz skłonność do samobójstwa; w dziedzinie woli rozwój cech ujemnych doprowadza do zupełnego upadku i destrukcji charakteru, dodatnie zaś właściwości w stanie hipertrofji przechodzą w objawy impulsji, patologicznego uporu oraz podniecenia ruchowego. Wreszcie w sferze

uczuć etycznych zanik poczucia społecznego doprowadza do moralnego zwyrodnienia i występku, przeciwnie krańcowy rozwój cech w pozytywnym kierunku przejawia się w postaci t. zw. al-truizmu patologicznego ¹⁾).

Zbrodnia stanowi niewątpliwie patologiczny przejaw natury ludzkiej powstaje ona wskutek niedorozwoju uświadomienia etycznego, któremu poza tem często towarzyszy hipertrofia woli. I istotnie przeważnie pomiędzy przestępcami spotykają się jednostki o silnym charakterze ze spaczonym kierunkiem działania, mniejszość zaś stanowią typy o słabej woli, podatne na wpływy oraz złą namowę. To samo dotyczy dzieci występnych, u których mimo złych skłonności stwierdza się nader często cechy dodatnie — energję, przedsiębiorczość oraz inicjatywę. Znalazło to wyraz w słynnym zdaniu amerykańskiego sędziego *Lindsey'a*: „chłopiec, który nie jest zdolnym do złego czynu, najczęściej też nie potrafi się zdobyć na czyn prawdziwie dobry”. I wobec tego staje się zrozumiałym optymizm tych autorów, którzy nawet u zakorzeniałych przestępców widzą pierwiastki dodanie oraz tendencję do odrodzenia moralnego, (znane wypadki „opamiętania się” przestępców). A z drugiej strony fakt ten, że występki stanowi połączenie czynników ujemnych oraz zalet charakteru, dowodzi, iż niezwykle ten konglomerat cech zależy niewątpliwie od stanu patologicznego i nie zrównoważonej psychiki, która przedewszystkiem powinna być traktowana leczniczo.

Jest zatem rzeczą konieczną, ażeby celowo prowadzona psychopedagogika dzieci moralnie upośledzonych uwzględniała należycie punkt widzenia psychopatologiczny. Poza specjalnymi metodami wychowawczemi, wskazanemi w zakładach dla tej kategorii dzieci, koniecznem jest w tym wypadku zastowanie odpowiedniego leczenia, które przedewszystkiem powinno mieć charakter psychoterapeutyczny. Dotyczy to nie tylko nieletnich, lecz i przestępców dorosłych. Wymierzanie kary za przewinienia będzie uważane w przyszłości za podobnie przestarzały przeżytek, jak stosowane przed stu laty zakuwanie umysłowo chorych w kajdany. Instytucje więzienne bezwątpienia powinny się z czasem przetrworzyć z jednej strony w kolonie izolacyjne dla zwyrodniałych i niepoprawnych zbrodniarzy, z drugiej — w specjalne zakłady leczniczo — pedagogiczne dla przestępców t. zw. przypadkowych i wreszcie w sanatoria dla psychopatycznych degeneratów i psychicznie chorych. Co się zaś tyczy dzieci moralnie zaniedbanych, to w znacznej części przypadków odpowiednie dla nich miejsce pobytu znajduje się nie w więziennych oddzia-

¹⁾ Należą tu n. p. typy maniaków religijnych, megalomanów — filantropów, patologicznych antymilitarystów, bezwzględnych zwolenników wegetarianizmu (wskutek motywu „nie zabijaj”), typy cierpiących na myśli natrętne, dotyczące obawy krzywdzenia bliźnich i t. p.

łach dla nieletnich czy też w zakładach poprawczych, lecz raczej w specjalnych oddziałach dla dzieci przy szpitalach psychiatrycznych. Zdaniem naszym, jedynie przez wprowadzenie do zakładów więziennych oraz poprawczych, pierwiastków o charakterze wychowawczym, zapobiegawczym oraz leczniczym i wogóle przez traktowanie zagadnień profilaktyki przestępczości pod kątem widzenia pedagogiki i psychopatologii,—sprawa zwalczania występków zarówno wśród dorosłych, jak nieletnich wejdzie na tory właściwe, a mianowicie więcej humanitarne i jednocześnie bardziej skuteczne.

DR. JANUSZ KORCZAK.

Otwarte okno.

Dzieci mają wolny wstęp do mojego pokoju. Umowa zgóry: będzie wolno się bawić, lub tylko półgłosem rozmawiać, albo bezwzględna cisza. Mam na przyjęcie gości małe krzesło, fotelik i stołeczek. Są trzy okna, stykające się wzajemnie; środkowe otwarte; parapety nisko, 30 cm nad podłogą. Od szeregu lat, codziennie — umieszczam krzeselko, fotelik i stołek zdala od otwartego okna, bywa, że je ukrywam gdzie w kącie. I codziennie wieczorem stoją niezmiennie przy oknie otwartym. Niekiedy widzę jak je odrazu zdecydowanym ruchem przysuwają, niekiedy podnoszą cicho i ostrożnie niemal ukradkiem. Najczęściej nie wiem, jak to się stało. W różnych miejscach umieszczałem tygodniki ilustrowane, utrudniałem dostęp do okna doniczkami. I cieszyło mnie, jak przemyślnie wymijają pokusy i usuwają przeszkody; otwarte okno zwycięża; nawet, gdy wiatr, nawet, gdy deszcz, gdy zimno. Tropizm, który każe wodorostom zbierać się tu czy tam, który wzwyż i wniżej aż do krystalizacji. chemicznego pokrewieństwa — rozkazuje wiązać się tak, a nie inaczej; prawo, które każe naci kartoflanej i wspinać się w piwnicy po murze do zakratowanego w górze okienka — i ten sam nakaz, wbrew ludzkim zakazom, który więźnia pcha do okna, by — spojrzeć w przestrzeń.

Dziecku potrzebny ruch, powietrze, światło — zgoda, ale i coś jeszcze. Spojrzenie w przestrzeń, poczucie wolności,—otwarte okno.

Mamy dwa podwórka: tylne, okolone murami, i frontowe, mniej dogodne, a przecież wyżej cenione. Tu cieplej, jaśniej — zgoda; ale nie tylko to: bo brama wprost na ulicę. Nieomal szła, gdy z ulicy wypadną na pole, tęsknota do rzeki. A cóż dopiero morze, obce lądy—świat cały. Śmieszne zdawałoby mi się żą-

danie, by dać dowody, że wielu ginie w kryminale dlatego tylko, że nie posiadamy okrętów.

Zamknięcie nie jest izolacją szkodliwych i występnych, ale *ciężką karą*, niezależnie od takiego czy innego jądła czy rygoru. Oby stało się jedyną, stosowaną przez niedoskonałą ludzkość, zanim eugenika nie pozwoli obywać się już zupełnie bez kar.

Subiektywnie oceniamy i osądzamy tortury średniowiecza. Trudno wtedy było pochwycić zbrodniarza. Skryć się i uciec w lasy albo obce kraje, skorzystać z pożaru, zamieszania, najazdu, przekupić straż więzienną — dla silnych, odważnych, przemysłowych — drobne przedziwzięcie. Trzeba było замуrować, łańcuchami przykuć w podziemiu, ćwiartować, palić na stosach, wbijać na pal, sieć na placu publicznym. Inaczej nie można było, ponoć i to nie pomagało. Może pozornie tylko? Nie wiemy, ilu drapieżników ginęło w lasach, górach, wezbranych rzekach, ilu tworzyło nowe dalekie osiedla. Czyż Ameryka do niedawna nie była asylum awanturników i przestępców całego starego świata? Dziś więzienie najpowszechniejsza i najcięższa zarazem kara.

Nie wiem, w jaki system ujęte jest zamknięcie w więzieniu: karcer ciemny, separátka, pozbawienie spaceru, widzeń. Na dzień, tydzień, miesiąc. Jakość i ilość. Czy i w jakim stopniu stosują tę karę zakłady poprawcze? Czy wzorują się na więzieniu, czy opracowały własny, łagodniejszy system? Boć ambicją wychowawcy być musi, osiągać najpomyślniejsze wyniki drogą najmniejszych pogwałceń praw człowieka.

Zamknięty, ale z oknem, otwartem na boisko. Zamknięty, ale tylko na czas posiłków. Okno zamknięte, okratowane, okno w górze. Zamknięty na parterze. Podwórko ciasne i obszerne. Trawnik, ale tylko ten jeden.

Na kierowanej przeze mnie kolonji letniej swoboda poruszania się taką miała gradację: 1. prawo wychodzenia poza kolonję bez opieki, 2. prawo wychodzenia pod opieką odpowiedzialnego wychowawcy, 3. prawo wychodzenia na polankę poza obręb kolonji, 4. prawo swobodnego ruchu w obrębie całej kolonji (5 mórg ziemi), 5. prawo do zabaw w rejonie danego wartownika („areszt”), 6. izolacja na trawniku pod kasztanem („klatka”). Jeśli zgodzimy się, że nieznaczna tylko część dzieci ze złemi skłonnościami, i to przypadkowo, dostała się do zakładu poprawczego, gdy większość wiele szkodliwszych grasuje na swobodzie, czy nie są wskazane najdalej idące ulgi: urlopy, zbiorowe blizkie i dalekie wycieczki, właśnie w góry, do morza, nad jeziora i w puszcze? Tu właśnie, a nie w zamknięciu lepiej je poznamy. Tabela kar i nagród wyłączenie niemal oparta być może na dozowaniu swobody. Nie coś niecoś, a logiczny system; skodyfikowane prawo. Bez ograniczeń otwarta brama zakładu, ograniczenia co do dni i godzin, promienia, w którym wolno się swobodnie

poruszać (wyjazd koleją, przechadzka do sąsiedniego miasteczka, lasu). I dopiero jako najwyższe szczyble kary: zamknięcie w pokoju na krótki przeciąg czasu. Wiadomo, że ustrój w szerokich granicach przystosowuje się do warunków. Muszą istnieć przypadki, że zamknięty przyzwyczaja się do niewoli, może ją nawet polubić. Zamknięcie, jako kara, przestanie działać; co wówczas?

Czy zakłady poprawcze, nawet na wsi umieszczone, posiadają kolonie letnie, obozy wakacyjne? Czy poszczególne zakłady wymieniają wychowanców na czas pewien, dla zmiany wrażeń, poznania innych warunków. Czy dzieci tak zwanych zakładów poprawczych mniejsze mają prawo, by poznać Kraków, Poznań, Wilno, morze, jeziora Suwalszczyzny? Zobaczyć kopalnię węgla, warzelnię, muzea, kino, teatr? Jeśli nawet podnieci, wzbudzi chęć ucieczki, czy nie zachęci do wysiłków poprawy, czy nie wniesie Świętego Powiewu. Pojedyncze umieszczać w obozach skautów przysposobienia wojskowego — pokazać im dobre życie i rozproszyć zabójczą sugestję, że raz na zawsze napiętnowane, trędowate, wyklęte. Pragnąłbym: 1. wiedzieć, jak jest, 2. przeprowadzić dyskusję z wychowawcami naszych internatów dla dzieci moralnie obarczonych.

Mój pogląd: okno otworzyć, zastawić doniczkami kwiatów, rozłożyć po kątach przynęty i uważnie patrzeć, czy mimo przeszkody i wbrew nęcącym pokusom, nie będą w tym właśnie kierunku zwracały tęsknego wzroku. Dodam: jeśli radość sprawia wypuszczenie więzionego ptaka, jakże ta stała praca myśli: kogo wypuścić z więzienia — ubarwi zaprawdę szarą pracę wychowawcy.

MICHAŁ WAWRZYNOWSKI.

Program nauczania w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo.

W prądach pedagogicznych doby dzisiejszej na pierwszym planie stoi dziecko, jego indywidualność, zainteresowanie i czynna postawa względem, zagadnień związanych z pracą szkolną. Ideje te odzwierciedlają się zarówno w pracach teoretycznych różnych pedagogów, jak i w organizowaniu szkół, mających za zadanie wprowadzenie w czyn teoretycznych dociekań. Szkoły te, zwane „szkołami życia”, „szkołami pracy”, „szkołami czynnymi”, „szkołami społecznymi”, dążą do zerwania z *tradycyjnym programem nauczania*. „W szkole twórczej — mówi Rowid¹⁾ —

¹⁾ Rowid (Henryk). Szkoła Twórcza, Kraków, 1926, str. 245.

nie ma właściwie programu w sensie szkoły tradycyjnej; materiał naukowy wypływa z życia i rozwija się stopniowo, czyli ma charakter dynamiczny. W niektórych szkołach nowego typu, n. p. w szkołach społecznych w *Hamburgu* (*Gemeinschaftsschulen*) pozostawiona jest nauczycielowi zupełna swoboda i tam żadnego programu, ułożonego z góry i obowiązującego niema. W miarę nasuwających się zagadnień i faktów, czerpanych z życia otaczającego, odbywa się opracowanie materiału naukowego w związku z wysuniętymi przez dzieci lub nauczyciela zagadnieniami. Po skończonej w ciągu dnia lub tygodnia takiej pracy pisze nauczyciel *szrawozdanie* i w ten sposób powstaje wierny obraz życia dzieci w szkole, ich postępów i wykonanych prac".

Naczelnem hasłem nowej szkoły jest nie przerobienie z dziećmi pewnego zakresu materiału, *lecz rozwój wszechstronny dziecka i jego osobowości*. „Chcąc należycie patrzeć na życie szkolne — twierdzi Mysłakowski¹⁾ — powinniśmy umieścić nasz punkt widzenia nie nazewnątrz naturalnych procesów rozwojowych dziecka, lecz w nich samych; przenieść się jakgdyby w jego życie, w jego dynamikę i stamtąd dopiero dobierać i oceniać wartość użytych środków kształcenia i wychowania. Dotąd przywykliśmy patrzeć na dziecko tylko przez porównanie go z dorosłymi i stwierdzanie czego mu brakuje do „doskonałości” (rozumianej, oczywiście, na naszą nauczycielską miarę). Myśleliśmy więc o niem nie pozytywnie w terminach jego własnego istnienia lecz negatywnie, w terminach naszych koncepcyj i oczekiwań, w terminach naszych przesądów klasowych, towarzyskich, politycznych, pedagogicznych, wreszcie opinij i idiosynkrazij osobistych; na koniec w terminach materiału naukowego, na którego przyswojeniu nam zależało; zapominaliśmy przytem nieraz, że droga, po której kroczy to przyswajanie, powinna być dla nas nieraz ważniejsza od treści, na niej osiągniętych; że ilość i dobór materiału powinien się ustośunkowywać do pojemności i zainteresowań dziecka jako dziecka, a nie jako tego, który kiedyś, stawszy się dorosłym, w tej lub innej sytuacji życiowej będzie go potrzebował”.

Punktem ciężkości całej pracy szkolnej staje się dziecko, jego osobowość, zainteresowanie i zasób zdobytego doświadczenia. Na wszechstronnem poznaniu dziecka i jego zainteresowań oraz środowiska, w którym się ono rozwija i wzrasta, kształtuje się przede wszystkim i rozszerza budowa programu szkoły. Materiał nauczania wypływa z życia i stopniowo rozwija się w związku z rozwojem zainteresowań dziecka. Program winien być opracowany na tle tego wieku zainteresowań, któremu słu-

1) *Mysłakowski (Zygmunt)*. *Rozwój naturalny i czynniki wychowania*. Kraków, 1925, str. 41 i 42.

ży, a życie samo, warunki środowiska i indywidualność wychowanków tło to rozszerzają i uzupełniają. Program nie może być martwym szablonem, winien być wyrazem życia i życie samo winno go rozszerzać lub zwężać. A skoro teraz przejdziemy do świata anormalnych to tutaj program nauczania okazać się musi nieodzownym ze względu na to, że gdyby nauczyciel dzieci upośledzonych umysłowo chciał poprzestać na zagadnieniach, wysuniętych przez dzieci same, to znając np. ich apatyczność, płochliwość uwagi, brak zainteresowań, musiałby dojść do wniosku, że praca w kierunku przystosowalności ich do warunków życiowych stałaby się niemożliwą. Musimy się więc pogodzić z koniecznością programu, takiego jednak, którego tło stanowi gruntowne poznanie psychiki dziecka, jego zainteresowania i wpływów najbliższego otoczenia. Mówiąc o rozwoju zainteresowań u dzieci normalnych i anormalnych prof. J. Joteyko¹⁾ powiada że „stopień upośledzenia umysłowego mierzyć się daje różnemi metodami. M. Grzegorzewska proponuje badać stopień rozwoju dzieci anormalnych na zasadzie stopnia ich opóźnienia w rozwoju psychogonetycznym, innemi słowy, radzi badać te dzieci metodą opóźnienia, że są takie zainteresowania, które są nawet nigdy nie pojawiają u tej kategorii dzieci, nie ulega żadnej wątpliwości. Metoda ta tembardziej zasługuje na uznanie i doprowadziłby mogła do cennych rezultatów, że w psychologii dziecka normalnego zbadano rozwój poszczególnych zainteresowań oraz ich kierunek i naturalny przebieg. Wszak są dzieci anormalne, które się nawet bawić nie umieją. U wszystkich niewątpliwie specjalizacja w zainteresowaniach, ich pochod w kierunku abatrakcyjnym, od rzeczy konkretnych do ogólnych i logicznych, okazałby się spóźnionym lub wstrzymanym”.

Przy opracowywaniu programu starać się będziemy o możliwie jasne uzasadnienie go zarówno pod względem przystosowalności do warunków życiowych jak i zainteresowań dziecka. Sam termin „zainteresowanie” wskazuje nam na jego znaczenie, które przejawia się w braniu w cześć czynnego udziału, nie wyjaśnia jednak istoty treści, nie wskazuje jakie występują czynności psychiczne, w owej czynnej postawie jednostki czy zbioru jednostek względem danej rzeczy czy zjawiska. Zainteresowanie jest symptomatem potrzeby; u dziecka wywołane jest potrzebami wzrastania fizycznego i umysłowego. Interesy, jako ściśle związane ze wzrastaniem podlegają ciągłym zmianom, nieustannej ewolucji z biegiem lat. Przytoczmy tutaj poglądy niektórych autorów.

¹⁾ Joteyko (Dr. Józefa). O rozwoju zainteresowań u dzieci normalnych i anormalnych. *Szkoła Powszechna*, 1920 r. Nr. 1, str. 37 — 38.

Meumann¹⁾ rozróżnia dwa rodzaje zainteresowań: 1) ogólny kierunek zainteresowań stałe na jednostkę działających, 2) zainteresowania chwilowe, odnoszące się do czynności w danej chwili spełnianej, co jest uzależnionem od stosunku współdziałania uwagi i uczucia; a zatem wykonujemy jakąś czynność z zainteresowaniem, jeśli wykonujemy ją z uwagą i jeśli przedmiot budzi w nas uczucie przyjemne. Jeśli zaś przy wykonywaniu jakiegokolwiek czynności mimo uczucia przykrości zmuszamy się do uwagi, natenczas czynność wykonujemy bez zainteresowania, gdyż niema w niej współdziałania uwagi i uczucia.

Praca — według Dawida²⁾ — może być łatwiejszą lub trudniejszą, zależnie od tego czy towarzyszy jej uczucie przyjemne, podnoszące żywotność i odporność organizmu na zmęczenie, czy uczucie przykre, które żywotność tę i odporność zmniejsza. Do stanów przyjemnych, towarzyszących pracy należy *zainteresowanie*. Praca jest interesująca, gdy odpowiada nabytym zamilowaniom do pewnych przedmiotów, albo wrodzonym popędom i uzdolnieniom (n. p. gry i zabawy u dzieci), gdy leży na linii przeważających w umyśle wyobrażeń, i zwykłego kierunku apercepcji, albo też, nie będąc sama interesującą jest środkiem do celu, który jest interesujący i pożądanym.

Prawdziwą zasadą zainteresowania — mówi Devey³⁾ — jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością, a chęcią w duszy dziecka zachodzić winna odpowiedniość, zgodność, zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, aby sam siebie urzeczywistnić.

Z tych, chociażby tu przytoczonych, poglądów autorów widzimy, że zainteresowanie jest owym czynnikiem, który stwarza pewną wspólnotę między przedmiotem a przeżyciami psychicznymi jednostki i wywołuje z jej strony przyjemne uczucie zadowolenia i potrzebę wykonania jakiejś czynności.

Wspomnieliśmy już poprzednio, że Meumann rozróżnia dwa rodzaje zainteresowań: ogólny kierunek zainteresowań i zainteresowania chwilowe; istotnie na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne okresy w życiu jednostki, w których jedno lub grupa cała zainteresowań wysuwa się na plan pierwszy (*Sigismund, Nagy, Claparède, Ferrière, Stern, Burnes*), czyli, że, w zależności od etapów rozwoju jednostki istnieją pewne ośrodki, dokoła których skupiają się jej zainteresowania. Przytoczone poniżej klasyfikacje ułatwią nam zorientowanie się w rodzajach zainteresowań w poszczególnych latach życia jednostki.

Nagy⁴⁾ wyodrębnia 5 etapów rozwoju zainteresowań: 1) zainteresowanie zmysłowe do 2 r. życia — stadjum czuć zmysłowych; 2) zainteresowania subiektywne od 2 — 7 r. życia — dziecko interesuje się przedmiotami i czynnościami w zależności od ich stosunku do siebie samego (egocentrycznie); 3) zainteresowania obiektywne do 10 r. życia — przedmioty i czynności same w sobie, wartościowanie utylitarne ze stanowiska osobistego lub ogólnego; 4) zainteresowania specjalizowane trwałe i żądza wiedzy od 10 — 15 r. życia; 5) zainteresowania logiczne od 15 r. życia.

¹⁾ Meumann (*Ernst*.) Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, Leipzig, 1914, t. III, str. 123.

²⁾ Dawid (*J. Wł.*) Inteligencja, Wola i Zdolność do pracy, wyd. II. Warszawa 1926, t. III, str. 58 i 59.

³⁾ Devey (*J.*) Szkoła i dziecko. Tłum. H. Bleszyńska, Warszawa, b. d. str. 44.

⁴⁾ Nagy (*Ladislau*). Die Entwicklung des Interesses. *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, V, 1907.

Według *Claparède'a*¹⁾ mamy 3 etapy w rozwoju zainteresowań:

I — etap przyjmowania i doświadczenia:

1) okres zainteresowań postrzegawczych w 1-ym roku życia (które wywołują u dzieci macanie, oglądanie, smakowanie przedmiotów otaczających, oraz wykonywanie różnych ruchów dla osiągnięcia przedmiotów lub dla doznawania czuć ruchowych); 2) okres zainteresowań mownych w 2 i 3 r. życia, (które objawiają się w zamilowaniu do gaworzenia, powtarzania wyrazów poznanych i tworzenia nowych); 3) okres zainteresowań ogólnych; budzenie się zainteresowań umysłowych i wiek pytań — od 3 — 7 r. życia; 4) okres zainteresowań specjalnych i obiektywnych od 7—12 lat;

II — etap organizacji i wartościowania:

5) okres uczucia; zainteresowania etyczne i społeczne, zainteresowania, związane z płcią od 12 — 18 lat i więcej;

III — etap twórczości:

6) okres pracy. Różne zainteresowania podporządkowuje się zainteresowaniu wyższemu, którym jest ideał jakiś, albo zainteresowaniu zachowania siebie. — Wiek dojrzały.

*Ferrière*²⁾ rozróżnia 6 głównych etapów rozwoju zainteresowań:

1) okres zainteresowań zmysłowych do 3 roku życia; 2) okres zainteresowań rozsianych, albo okres gier w 4, 5 i 6 roku życia; 3) okres zainteresowań bezpośrednich w 7, 8 i 9 roku życia; a) dziecko interesuje się swoją osobą, tem co od niego pochodzi i do niego się zwraca, b) zajmuje je wyłącznie świat konkretny, przedmioty istniejące w czasie i przestrzeni, c) dziecko chce być ciągle czynne, przekładając działanie nad przyglądanie się i z większą przyjemnością obserwuje niż słucha, d) przedmioty posiadają dla niego wartość utylitarną, e) dziecko interesuje się bezpośrednią przyczyną lub skutkiem; 4) okres zainteresowań konkretnych specjalizowanych albo okres monografii w 10, 11, 12 roku życia; dzieci najchętniej zajmują się postaciami historycznymi, sławnymi ludźmi, podróżnikami i t. p. — jest to wiek gminy szkolnej i podziału pracy; 5) okres zainteresowań abstrakcyjnych prostych w 13, 14 i 15 roku życia; dzieci interesują się stosunki zjawisk i ich współzależność — jest to okres konkurencyjny. wyprzedzający okres organizacyjny; 6) okres zainteresowań abstrakcyjnych złożonych, w 16, 17 i 18 r. życia, w kierunku psychologii, ekonomji, socjologii, — jako przygotowanie do życia społecznego.

Z powyższych danych jasno zarysowuje się zagadnienie konieczności oparcia materiału nauczania dziecka w pierwszych latach jego pobytu w szkole *na świecie najbliższym dla niego, bezpośrednio z nim związanym, konkretnym, namacalnym* i zjawiskami które w świecie tym zachodzą. W pierwszym rzędzie bierzemy więc pod uwagę dziecko samo i najistotniejsze jego potrzeby oraz środowisko, w którym dziecko wzrasta³⁾. Program musi się opierać na *działaniu dziecka*, na jego czynnej postawie względem nasuwającego się materiału dydaktycznego; dziecko chce być ciągle czynne, samo dociekać i badać, nie

¹⁾ *Claparède* (Ed.). *Psychologie de l'enfant*, Kundig, Genève, 1924 X-me ed. pp. 519—520.

²⁾ *Ferrière* (Ad.). *L'Ecole active*, Genève, ed. Forum, 1922, 414 p.

³⁾ Przypominamy, że w zasadzie program 6-cio klasowej szkoły specjalnej dla upośledzonych umysłowo odpowiada w ogólnych zarysach programowi 4 pierwszych lat nauczania w szkole powszechnej.

przyglądać się i słuchać. Trzeba tylko tę *żądę* ruchu i czynu (działania) dobrze pokierować¹⁾.

Niezmierznie ważną zasadą, którą przy układaniu programu kierować się musimy jest zasada *koncentracji* materiału nauczania²⁾ polegająca: a) na zgrupowaniu nauki dokoła jednego ośrodka, który w danym programie, względnie lekcji uważa się za najważniejszy; b) na takim układzie materiału naukowego w programie, że wiadomości podane na stopniach niższych w zarysie i fragmentarycznie, stopniowo się rozszerza, uzupełnia i systematyzuje. W myśl tedy zasady koncentracji w całokształcie programu musi przesuwac się jedna wspólna nić przewodnia z różnych punktów widzenia rozpatrywana, a tematy pracy dni, tygodni i miesięcy muszą o siebie zazębiać i wzajemnie się uzupełniać. Jeśli teraz weźmiemy pod uwagę psychikę dziecka upośledzonego umysłowo to koncentracja, za względu na istotną wartość pedagogiczną tego systemu narzuca się jako wyraźna konieczność ze względu na: kształcenie dróg asocjacyjnych, tak bardzo u dziecka anormalnego upośledzonych; łączenie już zdobytych obrazów myślowych w pewną logiczną całość, nawiązywanie łącznika przyczynowości i skutków między poszczególnymi zjawiskami i kształcenia tą drogą rozumowania i sądów.

Koncentracja zatem w szkołach specjalnych jest hasłem ogólnem programu, ośrodek zaś zainteresowań tematem skupiającym zainteresowanie dziecka w danym momencie i zataczającym coraz szersze księgi w dziedzinach, mających bezpośrednią łączność z tematem, stanowiącym istotną treść zainteresowań. Przy zastosowaniu tej zasady, w programie nauczania jedno z drugiego się wywiązuje, łączy, wysnuwa, pewien całokształt stanowi. Zasada koncentracji winna być uwzględniona zarówno w ułożeniu programu, jak i w jego przeprowadzeniu; dlatego w myśl hasła szkoły nowego typu wyrugować należy podział dnia szkolnego na poszczególne lekcje, przeznaczone na różne przedmioty nauczania, a wprowadzić *ruchomy plan zajęć*³⁾.

¹⁾ Jednakże ze względu na charakterystyczne cechy psychiki dziecka upośledzonego umysłowo, dopiero w najwyższych klasach szkoły specjalnej możnaby pomyśleć o wprowadzeniu np. planu Daltońskiego.

²⁾ Zasada koncentracji nie jest rzeczą nową; już dawniej starano się o to aby około jednego przedmiotu, skupiać inne przedmioty nauczania — za centrum około którego miało się skupiać nauczanie brano religję, język, historję, a wreszcie książkę do czytania. *Herbart* i jego uczniowie, zwłaszcza *Ziller* (1882), za punkt wyjścia dokoła którego miało się skupiać nauczanie brał zagadnienia wychowawcze, a zatem przedmiot treści moralnej, który działał na uczucia i wolę ucznia. W czasach dzisiejszych, jako oś koncentracyjna wysuwają się pogadanki i nauka rzeczy ojczystrych.

³⁾ W szkołach specjalnych m. Wiednia już od r. 1922 zniesiono podział dnia szkolnego na poszczególne jednostki lekcyjne: „Przejście z jednego przedmiotu do drugiego nie może następować mechanicznie według planu lekcji, lecz na podstawie psychologicznej i rzeczowej potrzeby”.

Mówiąc o ruchomym planie zajęć (podziale godzin) mamy na myśli teoretyczne rozłożenie materiału nauczania według stopni poznania t. j. percepcji, apercpcji i asymilacji. W myśl tej zasady poszczególne „przedmioty” następowałyby nie według z góry określonej kolejności, lecz według istotnych potrzeb i zainteresowań dziecka, a zatem w danym dniu winny być uwzględnione tylko te „przedmioty”, które faktycznie okażą się potrzebne do wytworzenia jasnego pojęcia w umyśle dziecka o danej rzeczy czy zjawisku.

Ciekawym przykładem wprowadzenia w życie tych zasadniczych podstaw w układzie programu szkolnego i rozłożenia materiału dydaktycznego jest program koncentryczny nauczania w szkole Dr. O-Decroly'ego w Brukseli. Decroly streszcza zasadnicze rysy swego programu w następujących punktach (1): 1) wprowadzenie w życie ciągłości materiału nauczania opierającego, się na studiach dziecka i jego środowiska. 2) Zastosowanie metody ośrodków zainteresowań. 3) Podział przedmiotów nauczania, oparty zasadniczo na: obserwacji, kojarzeniu i ekspresji. 4) Ilość materiału zastosowana do różnych grup dzieci. 5) Metody pracy oparte na działaniu, poglądzie i postawie twórczej dziecka. 6) Działanie dziecka i jego twórczość potęgują roboty ręczne (w związku z ośrodkami zainteresowań) i stosowanie gier wychowawczych. Cechy charakterystyczne programu są następujące: 1) szkoła musi odpowiadać swojemu celowi wychowania wszechstronnego, przygotowując dziecko do współczesnego życia społecznego; 2) przygotowanie to postępuje wtedy najlepiej jeżeli dziecko wprowadza się praktycznie w życie wogóle, a w szczególności w życie społeczne; 3) to wprowadzenie w życie wymaga studiów dwu zasadniczych dziedzin: poznania przez dziecko jego własnej osobowości (poznanie swego ja, a więc i swoich potrzeb, dążeń i celów); poznania warunków środowiska w którym żyje, od którego zależy i w którym musi działać, ażeby jego potrzeby, dążenia i cele stanowiły przygotowanie do zrozumienia potrzeb, dążeń, celów i ideałów ludzkości, wreszcie poznania warunków jego przystosowania i środków współpracy aby stać się świadomym celów członkiem społeczeństwa.

W problemacie poznania przez dziecko jego potrzeb Decroly odróżnia 4 zasadnicze potrzeby: 1) potrzebę odżywiania się (włącza tutaj potrzebę oddychania i czystości); 2) potrzebę walki z warunkami atmosferycznymi; 3) potrzebę obrony przed niebezpieczeństwami i wrogami 4) potrzebę działania i pracy solidarnej, potrzebę wypoczynku i doskonalenia się.

Poznanie środowiska, rozpatrywane przedewszystkiem z punktu widzenia zadośćuczynienia swoim potrzebom, obejmuje badanie wszystkich czynników tego środowiska poczynwszy od środowiska ludzkiego; rodzinnego, szkolnego, społecznego, przechodzi do środowiska ożywionego roślinnego i zwierzęcego, oraz nieożywionego—włączając w nie słońce i gwiazdy. Należy tutaj, według autora, odróżniać działanie dodatnie lub ujemne środowiska na jednostkę; reakcję jednostki na środowisko a mianowicie przystosowanie go do swoich potrzeb. Mielibyśmy więc następujące zagadnienia w poznaniu środowiska: dziecko i rodzina; dziecko i szkoła; dziecko i społeczeństwo; dziecko i zwierzęta; dziecko i rośliny; dziecko i ziemia (woda, powietrze, kamienie); dziecko i słońce, księżyc i gwiazdy.

Volkserziehung Stück XII.1922 r. Podstawy nauczania w szkołach specjalnych dla upośledzonych umysłowo.

¹⁾ Decroly (Dr. Ov.). Boon (G.).—Vers l'école renouée, Paris, Nathan, 1921, p.p. 22 — 23.

Według *Decroly'ego* należy poznawać przedmioty i zjawiska z różnych punktów widzenia:

- I. Bezpośrednio przez zmysły i doświadczenie. } ćwiczenia obserwacji.
- II. a) Pośrednio przez osobiste wspomnienia.
- b) Pośrednio przez studjowanie różnych dokumentów, przedmiotów i zjawisk niedostępnych, chociaż współczesnych. } ćwiczenia asocjacji.
- c) Pośrednio przez badanie dokumentów, dotyczących przedmiotów lub zjawisk przeszłych.

Z tego wynikają dwa rodzaje pracy: obserwacji i asocjacji. Z pracami zaś temi, mającemi na celu zebranie materiałów i sądów bezpośrednio zdobytych, oraz zestawienie ich z wiadomościami, zdobytemi drogą pośrednią (drogą pisma lub słowa) łączy się praca ekspresji — wyrażania. Całokształt cyklu przeróbki psychicznej byłby więc następujący: 1) praca zmysłów podniecana przez zainteresowanie; 2) przeróbka materiału; 3) kontrola tegoż, drogą ekspresji konkretnej i abstrakcyjnej (ekspresja obejmuje nie tylko sposób werbalny, ale i graficzny — rysunek, a także i prace ręczne przy użyciu różnych materiałów i przyrządów).

* * *

Z wyżej przytoczonych rozważań i przykładów wynika, że program winien być przede wszystkim dostosowany do psychiki dziecka, oparty na jego zainteresowaniach i pędzie do działania, a zastosowany do potrzeb życia społecznego. Punktem wyjścia pracy szkolnej winno być dziecko, a nie program. *Devey* ładnie to formułuje, mówiąc: „Ideal nie na tem polega, aby dziecko nagromadzało wiadomości, lecz aby swoje zdolności rozwijało”. I dalej, „musimy więc dosłownie wychodzić z dziecka i brać je za przewodnika, ono jedynie określa nam ilość i jakość materiału, który wychowawca ma mu podawać do poznania”¹⁾.

Wszystkie te warunki chcielibyśmy uwzględnić w naszym programie. W rozwiązaniu praktycznem tego zagadnienia należałoby więc mieć jedynie wytyczne zakresu materiału do przerobienia z każdego z poszczególnych przedmiotów²⁾, w doborze zaś i układzie materiału pracy, kierować się wyłącznie poznaniem dziecka i fazami rozwojowemi jego zainteresowań, tak, aby badania i prace w rozszerzających się ciągle ośrodkach zainteresowań łączyły w sobie wszystkie przedmioty nauczania. W ten sposób powstawałaby całokształtna budowa, w której wszystkie części byłyby wspólnie powiązane ze sobą i wzajemnie od siebie uzależnione, co stanowiłoby o trwałości tych przeżyć i o ich wpływie kształcącym.

Droga ta wymaga daleko więcej przygotowania i pracy ze strony nauczyciela, prowadzi jednak do całości strukturalnych, nie łamie, nie przerywa zainteresowań i pozwala na twórcze i aktywne nastawienie się pracującej jednostki.

W programie naszym w celu jaśniejszego zarysowania etapów rozwojowych pracy w poszczególnych przedmiotach naucza-

^{1) 2)} *Devey (John)*. Op. Cit. str. 93.

nia, podajemy programy oddzielnie dla każdego z nich, nie zaznaczając tem żadnych warunków co do metody pracy gdyż, jak już powiedzieliśmy, dzień pracy dziecka w szkole nie może być pokawałkowany i nie może wymagać ciągłego nastawiania się na inny przedmiot, lecz winien być możliwie jednolity, scałkowany.

* * *

Pierwsza godzina dnia szkolnego winna być poświęcona t. zw. zajęciom wstępnym, obejmującym 1) *gimnastykę*, 2) *notowanie pogody*, 3) *notowanie obecności i opóźnień*, które przedstawiają następujące wartości pedagogiczne:

1) *Gimnastyka*. Biorąc pod uwagę, że rano organizm dziecięcy, znajduje się jeszcze jakgdyby w półśnie i potrzebuje koniecznie pewnego rodzaju rozbudzenia z tej drętwoty, stosujemy 6—10 minutowe ćwiczenia gimnastyczne przed rozpoczęciem lekcji (poza godzinami, przeznaczonemi na zabawy, gry i gimnastykę), które, poza ogólnemi wartościami, jakie daje gimnastyka, wyrwywają dzieci z sennej apatii i przywołują do rzeczywistości.

2) *Notowanie pogody* kształci uwagę, obserwacyjność, pobudza twórczość i samodzielność dziecka. Dziecko przyzwyczaja się do pewnego rodzaju systemu pracy, przestaje bezmyślnie i prawie automatycznie przebywać przestrzeń między domem i szkołą, a uczy się patrzeć, obserwować i dociekać, gdyż wie, że to co widziało na ulicy musi zużytkować w szkole, przyczem poznaje praktycznie dni, tygodnie i miesiące, z różnicami, uzależnionemi od wpływu słońca na ziemię.

3) *Notowanie obecności i opóźnień* ma na celu przyzwyczajenie dzieci to regularnego przychodzenia do szkoły i samokontroli.

Po tych zajęciach wstępnych rozpoczyna się normalny bieg zajęć szkolnych, w których ośrodkiem zainteresowań w całokształcie programu będzie: *dziecko i jego potrzeby*.

Pogadanki i prace ręczne.

Dziecko normalne już od zarania swojego życia bada otaczający je świat, wyrabia sobie pojęcia i sądy o otaczających je przedmiotach i zjawiskach, wszystko je żywo interesuje, podnieca do badań, dociekań i obserwacji; dziecko anormalne przeważnie bierne i tępe na odgłosy życia i otaczającego je świata wchodzi do szkoły nie rozbudzone myślowo, bez zainteresowań i z bardzo nikłym zasobem doświadczenia życiowego. Szkoła ma je przede wszystkim obudzić z uśpienia i wyrwać z bierności i drętwoty, zainteresować najbliższym, a więc dostępnym mu światem, a przez to zachęcić i wdrożyć do pracy. Szkoła winna mu więc stworzyć warunki, umożliwiające jaknajbliższe zetknięcie się z otaczającym je życiem i jego zjawiskami, warunki te rozszerzać, wzbogacać, urozmaicać i zmieniać, aby tą drogą umożliwić dziecku wniknięcie w treść i istotę otaczających je zja-

wisk, dać zrozumienie ich wzajemnej łączności i współzależności, poznanie spłotu przyczynowości i skutków.

W pogadankach chodzić nam winno o wzbogacenie doświadczeń dziecka, przez rozbudzenie wrodzonego pędu do badania, poznawania, porównywania i różnicowania pojęć. Wiemy, że umysł dziecka umysłowo upośledzonego niezdolny jest do podtrzymywania uwagi i kierowania nią własnym wysiłkiem woli, a cechuje go uwaga mimowolna, którą się prawie wyłącznie posługuje. W pogadankach zatem musimy przez zainteresowanie wyrabiać u dzieci uwagę dowolną i wychodząc z najbliższego i najlepiej dziecku znanego otoczenia nauczyć je dobrze postrzegać, obserwować, patrzeć, sądzić, wyciągać wnioski słowem myśleć, jakoteż wyrabiać inicjatywę, pomysłowość, zręczność i praktyczność w przystosowaniu się do warunków życiowych, a w zależności od stopnia i kategorii upośledzenia umysłowego, w węższej lub szerszej mierze—samodzielność i twórczość w pracy¹⁾. Punktem wyjścia pracy z dziećmi anormalnymi powinny być *roboty ręczne*, pozostające w ścisłym i nierozzerwalnym związku z pogadankami. Cele, któreśmy sobie wyżej zakreslili, mogą być realizowane tylko drogą całego systemu ciągłych i najrozmaitszych prac ręcznych, grupujących w sobie możliwie najróżnorodniejsze narzędzia i materiały pracy. Nie będziemy już tutaj powtarzali ogólnie uznanych w pedagogice wysokich wartości, jakie wnoszą w wychowanie roboty ręczne, zaznaczamy tylko, że w kształceniu dziecka anormalnego, gdzie specjalny nacisk położony należy na kształcenie zmysłów, sprawności ruchowej, zręczności, postrzegania, obserwacyjności, uwagi, wyobraźni odtwórczej i twórczej, kombinacyjności, prace ręczne są fundamentem na którym opiera się i stopniowo rozwija cały zasób pojęciowy dziecka, i jego zdolność przystosowalności do życia. Prócz tego prace ręczne posiadają olbrzymie znaczenie wychowawcze, są bowiem podstawowym czynnikiem kształcenia charakteru i uczuć społecznych.

P o z i o m I²⁾.

Na początku roku szkolnego najodpowiedniejszymi wydają się nam pogadanki okolicznościowe, chociażby z tego powodu, że dzieci po przyjsciu do szkoły nie mają żadnych stałych zainteresowań, interesuje je zaś wszystko to co w danym momencie zauważą względnie czego doświadczą. Pogadanki te objąć winny zarówno zagadnienia przyrodnicze w danej chwili aktualne, jak i rozmówki z dziećmi o ich rodzicach, rodzeństwie i otoczeniu, czyli o tem co dziecko w danej chwili interesuje najbardziej i co mu jest

¹⁾ Metodyczne uwagi co do sposobu prowadzenia pogadanek i prac ręcznych, podany w końcu programu.

²⁾ W opracowaniu tego programu opieram się na pracy mojej w szkole ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, oraz na metodzie *Decroly'ego*, która była punktem wyjścia prac naszych w powyżej wymienionej szkole.

najbliższym. To doprowadzi nas do systematycznej pracy z wyrażnym ośrodkiem zainteresowań.

Pogadanki objąć winny rodzinę i stosunek dziecka do niej; dziecko, różnicę między niemowlęciem a dzieckiem, które chodzi do szkoły, różnicę między dzieckiem a człowiekiem dorosłym; dlaczego dzieci chodzą do szkoły; jak winny zachowywać się na ulicy, w domu, w szkole, względem rodziców, nauczyciela, kolegów. Dzieci zapoznają się z pracą szkolną i rozrywkami szkolnymi i porównują dom ze szkołą w związku z potrzebami materialnymi i intelektualnymi. Równocześnie przez urządzenie wycieczek do ogrodów i parków zaznajamiają się dzieci z owocami i warzywami sezonowymi, obserwują drzewa i liście w związku z zachodzącymi zmianami pór roku, przyczem zapoznają się z mieszkańcami ogrodów i parków, zwrócą uwagę na życie i gniazda ptaków. Gniazdo ptasie, jako mieszkanie porównają z mieszkaniem innych zwierząt i mieszkaniem ludzi. Przy obserwacji własnego mieszkania wyrobią sobie pojęcia ile ich pokój mieszkalny ma ścian, ile sufitów, ile okien, ile drzwi; następnie muszą wydać sąd, co musi być wewnątrz, aby salę nazwać mieszkaniem (sprząty), zróżnicują pojęcia: pokój, kuchnia, izba szkolna [w pracy ręcznej odtwarzają najpierw z gliny potem z drzewa (praca zbiorowa) pokój i sprzęty domowe] i zapoznają się z potrzebą higieny i estetyki mieszkanie, (co znajdzie praktyczne zastosowanie w sprzątaniu, przewietrzaniu, ścieraniu kurzu i upiększaniu izby szkolnej). Z chwilą zbliżającego się zima, dzieci na podstawie już zdobytych obrazów myślowych z działu poprzedniego, wyjaśnią sobie w jaki jeszcze sposób ochraniały się od zimy, zrozumieją dlaczego się ubieramy — porównają ubranie człowieka z ubraniem zwierząt, podkreślą różnicę w ubraniu latem i zimą, zaznajomią się z najczęściej spotykanymi materiałami odzieżowymi (segregowanie próbek materiałów na letnie i zimowe). Następnie winny dzieci zapoznać się z pracą krawca i szewca, a w szkole, materiał zdobyty na wycieczce, zebrać syntetycznie i zwrócić uwagę na całość i czystość ubrania i obuwia. Zostawienie na stałe w klasie nici, igieł, szczytki do czyszczenia ubrania i szczotki do czyszczenia obuwia, zachęci dzieci do dbania o swój zewnętrzny wygląd i higienę¹⁾. Dalszym etapem obrony człowieka przed zimnem jest opalanie mieszkań. Tutaj dzieci muszą zrozumieć przyczynowość i sposób palenia w piecach — same paląc, zrobią spostrzeżenia, skorygują luki i samodzielnie

¹⁾ Przy pogadance o ubraniu winny dzieci zwrócić uwagę na czystość i całość swego ubrania, wyczyścić je i ewentualnie przyszyć brakujące guziki; przy pogadance zaś o obuwiu, wyczyścić buciki. Czyszczenie winno się odbywać w sali rekreacyjnej (przyczyna dla której nie mogą czyścić w sali szkolnej). W związku z pracą krawca oprócz przyszywania guzików, mogą też szyć woreczki na przybory szkolne, ubranie dla lalek i t. p.

doświadczą czym i jak palimy. Zapoznają się z materiałem opałowym (drzewo, torf, węgiel). Urządzą wycieczkę do składu węgla, pobieżnie dowiedzą się o pracy robotnika i górnika. Przy tej okazji, omawiając sposób nabywania węgla i drzewa przez rodziców, dowiedzą się dzieci o niektórych środkach lokomocji (furgony, platformy, kolej żelazna), jednak tylko w bezpośrednim związku z tematem, jako też poznają najczęściej w ich środowiskach spotykane piece (piec kuchenny, piec kaflowy pokojowy, piecyk i kuchenka żelazna). Ową różnorodność pieców wyjaśnią sobie dzieci ich przeznaczeniem, gdyż jedno z nich służy tylko do ochrony człowieka przed zimnem, inne zaś także i do przygotowywania pożywienia, które należy do najistotniejszych potrzeb dziecka. W tym cyklu pogadanek na pierwszym poziomie należy opracować jedynie te artykuły spożywcze, z którymi najczęściej spotykają się dzieci danego środowiska. Punktem wyjścia będzie chleb. Jest on artykułem, z którym dzieci stykają się ustawicznie, i który najlepiej znają. Po wypowiedzeniu się co wiedzą o chlebie i jego fabrykacji, sporządzają go bez drożdży, (podpłomyki), a następnie udają się do piekarni (wycieczka), obserwują sposób wyrobu chleba i podobnie wypiekają go w klasie. Ponieważ spożywa się najwięcej chleba przy śniadaniu, będzie to więc przejście do omówienia śniadania i mleka, jako najpożywniejszego napoju na śniadanie (gotowanie śniadania, nakrywanie do stołu, higieny i estetyka przy jedzeniu). Mleko to winno pozostać dla obserwacji przez pewien okres czasu w klasie, aby dzieci zauważyły różnicę jaka przez ten czas w mleku zachodzi i poznały skwaszone, śmietanę słodką, śmietanę kwaśną, — wreszcie powinny zrobić przetwory z mleka — masło i ser (masło można zrobić w butelce, jeśli niema odpowiedniego przyboru; do wyrobu zaś sera dzieci same winny uszyć woreczki). Ponieważ mleko, masło i ser spożywają dzieci w różnych potrawach, wyliczą więc wszystkie znane im potrawy, przez co stworzy się syntetyczne ujęcie problemu „co jadamy”, z uwzględnieniem wszystkich zasadniczych artykułów spożywczych. W celu zapoznania dzieci z wyliczonemi przez nie artykułami spożywczemi w stanie surowym (wiele bowiem dzieci może nie wiedzieć jak wygląda np. kasza w stanie surowym) należy urządzać wycieczki do sklepów spożywczych względnie do hal targowych, przyczem poza zaopatrzeniem się w potrzebne do lekcji artykuły zaznajamiają się dzieci z pracą ludzi sprzedających. W czasie omawiania kwestji nabywania artykułów spożywczych, dzieci wyliczą jeszcze i inne, poza sklepami, miejsca zaopatrywania się (np. targ), przekonają się skąd te artykuły biorą się w sklepie, od kogo je właściciel sklepu nabywa, dochodząc stopniowo do pracy rolnika i ogrodnika. Aby zapoznać je z tą pracą należy urządzić wycieczkę do ogrodnika (a jeśli to możliwe także i na wieś do

rolnika), gdzie dzieci dowiedzą się o sposobie rozmnażania się roślin, o istnieniu nasion, ich siewie i sadzeniu, poczem po obserwacji nasion i po dociekaniach w jaki sposób można było by zasiać nasiona w klasie przynoszą dzieci paczki, doniczki i ziemię, aby zasiać warzywa i kwiaty. W celu podkreślenia warunków potrzebnych roślinie do życia (ziemia, światło, wilgoć) część nasion należy zasadzić w specjalnej skrzynce czy doniczce, pozostawić w cieniu i nie podlewać. Skoro już raz obudzi się zainteresowanie do pracy w ziemi należy wyjść do ogrodu¹⁾ w celu zaznajomienia się z terenem i omówić zagadnienie „co należy zrobić” (nawożenie, kopanie, grabienie), „jak należy zrobić” (odmierzyć zagonki czyli podzielić teren), „czem należy robić” (zaznajomienie z narzędziami: łopata, grabie). Zaznajomienie się dzieci z terenem pracy, narzędziami i pierwsze próby kopania uzupełnią wspomniane poprzednio problemy; dzieci przez obserwację pracy ogrodnika dojdą do wniosku, że najpierw należy ziemię skopać, wyrzucić chwasty, potem unawozić, jeszcze raz skopać, zgrabić, rozbić grudki a dopiero w końcu można siać nasiona. W czasie pierwszych wycieczek do ogrodu zauważą już dzieci pierwsze zwiastuny wiosny: stokrotki, fiołki, pączki na drzewach, co również będzie tematem pogadanki, jako pierwszy przebłysk wiosny. Po przygotowaniu zagonków powinny zasiać dzieci nasiona tych roślin²⁾, które można siać wczesną wiosną zostawiając równocześnie część zagonka na rozsadę i na nasiona, które można nieco później sadzić (fasola, ogórki, dynia). Równocześnie budzący się świat roślinny, który dzieci w czasie pracy na zagonkach obserwują, skieruje je na wycieczkę do parku, gdzie zaobserwują różnicę między drzewami owocowymi, a temi, które spotkają w parku, jakoteż zwrócą uwagę na staw czy rzekę, a na niej na żabi skrzek, który dla długotrwałej obserwacji winny zabrać do klasy i umieścić w akwarjum w celu zapoznania się z rozwojem żaby. Rzecz zupełnie naturalna, że wiosna przyniesie jeszcze wiele nowych i aktualnych tematów jak np. przyłot ptaków; dzieci poznają bociana, jaskółkę i skowronka, nie odrywając zupełnie swych zainteresowań od pracy na roli.

W międzyczasie nasiona zasadzone w paczkach wyrosną, dzieci przesadzą je przeto na zagonki, zapoznają się przytem z techniką rozsadzania (robienie dołków w ziemi, obrywanie końców korzonków) i poznają już pobieżnie główne części rośliny. W ogrodzie ciągle jest praca: groch zasadzony zacznie się chylić ku ziemi, pełzać po niej, brudzić się, listki zaczną gnić; dzieci za-

¹⁾ Przyjmujemy za podstawę, że każda szkoła specjalna winna posiadać ogród szkolny, albo przynajmniej wydzierżawiony teren na zagonki.

²⁾ Należy dobrać takie nasiona, których rozwój związany jest z cyklemżywienia, w celu gruntownego poznania ich przez dzieci.

obserwują to, i obmyślą środki zaradcze, a więc w danym wypadku przygotowują podpórki. Stopniowo uczą się rozróżniać chwasty i rozumieć potrzebę pielienienia. Pusta część zagonka, na której mają być zasadzone ogórki i fasola porośnie trawą i chwastem dzieci jeszcze raz ją skopią, zgrabią, a potem zasieją. Niektóre roślinki na zagonkach zaczną wędznąć, dzieci zrozumieją przyczynę, że słońce ziemię wysusza; jednakże pomimo podlewania zagonków zauważą, że niektóre rośliny mają słabe i żółte listki — przyczynę znajdą z pomocą nauczyciela w tem, że jedna roślina ma podgryziony korzeń; po różnych przypuszczeniach (dżdżownica, kret) przekonają się, że to turkuć podjadek — z tego wywiąże się rozmowa o tępiciele turkucia — szpaku (dzieci zrobią domek dla niego). W czasie tych prac dzieci obserwują kwiaty z drzew owocowych i tworzące się zawiązki owoców. Jeżeli podczas pracy w ogrodzie zaskoczy dzieci deszcz, burza, grzmoty, błyskawice i pioruny, to będzie to tematem pogadanek, po zaobserwowaniu zmian, spowodowanych temi zjawiskami atmosferycznymi. Łączy się z tem praca w ogrodzie, gdyż trzeba ratować rośliny, które ucierpiały od ulewy czy burzy: podnosić z ziemi, podpierać, przekopywać ujście dla wody; wtedy dopiero dzieci przekonają się jak potrzebne są bruzdy i rowy.

W końcu roku szkolnego już zupełnie wyraźnie zarysują się owoce pracy dzieci — w klasie na oknach pełno wychodowanych przez nie kwiatów — w ogrodzie warzywa i kwiaty — dzieci to wszystko znają — to owoce ich — choć ciężkiej — ale przyjemnej pracy.

(C. d. n.)

ADELA STEFANOWICZ-MOSKIEWICZOWA.

Sprawozdanie z działalności pracowni psychopedagogicznej Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w r. szk. 1925/6.

Zakres pracy dokonanej w r. szk. 1925/6 w pracowni psychopedagogicznej P. I. P. S. objął: 1. opracowanie schematów pism i ksiąg, niezbędnych w archiwum pracowni przy prowadzeniu selekcji dzieci upośledzonych umysłowo, 2. opracowanie norm selekcji na podstawie wyników badań testami B. S. w przeróbce Stanfordzkiego Uniwersytetu¹⁾, 3. selekcję dzieci upośledzonych umysłowo, 4. zapoznanie słuchaczy Instytutu z techniką selekcji

¹⁾ Normy selekcji, ogłoszone zostały w „Szkole Specjalnej” (Rok II, № 2: Selekcja dzieci anormalnych). Druki oraz normy selekcji zostały zatwierdzone przez Ministerstwo W. R. i O. P. pismem do Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej z dn. 4. IV. 1926 r.

i badań, 5. badanie dzieci normalnych z I oddz. szkół powszech-
6. badanie dzieci ze szkoły ćwiczeń przy P. I. P. S., 7. badanie
dzieci głuchoniemych, 8. zorganizowanie wystawy pracowni pod-
czas I Polskiego Zjazdu Nauczycielstwa Szkół Specjalnych.

I. Korzystając z praktyki lat ubiegłych w pracowni zostały
opracowane schematy pism i ksiąg, niezbędnych przy prowadze-
niu selekcji dzieci oraz utrzymywaniu w należytych porządku
archiwum pracowni. Wzory te są następujące:

A. Do przeprowadzenia selekcji dzieci: a) zawiadomienie kierow-
nictw szkół powszechnych o terminie badania dzieci, podanych w kwestjo-
narjuszach wstępnych, b) wezwanie wychowawców zbadanych dzieci na
konferencję, c) zawiadomienie kierownictw szkół powszechnych o wyniku
badania i orzeczeniu pracowni, d) księga zawiadomień Inspektoratu oraz
kierownictw szkół specjalnych o dzieciach zakwalifikowanych do tych szkół

B. Archiwum pracowni: a) schemat protokołu badania; b) roczna
księga alfabetyczna zbadanych dzieci; c) kartoteka ogólna zbadanych dzie-
ci; d) księga główna, do której wpisuje się: nazwiska i imiona dzieci, za-
kwalifikowanych do szkół specjalnych z oznaczeniem Nr. protokołu ba-
dania, wyniki pierwszego badania oraz badań następujących, postępy dzie-
ci w szkołach specjalnych; e) teczki do przechowania protokołów badań.

2. W celu selekcji w 1925/6 r. szk. zbadano 765 dzieci ¹⁾
zakwalifikowano do szkół specjalnych 324 dzieci.

Nr. 1.

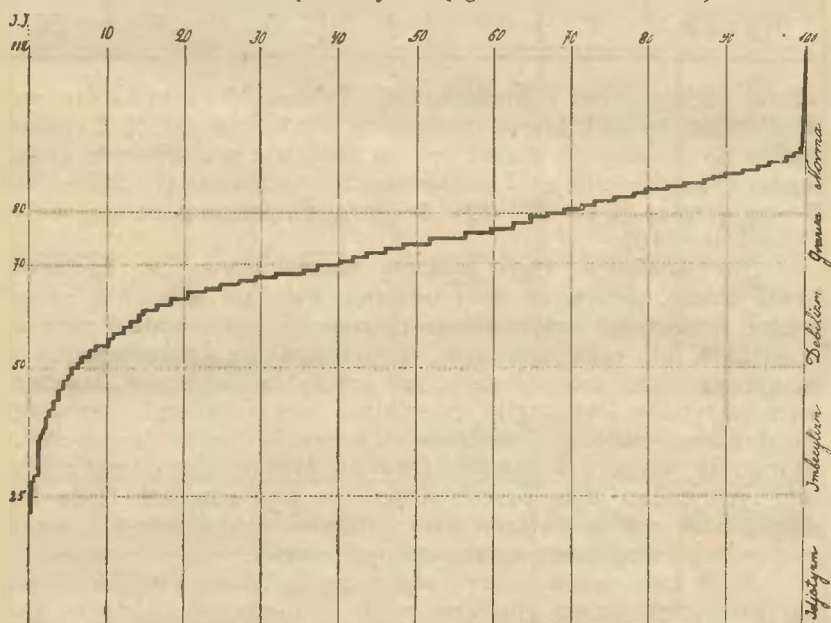
Ilość, wiek, iloraz inteligencji dzieci, zbadanych met. B.-S. w przeróbce
Terman'a w r. rok. 1925/6.

I. I.	29	30—39	40—49	50—59	60—69	70—79	80	RAZEM
W. Ż.								
6 l. — 6 l. II m.	0	0	0	2	1	0	2	5
7 l. — 7 l. II m.	0	2	3	9	15	26	64	119
8 l. — 8 l. II m.	1	1	4	6	28	53	65	158
9 l. — 9 l. II m.	1	1	2	6	22	43	47	122
10 l. — 10 l. II m.	2	1	6	11	38	50	21	129
11 l. — 11 l. II m.	0	2	1	17	34	30	10	94
12 l. — 12 l. II m.	1	0	2	7	26	15	7	58
13 l. — 13 l. II m.	2	0	3	6	5	10	5	31
14 l. — 14 l. II m.	1	0	1	3	3	2	0	10
15 l. i więcej	1	0	2	1	0	1	0	5
Razem	9	7	24	68	172	230	221	731
Liczba dzieci w %	1	1	3	9	24	32	30	

¹⁾ U 34 dzieci nie można było obliczyć I. I. ze względu na brak do-
kładnej daty urodzenia.

Tablica Nr. 1 wskazuje rozkład zbadanych dzieci według wieku i ilorazu inteligencji. Największa liczba dzieci przypada na 8-my rok życia. Najczęściej się powtarza wśród zbadanych dzieci I. I. od 70—79. Na tablicy Nr 1 u dołu widzimy rozkład I.I. w % wśród zbadanych dzieci. Największa ilość dzieci 32% przypada na granicę normy i anormalności, następnie: 30 % dzieci normalnych, 24% debilów słabszego stopnia, 9% debilów głębszego stopnia, 3% i 1% imbecylów, 1 % dzieci na granicy idjotyzmu. Wykres ilustruje w percentylach rozkład I. I. zbadanych dzieci. W pierwszej decyli mieszczą się dzieci na granicy idjotyzmu, imbecyle i głębszy stopień deblizmu. Od pierwszej do czwartej decyli jest miejsce debilów słabszego stopnia. Od czwartej do siódmej decyli wwyż—dzieci o normalnym rozwoju inteligencji.

Rozkład I. I. w percentylach (ogólna ilość dzieci 731).



Przy porównaniu przebiegu selekcji dzieci w ubiegłym roku szkolnym z latami poprzednimi²⁾ daje się zauważyć, że ogólna ilość dzieci, przysyłanych do badania stale wzrasta; stosunki zaś wieku badanych dzieci oraz rozmieszczenia I. I. mniej więcej są identyczne.

4. Przy badaniu dzieci byli obecni kolejno w ciągu całego roku szkolnego słuchacze Państwowego Instytutu Pedagogiki specjalnej w celu zaznajomienia się praktycznie ze sposobem selekcji, prowadzeniem protokołów oraz obliczaniem wyników badania.

5. Poza badaniem dzieci w celu selekcji na początku r. szk. zostały zbadane dzieci z I oddz. szkoły powszech. w celu porównania wyników badania dzieci normalnych z wynikami badania

²⁾ Odnosne artykuły w „Szkołe Specjalnej” Rok I Nr. 2 i Rok II Nr 2.

Nr 2. Dzieci normalne. Ilość, wiek, iloraz inteligencji.

I. I. W. Ż.	70—79	80—89	90—99	100—109	110—119	Razem
6 l.—6 l. II m.	0	1	2	5	1	9
7 l.—7 l. II m.	5	5	17	8	0	35
8 l.—8 l. II m.	2	10	0	0	1	13
9 l.—9 l. II m.	0	1	0	0	0	1
Razem	7	17	19	13	2	58

dzieci podejrzanych o niedorozwój. Tablica Nr. 2 wskazuje rozkład wieku życia i ilorazu inteligencji wśród tych dzieci. Z ogólnej liczby 58 dzieci—32 dzieci jest na poziomie rozwojowym swego wieku (I.I.=90—109); 17—nieznacznie opóźnione (I.I.=80—89); 7—na granicy (I. I.=70—79); 2—powyżej poziomu swego wieku (I.I.=110—110).

Na podstawie tego badania można stwierdzić, że większość dzieci, przyjętych do I oddziału była na poziomie swego wieku, mniejszość zaś wykazała nieznaczne opóźnienie w rozwoju

6. W ub. roku szkolnym, w pracowni psychopedagogicznej przeprowadzono badanie dzieci ze szkoły ćwiczeń przy Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej następującymi metodami: 1) skróconą metodą *Rossolimo*, 2) metodą *Sante-de-Sanctis'a*, 3) metodą przyczyn i skutków *Dawida*, 4) kartonem *Binet'a*. Wyniki tych badań były przedstawione na konferencjach Rady Pedagogicznej szkoły ćwiczeń przy ustalaniu charakterystyki somato-psychopatologicznej poszczególnych dzieci.

8. W celu zaznajomienia słuchaczy Instytutu, kwalifikujących na nauczycieli dzieci głuchoniemych z metodami badania głuchoniemych, przeprowadzono badania inteligencji tych dzieci metodą *Herderschée'go*.

9. Na I Polskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych, który się odbył w Warszawie w dn. 19, 20, 21 i 22 grudnia 1925 r. pracownia zorganizowała swoją wystawę, na którą opracowała:

a) przebieg selekcji dzieci anormalnych, b) wynik badań metodą *Binet-Simon'a* w latach szkolnych 192²/₃; 192³/₄; 192⁴/₅, c) rozkład I. I. wśród zbadanych dzieci w % i percentylach, d) porównanie metodą korelacji wyników badania psychologicznego z postępami dzieci w I oddz. szkół specjalnych, e) rozkład I. I. i W. I. wśród dzieci I oddz. szkoły powszechnej i specjalnej, f) wyniki badań dzieci ze szkoły specjalnej met. *Rossolimo* i *Sante-de-Sanctis'a*, g) tablice porównawcze wyników badań, przeprowadzonych w pracowni psycho-pedagogicznej, nad dziećmi głuchoniemymi z wynikami badań *Herderschée'go*,

Prócz tego na wystawie demonstrowane były pomoce do ba-

dań metodami: *Binet-Simon'a* w przeróbce *Terman'a*, skróconą metodą *Rossolimo*, pojęć zasadniczych *Rossolimo*, *Sante-de-Sanc-tisa*, *Dawida*, *Herderschée'go* ¹⁾).

Do sprawozdania niniejszego należy dodać, wyniki badań nad współzależnością między rozwojem umysłowym dziecka i postępami w I oddz. szkoły specjalnej. Wynik badania zgadza się z wynikiem badań w latach poprzednich ²⁾. Istnieje ściślejsza współzależność pomiędzy postępami dzieci w I oddz. szk. spec. i W.I. aniżeli pomiędzy postępami dzieci i I.I. Na tablicy Nr. 3 widzimy, że wśród dzieci o najwyższym I. I. (70-75) są

Nr. 3

I. I. i postępy dzieci w I oddz. szkoły specjalnej 192^{5/6} r.

Ogólna ilość dzieci = 71.

Postępy I. I.	Bardzo dobre	Dobre	Dostateczne	Niedostateczne
70 — 75	31 ^{0/0}	44%	19%	6%
60 — 69	26%	18%	35%	21%
50 — 59	29%	14%	21%	36%
40 — 49		20%	20%	60 ^{0/0}
Poniżej 40				100 ^{0/0}

Nr. 4.

W. I. i postępy dzieci w I oddz. szkoły specjalnej 192^{5/6} r.

Ogólna ilość dzieci = 71.

Postępy W. I.	Bardzo dobre.	Dobre.	Dostateczne.	Niedostateczne
8 l.	100%			
7 l.	55%	27%	18%	
6 l.	28%	32%	28%	12%
5 l.	5%	15%	35%	45%
4 i 3 l.				100%

¹⁾ Szkoła specjalna Rok I Nr. 2 i Rok II Nr. 2.

²⁾ Wszystkie wyżej wspomniane wykresy tworzą stałą wystawę w pracowni. Wystawa ta uzupełnia się w miarę dokonywania nowych prac.

dzieci, które nie robią dostatecznych postępów, odsetek dzieci postępujących b. dobrze jest trochę większy wśród dzieci o niższym I. I. (50-59) niż o wyższym — (60-69).

Tablica Nr. 4 ilustruje współzależność pomiędzy W. I. i postępami dzieci. Widzimy, że wszystkie dzieci o W. I. 81. w I oddz. mają postępy bardzo dobre. Im niższy jest rozwój umysłowy, tem mniejszy odsetek dzieci postępuje w nauce bardzo dobrze lub dobrze, zwiększa się natomiast liczba dzieci postępujących dostatecznie lub niedostatecznie. Dzieci o W. I. = 4 i 3 I. nie wykazują żadnych postępów.

Notatki historyczne.

Początki organizowania szkoły specjalnej dla dzieci umysłowo upośledzonych w Warszawie ¹⁾.

Inicjatywa założenia w Warszawie oddziałów szkolnych dla dzieci umysłowo upośledzonych wyszła z łona Towarzystwa Badań nad Dziećmi, przy moralnem poparciu grona osób ze świata pedagogicznego. We wrześniu 1917 r. Wydział szkolny m. Warszawy zaproponował mi pokierowanie sprawą organizacji oddziałów dla dzieci umysłowo niedorozwiniętych. W tym celu obrany Komitet pedagogiczny uruchomił 6-cio tygodniowy kurs dokształcający, który obejmował przedmioty specjalne dla nauczycieli szkół powszechnych, pragnących poświęcić się nauczaniu dzieci umysłowo upośledzonych. Na kurs ten zapisało się 30 osób, do egzaminu przystąpiło tylko 15 osób. Jednocześnie z otwarciem kursu rozpoczęło się poszukiwanie dzieci umysłowo upośledzonych w szkołach miejskich. W tym celu objeżdżałam szkoły w towarzystwie jednej lub dwóch nauczycielek i robiłam wywiady z kierownikami i nauczycielami. W owym czasie, po opuszczeniu Polski przez władze rosyjskie, sprawa dzieci umysłowo upośledzonych zupełnie była nieznaną nauczycielstwu szkół powszechnych. Zachodziła tedy potrzeba tłumaczenia w każdej szkole jakie dzieci należy umieszczać w oddziałach specjalnych. Po wyjaśnieniu kierownik zwykle chętnie wybierał kilkoro dzieci z pierwszego i drugiego oddziału i przysyłał je do kancelarii swej szkoły, gdzie każde dziecko badałam, a nauczycielką zapisywała odpowiedzi dziecka, niektóre jego wybitne cechy fizyczne oraz zachowanie się przy badaniu. Objeżdżając tak sąsiednie szkoły w danej dzielnicy miasta zebrałam dwadzieścia kilkoro dzieci, z których powstał pierwszy oddział tak nazwanych wówczas „dzieci małodolnych”.

Historyczny ten oddział, na który grono osób interesujących się tą sprawą niecierpliwie oczekiwało, został umieszczony w małym lokalu szkolnym przy ulicy Złotej № 24. W tym to oddziale w początkach listopada 1917 r. nauczycielstwo, po ukończeniu pierwszego kursu pedagogiki specjalnej, odbywało przed komisją swe lekcje próbne, które głównie decydowały o stopniu uzdolnienia nauczyciela do nauczania dzieci umysłowo upośledzonych.

W końcu grudnia 1917 roku z polecenia Inspektora szkolnego oddział dzieci umysłowo upośledzonych został przeniesiony z ul. Złotej № 24 do dwóch innych punktów miasta, znacznie od siebie odległych, mianowicie na ul. Marszałkowską № 53-a i na ul. Ogrodową № 42; tu powstały

¹⁾ Komunikat wygłoszony na I polskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych 19—22 grudnia 1925 r. w Warszawie.

zaraz dwa oddziały: dla dzieci chrześcijańskich i żydowskich. W styczniu 1918 roku zorganizowałam czwarty oddział dla dzieci umysłowo upośledzonych w Sielcach (pod Warszawą) w szkole normalnej, przy ul. Książęcej № 19. Wreszcie w marcu 1918 r. otworzony został piąty oddział na Pradze w szkole normalnej przy ul. Szerokiej № 17, w tymże roku powstał szósty oraz siódmy oddział na Solcu Nr. 46, w którym połowa dzieci odznaczała się bardzo głębokiem upośledzeniem umysłu, tak iż w klasie tej utworzone były dwa pododdziały o różnych poziomach inteligencji.

Tak więc już w pierwszym roku organizowania w Warszawie szkolnictwa specjalnego dla dzieci umysłowo upośledzonych otworzonych było stopniowo i mozolnie 7 klas w bardzo odległych punktach miasta. A ciężki to był bardzo trud wychowywania i nauczania tych dzieci brudnych i obdartej, często bosych, głodnych, chorych i zdziczałych. Podczas zawieruchy wojennej i w pierwszym roku powojennym była straszna nędza. Jako przykład przytoczę, że pewna matka w zimie przynosiła swego chłopca do naszej szkoły na plecach, ponieważ dziecko nie miało obuwia. To też zrozumielśmy, że dzieciom tym przychodzącym bez śniadania, trzeba przede wszystkim podać w szkole gorący posiłek, aby mogły pracować i skupić uwagę. Na szczęście Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom wydawał prawie darmo produkty spożywcze pod ścisłą kontrolą drobnych rachunków. Ale jakież to był trud odbierania tych produktów przez każdą szkołę! Przed ówczesnym dworcem kowelskim, a później petersburskim kierownik lub nauczyciel danej szkoły z woznym oczekiwał w długim ogonku od wczesnego ranka swej kolei, a potem na wózku ręcznym, wynajętym trzeba było wlec przez całe miasto po śniegu i grudzie te zapasy do szkoły. Gotowanie obiadów odbywało się na kuchence każdego lokalu szkolnego: przy ul. Ogrodowej Nr. 42, Marszałkowskiej Nr. 53-a i na Solcu 46 pod dozorem jednej z nauczycielek. Dzieci spożywały obiad wspólnie z nauczycielkami. Większość dzieci naszych poprzestać musiała na tym jednym w ciągu dnia gorącym posiłku. Jednakże pomimo tego skromnego odżywiania dzieci szybko poprawiały się, waga ich ciała znacznie się podnosiła. Najbiedniejsze z pośród dzieci dostawały także w szkole ubranie i obuwie.

Widząc dobre owoce pracy nad dziećmi umysłowo upośledzonymi nauczycielstwo głęboko zainteresowało się tą nową i dotąd nie znaną w naszych szkołach pracą; powiedziałabym, że zainteresowanie to dochodziło nieraz do entuzjazmu. Przez dłuższy czas posiedzenia nauczycielskie odbywały się raz na tydzień a obok tego bywały konferencje z poszczególnymi nauczycielami. Na posiedzenie każdy przychodził z nowymi obserwacjami nad dziećmi; różnorodność typów dzieci w klasie wszystkich interesowała. Debaty nad praktycznymi sposobami postępowania z dziećmi, sposoby opanowania wad ich charakteru, poprawianie zbroczeń mowy oto tematy, które całymi godzinami, często do późnego wieczora zatrzymywały nas na posiedzeniach. Na szczęście w początkach powstawania oddziałów specjalnych w Warszawie nie było jeszcze nauki szkolnej w godzinach popołudniowych.

Jedną z największych trosk owego czasu był brak odpowiednio przygotowanego personelu nauczycielskiego. To też na wiosnę 1918 roku został zorganizowany drugi kurs specjalny dokształcający, a chociaż trwał tylko przez sześć tygodni to jednak program jego i ilość wykładów była znacznie powiększona w porównaniu do pierwszego. Jednakże tak krótko trwające kursy uznawaliśmy za niezadawalające i dążyliśmy do zorganizowania rocznego kursu dla nauczycielstwa; brak środków wciąż stawał temu na przeszkodzie. Wreszcie w 1919/20 r. Ministerstwo Zdrowia Publicznego, w porozumieniu z Ministerstwem Oświaty, uruchomiło roczny kurs seminaryjny dla przyszłych nauczycieli „dzieci niedorozwiniętych i z wadami charakteru”. Na kurs ten, który odbywał się jak i dwa poprzednie pod moim kierownictwem, zapisali się między innymi poraz trze-

ci wszyscy prawie nauczyciele czynni już w oddziałach dla dzieci umysłowo upośledzonych.

Od 1921 roku sprawę kształcenia nauczycieli specjalnych Ministerstwo Oświaty bierze pod swoją opiekę, dzięki czemu w roku 1921 powstało Państwowe Seminarjum przekształcone następnie na Instytut Pedagogiki Specjalnej. Dzięki tej instytucji kraj otrzymuje teraz nauczycieli wykwalifikowanych, a ponadto Instytut prowadzi systematycznie przed rozpoczęciem roku szkolnego kwalifikowanie dzieci umysłowo upośledzonych.

Ilość oddziałów dla dzieci umysłowo upośledzonych ustawicznie wzrasta; w chwili obecnej, gdy rozpoczynamy dziewiąty rok tego nauczania mamy w Warszawie 28 oddziałów, nie licząc w tem 6-ciu oddziałów Szkoły Ćwiczeń P. I. P. S. Niestety, warunki w jakich dzieci umysłowo upośledzone wychowują się w szkole urągają wszelkim zasadom pedagogiki, higieny i potrzebom społecznym. Najważniejsze niedomagania tej szkoły pochodzą stąd, że społeczeństwo nie zaopatrzyło jej dotąd w odpowiednie lokale (w sprawie tej pisałam już w *Szkole Specjalnej* rok I, kwiecień — czerwiec 1925). Dodam tylko, że jeżeli szkoła nawet w tych ciężkich warunkach niewątpliwie wywiera wpływ dodatni na umysł i charakter dzieci umysłowo upośledzonych to jest to w wysokiej mierze wynikiem głębokiego umiłowania tych dzieci przez nauczycielstwo pracujące w szkołach specjalnych.

Dr. Michałina Stefanowska.

Z pracy nauczycielskiej.

Dom dla sierot w Marszałkach.

— Depesza ze Śremu! Dzieci przyjeżdżają! — zelektryzowały mnie słowa wychowawczynie. A więc za kilka godzin niewiedoma, która pochłaniała przez przeciąg tygodni myśli i uczucia moje, jako nieustanny cel trosk i zabiegów miała się stać czemś realnem. Przebiegłam dom cały ażeby stwierdzić raz jeszcze, że wszystko należytnie przygotowane i zatrzymałam się w cudnej sali rekreacyjnej, ścianą okien patrzącej na wschód, pełnej nieba i zieleni. Tu poraz setny zadałam sobie pytanie czy dobrze, że prócz spisu inwentarza i rozkładu godzin na ścianie wisiało „dziesięcioro przykazań”, które w ten sposób narzucałam niejako dzieciom — i pełna wątpliwości czytałam zwolna: 1) Dziecko jest stróżem i opiekunem Zakładu. 2) Całość, czystość i porządek w Zakładzie jest jego ambicją. 3) Pracę powierzoną sobie wypełnia ściśle, dokładnie, szybko. 4) Do popełnionego przewinienia przyznaje się śmiało. 5) Gotowe jest do wszelkich wysiłków dla dobra gromady. 6) Wyrozumiałość i dobra wola cechują jego stosunek do otoczenia. 7) Najwyższym nakazem wewnętrznym dziecka jest uczciwość w słowach, czynach i uczuciach. 8) Nie oskarża nigdy nikogo. 9) Grzeczność obowiązuje dziecko bezwzględnie zawsze i wobec wszystkich. 10) Czynem hańbiącym dlań jest kłamstwo, za które wola gromady może i powinno być karane.

Zdecydowałam, by „przykazania” pozostały na miejscu jako bezgłówny pakt między mną i tą gromadką, która zjawić się miała w Marszałkach: nasza pierwsza wspólna tajemnica...

Z wychowawczynią porozumiałam się dokładnie i ustaliłam jej stosunek do dzieci, kładąc u podstaw wspólnej pracy konieczność ścisłego między nią a sobą porozumienia i jedności metod wychowawczych. Ażeby jednak uniknąć możliwych w życiu zawsze nieporozumień ułożyłam z nią „Instrukcję” opartą na rozkładzie godzin, streszczoną w tych słowach. „Rozkład godzin, jako czas posiłku, odpoczynku i pracy obowiązuje wszystkich,

a zatem i wychowawczynię jako towarzyszkę i opiekunkę dzieci—ich dzień jest jej dniem. Wychowawczyni codzień ma wolne godziny od 12.30 do 14 oraz dwa razy na tydzień od 15.45 do 18.30 kiedy wypadają pogadanki prowadzone przez kierowniczkę, lub dzieci same w obecności kierowniczki. Wychowawczyni wstaje o pół godziny wcześniej niż dzieci — dzwonek zastaje ją ubraną i gotową do pracy. Rozkład dnia przewidziany z konieczności nie powinien być traktowany jako ciężar, raczej jako ułatwienie życia, osnowa na której przędą spolem wychowawca i dzieci. Codzień od godz. 21 — 22 wychowawczyni układa z kierowniczką program szczegółowy zajęć na dzień następny, omawia wypadki dnia i dzieli się spostrzeżeniami nad dziećmi. W życiu dziecka nie powinno być monotonii, która nuży i wywołuje machinalne spełnianie powierzonych zadań. W układaniu prac i rozrywek na dzień następny powinny mieć głos dzieci — odpowiednią chwilą do snucia projektów jest czas zajęć gospodarskich; Dzieci muszą mieć różnorodność i niespodzianki, wszystkie te niespodzianki powinny być z góry przewidziane przez kierowniczkę w ścisłym porozumieniu z wychowawczynią bez udziału dzieci, a ze szczerą intencją uwzględnienia ich chęci, pragnień i upodobań. Zarówno w pracy jak i w grach wychowawczyni powinna dać jak najszersze pole inicjatywie dziecka, pobudzać jego spostrzegawczość, wolną decyzję ażeby tą drogą wpłynąć na jak najbardziej rozwój umysłowych dzieci oraz ich woli i charakteru. Należy jednak wymagać bezwzględnego podporządkowania się zbiorowej decyzji gromady. Nakazy moralne, które należy rozwijać w duszy dziecka streszczają się w stwierdzeniu, że najcięższym przewinieniem jest *kłamstwo*. Kłamstwo we wszystkich przejawach t. j. jako fałsz słowa, czynu, wysiłku i uczucia. Nieszczerość jest kłamstwem. Otwartości nie należy wymagać, ani za skrytość ganić. Przemoc i krzywda muszą być piętnowane. Najwyższym obowiązkiem jest uczciwość w słowach, czynach i uczuciach. Wspaniałość i szlachetność jednostki stają się chlubą gromady i jednią jej szacunku ogólny. W najmłodszym dziecku należy widzieć i szanować człowieczeństwo, szanować jego godność, uznać inicjatywę, głos w sprawach życia gromady. Ufać dziecku należy, a słowem jego wierzyć bezwzględnie nawet wówczas, gdy się ma wątpliwości, ażeby w dziecku obudzić wstyd i odrzecz do kłamstwa. W odpowiedziach dawanych dziecku należy zachować bezwzględną uczciwość i ścisłość — raczej przyznać się do niewiedomości niż skłamać. Karać dziecko nie należy. Chcąc walczyć ze spostrzeżeniami wadami u dziecka należy albo wywołać w niem entuzjazm do wprost przeciwnych tym wadom zalet, albo odpowiednio dobraną lekturą lub przykładem obrzydzać mu te wady. Pożądanem jest by przełożeni potrafili sobie zjednać tak zaufanie dzieci, aby te zwracały się do nich jak do najbliższych i najbardziej ich miłując ludzi. Kierownicze i wychowawczynie można zwierzyc największą tajemnicę życia, największą radość i największy ból: one wszystko powinny zrozumieć i na wszystko znaleźć radę. Wdzierać się jednak do duszy dziecka nie należy, a już nigdy nie powinno się za pośrednictwem innych dzieci zdobywać ich tajemnic. Trzeba usilną pracą, życzliwością i szczerością zdobyć klucz do serc dziecięcych, a bserwacją dyskretną podpatrzeć co stanowi najgłębszą treść duszy dziecka — jego motyw. Należy ująć życie dziecka w miękkie ale stanowcze dlonie, by odjąć mu wszelką chęć walki z przełożonymi, a natchnąć je ufnością do nich".

Tyle zawierały pierwsze wskazówki dla wychowawczyni — a teraz całość.

Dawno postanowiłam stworzyć dzieciom dom — dom nie rodzinny, gdyż rodzina wydaje mi się tak niedoskonałą formą współżycia ludzkiego, że ideał rodziny możnaby dać za wzór tylko sierotom od urodzenia. A więc dom, który stałby się radością dzieci, ich wytworem, ich dumą, a w domu tym dużo słońca, ciepła i śmiechu.. Przyjazd dzieci wzruszył

mnie do głębi: nigdy nie zapomnę jak w deszczowy dzień z wozu wysiadła gromadka lichy odzianych dziewcząt, małe paczki zawinięte w gazety stanowiący cały ich osobisty majątek — nie pewne losu starały się przenikliwym spojrzeniem zbadać nową sytuację — nowość często niestety, bywała w ich życiu synonimem niedoli... Jakże serdecznie pragnęłam je uściskać, jak gorąco chciałam zawołać do nich: „dzieci, nieznane mi wczoraj, witam was sercem kochającym i cieszę się, że los nas zbliżył i daje mi możliwość żyć z Wami i dla Was!” — takie jednak momenty pedagogika wyklucza, więc tylko wzruszonym głosem wzywałam działwę, by pod opieką wychowawczyni szła poznać i objąć w posiadanie „dom” i na wezwanie stawiała się na obiad... Pierwszy grom, który uderzył w działwę naszą padł z rozkładu godzin, który je przeraził i wywołał w nich smutne przeświadczenie, że „tu (t. j. w Marszałkach) na nic nie będzie czasu i nic nie można będzie robić” jak zapewniały swą wychowawczynię ze Śremu Jakże się dzieci myliły i jak szybko błąd swój poznały stwierdziwszy, że ten właśnie rozkład godzin dawał im czas na wszystko, a wykluczał poświęcenie i zamieszanie, ba, pozwolił nawet dzieciom urządzić wielkie widowisko mieszczące w swym programie bluetki, deklamację, żywe obrazy, popis gimnastyczny i tańce (mazur, krakowiak, kozak) jako wyraz wdzięczności działwy za życzliwość i pomoc jakiej doznawał Zakład od gospodarzy wsi Marszałki i Bukownicy.

Wieczorem pierwszego dnia dzieci zmówiły „swój” pacierz: rano miały się już modlić inaczej tak, aby modlitwa nie była czczą paplaniną, lecz aktem skupienia ufnych serc sierocych. Po odśpiewaniu „Kiedy ranne” mówiłyśmy wspólnie i głośno „Ojcze nasz” a potem „Boże wielki a miłosierny. Potęgą swą i Jasnością ogarniający wszystko i wszystkich ku Tobie wznosimy dłonie, serca i myśli nasz! Wesprzyj nas! Daj nam poczucie siły, radość życia, chęć do pracy, uczciwość myśli, szczerość uczuć! Chcemy i pragniemy dzień ten obrócić ku chwale Twojej, Piękno i Dobro najwyższe, ku własnemu zadowoleniu i pożytkowi ogółnemu. Troskę o szczęście pomyślność Ojczyzny i tych wszystkich, co życiem ofiarnym, wyczerpaną pracą, myślą lub czynem zdobyli dla nas Wolność i prawo składamy w Twoje przemożne ręce — zaś tym co odeszli daj Boże miłującą świątłość wiekuista!” — następnie dzieci odmówiły, sobie tylko wiadomą, cicho szeptałą modlitwę...

Tak się zaczęło nasze współżycie pełne wrażeń, wzruszeń i wypadków często niktých, a w istocie swej bardzo doniosłych jak np. historia z loterią: rozlosowywałyśmy przysłane nam piłki tenisowe było ich 5. Każda z dziewczynek marzyła o wygranej — w chwili ciągnięcia biletów zauważyłam, że jedna z wychowanek wzięwszy dwa bilety pusty (po sprawdzeniu) odrzuciła, a pełny zatrzymała i piłkę wygraną wzięła. Stało się to tak szybko, że nikt prócz mnie manewru tego nie zauważył. Po jakimś czasie rozlosowałam pocztówki — wygraną oznaczał krzyżyk na bilecie (dzieci nie wiedziały, że wszystkie bilety oznaczone były krzyżykami). Znajoma nasza z poprzedniej loterii edna z pierwszych wyciągnęła bilet i pochyliwszy się nademną powiedziała: „proszę pani wzięłam tylko jeden bilet” — „wiem, dziecko, — odpowiedziałam jej — widziałam wówczas i dziś”. Innym znowu razem dwie małe wychowanki nie wykonały powierzonej sobie w ogrodzie pracy; wieczorem przyszły mnie przeprosić — oczywiście nie czując w sobie władzy rozgrzeszania i nie będąc obrażoną powiedziałam im o tem oraz wyraziłam żal, że zamiast jechać na wycieczkę, będą zmuszone odrobić zaniedbaną pracę. Jakże się serdecznie ucieszyłam, gdy moje małe zuchy zameldowały mi na dzień dobry, że już odrobiły pracę, bo wstały o świcie i są w porządku!

Dziś dom w Marszałkach świeci pustkami i patrzy w niemy ogród martwemi oczyma okien z których nikt nie wygląda i nikt się nie śmieje: dzieci powróciły do macierzystych zakładów, ja zaś pisząc te wspomnienia z tęsknotą i żalem myślę o dniach wspólnie przeżytych pełnych chwil radosnego uniesienia, wahań, wątpliwości i trosk — dniach naszej wspólnej doli...

Jadwiga Daniłowska.

Notatki z „klasy dzieci głęboko upośledzonych przy szkole ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie”.

W roku szkolnym 1925/26 w Szkole Ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej została zorganizowana, jako placówka doświadczalna, klasa dla dzieci bardzo głęboko upośledzonych, stojących już prawie na pograniczu wychowalności. Zasadniczo chodziło o rozwiązanie zagadnienia w jakiej mierze i jakimi drogami można takie dzieci przygotować do życia. Roczna próba pracy wykazała, że dzieci te nie mogą korzystać z normalnej nauki w szkole specjalnej i że należy je najłatwiejszymi sposobami wyuczyć jakiegoś prostego i automatycznego zajęcia, starając się jednocześnie o pogłębienie ich rozwoju ogólnego.

Klasa składała się z 15 dzieci o I. I. od 0,48 — do 0,17. Po miesiącu pracy, gdy dzieci żyły się już z trybem szkolnym i przyzwyczały do otoczenia, typy ich zaznaczyły się wyraźniej, co dało możliwość, w celu intensywniejszej pracy, podzielenia klasy na 2 grupy. Wyższa grupa obejmowała 8 dzieci o I. I. od 0,53 do 0,37 i niższa grupa — 7 dzieci o I. I. od 0,28 do 0,17¹⁾. Zajęcia w tej klasie polegają: na ćwiczeniach zmysłów, uwagi, obserwacyjności, pamięci, koordynacji ruchów. Roboty mają na celu ogólny rozwój oraz przygotowanie zawodowe. Praca w każdej grupie trwała po 2 godziny dziennie, co, biorąc pod uwagę szybko występujące zmęczenie u dzieci głęboko upośledzonych dawało większy efekt pracy. Dla mnie zaś, mając do czynienia z 2 małymi grupami dzieci, łatwiej było wczuć się w psychikę każdego dziecka, oraz zindywidualizować metody wychowania i nauczania.

Dzieci głęboko upośledzone charakteryzuje zwykle jakaś jaskrawo zaznaczona wybitna cecha, której podporządkowują się całkowicie, a której usunięcie daje czasami możliwość dziecku posuwania się w rozwoju. Poniżej przytoczę dwie charakterystyki dzieci u których wybitnie zaznaczył się: negatywizm (charakterystyka Wacka B.) oraz niezmiernie pierzchliwa uwaga (charakterystyka Zbyszka Cz.).

Wacek B. Urodzony 10.II.1913 r. w Warszawie. *Badania w Pracowni Psychopedagogicznej* 11.1925 r. dały nast. wyniki: met. Binet-Simon'a w prze-róbce Terman'a I. I. 0,38 Metoda „Przyczyn i skutków” Dawida W Ż. 12 I. 6 m., poziom inteligencji 4 lata 9 m. W Szkole Specjalnej Wacek jest trzeci rok. Dwa lata był w kl. I, w roku 1925/26 cofnięty do kl. głęboko upośledz.

Wyniki badania lekarza szkolnego: średniego wzrostu o prawidłowej budowie tułowia, odżywianie mierne. Rozwój tkanki tłuszczowej w okolicy sutek i jamy brzusznej obfity. Czaszka dosyć kształtna, zlekka skłania się ku typowi wieżogłowa. Uszy duże, odstające, prawa muszla więcej niż lewa. Twarz okrągła o wyrazie apatycznym, tępym. Skóra policzków jakby obrzękła, obrzmiała, bardzo blada z odcieniem ziemistym. Lewa fałda nosowargowa bardziej pogłębiona. Czoło niskie, skóra na czole gruba, porysowana w cały szereg głębokich poprzecznych fałd. Zęby dobrze zachowane. Uderza patologiczny wygląd dłoni — skóra pomarszczona, jak starcza, zwłaszcza na prawych policzkach palców, dłonie robią wrażenie łap zwierzęcych. Cała postać pochylona naprzód, zlekka przygarbiona, ramiona podniesione, chód powolny, ociężały, głowa stale opuszczona, spojrzenie nieśmiałe, rzadko zwrócone do mówiącego. Pod wpływem silnego zainteresowania lub wrażeń przyjemnych twarz się rozpromienia miłym uśmiechem i szczerem spojrzeniem.

Wacek jest drugim dzieckiem, z czworga żyjących, oprócz Wacka

¹⁾ W bieżącym roku szkolnym 1926/27 klasa ta otrzymała miano „klasy warsztatowej”, aby wyraźnie zaznaczyć jej cel i wyodrębnić ją z systemu szkoły 6-cio klasowej dla dzieci upośledzonych umysłowo.

wszystkie dzieci normalne. Ojciec wyrobnik, matka zajęta gospodarstwem domowym. Mieszkają na przedmieściu, w wilgotnej suterenie, czysto i porządnie utrzymanej. W rodzinie panuje zgoda i wzajemne przywiązanie. Dzieci zawsze czysto umyte i porządnie ubrane, jednakże z powodu nędzy Wacek często jest głodny co zawsze ukrywa starannie. Wacek jest naogół apatyczny i obojętny na bodźce życia zewnętrznego nie tylko w sferze intelektualnej, ale i fizycznej (b. wytrzymały na ból). Skryty i nieufny z pewną dozą złośliwości a nawet okrucieństwa w stosunku do słabszych: bez żadnej przyczyny może podejść do słabszego kolegi i zwiódłszy go przyjacielskim uśmiechem, kręcić boleśnie za ucho, podstawić nogę, kopnąć i t. p. Trudny w zdobyciu zaufania. Przywiązuje się b. powoli, potem jest jednak zazdrosny o uczucie danej osoby. Nigdy nie kłamie. Bardzo ambitny Pamięć słaba. Cechą charakterystyczną i najjaskrawszą jest silnie zaznaczony negatywizm, połączony z chorobliwą ambicją i brakiem wiary w swoje siły. Przy napotkaniu najmniejszej trudności zniechęca się natychmiast, rzuca pracę, siada odwrócony bokiem choć widać, że to mu sprawia przykrość, do pracy niekłonić się nie daje. Każde polecenie wywołuje odruch sprzeciwu, twierdzenie—protestu. Z początku zaczęłam go wciągać do przezwycięzania trudności, napotykanym przy zabawie, a więc wtedy, gdy rezultat wysiłku był natychmiastowy i sprawiał przyjemność. Następnie starannie doбираłam stopniowanie trudności wykonywanej przez niego pracy i pomagałam w chwili przewidywanego zniechęcenia, zawsze z tym zamiarem aby rezultat pracy był dla niego widoczny.

Pomoc swoją redukowałam w miarę zdobywanej wprawy, zachęcając do prób samodzielnych. Otoczony dziećmi o odpowiednim poziomie inteligencji nie widział dużej różnicy w wynikach pracy, wobec czego znikł powód do zniechęcenia i zdraśnięć ambicji. Praca, zastosowana do jego sił, zaczęła sprawiać zadowolenie, obudziła się chęć do pokonywania trudności, zainteresowanie zjawiskami z którymi się stykał, życzliwość dla otoczenia. Gdy w początkach roku szkolnego musiałam zwracać pilną uwagę, by kogoś nie skrzywdził, w końcu roku sam chętnie podejmował się opieki nad słabszymi, z której wywodził się sumiennie, dopomagał innym w pracy. Z całym wysiłkiem chętnie sam pracował, cieszył się gdy pokonał trudność, nie wstydził się przyznać gdy czegoś zrobić nie potrafił, po kilka razy wracał do rozpoczętej pracy wytrwale i bez zniechęcenia. Cechy negatywizmu prawie zanikły.

W końcu roku szkolnego był jednym z najpilniejszych i najwięcej karnych uczniów. Przerwę wakacyjną tylko on jeden odczuł jako przykrość i szczerze opłakał pożegnanie ze szkołą.

Zbyszek Cz. Urodzony 3.X.1913 r. w Warszawie. *Badania w pracowni psycho pedagogicznej V 1924 r.* dały nast. wyniki: met. Binet-Simon'a w przeróbce Terman'a I. I. 0,28 Met. „Przyczyn i skutków” Dawida W. Ż. 11 lat 2 m., poziom inteligencji 3 lat 2 mies. W szkole specjalnej Zbyszek jest pierwszy rok. Trzy lata temu był w I oddz. na obserwacji, został jednak usunięty z powodu nieodpowiedniego poziomu inteligencji.

Wyniki badania lekarza szkolnego: wzrost średni, krępy. Czaszka bardzo duża o typie hydrocefalicznym, część potylicowa rozwinięta niepomrotnie, zwłaszcza do części czołowej. Czoło b. niskie, wąskie i spłaszczone, guzy czołowe i potyliczne rozwinięte b. słabo. Nos zupełnie wklęsnięty u nasady, poza tem zbudowany normalnie. Szpary oczne rozstawione nadmiernie i przebiegają skośnie, u wewnętrznego brzegu szpary ocznej głównie lewej charakterystyczna fałda skórna „epicantus”. Spojrzenie niespokojne. Wargi nadmiernie wywiniete: dolna ku dołowi, górna ku górze „wargi tapiri”. Usta zawsze otwarte z obficie wyciekającą śliną. Uszy ogromne, nie tylko odwiniete, a wprost zawiniete, niezupełnie symetryczne, kolosalnie rozwinięty antitragus. Obie gołonie przegięte ku przodowi pałakowato „en sablier” ręce skulone, tułów pochylony naprzód, chód

chwiejny zataczający się, ruchy prędkie, nieobliczalne. Klatka piersiowa zapadnięta, ślady różańca, nieznaczna kifoskolioza kręgosłupa części dolnej grzbietowej. Żęby niemal wszystkie spróchniałe. Podniebienie twarde zupełnie strome, zlekka rozdwojone. Charakterystycznie ochrypli głos. Stan fizyczny odpowiada w ogólnych zarysach obrazowi mongolizmu. Zbyszek bardzo silny, pod wpływem emocji może być chwilami zwinny, na ogół jednak bardzo niezgrabny — wszystko przewraca, wlewa, wszystko mu wypadła z rąk. Końce palców u rąk zgrubiałe, pozbawione czucia z powodu ciągłego trzymania w ustach i ogryzania paznokci. Mowa dziecienna, bardzo niewyraźna, prędką, wielu liter nie wymawia. Zdania bardzo krótkie. Ilość wyrazów, któremi się posilkuje — nieznaczna. Zbyszek jest najmłodszym dzieckiem, średnia córka upośledzona umysłowo, jednak daje sobie radę jako siła pomocnicza w gospodarstwie domowym, najstarszy syn bardzo zdolny. Ojciec urzędnik, bardzo oddany wychowaniu dzieci, matka zajęta gospodarstwem domowym. Warunki materialne — średnio-zamożnej rodziny. Zbyszek odżywiany jest dobrze, jednak przejawiająca się pewna żarłoczność popycha go często do zjadania resztek pozostawionych ze śniadania innych dzieci. Ubranie całe, zawsze brudne z powodu obficie płynącej śliny, jak również dzięki nieporządkowi dziecka. Zbyszek — bardzo nerwowy i wrażliwy przy zetknięciu się z osobą obcą zakrywa twarz rękami, kuli się, odwraca do ściany, rzucając od czasu do czasu ukradkowe spojrzenia. Naogół pogodny, serdeczny i usługowy dla kolegów, jednocześnie bardzo porywczy, zmienny i krąpcowy o pewnym zabarwieniu erotycznym, zapewnia o swojej miłości, za chwilę odwraca się gwałtownie ze słowami „niedobry, nie lubię”. W stosunku do nauczycielki zwykle posłuszny, jednak miewa chwile zacietego uporu, który prawdopodobnie pochodzi z chwilowego stanu onieśmienia, gdyż daje się przełamać uśmiechem, zachętą, a często wprost wyciągnięciem ręki, którą chwytą kurczowo, zanim zdecyduje się na pierwszy krok. Pamięć bardzo słaba, uwaga niezmiennie pierzchliwa. Typ wybitnie ereficzny: stale rusza się, chodzi, wszędzie zagląda, wszystkiego dotyka, o wszystko się pyta „co to?”, powtarza nazwę, za chwilę zapomina i zwraca się znów z tem samem pytaniem. Jedynie muzyka może go uspokoić i całkowicie zaabsorbować na czas dłuższy; staje zasluchany, porusza w takt ręką i nogą, powtarza melodię zupełnie nie reagując na otoczenie. Lubi pracę fizyczną, jednak prędko męczy się i zniechęca. Poza tem każda praca w szkole wzbudza w nim silne, lecz niezmiennie krótkotrwałe zainteresowanie. Ponieważ pamięć ma bardzo słabą i nie pamięta co przed chwilą robił, korzystałam z chwili, gdy zniechęcony porzucał pracę, by zabrać ją od niego i pod pozorem, że daję co innego podsunąć to samo ćwiczenie. Zmiana zewnętrzna, jak inne pudełko, wyjęcie z szafy, a czasem tylko zmiana miejsca, wywoływała ponowne zainteresowanie. Kilkakrotnie powtarzane ćwiczenia w tych samych warunkach utrwalały mu w pamięci pojęcia i wyrabiały sprawność rąk, praca szła składniej, powoli dochodził do tego, że mógł ją wykonać do końca, co zaczęło mu sprawiać zadowolenie. Wprowadzając następnie małe zmiany, utrudniałam mu pracę, aby przyzwyczaić do pokonywania trudności, do skupiania uwagi przez dłuższy okres czasu, oraz dla obudzenia chęci do obserwacji. Odbiło się to bardzo dodatnio na jego pracy w szkole i tak, na początku roku szkolnego modelowanie polegało tylko na krótkotrwałem automatyzmem wygniatań gliny, którą natychmiast rzucał i zabierał się do czyszczenia deski. Rysunki bez pojęcia barwy i kształtu wyobrażały tylko kółka i linie faliste. W końcu roku szkolnego rysunki wykonywane w tych samych warunkach¹⁾ miały już określone kontury i odpowiednie barwy. Modelowanie

¹⁾ Po obserwacji przez dzieci okazów, powtarzam cechy zaobserwowane przez dzieci w formie rysunku bajeczki na tablicy, dzieci następnie opowiadają co widzą na obrazku, dobierają odpowiednie kredki i rysują na papierze.

było wykonywane chętnie i zbliżało się do wzorów obserwowanych. Zainteresowanie pracą wzmogło się, obudziła się dążność do obserwacji i chęć doprowadzenia pracy do końca. Razu jednego po wymodelowaniu z gliny stołu, zwrócił uwagę, że materiał jego pracy nie odpowiada rzeczywistości i zażądał drzewa. Dałam mu deseczkę, a w miarę żądań resztę materiału oraz narzędzia (klocki na nogi, gwoździe i młotek). Zostałam mu zupełną swobodę działania. Mozolił się nad złożeniem stołu około $\frac{3}{4}$ godz. Zrozumiał potrzebę zbiorowej pracy, zaprosił do pomocy dwoje dzieci bardzo apatycznych, których swoim zainteresowaniem pociągnął. Z początku gwoździe były wbijane byle gdzie, lecz nogi nie trzymały się, co wywoływało wielkie zdziwienie, następnie dzieci zaczęły zaglądać pod blat, zobaczyły na czym polegał błąd, pracę rozpoczęły na nowo już ze świadomością, zaznaczały palcem miejsce zetknięcia się nogi z blatem, i w to miejsce wbijały gwoździe. W rezultacie stół złożyły, co wywołało wielkie zadowolenie.

Obrazki z życia klasy.

Niższa grupa.

26.XI.1926 r. Ćwiczenia zmysłów — rozpoznawanie kształtów — cyfry. Jako bodziec do wzbudzenia zainteresowania kolorowy rysunek tramwaju z cyframi. Rysunek przypięty do tablicy, mówimy o nim. — „Co to jest? — „Tramwaj”. — „Gdzie widzieliście tramwaj? — „Na ulicy”. — „Dlaczego tramwaj jest na ulicy”. — „Ludzie jadą”. — „A tym tramwajem można pojechać?” (pokazuję rysunek). Gremjalna odpowiedź. — „Można, można”. — „Można sięść do tego tramwaju?” (znów pokazuję rysunek) — „Można!” Zbyszek występuje z propozycją „Zbysio siądź”. Wobec takiego zapewnienia mówię: „no to siądź”. Podbiega do tablicy, przyciska się do niej, podśkakując, stara się w nią wcisnąć. Po chwili zwraca się do mnie. — „Zbysio nie może”. — „Czemu?” — „Niema pieniędzy”. — „No, to ci dam”. Daję 20 groszy, bierze, znów próby wsiadania. „Zbysio nie może”. Władek przez cały czas prób woła. — „Zbyszek nie może, a ja siądem”. Zwracam się do niego. — „To spróbuj”. Podchodzi do tablicy, opiera się rękami, podnosi nogę. — „Nie mogę, za wysoko”. — „To weź krzesło”. Przynosi krzesło, wchodzi na nie, znów próba wsiadania. — „Nie mogę”. „Dla czego?” nie odpowiada. Na to rzuca się Tadzio. — „Ja” — próby wsiadania. — „Nie”. Mówię do dzieci. — „Widzicie, próbujecie sięść i nie można, dla czego?”. Nie rozumieją.

Wyższa grupa.

26.XI.1926 r. Zrana zapowiadam dzieciom że nie będą miały lekcji gdyż idę na pogrzeb. — „Na jaki pogrzeb” pytają się dzieci. Mówię, że umarła pani nauczycielka, co wywołuje oszałamiające wrażenie. — „Jakto, pani nauczycielka umarła? — „No tak, wszyscy umrzemy”. — „Jakto i pani umrze? — „Tak, umrę”. Wacek. — „A ja tak nie chcę. Olek. — „To i my umrzemy? — „Jak będziecie starzy, to umrzecie”. Lutek. — „Jak ja umrę, to mnie włożą do trumny, zamkną, zakopią do ziemi i robaki mnie zjedzą, a ja tak nie chcę. — „Dzieci — „Głupi jesteś ze swemi robakami”. Rozmowa szybka, pytania i odpowiedzi krzyżują się, dzieci wzruszone. Widząc niepożądany kierunek rozmowy, skierowuję ją na tory więcej abstrakcyjne, „To tylko ciało tu zostaje, dusza idzie do Pana Boga”. Dzieci — „A gdzie to jest? — „Dusza idzie do nieba”. Helcia. — „Dusza idzie do nieba? jak ona idzie, czy po drabinie? nigdy nie widziałam jak dusza idzie do nieba.

K. Romiszewska.

Ze szkoły dla moralnie zaniedbanych chłopców.

Wskutek opowiadania jednego z chłopców o książce Wells'a „Człowiek niewidzialny” zaproponowano, aby chłopcy 4-go oddziału napisali co robiliby, będąc niewidzialnymi. Temat b. zainteresował i wszyscy zabrali się gorliwie

do pisania¹⁾. „Jak jabym był niewidzialnym, tobym policjantom figle płatał, chodziłbym po mieszkaniach, ludzi straszył, stoły przewracał, żeby wielki popłoch był. Poszedłbym do sklepu i wszystkobył porozrzucił. A policjantowi zabrałbym rewolwer i go bym kopnął, i złapał go za uszy i ciągnął go. A jeszcze chodziłbym zadarmo do każdego kina”. (Adaś D.). Z 32 uczniów w klasie 24 pisze o tem, że chodziliby bezpłatnie do kina, trzech pisze o teatrze, „Do kina codzień chodziłbym, żeby dużo ciekawych rzeczy zobaczyć. Czasem szedłbym do teatru i rozpiekałbym się w najdroższych krzesłach, jak bogaci”. Motyw o biciu i krzywdzeniu policjantów powtarza się w różnych odmianach 19 razy. „Dziesięć razy plułbym na policjanta” pisze Staś S. „i jeszcze ciągnął lub bił po uszach”. „Zabijałbym policjantów tak, jak Zieliński”, opowiada Tadek O. „Hintów bym bił i rzucał do rzeki”. Nie mniej często spotykamy się z marzeniem: „chodziłbym do sklepu i zjadałbym co najlepsze mięso i wędliny”, „wlażyłbym do sklepu i zjadłbym cukierków ile chciał i z sobą bym wziął”. „Jabym poszedł do sklepu gdzie i wziąłbym ze cztery pętla kiełbasy i poszedłbym i zawołałbym kolegów. Później wróciłbym do sklepu i zabrałbym pieniądze i może nawet tego sklepikarza zabił i całą jego rodzinę”.

Bardzo często spotykamy się z pragnieniem wyrządzenia psot i figłów. Lucek S. pisze: „chodziłbym do cyrku i potem łapał ptaków i nawet gadów różnych i komu do mieszkania napuszczał gadów, a siebie niewidzialną ręką usta zaciskał, żeby głośno nie śmiać się, jak wrzeszczeć będą”. „A jakby gdzie leżał jaki umarły, to bym podszedł do niego i jego ręką w powietrzu machał”. „Jakby się jaka babcia w kościele modliła, to bym z tyłu jej na ucho szeptał: ja — szatan, ty moja jesteś”, „Jabym w klasie za piecem palił papierosa, a chłopcy by krzyczeli, że ktoś pali. W nocy budziłbym ludzi i straszył”. „Nauczyłbym się potem jak robić niewidzialnymi psów i takich ponapuszczałbym do hali z mięsem, żeby dopiero heca była”. Felek W. marzy: „Nasamprzód poszedłbym do kolegi, na którego mam złość i jak on zrobił jaką ważną lekcję, to jak on by już wychodził do szkoły i brał sobie co do jedzenia, tobym mu tę lekcję pomazał i na drugiej stronie napisał, że to ja tak chciałem, że on się z mojej rodziny wyśmiewał”. „A jak do kogo bym żal czuł, do mu do każdego jedzenia soli sypał, żeby on nic smacznie nie jadł”. Zdarzają się również życzenia o zabarwieniu altruistycznym. „Do szkoły żadnej nie trzeba by już chodzić, tobym każdemu pomagał, dzieci zabawiał chodziłbym po mieście i ludziom do ucha szeptał, żeby każdy się dziwił. Rozweselałbym żartami smutnych, a bogatym zabierałbym pieniądze, a biednym bym oddawał. Żyłbym w zgodzie, nie bardzo bym figle płatał, nie bardzo ludzi smucił” pisze mały włóczęga Romek S.

Stosunkowo mało, bo zaledwie 4 chłopców napisało nieszczerze, licząc na pochwałę. Zawzięty palacz i psotnik Wiktor P. mówi np.: „Ja nie dawałbym chłopcom papierosów palić, wódki pić, pomagałbym lekcje odrabiać, na zwierzyniec bym jeździł. Biegłbym naokoło świata, kwiaty bym podlewał, drzew bym pilnował, żeby chłopcy nie rwali owocu”. Nieszczerze ta została zauważona i przez chłopców, bo kiedy W. na przerwie opowiadał kolegom, co napisał, jeden z nich się odezwał: jakaż to szkoda że nie możesz się ulotnić naprawdę, większa by z ciebie korzyść była, cwaniaku! U innego czytamy: „Jakbym był niewidzialny, to zabrałbym komu dużo pieniędzy i poszedłbym do pani i dałbym dużo pieniędzy na kółko przyrodnicze i jeszcze poszedł do bandyty Zielińskiego i bym go zabił”. (przekreślone), uderzył — (przekreślone), zabił i poszedłbym do bogatego jakiegoś pana i zabrał mu forsy i bym dał do szkoły dla biednych dzieci, które nie mają pieniędzy na ubranie i na kanasze i chodzą i marzną po ulicach. To przykre jest bardzo”.

N. Hanowa.

¹⁾ Pozostawiamy niezmienny styl i pisownię dzieci.

Noc w obozie harcerskim.

(Z życia kolonijnego chłopców moralnie zaniedbanych w Urlach).

Z otuchą, wiarą w przyszłość, mali ciałem, a ogromni duchem, idą przez gąszcz leśny mali harcerze, zajęci jedną myślą: być w obozie, stać na straży, rozpalić ognisko. Przymaszerowaliśmy do miejsca obozowania. Pada komenda: „Stój!”, „Spocznij!” i znów: „Baczność!”. Prężą się zuchy. Frzyboczny druha W. czyta rozkaz: „Dowództwo nad obozem obejmie druha R., który ma czuwać nad porządkiem w obozie. Służbę wartowniczą (strażniczą) i pogotowia obozowego pełnić będą druhowie: K., S., Cz., D., L. i t. d. Komendantem obozu mianuję druha K. Na miejsce zbiórki dla całej drużyny i pogotowia obozowego, gdzie ma się zebrać cały oddział w razie alarmu — posłuż nam miejsce przed szalasem, oznaczone chorągiewkami, a które to miejsce druhowie widzicie. Linja ognisk po prawej stronie szalasu. Ogniska rozpalą druhowie: K. i S. Doł na odpadki i na wygodkę wykopią druhowie: M. i Z.

Naczelnym kuchcikiem zostaje druha K. (mieliśmy do upieczenia 250 ziemniaków). Porządek zajęć w obozie: od godziny 20 do godziny 21 — gawęda przy ognisku o służbie samarytańskiej; od 21 do 22 — czytanie: „Pierwsza księga Dżungli R. Kiplinga”, od 22 do 23 śpiew: „A kto chce rozkoszy użyć — niech idzie do harcerzy służyć” i inne, od 23 do 24 kolacja — złożona z pieczonych ziemniaków — skakanie przez ogień, od 24 do 4 rano zwiady, tropienie „nieprzyjaciela” po śladach, a w razie spotkania się z „nieprzyjacielem” „mordercza walka” i powrót do obozu, od 4 — rano do 5 — ustawianie stacyj sygnalizacyjnych nadawczej i odbiorczej; sygnalizacja alfabetem strzeleckim i Morsego, od 5 — rano do 6 — pionierka: robienie cegieł z darni, węzły (ratowniczy, rybacki) i ich zastosowanie, drabinka sznurowa, od godz. 6 r. do 6 m. 30 — zwijanie obozu, od 6 — rano do 7 — kąpiel ranna, modlitwa i powrót na kolonję do willi. Pada komenda: „Baczność! Podpisano — komendant drużyny S. — Urle, dnia 10 sierpnia 1926 r. „Spocznij!”.

A teraz komendant wart i pogotowia obozowego rozstawia straż. Zastępy stają teraz na wyznaczonych miejscach, otrzymują od swych dowódców rozkazy, zdejmują rynsztunek i biorą się do pracy. Nad Liwcem stoi straż. Komendant przypomina, że hasło Warszawa, odzew — Wilno — a jak posłyszysz jakieś kroki krzycz trzy: „stój!”, „hasło!” i „strzelaj z laski” jak nic nie odpowiedź Straz czuwa. W dłoni laska skautowa, a na twarzy radość i szczęście się malują.

Przy największym ogniu ku zebrała się drużyna na gawędę, boć tak każe rozkaz, a oni są karni. Druhowie, mówi drużynowy, chęć niesienia pomocy bliźniemu jest człowiekowi wrodzona, skautom nakazuje to również prawo skautowe: „Harcerz jest pożyteczny i niesie pomoc bliźnim”. Mówiłem już, że harcerz w każdym widzi bliźniego a za brata uważa każdego innego harcerza. Dziś pomówimy sobie o pierwszej pomocy przy nagłych zaślabinieciach, a więc przy omdleniu.

I tak szedł punkt po punkcie — porządku zajęć w obozie. Godzina 6 m. 30 rano zwijanie obozu. Druhowie! wszystkie ślady obozowania zastrzeć za sobą, szalas usunąć, do dołów znieść wszystkie śmiecie i zasypać, zasypać rowy, kuchnię połową i grunt wyrównać, ogniska pogasić i zastrzeć, nawet skrawka papieru nie zostawić, by nikt nie spostrzegł, że na tym miejscu obozowano. Godzina 7 rano. Drużyna cała gotowa do wymarszu. Rozległ się głos komendy „Baczność!” „Drużyna marsz — raz, dwa, trzy, cztery. I pomaszerowali... Nieprzyzwyczajeni do niewygód obozowych, senni, lecz zadowoleni i uśmiechnięci — prosili, by jeszcze mogli „noc” jedną spędzić w obozie.

A. Smolarczyk.



Regina Zarembianka

Absolwentka Instytutu Pedagogiki Specjalnej,
Nauczycielka szkoły specjalnej m. Warszawy.

Po długich i ciężkich cierpieniach zmarła dn. 26 listopada 1926 r.

W szkolnictwie specjalnem Kol. Zarembianka pracowała zaledwo kilka miesięcy gdyż zmoęła Ją ciężka choroba, z której już nie powstała. W szkolnictwie powszechnem jednak położyła w ciągu lat kilkunastu wielkie zasługi, zarówno jako nauczycielka powierzonej Jej klasy jak i kierowniczka szkoły, dobra obywatelka i zasłużona działaczka na niwie pracy oświatowo-społecznej.

Cześć Jej pamięci!



Hanna z Solnickich Mayerowa

Absolwentka Instytutu Pedagogiki Specjalnej,
Nauczycielka Instytutu Ociemniałych w Warszawie,
Członek zarządu Sekcji Szkolnictwa Specjalnego.

Dnia 22 grudnia 1926 roku zmarła po krótkich cierpieniach Koleżanka nasza Hanna Mayerowa.

Opuściła dzieci ociemniałe inteligentna i serdeczna Przewodniczka, miłująca swój zawód i rozumiejąca głęboko jego wartości społeczne. O pracy tej marzyła już oddawna i z całym zapalem i wiarą do niej przed trzema laty stanęła. Nieoceniona Koleżanka, spiesząca szczerze z pomocą innym, oddana całem sercem tym, którzy pomocy potrzebują, Kol. Mayerowa promieniowała zawsze serdeczną dobrocią, która tworzyła wokoło niej atmosferę słonecznej pogody. Dobroć tę chciała i umiała nieść cicho i nieznanicznie. Zawsze pogodna i jasna jednała sobie wszędzie wielką sympatię i miłość.

Tracimy Nieodżałowaną Koleżankę, Najlepszego Człowieka. Złożmy hołd Jej pamięci... Odeszła pozostawiając smutek, żal i niezastąpioną pustkę wśród tych, którzy Ją znali, z którymi i dla których żyła.

Cześć jej pamięci!

Kronika krajowa.

— Staraniem Komitetu Społecznego Województwa Kieleckiego w porozumieniu z Ministerstwem Pracy i Opieki Społecznej i przy współudziale finansowym samorządów terytorjalnych Województwa Kieleckiego został otwarty w *Herbach Polskich* koło Częstochowy „Zakład Wychowawczy” dla moralnie upośledzonych chłopców. Celem tego zakładu jest umiejętne wychowywanie dzieci zdradzających skłonności przestępcze. Zakład ma wygodne pomieszczenie w jednopiętrowych budynkach murowanych w miejscowości Lesistej o przewodzie drzew iglastych. Stacja kolejowa na miejscu. Pod względem organizacji wewnętrznej zakład przystosowany jest w zupełności do wychowywania 100—120 chłopców. Narazie przyjmowani są chłopcy od 9 do 15 lat, pochodzący w pierwszym rzędzie z zamkniętych z kładow wychowawczych. Pierwszeństwo w przyjęciu mają instytucje i osoby z terenu Województwa Kieleckiego. Opłata za utrzymanie i wychowanie chłopca w zakładzie wynosi obecnie 2 złote dziennie. Chłopcy otrzymują w zakładzie całkowitą pomoc i opiekę fizyczną, lekarską i wychowawczą. Niezależnie od nauki szkolnej, która obowiązuje wszystkich wychowanków zakładu, starsi chłopcy obowiązani będą, stosownie do uzdolnienia, do odbywania na miejscu praktyki zawodowej.

— W Bojanowie pod Leszmem (woj. Poznańskie) Towarzystwo Opieki nad Ociemniałymi Żydami otwiera zakład wychowawczy dla niewidomych. Zakład ten poza nauką ogólnokształcącą będzie dawał pełne przygotowanie zawodowe.

— Przy szkole ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej zostało w b. r. szkolnym zorganizowane przygotowanie zawodowe. Obecnie już wychowawcy 6-jej klasy chodzą 3 razy tygodniowo w godzinach popołudniowych na stolarstwo lub szewstwo (od 1 go lutego przybędzie jeszcze introligatorstwo), dziewczęta zaś na krawiectwo. Po ukończeniu 6 ciu klas szkoły, uczniowie rozpoczynają właściwe dwuletnie przygotowanie zawodowe.

— Czytelnia pism krajowych i zagranicznych zorganizowana przez Sekcję Szkolnictwa Specjalnego, czynna jest w piątki od 16—19 i w wtorki od 11—13. Czytelnia mieści się w lokalu Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie (pl. Trzech Krzyży 4-6).

— Muzeum Szkolnictwa Specjalnego zorganizowane przez naszą Sekcję oraz Instytut Pedagogiki Specjalnej zwraca się do Szanownych Kolegów i Koleżanek z prośbą o nadsyłanie wszelkich prac dzieci oraz pomocy naukowych zaopatrzonych w krótką notatkę informacyjną.

Kronika zagraniczna.

— Międzynarodowy Kongres niewidomych. Śród uroczystości i obchodów dla uczczenia 700 tnej rocznicy Ś-go Franciszka odbył się też w Asyżu międzynarodowy kongres niewidomych, których święty „Biedaczyna” jest patronem; jak wiadomo bowiem, apostoł miłosierdzia pod koniec życia tracił stopniowo wzrok i był zupełnie niewidomy, gdy w r. 1225 stworzył słynny „Hymn do słońca”. Na zakończenie kongresu odbył się wielki pochód niewidomych przez miasto, wśród gorących owacji zgromadzonych tłumów. (Epoka, 17 października, 1926 r.).

— Na wystawie kwiatów w Brighthon, trzy nagrody przyznano kobiecie niewidomej *Le Val Haüy*, Nr. 1, 1926).

— W 1924 r. przepisano do *Biblioteki Braille’a* (Paryż) 4 265 tomów, w 1925 r. ilość ta obniżyła się do 3 677 tomów. Jeden pan przepisał 43 a jedna pani 24 tomy w ciągu roku. W 1924 roku ilość wypożyczonych

z *Biblioteki Braille'a* książek wynosiła 57.000; w 1925 r. zaś—60.000; przeciętna ilość czytelników wynosiła miesięcznie 551 osobę (1925 r.). Największa ilość wypożyczonych tomów wypada na lipiec i sierpień. Na 60.000 wypożyczonych tomów 175 paryżan wypożyczyło 19 000, 40.000 zaś wysłano pocztą na prowincję 373 czytelnikom (*Le Val. Haüy*, Nr. 2, 1926).

— Hiszpanja liczy wogóle 25.000 niewidomych, tylko 10% z nich zarobkuje, pozostali żyją z jałmużny i wogóle dobroczynności społecznej. Dzieci niewidomych w wieku szkolnym jest 5.000 z tego tylko 500 w zakładach wychowawczych (*Le Val. Haüy*, № 2, 19.6).

— Leczenie ślepoty zapomocą promieni nadfioletkowych. W szpitalu Moorfields Hospital w Londynie są w toku próby leczenia ślepoty przy pomocy lamp elektrycznych wydzielających promienie nadfioletkowe. Podobno już 100 osób przeszło taką kurację z pomyślnym wynikiem, przyczem obecnie ma być zwiększona ilość odpowiednich aparatów w celu zaspokojenia coraz większej liczby zgłaszających się chorych. Podkreślają, iż nie chodzi tu o żadne panaceum w leczeniu, ponieważ stosowana metoda ma pewien ściśle określony zakres działania w dziedzinie cierpień ocznych i wogóle sprawa ta znajduje się jeszcze w stadium doświadczalnym (*Przegląd Elektrotechniczny*, Nr. 21. 1926 r.).

— W Londynie ma być wkrótce otwarta biblioteka, zawierająca wyłącznie książki dla ociemniałych, drukowane systemem *Braille'a* Biblioteka ta ma zawierać z górą 100.000 tomów z najrozmaitszych działów wiedzy i literatur całego świata, będzie więc największym tego rodzaju księgozbiorem na świecie, (*Kurj. Warsz.* 20.X.1926).

— Na początku 1926 r. ukazało się 12-te wydanie niezmiernie ciekawej pracy *Louis Arnould: Ames en prison* opisującej klasztorną szkołę dla głucho - ciemnych w Larnay koło Poitiers. W zakładzie tym wychowywały się głucho-ciemne Marie i Martha *Heurtin* (*Le Val. Haüy*, Nr. 3, 1926).

— Na wniosek sekretarza generalnego stowarzyszenia *Valentin Haüy*, redakcja pisma *l'Echo de Paris*, zorganizowała dla swoich czytelników konkurs na modelowanie. Celem tego konkursu ma być utworzenie muzeum przedmiotów do poznawania dotykiem dla małych niewidomych. Listą przedmiotów ogłoszonych do wymodelowania jest następująca: zamek warowny, kościół, młyn, most - wiadukt, wieża, łuk triumfalny, okręt, ołtarz w kościele, aeroplan, jakieś wielkie zwierzę (wieloryb, nosorożec i inne, których niema w handlu w formie zabawek), lub inny przedmiot, którego niewidomy nie może bezpośrednio obmacać wskutek jego wielkości i niedostępności. Konkurs ten zaczął się w maju r. b. (*Le Val. Haüy*, Nr. 3, 1926).

— Drukarnia *Braille'a* we Florencji zaczęła wydawać p. t. *Genariello*, dwutygodnik charakterem *Braille'a* dla dzieci. Obecnie ma on już 600 abonentów. (*La Val. Haüy*, Nr. 3, 1926).

— W Adelaidzie (Australja) w celu przeciwdziałania nieszczęśliwym wypadkom w związku z lokomocją uliczną, zaopatrzono niewidomych w laski, których dolna połowa pomalowana jest białą substancją, widzialną zdaleka nawet w nocy. Fakt ten podany jest do wiadomości publicznej. (*Le Val. Haüy*, Nr. 3, 1926).

— Klinika oftalmiczna w Zurychu komunikuje o fakcie mało jeszcze znanym, że włoski niektórych liszek przedostając się do oka powodują ciężkie zapalenia, ostre i nadzwyczaj cienkie włoski wchodzą do rogówki; wędrują tam tygodnie lub miesiące, atakują poniżej tęczówki, wchodzą nawet głębiej do ciała szklatego i siatkówki. Bolesne zapalenie trwa miesiące i lata i często kończy się ślepotą. — Należy więc chronić dzieci od niebezpieczeństwa zabawy z liszkami. (*Blindenbote*, octobre, 1925).

— Delegacja rodziców dzieci głuchoniemych złożyła w Prezydjum Rady Ministrów w Paryżu memoriał w sprawie wprowadzenia bezpłatności nauczania głuchoniemych. Ustawa z 1882 r. o nauczaniu obowiązkowem, świeckiem i bezpłatnem nie jest stosowana do głuchoniemych i do ociemniałych. Sprawa ta miała być rozstrzygnięta na podstawie specjalnego roz-

porządzenia. Otóż od 44 lat zagadnienie to jest nierozwiązane — regulamin się jeszcze nie ukazał. (*Le Gazette des Sourds-Muets*, octobre, 1926).

— W październiku r. b. francuski świat głuchoniemych obchodził uroczystości jubileusz przywódcy swego ruchu kulturalnego i redaktora pisma *La Gazette des Sourds-Muets*, *Henri Gaillard'a* (pismo redagowane wyłącznie przez głuchoniemych). *Gaillard* utracił słuch w ósmym roku życia i po ukończeniu Instytutu Narodowego dla głuchoniemych w Paryżu poświęcił się pracy dla głuchoniemych i wśród głuchoniemych. (*La Gazette des Sourds-Muets*, novembre, 1926).

— Podczas ostatniej sesji egzaminacyjnej we Francji na nauczycieli szkół dla upośledzonych umysłowo Komisja dała kandydatom do opracowania pisemnego następujący temat: wychowawcy szkół specjalnych są przyszytymi wyborcami w kraju naszym. Jakie obowiązki nasuwa nauczycielowi ta perspektywa? (*Notre Bulletin*, Nr. 4, 1926).

— Genewa liczy obecnie 12 klas specjalnych. Obejmują one jednocześnie i dzieci upośledzone umysłowo i dzieci opóźnione pedagogicznie. (*Notre Bulletin*, Nr. 4, 1926).

— Podczas Zielonych Świąt 1927 r. w Hamburgu będzie obchodzona 2-setna rocznica urodzin *Samuela Heinicke'go*. Na uroczystość tę zaproszeni są nauczyciele głuchoniemych wszystkich krajów (*L'Educazione dei Sordomuti*, Nr. 4, 1926).

— 15 maja 1926 r. odbyło się w obecności króla Alfonsa w Madrycie odsłonięcie pomnika *Fra Pedro Ponce de Léon*. (*L'Educazione dei Sordomuti*, Nr. 5, 1926).

— Miasto Hamburg posiadało w r. 1924 20 klas z 339 uczniami, dotkniętymi zaburzeniami mowy, a podzielonymi według poszczególnego rodzaju zaburzeń na jąkałów, dotkniętych bektotaniem, agramatyzmem, sepleniem i t. p. (*Eos*, Nr. 1, 1926).

— Szwajcaria posiada w 79 miejscowościach 200 klas specjalnych, do których uczęszcza 3619 dzieci upośledzonych umysłowo. Objęcie opieki wychowawczą wszystkich dzieci umysłowo upośledzonych jest chlubą „Towarzystwa szwajcarskiego wychowania i pielęgnowania umysłowo upośledzonych”. (*Eos*, Nr. 2, 1926).

— Na I Międzynarodowym Kongresie dla spraw dziecka w Genewie, w dn. 24–28 sierpnia 1925 r. omawiano sprawę unifikacji określenia upośledzenia umysłowego dzieci. Kwestję tę rozwiązano ogólnikowo: upośledzenie umysłowe jest scharakteryzowane jako niedorozwój we wszystkich dziedzinach działań psychicznych. — Dziecko, liczące więcej niż 10 lat życia, uważamy za niedorozwinięte umysłowo (débile), skoro jego rozwój psychiczny znajduje się na poziomie rozwoju dziecka 7-letniego. Dziecko uważamy za głupaka (imbécile), skoro poziom jego inteligencji jest niższy niż dziecka 7-letniego; wreszcie dziecko uważamy za idiotę, jeżeli jego inteligencja znajduje się na poziomie rozwoju umysłowego dziecka 2-letniego. Dla określenia stanu dzieci, liczących mniej niż lat 10, a których wiek umysłowy jest niższy niż ich wiek faktyczny, powinien być stosowany termin „niedorozwój psychiczny”, przyczem obok wieku należy podawać poziom umysłowy dziecka. (*Opieka nad dzieckiem* Nr. 1, 1926).

— Japonja czyni w ostatnich latach postępy w dziedzinie opieki nad dzieckiem. Zamiast naprawiać zło istniejące, stara mu się zapobiec. Od lat kilkunastu istnieje w Japonji 70 szkół specjalnych, w których w r. 1922, liczba dzieci wynosiła 14,015. W tym samym roku 1657 dzieci opuszczonych znalazło przytułek i opiekę, a 57 domów poprawczych rządowych i prywatnych opiekowało się 2200 dziećmi. Dzieci te po opuszczeniu domów poprawczych, wracały do szkoły normalnej lub do praktycznych zajęć. Szkół dla głuchoniemych i niewidomych było 79 z 4.439 uczniami, 3 zakłady dla idiotów i 2 zakłady dla jąkałów. (*Opieka nad dzieckiem*, Nr. 4–5, 1926).

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.

Résumé des principaux articles.

M. Grzegorzewska. — Remarques à propos de la structure psychique des aveugles de naissance.

Un million environ d'êtres humains est privé du sens de la lumière et des couleurs, tout en étant destiné pour le monde des voyants. Parmi eux, un certain nombre seulement appartient à la catégorie des aveugles de naissance; c'est à eux que seront consacrées ces quelques remarques, le problème restant toujours ouvert.

Les aveugles sont créés pour le monde des voyants, disions-nous, seul un accident fût cause de leur infirmité. Ils sont par conséquent porteurs de tous les caractères hérités des ancêtres, ils constituent un produit d'une évolution et d'une culture de longue durée et possèdent toutes les dispositions de développement y compris les dispositions visuelles. L'aveugle n'est donc pas un anormal dans le sens de l'insuffisance mentale; son anomalie consiste dans l'arrêt de certaines fonctions sensorielles, et consécutivement — de tout le groupe de processus mentaux de nature optique. Comme l'aveugle n'est pas un arriéré, il tend instinctivement à rompre la barrière qui le sépare des voyants et à conquérir leur monde. Les aveugles — sourds sont un exemple frappant de cette force de développement; abandonnés à eux mêmes, ils ne peuvent s'élever au-dessus des échelons les plus inférieurs de l'intellectualité. Ce sont, d'après l'expression de *L. Arnouldt*, des „âmes en prison”. Ils ont besoin de l'inter-

vention des voyants. Mais ce qui paraît être le triomphe des sens, est en réalité le triomphe de l'âme, c'est à dire des aptitudes innées de développement, pour lesquelles l'affranchissement de la voie sensorielle n'a constitué que l'étincelle libératrice.

Les aveugles—entendants sont eux-aussi des „âmes en prison" dans une certaine mesure. Pour arriver au comble de leur développement, ils exigent aussi des stimulants de la part des voyants. Les aveugles naissent avec toutes les aptitudes propres aux voyants, et bien qu'elles subissent des modifications ultérieurs, on peut s'attendre à trouver chez eux tous les types imaginables et tous les degrés intellectuels. On peut poser la question, qu'advient-il d'un aveugle, qui serait ne comme un type visuel? On peut admettre, que vu l'impossibilité de rendre cette disposition actuelle, nous aurons affaire à un type tactile par excellence. Le type auditif se développera dans la direction des aptitudes musicales. Le tact des aveugles n'est donc pas équivalent au tact des voyants, il remplit en effet le rôle de deux sens, ou pour parler plus exactement, le vicariat de la vue absente exige l'intervention de tous les sens restants, parmi lesquels le rôle essentiel est dévolu au tact.

Bien que les adaptations de l'aveugle tendent à conquérir le monde des voyants, elles ne peuvent être en tout pareilles à celles qu'utilisent ces derniers; les buts peuvent être identiques, mais les moyens pour y arriver peuvent différer. Aussi voyons — nous se développer chez les aveugles des structures spéciales, parmi lesquelles on peut citer le „sens des obstacles", les „images—substituts", la structure de la lecture tactile, etc.

La compensation de la vue absente se fait d'une façon générale par la coopération du tact avec l'un des sens à longue distance: l'audition, en tout premier lieu, et l'olfaction. Ces deux sens ne peuvent donc être identifiés chez l'aveugle avec les sens similaires du voyant, attendu qu'à côté de leurs fonctions habituelles, ils exercent chez l'aveugle encore un rôle vicariant vis-à-vis de la vision. En d'autres termes, les facteurs de la visualisation, qui manquent à l'aveugle, se trouvent en puissance dans tous les sens de l'aveugle, et les conduisent à une certaine hypertrophie, que nous ne retrouvons pas chez le voyant. L'aveugle vit au milieu des formes, dont les unes sont inertes, les autres sont animées de leur mouvement propre ou mises en mouvement par la main de l'aveugle. A ces formes incolores les sons donnent une vie nouvelle, ils trahissent leur présence. Chez les aveugles—sourds, en l'absence de toute sonorité, c'est l'odorat qui exerce ce rôle vivifiant. Il existe enfin des individus, auxquels manque la vue, l'ouïe et l'odorat. Ils vivent dans le monde des formes pures, dont l'unique vie est le mouvement. C'est à lui seul d'animer les formes, de lutter con-

tre l'inertie. Rappelons ici l'opinion de *D. Katz*, d'après lequel, le mouvement a un rôle constructeur, structuralisant dans les phénomènes du toucher.

La loi de la compensation est générale dans la vie psychique des aveugles, mais cette loi doit être reportée des sens aux structures psychiques, dans lesquelles l'excitation sensorielle ne constitue qu'un des membres. Tout l'effort de l'aveugle est dirigé vers un but suprême, qui est la possibilité de s'entendre avec le voyant et de comprendre le monde qui lui est propre. La pédagogie des aveugles doit tendre vers le même but; elle doit fournir à l'aveugle des impressions, des représentations et des idées aussi conformes que possible à la réalité. Mais dans cette tentative on ne peut se contenter de remplacer les méthodes visuelles par les méthodes tactiles, et de considérer simplement l'aveugle comme un voyant, auquel la vue ferait défaut, ce qui fut l'erreur dans laquelle ont versé les fondateurs de la pédagogie des aveugles. Il ne suffit même pas de se conformer aux particularités du tact, attendu que le tact des aveugles n'est pas celui des voyants. La seule voie menant au but, est la formation chez les aveugles de telles structures psychiques qui seraient adéquates, non certes dans le sens absolu du mot, ce qui serait une impossibilité, mais dans le sens des fonctions sensorielles, qui peuvent être remplacées par l'action en commun de la totalité des sens restants, chacun d'eux ayant un rôle spécifique à remplir et exerçant une action vicariante vis-à-vis de certains caractères de la vision.

Dr. Thadée Jaroszyński. — Contribution à l'étude des enfants moralement défectueux.

On connaît toutes les difficultés se rattachant aux études sur les sentiments et la volonté. Parmi les essais faits dans cette voie mentionnons celui de *Decroly*, qui mérite l'attention; un schème, composé de cercles concentriques (fig. 1) représente les groupes des instincts, des tendances et des sentiments, en rapport avec leur influence réciproque ainsi qu'avec la succession de leur apparition dans l'ordre évolutif. Les cercles les plus concentriques représentent les instincts primitifs, vers la périphérie se trouvent situées les tendances à provenance plus récente, et enfin tout à fait extérieurement, les sentiments supérieurs et le domaine intellectuel. Ce schème permet de s'orienter dans la structure compliquée du caractère de l'individu; il ne répond pourtant pas d'une façon complète aux exigences d'un programme d'études sur les enfants moralement défectueux. D'autre part, les schèmes de *Lazurski* et de *Devolvé* sont peut être trop étendus et non adaptés aux besoins scolaires.

L'auteur dresse un programme de recherches, concernant le domaine affectif et celui de la volonté, où les divers caractères

ont été divisés en deux groupes essentiels: les caractères positifs et les caractères négatifs et une rubrique séparée y est consacrée aux caractères psychopathologiques. Il énumère ensuite les diverses enquêtes employées dans le but d'examiner les jugements moraux des enfants, les tests employés pour l'étude de leurs réactions affectives vis-à-vis de divers stimulants, l'épreuve du juste partage (*Descoeudres*), les tests de *Downey*, destinés à étudier la volonté et le tempérament. Il joint à son exposé la description de la carte d'observation, élaborée par lui pour l'étude des jeunes délinquants dans les sections spéciales des prisons de Varsovie. Il retrace plusieurs profils moraux.

Dr. Janusz Korczak. — La fenêtre ouverte.

Le même tropisme, qui agit dans le règne des plantes, est tout puissant en ce qui concerne l'homme: il pousse le prisonnier vers la fenêtre. L'enfant a besoin de mouvement, de l'air, de la lumière, c'est entendu; mais il lui faut en outre une fenêtre ouverte pour pouvoir regarder l'espace et avoir le sentiment de la liberté.

Wawrzynowski Michel, directeur de l'école d'application près l'Institut de Pédagogie Spéciale de l'Etat, à Varsovie.—Le programme de l'enseignement à l'école spéciale.

Bien que dans les „écoles nouvelles“ la tendance à éliminer les programmes d'enseignement apparait de plus en plus visiblement, il n'en est pas de même dans les écoles spéciales, où les enfants à tares intellectuelles sont souvent apathiques, à attention peu soutenue et ne présentent pas d'intérêts bien marqués.

Ce programme doit néanmoins être adapté à „l'âge“ des intérêts des élèves et à leur milieu, il doit constituer un fond, qui sera élargi et complété par les exigences de la vie et de l'entourage. L'auteur cite à l'appui les travaux de *Meumann*, *Dawid*, *Claparède*, *Nagy*, *Ferrière* sur le développement des intérêts chez l'enfant, et rappelle l'opinion de *M. Grzegorzewska*, d'après laquelle le retard intellectuel des enfants anormaux pourrait être évalué par le retard dans l'apparition chez eux des divers intérêts.

Après l'exposé de la valeur de la concentration dans l'enseignement des anormaux et de la nécessité de remplacer l'horaire mécanique par un plan mobile des études, l'auteur aborde les fondements du programme *Decroly*, qui a servi de base aux programmes des écoles polonaises.

Niveau I. Leçons de choses. Centre des intérêts: *L'Enfant et ses besoins*. Les premiers temps seront consacrés aux causeries avec les enfants au sujet de leurs parents, frères et

soeurs et à leurs occupations quotidiennes ainsi qu'à l'éducation des sens dans une large mesure. Les enfants prennent connaissance de leur entourage immédiat et des particularités de la saison en cours, des fruits et légumes et passent graduellement aux changements saisonniers. Les enfants s'entretiennent ensuite de leurs besoins physiques, en rapport avec la lutte de l'homme contre les intempéries: habitation, chauffage, éclairage, vêtement. L'alimentation sera le lien de passage au travail de jardinage, qui se prolongera durant tout le printemps, et donnera aux enfants l'occasion au mouvement et les développera intellectuellement et moralement (à suivre).

Stefanowicz-Moskiewicz (Adèle).—Compte rendu des travaux de laboratoire de l'Institut de Pédagogie Spéciale de l'Etat à Varsovie.

L'auteur a examiné en 1925 — 26 765 enfants des deux sexes des écoles primaires de Varsovie, suspects d'arriération, en vue de leur sélection pour les écoles spéciales (324 ont été qualifiés pour ces écoles). La figure pag. 41 représente la distribution du quotient de l'intelligence de ces enfants en percentiles. Le premier décile comprend les enfants à un degré profond de déficience c'est à dire les idiots et les imbéciles; le 2-me, 3-me et 4-me décile — le degré faible de débilité; le 5-me, 6-me et 7-me décile — les enfants normalement développés. Les chiffres à gauche de la courbe indiquent les Q. I.

Notes historique:

Stefanowska (Prof. Dr. Micheline).—Le debut de l'organisation d'une école spéciale pour les enfants arriérés à Varsovie.

Notes pédagogique:

Daniłowska (Hedwige). — La maison des orphelins.

Romiszevska (Conrade). — Notes sur une classe des enfants imbéciles près l'école d'application de l'Institut de Pédagogie Spéciale de l'Etat.

Han (Nathalie). — Notes sur une classe des enfants moralement abandonnés.

Smolarczyk (Antoine). — Une nuit dans le camp des éclaireurs.

Chronique du pays.

Chronique de l'étranger.
