

# 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.

TYTUS BENNI.

## Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym.

### I. Istota zagadnienia.

„Czytanie z ust” jako specjalna dziedzina nauczania istnieje w każdym rozkładzie zajęć szkoły dla dzieci głuchoniemych. Z chwilą, gdy zdecydowaliśmy się uczyć dzieci głuchonieme mowy rzeczywistej, mowy ustnej, musimy jednocześnie dać im sposób postrzegania tej mowy. Są to więc dwie dopełniające się strony tego samego procesu.

Do powstania zjawiska, zwanego mową, konieczne są dwie jednostki, jedna chcąca coś powiedzieć i mówiąca, druga słyszająca i rozumiejąca. Tak jest w normalnych warunkach jednostek mówiących i słyszących,—pośrednikiem jest tu słuch. O ile mamy do czynienia z dwiema jednostkami, pozbawionemi słuchu, porozumienie może się odbywać drogą wzroku. Stąd dwie możliwe metody: „mimiczna”, przy której treść myślowa jest transponowana na ruchy mimiczne, a te ruchy „odczytywane” przez drugą jednostkę i rozumiane;—i t. zw. „ustna”, przy której treść myślowa jest transponowana na ruchy artykulacyjne, a te ruchy odczytywane następnie tak samo przez drugą jednostkę i rozumiane. W tym ostatnim wypadku mamy do czynienia z t. zw. czytaniem z ust.

Nie mam zamiaru wdawać się na tem miejscu w zasadnicze porównywanie tych dwu metod i ich ocenę, gdyż temat obrałem sobie inny, chciałbym jednak właśnie ze względu na ten temat podkreślić, że właściwie obie wymienione metody porozu-



mienia, o ile brać pod uwagę dwie jednostki głuche, a chcące się porozumieć, są w równej mierze wzrokowe. Różnica polega na tem, że przy metodzie mimicznej treść myślowa jest wprost transponowana na ruchy i te ruchy wprost odczytywane przez drugą jednostkę, podczas gdy przy metodzie ustnej treść myślowa przechodzi dłuższe przemiany, najprzód przerabia się w język wyrazowy, ten język wyrazowy jest artykułowany, wymawiany, (o czynniku słuchowym umyślnie tutaj nie chcę wspominać, gdyż obie jednostki są głuche, więc nie gra on żadnej roli), artykulacja jest „odczytywana z ust”, przerabiana na język wyrazowy i ten wreszcie jest „rozumiany”. Są to więc dwie wzrokowe metody, obie w równej mierze wzrokowe, tylko pierwsza dla ludzi głuchych w ich porozumiewaniu się wzajemnem prostsza i łatwiejsza, bo bezpośrednia, druga zaś, jako pośrednia, więcej złożona i trudniejsza.

Zupełnie inaczej będzie sprawa wyglądała, gdy z dwu porozumiewających się jednostek jedna tylko będzie głucha a druga normalna. Jaką drogą będzie się odbywało porozumienie? Jeżeli drogą mimiczną, naturalną dla głuchego, to osobnik normalny będzie musiał się nauczyć nowej dla siebie mowy mimicznej, — jeżeli zaś drogą ustną, to osobnik głuchy będzie musiał się nauczyć nowej dla siebie mowy ustnej. Powstaje konieczność dla jednej lub drugiej strony nauczania się mowy sobie obcej.

A teraz, co jest korzystniejsze, co wymaga mniejszego zużycia energii? Oczywiście nie może ulegać najmniejszej wątpliwości wobec małej stosunkowo liczby osobników głuchych i ogromnej korzyści dla nich z opanowania mowy ustnej i możliwości porozumienia się z normalnem otoczeniem, że zrozumienie korzyści społecznej pcha całe szkolnictwo, zajmujące się głuchymi, zupełnie niedwuznacznie w wyłącznie jednym kierunku — w kierunku metody ustnej. A jeżeli nie daje ona wystarczających wyników zawsze i wszędzie, to znaczy tylko, że nie jest dostatecznie wypracowana, że nie dość wysiłku włożono w nią dotąd. Należy tylko zdwoić wysiłki. Ale nigdy nie może to być argument przeciwko idei tej metody, gdyż żadnej innej metody wytworzenia porozumienia między osobnikiem głuchym a jego słyszającym otoczeniem niema.

Z tego stanowiska „czytanie z ust” jest równie ważnym przedmiotem w nauczaniu głuchych, jak nauczanie mowy ustnej, właściwie jest to ten sam przedmiot, rozpatrywany z dwu stron, i zaniedbywanie nauki „czytania” może doprowadzić do tego, że „mówienie” stanie się mało pożytecznem. Ważność ćwiczeń w tym kierunku nigdy nie była podawana w wątpliwość teoretycznie, tylko praktycznie niekiedy lekceważona w szkołach dla głuchych dzieci. Natomiast zdaje mi się, że możnaby z wielkim pożytkiem zastosować podobne ćwiczenia u jednostek innego

typu, mianowicie ogłuchłych w wieku późniejszym, mających dobrą normalną wymowę jeszcze, ale nie rozumiejących swego otoczenia z powodu utraty słuchu. Właśnie taki wypadek 45-letniego mężczyzny, który utracił słuch już 15 lat temu, pobudził mnie do zajęcia się tem zagadnieniem. Jest to osobnik żywy, interesujący się sprawami potocznymi i naukowymi, mimo tak dawnej głuchoty mówiący dużo, żywo i prawie zupełnie wyraźnie, umiejący również wyczuć siłę głosu, nie mówiący zbyt głośno, ani zcisząjący głos nadmiernie, jak to często obserwujemy w podobnych wypadkach. Otóż uważam, że gdy się ma do czynienia z inteligentnymi jednostkami, można stosunkowo prędko doprowadzić do takiego wyćwiczenia uwagi i oka, naturalnie na podstawie pewnego elementarnego wyrobienia fonetycznego, by dana jednostka, przy pewnem zainteresowaniu i wytrwałości, mogła nauczyć się „czytać z ust” w sprzyjających warunkach oświetlenia i pewnej starannej (ale zawsze naturalnej) artykulacji. Oczywiście pewna naturalna gestykulacja również przyczyni się do lepszego zrozumienia sytuacji, ma to miejsce również przy rozmowie osób normalnych, tylko, że nie zwracamy uwagi na to w warunkach zwykłych, nie zdając sobie sprawy z ciągłej, mniej lub więcej wyraźnej gestykulacji, która towarzyszy mowie naszej. Szczególnie nie dostrzegamy tego u siebie samych.

## II. Pojęcie optyczności dźwięku mowy.

W szkole dla głuchoniemych, gdzie mamy do czynienia z dziećmi przeważnie głuchymi od urodzenia, a w każdym razie nieumiejącymi jeszcze mówić, nauka czytania z ust idzie równolegle z nauką artykulacji. Wobec tego metoda prowadzenia nauki czytania z ust jest uzależniona całkowicie od sposobu nauczania artykulacji i ta ostatnia jest decydującą. Inaczej rzecz się ma w wypadku dorosłego dobrze mówiącego, który utracił słuch i chce zdobyć sztukę poznawania z ust. Tutaj metoda musi być samodzielna i niezależna i polegać będzie przede wszystkim na tem, by nasz uczeń nauczył się rozpoznawać poszczególne elementy mowy — dźwięki. Różnica tej pracy w porównaniu ze zwykłym studentem fonetyki będzie polegała na tem, że ten ostatni chce uchwycić *wszystkie* ruchy narządów mowy, które łącznie muszą być wykonane, by powstał dany dźwięk, podczas gdy nasz głuchy, mający cel czysto praktyczny, będzie się interesował tylko temi artykulacjami, które są dostępne dla wzroku, i tylko w takim stopniu, jaki jest konieczny dla jego celu odróżnienia i wyróżnienia. Z tego stanowiska opis artykulacji każdego dźwięku będzie się znacznie różnił od opisu naukowego, podawanego nam w opracowaniach tego przedmiotu. Trzeba zwrócić całą uwagę na *optyczną* stronę artykulacji, z pominięciem rzeczy naukowo może najistotniejszych. Nasuwa mi się jed-

nak mimowoli uboczna myśl, że może przy takim praktycznem i jednostronnem postawieniu zagadnienia wpadniemy na subtelne i mało dostrzegalne szczególiki, które nie będą obojętne i dla skrupulatnego naukowego poznania rzeczy.

## TABLICA GŁOSK POLSKICH

SYSTEM BENNIEGO

		WARGOWE		PRZEDNIOJĘZYKOWE		ŚRODKOWO	TYLNO-	KRTANIOWE	
		DWUWAR- 1 COWE	WARGOWO- 2 ZĘBOWE	ZĘBOWE 3	DZIAŁOWE 4	JĘZYKOWE 5	JĘZYKOWE 6		
ZWARTE		pb		td			kg		SPÓŁGŁOSKI
SZCELINOWE			fv	sz	śż	śż	x		
ZWARTO-SZCELINOWE				cʒ	ćʒ	ćʒ			
POŁOTWARTE	PRZEDNIE				r				
	BOCZNE			l	l				
	NOSOWE	m		n		ń			
OTWARTE	USTNE WĄSKIE	( )				i y	(u)		SAMOGŁOSKI
	ŚREDNIE	( )				e	(o)		
	SZEROKIE					a			
	NOSOWE	( )				ę	(ɔ)		

### DŹWIĘCZNE · BEZDŹWIĘCZNE · NOSOWE

Nie wchodząc jeszcze w taki „optyczny” opis poszczególnych głosek polskich, spójrzmy na tablicę głosek polskich <sup>1)</sup> jako na całość i wymawiajmy je przed lustrem dla ocenienia ich względnej optyczności: wynik nie będzie zachęcający, gdyż optycznie łatwo wyróżnialne będą ze spółgłosek tylko dźwięki wargowe, t. zn. dwuwargowe (b, p, m) i wargowo-zębowe (w, f), a następnie samogłoski, również ze względu na położenie charakterystyczne warg. Natomiast wszystkie inne dźwięki, znajdujące się na tablicy, będą miały ogromnie podobną artykulację wargową, wobec czego będzie trzeba szukać dalszych cech odróżniających je od siebie.

Dochodzimy więc do takiego wyniku, że optyczność dźwięków mowy nie jest indywidualna, lecz grupowa: spoglądając na dany dźwięk w lustrze, widzimy charakterystyczny i łatwo wyróż-

<sup>1)</sup> Szczegółowe wyjaśnienia do tej tablicy wraz z opisem dźwięków znajdzie czytelnik w dwu wydawnictwach, nie wymagających przygotowania naukowego językoznawczego: *Benni*, Ortofonja polska, Warszawa 1923, nakład „Książnicy”, i *tegoż* autora Mechanizm mowy naszej, Warszawa 1927, nakład „Uranji”.

niałny układ warg, np. przy dźwiękach dwuwargowych, ale jednocześnie widzimy *ten sam* układ przy trzech różnych dźwiękach (b p m) i już nie jesteśmy w stanie odróżnić ich od siebie, przynajmniej narazie. A więc optyczność grupy, np. wszystkich dwuwargowych dźwięków lub wszystkich wargowozębowych może być duża (wyróżniają się one łatwo z pośród innych grupowo), ale nie odróżniają się między sobą wewnątrz grupy, przez co optyczność poszczególnego dźwięku jest mała, tem mniejsza, im więcej jednostek wchodzi w skład grupy. W tem znaczeniu będziemy używali terminów „wyróżnialność” i „odróżnialność”, gdy nam nie będzie wystarczał termin „optyczność” dźwięku mowy, jako ogólniejszy, — nam nadzieję, że terminy te będą mi wybaczone ze względu na pożyteczność samych pojęć.

### III. Samogłoski.

A E I O U Y. Najkorzystniejszym ze stanowiska optyczności będzie rozpoczęcie studjowania dźwięków mowy od t. zw. samogłosek czyli dźwięków mowy otwartych, jak wolę je nazywać ze względu na ich charakter artykulacyjny. Jako grupa wyróżniają się one z pośród innych dźwięków mowy największym stopniem otwarcia, t. zn. że jakkolwiek poszczególne samogłoski mają bardzo różne wielkości otwarcia, ale każda samogłoska ma zawsze otwarcie większe, niż jakokolwiek spółgłoska. Stąd ogromnie łatwa wyróżnialność samogłosek, gdyż w toku mowy, w ciągłym połączeniu samogłosek i spółgłosek zawsze mamy przejście do samogłoski tam, gdzie jest powiększenie otworu ust, mierzonego odległością pionową warg jednej od drugiej lub odległością pionową siekaczy górnych od dolnych, lub wreszcie opuszczeniem dolnej szczęki. Dla fonetyka najdogodniej jest mierzyć tę odległość przy zębach, czytający z ust jednak zdaje się, że najlepiej robi, ześrodkowując swą uwagę na ruchu dolnej szczęki. Ruch odwrotny, wzniesienie szczęki, wskazuje na przejście od samogłoski do spółgłoski, co oczywiście również się uwydatnia przy wargach i zębach.

Z ośmiu samogłosek polskich (a e i o u y ą ę) pozostawmy na boku narazie samogłoski nosowe i przyjrzyjmy się zewnętrznie dostrzegalnym różnicom między pozostałymi sześcioma. Ponieważ zadanie postawiliśmy sobie praktyczne, nie zaś naukowe, więc pomijamy cechy może nawet istotne, ale nie „optyczne”, a wszystkie cechy oceniamy zawsze ze stanowiska tej widzialności zewnętrznej. Otrzymamy wtedy dwa szeregi samogłosek o cechach wybitnie różnych, mianowicie szereg (a - o - u) i szereg (a - e - i), które należy starannie zbadać.

Badając otwór ust w pierwszym wypadku (a - o - u), zauważamy przy (a), przy wymowie zwykłej, naturalnej, nie specjalnie wyraźnej i starannej: 1) stosunkowo największe opuszczenie szczęki, w porównaniu ze wszystkimi innymi samogłoskami; 2) wargi

w położeniu biernem; 3) górne i dolne siekacze trochę widoczne (przynajmniej u mnie), t. zn. że nie całkowicie zakryte przez wargi; 4) język leży w jamie ustnej, w takiej biernej pozycji, że koniec jego widoczny jest, jako opierający się o wewnętrzną stronę dolnych siekaczy. Szczegóły te staną się ważne i interesujące, gdy przejdziemy następnie do samogłoski (o). Zauważymy wtedy co do punktu 1 i 2, że: 1) szczęka dolna się wznosi, wobec czego; 2) wargi zbliżają się do siebie w linii pionowej, ale prócz tego otwór wargowy zmniejsza się w linii poziomej, t. zn. kąty ust zbliżają się do siebie, a wskutek budowy ust, również wysuwają się nieco naprzód, co wszystko razem nazywa się u fonetyków zaokrągleniem; 3) zęby giną zupełnie, kryjąc się za wargami; 4) przy odpowiednim oświetleniu widać nawet cofnięcie się języka, niema go już przy zębach.

Przy samogłosce (u) zauważamy dalszy ruch w tych samych kierunkach wszystkich wymienionych czynników, ale tu już położenie warg jest tak charakterystyczne, że nie potrzebujemy wymieniać szczegółowo wszystkich punktów. Jest to najwięcej optyczna samogłoska. Jeżeli zmierzyć otwory wargowe przy wymienionych samogłoskach w linii pionowej i poziomej, to otrzymamy liczby co raz mniejsze w obu kierunkach. Wobec małego otworu ust nie będzie już widać dalszego cofnięcia się języka przy (u).

Zupełnie inaczej będzie wyglądał otwór wargowy przy szeregu (a - e - i). Trzymając się tego samego porządku przy wymienianiu cech, zauważymy przy (e) w porównaniu z (a), że: 1) szczęka dolna wznosi się, jeżeli obserwować odległość przy siekaczach, na trochę więcej niż połowę poprzedniej odległości, wobec tego; 2) wargi zbliżają się do siebie odpowiednio w linii pionowej, ale jednocześnie otwór ust wydłuża się w linii poziomej, t. zn. że kąty ust oddalają się od siebie, wreszcie cofają się nieco przy wyrazistym mówieniu; 3) dalszym skutkiem tego ruchu jest ukazanie się wzrokowi dłuższego szeregu zębów, niż przy (a). U mnie, na przykład, widać przy (a) cztery górne siekacze, a przy (e) już osiem zębów; to samo odpowiednio u dołu; 4) język z powodu swego ruchu ku górze i przodowi, czego wyraźnie nie widać, zjawia się w formie wałka nad dolnymi siekaczami, jest jednak jeszcze wolna przestrzeń, widoczna między językiem a górnymi siekaczami.

Bardzo optyczna jest samogłoska (i), ma wszystkie cechy poprzedniej, lecz znacznie spotęgowane, a więc: 1) szczęka dolna ma najwyższe wzniesienie ze wszystkich samogłosek, t. zn. że samogłoski układają się pod tym względem w szereg (i u e o a). Zbliżenie obu szeregów siekaczy do siebie wynosi zaledwie parę milimetrów, odległość więcej niż dwa razy mniejsza, niż przy (e). 2) Odpowiednia najmniejsza odległość pionowa warg, największe oddalenie kątów ust i cofnięcie ich. Te trzy ruchy warg możemy w ich połączeniu nazwać *spłaszczeniem* otworu

ust, analogicznie do poprzedniego zaokrąglenia przy (o) i (u). 3) Siekacze widoczne na wielkiej przestrzeni wzdłuż (10 zębów widocznych) i wszerz. 4). Język, wysunięty naprzód, jest widoczny zupełnie między górnymi i dolnymi siekaczami, wypełniając całą przestrzeń.

Nie można oczywiście twierdzić, że u wszystkich mówiących cechy te dadzą się zauważyć równie dokładnie i wyraziście; pod tym względem ludzie różnią się znacznie. Ale właśnie dla tego należy studjować wszystkie ruchy z całą strannością, by móc się zorientować w danym dźwięku nawet przy niekompletności niektórych ruchów u osobnika, mniej dokładnie artykułującego.

Samogłoska (y) zajmuje optycznie miejsce pośrednie między (i) a (e) pod wszystkimi wymienionymi względami, co należy sprawdzić na sobie. W szeregu opuszczeń szczęki dolnej stanie tuż za (i), czyli że szereg nasz otrzyma wygląd (i y u e o a).

System samogłoskowy polski jest tak ubogi i prosty, że podany tutaj opis sześciu samogłosek ustnych właściwie wyczerpuje ten przedmiot. Pozostają jeszcze samogłoski nosowe, ale będzie mi dogodniej potraktować je ze stanowiska ich optyczności w związku ze spółgłoskami jako grupy dźwiękowe. Przechodzę więc obecnie do t. zw. spółgłosek, obejmujących dźwięki zwarte, szczelinowe, zwartoszczelinowe i półotwarte (por. tablicę).

#### IV. Spółgłoski optyczne.

P B M F W. Rozróżniliśmy już ze stanowiska łatwości rozpoznawania za pomocą wzroku dźwięki *optyczne* i *nieoptyczne*, zaliczając do pierwszej grupy wszystkie samogłoski ustne i spółgłoski wargowe, do drugiej zaś wszystkie inne spółgłoski. Optyczność swoją zawdzięczają dźwięki mowy swej artykulacji wargowej. Czy mamy z tego wyprowadzić wniosek, że spółgłoski nieoptyczne, czyli raczej mniej optyczne, nie mają artykulacji wargowej? Byłoby to co najmniej przesadą. Oczywiście każdy dźwięk mowy naszej wymaga pewnego określonego nastawienia *wszystkich* narządów mowy dla osiągnięcia właściwego brzmienia, niema więc właściwie dźwięków niewargowych w tem znaczeniu; przy każdym dźwięku wargi muszą zajmować jakąś pozycję. Ale pozycja wargowa może być wyrazistą i pozwalać na rozpoznanie dźwięku szybkie i pewne, lub też może być wieloznaczna i dawać pole do różnych domysłów. W tym ostatnim wypadku lekceważymy wargi i zwracamy się do innych cech widocznych po dalsze wyjaśnienia, starając się podnieść optyczność dźwięku.

Załatwmy się przedewszystkiem z temi dwiema grupami spółgłosek wargowych; są to spółgłoski dwuwargowe (p b m) i spółgłoski wargowo-zębowe (f w). W grupie pierwszej pozna-

walność grupy jest całkowita: mamy zwarcie obu warg, jak również w drugiej, gdzie szczelina między górnym szeregiem siekaczy a dolną wargą jest łatwo dostrzegalna. Ale rozróżnialność w obrębie grupy? Spółgłoski (p b m) są optycznie tak podobne do siebie, że gdyby nasz pacjent, czy uczeń, nie znał języka i nie mógł domysleć się wyrazów, dopełniając znane dźwięki nieznanymi, zadanie byłoby bardzo trudne. Zwróćmy jednak uwagę na pewne drugorzędne cechy artykulacyjne tych dźwięków dwuwargowych, umożliwiające ich rozróżnienie. Wymówmy przed zwierciadłem wyrazy *Paweł, bawół* w sposób naturalny i nieprzymuszony: zauważymy, co się potwierdzi i w innych analogicznych wypadkach (*kubek, kupek, — Abel, apel*), że (b) jest słabsze od (p), czyli wyrażając się optycznie, przy (p) mamy znaczniejsze ściśnięcie warg, a nawet pewien ruch kątów ust, zdradzający ten większy wysiłek. Ale nie przy każdej pozycji dźwięku w wyrazie będzie ten sam wynik, np. na końcu wyrazu oba dźwięki będą słabe (*gołąb — wystąp*).

Trzeci z wymienionych dźwięków dwuwargowych, (m), wymaga najsłabszego zwarcia i optycznie (m) całkowicie odpowiada zupełnemu stanowi spoczynku przy zamkniętych ustach. Ten różny stopień wysiłku u niektórych bardzo wyraźnie występuje w odmiennie układającej się muskulaturze warg i w rozwarciu, następującem po zwarciu, por. *baba, papa, mama*.

Jest też pewna różnica w długości trwania tych trzech zwarć: energiczne zwarcie ma krótszy moment zwarcia i energiczne rozwarcie, wobec tego (p) jest krótsze od (b), a (b) od (m).

Na końcu wyrazu (m) jest tak słabe, że niema wcale rozwarcia, np. *trzymam, ufam, zażądam*.

Taką samą różnicę spotrzeżemy między dwoma wargowo—zębowymi dźwiękami: bezdźwięczne (f) będzie mocniejsze, będzie miało widoczną węższą szczelinę, niż dźwięczne (w); większa siła wyraża się też w pewnem cofnięciu dolnej wargi, por. *wola—folwark*.

Wszystkie inne spółgłoski zaliczyliśmy do mało optycznych, gdyż mają nie dość wyraźną artykulację warg. Ale i tutaj musimy się postarać o wyszukiwanie drugorzędnych cech optycznych, ułatwiających rozpoznanie dźwięku. Są to grupy następujące:

- 1) (t d n), (s z), (c dz),
- 2) (cz dż), (sz ż),
- 3) (ć dź), (ś ź), (ń),
- 4) (k g ch),
- 5) (r l ł),
- 6) (f' w'), (k' g' ch').

## V. Spółgłoski nieoptyczne.

Ogromna ilość spółgłosek nieoptycznych, czyli spółgłosek o artykulacji ukrytej, dla wzroku niedostępnej, musi narazie uderzać nieprzyjemnie. Należy jednak zważyć, że jest to nieoptyczność względna, że i tutaj można znacznie podnieść rozróżnialność przez uchwycenie subtelniejszych różnic. Drugim zaś, ważnym bardzo argumentem, przemawiającym za uprawianiem czytania z ust, to przyjrzenie się procesowi czytania wogóle. Wiadomo, że człowiek, mający wprawę pewną w czytaniu, nie czyta każdej litery; z dwóch — trzech liter zgaduje on całość wyrazu, czyta więc całymi wyrazami lub nawet grupami wyrazów przy wyrazach krótkich. To samo będzie miało miejsce i przy czytaniu z ust, czyli że uchwycenie kilku dźwięków, składających się na wyraz, zupełnie może wystarczyć dla uchwycenia jego całości. Pamiętać przytem należy, że niezidentyfikowany nieoptyczny dźwięk jednak jest *częściowo* przeczytany o tyle, że zajmuje on pewien czas, a więc wyczuwamy ilość sylab, ilość spółgłosek wyrazu, nawet nie przeczytawszy wszystkich dźwięków; możemy wreszcie robić przypuszczenia co do danego nierozpoznanego dźwięku, co on *może* reprezentować, i wybrać z kilku możliwości to, co odpowiada sensowi i sytuacji. Takie „domyslanie się” czy „zgadywanie” słów i mowy na podstawie kilku punktów optycznych może niekiedy iść bardzo daleko; mogą poznać, na przykład, z jednego dźwięku, czy dana osoba, wchodząca do pokoju i witająca się, powiedziała: „dobry wieczór panu” czy „dzień dobry panu”, — musimy tylko zwrócić uwagę na akcentowaną samogłoskę (o) lub (e). Bardzo korzystnem jest robienie odpowiednich studiów w kinematografie <sup>1)</sup>.

T D N. Analizę spółgłosek nieoptycznych, czy też mało optycznych, rozpoczniemy od grupy (t d n). Należy ona do ogólnej grupy przedniojęzykowo — zębowej, narówni z dźwiękami (s z) i (c dz), postaramy się przeto opisać te trzy dźwięki najprzód niezależnie, następnie zaś porównać z innymi spółgłoskami tego samego szeregu przedniojęzykowo — zębowego.

O położeniu warg przy (t d n) niema co specjalnie mówić, wobec tego, że nie jest ono charakterystyczne, należy jednak określić je w stosunku do otworów wargowych samogłoskowych, gdyż będzie to bardzo ważne przy określaniu granicy sylaby. Otóż, gdy wymawiając (t), przejdziemy do (e) otwór warg w linii pionowej się zwiększa w sposób widoczny, gdy zaś od (t) przechodzimy do (y), opuszczenie dolnej szczęki (obserwować należy

<sup>1)</sup> Dziwić się należy, jak prawie zupełnie niewyzyskany jest jeszcze kinematograf dla nauki czytania z ust głuchych z urodzenia, a szczególnie ogłuchłych później. Dla tych ostatnich z łatwością dałoby się ułożyć kurs ćwiczeń, który możnaby powtarzać sobie w domu dowolną ilość razy, zastępując nauczyciela lub przynajmniej dopełniając skutecznie jego naukę.

na dolnej wardze i dolnych siekaczach) jest zupełnie nieznaczne, ledwie dostrzegalne, a możemy również wymówić (ty) zupełnie bez zmiany w wargach. Znaczy to, że otwór wargowy przy (t), a także (d n), jest najbliższy do (y) ze wszystkich otworów samogłoskowych.

Właściwym optycznym narządem dla (t d n) nie są wargi, lecz *koniec języka*, który jest widoczny między dwoma rzędami siekaczy przy wymawianiu tych dźwięków. Właściwy ruch końca języka najlepiej się uwidocznia w grupach (y t y), (y d y), (y n y). Widzimy wtedy brzeg języka najprzód w pozycji samogłoskowej za dolnymi siekaczami, następnie szybkie podniesienie go i przywarcie na chwilę do tylnej ścianki górnych siekaczy, a następnie powrót do położenia pierwotnego. Optyczność tej artykulacji wcale nie jest tak nieznaczna, jak się początkowo wydawałoby mogło. Porównyując zaś nasze trzy artykulacje ze sobą możemy zrobić dalsze spostrzeżenia, które może jaśniej wystąpią przy większym otworze ust. Zauważymy więc, przy (ata) obok (ada), że różnica siły między spółgłoską niedźwięczną a dźwięczną (o czym była mowa przy (p b), widoczna jest dla oka jako *szybsze* przywarcie i odskoczenie brzegu języka przy (t), *wolniejsze* przy (d), a także jako krótsze zwarcie przy (t), a dłużej nieco trwające przy (d). Mówiący odczuwa to jako silniejsze i słabsze przywarcie języka, ale to już jest wrażenie dotykowe, nie wzrokowe. Dodatkową natomiast cechą różniącą, lecz optyczną, jest wygląd mięśni *podbródka*, na co chciałbym szczególnie zwrócić uwagę, gdyż u niektórych osobników jest to ogromnie widoczne: drganie wiązadeł głosowych w krtani przy (d), a także przy (n), jako przy spółgłoskach dźwięcznych wyraża się w pewnem nabrzmieniu w wymienionem miejscu. I znów przy (n) będzie ono słabsze, niż przy (d), gdyż i artykulacja języka jest przy (n) słabsza, niż przy (d), co wyraża się w jeszcze powolniejszym zwieraniu i rozwieraniu i jeszcze dłuższem trwaniu zwarcia. Wszystko to należy porównać z analogicznymi zjawiskami w grupie dźwięków (p b m), które były analizowane poprzednio, przyczem możemy dodać, że u wielu nosowe spółgłoski (n m) wobec tego, że prąd powietrza wychodzi nosem, zaznaczają się optycznie pewnym ruchem *nozdrzy* i muskulatury sąsiedniej policzka.

S Z. Właściwa, istotna artykulacja tych dwu dźwięków jest językowa, ponieważ jest jednak całkowicie ukryta za zębami, więc nie możemy się na nią powoływać w danym wypadku. Co do otworu ustnego, to jest on najwięcej zbliżony do takiegoż otworu samogłoski (i), różni się od niego jedynie znaczniejszem podniesieniem szczęki dolnej, wskutek czego między zębami zupełnie znika język, widzimy jedynie dwa szeregi siekaczy. Wspólnie z 'i' oba nasze dźwięki mają bardzo wyraziste rozsuniecie wszerz i cofnięcie wtył kątów ust. Jeżeli zaś idzie o rozróżnienie tych dwu spółgłosek wzrokiem, to w izolowanym wymawia-

niu nie jest to łatwe, gdyż silniejsze przyciskanie końca języka przy (s), bardzo łatwo dostrzegalne dotykowo, uwidocznia się w znaczniejszem podniesieniu szczęki i znaczniejszem nasunięciu górnych siekaczy na dolne tylko wtedy, gdy obok siebie wymawiamy (z s z s). Wtedy te drobne różnice są widoczne. W połączeniu jednak z innymi dźwiękami ta sama optyka będzie mogła być pojmowana i jako (s) i jako (z). Odmienność, wyrażająca się w ruchu podbródka przy odmianie dźwięcznej, jest w danym wypadku (przy dźwięku szczelinowym) nie tak wyrazista jak przy dźwiękach zwartych, poprzednio opisanych; trzeba nawet przyznać, że jest bardzo niewyrazista.

C DZ. Trzecia grupa przedniojęzykowo-zębowych, do której z kolei przechodzimy, są to t. zw. zwarto-szczelinowe (c dz). Są one złożone z dwu części składowych, co już wyraża ich nazwa: (c) = (t + s) a (dz) = (d + z), lecz jest to stop ścisły, odczuwany jako *jeden* dźwięk. Pisownia nasza w tym wypadku nie jest konsekwentna, przy spółgłosce niedźwięcznej daje pojedynczy znak, przy odmianie dźwięcznej zaś złożony, niemniej jednak stan faktyczny nie może ulegać wątpliwości: dźwięki zwarto-szczelinowe są dźwiękami słuchowo pojędyńcami, jakkolwiek składają się na nie dwie artykulacje odrębne.

I przy (c—dz) właściwego narządu działającego nie widać, otwór ust przedstawia się zupełnie tak samo, jak przy (s z), o ile będziemy wymawiali tę dźwięki w izolacji i przeciągle. Jest to zresztą zupełnie zrozumiałe, gdyż druga część tych zwarto-szczelinowych to właśnie są szczelinowe (s z). W połączeniu zgłoskowem natomiast różnica jest optycznie uderzająca między (sa za) z jednej strony, a (ca dza) z drugiej. W pierwszym przypadku mamy dłuższe trwanie dźwięku i wolniejsze opuszczenie szczęki dla samogłoski, następującej po spółgłosce, w drugim widzimy artykulację taką, jak przy (t d): szybkie opuszczenie szczęki, co oczywiście odpowiada szybkiemu podniesieniu szczęki (siekaczy dolnych) i krótkiemu przywarciu przy wymawianiu (aca), (adza). Dla oka więc (c dz) są właściwie zwartymi, bo tak samo wyglądają jak (t d) pod względem krótkości trwania i szybkości ruchu. Ze stanowiska optycznego więcej byłoby obrazem nawet nazywać dźwięki szczelinowe trwałymi, a dźwięki zwarte i zwarto-szczelinowe—chwilowymi<sup>1)</sup>. Formułując krótko optyczność całej grupy spółgłosek przedniojęzykowo-zębowych, możemy powiedzieć, że szeregi (t d) i (c dz) mają jako wspólną cechę prędkość ruchów, różnią się zaś otworem ust, natomiast (c dz) i (s z) mają ten sam lub prawie ten sam otwór ust, różnią się zaś trwaniem dźwięków czy też prędkością ruchów.

<sup>1)</sup> Właśnie dlatego znakomity polski fonetyk *Siestrzyński* (1788—1824) używał w tym znaczeniu terminów „krótkie i długie” spółgłoski, por. *Benni* Jana Siestrzyńskiego *Teoria i mechanizm mowy*. Warszawa 1917 (Sprawozdania z posiedzeń Tow. Naukowego Warszawskiego).

Co do rozróżniania wzrokiem (c) od (dz), to rzecz się nie przedstawia tak źle, jak przy (s) i (z). Wszak mamy wyraźniejszy znacznie ruch mięśni podbródka, wskazujący na dźwięczność, jakkolwiek nie tak wybitny, jak przy (d) w porównaniu z (t).

CZ DŻ, SZ Ż. Doszliśmy już do dość dużej wprawy w określaniu dźwięków spółgłoskowych pod względem optycznym, wobec czego możemy przy dalszych grupach podawać opisy prostsze i krótsze, powołując się na określenia poprzednie. Wypisane w nagłówku cztery spółgłoski są przedniojęzykowo-dźwiękowe, lecz takie określenie artykulacyjne ma wartość dla fonetyka. My ze stanowiska optycznego o języku i dźwiękach nic nie mówimy, gdyż ich nie widzimy, natomiast zauważamy u wszystkich czterech otwór ust wspólny i odmienny od innych. Mianowicie musimy go porównać z otworem dla (s z) najprzód, otrzymamy wtedy: 1. kąty ust nie rozsunięte i cofnięte, przeciwnie nietylko bierne, ale nawet nieco wysunięte naprzód („zaokrąglone”), wskutek czego mniej zębów w linii poziomej (tylko cztery siekacze); 2. szczeka dolna nieco niższa, wobec czego siekacze nie zachodzą wcale na siebie, jak przy (s), mogą być nawet odległe od siebie na jaki milimetr. Zauważyć należy, że stopień zaokrąglenia bywa różny, niekiedy zupełnie znaczny.

Określiwszy sam charakter otworu ustnego, z łatwością teraz zauważymy cechy rozróżniające naszych czterech spółgłosek między sobą. A więc (cza dża) będą miały szybki ruch ku dołowi, zaś (sza ża) powolny, (acza) szybki w górę i w dół, zaś (asza) powolny w obu kierunkach. Różnica między (cz) i (dż) będzie widoczna na podbródki wyraźniej, między (sz) i (ż)—niewystarczająco. Oczywiście różnica między dźwięczną i niedźwięczną powinna się wyrazić i w silniejszym wykonaniu niedźwięcznej, ale to jest tylko widoczne przy wymawianiu obu odmian obok siebie, nie zaś bezwzględnie.

Ć DŻ, Ś Ż, Ń. Wspólną cechą artykulacyjną tych pięciu spółgłosek jest znaczne wzniesienie grzbietu języka ku górze i przodowi, co wyraża się w ich nazwie naukowej. Najbliższą dla nich samogłoską jest (i), to też otwór ustny tych spółgłosek ma tak charakterystyczne dla (i) bardzo znaczne rozsunięcie i cofnięcie kątów ust, co nazwaliśmy spłaszczeniem otworu wargowego. Tem dalszym rozsunięciem kątów ust różni się (é) od (c), (dż) od (dz), (ś) od (s), (ż) od (z); przy zestawieniu (ń) i (n) mamy prócz tego jeszcze inny widok międzyczębowy, różnica ta sama, co między (t) i (ć). Oczywiście samogłoska (i) ma zawsze spuszczenie szczęki dolnej w porównaniu ze spółgłoskami „miękkimi”, co wpływa z jej charakteru dźwięku otwartego.

Wysiłek znacznego podniesienia środka języka ku górze odbija się na muskulaturze podbródka, wobec czego i samogłoska (i) i wszystkie spółgłoski miękkie w mniejszym lub większym stopniu uwidoczniają się w tem miejscu. Najwięcej jednak (dż)

jako mające zwarcie i dźwięczność, tak samo (ń), mniej (ć), najmniej (ś ź), a z tych dwóch spółgłosek dźwięczna widoczniejsza, niż (s), która jest bardzo mało widoczna. Coś jednak jest, gdy porównać z (s). Pozatem (ć dź) oczywiście różnią się od (ś ź) szybkością ruchu, co łatwo zauważyć, gdy porównamy (aśa adża) i (aśa aża). Można by zwrócić uwagę jeszcze na większe parcie języka ku przodowi przy (ń), co daje się zauważyć, mimo zamknięcia zębów z przodu, przez luki między zębami. U niektórych da się również zauważyć pewna zmiana w muskulaturze nosa przy (ń).

K G CH. Zasadnicza artykulacja tych trzech dźwięków tylnojęzykowych odbywa się w głębi jamy ustnej i nie jest bezpośrednio dostępna dla wzroku, ale to, konieczne dla tej artykulacji, wzniesienie tyłu języka odbija się na leżącym z przodu brzegu języka w ten sposób, że leży on w dole jamy ustnej chwytając się za dolne siekacze. Wobec tego, że otwór ustny jest znaczny, taki sam jak przy samogłosce (y), widzimy między siekaczami część języka dalszą, gdyż brzeg jest ukryty za siekaczami, jak zauważyliśmy, a ponad nim widzimy pustą przestrzeń wgłąb jamy ustnej. Właśnie ta pusta przestrzeń między obu szeregami siekaczy jest charakterystyczna dla omawianych spółgłosek i nadaje im niezłą optyczność, wyróżniającą je zpośród innych spółgłosek. Dla rozróżnienia ich między sobą zauważyliśmy, że zwarcie i następujące po niem nagłe rozwarcie tylnojęzykowe (wybuch) przy (k) jest mocniejsze i szybsze, niż przy (g), a fakt ten znajduje swe odbicie na widocznej z przodu części przedniej języka. Widzimy mianowicie mocniejszy i szybszy skok tego oświetlonego przodu języka przy (k), słabszy i wolniejszy przy (g). Przy (ch) niema w tyle zwarcia, lecz szczelina między tyłem języka a podniebieniem miękkim, wskutek czego z przodu zupełnie brak drgnienia, a trwanie dźwięku nieco dłuższe. Co do muskulatury podbródka, to bardzo wyraźnie zaznacza się wzrokowo w tem miejscu (g), mało (k) i (ch); z dwóch ostatnich drugie mniej od pierwszego. Najlepiej studjować te trzy spółgłoski na podstawie samogłoski (y), t. zn. przy nastawieniu uprzedniem narządów na (y), lub też zwyczajnie wymawiając (yky), (ygy), (ychy). Podobnie rzecz będzie wyglądała przy większym otworze ustnym, przy nastawieniu na (e); przy zabarwieniu <sup>1)</sup> (a) drgnienie języka silniejsze, słabsze lub brak jego będą widoczne, ale przy samogłoskach, wymagających dalszego cofnięcia języka wstecz, a w dodatku mających zaokrąglenie warg, zakrywających przed naszym wzrokiem ten przód języka, położenie staje się nieoptycznem. Będzie to miało miejsce przy zabarwieniu dźwięków

<sup>1)</sup> Terminu „barwa” dźwięku używam tutaj w znaczeniu ustalonym w akustyce, jako odpowiednika francuskiego *timbre*, niemieckiego *Klangfarbe*, stąd wyrażenie moje „zabarwienie samogłoskowe” danej spółgłoski.

tych na samogłoski (o) i (u). Wtedy już nie będzie można widzieć różnic przy (k g ch) w otworze ustnym i trzeba będzie zwrócić się do optyczniejszej muskulatury podbródka. Widzimy więc, że po zanalizowaniu wszystkich pojedynczych dźwięków polskich częściowo ze stanowiska artykulacyjnego, głównie zaś optycznego, będziemy musieli dać konieczne dopełnienie tej analizy przez podobne optyczne rozpatrzenie różnych typowych połączeń dźwiękowych. Widzimy bowiem, że obrazy wzrokowe dźwięków, łączących się ze sobą w zgłoski i wyrazy, wogóle wytwarzających ciągly tok artykulacyjny, zachodzą jedno na drugie, zacierając wyrazistość ich następstwa, wytwarzając często współczesność tego, co powinnyby następować w czasie jedno po drugim, i utrudniając ostatecznie prawidłowe uchwycenie mowy. Studjowanie takich typowych połączeń, pewnych stale powtarzających się grup dźwiękowych, doprowadzi do tego, że nie będą one chwymane przez umysł jako zjawiska złożone, lecz jako obrazy proste, niezłożone i będziemy mieli takie same uproszczenie przy czytaniu z ust, jakie zachodzi przy zwykłym procesie uczenia się czytania z książki.

R L Ł. Otwór ustny przy wymienionych trzech dźwiękach jest zbliżony do otworu samogłoski (y), podobne jak przy spółgłoskach (t d n).

Najwięcej wyróżnia się (r), gdyż między siekaczami górnymi i dolnymi widać koniec języka, wykonywujący kilka drgań od góry do dołu, stanowiących charakterystyczną artykulacją drżącego dźwięku (r). Odległość obu szeregów siekaczy nieco mniejsza, niż przy (t d n), ale to, zdaje się, nie jest istotne.

Spółgłoska (l) w zwykłej wymowie wzorowej polszczyzny może być uważana za identyczną z tymże dźwiękiem francuskim i niemieckim. Jest o (l) przedniojęzykowo dźwiękowe, t. zn. z przylgnięciem końca języka do dźwięka za górnymi siekaczami, nie zaś do tylnej ścianki górnych siekaczy. Jest to to samo miejsce artykulacji, co przy (cz dż) i ze względu na znaczne opuszczenie dolnej szczęki i szeroką przestrzeń między zębami artykulacja ta jest zupełnie dobrze widzialna. Koniec języka tworzy zwarcie w odpowiednim miejscu, a między zębami wyraźnie widzimy *dolną* płaszczyznę języka. Przytem język ma charakterystyczne zwężenie, gdyż boki są nieco odsunięte od zębów, przepuszczając temi bocznymi otworami powietrze.

O ile mamy osobniki z (l) nieco innem, mianowicie miękkim, a więc *liato*, *liubić*, *lekarz*, zamiast *lato*, *lubić* *lekarz*, wtedy dźwięk ten jest znacznie mniej optyczny, wygląda on prawie jak (t d n), różni się jednak od nich tem, że i tutaj między zębami widać dolną stronę końca języka, pozatem zaś na podbródku odbija się miękkość tego dźwięku znacznem nabrzmieniem.

Dźwięk (ł) ma również dwa sposoby wymawiania, które musimy opisać. Wzorowe (ł), dobrze wymawiane jeszcze na

wschodzie polskim, polega na przywarciu samego końca języka do tylnej ścianki górnych siekaczy. Przestrzeń między zębami jest znaczna, jakkolwiek nieco mniejsza, niż przy (l). Przywarcie to jednak ma wąską przestrzeń, obejmuje 4 górne siekacze, gdyż język ma zupełnie wąski kształt, na znacznej przestrzeni po obu stronach jest odsunięty od zębów trzonowych i przepuszcza powietrze temi otworami. Boczne otwory są charakterystyczne dla wszelkich spółgłosek typu (l). Optycznie dźwięk ten jest łatwo dostrzegalny, głównie z powodu wąskiej przestrzeni przywarcia w porównaniu z spółgłoskami (t d n), wobec czego język ma zupełnie inny kształt.

Zamiast tego wzorowego, dawniej ogólniepanującego (l) obecnie bardzo się rozpowszechnił dźwięk zastępczy bez zwarcia przedniojęzykowego z językiem, leżącym na dnie jamy ustnej, lecz z zastępczą artykulacją warg. Mówi tak cały zachód polski; brzmi to jakby *uawka*, *uabędź*, *wouowina*, zamiast *ławka*, *łabędź*, *wołowina*. Otóż ten dźwięk jest niekompletnem (u) z zaokrągleniem warg, leżącym między całkowitem (u) a (y) i oczywiście jest bardzo optyczny, tak samo prawie, jak samogłoska (u).

P' B' M' F' W' K' G' CH'. Mieliliśmy już wyżej pięć spółgłosek polskich, zwanych potocznie „miękkimi”, których artykulacja polega na wzniesieniu grzbietu języka ku podniebieniu, mniej więcej takim, jak przy samogłosce (i). Były to spółgłoski (ć dź, ś ź, ń). Wyróżniają się one już i na piśmie swą kreseczką nad znacznikiem literowym. Mamy jednak pozatem cały szereg innych spółgłosek miękkich, w których miękkość oznacza się inaczej i o nich obecnie chcielibyśmy parę uwag dodać.

W wyrazach *trafia*, *potrafisz*, *fiolatek*, *geografja*, *potrafia* mamy w wymowie nie zwykle (f), lecz miękkie (f'), jakkolwiek pisownia nasza nie wprowadza osobnego znaku dla tego odrębnego dźwięku. W jednym wypadku miękkość pozostaje nieoznaczoną, jest domyślną, mianowicie przed (i), które jest całkowitą samogłoską, w drugim miękkie (f') oznaczone jest dwoma znaczkami *fi*, a samo (i) własnej wartości samogłoskowej nie ma. Porównajmy pod tym względem wyrazy *trafia* i *trafisz*, analizując pisownię i rzeczywistość mówioną; przekonamy się, że ta rzeczywistość mówiona raczej będzie odpowiednio oddana przez pisownię inną, mianowicie (traf'a) i (traf'isz). Podamy teraz materiał dalszy dla wszystkich innych wymienionych w nagłówku spółgłosek miękkich, a następnie omówimy tę sprawę ze stanowiska optyczności. A więc *piasek*, *piesek*, *piorun*, *napierać*, *upiór*, *pisać* (p'asek, p'esek, p'orun nap'erać, up'ur, p'isać); *nabiał*, *bielić*, *wybiorę*, *zabić* (nab'ał, b'elić, wyb'ore, zab'ić); *miara*, *podmiot*, *mieszkam*, *mina* (m'ara, podm'ot, m'eszkam, m'ina); *powiadam*, *wieść*, *wiosna*, *wino* (pow'adam, w'eść, w'osna, w'ino),

*bokiem, boki* (bok'em, bok'i); *brzegiem, brzegi* (bżeg'em, bżeg'i); *Chiny, chimera, historia* (ch'iny, ch'imera, ch'istorja).

Czem się zasadniczo, t. zn. pod względem artykulacji, różni spółgłoska miękka od odpowiedniej twardej? Gdy zaczniemy pokolei systematycznie porównywać je ze sobą, zauważymy przy pierwszych pięciu, że spółgłoska miękka jest to ta sama twarda, lecz połączona z jednocześnie wykonaniem wzniesieniem środka języka ku podniebieniu. Mamy artykulację wargową (t. zn. dwuwargową lub wargowo — zębową), jak dla twardej spółgłoski, a jednocześnie artykulację języka, jak dla samogłoski (i). A więc to, co się pisze obok siebie (*pi—asek*), jedno po drugim, wymawia się *równocześnie*. A optycznie? Czemu różni się wyraz *piasek* od wyrazu *pasek*? Samo zwarcie wargowe jest takie same, ale widzimy jednocześnie charakterystyczne rozsuniecie kątów ust, cecha optyczna miękkości, i drugą cechą drugorzędną miękkości, nabrzmienie muskulatury podbródka, wywołanej, jak już wiemy, wzniesieniem języka. Tak samo przy wszystkich innych spółgłoskach wargowych miękkich, razem mamy ich pięć, będziemy szukali wszystkich ustalonych cech optycznych odpowiednich twardych plus wymienione dwie cechy miękkości. W praktyce zapewne wystarczy nam pierwsza z nich, jako więcej wpadająca w oczy.

Inaczej rzecz się będzie miała przy innych miękkich spółgłoskach, podanych w nagłówku: (k' g' ch'); występują one znacznie rzadziej, bo (k' g') tylko przed (i) i (e), a (ch') przed (i), — przykłady zostały przytoczone wyżej. Tutaj ten sam narząd, mianowicie język, powinienby być jednocześnie w tyle jamy ustnej, jak dla twardych (k g ch) i przesunięty ku przodowi dla (i). Wynikiem tych dwu *tendencji* będzie artykulacja kompromisowa: zwanie (k g) i szczelnia (ch) przesunięte znacznie ku przodowi. To też optyka tych trzech miękkich znacznie będzie się różniła od optyki odpowiedniego szeregu twardych. Rozsuniecie siekaczy górnych i dolnych takie same, ale prócz pewnego oddalenia większego od siebie kątów ust i cofnięcia ich (przy wyrazistszem wymawianiu) mamy inny widok języka między zębami, zgodny z układem dla samogłoski (i): sam brzeg języka leży za dolnemi siekaczami, dalszy ciąg jego bardzo jest widoczny nad dolnemi siekaczami i tylko mała przestrzeń wolna między nim a górnymi siekaczami. Rozróżnialność między trzema spółgłoskami miękkimi jest taka sama, jak między odpowiedniami trzema twardymi: (k') ma szybki i silny ruch (skok) widocznej części języka, (g') słabszy i wolniejszy i połączony z widoczniejszym nagłym nabrzmieniem podbródka, niż (k'), (ch') nie ma wcale ruchu języka ku zwarcu, a więc ruch bez skoku, i nabrzmienie podbródka powolne i dłużej trwające.

A. Ę. Samogłoski nosowe (ą ę) pozostawiliśmy na sam koniec, nie traktując ich łącznie z innymi samogłoskami, gdyż mają one

w zasadzie nieco inny charakter: są złożone z dwu składników. Wymawiając w naturalny sposób wyraz *wąs* i *węch*, słyszymy jakgdyby nie trzy lecz cztery elementy dźwiękowe: samogłoska nosowa jest złożona z samogłoski ustnej i pewnego elementu nosowego o charakterze spółgłoskowym. Wrażenie nosowości wywołane jest opuszczeniem w tyle jamy ustnej podniebienia miękkiego i przejściem prądu powietrza przez nos. Otóż w ciągu tego ruchu kształt jamy ustnej również się zmienia i druga część samogłoski nosowej nie brzmi już jako (o e) w połączeniu z nosowością, lecz inaczej: (o) przechodzi w coś zbliżonego do (u) nosowego, a (e) w coś zbliżonego do (y) nosowego. Optycznie przedstawia się tak, że widzimy połączenie dwu dźwięków: najprzód otwór ustny ten sam co przy (o e), następnie podniesienie dolnej szczęki takie, że siekacze zbliżają się do siebie jak przy spółgłosce (n), tylko że nie widać między nimi języka. Wskutek podniesienia szczęki otwór wargowy przybiera kształt, zbliżony do (u y), a na muskulaturze nosa występuje optyka nosowości, jak przy (m n). Pomijając więc nosowość, (ą) będzie wyglądało jak (ou), a (ę) jak (ey), jeżeli brać pod uwagę sam otwór ustny.

Pozatem ważną bardzo rzeczą dla zorientowania się w optyczności nosowych samogłosek jest zdanie sobie sprawy ze stosunku pisowni tych dźwięków do ich wymowy. Bynajmniej nie wszędzie tam, gdzie widzimy na piśmie litery *ą* *ę*, są one wymawiane w ten sam sposób. Znacznie częściej upodabniają się swą drugą częścią do następnych spółgłosek. Mianowicie wymawiamy normalnie:

1. *ą* *t*, *ę* *t*, *ą* *d*, *ę* *d* jako (ont ent — ond end); *ką* *t*, *pię* *t* *ro*, *mą* *d* *ry*, *rzę* *d* *e* *m*.

2. *ą* *p* *ę* *p* *ą* *b* *ę* *b* jako (omp emp — omb emb); *stą* *p* *a* *ć*, *kę* *p* *a*, *gą* *b* *e* *k*, *gę* *b* *a*.

3. *ą* *ć* *ę* *ć* *ą* *d* *ź* *ę* *d* *ź* jako (ońć eńć — ońdź eńdź): *dą* *ć*, *chę* *ć*, *sią* *d* *zie*, *bę* *d* *zie*.

Nie chcemy wymieniać tu wszystkich wypadków upodobnień, wystarczy zauważyć, że rzeczywiste samogłoski nosowe, jak je opisaliśmy wyżej, wymawiamy w normalnej mowie polskiej tylko przed spółgłoskami *szczelinowemi*,<sup>1)</sup> a mianowicie:

przed (s): *wą* *s*

przed (sz): *uką* *s* *zenie*

przed (ś): *są* *siad*

przed (f): *fą* *fel*

przed (ch): *wą* *cha* *ć*

przed (z): *wi* *zą* *ć*

przed (ż): *wi* *żesz*

przed (ź): *wą* *ziutki*

przed (w): *wą* *wó* *z*

<sup>1)</sup> Które dźwięki nazywamy *szczelinowemi*, widać na tablicy na str. 67. Wspólną ich cechą jest wążutka *szczelina*, przez którą przeciska się prąd powietrza, wytwarzając tarcie. Są one jednocześnie trwające, w przeciwieństwie do zwartych, które są chwilowe, i mogą być dowolnie przedłużane. Pod. *Benni*. Mechanizm mowy naszej, Warszawa 1927, nakład „Uranji”.

To były przykłady na (ą) przed różnymi szczelinowemi. Następujące przykłady niech zilustrują w podobny sposób samogłoskę (ę):

przed (s): *kęs*

przed (sz): *węszyć*

przed (ś): *mięsić*

przed (ch): *węch*

przed (z): *więzy*

przed (ż): *węża*

przed (ź): *więzić*

Pozatem *ą* *ę* potocznie nie wymawiają się przed (ł) nosowo, lecz zwyczajnie jak (o e), *wziął*, *wzięła*, a na końcu wyrazu *ę* wymawia się jako (e): *ja chcę*, *książkę* bez nosowości, podczas gdy *ą* zachowuje swą nosowość w tem położeniu: *oni chcą*, *czytają*, *książką*, *ze mną*, *budową*.

Oczywiście ważną jest rzeczą zdawanie sobie sprawy z tej niezgodności wymowy i pisowni naszej w dziedzinie nosowych samogłosek, gdyż mimowoli przy czytaniu z ust mamy w myśli obraz pisany danych wyrazów, może on więc być przeszkodą w uchwyceniu natychmiastowem mówionego wyrazu, gdy nie będzie we wszystkich szczegółach odpowiadał swej pisowni. Dla studjowania tej rzeczywistej wymowy niezależnie od pisowni tradycyjnej bardzo byłyby pożyteczne, według mnie, teksty pisane specjalną pisownią czysto fonetyczną, w którejby zachowywano zupełnie ściśle brzmienie rzeczywiste mowy. Taką transkrypcją fonetyczną posługują się językoznawcy dla zapisywania możliwie dokładnego gwar ludowych. Czytając taki tekst, nasz ogłuchły w późniejszym wieku uczeń będzie miał zwróconą uwagę na cały szereg wypadków niezgodności własnej swej mowy z pismem zwykłym, o których dotąd nie miał wyobrażenia, i lepiej będzie oczywiście chwytać tę potoczną wymowę u innych przy czytaniu z ich ust. Z biegiem czasu wyrobi się stałe bezpośrednie skojarzenie obcych ruchów artykulacyjnych z własnymi, prawie z zupełnem pominięciem wyobrażeń graficznych. (d. n.)

Dr. J. KORCZAK.

## Wychowawca-obrońca.

Słuszną jest zasada, że lekarz pielęgnuje chorego, skazanego na śmierć. Słusznem jest pojednanie go z Bogiem przez kapłana. Lekarza nie obchodzi wartość moralna pacjenta. Pamiętam uciążliwą nocną operację notorycznego złoczyńcy. Pchnięty w brzuch nożem. Wezwano telefonicznie chirurga-ordynatora, zmobilizowano pomoc. Długo trwała rekonwalescencja. Na mnie (studencie) fakt ten uczynił silne wrażenie; podniosły nastrój. Oby wychowawcy przeniknęli się duchem bezinteresownej troskliwości

w stosunku do dzieci występnych. Zapewnić dzień dzisiejszy, pogodny i kojący, — o przyszłość niech się troszczą władze bezpieczeństwa. Uparcie będę powracał do obrony tego właśnie założenia wbrew utartej formule o przyszłym członku społeczeństwa, przyszłym obywatelu. Kto chce przeskoczyć dzieciństwo mierząc w odległą przyszłość — chybi. Kapłan lekceważy moment życia doczesnego w porównaniu z wiecznością, oddziela pobłażliwość Boga od wymiaru ludzkiej surowej sprawiedliwości. W tem jest głęboka myśl.

Słuszne jest wzywanie do sądu eksperta-psychiatry. Nie czeka się, aż wiedza ścisła dawać będzie decyzję, wskazówki pewne. Wzywa się go, by zgadywał prawdę wespół z wyrokującym sądem. Głośna sprawa, gdy w obronie jakoby moralności wystąpił człowiek, karany w młodości za kradzież. Gdybym jako wychowawca, bronił zabójcę, cały gmach obrony oparłbym na fakcie, że we wczesnej młodości ukradł coś czy zrabował i ciężko odpokutował winę. Wypomniano mu szorstko drobne, dawne przewinienie podczas rozpraw i wyceniono niesłusznie, jako moment obciążający (występny w obronie moralności). Postaram się jako wychowawca, przemówić słowami oskarżonego. „Sędziowie, zabiłem nie człowieka, a wcieloną tragedję własnego życia. Będąc młodym chłopcem ukradłem. Zwalila mi się na barki całym ciężarem bezwzględna sprawiedliwość. Poniosłem karę. Mało tego — pozostała plama. Zmieniłem nazwisko, wyparłem się siebie. Zmuszony ukrywać się, drżałem, że w pewnym momencie prawda się ujawni. Szare jednostajne życie sierżanta ambulatorjum było mi męką. Ledwo, ledwo radziłem sobie z hardą, może występłą naturą. Nośiłem potrójne kajdany: popełnione i ukrywane wykroczenie, ukrywane skłonności, z którymi w najwyższym wysiłku musiałem się zmagać, i dyscyplinę wojskową. I oto dzień po dniu czytam w szeregu pism, że wielki przestępca opływał w dostatki i zaszczyty, a gdy wreszcie dłużej osłaniać go nie można było, jakże łagodnie i ostrożnie, by nie obrazić i nie urazić, uruchomiono olbrzymi aparat sądowy, by z wielką pompą — drżałem na tę myśl — go uwolnić. A ja? Dzieciak — za skradzione portki — bezwzględnie — i na całe życie”.

Zgaduję na odległość. Mogę się mylić, szukam jednak prawdy na innej zgoła płaszczyźnie. Bo znam dziecko o złych skłonnościach — niespokojne, porywcze — z jego ciężkiem zmaganiem się z sobą.

Inna sprawa. Stracenie „Rudego Janka”. Rozpoznanie jasne: niedorozwinięty, opętany przez bandytę, wyzyskiwany przezeń, lekceważony, automat działający pod sugestją i pod presją. Pisma podały opis wykonania wyroku na zrezygnowanej i idącej jak wół na ścięcie, niedorozwiniętej istocie. O ile lepiej wyzyskano-by moment wychowawczy procesu, gdyby zbadano dokładnie dzie-

ciństwo przestępcy i dano przestrozę rodzicom dzieci, łatwo ulegających złym wpływom, że takich właśnie najbardziej dla wyzysku i biernej uległości poszukują prowodyrzy bandyci. Inna sprawa. Uczeń zabija dyrektora, że mu się kazał ostrzyć. Nie, tu kryje się tajemnica, którą wychowawca na światło wydostanie. Tak nie było. — To nonsens. Co uczyniła prasa? Tchórzliwie i bezradnie zbagatelizowała. Nie ośmieliła się dać nagłówka, który się napraszało: „Zbir — dureń”, — „Opryszek i bałwan”. Jeżeli prawda, tak właśnie trzeba ocenić zabójstwo samobójcy, trzeba go ośmieszyć i sponiewierać, by dla młodzieży nie był bohaterem. Pytam się, jak stać się mogło, że podobny osobnik pozostawał tak długo nierozpoznany? Szkoła z zabitym dyrektorem na czele ukrywała bandytę czy furjata, — odpokutowała za to dotkliwie. Prasa dla dobra ogólnego rzekła się sensacji. Nie łudźmy się jednak. Podobne wypadki to tu, to tam, już się powtarzają, trzeba będzie coraz głośniej milczeć. Co najwyżej towarzystwo bigotek nadesłało komunikat o demoralizacji. Że całe obszary życia są dla prawników ziemią nieznaną, przekonała mnie drobiazgowa i sumienna praca *Ettingera*: „Zbrodniarz w świetle antropologii i psychologii”. Biorę jeden tylko przykład. *Ettinger* mówi: „Stanowczo twierdzić można, że kobieta nigdy wogóle nie dopuści się zgwałcenia”. Co za naiwność, — nieświadomość mnogich faktów, gdy uwodzonym przez piastunkę czy opiekunkę jest dziecko chłopiec (częstokroć zarażone nawet), ignorancja w stosunku do młodzieży wczesnych okresów, gdy chłopcy bywają zniewalani. Czy wśród ofiar niedoskonałej dzisiejszej kryminalistyki nie ma dlatego tak wielu nierównoważonych, że zrównoważeni popełniają przestępstwa tak sprytnie, że nie tylko sami ukrywają się, lecz najczęściej sam fakt zbrodni pozostaje ukryty. Czy kobieta gotując strawę nie ma możliwości tak otruć, by otruty zmarł naturalną śmiercią na zapalenie nerek lub anewryzm serca.

Obronę wnosi adwokat, stara się wzruszyć sędziów i poucza szeroki ogół, ale i on i prokurator omawiają końcowy, bądź środkowy rozdział opowieści. Ekspert bada dziś stan jego umysłu. O przeszłości wspomina się w najrzadszych przypadkach. Pytam się: jak czyn występny dojrzał w długim biegu lat, jakimi krętymi ciernistymi drogami szedł duch zanim znalazł się w matni? Prawda: jest spowiednik. Może poznać tajemnice skazańca. Jaki olbrzymi zasób wiekowych doświadczeń. Materiał niedostępny, okryty tajemnicą spowiedzi.

Obok obrońcy, który zna paragrafy praw pisanych, domagam się miejsca dla wychowawcy, który zna tajemnice praw niepisanych.

Gdyby onego czasu istniały szkoły specjalne, możeby „Rudy Janek” nie był rozstrzelany.

Rozumiem trudności. Oskarżony zechce wzruszyć szczegółami swego dzieciństwa, opisywać będzie dolę i tułaczkę, skłamię, bo trudno sprawdzić. Jednakże *trudno* nie znaczy nie można. Znajdzie się kolega szkolnej ławy, towarzyszy wypraw do cudzego ogrodu. Ile cennego materiału otrzymałaby pedologia, dodam socjologia, ile wskazówek i ostrzeżeń — bierna i nieświadoma rzesza rodziców — w sprawozdaniu sądowym. Ile przesunęłoby się obrazów codziennych z podwórka, korytarza, placu i rynku targowego.

*Jeśli wyrok nie ma być zemstą, jeśli więzienie chce być uczelnia, — pragnę towarzyszyć memu wychowankowi w ostatecznym egzaminie, nie tylko by wesprzeć, ale i skontrolować siebie: popełniłem błędy, że nie umiałem przewidzieć, bądź przewidując zapobiedz.*

Nie będę się zapierał. Jeśli pomysł niefortunny, niech zostanie błędnie wydrukowaną stronicą. Jeśli zrealizowany być może — niedostrzeżony tu — gdzieindziej wypłynie. Pragnąłbym jednak, by odezwał się głos kompetentny prawnika. Nie znam sądu, obca to dla mnie dziedzina. Jeśli pozwoliłem sobie głos zabrać to dlatego, że, jako wychowawca — wśród dzieci najmłodszych — widzę i ze smutkiem myślę o nich, że staną może w przyszłości przed obliczem sądu. Jest zdaje się, towarzystwo kryminalistyczne. Czy nie warto poświęcić wieczoru dyskusji?

Mamy *prawo* przemawiać w procesach kryminalnych, nawet obowiązek. Męczy nas przymusowe milczenie.

---

MICHAŁ WAWRZYNOWSKI.

## Program i metody nauczania w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo.

### Pogadanki i prace ręczne.

(c. d.)

#### Poziom II.

Ośrodkiem zainteresowania poziomu II będzie *dziecko* i *przyroda* ze szczególnem zwróceniem uwagi na pracę na roli. Punktem wyjścia pogadanek będą zbiory dzieci w ogrodzie szkolnym. W tym celu ujmujemy z dziećmi syntetycznie przebieg ich prac w ogrodzie, zwracając równocześnie w związku z tem, drogą wspomnień, uwagę na wzrost i rozwój roślin. W ten sposób w umyśle dziecka powstaje jasny obraz rozwoju rośliny, oraz warunków potrzebnych do tego rozwoju. Przez porównanie pło-

dów zebranych na swych zagonkach i u ogrodnika, dochodzą dzieci do przyczyny, dlaczego nie wszystkie warzywa jednakowo wyrosły, lecz jedne są większe inne mniejsze. Stopniowo, przy pomocy nauczyciela i informacji ogrodnika, przyczynę znajdując w tym, że albo było za mało nawozu, albo były źle pielęgnowane, zbyt rzadko podlewane, zarośnięte chwastami, albo w cieniu posadzone. Równocześnie zaznajamiają się dzieci lepiej z wyglądem, użytecznością, przetworami i przechowywaniem warzyw (przechowywanie w piwnicy (wycieczka), suszenie jarzyn, wyrób konserw, kwaszenie kapusty i ogórków i t. p.) jak również zrozumieją przyczynę, dla której te płody przed nadejściem zimy zebrać i zabezpieczyć musimy. Po zebraniu wszystkich owoców swej pracy na zagonkach, zaznajamiają się z pracą rolnika w jesieni (wycieczki). Dzieci rozumieją, że praca rolnika nie kończy się zbiorem płodów i przechowywaniem ich (układanie w sterty, zwożenie do stodoł, dołowanie, przechowywanie w piwnicach), gdyż zaraz po zbiorze lub równocześnie z nim następuje uprawa zbóż ozimych. Ponieważ w roku ubiegłym poznały przeróbkę mąki na chleb, w tym roku poznają kilka gatunków zboża (pszenicę i żyto), sposób jego oczyszczania (wycieczka) w bardzo ogólnych zarysach i przeróbkę na mąkę (najpierw w klasie próbują zrobić mąkę, trąc zboże między kamieniami, przez siebie przyniesionymi, potem urządzają wycieczkę do młyna<sup>1)</sup>). Po zaznajomieniu się z pracą rolnika przy zasiewie oziminy robią to samo na swych zagonkach, w celu zaobserwowania ciągłości i różnorodności pracy, jaką różni ludzie wykonują w celu otrzymania bochenka chleba<sup>2)</sup>). Obserwując pracę rolnika (orka, bronowanie) rozumieją przyczynę spulchniania ziemi (kielkowanie roślin, nawodnienie), a przez porównanie swej pracy w ogrodzie z pracą rolnika na roli, jasno zarysuje się w umysłach dzieci zrozumienie wysiłku potrzebnego do tej pracy, jak również użyteczności zwierząt domowych, przyczem poznają ich życie i zwyczaje (wycieczki), przekonują się, że człowiek wzamian za pracę zwierząt opiekuje się nimi, stara się dla nich o pożywienie, daje im ciepłe schronienie na zimę, gdy tymczasem zwierzęta dziko żyjące same muszą o siebie dbać i przed zimą się zabezpieczać. Poznają więc dzieci życie zwierząt nie tylko domowych, lecz także dostępnych obserwacji zwierząt dziko żyjących; poznają życie wiewiórki, wrony, kawki, wróbla, w razie możliwości zająca, lisa, rozumieją przyczynę odlotu ptaków na zimę. Równocześnie z tem obserwują świat roślinny i zmiany w nim zachodzące

<sup>1)</sup> Jeżeli to jest możliwem należy dzieciom pokazać wiejskie żarna, a potem wiatrak lub nieskomplikowany młyn wodny, w każdym razie nie parowy.

<sup>2)</sup> Praca ta w tym roku nie będzie jeszcze ukończona; historię kawałka chleba dokończą dzieci same w roku następnym, po zaobserwowaniu dalszych prac na swych zagonkach i u rolnika.

(jesienne zabarwienia, więdnienie i opadanie liści, opadanie owoców), oraz przyczyny powodujące te zjawiska. Następnie, skoro dzieci poznają już nieco życie świata roślinnego i zwierzęcego, jakoteż ustosunkowanie się jego do zmian atmosferycznych przechodzą do zrozumienia korzyści, jakie z tych światów wyciąga człowiek dla siebie. Świat roślinny dostarcza człowiekowi pożywienia, opału i mieszkania<sup>1)</sup>, świat zaś zwierzęcy pożywienia i ubrania. Zakres posiadanych wiadomości ożywieniu rozszerzą dzieci i uzupełnią produktami, dostarczającymi człowiekowi przez świat zwierzęcy, a następnie omówią sposób przetwarzania na ubrania materiałów dostarczanych przez zwierzęta; w związku z tem poznają wyprawę skór na obuwie i futra<sup>2)</sup> (wycieczka do garbarni i kuśnierza, próba wyprawy skóry z królika lub zająca w klasie). Samo ubranie nie zabezpieczy jednak człowieka, dlatego ze świata roślinnego wyciąga on jeszcze inne korzyści, do których w pierwszym rzędzie należy mieszkanie. W tym celu dzieci najpierw zapoznają się bardzo ogólnie z budową i wyglądem mieszkań wiejskich, dochodząc stopniowo do różnicy z domami miejskimi, przy sposobności zaznajamiają się z materiałami świata nieożywionego, z którego człowiek również korzysta w walce z warunkami atmosferycznymi (głina, kamień, wapno, cement, przeróbka gliny na cegły, dachówka, papa, w razie możliwości, co jest uzależnione od poziomu intelektualnego uczniów, budowa domu z drzewa i cegieł). Omawiając sposób budowy mieszkań zaznajamiają się dzieci z użytkowaniem odpadków materiałów, dostarczanych przez świat roślinny, nie nadających się już do przeróbki budowlanej (odpadki drzewa: — opał — trociny i wióry: ogacanie chat wiejskich, opakowywanie różnych przedmiotów, posypywanie mieszkań trocinami i t. p.). Od czasu do czasu wychodzą dzieci do ogrodu, sadu i na pole w celu zaobserwowania zachowania się świata roślinnego i zwierzęcego w związku ze zmianami pór roku i różnicami ciepłoty (każdą zaobserwowaną zmianę uwiadamniają przy pomocy rysunku, względnie wycinanki, dekorując w ten sposób izbę szkolną). Zimą obserwowali, że ziemia pod warstwą sniegu nie jest zamrożona, doszły zatem do wniosku, że śnieg zabezpieczył zasiane ziarna przed mrozem, który mógłby je łatwo zniszczyć; z nastaniem zaś wiosny obserwują stopniowe budzenie się przyrody do życia, zauważają topnienie sniegu, poznają nowy nieznany im żywioł jakim jest woda wiosną, (zaobserwują tajanie sniegu i wylew rzeki). W związku z obserwacją przyrody uzupełniają wiadomości z roku ubiegłego, złączone z rozwojem roślin i stopniowo uprawiają resztę ziemi na swych

<sup>1)</sup> Na tym poziomie nie wspominamy jeszcze o roślinach, które dostarczają człowiekowi ubrania, przesuwając to zagadnienie na poziom III.

<sup>2)</sup> Tak samo przeróbkę wełny na materiały odzieżowe przesuwamy na poziom III.

zagonkach, siejąc pozostałe rodzaje zbóż jęczmień — owies oraz len, konopie i ziemniaki. W tym roku praca dzieci na roli będzie łatwiejsza, gdyż tylko ziemniaki trzeba okopać, a z lnu i konopi chwasty powyrywać; czas ten wykorzystują jednak dzieci na urządzenie wycieczek naukowych nad staw (świat roślinny i zwierzęcy w stawie, hodowanie roślin i zwierząt wodnych w akwarjum) na łąkę (sianokosy) nad rzekę i do lasu w celu zaobserwowania życia roślin i zwierząt. Materiały zaś zdobyte, względnie zjawiska zaobserwowane na wycieczkach będą tematami specjalnych pogadek, utrwalonych przy pomocy modelowania lub interpretacji graficznej, nalepianek lub przechowywania naturalnych okazów (np. zbiory kamieni, muszli i t. p.) Rzecz prosta, że w ciągu roku szkolnego nasunie się mnóstwo tematów zarówno ze światażywionego jak i nieożywionego, z których jedne będą naturalnem uzupełnieniem poruszanych tematów zasadniczych, inne zaś będą omawiane jako tematy okolicznościowe często nawet nic wspólnego z zasadniczym ośrodkiem zainteresowań nie mające. Przed ukończeniem roku szkolnego należy dzieciom polecić, aby te, które pozostają na miejscu zajęły się żniwami na zagonkach szkolnych, (które przypadają w czasie feryj wakacyjnych), tym zaś, które wyjeżdżają na wieś polecić by w czasie żniw obserwowały przebieg prac i przywiozły do szkoły zebrane przez siebie okazy zbóż i traw.

### *Poziom III.*

Ośrodkiem zainteresowania na poziomie III będzie *dziecko i przyroda* ze szczególnem uwzględnieniem przetworów świata roślinnego i zwierzęcego oraz zwróceniem uwagi na potrzebę współpracy. Bezpośrednio po zainstalowaniu wypowiadają się dzieci na temat wykonanych przez siebie w czasie feryj prac w ogrodzie szkolnym, względnie poczynionych na wsi obserwacji, a po obejrzeniu plonów swej pracy udają się na wieś celem poinformowania się o dalszym ciągu prac rolnika. Po otrzymaniu wyczerpujących informacji od rolnika układają plan dalszej pracy, w myśl którego najpierw omłacają wyhodowane przez siebie zboża, len i konopie (robią w tym celu cepy z drzewa), następnie len i konopie wiążą w snopy i wkładają do wody na przeciąg 2 tygodni, zebrane zaś ziarno zachowują w uszytych przez siebie workach z napisami. W międzyczasie, kiedy len i konopie będą mokły w wodzie wykopią dzieci ziemniaki, złożą je do piwnicy, obserwując przy tem podobnie jak roku poprzedniego, różnice, zachodzące między ich zbiorami, a zbiorami rolnika. Celem głębszego zrozumienia tego zagadnienia urządzamy z dziećmi wycieczki na wieś, aby zaobserwowały możliwie różne rodzaje ziemi (w każdym razie należy zaobserwować glebę gliniastą i piaszczystą), przyczem poznają niektóre jej właściwości (np. przepuszczalność wody—doświadczenie). Następnie, a może

nawet równocześnie z tem zagadnieniem, wracają dzieci do rozpoczętej pracy przy lnie, wydobywają go z wody, rozwieszają na żerdziach w kierunku słońca, robiąc przy tem obserwacje nad zmianami spowodowanymi moczeniem lnu; obserwują zatem wygląd, zapach, kolor i t.p., poczem udają się znowu na wycieczkę na wieś celem poznania narzędzi potrzebnych do dalszej przeróbki. W czasie więc suszenia lnu i konopi przygotowują międlice i grzebienie (międlice z drzewa, grzebienie zaś przez nabicie gwoździ do równych i gładkich deszczulek), po wysuszeniu zaś łąmą len i konopie, potem je wyczesują, obserwując równocześnie skład łądygi (paździerz jako kora — wewnątrz włókna) i segregując materiał na przędzę i pakuły. Po wyczesaniu próbują kręcić nitki z otrzymanych włókien, ponieważ jednak praca ta nie zupełnie dobrze im się udaje, wybierają się znowu na wieś, gdzie poznają dalszy przebieg prac, związanych z wyrobem płótna, zaznając się równocześnie z potrzebnymi narzędziami (kołowrotek, warsztat tkacki), po przygotowaniu których wyrabiają nici i płótno, a z pakul sznurki względnie z konopi powrozy (wycieczka do powroźnika). W czasie tej pracy, przekonują się jednak jak wolno i mozolnie ona postępuje i jakie marne daje wyniki, poznają przeto udoskonalenia, jakie człowiek kulturalny w tym kierunku wprowadził, zaznajamiają się więc z urządzeniami i pracą fabryczną (wycieczki), gdzie poza zaznajomieniem się z warunkami pracy zbiorowej zauważają nowy, u nas nie produkowany surowiec do wyrobu materiałów odzieżowych — bawełnę. W fabryce otrzymują kilka ziarn bawełny, obserwują je, poznając przytem całe drzewo i próbują podobnie jak z lnu zrobić kawałek materiału. W czasie wycieczki do fabryki wyrobów bieliźnianych zauważają dzieci również wyrób materiałów kolorowych, co także w razie zainteresowania, należy wykorzystać przez zrobienie odpowiednich prób z farbowaniem całkowitem materiału, jak również przez wyrób w klasie materiałów n.p. pasiastych. Skoro już raz rozpoczęły dzieci fabrykację należy ją kontynuować przez zwrócenie uwagi na różnicę, jaka zachodzi między materiałami letnimi, a zimowymi, przechodząc w ten sposób do wyrobu materiałów wełnianych. W tym celu zaznajamiają się (naturalnie w czasie wycieczki) z kolejnością prac związanych z wykonaniem materiału wełnianego, a zatem strzyżenie owiec, mycie wełny, gręplowanie, czesanie, wyrób nici, tkanie, poczem, podobnie jak przy materiałach bieliźnianych wykonają te prace w klasie i zwiedzają fabrykę. Celem uzupełnienia całokształtu ubrania człowieka zaznajamiają się jeszcze dzieci z wyrobem kapeluszy i czapek (pilśń i czapki po wycieczce do czapnika mogą sporządzić w klasie), poczem ujmują syntetycznie cykl „nasze ubranie” zwracając równocześnie uwagę na różnorodność prac przy tem wykonywanych i potrzebę współpracy ludzi, przez co rozumieją dobrodziejstwo kultury, wprowadzającej udoskonalenia

do życia człowieka (na podstawie opowiadania nauczyciela i obrazów świetlnych z zamierzchłej przeszłości). Cały cykl o ubra-  
niu wypłynął z przeróbki lnu i konopi, skutkiem czego należy po-  
wrócić do pozostałości, a mianowicie ziarna i jego przeróbki  
na olej, przyczem dzieci poznają zużytkowanie pozostałości  
z przeróbki lnu na olej (makuchy) jako karmu dla bydła i trzo-  
dy chlewnej, co zaprowadzi je znowu do zagrody wiejskiej. Ob-  
serwując prace rolnika w porze zimowej zaznajamiają się z mło-  
cką i czyszczeniem ziarna, a wykonując tę pracę w szkole segre-  
gują otrzymany materiał według jego zużytkowania na pokarmy  
dla ludzi (ziarno) i pokarmy dla zwierząt (słoma, plewy). Przy-  
pominają sobie następnie sposób przemiału zboża na mąkę (pre-  
miał segregują na mąkę dla ludzi—i otręby dla zwierząt) i koń-  
czą syntetyczne ujęcie historii kawałka chleba. Podobnie jak  
w przeróbce zboża na mąkę postępują z przeróbką ziarna (jęcz-  
mienia, pszenicy i owsa) na kaszę, produkują ją same i poznają  
różne jej rodzaje i nazwy w zależności od gatunku zboża i spo-  
sobu przemiału (gruba, drobna, manna), poczem obserwują spo-  
sób karmienia zwierząt domowych<sup>1)</sup> pozostałościami zbóż<sup>2)</sup>  
(otręby, słoma, siewka, plewy, i t. p.) i porównują zasad-  
nicze różnice między pożywieniem człowieka i zwierząt (zwie-  
rzęta żywią się przeważnie pokarmami roślinnymi surowymi<sup>3)</sup>,  
człowiek zaś gotowanymi). Ze zbiorów rolnych pozostały dzie-  
ciom jeszcze ziemniaki, które oprócz pożywienia dostarczają  
człowiekowi także krochmalu; przetwarzają zatem ziemniaki na  
krochmal, co nasuwa myśl czy istnieją jeszcze rośliny, dające się  
przetwarzać w podobny sposób, w wyniku czego sadzą buraki  
cukrowe (w bieżącym roku szkolnym oprócz buraków cukrowych  
zasadzą dzieci na zagonkach kapustę, buraki, marchew i cebulę  
celem wypielęgnowania nasion, i ujęcia w ten sposób całokształ-  
tu prac, związanych z rozmnażaniem się roślin).

W ciągu dotychczasowej pracy szkolnej poznali dzieci życie  
rolnika i robotnika, ich pracę oraz wyniki tej pracy, obecnie zaś mu-  
szą się zastanowić nad współzależnością ich życia oraz poznać  
urządzenia ul twijące owo współżycie. Na podstawie obserwacji  
życia i pracy same dochodzą do wniosku, że jest pewna współ-  
zależność między wsią i miastem, gdyż artykuły produkowane  
przez rolnika dostają się do miasta i naodwrot rolnik musi na-  
bywać wiele rzeczy wykonywanych przez robotników fabrycznych.  
Równocześnie jednak z tem zrozumiemy niemożliwość bezpośred-

<sup>1)</sup> Naturalnie należy tutaj zaznajomić już dzieci ze wszystkimi  
zwierzętami domowymi, jeśli do tej pory ich nie poznały.

<sup>2)</sup> Przy sposobności poznają także i inne zużytkowania słomy,  
a mianowicie jako materiał do pokrycia dachów wiejskich, do wyrobu ple-  
cionek, wycieraczek (zrobią je w klasie) do sienników i jako podściółka  
dla zwierząt domowych, z czego rolnik otrzymuje nawóz.

<sup>3)</sup> Trzoda chlewna i drób spożywa ziemniaki gotowane.

niego komunikowania się tych dwu środowisk, z czego wypływa zrozumienie pośrednictwa w kupnie i sprzedaży, zrozumienie istoty handlu. W tym celu poznają sposób urządzenia i prowadzenia sklepów (zaznajamiają się z miarami i wagami, jak również pobieżnie z książkowością), poznają celowość i konieczność ich różnorodności, w zależności od materiałów kupna i sprzedaży, oraz poznają ulice (względnie dzielnice), w których te sklepy się znajdują, względnie targi się odbywają, zwracając równocześnie uwagę na pracę ludzi sprzedających i kupujących<sup>1)</sup>. W związku z istotą handlu poznają znowu rzeczywistą wartość środków komunikacji, zaobserwują przewożenie różnych materiałów furgonami, samochodami, kolejami, statkami, uwzględniając jednocześnie pracę ludzi w związku z komunikacją. Przy tej sposobności znowu dowiedzą się od nauczyciela o dobrodziejstwie kultury, która przez takie wynalazki jak kolej, samochody i aeroplany stale przychodzi człowiekowi z pomocą. Podkreślanie warunków pracy w poszczególnych gałęziach handlu i przemysłu uwydatni dzieciom zrozumienie istnienia wspólnych interesów, a przez to wspólnych organizacji zawodowych (wzajemna pomoc, obrona, udoskonalanie pracy i t. p.) co może być punktem wyjścia do zorganizowania w klasie małych, o jednakowych celach stowarzyszeń (np. koło miłośników przyrody).

Przed nadejściem feryj wakacyjnych należałoby dzieci zaznajomić z niektórymi gatunkami ziół leczniczych i zachęcić je do zbierania ich w porze letniej.

#### *Poziom IV.*

Ośrodkiem zainteresowania poziomu IV będzie *dziecko i środowisko ludzkie* (w którym ono żyje i wzrasta) z uwzględnieniem współpracy. Zioła lecznicze zebrane w czasie feryj wakacyjnych przez dzieci, po rozklasyfikowaniu ich i omówieniu, będą wstępem do poznania poszczególnych części składowych rośliny (korzeń, łodyga, liście, kwiat, owoc i nasienie) i ich dla niej znaczenia. Wiadomości te uzupełniają dzieci po zebraniu plonów w ogrodzie, co umożliwi im podział roślin (jedynie znanych im lub przez nie hodowanych) na rośliny jednoroczne (groch, fasola, rzodkiewka i t. p.) i rośliny dwuletnie (kapusta, marchew, burak i t. p.). Po omówieniu części składowych i jasnym syntetycznym ujęciu przebiegu rozwoju rośliny przystępują dzieci do przeglądu użyteczności tych roślin, omawionych już w latach ubiegłych i przetwarzają buraki cukrowe na cukier, co znowu wróci je do poruszanego w roku ubiegłym tematu pośrednictwa w handlu i sprzedaży, oraz konieczności podziału pracy. Oma-

<sup>1)</sup> Jako uzupełnienie poznania sposobu urządzenia i prowadzenia sklepów, dzieci zakładają w klasie sklep z przyborami szkolnymi, starając się o ile możliwości o wprowadzenie w czyn zaobserwowanych w czasie wybieczek urządzeń sklepowych.

wiając to zagadnienie rozumieją je jeszcze lepiej niż w roku ubiegłym, i przechodząc stopniowo od podziału pracy w rodzinie, domu miejskim, fabryce, rozumieją istnienie pewnych wspólnych interesów nawet w różnych dziedzinach pracy, co ułatwi im zaznajomienie się z istotą korporacji i zaprowadzi do urzędzenia gminy. I tutaj znowu punktem wyjścia będą bezpośrednio obserwacje i badania dzieci (związki zawodowe, ich cele, założenia i organizacja), oraz pośrednie badanie dokumentów z rozwoju kultury i cywilizacji (muzea, książki, opowiadanie nauczyciela, dotyczące stopniowego rozwoju idei korporacji), które ułatwią im zrozumienie tego problemu, dając, przez porównanie czasów przeszłych z teraźniejszością, jasny i wyraźny obraz konieczności łączenia się w myśl pewnych wspólnych interesów. Przed zaznajomieniem się z zasadami i istotą gospodarki gminnej muszą dzieci zapoznać się gruntownie ze swoim miejscem rodzinnym (plan miasta, sposoby rysowania planów, pomiary, skala) jakoteż zrozumieć i pojąć wszelkie te urządzenia, z których mogą korzystać wszyscy mieszkańcy danego środowiska. W tym celu wyliczają wszelkie swe potrzeby materialne i intelektualne oraz zastanawiają się czy i w jakim stopniu z danego urzędzenia korzystają inni ludzie, czy i w jakim stopniu zachodzi potrzeba ujęcia go w pewne ramy gospodarki gminnej. Skoro dojdą już do wniosku, że nie ma prawie dziedziny życia ludzkiego, która nie wymagałaby pewnej łączności, układają plan dalszego badania, w myśl którego najpierw poznają same wspólne urządzenia, potem dopiero zaznajomią się z organizacją gminy.

Przechodzą zatem wszelkie potrzeby życia codziennego rozpoczynając od pożywienia; tutaj znają już dzieci artykuły spożywcze, znają urządzenie sklepów i targów, zaznajomią się zatem z urządzeniami higienicznymi, poznają przepisy sanitarne, obowiązujące sprzedających, rozumieją potrzebę istnienia urzędu weterynaryjnego, jako środków ochronnych przed chorobami, dowiadują się przytem o różnych chorobach i warunkach potrzebnych organizmowi do utrzymania zdrowia (budowa ciała ludzkiego, higiena ciała, kąpieliska), zarazki przenoszone przez powietrze, owady i wodę. Historia roznoszenia zarazków chorobowych przez wodę (czerwonka, tyfus bruszny, cholera) zapozna dzieci z różnemi rodzajami wody (woda deszczowa, rzeczna, gruntowa, morska, źródłana) i sposobem jej odczyszczania (filtry i wodociągi — doświadczenie w klasie) przyczem poznają jej właściwości (stan płynny, lotny<sup>1)</sup> i stały — woda, mgła, lód; termometr) przekonując się równocześnie, że woda gotowana zabija wszelkie zarazki (stąd wniosek, że nie na-

<sup>1)</sup> Tutaj należy przeprowadzić również doświadczenie z gotowaniem i zamrażaniem wody, zwrócić uwagę na skraplanie się pary wodnej przy zetknięciu z zimnym przedmiotem, określić zasady konstrukcji termometru.

leży pić wody surowej). Mimo jednak tych środków ochronnych nie można zabezpieczyć się zupełnie od chorób, dlatego posiadamy dalsze urządzenia, chroniące życie ludzkie (przychodnie lecznicze, apteki<sup>1)</sup>, szpitale, pogotowie ratunkowe). Tutaj zaznajamiają się dzieci praktycznie z niesieniem pomocy w nagłych wypadkach (cucenie w razie omdlenia, opatrunki, przenoszenie rannych) poznają znaczenie Czerwonego Krzyża i założą w klasie jego Koło, oraz apteczkę szkolną. Przechodząc do dalszych potrzeb człowieka nieco dłużej zatrzymują się przy mieszkaniu. Przypominają sobie tutaj budowę domu ludzkiego, poznają właściwości materiałów przy budowie używanych i ich pochodzenie (czy w najbliższej okolicy mamy wapno, piasek, kamień, rodzaje spotykanych w najbliższej okolicy kamieni) piaskowiec, granit, wapień (piasek, żwir, kamienie kanciaste, okrągłe, głązy); rodzaje używanych do budowy drzew (sosna, świerk, dąb, buk — wygląd, różnice<sup>2)</sup>), jak również poznają części składowe domu miejskiego, poczem przechodzą do opał. Mówiąc o opale przypominają sobie wiadomości z lat poprzednich o materiałach opałowych, poczem dowiadują się o pochodzeniu węgla i torfu (wyraźne ślady drzewa w torfie odciski zaś w węglu) zapoznają się z wewnętrznym urządzeniem kopalni (na podstawie obrazów świetlnych i opowiadań nauczyciela), poznają właściwości ciepła (rozszerzanie się materiału n. p. drzwiczki od pieca niedomknięte, a rozgrzane do czerwoności nie zamykają się, pękanie szklanek pod wpływem gwałtownego ciepła i t. p.) i warunki potrzebne do palenia (dopływ powietrza, ruszt, przeciąg w piecu—doświadczenie ze świecą). W związku zaś z poruszanym zagadnieniem dopływu powietrza — muszą dzieci zrozumieć co to jest powietrze, gdzie się znajduje (doświadczenie z butelką i lejkiem) i jakie jest jego znaczenie dla życia człowieka, roślin i zwierząt a w związku z tem zrozumieć potrzebę przewietrzania mieszkań i wartość polewania ulic, jakoteż wartość utrzymywania ogrodów i parków miejskich (gdzie więcej roślin, powietrze jest lepsze). Następnie przechodzą dzieci do oświetlenia mieszkań. Po wycliczeniu znanych im sposobów oświetlenia (elektryczność, gaz, nafta, świece) dowiadują się czem dawniej ludzie świecili (szczapy drzewa) i przechodzą w porządku historycznym rozwój sposobów oświetlenia, robią zatem w szkole świece łojowe, woskowe, stearynowe (naturalnie po wycieczce do fabryki) zaznajamiają się z ropą naftową, jej wydobywaniem, czyszczeniem i użytecznością, poznają zasadę przeróbki węgla na gaz<sup>3)</sup> (doświad-

<sup>1)</sup> Tutaj mogą wrócić do omawiania wartości leczniczych zebranych przez siebie ziół leczniczych.

<sup>2)</sup> Z zebranych na wycieczkach okazów winny dzieci tworzyć kolekcję, nalepiając na nich kartki z nazwą, miejscowością i datą znalezienia.

<sup>3)</sup> Niestety gazownie mogą jedynie zwiedzać po ukończeniu 18 roku życia.

czenie w klasie), oraz zaznajomią się z urządzeniem elektrowni (można zrobić najprostsze doświadczenie z pocieraniem bursztynu o wełnę i przyciąganiem kawałków papieru, z pocieraniem kauczuku o włosy i charakterystycznym trzaskiem iskry elektrycznej). Przy sposobności zrozumieją istotę błyskawic i piorunów w czasie burzy, oraz znaczenie piorunochronów, umieszczanych na szczytach domów (pouczenie dzieci, że w czasie burzy nie należy chronić się pod wysokie drzewa, ani uciekać). Kończąc z zagadnieniem mieszkania zrozumieją potrzebę dołów, względnie paczek na śmieci i poznają przyczynę ich spalania w specjalnie w tym celu urządzonych miejscach.

Następnie zaznajomią się dzieci z techniką rozbudowy miasta i poznają jego historję (badanie bezpośrednie starych gmachów, placów i t. p. zabytków historycznych, oraz pośrednie przez zwiedzanie muzeów i czytanie odpowiednich książek, wyjaśniających różne, związane z tem fakty historyczne), a w związku z tem pochodzenie nazw ulic i placów. Po omówieniu potrzeb materialnych przechodzą do potrzeb kulturalnych człowieka, do których w pierwszym rzędzie należy szkoła (organizacja szkoły, rodzaje szkół w związku z ich przeznaczeniem) przyczem poznają historję pisma i druku (muzeum) historję książki (ilu ludzi musi pracować na jedną książkę) oraz rozumieją wartość bibliotek i czytelnictwa (a jako zastosowanie zdobytego doświadczenia zorganizują bibliotekę klasową), na koniec wreszcie jako dalsze udogodnienie pozwalające na doskonalenie i kształcenie się człowieka poznają wartość teatrów, kin, odczytów, koncertów i t. p. Dopiero po zaznajomieniu się z wszelkimi urządzeniami współżycia ludzi w danej gminie<sup>1)</sup>, zapoznają się z jej całkowitą organizacją — co ułatwi im zrozumienie jej potrzeby i celowości. Poznanie całokształtnej gospodarki gminy będzie niejako syntezą nagromadzonych wiadomości; dzieci łatwiej zrozumieją wtedy istnienie rady gminnej, jej funkcje, jako ciała naczelnego, decydującego i poszczególnych wydziałów magistratu, jako czynników wykonawczych powierzonych sobie resortów. Naturalnie, że i na tym poziomie winniśmy starać się o nawiązanie tematu koncentracyjnego do zmian zachodzących w przyrodzie w związku z poszczególnymi porami roku i łączyć prace samorządu gminnego z pięknem przyrody i wzbudzać w dzieciach kult i umiłowanie tego piękna. W porze wiosennej n.p. omawiając usiłowania gminy zdążające do podniesienia higieny i estetycznego wyglądu miasta — wyprowadzamy dzieci do parków i ogrodów gdzie równocześnie z zaznajomieniem się z pracą — poznają i odczuwają dzieci piękno, a przez to zwalczają w sobie będą dziecięcą wanda-

<sup>1)</sup> Oczywiście, że będą tu poruszane problemy wszelkich dziedzin życia ludzkiego, będą się one z sobą łączyć i wzajemnie uzupełniać — dobor ich zaś uzależniony będzie od istotnej potrzeby i zainteresowania.

lizm, objawiający się w chęci niszczenia drzew i krzewów przydrożnych.

Na okres feryj wakacyjnych polecamy dzieciom prowadzenie notatnika z zasłyszanych wiadomości lub wycinków z gazet, dotyczących gospodarki gminnej oraz gromadzić nieznane im jeszcze okazy świata roślinnego i nieożywionego.

### Poziom V.

Ośrodkiem zainteresowania poziomu V będzie *dziecko i społeczeństwo*. Po syntetycznym ujęciu i powtórzeniu całokształtu zagadnień związanych z gospodarką gminną, przechodzą dzieci do oceny wartości podobnego urządzenia, rozpatrując je pod kątem widzenia praw i obowiązków mieszkańców; obywatel płaci gminie podatek bezpośredni i pośredni, a w zamian za to korzysta z tych urządzeń, które dzieci już poprzednio poznały, oraz ma zapewnioną pomoc i opiekę w razie istotnej potrzeby (n. p. opłata kosztów leczenia w szpitalu w razie rzeczywistego ubóstwa), przyczem zapoznają się ze sposobami otrzymywania przy należności gminnej, poznają jej znaczenie i wartość praktyczną. Poruszenie tych zagadnień skieruje je do zastanowienia się nad możliwością samodzielnego istnienia gminy bez dalszego łączenia się (tutaj zapoznają się równocześnie z organizacją gminy miejskiej i wiejskiej), a zatrzymując się nawet na samej tylko komunikacji dochodzą do zrozumienia konieczności łączenia się gmin w powiaty. Rozpatrując zagadnienie komunikacji, poznają stopniowy rozwój urządzenia dróg; od leśnych ścieżyn wydeptywanych przez zwierzęta w kierunku rzeki czy stawu (mogą tu poznać sarnę i jej życie), ścieżyny i drogi polne, zrobione przez jednostkę i dla jej wyłącznego pożytku i wygody, drogi gminne przez gromadę dla wspólnego użytkowania wykonane, dochodząc wkońcu do budowy dróg bitych, czyli powiatowych i poznając ogrom pracy, którą przy urządzeniu drogi bitej różni ludzie muszą wykonać. Zapoznają się zatem z pracą inżyniera (obejście terenu i jego pomiary, plan) narzędziami przez niego używanymi (taśma metryczna, poziomnica, i ich konstrukcja), materiałem potrzebnym do budowy drogi, jego wydobywaniem, dostawą i pracą przygotowawczą (piasek, żwir, granit—ich skład—kwarc<sup>1)</sup>); rozumieją potrzebę i sposób ubijania drogi, jakoteż poznają narzędzia i maszyny do tego celu potrzebne (maszyna parowa, główne zasady jej konstrukcji — doświadczenie w klasie). Omawiając następnie sposób konserwacji dróg bitych, uzmysłowią sobie ogrom wydatków, związanych z budową i utrzymaniem drogi, co ułatwi im zrozumie-

<sup>1)</sup> Przy sposobności omówią znaczenie kwarcu, a w związku z tem dowiedzą się o wynalazku szkła i sposobie jego fabrykacji, poznają hutę szklaną.

nie potrzeby opodatkowania się większej ilości gmin, a przez to łączenia się w powiaty. Zapoznając się ze swoim powiatem uczą się orjentować na mapie i w przestrzeni; poznają — magnesy i jego właściwości (busola), sposób odnajdywania kierunków świata w dzień (przytem głębiej rozumieją właściwości słońca i jego znaczenie dla życia roślin i zwierząt), w nocy (układ gwiazd, wyszukiwanie przez dzieci konstelacji wielkiego i małego wozu), w lesie (porost mchu na drzewach od strony północnej), poznają znaki, określające na mapie niziny, wyżyny, góry, rzeki i miejscowości (budowa mapy plastycznej przez dzieci z gliny lub plasteliny), poczem rozpatrują bogactwa powiatu, jego świat roślinny, zwierzęcy i nieożywiony <sup>1)</sup>, handel, przemysł, instytucje, służące wspólnemu celowi (kółka rolnicze, spółki mleczarskie, spółki hodowców drobiu, spółki jajczarskie, urzędy kulturalne, jak gazety, teatry i t. p.), zaznajmując się z ich organizacją, celami i zadaniami. Równocześnie z tem poznają dzieci stroje, piosenki i zwyczaje ludowe, charakterystyczne dla danej okolicy, stare zabytki i ich historję. Wszystkie te zaś wiadomości, zebrane czy to drogą bezpośredniej obserwacji czy na podstawie badania dokumentów i opowiadań innych osób, winny dzieci uwidaczniać przy pomocy specjalnych znaków (n.p. kawałka chleba, kawałka wapnia, piaskowca lub węgla, żółędzia, maleńkiej gałązki z drzewa szpilkowego, rysunku fabryki, wiatraka i t. p.) na dużej przez nie wspólnie wykonywanej mapie <sup>2)</sup>. Skoro poznają już dobrze powiat, jego położenie i bogactwa, zaznajomiją się z organizacją samorządu powiatowego, przez co rozumieją jego rolę, poczem porównują go z gminą; w stosunku do gminy każdy mieszkaniec miał prawa i obowiązki, w stosunku zaś do sejmiku powiatowego jednostką prawną jest gmina, której obowiązkiem jest płacić podatki i dawać pracę — w zamian za to zaś sejmik powiatowy przychodzi gminom z pomocą; ciężary podatkowe rozkłada równomiernie na wszystkie gminy, największej zaś pomocy udziela gminom najuboższym, które same nie byłyby w stanie zaprowadzić u siebie pewnych urządzeń (n. p. gmina uboga, przy małej ilości mieszkańców nie mogłaby wybudować gmachu szkolnego,

<sup>1)</sup> Należy tutaj stopniowo omawiać te przedmioty świata ożywionego i nieożywionego, które do tej pory nie zostały jeszcze przez dzieci poznane, a które mają znaczenie dla życia człowieka n. p. przy napotkaniu miejscowości, w której przeważa glina należy zwrócić uwagę dzieci na jej użyteczność, poza tą, którą już poznały (cegły, dachówki), zapoznać je z rozwojem wyrobu naczyń glinianych (historja rozwoju garncarstwa), a w razie napotkania pokładów glinki fajansowej czy porcelanowej omówić całokształt wyrobów ceramicznych i ich zastosowania, przy równoczesnem wykonywaniu tych prac przez dzieci. Tutaj bardzo mogą być przydatne zbiory dzieci w czasie feryj wakacyjnych.

<sup>2)</sup> Podobną mapkę w mniejszym formacie powinno wykonywać każde dziecko na swój wyłączny użytek, i przy stosowaniu przez siebie opracowanych znaków i zaznaczeniu przez siebie zdobytych wiadomości, co zachęci je do samodzielnego badania różnych dokumentów.

a sejmik powiatowy ułatwia jej to i przychodzi z pomocą). Rozpatrywanie kwestji organizacyj samorządowych i społecznych naprowadzi myśl dzieci na wartość wspólnego wysiłku i znaczenie wzajemnej pomocy, co również może być wykorzystane praktycznie przez założenie szkolnej kasy pożyczkowo-oszczędnościowej (propagowanie idei oszczędności wśród dziatwy) lub kasy wzajemnej pomocy koleżeńskiej.

Po zaznajomieniu się z całością powiatu, jego terenem, bogactwami, instytucjami i zabytkami, oznaczą dzieci jego granice na dużej mapie Polski, co uzmysłowi im znikomość terenu poznanego powiatu w stosunku do całości Państwa i naprowadzi na konieczność istnienia wyższej organizacji, która dbałaby o równomierny rozwój wszystkich powiatów, umożliwiała wzajemne komunikowanie się i wymianę bogactw, których jedne powiaty posiadają a nadprodukcję, inne zaś, tych nie posiadając—mają inne. Poznają zatem dzieci obecne granice państwa, ilość powiatów i różnice, zachodzące między nimi w położeniu geograficznym, następnie zaś, urządzając wędrowki po mapie z biegiem Wisły, Warty i Dniestru poznają bogactwa kraju, zaludnienie, zajęcie ludności, charakterystyczne stroje, zwyczaje, podania, legendy, zabytki historyczne, poszczególnych ziem Polski, oraz ważniejsze fakty historyczne rozgrywające się na tych ziemiach. Rzecz prosta, że poznając swój kraj zaznajamiają się równocześnie z temi gałęziami handlu, przemysłu, rolnictwa, oraz świata ożywionego i nieożywionego, z którymi do obecnej pory nie zetknęły się jeszcze<sup>1)</sup>, wypracowując równocześnie, podobnie jak przy omawianiu powiatu, wspólnie mapę ścienną i indywidualnie—mniejsze mapki.

Oczywiście, że przy każdej sposobności należy powracać do natury; pożądanem byłoby urządzanie dalszych wycieczek<sup>2)</sup> z dziećmi z biegiem Wisły i większych rzek w celu zapoznania ich z ziemiami tam leżącemi, ich florą, fauną, ludnością, kraj- obrazem, oraz zapoznawanie dzieci z wyjątkami literatury pięknej, odpowiednio nawiązanemi do przerabianego materiału i ułatwiającemi dziecku odczucie i ukochanie piękna kraju rodzinnego.

Na okres feryj wakacyjnych zachęcamy dzieci do czytania monografij geograficznych i historycznych kraju rodzinnego<sup>3)</sup>,

<sup>1)</sup> Oczywiście będą tu poruszane zagadnienia zarówno przyrody żywej, martwej, chemji, fizyki jak wszelkich innych dziedzin życia ludzkiego; jest rzeczą zrozumiałą, że poruszone tu problemy nie wszystkie będą wyczerpane, lecz siłą rzeczy muszą być przenoszone na poziom VI.

<sup>2)</sup> W dobrze zorganizowanej szkole wycieczki takie są wprost koniecznością, jednakże w razie niemożliwości zrealizowania chociaż kilku z nich, należy z konieczności ograniczyć się do kilku chociaż wędrowek lub blizkich wycieczek statkami lub koleją i uzupełnianiu ich opowiadaniem, czytaniem i przeżroczami. Na tym poziomie mogą dzieci na zagonkach hodować rośliny z którymi się jeszcze nie zetknęły, a które w tych warunkach mogą być hodowane.

<sup>3)</sup> Zwrócić tutaj należy uwagę na znaczenie Towarzystwa Krajo-

oraz zapoznawania się, w razie możliwości, z różnymi instytucjami o charakterze społecznym lub zawodowym.

### *Poziom VI.*

Poziom VI jest już ostatnim rokiem systematycznie prowadzonej nauki w szkole specjalnej (w następnych bowiem 2 latach główny nacisk kładziemy *tylko* na przygotowanie dziecka do wykonywania, obranego przez siebie zawodu), skutkiem czego musi ująć w pewne ramy całokształtne wszelkie zagadnienia, związane z życiem człowieka. Ośrodkiem zainteresowania będzie tu więc w dalszym ciągu *dziecko, kraj rodzinny i formy życia społecznego*, punktem zaś wyjścia całej pracy szkolnej zapoznanie się dzieci z obecnym stanem administracji państwowej. W myśl tego, wiadomości z lat ubiegłych o samorządach gminnych i powiatowych rozszerzają dzieci ogólnymi zasadami administracji państwowej, polegającej na pracach rządu centralnego i podziale terytorjalnym na województwa i starostwa. Te wstępne wiadomości o państwie polegają jeno na stwierdzeniu podziału pracy<sup>1)</sup> między poszczególne organy państwowe (ogólnie tylko: centralne i terytorjalne), poczem zastanawiają się dzieci nad formą obecnego ustroju państwowego, sposobem powoływania rządu oraz prawami i obowiązkami jednostki w stosunku do państwa i odwrotnie. Po stwierdzeniu, że ustrój nasz jest ustrojem republikańskim, dowiadują się dzieci na czym taki ustrój polega (równe prawa wszystkich obywateli, opracowane przez ich przedstawicieli) i poznają inne formy rządzenia (absolutyzm, królestwo) z uwzględnieniem ewolucji dochodzenia do praw i władzy poszczególnych stanów w naszym kraju (arystokracja, szlachta, mieszczaństwo, lud i jego dola w dawnych czasach) przez co rozumieją znaczenie i istotę demokracji. Rzut oka wstecz na rys naszej organizacji politycznej umożliwi dzieciom zrozumienie najważniejszych faktów historycznych, dotyczących życia wewnętrznego kraju naszego (przyjęcie chrześcijaństwa, sposoby wybierania królów i stopniowe uszczuplanie ich praw, prawa i przywileje szlachty, liberum veto i inne fakty z tem związane) oraz jego stosunku do państw ościennych (wyraźnie podkreślając charakter stosunku z Litwą).

Omawiając ten problemat zapoznają się dzieci z dawniejszą nierównością społeczną i usiłowaniami zdążającymi do jej wyrównania, biorąc za podstawę interpretację naszej konstytucji. Przy tej sposobności dowiadują się dzieci w zaludnieniu państwa

---

znawczego, zachęcić dzieci do tworzenia uczniowskich Kół Towarzystwa Krajoznawczego i zapoznać je z wydawnictwami tegoż Towarzystwa.

<sup>1)</sup> Na razie nie należy omawiać zadań i prac poszczególnych resortów (ministerstw) rządu, gdyż ich prace łatwiej uwydatnią się po interpretacji Konstytucji przy omawianiu praw i obowiązków jednostki w stosunku do państwa i odwrotnie.

polskiego, poznają ilościowy i procentowy stosunek poszczególnych narodowości i religij, uzmysławiając sobie to rozłożenie przy pomocy map etnograficznych i przez siebie skonstruowanych wykresów. Znaczenie równouprawnienia mniejszości narodowych i poszczególnych religij zrozumieją dzieci łatwiej skoro konstytucję obecną porównają z konstytucją 3-go Maja, skoro poznają warunki w jakich ta ostatnia została stworzona i dołę narodu polskiego od czasów rozbiorów do chwili odzyskania niepodległości. Poznają tutaj dzieci, że walki powstańcze, z zaborcami były nie tylko walkami o niepodległość, lecz były równocześnie *walkami* o godność człowieka wszystkich obywateli danego państwa.

Niechaj dzieci poznają życiorysy wielkich ludzi, nie tylko tych, którzy ginęli na polu walki lub na szubienicy — lecz także tych, którzy owe hasła równości i wolności ojczyzny głosili w wierszach, powieściach i dziełach sztuki, niechaj na młode dusze dziecięce przechodzi od nich czar wielkości, potęgi i miłości.

Przy omawianiu tego problemu zapoznają się dzieci z historią Polski od chwili uzyskania Niepodległości po przez walki legionów <sup>1)</sup> pod wodzą *Piłsudskiego* i powstania, do chwili rozbiorów naszych ziem przez mocarstwa ościenne (rysywanie mapek historycznych).

I tutaj jasno zarysuje się w umysłach dzieci zrozumienie genezy tych walk, tkwiącej w umiłowaniu kraju rodzinnego i dążności do jego wyzwolenia z niewoli. Najodpowiedniejszą może będzie wówczas chwila do omówienia z dziećmi najważniejszych walk, jakie się w dziejach historycznych rozgrywały na terenie kraju naszego i zrozumienie przez dzieci charakteru tych walk (rozszerzanie granic, obrona granic np. czasy niektórych królów z dynastji Piastów, Jagiellonów i Wazów (tatarzy, krzyżacy, kozacy, szwedzi, moskale), a w związku z tem dojście do pewnego całokształtu w zarysie dziejów naszych.

Po jasnem zaś i syntetycznem ujęciu całokształtu konstytucji przechodzą do rozpatrywania zadań i prac poszczególnych ministerstw. Prace te rozpatrywać będą dzieci zarówno z punktu widzenia administracyjnego (podział agend — zakres prac ministerstwa, województwa, starostwa, gminy) jak i zakresu i użyteczności poszczególnych dziedzin dla życia ludzkiego. Poznają przytem dzieci bogactwo kraju rodzinnego, jego

<sup>1)</sup> Okres ten bardzo ładnie przeprowadziła praktycznie w kl. VI szkoły ćwiczeń p. A. *Gotinowa*, nauczycielka tejże szkoły. W przeprowadzeniu tem dzieci, opowiadając z wielkiem zainteresowaniem najpierw o tem co same widziały, przechodziły do zagadnień, o których opowiadali im rodzice i dziadkowie, docł odząc stopniowo do tych zdarzeń historycznych, których nie pamiętają nawet najstarsi ludzie — a wiadomości czerpać możemy jedynie z książek i dokumentów.

rozmieszczenie na terytorjum Rzeczypospolitej, uzmysławiając sobie to znowu przy pomocy specjalnych map i wykresów (n. p. mapa komunikacji, mapa ośrodków przemysłowych i ich wzajemna współzależność, wykres stosunku szkół powszechnych, średnich, wyższych, zawodowych i t. p.) zaznajamiając się równocześnie z faktami mającymi związek z omawianymi częściami, względnie miejscowościami kraju rodzinnego<sup>1)</sup>. Na tle poznania i ukochania kraju rodzinnego, oraz współzależności poszczególnych dziedzin życia ludzkiego, zapoznać się mogą dopiero dzieci z innymi państwami, zrozumieć spłot i wzajemną ich zależność w rozwoju (eksport, import, statystyki i wykresy importu i eksportu w Polsce, cła (ochrona wwozu i wywozu), umowy międzynarodowe i t. p., a przez to zrozumieć (przynajmniej częściowo, ze względu na swe upośledzenia) cele, zadania i znaczenie *Ligi Narodów* oraz zdobyć bardzo ogólne pojęcie o całym globie ziemskim.

W całokształcie prac z dziećmi w VI oddziale szkoły specjalnej chodzić nam winno o rozwijanie w umysłach dzieci zrozumienia praw i obowiązków każdego obywatela w stosunku do państwa i zrozumienia przez dzieci, że obowiązki te nie są jednostce narzucone, lecz wypływają one z jej osobistych potrzeb, są tylko ułatwieniem jej własnej egzystencji. Pewno, że w nauczaniu anormalnych zrozumienie to napotka na duże trudności (w porównaniu z normalnemi), lecz pracę naszą ułatwić nam może zorganizowany samorządu uczniowskiego, — w którym dzieci same, na wzór dorosłych, opracowywałyby prawa i przepisy, obowiązujące jednostkę jedynie na podstawie zrozumienia warunków współżycia. W każdym razie gminy szkolnej nie należy wprowadzać wcześniej niż w oddziale VI, wstępem do jej organizacji będą organizacje takie jak: sklep, biblioteka, Koło Czerwonego Krzyża, Koło Miłośników przyrody, Koło Towarzystwa Krajoznawczego i t. p. (d. n.)

---

<sup>1)</sup> Wykorzystać tutaj należy pracę dzieci w czasie ubiegłych feryj wakacyjnych, polegającą na zapoznawaniu się dzieci z literaturą krajoznawczą i historyczną, odwoływać się do wiadomości posiadanych przez dzieci i zachęcać je przez to do rozumnego i chętnego czytania książek.

Dr. WŁADYSŁAW JARECKI.

## Zawodowe kształcenie głuchoniemych w Polsce.

Niesłychanie ciężka walka o byt, jaką toczą współczesne społeczeństwa powoduje, że wiele jednostek zostaje wyrzucanych z warsztatów pracy i skazanych na poniewierkę, nędzę i głód. Na ten los ciężki skazani są, między innymi, ci ludzie, którzy z racji swej ułomności cielesnych czy umysłowych nie są w stanie dorównać w pracy pozostałym. Są to w pierwszym rzędzie upośledzeni na umyśle, wzroku i słuchu. W społeczeństwie dobrze zorganizowanym jednostkom takim okazuje się wszelką pomoc, ażeby umożliwić im egzystencję i pracę. W społeczeństwach, stojących na niskim stopniu kultury i źle zorganizowanych, jednostki wyżej wzmiankowane wymierają powoli, dziesiątkowane przez choroby, wynikające z niedostatku i długotrwałego pobytu w więzieniu. Jednostki te bowiem czeka tylko jedno: głód i chłód; słabsze giną bez oporu i protestu, mocniejsze protestują: kradną, grabią, podpalają, a nawet zabijają, aby zdobyć pieniądze, chleb i łachman przyodziewku. Ci ostatni zwykle nie rozumieją, dlaczego ich trzymają w więzieniu, przecież i oni muszą jeść i odziać się, a ponieważ ludzie im tego nie chcą dać dobrowolnie, biorą siłą lub podstępem, zmuszeni do tego przez instynkt życia. Z tych trzech kategorii: upośledzonych umysłowo, niewidomych i głuchych w najlepszej stosunkowo sytuacji znajdują się głusi. Są to bowiem zazwyczaj jednostki nieźle zbudowane, pogodne i chętne do pracy. Kalectwo głuchoty nie przeszkadza im w pracy fizycznej, trudno im jest jedynie zajmować stanowiska kierownicze lub wymagające stałego kontaktu z ludźmi. *Huschens*, dyrektor szkoły w Trie-rze podaje, że najodpowiedniejsze zawody dla głuchych to praca w fabrykach, ogrodnictwo, rolnictwo, krawiectwo, szewctwo, stolarstwo, tokarstwo, ślusarstwo, introligatorstwo, snycerstwo, drukarstwo, złotnictwo, grawerstwo, fotografia, litografia, dla kobiet zaś — krawiecczyzna. Podobną statystykę posiada Instytut Warszawski<sup>1)</sup>. Ponieważ pracownik głuchoniemy, zawsze będzie ustępował pracownikowi pełnozmysłowemu, należy go tak przygotować do obranego rzemiosła, żeby to możliwie doskonale przygotowanie ułatwiało mu opanowanie zawodu i w taki sposób zwiększało znacznie jego szanse w walce o byt. Wtedy dopiero szkoła spełni swoje zadanie, jeżeli pracownik głuchoniemy zacznie być na rynku pracy ceniony i poszukiwany, jako fachowiec inteligentny i sumienny. W chwili obecnej sytuacja tak się przed-

<sup>1)</sup> Kopczyński (St. Dr.) „Higjena szkolna” 1924, Warszawa.

stawia, że z powodu małej ilości szkół dla głuchoniemych, a zwłaszcza szkół rzemieślniczych, względnie szkół powszechnych, połączonych z pracowniami rzemieślniczymi, rynek pracy zalany jest niewykwalifikowanymi pracownikami głuchoniemymi, którzy w przeważnej mierze nie są w stanie zadowolić swych pracodawców, wobec czego często zmieniają pracę i zawód oraz stale pracy poszukują. Są co prawda nieliczni głuchoniemi, którzy ukończyli szkoły, ci ostatni zwykle ustalają się i na brak pracy nie narzekają; dopiero przewlekła choroba lub starość pozbawia ich pracy i wtrąca w otchłań nędzy, z której zwykle tylko śmierć ich wybawia.

Instytut Głuchoniemych w Warszawie szczeni się tem, że jest pierwszą szkołą rzemieślniczą, założoną w Polsce. Sto kilka lat istnienia uczelni pozwala nam wyrazić pogląd, że dzięki tak długiemu doświadczeniu szkolenie zawodowe głuchoniemych w Polsce winno być wreszcie postawione na możliwie wysokim poziomie.

Mniej więcej do 1907 roku nauczanie rzemioł miało miejsce w każdej klasie Instytutu w wymiarze 2 godzin dziennie. W spisie pracowni w roku 1870 spotykamy introligatorstwo, stolarstwo, tokarstwo, krawiectwo męskie i damskie oraz ślusarstwo. Tego rodzaju postawienie sprawy nie było racjonalnem; dzieci klas pierwszych spędzały po 2 godziny dziennie w pracowniach i jak głoszą sprawozdania urzędowe „pożytku mało dla siebie odnosiły, przeszkadzając przy tem w pracy swoim starszym kolegom”. Zwykle pierwsze klasy uczono introligatorstwa, przyczem motywowano to względami nie metodycznymi, lecz ściśle praktycznymi: „wszak tam nie mogą sobie wyrządzić krzywdy, gdyż niema niebezpiecznych narzędzi”, a i materiał — papier jest cierpliwy i względnie tani (patrz sprawozdanie z działalności Instytutu za rok 1903). Stopniowo zdawano sobie coraz więcej sprawę z licznych braków tego systemu nauczania, wreszcie w 1907 roku dla młodszych dzieci wprowadzono nauczanie robót ręcznych, uważając je jako jedyną racjonalną podstawę późniejszego przygotowania zawodowego. W czasach powojennych, a więc od roku 1919 do roku 1925, kiedy klasy Instytutu były przepełnione dziećmi starszemi, znacznie odbiegającami od norm przepisowych, kiedy należało je możliwie szybko wyszkolić i umożliwić zarobkowanie, roboty ręczne włączono do programu tylko pierwszych czterech klas. W roku szkolnym 1926/27 wobec doprowadzenia wieku dzieci do norm zwykłych, roboty ręczne rozszerzono na dalsze dwie klasy tak, że obecnie tylko ostatnie dwa roczniki, t. j. siódmy i ósmy mają po osiem godzin tygodniowo rzemioł. W związku z tą reformą została zwiększona liczba godzin rysunków technicznych: dawniej wprowadzone były rysunki techniczne w liczbie dwóch godzin tygodniowo do klasy ósmej, obecnie rozszerzono je już na klasę piątą, gdzie dano po godzinie, utrzymując dwie godziny w klasach VI, VII i VIII. To zwiększenie ilości godzin rysunków technicznych uważam za bardzo racjonalne i wprost konieczne, jako bardzo ułatwiające przygotowanie dziatwy głuchoniemej do przyszłego zawodu. Wychowanek Instytutu poznaje rzemioła dopiero w siódmym roku nauczania, kiedy ma 15 lat, rok ten jest próbnym; często obrany zawód dziecku nie dogadza, zmienia go sobie wtedy dowolnie, naturalnie w ścisłym porozumieniu ze szkołą i opieką domową. Zobaczymy teraz co daje wychowankowi Instytut w zakresie szkolenia zawodowego. Jeżeli chłopiec normalny, chcąc się wyzwoić na czeladnika, musi przepracować 3 lata czyli razem obliczając święta i urlopy (46 godz. x 41 tyg. x 3) około 5658 godzin, to chłopiec głuchoniemy, szkolący się znacznie wolniej, winien na to zużyć, biorąc pod uwagę dostateczne przygotowanie szkolne, co najmniej 4 lata pracy czyli (46 g. x 41 x 4) 7544 godzin. Tymczasem w ciągu dwu lat

ostatnich uczy się rzemiosła w najlepszym razie (8 godz. x 30 tyg. x 2 lata) 480 godzin. W taki sposób nasz wychowanek przebywa w Instytucie zaledwie 1/16 część szkolenia zawodowego, pozostałe zaś 15/16, winien przebyć już po ukończeniu Instytutu. Szkoła, dając swemu abiturjentowi zaledwie okruh wiedzy zawodowej, nie spełnia swego zadania; umożliwiła mu tylko porozumienie się z otoczeniem i uczyniła z niego obywatela rozumiejącego do pewnego stopnia swoje prawa i obowiązki. Oprócz tego zapoznała go z metodyką pracy ręcznej oraz rzemiosłem, umożliwiając mu w taki sposób prędkie i dokładne opanowanie wybranego zawodu. Jeżeli w tej niezmiernie ważnej dla wychowanka chwili szkoła go porzuci, głuchoniemy sam znacznie zabiegać o pracę, a znajdując ją staje się często ofiarą wyzysku różnych przedsiębiorców, którzy chętnie nawet przyjmują głuchoniemych b. wychowanków szkół, jako pracowników inteligentnych, których można bezkarnie eksploatować. Licząc się z tą smutną dla głuchoniemych możliwością Instytut Warszawski od lat dawnych najlepszych uczniów w drodze wyjątku pozostawiał w pracowniach swoich jeszcze na przeciąg 1-2 lat, ażeby pod okiem instruktora doskonalili się w rzemiosle. Pracownia drukarska stała przed wojną tak wysoko, że miała prawo swoich uczniów wyzwać i zapisywać do cechu. Inne warsztaty nigdy nie rozwinęły się do tego stopnia i nie wyzwalały swych uczniów, którzy zwykle po ukończeniu szkoły, przez majstrów cechowych nie byli uważani za czeladników, lecz tylko za uczniów. Występując w obronie praw b. wychowanków Instytutu spotykałem się z zarzutami majstrów cechowych, że pracownice Instytutu są niewielkie, że zajmują się przeważnie przerabianiem, a nie wytwarzaniem. Licząc się z potrzebami głuchoniemych oraz biorąc pod uwagę, że wielu z nich nie jest w stanie chodzić do szkoły powszechnej, od lat kilku Instytut przyjmuje do pracowni swych w charakterze uczniów nie tylko abiturjentów, lecz również tych głuchoniemych, którzy nie byli w Instytucie, względnie go nie ukończyli. Dla tej kategorii uczniów pracownice są otwarte w ciągu 8 godzin dziennie. Następnie wszystkie pracownice zaczęły przyjmować zamówienia z miasta, chcąc w taki sposób na względnie dużym wyrabianym materiale, szkolić zawodowo swych wychowanków.

W ciągu lat ostatnich została znacznie zmniejszona pracownia ślusarska, a to dlatego, że żaden majster ślusarski nie chciał przyjmować na dalszą praktykę chłopców głuchoniemych, tłumacząc, że z rozwojem siły elektrycznej i maszyn, słuch pracownika staje się niezbędnym i brak takowego może być łatwo powodem wypadku, względnie zniszczenia maszyny. Przetrwały zwycięsko i rozwijają się pracownice: drukarska, introligatorska, stolarska, krawiecka i szewcka. Dziewczęta zaś mają szwalnię, wyrób kilimów i lalek, niektóre doskonałą się w introligatorstwie a nawet i drukarstwie. Pozostaje rozstrzygnąć zagadnienie, czy pracownice Instytutu mają pozostać tylko pracowniami szkolnymi, nie przyjmując wcale zamówień z miasta, czy też pracowniami, przyjmującymi takie zamówienia i przynoszącymi nawet pewne zyski dla Skarbu Państwa, jak to ma miejsce obecnie. Całkowite przerwanie przyjmowania zamówień z miasta wpłynęłoby ujemnie na warsztat. Po pierwsze ruch zamarłby w nich, kredyty państwowe, nawet szczodre, nie starczyłyby nigdy na wszechstronne ożywienie działalności warsztatów, po drugie uczniowie pracując w warsztatach, posiadających liczne zamówienia, prędzej szkołą się i zyskują większą praktykę, aniżeli miałyby to miejsce w warsztatach wewnętrznych o słabym ruchu wytwórczym, po trzecie warsztaty o rozwiniętej produkcji zatrudniają znaczną ilość pracowników płatnych, dzięki czemu młodzi rzemieślnicy, stawiający w Instytucie pierwsze kroki, otrzymują wynagrodzenie pieniężne, które stopniowo zwiększa się i umożliwia im egzystencję. Wreszcie majster-instruktor sam kształci się, o ile ma dużo zamówień, które wykonywa. Zwolnienie tętna pracy w warsztacie zniechęca instruktora i osłabia w nim dążność do dalszego postępu. Ujemną stroną takich warsztatów jest okolicz-

ność, że wobec braku rzemieślników głuchych Instytut musi przyjmować do pracy pełnozmysłowych, wskutek czego taki warsztat robi wrażenie zwykłego warsztatu przemysłowego. Jest to jednakże zjawisko przemijające, gdyż stopniowo miejsca te, zajęte chwilowo przez pełnozmysłowych, zajmą głuchoniemi. Nie zgodziłbym się tylko z tem, aby warsztaty takie miały przynosić Państwu zyski. Taki pogląd na szkołę winien być stanowczo wykluczony. O ile pracowni przynoszą zyski, winny być one obracane na różne ulepszenia; przecież warsztaty Instytutu walczą stale z niedostatkiem, maszyny są stare i zużyte, zasiłki państwowe są niebawale skromne, są często okresy, kiedy ich nie ma zupełnie, wobec czego wszelkie zyski winny być zużyte na skup narzędzi, silników, maszyn t. p.

Do zawodów dostępnych i odpowiednich dla młodzieży głuchej należy zaliczyć ogrodnictwo, rolnictwo, leśnictwo, pszczelnictwo i rybołówstwo, gdyż tutaj pracownik ma do czynienia przeważnie z naturą, a stosunek jego do ludzi, nie jest złytnio złożony. Coprawda nauka w szkole, znajdującej się w mieście, nie sprzyja wyborowi kariery głuchoniemego na wsi i znaczna większość głuchych wychowanków wybiera sobie rzemiosło, jako zawód życiowy, chcąc na wszelką cenę pozostać w mieście. Tę niechęć do ogrodnictwa i rolnictwa, jaką zauważyłem u wychowanków Instytutu, tłumaczę sobie tem, że głusi, będąc zazwyczaj osamotnieni w społeczeństwie, instyktowo dążą do większych miast, gdzie, znajdując podobnych sobie, czują się różnie, żyjąc towarzysko i zakładając rodziny. Oprócz tego głuchoniemi uważa zawody wiejskie za niższe dlatego, że mniej zdolni chłopcy, nie mogąc ukończyć szkoły, po latach kilku zwykle wracają do domu, przeważnie na wieś, gdzie zaczynają pracować jako niewykwalifikowani i źle płatni robotnicy ogrodnicy lub rolni.

Już *Jan Papłoński*, b. dyrektor Instytutu Warszawskiego, nosił się z myślą założenia niższej szkoły rolniczej dla młodzieży męskiej głuchej, opracował statut szkoły, a nawet uzyskał na ten cel od rządu rosyjskiego majątek ziemski pod Warszawą—Uwieliny. Niestety przedwczesna śmierć pokrzyżowała te zamiary. I dopiero w roku 1920 Instytutowi Warszawskiemu udało się pozyskać fermę rolną Willa-Góra, pod Modlinem, w której w roku 1924 Ministerstwo Oświecenia Publicznego, po oddzieleniu jej od Instytutu, założyło pierwszą w Polsce szkołę rolniczo-ogrodniczą dla chłopców głuchych. Piękne położenie Willi-Góry nad Narwią i dużym zarybionym stawem umożliwia wprowadzenie do planu zajęć szkoły rybołówstwa. Szkoła ta stawia dopiero pierwsze kroki; daje się jej we znaki brak odpowiednich gmachów. Zadziwia zupełna bierność społeczeństwa w stosunku do tej nowej placówki społeczno-oświatowej. Jesteśmy jednak najmocniej przekonani, że szkoła w Willi-Górze musi się znacznie rozwinąć i oddać społeczeństwu wielkie usługi; wszak jesteśmy narodem rolniczym i olbrzymia większość młodzieży głuchoniemej ze wsi pochodzi. Społeczeństwo powinno poprzeć szkołę w Willi-Górze, jedyną placówkę szerzenia wśród głuchoniemych wiedzy rolniczej i ogrodniczej w Polsce, choćby tylko ze względów społecznych; przeciwdziałając w taki sposób nadmiernemu gromadzeniu się głuchych w większych miastach, co powoduje wśród nich nędzę i niedostatek.

Wiele innych zawodów dostępnych jest jeszcze dla głuchej młodzieży, jak rzeźba, malarstwo, rysunki techniczne, fotografia, technika dentystryczna, zegarmistrzostwo i inne. Są to jednak za-

wody indywidualne, których nauki nie można wprowadzać do szkół istniejących. Chłopiec czy dziewczyna, ze zdolnościami rzeźbiarskimi czy malarskimi zawsze znajdą odpowiednią drogę, aby talent swój rozwijać.

Personel instruktorski, to bolączka szkół rzemieślniczych wogóle, a w szczególności szkół dla głuchoniemych. Wobec nadzwyczajnego braku w Polsce szkół zawodowych, niema odpowiednich sił, któreby potrafiły w myśl wymagań nowoczesnych pokierować szkołą rzemieślniczą. Wobec tego powierza się warsztat zwykłemu majstrowi, który prowadzi go tak jak potrafi. Ludziom tym jednakże często zbywa na przygotowaniu teoretycznym, o ile jednak są dobrymi rzemieślnikami, mogą dobrze przygotować do rzemiosła młodzież powierzoną swojej opiece. Wobec stosunkowo niskiego uposażenia instruktorów szkolnych, o posady te ubiegali się w większości wypadków rzemieślnicy, którym zawód nie dawał należytego utrzymania. Należy tu jednak wziąć pod uwagę, że nie każdy, choćby nawet najlepszy rzemieślnik, będzie dobrym nauczycielem i kierownikiem młodzieży, przytem młodzieży głuchoniemej, z którą porozumienie jest zwykle bardzo utrudnione. W szkole takiej instruktor pierwszego lepszego rzemiosła powinien być wychowawcą i pedagogiem odpowiednio przygotowanym, o inteligencji wybitnej. Nawet metody niewiele pomogą, jeżeli taki pedagog nie wyrobi w sobie usilną pracę zdolności porozumiewania się z dzieckiem głuchoniemem, które częściowo mówi, częściowo wymiguje, przyczem jedno i drugie jest u niego zazwyczaj swoiste i niedokładne. Ujemny typ rzemieślnika, nieprzygotowanego do pracy szkolnej, ubiegającego się o „posadę” instruktora szkolnego, zazwyczaj uważa pracę nad głuchoniemymi za niezmiernie łatwą, a zarazem mającą w sobie coś poniżającego i hańbiącego. Pracuje więc, żywiąc dla swoich pupiłó w uczucie odrazy, niechęci i politowania nad ich kalectwem. Stan taki winien być radykalnie zmieniony. Instruktorem głuchoniemych winien być tylko rzemieślnik pedagog, który sam ukończył szkołę rzemieślniczą, a następnie przeszedł odpowiedni kurs Instytutu Pedagogiki Specjalnej, a więc z pełnem przygotowaniem zawodowem. Naturalnie nie prędko warunki ogólne pozwolą na takie przygotowanie sił instruktorskich w szkołach dla głuchoniemych. Zanim to osiągniemy, należy dbać, żeby instruktor był dobrym rzemieślnikiem, oraz, ażeby był obdarzony dostateczną inteligencją i nauczył się możliwie prędko porozumiewać z dziećmi głuchoniemymi.

Nie mogę pominąć milczeniem bardzo ważnej sprawy dokształcania młodego pokolenia rzemieślników głuchoniemych. W Warszawie w przybliżeniu przebywa stale około 1000 głuchoniemych, liczba ta zapewne jest wyższa, gdyż i ze wsi głuchoniemi ściągają do miasta, gdzie łatwiej im jest zarobkować. Jeżeli więc w wieku szkolnym jest około 240 dzieci w Warszawie; w Instytu-

cie, w szkole miejskiej i żydowskiej kształci się zaledwie około 120 dzieci, drugie tyle pozostaje bez opieki szkolnej. Bez opieki szkolnej pozostaje również młodzież w wieku lat 16-21, zatrudniona w różnych pracowniach miejskich. Ilość tej młodzieży płci obojga obliczam na 200, z których jedna połowa — to zupełni analfabeci, druga zaś—przeszła pewien zakres wykształcenia, powyżej w zakresie Instytutu Warszawskiego. Pierwsza kategoria wymaga szkolenia elementarnego, druga zaś winna obznajmić się z korespondencją i obliczaniem handlowym, technologią, towaroznawstwem i rysunkiem technicznym. Należy również zwrócić uwagę na stan zdrowotny tej młodzieży, która przeszła w zaraniu życia stany zapalne i odznacza się wątłym zdrowiem. Rzeczą konieczną jest dać tej podrastającej i rozwijającej się jeszcze młodzieży—ćwiczenia fizyczne, aby wpłynąć dodatnio na rozwój fizyczny i zachęcić do sportu. Licząc się z pracą dzienną tej młodzieży, na naukę pozostają tylko godziny wieczorne (które winny nie przekraczać dwóch, najlepiej od 7 do 9). Takie kursa wieczorne istnieją przy Instytucie już od lat 6<sup>1)</sup>.

Słyszcząca młodzież rzemieślnicza obowiązkowo musi uczęszczać do szkół wieczornych rzemieślniczych; młodzież zaś głuchoniema pozostawiona jest własnemu losowi, co jest niesłusznem i niesprawiedliwem, gdyż Konstytucja roztacza opiekę nad wszystkimi, wyjątków zaś dla głuchoniemych nie ustanowiono.

Oprócz tego znaczenia ogólnego kursa wieczorne mają znaczenie specjalnie ważne dla głuchoniemej młodzieży: odciągają ją od zepsucia wielkomiejskiego i zachęcają do życia moralnego. Głuchoniema młodzież bowiem, odznaczająca się łatwem poddawaniem się obcym wpływom z daleko idącą łatwowiernością, nie mając szkoły wieczornej, ulega często złym podszeptom i w prędkim czasie staje w kolizji z obowiązującymi przepisami prawa, stając się najczęściej powolnem narzędziem w ręku sprytniejszych i będąc przez nich wykorzystywaną w sposób często trudny do wiary. Dla tych przyczyn moc prawa o obowiązkowym uczęszczaniu na kursa rzemieślnicze wieczorne młodzieży normalnej należy rozszerzyć na głuchoniemych.

Przed wojną Instytut Warszawski dokształcał również młodocianych rzemieślników głuchoniemych obojga płci, utrzymując specjalną szkołę rzemieślniczą czynną w niedziele i święta, gdzie uczono religji, wymowy, czytania, pisanja, rachunków i rysunku technicznego. Prawa tej szkoły były zagwarantowane w ustawie Instytutu, wydatki zaś na pensje nauczycieli włączone były do etatu. Obecnie byt kursów wieczornych nie jest dostatecznie zabezpieczony, wobec nadzwyczaj niskiego uposażenia nauczycieli za pracę na tych kursach. Ministerstwo Oświecenia, skrupowane względami oszczędnościowemi, zmniejsza godziny pracy na kursach odbywających się po godzinie 7 wieczorem, do godzin nadliczbowych co wywołuje pro-

<sup>1)</sup> W roku szkolnym 1925/26 na kursach kształciło się około 30 młodzieży w wieku od 16 do 30 lat.

test nauczycieli, twierdzących słusznie, że praca nauczycielska od 7 do 9 godziny wieczorem nie może być zaliczona do obowiązujących godzin nadliczbowych. W rzeczywistości praca nauczycielska na kursach wieczornych jest podwójnie ciężka: z powodu późnej godziny i niejednolitego składu klasy. Należałoby więc wreszcie byt tych kursów ostatecznie ustalić, podnosząc zarazem normy opłat nauczycieli.

W innych miastach Polski, posiadających szkoły dla głuchoniemych, istnieje inny system kształcenia w rzemiośle. W Wielkopolsce i na Pomorzu nie kładzie się wielkiego nacisku na roboty ręczne. Po ukończeniu zaś szkoły dyrekcja skierowuje młodzież do znanych sobie majstrów dla szkolenia w rzemiośle. Jest to zwyczaj, stosowany w Niemczech, przyczem zwykle szkoły płacą tym majstrom za naukę powierzonej im młodzieży. Uważam, że i ten system, mniej obciążający dyrekcję szkoły, może dać dodatnie wyniki, o ile stosowany jest od dłuższego czasu i dyrekcja szkoły jest pewna, że oddaje swoich wychowanków pod opiekę ludzi uczciwych, sumiennych i dobrych fachowców. Godząc się na tradycyjne od lat wielu oddawanie młodzieży głuchej do majstrów „z miasta”, chciałbym zwrócić uwagę na niedostateczną naukę robót ręcznych i rysunków technicznych w szkołach w Wielkopolsce, Małopolsce i Pomorzu, w wyniku czego młodzież głuchoniema, stając do warsztatów pracy, nie ma żadnych ułatwień. Zaczyna więc pracę, jako materiał najzupełniej surowy, zmuszony całe lata walczyć ciężko z losem, aby wreszcie wyzwolić się na czeladnika. Zwrócenie w tych szkołach większej uwagi na rysunki techniczne i roboty ręczne ułatwiłoby bardzo naszej młodzieży głuchej opanowanie przyszłego zawodu.

Swoją drogą niech mi wolno będzie zwrócić uwagę, że t. zw. niemiecki system dokształcania głuchoniemych w swej własnej ojczyźnie zbankrutował zupełnie. O ile nad dziewczętami jest roztoczona zupełnie wystarczająca opieka różnych Towarzystw, posiadających liczne pracownie, o tyle los chłopców pozostawia wiele do życzenia. Głównie zło polega na tem, że żaden majster nie chce przyjąć na naukę do siebie chłopca głuchoniemego na stałe, gdyż nie ma odpowiedniego mieszkania ani możliwości utrzymania chłopca. *Werner z Halli*<sup>1)</sup> przedstawia smutną dolę młodzieży głuchoniemej, na której kształcenie ogólne do lat 14 Państwo łoży wiele pieniędzy, a potem rzuca ją na pastwę bezrobocia i nędzy. *Werner* widzi tylko jedno wyjście—otwarcie szkoły rzemieślniczej w Berlinie, w przeciwnym razie głuchoniemi będą powoli usuwani z rzemiosł i Państwo będzie musiało przeznaczyć stały fundusz na bezrobotnych głuchoniemych. Należy zwrócić baczną uwagę na pewien czynnik, pogarszający znacznie położenie młodzieży głuchoniemej w Niemczech. W różnych miastach Niemiec powstają Instytuty Psychotechniczne, które dokonywują selekcji młodzieży, chcącej poświęcić się zawodowi rzemieślniczemu. Naturalnie ofiarą tej selekcji pada młodzież głuchoniema, jako przedstawiająca mniejszą wartość ciową życia.

Pozostaje wreszcie do omówienia sprawa zarobkowania dorosłych głuchoniemych. Stała trudność porozumiewania się z oto-

<sup>1)</sup> Blätter für Taubstummenbildung, 15. XII. 26.

czeniu, cechująca większość głuchoniemych nawet po ukończeniu szkół, jest przyczyną, dla której głuchoniemi nie mogą znaleźć pracy, jeżeli zaś ją znajdują, są często, jak już wspominałem, niemiłosiernie wyzyskiwani. O ile mają rodzinę, opiekującą się nimi, sprawa przybiera obrót zwykle dla nich pomyślny, o ile zaś rodzina mieszka na prowincji i głuchoniemy może zarobkować z racji swego zawodu tylko w mieście, względnie jest sierotą — zwykle ze znalezieniem pracy i otrzymaniem takowej jest bardzo ciężko. Jasne jest, że społeczeństwo winno wejrzeć w położenie ułomnej młodzieży i przyjść jej z pomocą. Należy tu opierać się na wzorach społeczeństw Zachodu, gdzie sprawa niesienia pomocy dla głuchoniemych jest dobrze zorganizowana. Samorządy, względnie towarzystwa opieki nad głuchoniemymi, winny tworzyć domy pracy, połączone z internatem, gdzie mogłyby przebywać jednostki samotne, a zwłaszcza kobiety. Taki dom pracy przy dobrej organizacji mógłby istnieć, pobierając niewielkie subsydja, które w każdym razie byłyby znacznie niższe, niż dzisiejsze wydatki samorządów na bezrobotnych głuchoniemych oraz na utrzymanie tych, którzy weszli w kolizję z prawem i odsiadują kary w areszcie. Zakładanie takich domów pracy dla głuchych jest sprawą niezmiernie pilną, gdyż społeczeństwo organizuje się stopniowo, głuchoniemi zaś, pozostający bez opieki, a więc bezrobotni, wykolejają się coraz bardziej, powiększając bezustannie liczbę przestępców. Dziewczęta upadają moralnie, a zazwyczaj już i bezpowrotnie. Do jakiego stopnia jesteśmy zapóźnieni w organizacji społecznej, niechaj świadczy fakt, że Niemcy posiadają dwieście kilkadziesiąt towarzystw, opiekujących się głuchoniemymi, w Polsce zaś istnieje zaledwie kilka o nader ograniczonej działalności!

*Wnioski:* 1) W szkołach dla głuchoniemych należy zwrócić baczną uwagę na racjonalne nauczanie robót ręcznych, tudzież rysunku technicznego; 2) szkoły dla głuchoniemych winny przygotowywać młodzież do zawodu, wyszukiwać im pracę, tudzież chronić od wyzysku; 3) w większych miastach Polski samorządy lub towarzystwa opieki winny otwierać domy pracy, gdzie samotni głuchoniemi, (a zwłaszcza dziewczęta i kobiety) — mogliby mieszkać i zarobkować; 4) w miastach tych winny być zorganizowane obowiązkowe kursa dokształcające dla rzemieślniczej młodzieży głuchoniemej w wymiarze 12 godzin tygodniowo.

WANDA SZUMAN.

## Umieszczanie dzieci anormalnych u obcych rodzin w Elsum<sup>\*)</sup> (Belgja).

Ogół ludzi świadomych celów i zadań szkolnictwa specjalnego zdaje sobie dokładnie sprawę z tego, że wychowanie działy anormalnej dopiero wtedy stanąć może na odpowiednim poziomie t. j. możliwości przystosowania anormalnych do warunków życia społecznego, jeżeli to wychowanie odbywać się będzie w odpowiednich *zakładach-internatach*, organizacją swą możliwie najbardziej zbliżonych do życia w rodzinie.

Próby takie, dające dobre rezultaty, poczyniono zagranicą, między innymi w Elsum pod Antwerpią w Belgji. Miejscowość ta nadaje się w zupełnie niezwykle sposób na ten cel, gdyż już całe wieki przygotowały tam grunt na placówkę tego rodzaju. Od VI stulecia przybywali do Gheel (obok Elsum) ludzie umysłowo chorzy do mogiły świętej Gislain, szukając tam ratunku i uzdrowienia. Gdy pielgrzymki stawały się częstsze, ludność okoliczna przyjmowała początkowo na czas pielgrzymki a z czasem nawet na stałe anormalnych pielgrzymów i nawet zupełnych idiotów za zapłatą do swych domów, przez co nauczyła się poślizliwości i wyrozumiałości dla chorych tego rodzaju. Zwyczaj tych pielgrzymek utrzymał się dotąd i powoli weszło to w zwyczaj, że Gheelanie przyjmowali na utrzymanie ludzi umysłowo anormalnych.

Rząd belgijski zainteresował się tą sprawą, rozwija ją i normuje, gdyż umieszczanie u rodzin obcych dorosłych idiotów, którymi rodzina własna nie chce, lub nie może się zająć, jest mniej kosztowne, niż utrzymanie ich w zakładach; przytem życie ich jest mniej monotonne niż życie zakładowe, gdyż w rodzinie mają stosunkowo więcej wolności, czasem pomagają swym gospodarzom w pracy, czują, że są komuś przydatni, a czasami zawiązują się pewne nici zaufania i przywiązania między umysłowo-niedorozwiniętymi i ich żywicielami.

Obserwując powyższe fakty doszło kilku lekarzy belgijskich do wniosku, że system umieszczania u rodzin obcych jest najodpowiedniejszym systemem wychowawczym dla wielu dzieci anormalnych umysłowo.

W r. 1922 urządzono obok kolonii dla dorosłych w Gheel sekcję dla dzieci anormalnych w Elsum (organizatorem sekcji był dr. *Vermeulen*, dyrektorem całej kolonii jest dr. *Sano*, lekarzem sekcji dzieci jest dr. *de Greef*), gdzie przebywa obecnie

---

<sup>\*)</sup> Na podstawie danych zebranych przez autorkę w czasie pobytu jej w Belgji i zwiedzania Elsum (1926 r.).

przeszło 150 imbecylów i idjotów, umieszczonych u włościan i drobnych rzemieślników, skąd uczęszczają do zorganizowanej na miejscu szkoły specjalnej. Umieszcza się w ten sposób tylko dzieci, u których, nawet przy bardzo starannem wychowaniu zakładowym, nie osiągnięto dodatnich rezultatów i nie zauważono postępu.

Z pośród tych 150 dzieci, 90% to dzieci mające nienormalne warunki rodzinne, a 75% to dzieci, które dostały się tu na podstawie wyroku sądu dla nieletnich. Warunki więc wychowania moralnego były złe i te trzeba polepszyć.

Czasami dobry jest pobyt w Elsum nawet dla dzieci z rodzin uczciwych, lecz nie umiejących wychowywać swego dziecka anormalnego. Może rodzina w Elsum nieraz ostrzej postąpi, ale konsekwentnie i celowo, bo ją te objawy tak nie straszą i tak nie boją, bo przez pokolenia całe w swej rodzinie i u sąsiadów widziała, jak tu celowo należy postępować.

Kontrola jest tu łatwiejsza niż przy zwykłym oddawaniu dzieci do rodzin, ponieważ dzieci są rozmieszczone w jednej względnie kilku przyległych wioskach. Pielęgniarka odwiedzająca dziecko zdaje każdorazowo raport lekarzowi, który to wpisuje do aktów dziecka. Częsta zmiana miejsca stanowi zwykle o małej wartości osobistej dziecka, która „może być czasami dosyć znaczna nawet przy małym rozwoju umysłowym”.

Dzieci trudniejsze, które np. dużo kradną, umieszcza się u rodzin mieszkających dalej od wioski, żeby utrudnić dzieciom dostęp do różnych składów, kina i t. p. Pewna kontrola żywiciela odbywa się też siłą faktów przez sąsiadów.

Dla ilustracji życia anormalnych w Elsumie przytoczymy kilka zaobserwowanych przez nas obrazków: Wchodzimy do wzorowo czystego flamandzkiego domku. Gospodyni, czysto ubrana sympatyczna kobieta zwołuje 2 chłopców, 8 i 11 letnich. Obydwaj mają wygląd dzieci bardzo tępych, jeden z nich ma trudności wymowy. Gospodarze mają sami 1 niemowlę. Chłopcy mówią do gospodarzy—mama i papa. Chłopcy rozwijają się tu bardzo korzystnie. Mimo to rodzina jednego z nich chce odebrać i oddać do internatu.

W drugim domu jest dziewczynka 14 letnia o wyglądzie zupełnie nienormalnym, przytem zezowata. Nie umie pisać ani czytać, lecz umie zamieść izbę, pokłysać dziecko, przynieść łatwy sprawunek. Widać wzajemne przywiązanie dziecka i opiekunki; tę dziewczynkę można było przy starannej pracy w zakładzie nauczyć szycia, lecz nie byłoby się jej tam nauczyło tych wszystkich drobnych robót domowych, któremi się zajmuje obecnie i które czynią ją szczęśliwą. Nie stanowiłby też zakład dla niej środowiska na przyszłość, które tu zapewne znajdzie.

W następnym domu jest chłopiec 14 letni. Dom nieco brudniejszy, *dr. Greef* określa go z góry jako gorszą stancję. Chłopiec na zapytanie doktora mówi, że mu dobrze; nie mówi jednak „mama” do swej opiekunki, co *dr. Greef* uważa za ujemny znak.

O kilka domów dalej zastajemy dziewczę 18 letnie, tegie bardzo, typ dziecka z zanikiem gruczołu tarczowego. W danej chwili siedzi przy podwieczorku wspólnie ze swymi opiekunami, jedząc razem z nimi pierniki. Dziewczę to nie umie się samo ubrać, zupełnie bierne, umie

jednak nieźle dopilnować małego dziecka. Mówi niewyraźnie i niewiele. Na wspomnienie d-ra *Greefa*, że mogłaby stąd wyjechać, zaczyna płakać. Matka jej prawie już o niej nie pamięta.

Nieco dalej dziewczynka 11 letnia, umieszczona u piekarza. Jest tu od kilku dni. Już mówi mama do piekarszowej, przytula się do niej, mówi nam, że dostaje ciastka, że ją tu lekarz przysłał, bo tyle chorowała. Wróciła w czasie naszej bytności ze wsi, dokąd ją posłano po sprawunek razem z córką piekarza.

Jedyny warunek, stawiany zgłaszającym się po dzieci jest *wychowywać je jak dzieci własne* i wykazać się odpowiednio higienicznem mieszkaniem (dla każdego dziecka oddzielny pokój). W żadnym wypadku nie zezwala się na umieszczenie łóżka dziecka razem z rodziną opiekunów.

Opłata za dziecko wynosi około 3 franków dziennie (w roku 1925). Podług dzisiejszego stanu złotego wynosiłoby to około 1,50 zł. cały koszt utrzymania dziecka wynosi 5,40 dziennie — za co kolonia daje inspekcję, ubranie i leczenie. Jest to mniej niż przeciętny koszt utrzymania normalnych dzieci ubogich w zakładach, a znacznie mniejszy, niż koszt utrzymania dzieci w zakładach dla anormalnych. Za dziecko, które nieco pomaga swym opiekunom, płaci się trochę mniej, różnicę zaś wpłaca się na książkę oszczędnościową dla dziecka.

Dzieci uczą się tu pracy zawodowej na roli, lub przy warsztacie rzemieślniczym swych opiekunów. Jakkolwiek ci nie kształcą ich na wyzwolonych czeladników (co tutaj prawie bez wyjątku byłoby niemożliwe), to jednak rzemieślnik pracujący sam przy pomocy jednego tylko ucznia anormalnego (majstrzy, mający więcej uczniów, nie przyjmują dzieci anormalnych), może mu dać bardziej zajmującą dlań pracę, niż to jest możliwe przy zupełnie zmechanizowanej czynności w fabryce. Inteligentny robotnik może sobie tę monotonną pracę wynagrodzić pracą twórczą poza godzinami służby.

Czy możemy idealizować zajęcie się ludności Elsum temi nieszczęśliwymi istotami? Korzyść jest bezwzględnie obopólna. Lecz jest i mnóstwo trudności połączonych z przyjmowaniem do swego domu tych biedaków. Wprawdzie niema tam mebli podatnych do uszkodzenia i drogocennych, ale już sam wygląd tych istot anormalnych niejednegoby odstraszył. A jednak i dla dziecka tępego, niedorozwiniętego i brzydkiego, często nawet męczącego się co noc, znajdują opiekunowie nie tylko chleb zapłacony, ale i nieco serca i dobroci. Nie zawsze, ale częściej zawiąże się tu rzeczywiście trwała miłość między dzieckiem i opiekunką, niż między dzieckiem i wychowawcą w zakładzie.

Jest tu wprawdzie więcej niebezpieczeństwa nadużyć niż w zakładzie, kontrola jednakże im przeciwdziała. Rezultaty są jak dotąd zachęcające. Czasami dziecko wracające stąd do własnej rodziny, jest bardziej zrównoważone i rozwija się odtąd lepiej.

Czy w Polsce dałoby się urzeczywistnić podobną organizację z podobnymi rezultatami. Nie chcę przesądzać sprawy.

JOANNA BOCHNIG.

## Zakład wychowawczo-naukowy dla dzieci trzymysłowych w Nowawes.

Pracując od lat kilku w szkole dla dzieci ociemniałych natopkałam wśród nich bardzo niejednolite typy pod względem rozwoju umysłowego oraz upośledzenia fizycznego. Między innymi zapisała się do pierwszej klasy dziewczynka z resztkami wzroku i słuchu. Trudności prowadzenia nauki przy tak niejednorodnym zespole dzieci skłoniły mię do badania specjalnych metod nauczania. W tym celu poznałam w roku zeszłym metodę nauczania dzieci głuchoniemych w Państwowym Instytucie Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Następnie zaś zwiedziłam zakład dla dzieci trzymysłowych w Nowawes pod Berlinem. Po zwiedzeniu tego zakładu nabrałam przekonania, że wychowanie i nauka dzieci trzymysłowych mogą osiągnąć bardzo poważne rezultaty, muszą być jednak traktowane indywidualnie. Wrażenia, które odniosłam przy zwiedzaniu tego zakładu streszczam poniżej.

Instytucje im. *Oberlina*<sup>1)</sup> w Nowawes skupiają w swych murach jednostki najbardziej wydziedziczone i skazane w życiu społecznym na powolną i nieuniknioną, niemniej jednak okrutną zagładę. Zakłady te obejmują poliklinikę, szpital, ochronkę dla dzieci, szkołę freblowską, seminarjum gospodarcze, seminarjum kształcące na nauczycielki freblanki, kursy krawiecczyny i robót ręcznych kobiecych, schronisko dla kalek i warsztaty pracy dla kalek, przytułek dla dzieci kalek, z doskonale zorganizowaną opieką lekarską, a w szczególności chirurgiczną, szkołę dla dzieci kalek i zakład wychowawczo-naukowy dla dzieci trzymysłowych.

Dyrektorem zakładów im. *Oberlina* jest pastor Dr. Hoppe, (który liczy obecnie 81 lat). Za jego to czasów w roku 1886 umieszczono w przytułku dla kalek *Hertę Schulz*, dziewczynkę głuchoniemo-ociemniałą po zapaleniu opon mózgowych. Niedługo przybyło jeszcze jedno dziecko trzymysłowe. Dzieci te tworzyły obcy element między kalekami. Siostry ewangelickie mające dozór nad całym zakładem podjęły próby nauczania tych dzieci, pod kierunkiem nauczyciela szkoły dla głuchoniemych w Berlinie, *G. Riemanna*. W roku 1904 przedsięwziął pastor Dr. *Hoppe* podróż do Danii, Szwecji i Norwegii, aby zwiedzić tamtejsze zakłady dla kalek. Poznał też — założony przez panią *Nordin* zakład dla dzieci trzymysłowych w Ve-

<sup>1)</sup> *Oberlin*, twórca i realizator tych myśli, żył w początkach XIX wieku. Zasłynął on na swem skromnym probostwie w górach, w miejscowości *Steintal* z nadzwyczajnie wydatnej pracy, jako duszpasterz, działacz i organizator na polu pracy gospodarczej, społecznej i kulturalnej. Sto lat upłynęło od śmierci tego człowieka pamięć jednak o nim żyje, a myśl jego snuje się w społeczeństwie i tworzy dzieła wielkie, ogniska pracy i niesienia pomocy najbardziej wydziedziczonym.

nersborg. Pani *Nordin* była w Ameryce, poznała osobiście *Helene Kellär* i skrytylizowała już pewne poglądy na stworzenie metody nauczania trzymysłowych. Na podstawie zdobytych doświadczeń w tej dziedzinie postanowił *Dr. Hoppe* założyć przy zakładach im. Oberlina, zakład dla dzieci trzymysłowych. W tym celu dokupiono kawałek gruntu z budynkiem i umieszczono tam sześcioro dzieci trzymysłowych, siostry, nauczycielki i służbę. Gdy liczba dzieci w zakładzie wzrosła do 23, a domy były już zapelnione, przystąpiono do budowy nowego gmachu, obliczonego do pomieszczenia siedemdziesięciu wychowanków. Pieniądze na budowę gmachu zebrano drogą składek z całych Niemiec. W roku 1911 zaczęto budowę gmachu, w roku 1912 już budowę skończono.

Dom przeznaczony na zakład wychowawczo-naukowy dla dzieci głuchociemnych w Nowawes, zbudowany jest według wszelkich wymagań nowoczesnej higieny; ma obszerne korytarze, werandy oszkłone, wodociągi, łazienki, oświetlenie elektryczne, centralne ogrzewanie, wentylatory i t. d. Dom mieści: cztery klasy, przeznaczone na naukę dzieci trzymysłowych, warsztat koszykarski, szcztokarski, tkacki, wyrobów ze słomy i z rafji; sypialnię dla wychowanków, salę rekreacyjną, pomieszczenia dla dzieci trzymysłowych upośledzonych umysłowo; obszerną jadalnię; mieszkania sióstr ewangelickich, mieszkanie nauczycielek i kuchnię. Klasy są obszerne, wysokie i jasne, w każdej jest po kilka stołów i krzesła. Uczniowie siedzą pojedynczo, po dwoje lub troje około większego stołu. Sprzęty na werandzie, w jadalni i w sali rekreacyjnej są wyplatane rękami wychowanków zakładu, wszędzie widać pracę własnych warsztatów. W salach dużo światła, roślin i kwiatów.

Kierownikiem szkoły dla dzieci głuchociemnych jest emerytowany nauczyciel państwowej szkoły głuchoniemnych w Berlinie pan *G. Riemann*, (liczący obecnie sześćdziesiąt siedem lat) dojeżdża on dwa razy w tygodniu pociągiem do Nowawes, by sprawdzić czy dzieci dawny materiał sobie przyswoiły oraz dać wskazówki i materiał naukowy na przyszłość. Nauką dzieci zajmują się dwie nauczycielki świeckie i dwie siostry ewangelickie. Specjalnego wykształcenia nie posiadają, tylko długoletnie doświadczenie, poparte wskazówkami kierownika zakładu. W zakładzie przebywa obecnie czterdzieści dwoje dzieci trzymysłowych, z tych: 18 pobiera naukę, 17 pracuje tylko w warsztatach, 7 zaś tych, u których skonstatowano niedorozwój psychiczny, żyje oddzielnie pod dozorem jednej z sióstr. Dzieci szkolne tego zakładu są różne wiekami, zdolnościami i upośledzeniem fizycznym. Są więc zupełnie głuchoniemni-ciemne, głuche z resztkami wzroku, ciemne z resztkami słuchu, głuchociemne z resztkami wzroku i słuchu, są też byli wychowankowie zakładu dla ociemniałych, którzy w ostatnich czasach słuch stracili. Wszystkie wyżej wymienione dzieci nie nadają się do nauczania zbiorowego, nauka ich musi być traktowana indywidualnie.

Pierwszym środkiem porozumiewania się w szkole dla dzieci trzymysłowych jest alfabet palcowy i pismo punktowe alfabetem

*Braille'a.* W stosunku do otoczenia używana jest mowa ustna. Dla porozumiewania się zaś z otoczeniem widzącym uczą się mowy pisanej, dotykając wyciętych form liter i ćwicząc w odpowiednich linealach duże litery łacińskie.

*Roskład zajęć.* Dzieci budzą się i wstają 15 m. po szóstej, o godzinie siódmej jedzą śniadanie, o pół do ósmej modlitwa poranna, od godziny ósmej do godz. dwunastej nauka z przerwą półgodzienną w czasie drugiego śniadania, o godzinie pół do pierwszej obiad, po obiedzie przechadzka i odpoczynek; od godziny pół do trzeciej do czwartej praca w warsztatach, a dla młodszych zabawa, od pół do czwartej do godziny czwartej podwieczorek, od godziny czwartej do godziny szóstej praca w warsztatach, dla młodszych roboty z papieru, plasteliny i kartonu lub roboty ręczne dziewcząt, o godzinie szóstej minut 15 kolacja. Po kolacji młodsze dzieci kładą się spać, starsze czytają do pół do dziewiątej. W niedzielę przechadzka lub zabawa w sali rekreacyjnej.

Nauka przedpołudniowa obejmuje następujące przedmioty: religję, naukę języko niemieckiego, rachunki, historję, historję naturalną i geografję. (Naukę gimnastyki chwilowo zarzucono z powodu braku odpowiedniej siły nauczycielskiej).

Roboty popołudniowe dziewcząt: przewlekanie wstążek przez kwadratki sukienne pokrajane w paski, dzierganie kawałków sukna bawełną lub włóczką, wyciąganie nitki z kawałków płóciennych, dzierganie torebek z różnych materiałów, wyszywanie pudełek z twardego papieru, poduszki dla lalek, poduszczyki do igieł, roboty drutowe i szydełkowe.

W warsztatach rozmieszczono dzieci według ich zdolności i zamiłowań. Jedne wypłatają warkocze ze słomy lub rąjki, szyją słomianki, paniofle, maty, wypłatają krzesła, inne zajęte przy sześciu warsztatach tkackich, w warsztacie szcztokarskim i koszykarskim.

*Pomoc naukowa* w szkole trzysmysłowych są takie jak w zakładach dla ociemniałych. Wymienię tu te, które zauważyłam zwiedzając poszczególne klasy: Deseczki z wyciętymi figurami płaskimi. Szafa podzielona na wielką ilość szufladek, w których znajduje się: pszenica, żyto, kukurudza, owies, jęczmień, koński ząb, groch, soczewica, kawa surowa i palona, grysik i t. p. i t. p. W innej szafie znajdują się wypchane okazy zwierząt jak: kogut, głowa i szyja gęsi i inne, oraz zbiór muszli morskich. Niektóre narzędzia gospodarskie i rzemieślnicze, sieci rybackie. Wielka ilość modeli zmniejszonych wykonanych z drzewa, blachy lub innych materiałów: n. p. kamienica piętrowa i dom parterowy, domek policjanta, gołębnik; buda dla psa, zamek, szałas górski, omnibus, automobil, okręt, łódka, koń w uprzęży, wóz złożony z części, sanki, łóżko z pościelą, wanna, armata, wiatrak, tłocznia, sarkofag, torpeda, drzewa, krzaki, trawniki, gazony kwiatowe, wieńce i t. p.

W nauczaniu dzieci głuchociemnych rozróżniamy trzy okresy. I Okres przygotowawczy. II. Właściwej nauki. III. Wykształcenie zawodowe.

I. Dziecko nowoprzyjęte musi się najpierw zapoznać, żyć z nowymi stosunkami i porzucić szkodliwe nawyki, nabyte w wieku przedszkolnym. Dziecko musi poruszać się samodzielnie, dostarczać sobie żądanych przedmiotów, a wszelkie usiłowania nauczyciela muszą zdążać w kierunku kształcenia dotyku. Do prowadzenia systematycznych ćwiczeń dotyku używane są deseczki z wyciętymi otworami, w które uczeń wkłada odpowiednie figury. Od łatwych figur przechodzi do bardziej skomplikowanych, które

są następnie podzielone na dwie lub cztery części. Dotyk musi być specjalnie pielęgnowany, pobudzany i rozwijany.

II. Równocześnie z ćwiczeniami dotyku podaje się dzieciom alfabetem palcowym do ręki nazwy przedmiotów tak długo, aż same zaczną je powtarzać. Potem zależnie od zdolności „palcuje” dziecko ten wyraz tygodnie lub miesiące zanim nabędzie wprawę. Za pierwszym słowem idą inne słowa i małe zdania dwu lub trzywyrazowe. Czas trwania tej nauki zależy od zdolności dziecka (mniej więcej parę miesięcy), poczem następuje nauka artykulacji i czytanie alfabetem *Braille’a*. Mowy artykułowanej uczy się dziecko trzymysłowe podobnie jak głuchonieme, tylko, że przy rozróżnianiu głosek posługuje się nie wzrokiem, lecz dotykiem. Po ukończeniu kursu artykulacji następuje systematyczny dalszy rozwój mowy, połączony z nauką poglądu. Zdarczenia z życia codziennego ujęte w przystępnej formie przygotowują rozwój mowy. Pogadanki zaznajamiają dziecko z najbliższem otoczeniem, przy sposobności podaje się małe opowiadania. Pojęcia abstrakcyjne powtarzać należy przy każdej nadarzającej się sposobności, aż będą zrozumiane; służą ku temu częste wyjaśniania i przykłady np. korzystać należy ze smutku dziecka lub otoczenia, aby utrwalić to pojęcie. W związku z budzącą się umiejętnością myślenia przychodzą coraz trudniejsze ustępy, opracowane dla zakładów dla głuchoniemych, lub łatwiejsze—dla szkół ludowych. Ustępy te muszą być zmienione, o ile zbyt wiele opierają się na wyobrażeniach wzrokowych i słuchowych. W czytankach tych możemy u pojedynczych uczniów rozszerzyć materiał naukowy przeznaczony dla zakładów głuchoniemych, ponieważ dzieci trzymysłowe często lepiej opanowują formy językowe, niż głuchonieme. Powyższe objawy tłumaczymy sobie w ten sposób, że podczas gdy u głuchoniemych ciągłe zmiany obrazów wzrokowych rozpraszają umysł i przeszkadzają utrwaleniu się form językowych, u trzymysłowych widzimy większe skupienie myślowe. Dzieci te rozmawiają ze sobą za pomocą alfabetu palcowego, dobrze ułożonemi zdaniami. W ten sposób ćwiczą się w tworzeniu poprawnych form językowych. Mowa ustna, mowa za pomocą alfabetu palcowego i mowa pisana przyczyniają się do rozwoju myślenia.

Podobnie jak w zakładach dla głuchoniemych uczą się dzieci trzymysłowe religii, rachunków, geografii, historii i historii naturalnej. W niektórych wypadkach rozszerza się nawet ten plan. Zamiast rysunków daje się modelowanie z plasteliny lub gliny. Nauka robót ręcznych u trzymysłowych dąży w kierunku przygotowania ich do pracy zawodowej. Wielkie znaczenie ma tu nauka gimnastyki. Przy nauce gimnastyki ustawia nauczyciel naprzemian dzieci trzymysłowe i z resztkami wzroku. Te ostatnie wykonują wskazane im przez nauczyciela ruchy, a sąsiedzi poznają je dotykiem. Ćwiczenie zostaje wykonane na komendę nauczy-

ciela, który uderza mocno o twardy przedmiot, wywołując wstrząs. Nauka w zakładzie dla trzymysłowych musi być jednostkowo traktowana. Usystematyzowanie jednak tej nauki ułatwia dalszy rozwój. Dla ilustracji metod nauczania przytaczamy obrazki z życia klasy.

Oddział składa się z sześciorga dzieci w różnym wieku, różnie upośledzonych fizycznie. Najmłodszą uczenicą jest sześciolatnia dziewczynka *Hildegarda Kleen*. Jest ona w zupełności dzieckiem trzymysłowym. Usposobienie pogodne, nawet wesołe, ciekawość i zainteresowanie się, jakie okazuje względem otoczenia, znamionują rozwijający się umysł. Z zamięłowaniem bawi się dużą lalką. Porusza się już swobodnie w klasie i wykonuje łatwe zlecenia nauczycielki, dane jej za pomocą alfabetu palcowego. Siedzi ona przy osobnym stoliku i ma do swej dyspozycji różne zabawki. Wita się podając rękę i kłaniając się. Poznaje nauczycielkę, kierownika *Riemanna* i koleżanki klasowe, umie ich imiona wypowiedzieć alfabetem palcowym. Tymże alfabetem umie wyrazić nazwy: włosy, nos, uszy, noga, oko. Wykonuje krótkie zlecenia dane jej przy pomocy alfabetu palcowego jak: „hole Ball, hole Kuh, hole Puppe, Schiff fort, Kamm fort”. Nauczycielka zbiera skrawki papieru ze stołu, daje je Hildzie do ręki, przyczem mówi alfabetem palcowym „fort”. Dziewczynka niesie papier do kosza. Witając się mała Hilda również wykonuje dyg, i alfabetem palcowym mówi „guten Tag”. Oprócz tej mowy zapomocą alfabetu palcowego zaczęła już mała Hildegarda naukę tworzenia dźwięków artykułowanych i rozpoznawania danych dźwięków w piśmie punktowym *Braille'a* Dotyka palcem litery *a* i wydobywa dźwięk *a* podobnie literę *u*, następnie łączy je *au*. Niegłosową spółgłoskę „*p*” wyczuwa przykładając dłoń do warg nauczycielki, naśladuje ją i łączy z samogłoskami. Przeszła również spółgłoskę wargowo zębową *f*, i jej połączenia. Obecnie ćwiczy się w wywołaniu trzech spółgłosek zwartych, bezdźwięcznych różniących się od siebie miejscem artykulacyjnym, a mianowicie *p*, *t*, *k*. Równocześnie pokazuje odpowiednie litery napisane alfabetem *Braille'a* i łączy je z samogłoskami.

*Obrazki podpatrzone z tej klasy.* Dzieci siedzą przy dużym stole dość daleko jedno od drugiego. Nauczycielka wyszła z klasy. Dziewczynka chcąc zwrócić uwagę koleżanki i zacząć z nią rozmowę wydychuje ustami w jej stronę mocny prąd powietrza. Znak ten doskonale zostaje zrozumiany przez koleżanki; jedna z nich przysuwa się cokolwiek bliżej do drugiej i rozpoczyna się cicha rozmowa. Kolega z resztkami wzroku, siedzący przy osobnym stole koło okna, przynosi koleżance trzymysłowej obrazek z napisem treści religijnej i oddala się. Dziewczynka obok niej siedząca, która jednym okiem trochę widzi, odczytuje jej treść napisu i wyjaśnia co obrazek przedstawia. Wszystko to dzieje się cichutko przy pomocy alfabetu palcowego. Twarze dzieci zainteresowane, rozbawione.

Przysłuchając się odpowiedziom dzieci w szkole doznałam uczucia podziwu i zdumienia nad metodami, które zdołały rozwinać ich umysł i dały wyniki pracy podobne jak u dzieci normalnych. Jedna tylko luźna uwaga mi się nasunęła, że cała ta nauka zdaje się być zamknięta w formy jakiejś rytuny. Utorowano drogi, któremi dążą naprzód, nie zbaczając ni kroku, nie bawiąc się w eksperymenty. Może mię tylko uderzyła jedna z charakterystycznych cech narodu niemieckiego, a może dzieci te do swobodniejszego traktowania w nauczaniu się nie nadają...

Granica wykształcenia, do której uczeń trzymysłowy dojść może bywa różna, zależnie od uzdolnienia indywidualnego. I tu

bywają wyjątkowe jednostki, które mogą osiągnąć wyżyn wiedzy ludzkiej. Zwyczajnie nazywamy te dzieci szczęśliwymi, jeżeli osiągną wykształcenie szkoły dla głuchoniemych lub pospolitej normalnej.

III. Wszyscy uczniowie i uczennice tego zakładu otrzymują oprócz wykształcenia ogólnego, także *zawodowe*; robią kosze, krzesła, szczotki, wyplatają maty słomiane, wyroby tkackie. Dziewczęta spełniają roboty domowe, pracują w ogrodzie. Wszystkie znajdują zadowolenie w pracy i starają się być choć w części użytecznymi członkami społeczeństwa. Najczęściej znają po dwa rzemiosła. Dwie uczennice zakładu złożyły egzaminy państwowe z koszykarstwa. Choć całkowicie na swe utrzymanie zarobić nie będą w stanie, te jednak czy wrócą do swych rodzin, czy pozostaną w zakładzie, staną się czynnymi członkami społeczeństwa.

W tym samym budynku na drugim piętrze umieszczono siedmioro dzieci trzymysłowych, uznanych za upośledzone umysłowo. Siedzą one nieruchomo w swych krzesłach, wykonują monotonne jakieś ruchy, lub próbują posuwać się w otaczającej je ciemności. Niektóre z nich robią rzeczywiście wrażenie głęboko upośledzonych typów, lecz są i takie, których twarz wyraża tylko bezbrzeżny smutek i łzy są jedyną skargą więzionej duszy. Jedna z dziewczynek chwyciła mnie silnie rękami, chodziła za mną krok w krok, wyszła na schody i chciała iść dalej. Mimo wolnie wtedy nasunęła się myśl, czy selekcja tych dzieci nie jest zbyt trudna, by uniknąć możliwości wielkich omyłek.

Alfabet palcowy, który służy w szkole głuchociemnych jako główny środek porozumiewania się, bierze początek w Hiszpanii. Wynałazł go podobno zakon Trapistów, który zaprzysięgłszy milczenie, potrzebował jakiegoś środka porozumiewania się. Alfabet ten okazał się w praktyce najłatwiejszym i najodpowiedniejszym środkiem porozumiewania się trzymysłowych. Uczniowie przyswajają go sobie w przeciągu krótkiego czasu i dochodzą w posługiwaniu się nim do niebywałej wprawy. Dzieci trzymysłowe rozmawiają między sobą alfabetem palcowym dobrze ułożonymi zdaniami i w ten sposób ćwiczą się w tworzeniu poprawnych form językowych. U niektórych mówienie alfabetem palcowym łączy się tak ściśle z życiem umysłowym, że nawet, będąc same, wyrażają swoje myśli alfabetem palcowym. Sama byłam świadkiem jak uczeń uczył się zadanej lekcji powtarzając ją równocześnie mową ustną i alfabetem palcowym. Alfabet ten jest podany w książce profesora G. *Riemanna* „Taubstumm und blind zugleich”. na str. 15. Tylko znaki dla liter „t” i „p” uległy zupełnej zmianie: p = palce przywarte do dłoni, wielki palec wychodzi nawewnątrz między czterema palcami, t = palce przywarte do dłoni, wielki palec między wskazującym, a trzema innymi.

Cyfry i znaki rachunkowe w alfabecie palcowym. 1 = palec wskazujący; 2 = palec wskazujący i średni; 3 = palec wskazujący dwa następne;

4 = cztery palce; 5 = pięć palców; 6 = palec wielki dotyka małego; 7 = palec wielki dotyka następnego; 8 = palec wielki dotyka średniego; 9 = palec wielki dotyka wskazującego; 10 = palec wielki wyciągnięty, inne palce zwarte, obrót dłoni; 11 = palec wskazujący, obrót dłoni; 20 = palec wskazujący i średni pociągnąć ku sobie i zamknąć pięść. 30 = palec wielki, wskazujący i średni pociągnąć ku sobie i złożyć; 100 = palec wskazujący i „h” (Hundred); 1000 = palec wskazujący i „t” (Tausend); znak odejmowania = dłoń z wyprostowanymi palcami cofnąć ku sobie; znak dodawania = palec wskazujący i średni obrócić ku górze; znak mnożenia palec wskazujący obrócić ukośnie z góry na dół, od prawej ku lewej stronie; znak dzielenia = wskazującym prawej ręki dotknąć lewej dłoni; Jest = palcem małym i wskazującym posuwać ku lewej stronie;

Według danych zebranych z wiarygodnych źródeł istnieje obecnie na przestrzeni całej kuli ziemskiej siedem zakładów wychowawczo-naukowych dla dzieci głuchociemnych, a mianowicie:

1. Boston—Ameryka zakład istnieje od 1832 r. 2. Larnay koło Poitiers we Francji — od 1860 r. 3. New-Jork w Ameryce — od 1874 r. 4. Venersborg w Szwecji — od 1886 r. 5. Edynburg w Szkocji — od 1901 r. 6. Nowawes w Niemczech — od 1906 r. 7. Wiedeń — od 1912 r.

### Literatura traktująca o nauczaniu głuchociemnych.

- Loula Arnould*. professeur a l'université de Poitiers. Ames en Prison G. Oudin & Cie. Editeurs. Paris—Poitiers 1910, 477 stron.  
*W. Wade*. The Blind — Deaf. 1. u 2. ed. Indianapolis — Hecker 1904  
*G. Riemann*. Taubstumm und blind zugleich. Wiegandt & Grieben Berlin, 1895.  
*O. Danger*. Dreisinnige Langenzalza Hermann. Beyer & Söhne. Dr. Jerusalem. Laura Bridgman. Jahrgang 1890. S. 40.  
*Kunz*. Ausbildung eines Taubstummenblinden Mädchens. Jahrgang 1894. S. 81.  
*Hörende Finger*. Lorms Fingeralphabet Jahrgang 1898. S. 26.  
*Mohr*. Die Versorgung taubstummer Blinden in Preussen. Jahrgang 1907. S. 269.  
*Prof. A. V. Szitz*. Zum geistigen Verkehr mit Taubblinden Jahrgang 1909. S. 29.  
*W. Stern*. Hellen Keller. Jahrgang 1910. S. 89.  
*Elisabeth Anrep-Nordin*. Venersborg-Schweden. Bericht über Drottning Sofias Stiftelse für Taubstummblinde. 1886-1913  
*Hoppe (Pastor)*. Die Taubstummblinde in Wort und Bild. Potsdam Stiftungsverlag 1913.

## Sprawozdania i oceny.

*Szkolny Zeszyt Biograficzny*. Schemat polecony przez Min. W. R. i O. P. do użytku w szkołach specjalnych dla umysłowo upośledzonych Nr 3 Biblioteki Pedagogiki Lecznicznej, (pod redakcją *M. Grzegorzewskiej*). Nakładem Sekcji Szkolnictwa Specjalnego Zw. Polsk. Naucz. Szk. Powsz.

Jako Nr. 3 Biblioteki Pedagogiki Lecznicznej ukazał się szkolny Zeszyt Biograficzny przeznaczony do użytku w szkołach specjalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych. Zeszyt ten jest wynikiem doświadczeń

kilkoletnich w Szkole Ćwiczeń przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej i składa się z całego szeregu rubryk, opracowanych bardzo szczegółowo. Rubryka pierwsza zawiera *personalja* dziecka oraz wyszczególnienie podstaw, które spowodowały przyjęcie dziecka do szkoły specjalnej. Następnie stosunkowo wiele miejsca zajmuje *wywiad*, uwzględniający bardzo detalicznie środowisko domowe i warunki życiowe dziecka, higienę mieszkaniową, odżywiania i snu, higienę ciała i ubrania, warunki moralne w najbliższym otoczeniu dziecka oraz anamnezę rodzinną i osobniczą, obejmującą wszelkie momenty obciążenia dziedzicznego oraz wszelkie warunki natury konstytucjonalnej i kondycjonalnej, które mogą rzucić światło na powstanie niedorozwoju u danego dziecka. Z kolei następuje rubryka, streszczająca rozwój *fizyczny* (wykres wzrostu i wagi, objętość klatki piersiowej, rozmiary amplitudy oddechowej, siągu oraz pomiary dynamometryczne). W dziedzinie badania zmysłów utworzone zostały specjalne rubryki tylko dla ostrości wzrokowej i słuchowej, pozostawiając rejestrację anomalii w dziedzinie innych zmysłów indywidualności badającego i dziecka. Do działu badań fizycznych włączony został również schemat badań somatycznych, stosowany zazwyczaj w szkołach powszechnych. Szczegółnie szczegółowo opracowana została rubryka wad rozwojowych i anomalii konstytucjonalnych, cech fizycznych zwyrodnienia, konstytucyj gruczołowych, anomalii w czynności układu nerwowego, analiza mowy i jej zбочeń. W dziale tym wymienione zostały ważniejsze zjawiska patologiczne, zdarzające się w tym zakresie u oligofreników w celu podkreślenia anomalii stwierdzonych w badanym przypadku.

Szeroko również uwzględniony został rozwój *psychiczny*. Schematy badania postrzegania i zdolności obserwacyjnej, uwagi, pamięci, wyobraźni, kojarzenia, myślenia, woli, uczucia i charakteru — ułożone zostały bardzo zwięźle i pomysłowo, poddając pamięci badającego wszystkie problematyki, które wymagają specjalnego oświetlenia i zarejestrowania. Szczególnie szczegółowo ujęta została dziedzina *afektywna* dziecka anormalnego, analizując oddziaływanie uczucia dziecka do natury, do otoczenia, uczucie religijne, estetyczne, moralne, społeczne i obywatelskie oraz ogólny nastrój uczuciowy. Specjalna rubryka wreszcie zajmuje się stwierdzeniem *poziomu inteligencji*, opierając się na skali metrycznej *Binet'a* i *Simon'a* w przełożeniu Stanfordzkiego uniwersytetu, na skróconej metodzie *Rossolimo*, na metodzie przyczyn i skutków *Dawida*, na testach *Sante de Sanctis'a* i na kwestionariuszu *Ziehen'a*. Dalsze działy Zeszytu biograficznego zawierają wiadomości o postępach w nauce i uzdolnieniach dziecka oraz schemat *ogólnej charakterystyki dziecka* pod względem fizycznym, intelektualnym, i uzdolnień zawodowych, uczucia, woli i charakteru oraz ogólny wniosek w sprawie przystosowalności do życia i pracy. Charakterystyki dopełnia stwierdzenie specjalnych uzdolnień i zainteresowań ucznia wraz z wynikami specjalnych badań *poradni zawodowej*. Wszystko to razem zmierza do sformułowania ostatecznej opinii o *wyborze zawodu*, która stanowi punkt kulminacyjny rejestracji w przebiegu obserwacji dziecka na terenie szkoły specjalnej. Zeszyt szkolny kończy się zestawieniem profilu somatopsychologicznego ucznia w chwili przyjęcia do szkoły specjalnej i w chwili ukończenia szkoły. Nie zapomniano również o uzupełnieniu zeszytu danymi *katamnetycznymi* t. j. wiadomościami o dziecku po opuszczeniu szkoły (samowystarczalność, powodzenie w zawodzie, adaptacja do życia rodzinnego i społecznego). Za szczęśliwy pomysł również uważać należy pozostawienie obok fotografii ucznia w chwili przyjęcia i opuszczenia szkoły — miejsca na *odcisk daktyloskopijny*.

Omówiony tu Zeszyt biograficzny wypełnia lekarz i nauczyciel. Do lekarza należy wypełnienie schematu, dotyczącego stanu zdrowia dziecka, jego rozwoju fizycznego, stanu zmysłów, układu nerwowego, wad rozwojowych i stygmatów zwyrodnienia. Do nauczyciela należy wypełnienie pozostałych rubryk. Obraz dziecka w chwili przyjęcia do szkoły wypełnia nauczyciel wraz z lekarzem. W objaśnieniach, poprzedzających Zeszyt bio-

graficzny podniesione zostało z całą słusnością, że badający w zasadzie nie powinien kępować się podaniami w schemacie rubrykami, które podane są jedynie dla ułatwienia i raczej jako przykłady, które można zmieniać i uzupełniać, zachowując jedynie układ ramowy schematu. Słusznie również zaznaczono, że we wszystkich działach schematu należy wypełniać jedynie te rubryki, co do których w zebranych wiadomościach niema żadnych wątpliwości, w przeciwnym zaś razie powstrzymać się od odpowiedzi oraz, że obserwacje nie mogą być jednorazowe, lecz orzeczenie należy opierać na spostrzeżeniach wielokrotnych, zebranych w warunkach naturalnych, bez wiedzy dziecka.

Wydanie Zeszytu biograficznego dla szkół specjalnych dla dzieci umysłowo upośledzonych jest ważnym krokiem naprzód w rozwoju pedagogiki leczniczej na naszym gruncie. Zeszyt ten—niewątpliwie najbardziej źródłowy i najlepiej ze wszystkich dotąd istniejących opracowany—powinien znaleźć się jaknajprędzej w każdym oddziale szkoły specjalnej i stać się cennym przewodnikiem w pracy dla nauczyciela-specjalisty i lekarza-psychopatologa oraz czułym rejestratorem wyników tej pracy.

Dr. Wł. Sterling.

Haller (Dr. Marg.). *Du choix des tests dans la détermination pratique de l'âge mental*. Paryż, Felix Alcan, 1926, 152 str.

Praca autorki składa się z trzech części nierównomiernej wartości niepowiązanych żadnym węzłem treści wewnętrznej. Część pierwsza zajmuje się klasyfikacją dzieci niedorozwiniętych zakładu w Maxeville pod Nancy, zapomocą specjalnie ułożonych testów. Autorka niedostatecznie jasno tłumaczy, dlaczego ze wszystkich metod badania inteligencji zatrzymała się wyłącznie na testach *Descoeudres* i dlaczego przyznaje im wyższość nad metodą *Binet-Simon'a*. Wyższość ta jednakże musiała okazać się problematyczną, skoro doświadczenie zmusiło autorkę do gruntownego zmodyfikowania metody *Descoeudres* i wytworzenia z długiej listy proponowanych testów, metody bardziej prostej i szybkiej, dającej przytem rezultaty bardziej jednoznaczne. Modyfikacje autorki w wyniku ostatecznym sprowadza się do zredukowania metody *Descoeudres* do 15 testów starannie dobranych i wycechowanych, których charakter jest jaknajbardziej praktyczny i w których dominującą rolę odgrywają próby o charakterze loteryjki. Z wyprowadzonych z badań tych wywodów autorki wynika, że jest jej całkowicie obce nowoczesne pojęcie *ilorazu inteligencji*, ponieważ podnosi ona, jako zupełnie nowe odkrycie, wagę i doniosłość wprowadzonego przez siebie pojęcia *współczynnika opóźnienia*. Ono dopiero pozwala, zdaniem autorki, na ujęcie liczbowe rozmaitych postaci niedorozwoju (idjotyzm, głupactwo, debilizm), co przed ukazaniem się jej książki było jakoby niewykonalne. Do takich samych złudzeń należy twierdzenie autorki, że również i rokowanie w rozmaitych postaciach niedorozwoju stało się dla nauki możliwe dopiero na zasadzie oceny wahań w stworzonym przez nią współczynniku opóźnienia. Część druga dzieła, której treść określa autorka szumnie jako „zapuszczenie zglębniaka hipotezy do problematu korelacji pomiędzy defektem wyższych ośrodków psychicznych a przewagą (?) układu neuro-vegetatywnego”, jest czysto akademickim i najzupełniej zbędnym sprawdzaniem zagadnienia, które oddawna już rozstrzygnięte zostało w sposób negatywny. To też już *a priori* trudno było się spodziewać, ażeby istniał jakiś widoczny związek pomiędzy wahaniami i zachowaniem się *odruchu oczno-sercowego* a wrzeczono odkrytym przez autorkę współczynnikiem opóźnienia. Doczepiona najzupełniej luźno do pozostałych część trzecia zawiera, oprócz kilku wniosków praktycznych, skierowanych do Ministerstwa Oświaty i Opieki Publicznej we Francji, przegląd stanu obecnego wychowania dzieci niedorozwiniętych we Francji i w innych krajach. W szeregu postulatów tych znajdują się dwie myśli, które istotnie zasługują na zrealizowanie—a mianowicie: 1) potrzeba stwo-

zenia poradni neurologiczno-psychiatrycznej w każdym szpitalu dla dzieci, oraz 2) konieczność rozszerzenia idei opieki rodzinnej (*patronage familiale*) również na dzieci niedorozwinięte. Natomiast przegląd stanu obecnego opieki i nauczania dzieci niedorozwiniętych w rozmaitych krajach jest niezmiernie pobieżny i niedokładny (Ameryka, Niemcy, Włochy, Norwegia, Holandia, Belgia i Francja). Zastanawiające jest, że autorka — jako przedstawicielka zaprzyjaźnionego z nami państwa — całkowicie pominęła Polskę, która od czasu odzyskania niepodległości rozwinięła tak intensywny ruch na polu organizacji wychowania i nauczania dzieci anormalnych. Niech mi wolno będzie dla kontrastu przytoczyć opinię w tej sprawie znakomitego uczonego wiedeńskiego *Teodora Hellera* — współtwórcy nowoczesnej pedagogiki leczniczej — zawartą w liście do niżej podpisanego: „Dźwignięcie na tak wysoki poziom pedagogiki leczniczej w okresie ciężkich trosk gospodarczych należy do najchlubniejszych kart w historii pańskiego kraju”,  
*Wł. Sterling.*

**Kopczyński (Stanisław. Dr. med.).** Jak ustrzec dzieci i młodzież od nerwowości? — Warszawa, 1927, wyd. Bluszczu, 39 str.

Broszurka ta napisana popularnie, przeznaczona jest dla rodziców. Składa się z dwu części: pierwsza „przejawy i przyczyny nerwowości” oparta jest na opisie obciążonego dziedzicznie życia człowieka, od ukończenia 8-miu miesięcy życia, aż do pełnoletności, tragicznie kończącej się samobójstwem. Przykład ten podany na podstawie skrupulatnych obserwacji rodziców, wychowawców i lekarza żywo ilustruje tak często spotykane typy degenerantów, cierpiących z winy przodków i braku umiejętności wychowawczych rodziców. W rozdziale drugim poświęconym profilaktyce nerwowości podaje autor szereg rad i wskazówek w jaki sposób winni rodzice wychowywać swe dzieci, aby je ustrzec od nerwowości. Popularna ta broszurka oddać może duże usługi nauczycielowi szkoły specjalnej, pragnącemu w łatwej i dostępnej formie z kwestją tą zaznajomić rodziców.  
*F. G.*

**Kopczyński (Stanisław Dr.).** Higiena szkolna i wychowanie fizyczne na Zachodzie. Odbitka z „Medycyny Doświadczalnej i Społecznej”. T. VI, zeszyt 1—2, 1925 r., 29 str

Broszura niniejsza jest sprawozdaniem z delegacji higieniczno-szkolnej do Anglii, Belgii i Holandji od dn. 20 marca—9 maja 1924, obejmuje zaś opis urządzeń higieniczno-szkolnych w wymienionych Krajach Zachodnich. Jeden z działów opisu przeznaczony jest na omówienie organizacji i higienicznych urządzeń szkół specjalnych, przyczem podana jest krótka statystyka tych szkół oraz opis niektórych przez delegację zwiedzanych szkół i zakładów specjalnych dla dzieci głuchoniemych, głuchych, ociemniałych, słabowidzących, upośledzonych moralnie, kalek, epileptyków i paralityków. Na końcu niniejszej broszurki podaje autor własne uwagi krytyczne, dotyczące się pracy lekarza szkolnego, w myśl których na pierwszy plan wysuwa się brak współpracy lekarsko-pedagogicznej w szkołach wszelkiego typu na Zachodzie.—Oby głos ten usłyszeli wszyscy lekarze szkolni i wychowawcy na terytorjum naszego kraju.  
*M. W.*

**Dzierzbicka (Wanda).** — O uzdolnieniach zawodowych nauczyciela-wychowawcy. Książnica-Atlas, 1926 r., 75 str.

Autorka podaje ciekawe wyniki swojej ankiety skierowanej do znanych nauczycieli-wychowawców. Pytania ankiety zmierzały ku temu aby skonstatować cechy posiadane przez znaczną część zeznających. „Uważałam, pisze autorka, że nie tylko należy skonstatować jakie cechy, z tych, które dedukcyjnie zostały uznane za niezbędne lub pożądane do pełnienia

zawodu, posiada nauczyciel, ciesząc się naogół dodatnimi wynikami swej pracy, jakich cech brak odczuwa, lecz zmusić go do wniknięcia w siebie i do pewnej analizy bardziej skomplikowanych właściwości<sup>2)</sup>. Wyniki oparte na 35 odpowiedziach, dają ciekawy wizerunek nauczyciela i stanowią cenny przyczynek do badań nad uzdolnieniami zawodowcami.

**James (William).** — *Causeries pédagogiques.* — 5-te wyd. Paryż, Payot, 1926, 159 str.

Ukazało się nowe wydanie znanej i cenionej pracy *James'a* zawsze ciekawej, choć przyznać należy, że już nieco przedawnionej.

**Kerschensteiner (Georg).** Pojęcie szkoły pracy, tłum. Dr. A. Kierskiej wyd. Książnicy-Atlas, 1926, 124 str.

W bibliotece przekładów dzieł pedagogicznych, wydawanych przez Książnicę-Atlas pod redakcją s. p. Dr. F. Kierskiego, jako tom 4 ukazał się przekład znanego dzieła *Pojęcie Szkoły pracy*. Praca niniejsza składa się niejako z dwu zasadniczych części, z których pierwsza obejmuje cele i zadania szkoły oraz ogólny pogląd na metodę szkoły pracy, druga zaś uwzględnia przy pomocy rozkładu i przeprowadzenia materiału nauczania na poszczególne przedmioty. Określając cele i zadania Szkoły polemizuje autor z *Gaudig'em* dopatrującym się celu w „najwyższej doskonałości własnego ja”, — określając zadania szkoły na: 1) przygotowanie jednostki do przyszłego zawodu w państwie, 2) umoralnienie tego wykształcenia zawodowego, 3) przysposobienie ucznia do współpracy w umoralnieniu tej społeczności, której jest członkiem. Określiwszy w ten sposób cele wychowania domaga się autor aby podstawą organizacji wszystkich szkół była *zasada związku pracy*, w przeprowadzeniu zaś wprowadzić do szkół pracę ręczną, jako odrębny przedmiot nauczania. Na tle tych założeń buduje autor całą konstrukcję szkoły pracy, której sens tkwi na wytwarzaniu przy pomocy minimum materiału naukowego — maximum sprawności, zdolności i radości pracy na usługi ducha obywatelskiego. M. W.

**Maxwell (J.).** — *Le Crime et la Société.* — Paris, Flammarion, 1924, 360 p.

Praca Dr. *Maxwell'a* dotyczy spraw socjologii kryminalnej, przyczem autor ogranicza swe studia do społeczeństwa francuskiego. Pręstiępstwo określa się jako pogwałcenie przepisów wydanych przez pewien autorytet, posiadający sankcję karną. Sumienie społeczne jest zbiorem sumień jednostek najbardziej wpływowych. Zadaniem socjologa byłoby poznanie stanu umysłowego i moralnego przestępców w celu doświadczalnego ustalenia zasad karania, oraz zbadania warunków przestępstw i wynalezienie sposobów ich ograniczenia. Istnienie występku jest ściśle związane z istnieniem społeczeństwa. Nawet już w społeczeństwach zwierzęcych spotykamy występki i karę za popełnienie go. Dla zapewnienia ogólnego dobrobytu niezbędne są pewne prawa; początkowo były niemi przepisy religijne, w miarę zaś rozwoju wyodrębniły się prawa specjalne tak, że obecnie zasady prawne i moralne są to dwa różne i nawet czasem sprzeczne systemy. Zbrodniczość powinna być uważana jako konflikt woli indywidualnej ze społeczną. Przestępca może być zdrowy lub chory umysłowo. Po za tem mogą być jeszcze zaburzenia tej funkcji życia psychicznego, którą nazywamy moralnością, a która ocenia jakość naszego działania w stosunku do idei dobra i zła. W dzisiejszem pojmowaniu kara musi być rozpatrywana z punktu widzenia użyteczności społecznej. Wahania w zastosowywaniu kar są zależne od okresów życia społecznego, przypisać to można tej okoliczności, że sądzenie stosunkowej wartości przestępstwa zależy od średniej opinii ogółu. Obecny system prawny oparty jest na przyjęciu istnienia wolnej woli. W tych wypadkach gdzie nie było zdolności odróżnienia jakości czynu, lub dowolności wypełnienia go, odpowie-

działność nie istnieje. Bywa to w razie przymusu, lub osłabienia zdolności intelektualnych podczas choroby umysłowej. Zmiany te zachodzą mogą w zakresie trzech dziedzin: w dziedzinie spostrzeżeń (omamy i iluzje), w dziedzinie myślenia (bredzenie) i w dziedzinie ruchowej (podniecenie i przygnębienie). Istnieje jeszcze szczególna kategoria osobników nawpół chorych, z odpowiedzialnością zmniejszoną są to degeneranci: nie zrównoważeni i dziwacy, z osłabieniem uczuciowem i umysłowem, głuptycy i idjocy. Osia systemu karnego nie powinno być wobec tego rozstrzyganie o winie, ale szkodliwość czynu z punktu widzenia interesu społecznego. Cały szereg chorób umysłowych może doprowadzić do rozmaitego rodzaju występków; spotykamy je więc w psychozie określonej podczas okresu manjakałnego, skłonność do czynów gwałtownych, zamachów i zabójstw, 2) przy psychozie infekcyjnej w takich chorobach jak zapałenie opon mózgowych i wszelkie choroby zakaźne, przy psychozach autointoksykacyjnych, do których autor zalicza też i schizofrenię, oraz psychozy w okresie dojrzewania, miesiączkowania, ciąży i porodu, przy psychozach exotoksycznych jak — alkoholowe, zatrucie ołowiem i morfina. Chorzy na epilepsję odznaczają się dużą popedliwością, skutkiem czego popełniają niejednokrotnie ciężkie przestępstwa; paraliż postępujący, szczególnie w wczesnych okresach prowadzi nieraz do zbrodni. Wreszcie paranoicy wskutek swych bredzeń popełniają też mogą najstraszniejsze przestępstwa. Autor jest przeciwnikiem łagodzenia kary osobnikom, które wykazały odpowiedzialność zmniejszoną, gdyż należą do nich przeważnie degeneranci, na których kara działa jako motyw hamujący, osłabienie tej kary skłania ich właśnie do recydywy. Pojęcie przestępczości jest zmienne w czasie i dziś możemy odróżniać przestępstwa wsteczne, należące do epoki ubiegłej i wyprzedzające epokę, dotyczące ludzi, będących być może, obrazem przyszłości. Biorąc pod uwagę osobę przestępcy podzielić możemy przestępców na 1) urodzonych i 2) przygodnych. Kryminalistami od urodzenia są niektórzy zbrodniarze chorzy umysłowo, albo też przestępcy o specyficznych cechach regresyjnych zarówno fizycznych, jak i moralnych typu opisanego przez *Lombroso*, niezdolni do przystosowania się do społeczeństwa cywilizowanego; amoralni, wykazujący uwstecznienie w kierunku moralnym, także niezdolni do przystosowania się do praw społecznych włączędzy i żebracy. Złe wychowanie i zły przykład, rozmaite nałogi, a w szczególności alkohol mogą łatwo z pośród ludzi o słabo rozwiniętej zdolności zakazów moralnych zrobić przestępców. Przestępcy przygodni potrzebują do popełniania zbrodni odpowiedniej okazji. Zbrodnia jest karana, przyczem uwzględnia się sam czyn, szkodę indywidualną i społeczną i naturę przestępcy. Duża ilość przestępstw, o naturze wstecznej, wpływających z nadmiaru egoizmu jest chorobą społeczeństwa. Ochrona społeczeństwa przed przestępcami powinna przedewszystkiem polegać na polepszeniu warunków otoczenia. Przestępców niepoprawnych należy unieszkodliwiać, pamiętając o tem, że potomstwo ich może też być występne. W stanie Indiana Ameryki Północnej już od roku 1907 istnieje przepisy co do kastracji chorych umysłowo, epileptyków i degenerantów. Przestępczość młodzieży możnaby zmniejszyć przez umieszczanie osobników z natury złych w specjalnych zakładach wychowawczych pod odpowiednim kierunkiem i nadzorem. Dla zwalczania bezczynności wśród młodzieży trzeba popierać rzemiosła, zajmujące dzieci po wyjściu ze szkoły. Należy usunąć trucizny takie jak alkohol i trucizny psychiczne zawarte w pismach i literaturze. Dążąc do polepszenia warunków ekonomicznych zwalczać trzeba nędzę, w tym celu należy dać każdemu możliwość znalezienia pracy i rozpowszechnić obowiązek pracy dla zdrowych, nad chorymi zaś, starcami i kalekami powinna być roztoczona opieka państwowa. Celowość kary jest uwarunkowana: 1) proporcjonalnością jej do przestępstwa, 2) działaniem umoralniającem, 3) indywidualnością kary. Obecnemu systemowi kar brak tych cech. Kara śmierci byłaby

chyba o tyle dopuszczalna, o ile stanowiłaby niejako środek oczyszczający społeczeństwo od osobników bardzo szkodliwych, żeby jednak dokonać takiego oczyszczenia należałoby, podług znanego kryminalisty włoskiego *Ferri'ego* zgładzić we Włoszech ze świata około 1000 osób rocznie. Więzienia, w których pobyt dla wielu przestępców jest bardzo mało przykry, gdyż bywają one w niektórych okolicach Francji, lepiej urządzone niż koszary, są źródłem demoralizacji; jedynie celem byłoby urządzenie oddzielnych więzień i cel dla jednorazowych i niepoprawnych przestępców. Zwyrodniali o odpowiedzialności zmniejszonej powinni przebywać w specjalnych zakładach pod nadzorem lekarskim. Autor uważa że w dotychczasowym postępowaniu sądownym za mało się zwraca uwagi na odszkodowanie poszkodowanych przez przestępców. W zakończeniu autor podnosi jeszcze raz z naciskiem, że najważniejszą rzeczą jest, żeby społeczeństwo zrozumiało dokładnie konieczność walki z przestępczością oraz to, że, w walce tej najważniejszym czynnikiem jest zapobieganie. Książka ta jest napisana łatwo, czyta się ją z przyjemnością i daje dużo materiału do myślenia i dyskusji.

Dr. F. Łuniewska.

*Eos. Zeitschrift für Heilpädagogik.* Wiedeń, rok XVIII, 1926 r., № 1—6, 192 str.

Dr. H. Lauber analizuje przyczyny wrodzone i nabyte głuchocieśnoty, opierając się na zasadach mendelizmu; G. Astrand, inspektor szkół dla ociemniałych w Sztokholmie omawia zagadnienie wychowania ociemniałych w Szwecji w ostatnich latach; K. Gnam w artykule: „zastosowanie zabaw naśladowczych w szkołach specjalnych”, rozpatruje psychologiczną i organizacyjną stronę takich zabaw i możliwość wykorzystania ich dla celów koncentracji w nauczaniu. O. Wanecek: „nauczanie czytania słabowzrocznych”. K. Hilscher skreślił w rzucie retrospektywnym rozwój szkolnictwa specjalnego w Wiedniu w ostatnich 40 latach. Dr. R. Dreikurs w artykule „co stanie się z naszymi dziećmi epileptycznymi” omawia położenie tych dzieci w Austrii. O. Wanecek zastanawia się nad potrzebą i możliwością doboru dzieci ociemniałych według uzdolnień. L. Wittmann zaleca wykorzystanie na wiosnę ogrodu zakładowego dla celów nauczania głuchoniemych. K. Gnam, R. Ortner i A. Scharbert podają zbiór systematyczny zabaw naśladowczych dla I klasy szk. specjalnych. № 3 poświęcony jest II kongresowi międzynarodowemu logopedów i fonjatrów, w Wiedniu w lipcu b. r. i zawiera artykuły: Dr. T. Hoepfner; Prof. R. Deubard-Eisenach (biografia). P. Thoms: „stanowisko Trömnerna wobec teorii skurczu przy jękanii się”. K. C. Rotbe: „o leczeniu jękałów”. W. Carrie: „zaburzenia chodu jako neurozy. B. v Dantzig: „wykształcenie zawodowe logopedów”; ten sam temat omawia w następnym artykule K. C. Rotbe. Dr. E. Fröschels: „kilka prymitywnych metod leczenia zaburzeń mowy i głosu”. K. Dvorak, O. Thomann i P. Rakovetz analizują poszczególne wypadki zabiegów praktycznego leczenia belkotania, chronicznej chrypki i t. p. na terenie szkoły specjalnej dla dotkniętych zaburzeniami mowy. K. Baldrian porównuje dawne i nowoczesne metody nauczania głuchoniemych; H. Goldbaum podaje wyniki stosowania metody Decroly'ego oraz ćwiczenia zmysłów u głuchoniemych i normalnych dzieci. A. Legrün w artykule o charakterze pisma przed i po napadzie neurotycznym sądzi, że symptomy zmian charakteru pisma mogą mieć znaczenie diagnostyczne dla ustalenia rodzaju napadu. W artykule L. Picbler'a i F. Tremel'a p. t. „Profil inteligencji mongolika” spotykamy niezmiernie ciekawe zestawienie badań nad inteligencją mongolków, przeprowadzonych według testów Dr. Lazar'a i Tremel'a na 25 dzieciach tej kategorii. Test ten służący do wykreślenia profilu inteligencji dzieci, dotkniętych zaburzeniami gruczołów o wewnętrznej wydzielaniu składa się z następujących zadań: 1. Test ogólny: 1) odtworzenie figur po krótkotrwałej ekspozycji, 2) odtworzenie grup słuchania cichego i głośnego, 3) zapamiętanie zdań i liczb (test Binet'a ze stopniowaniem długości zdań i ilości cyfr), 4) przerysowanie rysunku.

II. Test specjalny: 1) czytanie tekstu z sensem i bez sensu, 2) rozumienie tekstu czytanego (rozumienie tekstu odczytanego przez badanego, lub badającego oraz zrozumienie tekstu opowiedzianego, 3) przepisywanie, 4) dyktando, 5) doliczanie i odliczanie. Z badań tych wynika że przeciętnie najwięcej trudności sprawia mongolikom: 1) odtwarzanie, wypukiwanie, 2) zapamiętywanie zdań i cyfr, 3) doliczanie i odliczanie (odpowiedzi niedostateczne), stosunkowo więcej odpowiedzi dostatecznych było przy odczytywaniu i rozumieniu tekstu oraz przepisywaniu. Charakterystyczną cechą dla profilu inteligencji mongolika — mówią autorzy — jest zahamowanie czynności psychicznych przy wszystkich nowych, nie przećwiczonych jeszcze i trudnych do zmechanizowania zadaniach. A. Stolz podaje i omawia projekt karty indywidualnej, jako uzupełnienie projektu F. Winkenmayer'a, podanego w temże piśmie w r. 1925. Dr. Olga Marum opisuje i wyjaśnia niegramatyczne zaburzenia mowy, prof. O. Wanecek zastanawia się zaś nad możliwością poprawy wzroku u słabowidzących przy pomocy zabiegów pedagogicznych. Poza tem znajdujemy tam uwagi o poprawie złego pisma dzieci (J. Kresta), oraz uwagi o nauce kalek w wyższych klasach (O. Ludwik). Każdy numer czasopisma zawiera oprócz tego bogatą kronikę i dział sprawozdawczy.

— *Kwartalnik Stowarzyszenia Nauczycieli szkół dla głuchoniemych i niewidomych w Polsce.* Rok III, 1926, № 1—4, 128 str. Warszawa.

Rocznik III obejmuje następujące artykuły: *Pawłowczak*: Dobór dzieci głuchoniemych. *Sapiejewski*: Głuchoniemi-małozdolni w szkole. *Manczarski*: Przyczynek do dziedziczności głuchoty. *Sapiejewski*: Obchód 100-letniej rocznicy Braille'a. Dr. *Jarecki*: 150-lecie urodzin ks. *Jakóba Falkowskiego*. *Lorkiewicz*: Stanowisko prawne i obrona prawna głuchoniemego w byłej dzielnicy pruskiej. *Wojtczak*: Zagadnienie początków pisania. *Manczarski*: Szkolnictwo dla głuchoniemych we Włoszech. *Manczarski*: Rys historyczny Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie od r. 1817 do r. 1917. A. M.: Szkoły dla niewidomych w Belgii. *Wojtczak*: Artykulacyjny porządek dźwięków. *Pawłowczak*: Kilka uwag do rozkładu lekcji. *Werc*: O ustrój szkolnictwa specjalnego w Polsce. Poza tem rocznik ten obejmuje różne notatki, *kronikę krajową*, *kronikę zagraniczną*, *przegląd czasopism* i odpowiedzi redakcji. W tymże roczniku znajdujemy dwa artykuły, polemizujące z autorami *Szkoły Specjalnej*, redakcja *Szkoły Specjalnej* zaznacza jednak, wstrzymując się od odpowiedzi, że pismo nasze może prowadzić jedynie poważne, obiektywne i rzeczowe polemiki.

— *Schweizerische Taubstummen-Zeitung*, organ szwajcarskiego Związku Głuchoniemych i szwajcarskiego Towarzystwa Opieki nad Głuchoniemymi — Rok XXI. 1926. №№ 1 — 24, 184 str. Bern.

Jako dwutygodnik przeznaczony dla głuchoniemych zawiera dużo artykułów z życia głuchoniemych, noweli i krótkich powieści, pisanych przez głuchoniemych, bogaty dział wiadomości z całego świata o życiu i opiece wychowawczej nad głuchoniemymi, oraz sprawozdania z działalności wspomnianych w tytule organizacji.

— *Opieka nad dzieckiem.* Warszawa, rok IV, 1926, № 1—7, 356 str.

Rocznik obejmuje następujące artykuły: Dr. E. *Harman*: Rola sugestji w życiu dziecka. — Dr. M. *Gromski*: Szkoła i gruzlica. — Dr. J. *Truszkowski*: W sprawie lekarzy szkolnych. — Dr. K. *Sokal*: Lekarz w szkole. — Dr. A. *Klęsk*: Kiedy dziecko potrzebuje najczęściej opieki, a właśnie wtedy jej niema? Dr. S. *Kramsztyk*: Opieka nad matką i dzieckiem jako zagadnienie społeczno-biologiczne. — Dr. Z. *Garlicka*: Przeszkolenie w wychowaniu niemowląt w programie szkoły żeńskiej. — Dr. M. *Pelc*: Kolonje Letnie T-wa „Lineas Hacedek” w Kielcach. — Dr. J. *Bogdanowicz*: Choroby zakaźne w szkole i opuszczanie lekcji w szkole z powodu choroby. — Wł. *Weychert-Szymanowska*: Dziecko opuszczone i zaniedbane. — Dr. A. *Klęsk*:

Opiekę nad dzieckiem anormalnem. *B. Krakowski*: Higieniczno-lekarska opieka nad dziećmi i młodzieżą. — *Dr. C. Berezowski*: Statystyka przestępczości nieletnich. — *Dr. W. Mikułowski*: O higienie niemowlęcia. — *Dr. E. Ziegler*: Opieka nad dzieckiem w Lyonie. — *Dr. A. Klęsk*: Dobra strawa duchowa dla młodzieży. *B. Krakowski*: Linje wytyczne opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą. — *Dr. M. Gromski*: Sprawa mleka jako środka żywnościowego. *Dr. E. Godlewski* i *Dr. M. Zachert*: Historia, organizacja i działalność Zakładu leczniczego Uniw. Jagiellońskiego dla dzieci jagliczych w Polsce. — *M. Kelles-Krauzowa*: Słów parę w walce z gruźlicą w szkołach powszechnych w Radomiu. — *F. Sawicka*: Poradnia pedagogiczna dla dzieci występnych. — *K. Jeżewski*: Wioski Kościuszkowskie. — Prócz tego obfita kronika krajowa i zagraniczna oraz dział sprawozdawczy.

## Kronika krajowa.

— *Konkurs*. Starostwo Krajowe Pomorskie ogłasza konkurs na posadę dyrektora Krajowego Zakładu dla Głuchoniemych w Wejherowie. Pobory w myśl art. 57 ust. 1 i następnych artykułów ustawy z dnia 9.X.23, o uposażeniu funkcjonarjuszów państwowych i wojska oraz odwołałny 15% dodatek samorządowy. Mieszkanie służbowe. Kandydaci winni przedstawić: 1) metrykę urodzenia, 2) poświadczenie obywatelstwa polskiego, 3) uwierzytelnione odpisy świadectw złożenia egzaminu kwalifikacyjnego dla szkół głuchoniemych oraz złożenia egzaminu dyrektorskiego, 4) curriculum vitae, 5) świadectwo moralności, wystawione przez państwową władzę policyjną. Wnioski z podaniem referencji należy wnosić do dnia 1 maja 1927 r. do Starostwa Krajowego Pomorskiego w Toruniu, ul. Mostowa 13.

— Poseł *Antoni Langer* z „Wyzwolenia” zgłosił w dniu 9 lutego b. m. do łaski marszałkowskiej wniosek postępowania władz ministerjum sprawiedliwości z przestępcami nieletnimi w więzieniach i konieczności wprowadzenia nauczania programowego wśród więźniów. W formie uzasadnienia pos. Langer przytacza dane statystyczne, według których w b. zaborze rosyjskim od 1921 do 1923 r. skazanych za przestępstwa było 108.177 osób w tem nieletnich 34.399, t. j. 31,8 proc. zaś w b. zaborze austriackim w 1925 r. na 58.061 przestępców wypadło nieletnich 13.537, t. j. 23,3 proc. Departament więziennictwa rozpoczął prace nauczania w więzieniach, lecz prowadzi je bez należytego programu i porozumiewania się z ministerjum oświaty. Na ogólną liczbę 336 więźni w Polsce, licząc w tem 3 zakłady wychowawczo-poprawcze, w Głazie, Wielucianach i Przedzielnicy pracuje zaledwie 75 nauczycieli, a uczących się było w dniu 1 stycznia 1926 r. zaledwie 4706 osób na ogólną liczbę 28.000 więźniów. Dalej wniosek stwierdza, że młodzież niepełnoletnia, skazana za przestępstwa polityczne na przebywanie w więzieniach, pozbawiona jest również wszelkiej opieki wychowawczej i pedagogicznej ze strony ministerjum oświaty, które winno się zająć ową młodzieżą, pozostawioną bez opieki w rękach jedynie karnych więźniów. (Kurjer Poranny z dn. 10.II.1927).

— W dniu 4.II b. r. odbyło się w Komisarjacie Rządu m. Stoł. Warszawy pierwsze posiedzenie komisji, powołanej z inicjatywy min. pracy celem zorganizowania opieki nad ociemniałymi. Za zadanie najpilniejsze uważa komisja zorganizowanie warsztatu pracy dla 100 ociemniałych. Komisja stanie się organem porozumiewawczym instytucji opiekuńczych i szkolnych dla ociemniałych i będzie mogła załatwić wiele spraw natury teoretycznej i praktycznej, do których należą np. podział pracy między instytucjami, uzgodnienie metod wychowawczych i opiekuńczych,

ustalenie wzorowych typów warsztatów pracy, wybór zawodów, udzielanie wskazówek i wytycznych w sprawie organizacji i prowadzenia zakładów dla ociemniałych, fachowa kontrola warsztatów pracy. Warsztaty pracy dla ociemniałych ułatwią ociemniałym, wykształconym w odpowiednich zawodach, otrzymanie pracy i zarobkowanie, przez co nauka ociemniałych stanie się celowa. Wymieniona komisja i warsztaty, działając na gruncie Warszawy, mogą stać się wzorem podobnych instytucji w innych miastach Polski. Sprawa to niesłychanie ważna, bo w Polsce mamy około 28.000 ociemniałych, w samej zaś Warszawie przeszło 700, z czego 300 potrzebuje pomocy. (Przegląd Wieczorny z dn 5.II, 1917).

— Dnia 17 marca Zarząd Sekcji Szkolnictwa Specjalnego złożył p. Ministrowi W. K. i O. P. memoriał w sprawie wprowadzenia 7 letniej pełnozorganizowanej szkoły powszechnej dla niewidomych.

## Kronika zagraniczna.

— Żydowski Instytut dla głuchoniemych w Wiedniu, który w roku obiegłym święcił 80 letnią rocznicę swego istnienia ma być w najbliższym czasie zamknięty z powodu braku odpowiednich funduszy na jego utrzymanie. (*Obzor Hluchonemych* № 2, 1927).

— Dr. Ranschburg w Budapeszcie przeprowadził ostatnio porównanie wyników badań nad zdolnością rachunkową u głuchoniemych i normalnych.

Badanie przeprowadzone na 50 dzieciach testami odejmowania<sup>1)</sup> wykazały następujące wyniki:

	B. dobry.	Dobry.	Dostateczny.	Niedostateczny.
1) Dzieci normalne	68 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	26 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>
2) „ głuchonieme	80 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	14 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	4 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>	2 <sup>0</sup> / <sub>0</sub>

Zaznaczyć jednak należy, że dzieci głuchonieme badane były w wieku 13 lat i 5 mies. (przeciętnie) normalne zaś w wieku 9 lat i 5 mies. i (przeciętnie) z powodu późniejszego opanowania techniki liczenia przez głuchoniemych (*Revue pro vzdělání a výchovu hluchonemých* № 3/4—1926/7—Praha).

— Inspektor krajowy Zeman omawia w № 3/4 *Ubylna mladež* nowy projekt kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i specjalnych, przedstawiony przez Ministerstwo Oświaty parlamentowi republiki czeskosłowackiej, w myśl którego kształcenie nauczycieli szkół powszechnych i specjalnych winno odbywać się w specjalnych *Akademjach pedagogicznych*, z kursem jednorocznym, Akademje te winny być otwierane jedynie przez państwo jako studia pedagogiczne przy istniejących uniwersytetach, a słuchaczami ich mogliby być jedynie absolwenci szkół średnich. W myśl tego projektu studia nauczyciela szkoły specjalnej oprócz studjów przepisanych dla nauczycieli szkół powszechnych obejmowałyby następujące przedmioty:

	I l o ś ć g o d z i n :	
	I półrocze	II półrocze
1) Pedagogika lecznicza	4	—
2) Anatomja i fizjologia patologiczna mięśni, zmysłów i organów oddechowych	3	—
3) Choroby oka.	—	1
4) Wychowanie i nauczanie ciemnych	—	3

<sup>1)</sup> Testy powyższe patrz: *Polskie Archiwum Psychologii* № 2, art. Wawrzynowskiego p. t. Laboratorium psychologiczne prof. dr. Ranschburga.

5) Choroby nosa, uszu i organów oddechowych .	1	—
6) Fonetyka i zachorzenia mowy .	2	2
7) Wychowanie i nauczanie głuchoniemych	1	2
8) Nauka o upośledzeniu umysłowym	2	2
9) Nauczanie i wychowanie upośledzonych umysłowo	2	2
10) Wiadomości o młodzieży upośledzonej moralnie .	1	—
11) Wychowanie moralnie zaniedbanych	—	1
12) Podstawowe wiadomości z prawa	—	1
13) Rozwój i organizacja opieki nad anormalnymi (ociemniałymi, głuchoniemymi upośledzonymi moralnie i umysłowo, kalekami i chorymi)	—	2
14) Seminarjum pedagogiczne.	—	2
15) Praktyka psychologiczno-pedagogiczna	2	2
16) Hospitacje według wyboru działu pracy (Ubyła młodzież, 3/4—1926,—Praha).	6	6

— Kraj *Steiermark* w republice austriackiej, rozprządzeniem z dnia 27.VIII—1926 zaliczył wszystkich nauczycieli szkół specjalnych, posiadających przepisane kwalifikacje dla szkół powszechnych i egzamin uzupełniający dla szkół specjalnych, do kategorii nauczycieli szkół wydziałowych, podnosząc przez to ich uposażenie. (*Eos*, № 5, 1926, Wien).

— Miejski Instytut Pedagogiczny w Wiedniu zorganizował szereg wykładów z dziedziny szkolnictwa specjalnego. W wykładach tych poruszane są następujące zagadnienia: 1) dzieci moralnie zaniedbane, 2) metodyka (połączona z praktyką w szkołach) nauczania upośledzonych umysłowo, 3) psychologia upośledzonych umysłowo, 4) teorie i leczenie jakania się, 5) zaburzenia mowy, 6) klinika pedagogiki leczniczej. (*Eos*, Nr. 5, 1926, Wien).

— W Berlinie zorganizowano *Towarzystwo opieki nad głuchoniemymi*. W projekcie organizacyjnym znajdujemy urządzenie ogniska pracy dla głuchoniemych, bezpłatną pomoc w wyszukiwaniu pracy w poszczególnych miastach Rzeszy niemieckiej jak również zniesienia rady i pomocy głuchoniemych. (*Obzor Hłuchonemych*, № 9, 1926, Praha).

— W artykule głuchoniemego S. S. B. zatytułowanym „Fort mit der Wort taubstum” spotykamy ciekawe umotywowanie dążenia do wyrugowania słowa „głuchoniemy” i zastąpieniem go nazwą „pozbawiony słuchu”. Autor podkreśla z naciskiem niesłuszność używania tego terminu z tego powodu, że głuchoniemy, który jest już w stanie odczytywać słowa z ust i przy pomocy mowy porozumiewać się z otoczeniem nie jest *niemym* lecz tylko *głuchym*.—W myśl tego domaga się usunięcia nazwy *głuchoniemy*, pozostawiając ją jedynie w wypadkach tak głębokiego upośledzenia umysłowego, że w żaden sposób dziecka takiego nie można nauczyć mówić, gdyż ono wtedy niema możliwości porozumienia się z otoczeniem przy pomocy mowy. (*Taubstummen-Rundschau* Nr. 10, 1926, Wien).

Międzynarodowe Biuro Wychowania w Genewie w swoim ostatnim sprawozdaniu jesiennym, dającym przegląd dotychczasowych prac zapowiedział na ten rok dwa interesujące zjazdy — na wiosnę w Pradze (koło Wielkanocy) i w sierpniu od 3—15-go w Locarno. Praski, zarządzany przy współudziale esperantystów czechosłowackich ma dotyczyć „Pokoju poprzez szkołę”. Locarneński będzie poświęcony zagadnieniu jak należy rozumieć wolność w wychowaniu?”. „Naszym celem jest odkrycie zasad, na których opiera się sztuka posiadania wolności zarówno przez ucznia, jak i nauczyciela” — powiada program.

# 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.

**Benni (Dr. Tite).**— La lecture sur les lèvres chez les individus devenus sourds à l'âge adulte (sera résumé dans le prochain numéro).

**Korczak (Dr. Janusz).**— L'éducateur en tant que défenseur.

Notre pédagogue bien connu réclame l'intervention des éducateurs dans les tribunaux par rapport à leurs anciens élèves. L'éducateur pourrait de cette façon jeter une vive lumière dans beaucoup de questions, grâce à sa connaissance du milieu et de l'âme des délinquents.

**Wawrzynowski (Michel).**— Les programmes et l'enseignement à l'Ecole spéciale (suite).

*Niveau II.* Le centre d'intérêt du niveau II sera *l'enfant et la nature*, et tout particulièrement le travail agricole. Le point de départ de tout le travail seront les récoltes des enfants faites sur les plantations scolaires. Les enfants prendront connaissance des conditions nécessaires pour le développement des plantes, cultivées par eux, de leur aspect, de leur utilité, des façons de leur conservation et de leurs produits, après quoi ils observeront le travail du cultivateur en automne et feront le même travail dans leurs plantations (semailles avant l'hiver). En observant dans la suite le travail du cultivateur, ils apprendront à connaître les conditions de son existence, observeront la nature morte et vivante (la vie des plantes et des animaux, le monde minéral en rapport avec la vie de l'homme) aux différentes saisons. A l'apparition du printemps, ils vont continuer à cultiver le champ,

en semant d'autres qualités de blé, le lin, le chanvre et les pommes de terre. Avant la fin de l'année scolaire les enfants seront prévenus, que ceux qui restent sur place auront à s'occuper des moissons, et que ceux qui se rendent à la campagne devront au moment des moissons faire des observations et apporter à l'école des spécimens de blés et des herbes.

*Niveau III.* Le centre d'intérêt sera *l'enfant et la nature*, et tout particulièrement les produits du monde végétal et animal. Grâce à l'association avec les travaux et observations faites durant les moissons des vacances, les enfants apprendront à connaître le cours des travaux ultérieurs, en rapport avec les objets collectionnés, et exécuteront ces travaux après en avoir dressé le plan. Ils transformeront le lin et le chanvre en tissu de lingerie, prendront connaissance des modes de fabrication, des procédés perfectionnés, du tissage des étoffes, les graines donnant l'huile, le blé donnant la farine et le gruau (les matériaux sont triés en rapport avec l'alimentation de l'homme et des bêtes et en produits accessoires). Ils apprennent ensuite la façon de soustraire l'amidon des pommes de terre, ce qui leur suggère l'idée de cultiver les plantes, dont les produits pourraient être utilisés. Dans ce but ils sement des betteraves sucrières, des carottes, des oignons, des choux, etc., afin d'en obtenir les graines. On recommande aux enfants la cueillette des herbes médicinales pendant les vacances (les instructions nécessaires à cet égard leur sont données).

*Niveau IV.* Le centre d'intérêt sera *l'enfant et le milieu humain* (dans lequel il vit et se développe), et on insistera sur la coopération. Les plantes médicinales recueillies au moment des vacances, étant classées et étudiées, serviront d'introduction à la connaissance des parties constitutives de la plante et feront comprendre leur importance, après quoi on passera à la division des plantes en annuelles et bisannuelles (l'étude portera uniquement sur les plantes connues des enfants, principalement sur celles, qui sont cultivées par eux). La soustraction du sucre des betteraves attirera, l'attention des enfants sur le problème étudié l'année dernière à savoir l'intermédiaire dans l'achat et la vente; ils prendront ainsi connaissance des arrangements sociaux, qui facilitent la vie en commun, de la division du travail dans la famille et la commune; la ville natale leur étant déjà connue, ils étudieront tous les problèmes et les besoins de la vie humaine, en les abordant du point de vue des intérêts communs, et en dernier lieu ils s'initieront à l'ensemble de l'économie communale (le conseil communal, la municipalité, les différentes sections et leurs fonctions) et se rendront compte des devoirs et des droits du citoyen, par rapport à la commune. Il est certain, que l'enseignement sera lié aux changements,

s'accomplissant dans le milieu naturel et il devra développer chez les enfants l'admiration pour les beautés de la nature.

On recommande aux enfants de tenir pendant les vacances un livre de notes, afin d'y inscrire les informations diverses ou d'y coller des découpures de journaux, se rapportant à l'organisation communale, et de collectionner les divers spécimens du monde végétal et minéral.

*Niveau V.* Le centre l'intérêt sera *l'enfant et la société*. Après une vue synthétique sur l'ensemble des problèmes liés à l'organisation communale et après leur répétition générale, les enfants passent à l'organisation autonome d'ordre supérieur, qui est le district. A cette occasion ils étudient le district à divers points de vue: sa superficie, ses richesses, sa situation géographique, ses institutions d'utilité publique, ses écoles, ses fabriques, etc., en étudiant par le détail le but et la destination de ces institutions. Lorsque les enfants auront saisi les corrélations qui existent entre les travaux divers sur le territoire du district, on abordera l'étude du pays dans sa totalité, en étudiant les moeurs et coutumes populaires, les chansons, les faits et monuments historiques. Toutes les connaissances acquises, soit au moyen de l'observation directe, soit grâce à l'étude des documents historiques, sont représentées graphiquement par les enfants sur des cartes appropriées. Dans l'ensemble seront pris en considération aussi bien les problèmes de la nature inerte et vivante, de la chimie, de la physique, etc, que ceux qui rentrent dans tous les autres domaines de la vie humaine; il est certain, que tous ces problèmes ne seront point épuisés, mais que beaucoup d'entre eux seront par la force des choses transportés au niveau VI. On recommande aux enfants la lecture pendant les vacances des livres historiques et traitant du folklore.

*Niveau VI.* Le niveau VI, étant la dernière année d'études pour les enfants arriérés, il doit comprendre l'ensemble des problèmes relatifs à la vie de l'homme. Le centre d'intérêt sera par conséquent, *l'enfant, le pays natal et les formes de la vie sociale*. En prenant la constitution du pays comme base, les enfants étudient l'évolution des formes de l'organisation actuelle de l'Etat, ainsi que celle de l'acquisition des droits et du pouvoir des états sociaux, grâce à quoi ils prennent connaissance des principaux faits historiques. L'étendue et la destination des Ministères leur fera comprendre une foule de problèmes se reliant à la vie de l'homme et ils se rendront compte des droits et des devoirs du citoyen par rapport à l'Etat et réciproquement, et c'est sur cette base qu'apparaîtront les corrélations internationales et l'importance de la Ligue des Nations dans l'histoire de l'humanité.

C'est seulement au niveau VI que l'on pourrait organiser chez les anormaux le système du self-government, ce qui leur

faciliterait la compréhension du droit moral de l'accomplissement de leurs devoirs civiques vis-à-vis de l'Etat.

Le self-government ne peut être réalisé que par étapes: organisation d'une boutique (niveau III), organisation d'une bibliothèque, du Cercle de la Croix Rouge, du Cercle des amis de la Nature (niveau IV), organisation du Cercle du folklore (niveau V).

**Jarecki (Dr. Ladislas).** — L'instruction professionnelle des sourds-muets en Pologne.

L'auteur souligne la nécessité d'une préparation soignée des jeunes sourds-muets à leur future profession. Le sourd-muet, qui ne sera pas préparé convenablement, dans son jeune âge, grâce aux méthodes modernes, ne pourra soutenir la concurrence d'un artisan entendant, et ce sans-travail tombera à la charge de la société. L'auteur décrit en détail le système préparatoire aux divers métiers à l'Institut pour Sourds-Muets et Aveugles de Varsovie. Durant 6 ans les enfants se perfectionnent dans les travaux manuels préparatoires, enseignés d'après la méthode suédoise, et ce n'est que vers la 7-me ou la 8-me année de leurs études qu'ils abordent l'étude du métier, à raison de 6 heures par semaine. Au sortir de la 8-me classe (qui est la dernière) ils passent à la classe d'enseignement professionnel, où ils travaillent à raison de 36—48 heures par semaine. De la 5-me classe à la 8-me les enfants étudient méthodiquement le dessin technique, à raison de 2 heures par semaine. Les garçons apprennent l'imprimerie, la reliure, la menuiserie, la serrurerie, l'art du tailleur, la cordonnerie; les filles — la couture du linge, la dentellerie, la couture des vêtements, l'art des kilim (genre de tapis à couleurs populaires) et la confection des poupées.

Près de Varsovie, à Willa-Góra se trouve une Ecole d'agriculture et d'horticulture pour garçons sourds-muets.

Les jeunes sourds-muets doivent compléter leur éducation par des cours du soir de polonais, de calcul, de la tenue des livres et de dessin technique. Il faut y joindre des cours de religion et de morale pour ceux, qui n'ont pas reçu une éducation scolaire soignée. Des cours pareils existent depuis de nombreuses années près l'Institut de Varsovie.

En terminant, l'auteur insiste sur l'énorme importance d'une préparation appropriée d'instructeurs de métiers, qui doivent être des artisans qualifiés, en même temps que des éducateurs instruits et aimant la jeunesse.

**Bochnig (Joanne).** — L'Institut d'Education pour Sourds-Muets-Aveugles à Nowawes près Berlin.

**Szuman (Wanda)**—Placement familial des enfants anormaux à Elsum (près Anvers).

Analyse des livres et périodiques.

Chronique du pays et de l'étranger.