

# 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.

DR. WŁADYSŁAW STERLING.

## O związku niedorozwoju umysłowego z zaburzeniami wydzielania gruczołów dokrewnych.

Nauka o wydzielaniu wewnętrznem gruczołów czyli t. zw. *endokrynologia*, której tak wielki rozwój przyniosły ze sobą ostatnie dziesięciolecia, oświeśla coraz to nowe dziedziny życia fizycznego i psychicznego. Patologia somatyczna zdołała wyodrębnić już cały szereg typów klinicznych (t. zw. „zespołów wielogruczołowych”), których związek a nawet bezpośrednia zależność od zachorzenia specjalnych konstelacyj gruczołowych—nie ulega żadnej wątpliwości. Natomiast korelacja pomiędzy odchyleniami od normy psychicznej a zaburzeniami inkrecyjnymi opiera się na mniej pewnych podstawach. W 1923 i w 1926 r. na Zjazdach Psychjatrycznych we Lwowie i w Krakowie starałem się nakreślić podstawy i warunki tej korelacji, o ile dotyczy to zaburzeń psychicznych osobników dorosłych—specjalnie zaś schizofrenji. W referacie obecnym natomiast rozpatrzone będą rozmaite możliwości ustosunkowania wzajemnego zaburzeń dokrewnych oraz typów *oligofrenicznych*—czyli wrodzonych i konstytucjonalnych postaci zahamowania rozwoju intelektualnego u dzieci rozmaitej kategorii i natężenia. Wydaje mi się, że istnieją dwie drogi zmierzające do wysvětlenia tej korelacji: 1) pierwsza z nich to dokładne poznanie zaburzeń psychopatologicznych, towarzyszących ugruntowanemu już zupełnie typom gruczołowym i wyodrębnienie z nich pierwiastków natury oligofrenicznej, 2) druga—zaś to doszukiwanie się objawów natury gru-

czołowej w różnorodnych postaciach niedorozwoju psychicznego wieku dziecięcego (debilizm, głupactwo, idjotyzm, kretynizm, mongolizm i t. p.). Uwagi niniejsze oparte są na wynikach obu tych metod badania.

Na samym wstępie podkreślić muszę, że analiza kliniczna przejawów oligofrenji nie może podzielić bez zastrzeżeń stanowiska nowoczesnej francuskiej szkoły fizjologicznej z *Gley'em* na czele, która, jak wiadomo *nie uznaje* koncepcji *wzmoczonej* czynności gruczołów dokrewnych. Nie mając tutaj możliwości polemizowania z nieugruntowanym, jak dotąd, ostatecznie stanowiskiem tej szkoły, musimy liczyć się z faktem, że w wielu przypadkach oligofrenji dziecięcej mamy do czynienia conajmniej z *względną nadwartościowością* czynnościową gruczołu — w stosunku do wieku osobnika. Objawowo tedy dzisiaj, jak i poprzednio przyznać musimy gruczołom dokrewnym w odróżnieniu od wszystkich innych narządów organizmu — prócz czynności *upośledzonej* (*hypergja*) również i czynność *wzmoczoną* (*hyperergja*) obok czynności *opacznej* (*dyzergja*, *dyszfunkcja*). Jest to rzeczą szczególnie charakterystyczną, że dziedzina anomalij psychicznych wieku dziecięcego jest jedynym bodaj w całej patologii terenem, na którym udaje się wykryć zjawisko analogiczne do hiperfunkcji gruczołów dokrewnych — mam tu na myśli ciekawę zjawiska psychiczne towarzyszące zaburzeniom czynności *szyszynki* w t. zw. *przedwczesnej dojrzałości płciowej*, o której będzie jeszcze mowa. Jest to wreszcie jedyna postać, w jakiej szyszynka bierze udział w kształtowaniu się konstelacji oligofrenicznych. Ponieważ zaś *grasica*, *nadnercza* i gruczoły *przytarczyczne*, powodując niejednokrotnie różnorodne ostre i przewlekłe zaburzenia psychiczne wieku dziecięcego, niemają żadnego istotnego związku z niedorozwojem intelektualnym w ścisłym znaczeniu tego wyrazu, pozostają więc właściwie po za *szyszynką* — tylko trzy gruczoły dokrewne — mianowicie *przysadka mózgowa*, *gruczoły płciowe* i *tarczyca*, stanowiące jedną grupę t. zw. „zamkniętego łańcucha gruczołowego”, których rolę w powstawaniu zjawisk oligofrenji dziecięcej przypada nam rozpatrzeć.

Rozpaczynam od *przysadki mózgowej* nastroczającej najwięcej pod tym względem zastrzeżeń. Podobnie jak i przy innych gruczołach dokrewnych, musimy przy ocenie zaburzeń czynności przysadki w powstawaniu anomalij psychicznych rozstrzygnąć, czy istnieje wyraźny antagonizm pomiędzy objawami sprzężonemi ze wzmoczoną i upośledzoną czynnością części gruczołowej tego narządu, posługując się pod względem orientacyjnym odpowiedniami zespołami natury somatycznej. Jedynym przejawem wzmoczonej czynności przysadki jest *akromegalia*, sprawa obca wiekowi dziecięcemu. Jak wiadomo, różnoważnikiem jej w wieku dziecięcym i młodzieńczym jest olbrzymieść,

która, jako związana bliżej z odmienną patogenezą inkrecyjną—omówiona będzie na innem miejscu. Co się tyczy t. zw. *konstytucji akromegaloïdnej* (tendencja do nadmiernej akcentuacji obwodowych odcinków kończyn, podbródka i nosa), wiąże się ona zazwyczaj z zupełnie normalną psychiką dziecka. Natomiast t. zw. *konstytucja hypoprzysadkowa* wzgl. wrodzona *aplazja przysadki*, sprzężona jest z licznymi przejawami psychopatologii wieku dziecięcego. Istnieje wszakże cały szereg motywów natury *rozwojowej*, który utrudnia należyłą ocenę tego związku. Przedewszystkiem *aplazja przysadki* może być przejawem ogólnej *aplazji* całego szeregu narządów, a przedewszystkiem mózgu, występującej niekiedy w postaci *rodzinnej skojarzonej aplazji mózgu i gruczołów dokrewnych*. Następnie *aplazja przysadki* towarzyszyć może bądź korelacyjna *aplazja* jednych gruczołów dokrewnych, bądź antagonistyczna *hyperfunkcja* innej grupy gruczołowej. Wreszcie w wielu wypadkach nawet pośmiertnych nie zawsze udaje się rozstrzygnąć, czy zmniejszenie wymiarów przysadki odpowiada zjawisku niedorozwoju, czy też *abiotrofji* w znaczeniu Gowers'a. Najważniejszym reprezentantem tych zaburzeń są przypadki *niedorozwoju umysłowego*, odpowiadające rozmaitym gradacjom oligofrenji—do idjotyzmu włącznie. Uznając realność istnienia tego *par excellence* wewnątrz wydzielnicznego typu upośledzenia umysłowego, nie podzielał jednak zdania tych badaczy, którzy jak np. Büchler), uważają go za najbardziej częsty i charakterystyczny przejaw wrodzonej niedomogi przysadki. Co więcej—wydaje mi się możliwem rozpoznawać zaburzenia te tylko wtedy, jeżeli występują one na tle odpowiedniego kompleksu objawów cielesnych natury przysadkowej. Jest to postać t. zw. *karłowatości hypoprzysadkowej*, którą autorzy francuscy Souques i Chevet wyodrębnili pod nazwą *chétivisme* i w której zaburzenia cielesne zlewają się z rozległą skalą przejawów oligofrenji. Niektórzy badacze (Kay i Bayl) uważają za szczególnie charakterystyczne dla tego typu *obniżenie progu pobudliwości*, co potwierdzić mogę z własnego doświadczenia. Niekiedy cały ten zespół psychopatologiczny wikła się objawami zbliżonemi do *niedorozwoju moralnego* (skłonność do kłamstwa i kradzieży). Naogół wszakże problemat związku oligofrenji z dyfunkcją przysadki nie może być uważany za dostatecznie wyświetlony—zwłaszcza w świetle badań eksperymentalnych ostatniej doby (Roussy, Percival, Bayl), z których wynika, że zmiany w *śródmózdzu* powodować mogą *te same anomalje konstytucjonalne*, które dotąd składane były wyłącznie na karb zaburzeń natury przysadkowej.

Co się tyczy *szyszynki*, to związek jej z odchyleniami od przeciętnej normy psychicznej wieku dziecięcego, uwidacznia się w t. zw. *przedwczesnej dojrzałości płciowej*. Przedwczesna dojrzałość płciowa pochodzenia szyszynkowego jest zespołem

klinicznym ostro zarysowanym, rozwijającym się zawsze na tle nowotworów szyszynki i wspartym o dobrze ugruntowane podstawy anatomiczne są to potworniaki, mięsaki, glejaki, torbiele, gruczolaki i piaszczaki szyszynki. Jakkolwiek większość badaczy, którzy się tą sprawą zajmowali (*Pelizzi, Heubner, Neurath, Oesterreich i Slavyk, Frankl-Hochwarth, Bailey i Jeliffe, Ogle, Marburg, Hudovernig* i inni) skłonna jest przypisywać przyczynę powstawania objawów tej kategorii hypergenitalizmu *nie-domodze szyszynki* (pogląd szczególnie gorąco propagowany przez *Marburga*), jednakże sprawy tej dotąd niemożna uważać za rozstrzygniętą, nieda się bowiem wyłączyć, że nowotwór w pewnym okresie rozwoju może być momentem podrażniającym i powodować przynajmniej przemijającą *hyperfunkcję* gruczołu. Dzieci takie rosną niezmiernie szybko i osiągają w krótkim czasie wzrost znacznie przewyższający wymiary właściwe ich wiekowi, jednakowoż poszczególne odcinki ciała zachowują zazwyczaj odpowiednie proporcje. Zdjęcia radiologiczne wykazują rozwój przedwczesny, jakkolwiek normalny, procesu kostnienia: chrząstki nasadowe ulegają skostnieniu w okresie znacznie poprzedzającym ich proces rozwoju fizjologicznego. Z danych powyższych wynika, że mamy tu do czynienia z przedwczesnym, lecz pod względem jakościowym normalnym procesem osyfikacyjnym i że dzieci takie, gdyby dożyły wieku dojrzałego, nie stałyby się bynajmniej olbrzymami. Dla tego też określenie „olbrzymiości przedwczesnej”, które dla typów takich proponuje *Hudovernig*, nie wydaje mi się usprawiedliwionem. Naogół są to dzieci korpulentne — rozwojem tułowia, kończyn i narządów płciowych przypominające młodzieńców lub osobników dorosłych. W ogromnej większości ogłoszonych dotąd spostrzeżeń zwracał na siebie uwagę kolosalny rozwój narządów płciowych, za którym nie podąża w jednakowej mierze rozwój gruczołów płciowych. U chłopców wszakże jądra zawsze wykazują wielkość nadmierną w stosunku do wieku. Znamienne jest, że w tej właśnie szyszynkowej postaci makrogenitozomji popęd płciowy nie zostaje obudzony szczególnie wcześnie, jakkolwiek u chłopców niekiedy udaje się stwierdzić masturbację, której towarzyszy wytrysk nasienia. Najważniejszą jednak cechą tej kategorii hypergenitalizmu jest *przedwczesny rozwój inteligencji*, który częstokroć towarzyszy nadmiernemu rozwojowi tułowia, kończyn, zewnętrznych narządów płciowych oraz wtórnych cech płciowych. W całym szeregu ogłoszonych spostrzeżeń wiek inteligencji o kilka a nawet o kilkanaście lat *wyprzedzał* wiek życia młodocianych pacjentów. 5-cio-letni chłopczyk, którego obserwował *Frankl-Hochwarth*, rozprawiał o nieśmiertelności duszy. Natomiast w rzadszych przypadkach rozwój psychiki nie podąża za wybujałym rozwojem fizycznym. *Verger* zwrócił uwagę na odmianę postaci tej, w której w dalszym przebiegu

rozwijają się objawy otępienia umysłowego, przypominające porażenie postępujące wieku dziecięcego.

Przechodząc obecnie do *gruczołów płciowych*, pragnąłbym na samym wstępie podkreślić fakt dotąd niepodnoszony i obcy wszelkim innym dziedzinom endokrynologii, polegający na tem, że nie tylko zmieniona, ale nawet *fizjologiczna* funkcja gruczołów płciowych powodować może różnorodne zmiany psychiki dziecięcej. Ta gwałtowna ewolucja psychiczna, która zachodzi w okresie *dojrzewania płciowego*, nie jest bynajmniej wynikiem jakichś chorobowych zmian w czynności jąder i jajników, ale tylko *potężną reakcją na ich normalny rozwój fizjologiczny*. Rozwój ten też wywierać może na ukształtowanie się władz psychicznych wpływ wieloraki. Przedewszystkiem stwarza on tę niezmiernie bogatą strukturę psychiczną *normalnego* okresu dojrzewania z jego nadwrażliwością, niepokojem wewnętrznym, wybujałą wyobraźnią, rozbudzoną tęsknotą, gorącemi porywami, walką z najbliższem otoczeniem, okresami ciężkich przygnębień i chwilowych upadków rozwoju intelektualnego—tak dobrze znaną i charakterystyczną w wieku szkolnym. Jest to, że tak powiem, *fizjologiczna psychopatologia dojrzewania*, której składniki psychologicznie bardzo szczegółowo zanalizowane zostały przez badaczy francuskich (*Mendouze*), niemieckich (*Frankl-Hochwarth*) oraz włoskich (*Marro*). Ta kategoria psychopatologiczna, opierająca się na prawie *erotyzacji mózgu*, o którym będzie mowa, jest najzupełniej swoista, i związek jej z wydzielaniem wewnętrznem gruczołów płciowych nie ulega żadnej wątpliwości. *Popęd płciowy*, rozwijający się w tym okresie, nie jest bynajmniej bezpośrednią funkcją gruczołów płciowych, ale konsekwencję bardzo skomplikowanego łańcucha przyczynowego, składającego się z wzajemnego wpływu na siebie układu nerwowego zwierzęcego i wegetacyjnego oraz gruczołów dokrewnych, w którym gruczoły płciowe odgrywają rolę dominującą. Mniej ustalony i wyraźny jest związek z wydzielaniem wewnętrznem gruczołów płciowych tych zaburzeń okresu dojrzewania, które już w ścisłem znaczeniu tego słowa należą do *psychopatologii*. Mam tu na myśli przedewszystkiem zaburzenia, dla których okres dojrzewania jest przyczyną tylko wyzwalającą—a więc najrozmaitsze postaci *psychopatji konstytucjonalnej* utajonej oraz różnorodne psychozy zewnątrz — i wewnątrzpochodne, zaś przedewszystkiem *schizofrenję*.

Do kategorii związanych z wzmoczoną a przynajmniej *opaczoną* czynnością gruczołów płciowych należy typ *genitalny przedwczesnej dojrzałości płciowej* czyli t. zw. *makrogenitozomji* — odmienny od omówionego poprzednio typu *szyszynekowego* i przebiegający zazwyczaj z wrodzonym upośledzeniem władz psychicznych dziecka. Ta kategoria jednak nie jest jednolita, ogarnia bowiem dwie odmienne grupy: do jednej z nich należą przypad-

ki rozwijające się na tle *nowotworów* gruczołów płciowych, do drugiej przypadki powstające na tle *przerostu prostego* jąder lub jajników. Szczególnie interesujący jest szereg obserwacji, dotyczących chłopców, u których usunięcie operacyjne nowotworu jądra doprowadziło do całkowitego ustąpienia objawów makrogonitozomji. Do tej kategorii należy między innymi słynny przypadek *Sacchie'go*, dotyczący 9½-letniego chłopca, który do wieku 5½ lat rozwijał się normalnie pod względem fizycznym i umysłowym i dopiero w tym okresie zmienił się całkowicie: kości zaczęły rosnąć nadmiernie, wystąpił potężny rozrost masy mięśniowej, głos stał się głęboki, pojawiło się owłosienie na wargach i na spojeniu łonowym. W wieku 9½ lat chłopiec ważył 44 kilogr. miał 149 cm. wysokości, długą czarną brodę, długie włosy na spojeniu łonowym, silne owłosienie na piersiach i kończynach dolnych, atletyczną masy mięśniową, silne i długotrwałe erekcje. Prawe jądro było minimalne, natomiast lewe było ogromnie powiększone (10 cm. średnicy). Po operacyjnym usunięciu guza lewego jądra, który przy badaniu drobnowidzowym okazał się nabłonniakiem, znikły stopniowo nienormalne pierwotne i wtórne cechy płciowe i chłopiec powrócił do stopnia właściwego jego wiekowi rozwoju fizycznego i psychicznego. U chłopca 7½ letniego, którego spostrzegł *Askanazy* i wykazującego objawy analogiczne, operacja doprowadziła do wyników równie pomyślnych. Spostrzeżenia tej kategorii, dotyczące dziewcząt, ogłoszone zostały przez *Margolin'a* (wystąpienie menstruacji w drugim roku życia) oraz *Schwartz'a* (wystąpienie menstruacji w 8-ym roku życia oraz wygląd odpowiadający dojrzałej kobiecie). Nowotwory stwierdzane w tej kategorii przedwczesnej dojrzałości płciowej bądź operacyjnie bądź pośmiertnie, okazały się: mięsakami, nabłonniakami, potworniakami i torbielami skórzastymi. Co się tyczy przedwczesnej dojrzałości płciowej na tle *konstytucjonalnej hyperfunkcji* gruczołów płciowych zarówno u dziewcząt jak i u chłopców, to obejmuje ona materiał daleko bardziej obfity, którego nie mam tu zamiaru wyczerpać, ograniczając się tylko do kilku bardziej charakterystycznych przykładów. W grupie tej szczególnie plastycznie uwidaczniają się przypadki *dziewczęce*, z których niektóre stanowią prawdziwe *curiosa* rozwojowe. Między innymi *Carus* obserwował dziewczynkę, która zaczęła miesiączkować w 2-im roku życia i zaszła w ciążę w 8-ym roku życia. Dziewczynka opisana *Pück'a* miała już przy urodzeniu całkowite owłosienie na wierzchu łonowym, zaczęła miesiączkować w 4-ym roku życia, zaś w 8-ym zaszła w ciążę i w 3-cim miesiącu ciąży wydała na świat płód długości 35 cm. i wagi 15 gr. Mała pacjentka *Rowlet'a* zaczęła miesiączkować już w pierwszym roku życia, w 9-ym roku zaszła w ciążę i urodziła dziecko wagi 4 kilogr. U chłopców obraz urozmaica jeszcze ten szczegół, że niekiedy uwidacznia się

się bardzo w intensywny sposób wzmożenie popędu płciowego, niekiedy zaś zjawisko t. zw. *rozszczerzenia płciowego*, do którego powrócę jeszcze przy analizie hypogenitalizmu. Między innemi *Klose* opisał przypadek, dotyczący chłopczyka, który miewał erekcje już w 2-im roku życia i który w 9-tym roku życia został ojcem. W całej tej grupie obserwacji podłożem anatomicznem przedwczesnej dojrzałości płciowej jest zwykły przerost jąder lub jajników.

Stosunek hypergenitalizmu do anomalji psychiki dziecięcej natury przeważnie *ilościowej* (nadmierny rozwój inteligencji, niedorozwój), jakie często mu towarzyszą, nie zawsze występuje dostatecznie wyraziście i nie zawsze jest jednolity. O ile w zespole tym pochodzenia szyszynkowego nie da się wyłączyć oddziaływanie sprawy chorobowej na sąsiednią tkankę mózgową, o tyle w innych postaciach hypergenitalizmu stosunki te są bardziej skomplikowane. W przedwczesnej dojrzałości płciowej na tle pierwotnego przerostu gruczołów płciowych zaburzenia psychiczne nie są atrybutem stałym, ale występować mogą niekiedy w postaci znacznego stopnia niedorozwoju umysłowego. Opierając się na doświadczeniu, że wrodzonej dysfunkcji gruczołów dokrewnych towarzyszyć mogą w sposób najzupełniej autonomiczny różnorodne anomalje rozwojowe ośrodkowego układu nerwowego, skłonny byłbym cechy oligofrenji swoistej tej postaci uważać za zjawiska *skoordynowane* z objawami hypergenitalizmu. Natomiast związek licznych przejawów psychopatologii dziecięcej ze wzmożoną czynnością gruczołów płciowych — posiada wiele cech prawdopodobieństwa w tych wypadkach, o ile zaburzenia te wykazują zabarwienie *padaczkowe*. Od szeregu lat mam w obserwacji pacjentkę, u której miesiączkowanie wystąpiło w 12-ym roku życia, wstrzymało się bezpowrotnie w 22-gim roku życia i u której od tego czasu regularnie raz na miesiąc zjawiają się napady epileptyczne. W piśmiennictwie istnieją spostrzeżenia ujawniające związek ten w postaci jeszcze bardziej jaskrawej. Mianowicie u dziewczynki, którą opisał *Diamanti*, miesiączkowanie wystąpiło przed ukończeniem 1½ roku życia — i ustało w 6-ym roku życia, przyczem zastąpiły je perjodyczne zamroczenia i napady padaczkowe. We wspomnianej uprzednio kategorii hypergenitalizmu, występującej na tle nowotworów gruczołów płciowych, związek anomalij psychicznych z zaburzeniami psychicznymi stwierdzony został w sposób niemal eksperymentalny, bowiem lekkie stopnie debilizmu, które zazwyczaj towarzyszą tej postaci, wyrównywały się całkowicie po operacyjnem usunięciu nowotworu. Na korelację tę rzuca również interesujące światło związek biologiczny przedwczesnej dojrzałości płciowej ze zjawiskiem *przedwczesnego starzenia się* (*sénilisme précoce*). Osobiście mam w obserwacji 24-letniego mężczyznę z objawami sklerozy tętnic i otępienia mózgowego, który już w 11-ym roku

życia miał pierwszy stosunek z kobietą. Analogiczne spostrzeżenia przytaczają *Kussmaul, Rowland, Gilford*. Szczególnie drastyczne jednakże przykłady z tej dziedziny znajdujemy w pracy *Kiernan'a*. Autor ten podaje, że *Cratenus* brat *Antigonusa* w ciągu 7 lat po przyjściu na świat stał się dzieckiem, młodzieńcem, ojcem, starcem i trupem. Według tego samego autora *Ludwik II* król węgierski został koronowany w 2-im roku życia, w 14-ym roku życia miał długie włosy i osiągnął pełną dojrzałość płciową, ożenił się w 15-ym roku, osiwił w 18-ym i zmarł w 20-ym roku życia. Oprócz tego wspomina *Kiernan* o chłopcu, który już w 12-ym miesiącu życia wykazywał cechy zewnętrzne dojrzałości płciowej, zaś w 5-ym roku życia zmarł jak starzec.

Jeszcze bogatszą strukturę psychopatologiczną wykazuje ta grupa przypadków, która sprzężona jest z *niedorozwojem i nie-domogą* gruczołów płciowych. Najważniejszym reprezentantem tej grupy jest zespół cielesny t. zw. *eunuchoidyzmu*, ogarniający olbrzymią większość przejawów *hypogenitalizmu* i on to stanowić będzie punkt wyjścia naszych rozważań. Otóż, jeżeli poddać dokładnej analizie zespół objawów psychopatologicznych spostrzeganych w przebiegu eunuchoidyzmu, to łatwo przekonać się, że zaburzenia te są natury niejednolitej i że można w nich wyodrębnić 3 odmienne składniki. Przedewszystkiem w wielu obserwacjach wysuwają się na pierwszy plan anomalje psychiczne o charakterze swoistym, które swym charakterem i przebiegiem najzupełniej odpowiadają zaburzeniom psychicznym natury *padaczkowej*. Mam tu na myśli nie tylko drgawki i ich różnorodne różnoważniki, nie tylko okresowe stany zamroczenia, podniecenia i przygnębienia, ale i wyraźne cechy *epileptycznego zwyrodnienia charakteru* w postaci zahamowania inteligencji, zwężonego horyzontu myśli i zainteresowań, patologicznego typu kojarzeniowego, stopienia uczuciowego, wybitnego egocentryzmu i przesadnej pobożności. U eunuchoidów dziecięcych owe cechy psychopatji epileptycznej występują niekiedy bez drgawek tak wyraźnie, że li tylko na ich podstawie łatwo jest ustalić powikłanie eunuchoidyzmu podaczką.

Poza owymi cechami epileptoidalnymi, które przewijają się poprzez najrozmaitsze ukształtowania psychiki eunuchoidów dziecięcych, w obrazie psychopatologicznym tego zespołu dadzą wykazać się 3 typy, które wyodrębniłem po raz pierwszy w 1912 r. *Typ pierwszy*, który pod względem intelektualnym bardzo mało albo wcale nie odchyła się od normy. Typowi temu odpowiada zazwyczaj charakter spokojny, łagodny, towarzyski z tendencjami altruistycznymi. W dziedzinie emocjonalnej typ ten charakteryzują niekiedy łagodne stany depresyjne. W dziedzinie psychoruchowej u eunuchoidów dziecięcych charakterystyczna jest pewna apatja, bierność i lenistwo. Zazwyczaj jednak z pośród

tego typu rekrutują się następnie ludzie dzielni, zdolni do pracy i zarabkowania. *Typ drugi* jest typem głuptaka, który doskonale daje sobie radę w życiu i doskonale dopasowuje się do warunków otoczenia. Przy dobrze zachowanych zdolnościach orientacyjnych i niezłej zdolności zapamiętywania przejawia się tu głuptactwo w dość znacznych zaburzeniach pamięci całkowitej, w bardzo ograniczonym zasobie wyobrażeń i pojęć, w patologicznym typie kojarzeniowym (egocentryzm, uwidocznienie tautologiczne, powierzchowność typu asocjacyjnego) i stosunkowo znacznych brakach wyższych władz psychicznych (sądzenie wnioskowanie). W dziedzinie emocjonalnej udaje się tu często stwierdzić wybitne stępienie, od którego odcinają się wyraźnie okresy podniecenia o charakterze błazeńsko-manjakałnym. *Trzeci typ*—określam nazwą *pasorzytniczego*: charakteryzuje go nieznaczne upośledzenie zmysłu orientacji, niepewność wrażeń dawnych, bardzo ograniczony zasób pojęciowy i wyobrażeniowy, bardzo znaczne defekty przy rachowaniu — *przy stosunkowo dobrze zachowanych wyższych władzach psychicznych i absolutnej niezdolności życiowej*: Z dzieci takich wyrastają następnie ludzie niezdolni do jakiegokolwiek choćby najprostszej pracy zarobkowej, którzy dają się przez całe życie utrzymywać przez rodzinę lub żonę. Nastrój może tu być rozmaity albo dobroduszny i wesoły, albo zabarwiony stałym niezadowoleniem hypochondrycznym. Klasyfikacja ta przyjęta przez wszystkich badaczy, którzy się po mnie sprawą psychiki eunuchoidów zajmowali (*Goldstein, Peritz, Bertolotti, Bauer, Van der Scheer, Eckstein, Josephson, Sanger, Maas, Cordier i Francillon, Medyński i inni*), wskazuje, że typy II-gi i III-ci wzięte sumarycznie składają się na obraz zaburzeń o charakterze swoiście *oligofrenicznym*. Sam charakter zaburzeń tych, które dają się prześledzić retrospektywnie do wczesnego dzieciństwa, wskazuje na istnienie mniej lub więcej głębokich zaburzeń *rozwojowych mózgu*, to też niedomoga gruczołów płciowych nie stanowi tutaj prawdopodobnie przyczyny zmian psychiki, ale nadaje im tylko pewne zabarwienie swoiste, nakładając na nie owo piętno patoplastyczne, na które zwrócił uwagę *Birnbaum*. Natomiast pierwszy z wyodrębnionych przezemnie typów psychopatologicznych eunuchoidyzmu, odcinając się nieznacznie od normy w dziedzinie intelektualnej, wykazuje w dziedzinie psychoruchowej i emocjonalnej pewne cechy; które zbliżają go do typu psychicznego kastratów. Już to samo czyni prawdopodobnym związek przyczynowy zaburzeń tych z wydzielaniem wewnętrznym gruczołów płciowych. Z badań eksperymentalnych *Steinach'a*, które wykonane zostały na samcach szczurów i żab, wynika, że rozwój samczych cech płciowych i cała ewolucja, którą przechodzi niedojrzałe zwierzę na drodze do osiągnięcia pełnej dojrzałości płciowej, pozostaje pod wpływem chemicznym wydzielania wewnętrznego gruczołów dokrewnych na *układ nerwowy*.

To właśnie wydzielanie wewnętrzne wytwarza, jeżeli można się tak wyrazić, *erotyzację* centralnego układu nerwowego, a przede wszystkim mózgu, jako siedliska i tworzywa psychiki osobniczej. W warunkach nieprawidłowego rozwoju gruczołów płciowych wytwarzać się może nie tylko niedorozwój narządów płciowych i wtórnych cech płciowych, połączony z zanikiem popędu płciowego i bezpłodnością, ale i różnorodne inne anomalje funkcjonalne dziedziny płciowej, które opisałem pod nazwą *dysocjacji płciowej* (np. zachowanie popędu płciowego obok bezpłodności, brak popędu płciowego obok zdolności zapłodnienia i szereg innych).

Koncepcja ta jest niejako funkcjonalnym równoważnikiem dwoistej budowy gruczołów płciowych, które, jak wiadomo, składają się z gruczołu z przewodem odprowadzającym i gruczołu śródmiaższowego. W sposób eksperymentalny analogiczne zjawisko u zwierząt stwierdzili w swoich słynnych doświadczeniach *Acel i Bouin*, którzy u zwierząt dorosłych (samców) po przewiązaniu lub po przecięciu naczynia doprowadzającego, albo po zwężeniu przewodu wydzielniczego stwierdzili zwyrodnienie rozrodczej części gruczołu, podczas gdy istota śródmiaższowa pozostawała nietknięta: zwierzęta stawały się bezpłodne, ale zachowywały popęd płciowy i wygląd samczy. Jeżeli jednakże osiągało drogą eksperymentalną również zwyrodnienie wewnątrzwydzielniczej części gruczołu, wtedy zwierzęta traciły wygląd samczy i stawały się podobne do kastrowanych. Zjawisko to, które u męskich i kobiecych eunuchoidów bynajmniej nie należy do rzadkości, proponuję określić nazwą *dyzdiastematozy* (od nazwy gruczołu diastematycznego czyli śródmiaższowego, który zarządza właściwym wydzielaniem wewnętrznym narządu).

Zjawiska *dyzdiastematozy* i *dyrevotyzacji* w symptomatologii eunuchoidyzmu stwarzają jedyną w swoim rodzaju *analogję* pomiędzy stanem *fizycznym* a stanem *psychicznym* osobnika. *Feminizm* męskich i *wiryliizm* kobiecych eunuchoidów, który zmierza do zniwelowania typu płciowego osobnika, przejawia się nie tylko w fizycznych cechach układu i budowy ciała, ale również i w cechach psychiki. Zachowanie się męskich eunuchoidów, ich bierność, apatia, pobudliwość uczuciowa, skłonność do nieumotywowanych stanów przygnębieniowych, zamiłowanie do zjawisk nadprzyrodzonych, do sztuki, do kwiatów i t. p. — składają się na cechy zbliżające ich psychikę z jednej strony do typu *kobiecego*, z drugiej zaś do psychiki *kastratów*. Drugim przejawem tej analogii somatopsychicznej jest *niezmierne podobieństwo* nie tylko *modelacji twarzy*, na co zwraca uwagę szereg badaczy, ale i *profilów psychologicznych*. Nie mogę tu dla braku miejsca przytaczać wyników badań moich nad tą sprawą, przeprowadzonych t. zw. *wielką metodą Rossolimo* (metoda „profilów psychologicznych”), ale stwierdzić tu muszę, że *monotonja* i *jednostajność* tych profilów jest *zdumiewająca*. Reasumując fak-

ty powyższe, musimy przyjść do wniosku, że o ile składnik *oligofreniczny* eunuchoidyzmu należy odnieść do kategorii zjawisk *konstytucyjno-degeneracyjnych*, o tyle składnik *padaczkowy*, a zwłaszcza *dyzdiastematyczny*, który przewijać się może przez wszystkie odmiany psychopatologiczne eunuchoidyzmu, są niewątpliwie natury *dyzendokrynologicznej*.

Anomalje rozwoju umysłowego dziecka związane z wadliwą czynnością *tarczycy*, należą do najbardziej znanych i ustalonych, będą więc poruszone tu tylko w najgłówniejszych zarysach z podniesieniem głównie kwestyj spornych. W odróżnieniu od rozpatrywanych poprzednio narządów gruczołowych (przysadka mózgowa, szyszynka, gruczoły płciowe), których zarówno wzmożona funkcja, jak i niedomoga może być sprzężona ze zjawiskami niedorozwoju umysłowego — spotykamy się na terenie dyzfunkcji tarczycy z zupełnie odmiennym ustosunkowaniem. Z badań, które przeprowadziłem na znacznym materiale dzieci niedorozwiniętych warszawskich szkół specjalnych wynika, że, o ile pominąć przypadki kretynizmu endemicznego, powiększenie tarczycy nie może być uważane za stygmat oligofrenji prostej i że zbieżność, jaką udaje się niekiedy wykryć pomiędzy dwoma temi zjawiskami, jest najprawdopodobniej natury przypadkowej. Przemawia za tem również fakt, że w ogromnej większości spostrzeżeń moich, niepowikłanych objawami nerwowymi, powiększenie tarczycy nie nakłada żadnego piętna swoistego na zachowanie się psychiczne dziecka, w tych zaś rzadkich przypadkach, w których występowały najaw objawy chorobowe ze strony układu nerwowego (choroba Basedowa, basedowoid, tyreotoksykoza, gruźlica lub kiła tarczycy), spostrzegane przezemnie zaburzenia psychiczne (niepokój, halucynacje, stany depresyjne i lękowe) wykazywały charakter wyraźnie *toksyczny* i nie miały nic wspólnego z podstawowym niedorozwojem umysłowym, stanowiąc tylko jego nadbudowę. Z badań moich wynika również, że strony nadwartościowości *funkcjonalnej* tarczycy nie zjawiają się tu zupełnie na wysokości głębszych postaci zahamowania inteligencji i że zaczynają one występować dopiero wtedy, kiedy iloraz inteligencji zaczyna zbliżać się coraz bardziej do progu normy intelektualnej. Uzupełniając tedy poprzednio sformułowaną tezę, powiedzieć możemy, że *nie tylko morfologiczne powiększenie tarczycy, ale również i stany jej nadwartościowości czynnościowej nie pozostają w żadnym związku przyczynowym z przejawami oligofrenji*.

O ile pogląd ten musi wywalczyć sobie dopiero prawo obywatelstwa, o tyle związek niedorozwoju psychicznego z rozmaitemi stanami *niedomogi* gruczołu tarczowego można dzisiaj uważać w nauce za ustalony. *Niedomoga* tarczycy wrodzona lub nabyta zupełna czy częściowa odbija się zawsze na rozwoju i czynności mózgu w kształcie i zakresie powszechnie znanym w rozmaitych postaciach *obrzęku śluzowego*. Stopień niedorozwoju psychicznego

zależny jest nie tylko od stopniu niedomogi tarczycy, ale i od okresu życia, w którym niedomoga ta wystąpiła, i wykazuje najrozmaitsze stopniowania, poczynając od głębokiego idjotyzmu, aż do postaci najbardziej łagodnych zaledwie zaznaczonem upośledzeniem intelektualnem, które *Brissaud* opisał pod nazwą częściowego obrzęku śluzowego. Ścisły związek zaburzeń tych z niedomogą tarczycy potwierdza leczenie tyreoidyną, które w żadnej dziedzinie endokrynologii nie daje wyników tak świetnych i pewnych, jak tutaj. Istnieje wszakże jeszcze jedna grupa zaburzeń psychicznych towarzyszących niedomodze tarczycy, które przebiegają bez wyraźnych objawów obrzęku śluzowego. Grupie tej odpowiada zawsze absolutna albo względna wrodzona małowartościowość tarczycy, bądź w postaci *hypoplazji morfolologicznej* (*Wieland*), bądź w postaci zmniejszonej odporności na szkodliwość zewnętrzne. Są to stany opisane po raz pierwszy przez *Hertoghea* pod nazwą *hypothyroidie lénigne chronique*, następnie określone przez *Wieland'a* jako *konstytucja hypothyreotyczna*, zaś przez *Léviego* i *Rotschild'a* jako *temperament hypothyreoidalny*; powolność, roztargnienie, brak inicjatywy i zainteresowania, ocieżalność umysłowa i wielka wyczerpywalność — oto cechy psychiczne — właściwe temu typowi osobników, który wbrew opinii takich fanatyków opoterapii tyreoidynowej, jak *Lévi* i *Rotschild* — tylko w bardzo słabym stopniu podatny jest na ten sposób leczenia. Co się tyczy wreszcie *kretynizmu sporadycznego*, to uznawana do niedawna bez zastrzeżeń zależność upośledzenia psychicznego w tem cierpieniu od niedomogi tarczycy — w ostatnich czasach coraz bardziej podawana jest w wątpliwość. Zarówno dane eksperymentalne (*Biedl, Getzowa, Bircher, Ewuld, Vander, Scheer*, jak i niepomysłne wyniki leczenia tyreoidyną przemawiają za tem, że upośledzenie psychiczne w kretynizmie jest objawem *skoordynowanym* z zachorzeniem gruczołu tarczowego i że nieustalona dołąd szkodliwość, powodująca niedomogę tarczycy, oddziałująca równocześnie szkodliwie na mózg i powoduje upośledzenie umysłowe.

Przy wyprowadzaniu wniosków ostatecznych z nagromadzonego tu materiału faktycznego należy zmierzać do rozstrzygnięcia dwu kwestyj zasadniczych: 1) czy udało nam się ustalić zależność *przyczynową* niektórych typów oligofrenicznych od nienormalnej czynności gruczołów dokrewnych i 2) czy istnieją cechy swoiste, na zasadzie których rozpoznać można *gruczołowe* pochodzenie niektórych postaci dziecięcego upośledzenia umysłowego. Rozstrzygnięcie pierwotnego zagadnienia jest tem trudniejsze, że, jak wynika z badań lat ostatnich, gruczoły dokrewne nie są bynajmniej *jednostkami* czynnościowymi, lecz że stanowią narządy *wielowartościowe*. Badania te (*Abelin*,

Löwy, Zandek) wskazują, że poliwalencja gruczołów odpowiada liczbie miarodajnych dla ich wydzielania wewnętrznego *momentów uczynniających* czyli t. zw. *aktywatorów*, zaś każdy poszczególny aktywator odpowiada pewnej określonej funkcjonalnej właściwości gruczołu. To też zaburzenie takiej czynności *może zupełnie nie polegać na schorzeniu samego gruczołu*, lecz na perturbacji czynników aktywujących. Tak więc związek bezpośredni pomiędzy oligofrenją a dyzfunkcją gruczołową wymyka się naszemu *obiektywnemu* ujęciu nawet wtedy, kiedy anomalia psychiczna znika pod wpływem operacji lub zastosowania odpowiedniego przetworu gruczołowego. Wobec tego przy dzisiejszym stanie nauki można uznać tylko *prawdopodobieństwo* związku *przyczynowego* pomiędzy zaburzeniami w czynności niektórych gruczołów dokrewnych a *niektórymi* sprzężonymi z nimi kategorjami oligofrenji — traktując zjawisko to biologicznie, jako defekt ogólnej energii vitalnej, którego oba punkty zaczepne tkwią z jednej strony w układzie *gruczołowo-wegetatywnym*, z drugiej zaś strony w *mózgu*. Nie posiadamy dotąd również danych tak pewnych, któreby umożliwiały nam rozpoznawanie poszczególnych typów niedorozwoju jako *swoiście dyzendokrynologicznych* bez współlistnienia korelacyjnych objawów cielesnych — tak np. jak już dzisiaj wolno nam jest rozpoznawać *epileptyczny* charakter niektórych anomalji psychiki dziecięcej bez współlistnienia cielesnych objawów padaczki. Jednakowoż z pewnych faktów, które już posiadamy, a których charakter, jak dotąd, jest tylko fragmentaryczny (np. właściwości psychiczne postaci *Hertoghe'a*, psychopatologia przedwczesnej dojrzłości płciowej, typy pasorzytniczy i dyzdiastematyczny eunuchoidyzmu) — daje się wysnuć nadzieja, że z biegiem czasu i pogłębieniem nauki o upośledzeniu umysłem zagadnienie to rozwiązane będzie w sposób *pozytywny*.

---

Prof. Dr. <sup>3</sup>TYTUS BENNI.

## Czytanie z ust dla ogłuchłych w wieku późniejszym.

(Dokończenie).

### VI. Grupy dźwięków.

Przedstawiliśmy, a raczej staraliśmy się przedstawić, stronę optyczno-artykulacyjną wszystkich dźwięków mowy polskiej. Zadanie nasze byłoby zakończone, gdyby w toku mowy wszystkie dźwięki tak się wyraźnie wyodrębniały, jak litery w piśmie lub druku i, powtóre, gdyby w mowie wszędzie były takie przerwy czasowe między wyrazami, jak to widzimy w piśmie w formie przerw przestrzennych. Tak jednak nie jest. Co do drugiego punktu, to kłopot nie jest tak wielki, gdyż biegłość w czytaniu z ust nigdy nie dojdzie do tego, by można było przy braku słuchu „słuchać” w ten sposób całych odczytów, a w żywej rozmowie potocznej naturalne są ciągle przerwy, krótkie, urywane zdania, dużo mimowolnej gestykulacji i mimiki, ułatwiających orientację w sensie ogólnym rzeczy omawianych, a więc także w rozgraniczeniu zlewających się w mowie całych grup wyrazowych. Natomiast co do pierwszego punktu, to widzimy, że dźwięki nie wyglądają przy mówieniu jak obok siebie leżące perełki, nanizane na nitkę, lecz przeciwnie, że zachodzą wciąż jeden na drugi, tak że niekiedy jeden może się zupełnie schować za drugim i stać się niewidocznym. Stąd więc optyczność osobnych dźwięków jeszcze nie ułatwia sprawy optyczności grup dźwiękowych, jest to dziedzina odrębna, wymagająca osobnego traktowania.

Punktem wyjścia dla naszych badań nad grupami dźwiękowymi będzie połączenie jednej samogłoski z jedną spółgłoską. Dwa możliwe tutaj wypadki będziemy rozróżniali jako zgłoskę otwartą, gdy najprzód będzie szła spółgłoska a następnie samogłoska, w odwrotnym wypadku będziemy mówili o zgłosce zamkniętej.

Jest to terminologia przyjęta u językoznawców i bardzo obrazowa, gdyż zgłoska t. zw. otwarta ma ku swemu końcowi otwarcie narządów mowy, np. [pa ka pe fi], a t. zw. zamknięta ma najprzód większe oddalenie narządów, a ku swemu końcowi zbliżenie lub zupełne ich zwarcie, np. [op ak im es ut ef].

Zadanie nasze będzie polegało na porównywaniu artykulacji grupy dźwiękowej z artykulacją obu części składowych osobno i na stwierdzeniu, kiedy zachodzi jakaś zmiana, jakieś odstępstwo od oczekiwanej zwyczajnej oboczności danych dwu artykulacyj. Otóż przyjrzyjmy się najprzód grupom: samogło-

ska + spółgłoska wargowa, będą to grupy bardzo optyczne i dogodne dla obserwacji.

Przy [ap ep ip op up yp] mamy normalną artykulację danej samogłoski, następnie zwarcie warg dla drugiego dźwięku, ale, jak widzimy, końcowy moment [p] nie jest taki sam we wszystkich wypadkach. Wargi dążą najkrótszą drogą do zwania i osiągają to zwarcie, inne zaś cechy samogłoski, które nie przeszkadzają zwarciu, mogą pozostać niezmienione. A więc przy [up] drugi dźwięk będzie miał jeszcze wysunięcie warg, przy [ip], zachowa on rozsuniecie kątów ust, czyli nieistotne elementy, pochodzące od pierwszego dźwięku, mogą pozostać przy drugim, aby tylko stało się zadość istotnemu elementowi,—zwarcia. Przy zgłosce o budowie odwrotnej [pa pe pi po pu py] widzimy, że znów [p] jest za każdym razem inne, mianowicie poza zwarciem wszystkie ruchy warg są już przygotowaniem do następującej samogłoski; ona zaś od początku, natychmiast po rozwarciu, jest taką, jaką normalnie być powinna.

Widzimy więc, że w obu kierunkach samogłoska ma przewagę nad spółgłoską. Samogłoska wymaga dla swego wykonania pewnego określonego nastawienia ruchomych narządów mowy, w danym wypadku interesują nas przedewszystkiem wargi i język, i każda najmniejsza zmiana tego nastawienia może wywołać zmianę samego dźwięku, czyli powstanie innej samogłoski. Tymczasem spółgłoska, jak widzimy w danym wypadku, wymaga tylko zwania warg (pomijamy tutaj ruchy wiązań głosowych). Osobno wymówione [p] ma określone nastawienie wszystkich innych narządów mowy, nie tylko warg, ale dla wyniku słuchowego ważnem jest tylko zwarcie warg, inne cechy są nieistotne i mogą ulegać zmianom, t. j. przystosowaniom do sąsiedztwa samogłoskowego. A więc samogłoska jest artykulacyjnie stałą i niezmienną, spółgłoska ma zmienne wykonanie w uzależnieniu od samogłoski, czy to poprzedzającej ją, czy to następującej po niej. Tak przynajmniej stwierdzamy rzecz na jedn. j. kategorii spółgłosek i robimy na tej podstawie uogólnienie, które trzeba będzie skontrolować jeszcze na innych spółgłoskach.

A do której samogłoski przystosuje się spółgłoska przy obustronnem sąsiedztwie samogłoskowym? Jak wygląda ona w wypadkach [ipa upi api ipu] lub [epo ope] i t.d.? Widzimy, że do następnej. A więc uogólnimy naszą zasadę w taki sposób: spółgłoska przystosowuje się w swych nieistotnych ruchach artykulacyjnych do samogłoski następnej; w braku następnej—do poprzedniej. A ponieważ zasada będzie dotyczyła zapewne i kilku spółgłosek, porównajmy całe wyrazy pod tym względem. Zobaczmy w wypadkach takich jak: wstrętny, w strumieniu, w Stryju, w Stradomiu bardzo ciekawe zjawisko: spółgłoska [t], a więc naturalnie i wszystkie następujące, zabarwia się odpowiednio (por. wargi!) do samogłoski [e u y a],

zależnie od wypadku. Naturalnie należy pamiętać o rzeczywistej wymowie tych przykładów [fstre̞tny, fstrum'e̞nu, fstriu, fstradom'u]. Podobnie w wypadkach: w stawie, wstyd, w studni.

To co dla ucha jest zabarwieniem, to dla oka jest zachodzeniem jednej artykulacji na drugą, pokrywaniem jednej przez drugą, psuciem jej optyczności. O zakrywaniu spółgłosek wargowych przez artykulacje samogłoskowe nie może być mowy, optyka ich nie może być zmniejszona; możemy tylko rozpatrywać kwestję, w jakim stopniu widoczność spółgłosek nieoptycznych psuje się wskutek zachodzenia na nie samogłosek. Spółgłoski nieoptyczne, t. j. wszystkie prócz wargowych, wymagają dla swej widzialności otworu ust, niezastłaniającego górnych i dolnych siekaczy, by można było widzieć stopień ich zbliżenia i ruchy języka między nimi. W tem znaczeniu korzystnym otworem ust są wszystkie cztery spłaszczenia wargowe [a e i y], a oba zaokrąglenia muszą być określone jako niekorzystne; z tych dwóch oczywiście [u] jest najgorsze, [o] niekiedy pozwala widzieć ruchy, odbywające się za wargami. Prawie żadnych różnic nie zauważymy, przyglądając się optyce połączeń [utu udu unu ucu udzu uczu udzu uszu użu uku ugu uchu], w każdym razie to, co zauważymy, nie będzie widoczne przez otwór wargowy. Przy tychże połączeniach z [o] ujrzymy coś niecoś przy dobrych warunkach artykulacji i oświetlenia.

Osobno jednak w tym związku należy omówić [o u] w połączeniu ze spółgłoskami miękkimi<sup>1)</sup>. Tu zauważamy coś nowego. Zarówno przy wargowych miękkich [up'u um'u uw'u uf'u), jak przy innych miękkich [u'cu ud'zu u'su u'żu], pomijam [k' g' ch'], gdyż w takim połączeniu w języku polskim nie występują, — zauważymy odbicie miękkości czyli wzniesienia środka języka do podniebienia na charakterystycznym ruchu kątów ust, który poznaliśmy już jako cechę optyczną miękkości. Ruch ten jednak jest tutaj nieco odmienny, nie polega na rozsunięciu kątów ust wszerek, lecz na mocniejszym ściśnięciu warg w połączeniu z lekkim wzniesieniem kątów ust. Jest to artykulacja kompromisowa, łącząca cechy artykulacji dla [u] i artykulacji dla miękkości. Ruch to bardzo charakterystyczny, o znacznej wyróżnialności. Pozatem wypadek ten zmusza nas do zmodyfikowania ogólnej tezy o zabarwianiu spółgłosek przez samogłoski, gdy te dwa rodzaje dźwięków sąsiadują ze sobą. Tutaj mamy wyjątkowe zjawisko odwrotne: artykulacja spółgłoski miękkiej zachodzi na samogłoskę, co zresztą jest zupełnie dostrzegalne i dla słuchu. Należy porównać wzrokowo i słuchowo takie wypadki jak: upór — upiór, hucułka — uciulać, usunąć — Maniusiu.

1) Poprzednio badane wypadki zawierały tylko spółgłoski twarde.

A teraz przejdźmy do otworów samogłoskowych [a e i y], które nazwaliśmy czterema „spłaszczeniami”, w przeciwieństwie do poprzednio omówionych dwu „zaokrągłeń”. Spółgłoski wymawiane osobno, bez samogłosek, miały pewien określony otwór ust, zbliżony do otworu ust tej lub innej samogłoski, mogliśmy więc mówić o pewnem naturalnem zabarwieniu spółgłosek: mó wiliśmy, że [s z] wymawia się w położeniu warg dla [i], że [t d n] ma układ warg dla [y]. Zauważyliśmy dalej, że spółgłoski w połączeniach z samogłoskami zabarwiają się od nich, czyli zmieniają swą barwę naturalną, zastosowując się do otoczenia. Pozostaje kwestja, które spółgłoski nadają się do zlewania się artykulacyjnego z samogłoskami, nadają się do łatwego zmieniania barwy, które zaś z konieczności artykulacyjnej muszą zachować swą odrębność. Przy spółgłoskach wargowych mówiliśmy już, że są bardzo uległe pod tym względem: mogą być wymówione prawie że jednocześnie z samogłoską (jeżeli się tak wolno wyrazić), gdyż obie artykulacje bardzo zachodzą jedna na drugą. Mówiąc [p] z połączenia [pa pu] już przy spółgłosce widzimy, jaką samogłoska nastąpi. Inaczej rzecz się ma z innymi klasami spółgłosek. Mówiąc [ta te ty] widzimy, że spółgłoska nie zachodzi na samogłoskę, gdyż artykulacja jej wymaga zbliżenia zębów jak dla [y], wobec tego tylko przy [ty] mamy tą samą barwę, mianowicie naturalną barwę spółgłoski, zaś przy [ta te] zachowuje się samodzielność obu składników. Grupa spółgłosek [c dz s z cz dż sz ż ć dź ś ź] podobnie wymaga pewnej pozycji zębów względem siebie, mianowicie zupełnego zbliżenia, większego, niż (t d n), wobec tego przy szerszych samogłoskach [a e] niema zlewania się, wyraźnie odróżniamy spółgłoskę od samogłoski, tylko przy [y i], które są właściwą barwą tych spółgłosek, wyodrębnienie składników nie jest tak łatwe. Dla czytelności danego połączenia nie jest to jednak wielkiem utrudnieniem, gdyż właśnie przy braku wyodrębnionej optycznie samogłoski będziemy widzieli, że ta przestrzeń czasowa wypełniona jest samogłoską [y] lub też [i], zależnie od spółgłoski. Z powyżej podanej grupy cztery ostatnie, „ciszące”, mają barwę [i], środkowe, „szumiące”, mają nastawienie nieistotnych artykulacyj na [y], wreszcie cztery pierwsze, „syczące”, mają rezonans w jamie ustnej pośredni, idący od [y] do [i], ale nie tak wysoki akustycznie, jak miękkie spółgłoski. Uważam, że wprowadzone tutaj wyrażenia, podane w cudzysłowie, zupełnie dobrze i obrazowo charakteryzują akustyczne cechy danych grup spółgłoskowych, brak mi tylko dobrego wyrażenia, obejmującego wszystkie razem.

Analizując wreszcie grupę [k g ch], spółgłoski tylnojęzykowe, w połączeniu z samogłoskami, zauważamy, że ta grupa ma znów charakter podobny do wargowych, uległy, znoszący różne zabarwienia ze strony samogłosek, co jest zupełnie zrozumiałe, gdy się zważy, że dźwięki te wymagają jedynie artykulacji tylnojęzy-

kowej jako istotnej, a pozostawiają zupełną wolność wargom i miejscu podniebienia, gdzie ma nastąpić zwarecie [k g] lub szczytina [ch]. Łatwo zauważyć przy wymawianiu [ka ke ky], że miejsce artykulacji języka zmienia się wybitnie, przesuając się ku przodowi, a przy [ka ko ku], że wargi mają zupełną swobodę ruchów. Oba te narządy, wobec tego, zajęte są jednocześnie wytwarzaniem spółgłoski i samogłoski. Spółgłoski [k' g' ch'] właściwie nie są niczem innem, jak odpowiednie dźwięki twarde, wymówione z jednoczesnem zabarwieniem samogłoską [i]. Naturalny rezonans tych trzech spółgłosek twardych jest [y], wobec czego zarówno w wypadku [ky gy chy], jak i przy połączeniu [k'i g'i ch'i] niema ruchu, wyodrębniającego spółgłoskę od samogłoski, i optyka grupy jest prawie niezmienna, a wskutek tego i uszczuplona czytelność.

## VII. Ćwiczenia.

Ćwiczenia w czytaniu z ust będą polegały na tem, że nauczyciel będzie wymawiał głosem pewne dźwięki, zgłoski, wyrazy i zdania, a uczeń, pozbawiony słuchu, będzie powtarzał <sup>1)</sup> to wszystko na podstawie tego, co „przeczyta” z dostrzeżonych ruchów ust i twarzy wogóle. Głośne powtarzanie jest w danym wypadku kontrolą dla nauczyciela, że uczeń dobrze uchwycił wzrokiem ruchy artykulacyjne i inne, charakteryzujące dane dźwięki, właściwie zadanie ucznia polega nie na mówieniu, lecz na poznawaniu z ust. Nauczyciel musi mieć dobrze oświetloną twarz i znajdować się w odległości  $\frac{1}{2}$  do 1 metra <sup>2)</sup>. Przy późniejszych rozmowach oczywiście odległość może być większa, taka jaka się zdarza w naturalnych warunkach rozmowy, nie powinna jednak przekraczać  $1\frac{1}{2}$  metra. Przy ćwiczeniach, mówiący nie powinien się poruszać całym ciałem, nie powinien gestykulować, głowa powinna być możliwie nieruchowa. Mowa powinna być wyraźna, ale naturalna, t. zn. nie należy stale robić przerw między wyrazami, tempo w początku powolne, później nieco szybsze, gdy umiejętność poznawania u ucznia się rozwinie. Uczeń powinien stać tyłem do światła podczas czytania z ust, nie powinien się spieszyć nadmiernie, przerzucając punkt ciężkości swej pracy na zgadywanie. Takiego zgadywania, czyli uzupełniania tego, co się widzi, domysłnemi elementami na podstawie sensu, i tak jest bardzo dużo i wprawa pod tym względem rozwinie się szybko sama, należy raczej namawiać w początkach do starannej obser-

<sup>1)</sup> Wyrażenie „powtarzanie” może nie jest na miejscu wobec tego, że nie jest to powtarzanie ze słuchu. Może lepiej jest powiedzieć „mówienie po raz drugi”.

<sup>2)</sup> Można się również w początkach nauki posługiwać dużem lustrem, w którym uczeń może obserwować na jednej płaszczyźnie obok siebie usta i ruchy zarówno nauczyciela, jak i własne.

wacji i powolnego postępowania naprzód. Po zdobyciu pewnej wprawy w obserwowaniu nauczyciela należy dość wcześnie przejść do kontrolowania zdobytej umiejętności na innych osobach, gdyż różna budowa twarzy powoduje, iż jedne ruchy mogą być wyrazistsze, inne więcej zatarte u różnych osobników. Przy kilku istniejących cechach charakterystycznych dla jednego dźwięku może się wyrobić predylekcja lub większa spostrzegawczość dla jednej z nich u danego ucznia, musi on więc wcześniej przywyknąć do obserwowania różnych osób, by nie wpaść w jednostronność pod tym względem. Również i odległość, jakoteż pozycję, patrzącego do mówiącego należy po pewnym czasie modyfikować, coraz to utrudniając sobie poznawanie.

Za niewłaściwe przystąpienie do studjów uważam badanie przez głuchego własnej mowy w zwierciadle, bez pomocy drugiej osoby. Można w ten sposób, studjując praktycznie podręcznik fonetyki, zdobyć wiedzę fonetyczną, ale to bynajmniej jeszcze nie jest sztuką poznawania, o którą tutaj idzie, jakkolwiek niewątpliwie może być bardzo pożyteczną rzeczą obok ćwiczeń w poznawaniu. Wszak osobnik wymawiający zgóry wie, mówiąc sam, co ma dopiero rozpoznać na ustach. Takie studjum niczem się nie różni od podobnej pracy człowieka słyszącego. A słyszący, który naprawdę chce poznać wszystkie trudności czytania z ust, który chce całkowicie postawić się w położeniu głuchego, uczącego się poznawać z ust, nie powinien ograniczyć się do badania tych rzeczy na sobie samym w zwierciadle, lecz musi dla kontroli swych obserwacyj i uogólnień w rzeczywistości stworzyć sobie odpowiednie warunki badania: musi zatkać sobie uszy wata i zakleić je szczelnie odpowiednim woskiem<sup>1)</sup>, a następnie oddzielić się od osoby badanej i mówiącej naturalnie, lecz przyciszonym głosem, szklanymi drzwiami.

**Stopień 1.** Samogłoski ustne prócz [y], które zajmując pod względem otworu miejsce między [e] a [i], nie dość wyraźnie się od nich różnią. Nauczyciel mówi samogłoski po trzy, najprzód wolno, później normalnie, wreszcie prędko (dla wprawy w szybkim chwytaniu wzrokiem następstwa):

- |      |    |    |                                       |
|------|----|----|---------------------------------------|
| 1.   | 2. | 3. | To samo ćwiczenie z pionowymi         |
| 1. a | o  | u  | szeregami w obu kierunkach. Powtarza- |
| 2. a | e  | i  | nie tej samej samogłoski dwa razy wy- |
| 3. u | o  | a  | robi u ucznia miarę czasu. Inne podo- |
| 4. i | e  | a  | bne ćwiczenia.                        |

Jednocześnie z nauczycielem cały szereg w różnym tempie:  
a i u e u o i e a

**Stopień 2.** Wprowadza się spółgłoski wargowe twarde i miękkie przed [i], spółgłoskę [i], które tak samo wygląda jak

<sup>1)</sup> Czysty wosk jest zbyt twardy, wobec tego stosować należy wosk z masłem, odpowiednio wygnieciony by tworzył jednolity miękki materiał.

[i], różniąc się jedynie krótszym trwaniem, [n] twarde i miękkie przed [i], oraz [y].

Dla rozróżnienia [p b m] najprzód nauczyciel mówi szybko [papapapa...], [babababa...] i [mamamama...]. Uczeń zauważy sam różnicę szybkości zwarcia i siły zwarcia, może będzie trzeba wskazać na muskulaturę koło nosa i podbródka.

panna (miara czasu podwójnej czyli długiej spółgłoski), pan, pan Jan, pana Jana, panem Janem, u pana Jana, mama mówi, panna Janina, on pije, piwo, wino; ja wam mówię [muw'e], ja, on, my, wy, oni, pij (samogłoska podwójnego trwania), pij piwo, pij wino, my pijemy, Janina niby pije wino, ja nie piję [pije] wina.

*Stopień 3.* Wprowadzamy [t d] i [k g], wyraz [jest].

Ja daję [daje]. Daj mi piwa. On da mi piwa. My damy mu wina. Do domu. Tam jest mój dom. Kamyk. Domek. Janek. Tomek. Domek. Do domu. Do wody. Dym. Dym'. Komin dymi. Kot. On goni kota. Janina goni kota. Janka goni kota. On kupuje domek. My mamy domek. To jest mój dom. Ćwiczenie to, jak i następne, powtarzać należy w różnym tempie kilkakrotnie w podanym porządku, gdyż ma on swe ważne uzasadnienie. Dopiero potem można porządek ten zmieniać dowolnie, jako ćwiczenie odrębne w innym celu.

*Stopień 4.* Wprowadzamy [s z c dz ś ź ć dź] i [ł], ewentualnie wymawiane jako [u] spółgłoskowe.

On jest mały. On siedzi na ławie. Ja siedzę [s'edze] na fotelu (dźwięk [l] jest czysto domyślny, bo zakryty przez samogłoskę, więc wolno nam go wprowadzić). On pojechał do domu. Co to jest? To jest ławka. Zabawka. Ona bawi się [s'e]. Południe. Dno. Dnie i noce. Ciemna noc. Zima. Ziemia. Zimno. Pomnik. Imieniny. Dowidzenia. Dowidzenia panu. Dowidzenia pani.

*Stopień 5.* Wprowadzamy [r l], [sz ż cz dź] i połączenia dwu spółgłosek w zgłosce, czego dotąd unikaliśmy naogół; poza tem [ch]. Poniedziałek. Środa. Sobota. Piątek [p'ontek]. Wtorek. Maj. Marzec. Luty ([l] domyślne). Kwiecień. Dzieńdobry. Dobrydzień. Wrzesień. Sierpień. Lipiec. Listopad. Grudzień. Styczeń. Kwiecień. Grudzień. Wielkanoc. Jutro. Ja jutro jadę [jade] do Warszawy. Przepraszam pana, czy wolno? ([i] ma przywarcie dźwiękowe, następne [n] powinno być przy zębach, ale upodabnia się do poprzednika, wskutek tego wygląda jak [l]; podobnie w następnym wypadku „dla”). On mnie prosi. Dla mnie. Wagon dla palących. Mówię [muw'e], mówisz. Mówiąc [onc], mówiących. Tych innych. Czarnych. Białych. Czarnych i białych. Dwóch twoich braci. Zosia. Ciocia. Dwie twoje ciocie. Ciotki.

*Stopień 6.* Ostatnie dźwięki, dotąd pominięte. Proste potoczne zdania, wygłaszane w normalnym tempie. Konwencjonalne zwroty grzeczności, powitania, pożegnania, życzenia, wygłasza na w normalnym tempie mowy najprzód, później w normalnym dla takich zwrotów przyspieszeniu.

*Stopień 7.* Wprawa w rozmawianie, bez powtarzania słów nauczyciciela.

Możnaby oczywiście ułożyć cały systematyczny kurs ćwiczeń, ustopniowanych od elementarnych do coraz to trudniejszych, zdaje mi się jednak, że podane tutaj stopnie przy starannem przestudjowaniu ich dadzą już pogląd na proponowaną metodę i mogłyby służyć wskazówką przy układaniu takiego kursu ćwiczeń. Dobór wyrazów, zwrotów i zdań może być bardzo różny i lepiej dobrany w szczegółach, niż nasz. Zasadniczą jednak cechą tej metody polega na tem, by nie trudzić długo ucznia niepotrzebnie wprawianiem jego spostrzegawczości na osobnych dźwiękach i zgłoskach, nie mających znaczenia. Można to robić niekiedy dla rozróżnienia, które się chce unaoocnić, lecz rzadko i w razie prawdziwej potrzeby. Pożytecznym i dobrym wyjątkiem są samogłoski na stopniu pierwszym, później stosujemy ten sposób rzadko. W zasadzie uczeń powinien ćwiczyć swą spostrzegawczość na rzeczywistych wyrazach polskich, odpowiednio tak dobranych, by zdobyte nowe doświadczenie na jednym wyrazie natychmiast zostało dalej powtórzone, użytkowane w nieco odmiennych warunkach, następnie utrwalone, by stało się prawdziwą własnością ucznia. Stopni można naturalnie ustanowić więcej, powolniej rozszerzać zakres nowych dźwięków, szczegółowiej stopniować trudności. Dodać należy, że przy wprowadzaniu do ćwiczeń sztucznych zgłosek, nie mających treści znaczeniowej, autorzy nietylko w dawniejszych, lecz i nowszych podręcznikach podają widocznie dla kompletności, a może przez zbytnie zamięłowanie do systematyczności, zestawienia dźwięków, których w danym języku w praktyce niema. Podejmują w ten sposób trud niepotrzebny, prócz tego żądają w takich wypadkach niekiedy rzeczy nieokreślonej, niekiedy niemożliwej, jeżeli podadzą grupę dźwięków niewymawialną. Przypominam sobie w książce, poświęconej dykcji polskiej i używanej w szkołach, takie ćwiczenia w wymowie, żądające artykułowania połączenia *ąprz*, *ępsz*, a obok tego *ąpż*, *ępż* i *ąpsz*, jako odrębnych widocznie, skoro były podane jako odrębne ćwiczenie.

Poprzednia uwaga nasuwa nam inne zagadnienie, mianowicie konieczność wprowadzenia w ćwiczeniach, przeznaczonych dla użytku nauczyciela, odrębnej pisowni fonetycznej. Już użycie pisowni fonetycznej specjalnej nie pozwoliłoby na pomieszanie grafiki i wymowy w wypadku powyższym, ale ogólnie biorąc, tylko transkrypcja fonetyczna ochroni nauczyciela od nie-

właściwego wymawiania. Podaliśmy w materiale naszym, przeznaczonym do ćwiczeń, wymowę w nawiasie w transkrypcji w takich wypadkach, gdy można było spodziewać się błędnej wymowy, gdybyśmy takiego ostrzeżenia nie dali. To jednak nie wystarczy i w praktyce nie należy żałować trudu i pewnych kosztów drukarskich, lecz podawać cały tekst w odpowiedniej pisowni fonetycznej; nadaje się do tego pisownia, używana przez językoznawców polskich, dla której odpowiednie czcionki zostały wprowadzone przez niektóre drukarnie. Wogóle wielką przeszkodą przy ćwiczeniach musi być stosunek tradycyjnej pisowni polskiej do rzeczywistej wymowy, jeżeli nauczyciel i uczeń nie będą sobie zdawali sprawy z tej różnicy i zechcą kierować się sztuczną wymową, opartą na grafice, zamiast wyłącznie brać pod uwagę naturalną wymowę polską klas wykształconych. Wszak jasnem jest, że w naszych ćwiczeniach wyrazy mówię, sie i t.d. nie mogą być wymawiane z samogłoską nosową na końcu, lecz tak jak są potocznie wymawiane, z czystą samogłoską ustną. Gdyby miały nosową, nie znajdowałyby się w danem miejscu, lecz gdzieindziej. Tak samo ważnem jest, czy wymawiamy [b'ały] czy [bjały], a nasza pisownia biały nic nam o tem nie mówi dokładnie<sup>1)</sup>.

Ostatnią naszą uwagę zaczepiliśmy tylko pobieżnie o zagadnienie wielkiej wagi: podniesienie wykształcenia ogólnego naszego nauczycielstwa szkół specjalnych, w danym wypadku w dziedzinie językoznawstwa ogólnego (psychologii i fizjologii mowy). Sprawa ta wykracza poza granice, które sobie w pracy niniejszej postawiliśmy. Właściwem dopełnieniem jej byłoby jedynie zdanie sprawy z konkretnego wypadku przeprowadzenia kursu nauki czytania z ust według podanej tutaj metody.

---

<sup>1)</sup> Wszystkie takie niezgodności między pisownią a wymową wzorową polską są przytoczone w poprzednio cytowanej „Ortofonji polskiej”, która stara się wszechstronnie oświetlić zasadnicze zagadnienie „wzorowej” wymowy polskiej, które w ostatnich czasach wzbudziło u nas żywe zainteresowanie sfer teatralnych i pedagogicznych, por. „Język Polski” za grudzień 1926 roku.

MICHAŁ WAWRZYNOWSKI.

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

(c. d.)

W dotychczasowych rozważaniach programowych uwzględniłszy jedynie ośrodki zainteresowań, tytułując je, dla łatwiejszego zorientowania się czytelnika, działem „pogadanki i prace ręczne”. W miarę rozwoju intelektualnego dziecka, począwszy od najniższego poziomu, owe ośrodki zainteresowań zataczają coraz szersze kręgi; wszystkie zaś inne „przedmioty” nauczania skupiają się w tych kołach koncentrycznych w miarę jak je istotna potrzeba wysuwa; czuwać jeno należy nad ich zakresem i stwarzać warunki korzystne do ich zastosowania. Ze względu na to *program* nauczania jest już właściwie omówiony w ośrodkach zainteresowań, do rozpatrzenia pozostaje tylko zakres i metody nauczania poszczególnych „przedmiotów”. Zanim przejdziemy jednak do zagadnień metodycznych musimy się zatrzymać nieco nad pytaniem, w jaki sposób dostosować możemy wszystkie „przedmioty” nauczania do zasadniczej idei przewodniej, zawartej w ośrodku zainteresowań. W tym celu musimy powrócić do poruszonego już poprzednio cyklu przeróbki psychicznej, niezbędnej przy opracowywaniu jakiegokolwiek zagadnienia. *Decroly* dzieli ją na: 1) pracę zmysłów, czyli obserwację, 2) przeróbkę materiału, czyli asocjację w czasie i przestrzeni oraz 3) kontrolę, czyli ekspresję konkretną i abstrakcyjną. Jeżeli teraz przyjrzymy się tym etapom pracy psychicznej i postaramy się objąć nimi kategorie naszych przedmiotów nauczania to widzimy, że:

1) *obserwacja* obejmuje naukę o rzeczach, przyrodę, rachunki, higienę, naukę moralności <sup>1)</sup>, oraz rozwój słownika dziecięcego,

2) *asocjacja* w czasie i przestrzeni obejmuje naukę historii i geografii;

3) *ekspresja* zaś modelowanie, wycinanki, rysunek (i in. prace ręczne), oraz naukę czytania, pisanie, ortografię, stylistykę, gramatykę, deklamację, śpiew i gimnastykę.

Widzimy więc, że cykl owej przeróbki psychicznej, niezbędnej dla gruntownego poznania rzeczy, względnie zjawiska, obejmuje wszystkie t. zw. „przedmioty” nauczania, z tą jedynie różnicą, że nie łamie, i nie kawałkuje, przyswajanych przez umysł wiadomości, lecz scala wszystko w jedną logiczną całość w myśl istotnych potrzeb psychiki dziecięcej; zasadniczo chodzi tylko

<sup>1)</sup> Higiena i nauka moralności często wiązać się będzie również z asocjacją, kiedy dzieci porównywać będą potrzeby indywidualne z wymaganiem potrzeb społecznych.

o to, by poszczególne etapy przeróbki psychicznej umiejętnie dobierać, śledząc istotne potrzeby i zainteresowania dziecka.

Podany przez nas poprzednio szkic ośrodków zainteresowań może być uważany jedynie za zarys, który nauczyciel dowolnie zmienia, przesuwa i uzupełnia, opierając się na poznaniu dziecka i jego zainteresowaniach. W myśl tego jedno z poruszonych problemów mogą być zupełnie pominięte, inne zaś, zależnie od potrzeb miejscowych szerzej lub wężej ujęte. W całokształcie jednak pracy w szkole specjalnej musimy pamiętać o pewnych specyficznych właściwościach psychiki dziecka anormalnego, z których wynika niemożliwość pozostawienia tym dzieciom zupełnej samodzielności w badaniu rozwoju pewnego problemu, lub zjawiska skutkiem czego nasuwa się wyraźna potrzeba kierowniczej pomocy nauczyciela, który sam musi mieć jasny plan pracy, roznecającej zainteresowanie dziecka. I tutaj również, podobnie jak w konstrukcji całokształtu ośrodków zainteresowań nauczyciel musi oprzeć swój plan na znajomości psychiki dziecka, by przez zbyt trudne ujęcie zagadnienia, lub przeładowanie materiałem nie zahamować wzbudzonego i rosnącego zainteresowania. Dlatego też każdy z ośrodków zainteresowań ujmuje nauczyciel w pewną „jednostkę metodyczną”, obejmującą, zależnie od potrzeby, szereg dni, względnie tygodni i uwzględniającą wszystkie, poruszone poprzednio, etapy procesu psychicznego, niezbędnego do wyrobienia i utrwalenia w umyśle dziecka pojęcia o danej rzeczy czy zjawisku. Pewno, że po opracowaniu takiego planu szczegółowego na szereg dni, czy tygodni zajdą pewne odchylenia, wynikające z warunków pracy i właściwości psychiki dziecięcej, ale to zupełnie nie przeczy celowości opracowywania planu<sup>1)</sup> gdyż 1) nauczyciel unika dorywczości i chaosu w opracowywaniu zagadnienia, 2) sam musi się gruntownie z tematem zapoznać i do lekcji przygotować, 3) zebrany materiał jest doskonałym sprawdzianem o ile i w jakim stopniu nauczyciel poznał, powierzoną swej pieczy, gromadkę dziecięcą.

\* \* \*

Jeżeli chcemy, aby praca nasza w szkole specjalnej wydała należyte rezultaty, to uwzględnić musimy naturalny bieg rozwoju psychicznego dziecka i poznania. I tutaj na pierwszy plan, jako postulat zasadniczego znaczenia, wysuwa się konkretyzm i pogłębliwość w nauczaniu. Jeżeli weźmiemy pod uwagę psychologiczne podstawy nauczania pogładowego to przedewszystkiem na

<sup>1)</sup> Większe niebezpieczeństwo, zarówno dla dzieci, jest dla rozwoju metod nauczania i wychowania groziłoby wtedy, gdyby nauczyciel, po opracowaniu planu szczegółowego na pewien okres czasu przestrzegał go bezwzględnie, nie licząc się z potrzebami oraz zainteresowaniami dziecka. Plan taki służy zatem tylko nauczycielowi, który powinien go w każdej chwili zmieniać i uzupełniać.

pierwszy plan występuje konkretyzm wieku dziecięcego, a następnie potrzeba kształcenia uwagi, obserwacyjności, kojarzenia, pracy samodzielnej i czynnego poznawania. Konieczność nauczania poglądowego występuje jeszcze jaskrawiej u dzieci anormalnych, gdzie mamy bardzo wyraźne zaburzenia postrzegania, uwagi i wszystkich dyzpozycji psychicznych i gdzie zdolności abstrahowania są daleko słabsze i rozwijają się później i w mniejszym stopniu, niż u dzieci normalnych. Jeżeli byśmy najogólniej ujęli korzyści, jakie osiągamy przez wprowadzenie nauczania poglądowego i konkretnego, to doszlibyśmy do przekonania, że konkretyzm: 1) rozwija jasność, wierność i dokładność postrzeżeń, 2) uczy myślenia, sądzenia, wyciągania wniosków i uogólnień, 3) kształci drogi asocjacyjne, 4) sprzyja rozwojowi jasnych i wiernych obrazów wyobrażeniowych, 5) ułatwia reprodukcję.

Wśród ogólnie w pedagogice przyjętych zasad nauczania zwrócimy uwagę na następujące punkty:

- 1) W dobieraniu materiału dostosowywać się do poziomu dziecka i jego zainteresowań; 2) opierać się na rzeczach znanych; 3) dziecko winno obserwować tylko cechy zasadnicze, nie wchodząc w szczegóły; 4) cechy charakteryczne należy wyodrębniać na plan pierwszy; 5) należy najpierw brać rażące różnice i kontrasty, potem podobieństwa i porównania; 6) nie dawać za dużo wrażeń jednocześnie; 7) pozostawiać dużo czasu na poznawanie przedmiotu; 8) poznawać przedmiot możliwie wszystkimi zmysłami; 9) przywoływać obrazy pamięciowe przez porównanie; 10) powracać do poglądu i uzupełniać samodzielnie obraz pamięciowy przedmiotu; 11) w poznawaniu przedmiotu nie poprzestawać na lekcji, lecz ustawicznie do niego powracać; 12) wprowadzać odtwarzanie w robotach ręcznych.

Oczywiście, że konkretyzm i poglądowość występują jeszcze wyraźniej, jeśli w całej pełni zastosujemy zasadę koncentracji, gdyż wtedy jedno z drugiego będzie wpływać, jedno będzie przyczyną lub skutkiem drugiego; musimy tylko pamiętać o tem, aby ułatwić dziecku bezpośrednie zetknięcie się z przedmiotem czy zjawiskiem, gdyż przez to kierujemy myśl jego już w pewnym, z góry określonym kierunku.

Przy obserwacji jakiejś rzeczy lub zjawiska, względnie przy wypowiedzaniu się dziecka na jaki temat, mamy trzy zasadnicze etapy: 1) obserwacja, względnie wypowiedzanie się dzieci dowolne, 2) obserwacja, względnie wypowiedzanie się dzieci kierowane, 3) synteza całości.

Przy obserwacji, względnie wypowiedzaniu się dowolnem należy pozostawić dzieciom zupełną swobodę w wypowiedzaniu się o danej rzeczy lub zjawisku, gdyż to ułatwia nauczycielowi zorjentowanie się, co dzieci wiedzą o danej rzeczy lub co zaobserwowały, przez odpowiednie pokierowanie ich obserwacją lub wypowia-

daniem się, luki te łatwo może uzupełnić<sup>1)</sup>). Jakkolwiek ideałem współczesnych prądów pedagogicznych jest zasada, by nie nauczyciel stawiał pytania, lecz dzieci same, to jednak w nauczaniu upośledzonych umysłowo, wskutek różnych braków zarówno w sferze zmysłowej jak i psychicznej, stawianie pytań jest rzeczą konieczną. Nauczyciel może stawiać jednak tylko takie pytania, które podniecają i kierują zainteresowanie, zmuszają do myślenia, każą wyciągać wnioski i sądzić; nigdy zaś nie można stawiać pytań, wymagających tylko bezmyślnej i automatycznej odpowiedzi. Pod względem formy pytania muszą być: 1) *dostępne* t. j. dostosowane do wiedzy i stopnia rozwoju ucznia, 2) *jasne* t. j. nie nasuwające uczniowi żadnej wątpliwości co do swej treści, 3) *zrozumiałe* t. j. wyrażone w słowach prostych i dziecku znanych, 4) *poprawne* co do formy i wolne od błędów językowych i gramatycznych<sup>2)</sup>).

Dopiero na tle dowolnego i kierowanego wypowiedzenia się dzieci zbiera nauczyciel<sup>3)</sup> wszystko w pewną ładną pod względem formy, logiczną i syntetyczną całość, uzupełniając luki z obserwacji dzieci i wyrzucając mało znaczące szczegóły, które, jakkolwiek przez dzieci były zaobserwowane lub wypowiedziane, nie stanowią cech istotnych danej rzeczy czy zjawiska. Synteza może być barwnym zebraniem materiału przez dziecko lub nauczyciela albo opowiadaniem, traktującym o tem samem zagadnieniu, musi dać jednak dzieciom, na tle ich własnego wypowiedziania się, całość wyraźną, jasną i możliwie ładną, uwzględniającą na pierwszym planie cechy istotne, na dalszym zaś cechy mniej ważne, obserwowanej rzeczy czy zjawiska.

W czasie wypowiadania się dzieci na dany temat można zapisywać ich odpowiedzi (nie wyszczególniając autora) na tablicy, nie całe zdania jednak, tylko pojedyncze, charakteryzujące treść odpowiedzi, wyrazy. Pismo nauczyciela musi być wyraźne i ładne; dzieci bowiem, które umieją czytać, odczytują zapisane wyrazy, te zaś, które nie umieją, dochodzą do przekonania, że pismo bardzo pomaga w zapamiętywaniu i myśleniu, jakoteż, widząc powtarzające się obrazy graficzne mogą je łatwo zapamiętać. Przy odczytywaniu, odpowiedzi te należy ułożyć nie necessarily

<sup>1)</sup> Na wyższych poziomach możemy przystąpić bezpośrednio do pogadanki kierowanej, układając wspólnie z dziećmi plan opracowywania zagadnienia.

<sup>2)</sup> Ważną jest rzeczą by nauczyciel stawiał pytania i mówił poprawnym językiem, jeśli jednak dziecko w czasie wypowiadania się robi błędy językowe lub stylowe, nie należy poprawiać, gdyż to przerwać może wątek ich myśli; złe zaś wyrażenia należy poprawić w odpowiedniej chwili, gdy to nie przerwie zainteresowań dziecka.

<sup>3)</sup> Na poziomach wyższych należy dążyć do tego by dzieci same ujmowały dane zagadnienie syntetycznie, pomagając im pytaniami oraz planem poprzednio ułożonym.

według ich kolejności, ale w ten sposób, by były niejako syntezą, tego co dzieci widziały na wycieczce, ewentualnie tematu omawianego w pogadance. Można też przy wypowiedzaniu się zapisywać dzieci do głosu, nie stale jednak, gdyż wtedy zapisywanie to zamiast uczyć systematyczności i porządku uczyłoby bezmyślności i mogłoby wprowadzić zmechanizowanie. Nie można także zapisywać do głosu w czasie dużego zainteresowania, ani też dzieci apatycznych, które nie zawsze chcą mówić, gdyż przez zapisanie dzieci takie, wyczekując swej kolejki, mogłyby się zniechęcić, a nawet zapomnieć o czym chciały mówić.

A teraz przechodzimy do ekspresji t. j. interpretacji (w pracy ręcznej lub opisie) zdobytych wiadomości drogą obserwacji i asocjacji. W pogadance musimy bowiem uwzględnić już obydwie wyżej wspomniane etapy przeróbki psychicznej, gdyż odwołujemy się do wspomnień dzieci, nawiązując do posiadanych przez nie wiadomości. W całym procesie przeróbki psychicznej, w kształtowaniu się pojęć, roboty ręczne wszelkiego rodzaju grają rolę zasadniczą. Roboty ręczne powinny właściwie stanowić etap bezpośrednio łączący się z obserwacją i przeżyciami dziecka. Dziecko już po dowolnej obserwacji właściwie powinno przystąpić do pracy ręcznej, w czasie której nasuwają się dopiero pytania, dążenia do wyjaśnień różnych, niezrozumiałych jeszcze cech i właściwości, przez co tworzyłaby się i rozwijała naturalną drogą rozmowa na te tematy t. j. pogadanka<sup>1)</sup>.

Przez prace ręczne zmuszamy dzieci do postrzegania nie tylko wzrokowego lub słuchowego, lecz także dotykowego i ruchowego, wyrabiamy uwagę dowolną i koordynację ruchów. Są one niejako tą drogą pośrednią, wiodącą dzieci od świata zewnętrznego — świata materji — do świata wewnętrznego — świata duszy — od postrzeżeń do wyobrażeń i pojęć, — od konkretów do abstrakcji; poza tem są one niejako sprawdzianem nabytych przez dzieci postrzeżeń i wiadomości, jakoteż wykładnikiem wyobraźni twórczej dziecka — z drugiej zaś strony uczą dziecko, że myśli można odtwarzać nie tylko słownie, lecz także przy pomocy rysunku, wycinanki, gliny czy innego jakiegoś materiału. Prócz ogólnie używanych (rysunek, wycinanka, glina) programem prac objęte są także zajęcia praktyczne, jak n. p. na niższych stopniach pieczenie chleba, gotowanie śniadania, urządzenie sklepu, zamiatanie i czyszczenie klasy, czyszczenie ubrania i butów, przyszywanie guzików, szycie woreczków i ubrań dla lalek, prace w ogrodzie, sporządzanie mieszkania i budki dla ptaków z drzewa, przy użyciu noży, piłek, hebli i pilników oraz wiele innych.

<sup>1)</sup> Właśnie takie rozwiązanie zagadnienia byłoby w zgodzie z najnowszymi założeniami szkoły twórczej — podaję je więc w przeświadczeniu, że już rychło znajdzie zastosowanie w pracy szkolnej nie tylko na terenie szkoły specjalnej lecz także powszechnej.

Prace ręczne mogą być wykonywane indywidualnie lub zbiorowo; przy pracy indywidualnej mogą wszystkie dzieci wykonywać jakąś pracę z jednego materiału lub też każde dziecko wykonuje pracę z innego materiału; w ostatnim wypadku należy baczyć, aby dziecko dobierało materiał stosowny do swoich sił i aby w czasie pracy nie zmieniał go na inny. Zdarzyć się bowiem może często, że dziecko ulegające łatwo wpływowi, dziecko skłonne do automatyzmu i naśladownictwa, widząc postępującą pracę sąsiadów, wykonywaną z innego materiału, ciągle prosi i nastaje na zmianę swego materiału, nie myśląc zupełnie o treści pracy. Między innymi i dlatego również należy przed rozpoczęciem pracy postarać się, aby dzieci miały jasny i barwny obraz obserwowanego zjawiska, aby wyodrębniały jego cechy zasadnicze i istotne i aby plan pracy jasno się w ich umyśle zarysował. Potem następuje obmyślanie materiału pracy i jego podział. Nauczyciel, w razie potrzeby, pomaga w pracy radą, skierowaniem myśli na potrzebę porównania pracy dziecka z konkretem, zachęca, niekiedy nawet zmniejsza trudności pracy, podtrzymuje wysiłki zniechęcających się łatwo, podnieca dążenie dziecka do samodzielności i stwarza mu w tym celu odpowiednie warunki, czuwa nad rozwojem uczuć społecznych życia gromadnego. — W końcu lekcji następuje zbiorowa ocena pracy; mała wystawka prac, wokoło której grupują się dzieci wraz z nauczycielem i orzekają, która praca najjaśniej i najwyraźniej odtwarza dany temat t. zn. uwydatnia jego cechy istotne, jest do niego podobna. Nauczyciel bierze udział w ocenie, skierowując uwagę i ocenę dzieci na tory właściwe, podnosząc wysiłki dzieci, które pracowały, chociaż narazie nie doszły do dobrych wyników pracy i umiejętnie zachęcając dzieci, które dnia tego dla jakichś przyczyn nie mogły lub nie chciały pracować, do pracy na następnej lekcji. Po ocenie można zawieszać na ścianie lub ustawiać na półkach nie tylko najlepsze roboty ale też i te, w które dziecko włożyło dużo wysiłku i pracy. Od czasu do czasu można dla porównania wystawiać wszystkie bez wyjątku prace.

### Nauka języka ojczystego.

Jakkolwiek w całokształcie programu naszego zaznaczyliśmy już, że wszystkie „przedmioty” winny się ściśle z sobą łączyć i wzajemnie się uzupełniać, to jednak w pierwszym oddziale szkoły specjalnej w układzie koncentrycznym muszą nastąpić pewne odchylenia ze względu na to, że symbole graficzne mowy ludzkiej są dzieciom zupełnie nie znane, jak również tempo zdobywania pojęć przez dzieci nie może być równomierne z nauką czytania i pisania. Poza tem, jakkolwiek starać się musimy o dobieranie potrzebnych do tej nauki wyrazów ze słownika, wpływającego z całokształtu pogadanek, należy się liczyć z trud-

nościami poszczególnych obrazów graficznych słów—jedne z nich bowiem mogą być dla umysłu dziecka łatwiejsze inne zaś trudniejsze.

Przed przystąpieniem do nauki czytania należy przeznaczyć pewien okres czasu na t. zw. okres przygotowawczy, polegający na ogólnym rozwoju inteligencji dziecka, rozwoju mowy, ćwiczeniach rysunkowych, ćwiczeniach zmysłów, ćwiczeniach ruchowych. Ćwiczenia te przygotowują umysł dziecka do zrozumienia abstrakcyjnych symboli, jakimi są słowa pisane przez stopniowanie trudności abstrahowania (interpretacja plastyczna, wycinanka z papieru, rysunek i wreszcie pismo) i *bezpośrednie przejście od konkretnego do symbolu*, w którym dziecko samo może sobie uświadomić, że można odpoznać i nazwać przedmiot ulepiony z gliny, wycięty z papieru, namalowany czy narysowany, chociaż niema tam istotnych cech tego przedmiotu dochodzi i w ten sposób do zrozumienia ostatniego symbolu jakim jest słowo pisane.

Niezmiernie ważną rolę odgrywają tutaj także ćwiczenia artykulacyjne, gimnastyka języka i narządów mownych, zdążające do opanowania przez dzieci prawidłowego wymawiania<sup>1)</sup>. Bardzo pomocne będą tutaj czytania i opowiadania nauczyciela, będące w związku z tematem pracy dnia, gdyż dają dziecku wzór pięknego i barwnego wysławiania się, jakoteż skierowują myśl dziecka do zrozumienia wartości i korzyści, płynących z umiejętności sztuki czytania i pisania.

Skoro po dłuższym okresie przygotowawczym dojdą dzieci do możliwości zrozumienia techniki czytania t. j. z chwilą, gdy równie dostępną jak mowa słuchowa, stanie się dla ich umysłów mowa wzrokowa, możemy przystąpić do nauki czytania i pisania.

Wybierając metodę nauczania należy zwrócić uwagę na konieczność wyboru takiej, jaka dla umysłu dziecka upośledzonego umysłowo może być najbardziej dostępną.

Dr. Decroly wychodzi z założenia, że zasadniczym procesem przy czytaniu jest widzenie. Wiadomo bowiem, że czytanie wymaga współdziałania funkcji wzrokowej, słuchowej oraz funkcji ruchowej mowy, nie wymieniając czynności wyższego rzędu jak sąd, rozumowanie i t. p., które niezbędne są do zrozumienia tekstu, jednakże zawsze zasadniczą podstawą czytania jest widzenie; można istotnie czytać jakiś tekst bez wymawiania głośnego

---

<sup>1)</sup> Większość dzieci upośledzonych umysłowo odznacza się zaburzeniami mowy w mniejszym lub większym stopniu. Zaburzenia te usuniemy w pewnym stopniu właśnie przez racjonalnie prowadzoną gimnastykę narządów mownych, wyrabiając przez to koordynację ruchów tychże narządów. Ćwiczenia te mogą być najrozmaitsze n. p. wysuwanie języka w prawo, lewo w górę, w dół, ruszanie językiem od lewej ku prawej stronie warg lub po ich powierzchni (naturalnie jako ruchy naśladowcze czynności nauczyciela), zdmuchiwanie świecy przy wybrzmiewaniu dźwięku „p” lub „f”, popychanie dmuchaniem leciutkich kulek po gładkiej tafli stołu i t. p.

i bez zrozumienia jego sensu. *Decroly* i jego współpracownicy <sup>1)</sup> wykazują, że czytanie jest funkcją, którą można uniezależnić od jej ekspresji ruchowej, werbalnej, od pisania i zrozumienia — jest funkcją zasadniczo wzrokową.

Według autorów ewolucja mowy dziecka powinna być wskazówką do metody nauki czytania.

Dla głębszego rozważenia tego zagadnienia przytaczamy wyjątek z artykułu *M. Grzegorzewskiej* <sup>2)</sup>.

Metoda czytania *Decroly*'ego jest wzrokowo-ideograficzna, bierze bowiem za punkt wyjścia całe zdanie <sup>3)</sup>. (Metoda ta nie jest w zupełności nowa, nie będziemy się jednak tutaj zatrzymywać nad poprzedzającymi ją próbami, gdyż należałoby sięgnąć aż do *Itard'a*). *Decroly* stosuje ją od roku 1904 w swoich: *Institut d'enseignement spécial* dla upośledzonych umysłowo w Brukseli i Instytucie dla normalnych (rue de l'Ermitage), obecnie zaś wprowadzono ją w wielu klasach szkół początkowych w Brukseli (dla normalnych). Metoda ta daje się nawiązać do ośrodków zainteresowania i znajduje uzasadnienie z punktu widzenia psychologicznego i metodycznego. *Decroly* wraz ze swoją współpracowniczką *Degand* <sup>4)</sup> stwierdzili, że gdy dziecko uczy się czytać, ujęcie wzrokowe znaków graficznych, wyrażenie słowne, kojarzenie dźwięków i ich wyobrażenie graficzne, wreszcie przepisywanie, wyrażenie piśmienne i pisownia tworzą jedną, niepodzielną całość. Wymaga to oczywiście współdziałania różnych funkcji, głównem jednak zjawiskiem, zwłaszcza dla języka francuskiego, jest niewątpliwie proces wzrokowy. Wzrok jest zmysłem więcej przedmiotowym i konkretnym od słuchu i rozwija się przed słuchem. Matka, która chce nauczyć dziecko mówić, nie wymawia głosek, wyrazów bez związku, ale używa całych zdań. Tej samej metody można użyć przy nauce czytania. Jeżeli dziecko rozumie za pośrednictwem ośrodka słuchowego, może zrozumieć i za pośrednictwem ośrodka wzrokowego, drogą naturalną. Należy tylko stosować dość często powtórzenia, aby obraz wzrokowy utrwalił się tak, jak słuchowy. Ani mowa, ani pismo, nie biorą początku od litery, lecz od dźwięku i rysunku, mających wartość zdania. Małe dziecko, używając nawet pojedynczych wyrazów, oznacza niemi całe zdania. Gdy nadejdzie odpowiedni czas, dziecko samo zacznie roz-

<sup>1)</sup> *La lecture élémentaire*. Rapport présentés en assemblée générale du 20 décembre 1909. Société belge de Pédotechnie. Extraits de la revue *Zuid en Nord*. La Psychologie de la lecture, page 7.

<sup>2)</sup> *M. Grzegorzewska*. Struktura psychiczna, czytania wzrokowego i dotykowego *Polskie Archiwum Psychologii* Nr. 2, 1927 r. str. 109-111.

<sup>3)</sup> Opis metody znaleźć można w książce: *Amelja Hamaide*. Metoda *Decroly*. Tłum. *M. Górski*. Biblioteka dzieł pedagogicznych. Nakładem „Naszej księgarni”, Warszawa — Łódź 1926.

<sup>4)</sup> *Decroly et Degand*. Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture, *Archives de Psychologie*, VI, 1907, Genewa. — Patrz także referat *Decroly*'ego w *Société belge de Pédotechnie* 1909 i inne prace.

kładać. Przyjęto w pedagogice jako ogólne prawidło, że w nauczaniu należy zawsze postępować od pojęć prostych do złożonych, od przedmiotów konkretnych do pojęć abstrakcyjnych. Czem jest jednak pojęcie proste? W zwykłej metodzie przyjmuje się sylabę lub literę, aby dojść do wyrazu, a potem do zdania. Umysł samorzutnie takiej drogi nie przebywa. Chcąc dać komuś obraz jakiejś osoby, nie będziemy przedstawiać z początku jej cech poszczególnych. Zdanie konkretne, proste, wywołujące obraz jest inne dla dziecka od litery lub sylaby oderwanej, pozbawionej znaczenia. Dźwięk i litera są ostatecznymi produktami procesu rozkładania, dokonywanego przez umysł ludzki. W metodzie globalnej zaznajamia się dzieci z czytaniem drogą poleceń, polecenie bowiem jest naturalną formą mowy, przyczem zazwyczaj towarzyszą mu gesty; jest to również kontrola pojmowania, gdyż gest jest związany z czynnością, która wynika z potrzeb dziecka. Wszystkie te czynniki są konkretne, interesujące dla dziecka; mają cel. Dla mowy wzrokowej (podobnie jak dla słuchowej) potrzebne będą wielokrotnie powtórzenia; dopiero po kilkakrotnym przyjrzeniu się napisanemu poleceniu, dziecko zacznie rozumieć to, co widzi. Analiza mowy wzrokowej nastąpi w ten sam sposób, jak mowy słuchowej.

Metoda ta pozwala ściśle nawiązać naukę czytania do różnych działów programu, zgodnie z ośrodkami zainteresowania, ponieważ dziecko czyta o tem, co widzi i co przeżywa. Czytanie staje się wobec tego najpierw ćwiczeniem w wyrażaniu, przedmiotem skojarzonym z innymi dziedzinami nauczania, a następnie—narzędziem zdobywania wiedzy. Jest to metoda postępująca drogą naturalną od wyobrażeń konkretnych do pojęć abstrakcyjnych. Przedstawiamy najpierw rzeczy, potem zdania, na końcu dopiero wyrazy i dziecko dochodzi do wyodrębnienia liter gdy musi syntetyzować.

Jeżeli dane te rozpatrywać z punktu widzenia psychologii postaci, to należy stwierdzić, że metoda globalna (całostkowa) czytania prowadzi do wytworzenia struktury czytania „od góry”, czyli drogą naturalną. Trudno o większą zgodność między wynikami obserwacji pedagogicznej i badań psychologicznych. Chcemy tu jeszcze podkreślić fakt, że dziecko zna już mowę słuchowo-ruchową, gdy pojawia się nowe zjawisko wzrokowe, którem jest czytanie. Otóż tę nową strukturę, powstałą na tle optycznym, należy powiązać z dawniej już powstałą, a więc udoskonaloną strukturą słuchową i postępować jak dla struktury słuchowej, która powstała także „od góry do dołu”. Wówczas dziecko zrozumie, że czytanie, to tylko nowy sposób wyrażania się, analogiczny do pierwszego. Pierwsza struktura (słuchowo-ruchowa) powstała w porządku czasowym, druga powstaje w porządku przestrzennym.

Oczywiście, wszystko to co *Decroly* mówi o ważności procesu

wzrokowego, należy odnieść nie do wrażeń optycznych, rozpatrywanych w izolowaniu, lecz do całej struktury postrzeżeniowo-myślowej, powstałej na polu optycznym.

W ten sposób znajdujemy naukowe uzasadnienie wyższości metody czytania na podstawie całości. Nie wypływa z tego jednak, ażeby wszystkie dzieci uczono czytania tą metodą, spotykamy bowiem, rozmaite typy; niektóre dzieci uczą się czytać same, prawie bez pomocy starszych, dla innych wizualizacja napotyka na duże trudności. Są to jednak wyjątki. U wielu dzieci nawet inteligentnych nauka czytania zwykłymi metodami jest powolna, trudna i nudna ze względu na nieumiejętność abstrahowania, niemożność skupienia uwagi, brak wysiłku dowolnego, potrzebnego do pracy nieinteresującej. Czynniki te są o wiele silniej zaznaczone u dzieci anormalnych, wśród których duża ilość nie jest w stanie wyuczyć się czytania metodami zwykłymi, podczas gdy nauka prowadzona metodą całości doprowadza do celu. Metoda *Decroly'ego* mogłaby więc być stosowana do większości dzieci zarówno jak i do dorosłych analfabetów, których psychika pod wielu względami zbliżona jest do dziecięcej.

Metodzie globalnej czyniono ten zarzut, że w nauce czytania dzieci normalnych wymaga dłuższego czasu od metody zwykłej. *Decroly* temu zaprzecza, gdyby jednak tak miało być istotnie, nie jest bowiem celem jaknajszysze wyuczenie się czytania bez względu na metodę. Decydującą będzie tutaj droga prowadząca do celu; zależnie od przyjętej metody, droga ta może okazać się korzystną dla rozwoju psychicznego dziecka, albo też będzie niepomyslną dla tego rozwoju.

Myśli, całe frazesy stanowią pojęcie konkretne dla dziecka — dziecko czytać powinno tylko to, co samo rozumie.

Nauka czytania i pisania przechodzi w początkowej (r. 1906) metodzie *Dr. Decroly'ego*<sup>1)</sup>, następujące etapy:

I. *Zdanie w trybie rozkazującym.* Dziecku pokazuje się karton, na którym wypisane jest krótkie zdanie n. p. „proszę podnieść ręce„ — po przeczytaniu dziecko wykonuje rozkaz (skojarzenie obrazu wzrokowego zdania z czynnością).

II. *Porównanie między rozkazem wypisanym na kartonie, a rozkazem wypisanym na tablicy* (aby przyzwyczaić dziecko, że czytanie wyrazu nie zależy od miejsca w którym jest napisany).

III. *Przejsięcie od sposobu rozkazującego do oznajmującego.* Przed dzieckiem wykonywa się dany ruch — dziecko wyszukuje między różnymi kartonami taki na którym jest napis, wyrażający tę czynność.

IV. *Odczytywanie rysunku.* Nauczyciel rysuje człowieka, wykonywającego dany ruch, dziecko zaś wyborem odpowiedniego kartonu wykazuje, że potrafi przeczytać rysunek.

V. *Przejsięcie do pisania rysunkiem.* Nauczyciel pisze na tablicy jakieś

<sup>1)</sup> Podobną metodę stosował już *Itard* i *Seguin* w kształceniu anormalnych.

zdanie u.p. „Janek uderza w stół” — dziecko wyraża tę czynność rysunkiem.

VI. *Przejšcie do pisania.* Nauczyciel wykonywa dany ruch przed dzieckiem i kreśli odpowiedni rysunek na tablicy, a dziecko wyraża tę czynność lub jej rysunek za pośrednictwem znaków graficznych.

VII. *Stosowanie czytania i pisania w różnych przedmiotach nauczania.* Skoro dziecko nabrało już wprawy w graficznym odtwarzaniu widzianego zdania, zdolne już jest posługiwać się mową wzrokową dla wyrażenia swych myśli w różnych przedmiotach nauczania.

Według Hamaïde<sup>1)</sup> mamy w metodzie *Decroly'ego* cztery stadja. 1-sze stadjum: W związku z ośrodkiem zainteresowania opracowywanym w danej chwili, stawiamy przed dziećmi napisane polecenia, w formie całego zdania n.p. „przynieś mi gruszkę”, „daj gruszkę Hani”, „połóż gruszkę na stole” i t. d. Polecenia te, napisane dużymi literami na arkuszach, pokazujemy dzieciom. Z początku chodzi o proste ujęcie wzrokowe. Dzieci muszą dowieść czynami, że zrozumiały rozkaz. Lubią te lekcje bardzo, gdyż mogą biegać, chodzić, bawić się, nawet — jeść. Ćwiczenia te prowadzimy przez 2 tygodnie, albo dłużej. Dzieci niedorozwinięte ćwiczą się bardzo znacznie dłużej. Później wszystkie przedmioty w klasie zaopatrujemy w etykietę z napisem; te obrazy wzrokowe wyrazów są odrazu przyswojone. Codziennie dajemy po kilka nowych wyrazów. Tak samo wypisujemy imiona wszystkich dzieci na paskach papieru.

2-gie stadjum. Zamiast pokazywać wyrazy na kartkach, piszemy je na tablicy. Po kilku ćwiczeniach dziecko umie porównać polecenie lub wyrazy napisane na tablicy z wyrazami napisanymi na kartkach. W tym momencie w celu powtórzenia wprowadza się gry kształcące *Decroly'ego*. Każde dziecko ma w pudełku zbiór kartek, z napisami znanych poleceń i znanych nazw. N. p. pokazujemy polecenie; każde dziecko wyszukuje je wśród swoich kartek, pokazuje i wykonywa. Wypisujemy na tablicy nazwę przedmiotu, — dziecko wyszukuje wśród swoich kartek wskazane imię i t. p. Gry kształcące są również nawiązywane do aktualnych ośrodków zainteresowania. Weźmy przykład ośrodek zainteresowań „owoce”. Mamy 10 rysunków owoców, a pod każdym znajduje się napisana jego nazwa. Prócz tego mamy na oddzielnych karteczkach nazwy wszystkich owoców. Na początek żądamy tylko od dziecka aby rozpoznało obrazy wzrokowe. Dziecko umieszcza na napisie pod owocem karteczkę z nazwą, później zakrywa paskiem z papieru obrazy wzrokowe (napisy) na kartonie i stara się pod wizerunkiem przedmiotu umieścić stosowny obraz graficzny. Więc już bez wzoru. Dalej zamiast 10, dajemy 20 obrazków, z tych 10 jest nowych. Dziecko musi wykonać wybór.

3-cie stadjum. W trzy tygodnie od chwili zastosowania metody, dzieci zaczynają streszczać obserwacje zapomocą krótkich zdań, zapisywanych w zeszycie do obserwacji. Zdania te dziecko ilustruje rysunkami. Wówczas zaczyna się nowa gra. 1. Obrazki

<sup>1)</sup> Hamaïde op. cit.

z życia. Dziecko wyszukuje zdanie podobne, które rozmieszcza na podstawie utożsamienia wzrokowego. 2. Zakrywa się zdania wypisane pod rysunkiem i dziecko musi z pamięci, już bez wzoru odszukać na kartkach zdania, odpowiadające rysunkom. Liczba obrazków z życia nie jest naturalnie ograniczona i gra ciągle się wzbogaca. Należy stale pomnażać ćwiczenia i podtrzymywać uwagę w napięciu.

*4-te stadjum. Pisanie.* Dziecko odtwarza obrazy wzrokowe graficzne tak, jak odtwarza rysunek, gdyż pismo stanowi dla normalnego dziecka zadanie proste i łatwe. Dziecko dochodzi do biegłości w pisaniu bez specjalnych ćwiczeń. Pierwsze ćwiczenia poprzedzone są samodzielnymi rysunkami i modelowaniem. Daje to doskonałe wyniki. Piszemy krótkie ćwiczenia wzrokowe na tablicy, poczem dziecko pisze je z pamięci. Powtarzamy. W 6 tygodniu lub we 2 miesiące od początku nauki wprowadzamy litery drukowane. Dziecko przechodzi bez żadnych trudności od pisma do druku. W ten sposób dochodzimy do analizy i ugrupowań dźwięków. Dziecko inteligentne samo dokonywa rozkładu, gdyż jest to pracą naturalną i niezbędną. 1<sup>o</sup> Analiza wyrazów jest ćwiczeniem niezbędnem i wystarczającym do wyuczenia czytania; 2<sup>o</sup> analiza odbywa się ilekroć występuje podobieństwo między kilkoma znanymi obrazami wzrokowymi. Możemy ją więc ułatwić przez stosowne ugrupowania, które uwydatnią podobieństwa i skierują na nie uwagę dziecka. Przy współudziale dzieci z wyrazów układamy tablice. Początkowo zestawiamy wszystkie wyrazy, w których są sylaby z samogłoskami a, e, u, i, i t. d. (ala, mama, lalka). Dzieci również ilustrują tablice. Samogłoski te następnie wprowadzamy do króciutkich czytanek, które dzieci odczytują, a potem przepisują (mała ala ma lalkę). Samogłoski są pisane czerwoną barwą na tablicy. Podobnie przygotowujemy tablice dla spółgłosek. Jedną z gier polega na tem, że dzieci najpierw wycinają wyrazy ze zdań, a potem znów układają z nich zdania (ze wzorem lub bez). Później przedstawiamy odrazu dwa, trzy zdania. Wreszcie następuje zestawienie wyrazów, zawierających dźwięki dwuznakowe. Są to wyrazy znane, podajemy je dzieciom w czytankach. Wyrazy, zawierające dźwięk opracowywany, zostają wpisane do zeszytu, potem dzieci zestawiają je w oddzielne tablice i ilustrują.

Wówczas dopiero zaczyna się analiza. Wracamy do jednego z dobrze znanych zdań. Rozcinamy to zdanie na sylaby; potem zostaje ono odbudowane. Zwiększamy trudności mieszając 2, 3, 4 zdania. Potem nowa gra na powtórzenie; miesza się wszystkie sylaby; „daj mi pa”!.. piszemy na tablicy. Dziecko szuka na kartkach sylaby podobnej, następnie szuka wyrazu do którego ta sylaba należy. W ten sposób rozkładamy wszystkie wyrazy.

Dopiero od chwili, gdy dziecko poznało sylaby, dajemy mu książkę do czytania. Upřednio tworzy ono samo swoją czytanke

przy współudziale klasy. Często dzieci układają książeczki dla swoich mniejszych towarzyszy. Jest to metoda przyjemna dla ucznia i daje duże zadowolenie nauczycielowi. Wpływ metody odbija się na pisaniu i daje wyniki zadziwiające.

Pod względem przebiegu metodycznego *Decroly* wprowadza do swojej metody różne zmiany. W pracy swojej naprzykład o grach wychowawczych<sup>1)</sup> daje następujące wskazówki:

I. 20 małych przedmiotów wisi na ścianie (przeważnie są to zabawki n. p. mały samochód, polewaczka, koń, krowa, królik, stolik, kolejka i t. p.), przedmioty te etykietuje się, dzieci zaś ctykiety napisane nakładają na te przedmioty, kojarząc w ten sposób nazwę przedmiotu i jej obraz graficzny z przedmiotem. Przy etykietowaniu stopniuje się trudności (najpierw zdejmuje się 2 etykiety, potem 3 i t. d.)

II. *Loto obrazów i słów*. Nauczyciel przygotowuje 2 serie kartonów z narysowanymi przedmiotami: a) z podpisami, b) bez podpisów. Dziecko nakłada najpierw odpowiednie napisy na kartony *a*, potem na kartony *b*. (Na kartonach tych narysowane jest: 6 części ciała, 6 owoców, 6 pokarmów, 6 przedmiotów z nakryciem do stołu, 6 ubrań, 6 mebli) W kartonach *a* dziecko tylko rozpoznaje, porównuje i identyfikuje napisy, w kartonach *b* kojarzy je z rysunkami przedmiotów; wchodzi tu w grę już pamięć. Podobnie jak w etapie pierwszym daje się dzieciom najpierw 1 potem 2, 3 i 4 kartony, przez co wzrastają trudności.

III. *Pudełka od zapalek*. Najpierw dzieci oklejają pudełka od zapalek, a następnie umieszczają w nich czekoladę, cukier, orzech, kawę, sól, kakao, fasolę, groch, chleb, mąkę i t. p.—oraz nalepiają etykiety. W czasie zajęć zdejmuje się pokrywki z pudełek, a dzieci winny je odpowiednio nałożyć.

W tych trzech etapach poznają dzieci już dostateczną ilość słów; można zatem zacząć pracę rozkładu i syntezy, — do tego służą następne gry.

IV. *Małe scenki z życia* rysuje się na kartonie 15/16 cm. i podpisuje zdaniem interpretującym tę scenkę, a dziecku daje się na kartonie także zdanie do nakrywania podpisu (chodzi tu o identyfikację). Potem usuwa się podpis i pracę porównania komplikuje ćwiczenie pamięci. Następnie daje się dziecku to samo zdanie pocięte na poszczególne wyrazy, a dziecko musi je odtworzyć z modelem lub bez modelu. Ilość tych obrazów nie jest ograniczona, zależy od nauczyciela i poziomu uczniów. Ćwiczenie to może być również pracą zbiorową: nauczyciel rozdaje zdania napisane, potem pokazuje kolejne obrazki i każde pokazać odpowiednie zdanie, lub też zdanie pisze na tablicy i każde pokazać odpowiedni obrazek i t. p.

V. *Deseczki*. Praca syntezy. Nauczyciel przygotowuje: 1) 8 deseczek 12/15 cm. na których wypalono: a) *krzesło*, na którym jest: dzbanek, piłka, filiżanka, kapelusz, b) *stół* z temi samymi przedmiotami; 2) małe przedmioty, na których są nazwy tych przedmiotów i wyrazy *jest na*. Dziecko uczy się kombinować te wyrazy, aby utworzyć zdanie: n. p. piłka jest na krześle, kapelusz jest na stole. Rysunki są zrobione szkicowo, tak, aby dziecko mogło je przerysować do zeszytu. W tym stadium może już dziecko w swoim zeszycie rysować te sceny i podlepieć napisy, a potem oddzielne słowa, układając napis. Rozkładając tak te zdania uczy się małych słów n. p. *jest na*, wydziela je i czyta już samodzielnie w następnych zdaniach. Wtedy właśnie nauczyciel wybiera ze znanych słów te, które mają sylaby podobne i zwraca na nie uwagę dziecka. Dziecko wkracza w stadium analizy, bawi się wyszukiwaniem w swoim zapasie słów sylab i liter podobnych.

<sup>1)</sup> *Decroly* op. cit.

*Decroly* zwraca uwagę na znaczenie rysunku w nauce czytania. Wszystkie prace dziecka winny się łączyć z rysunkiem tak, aby ono wprowadzało się rysunkiem szybko wyrażać swoją myśl.

Zasady dydaktyczne metody wzrokowo-naturalnej są następujące: 1) nauka czytania odbywać się będzie okolicznościowo, w ciągu innych lekcji dnia, a nauczanie to będzie zawsze skojarzone z nabywaniem nowych słów, z rozwojem wymowy i z rozwojem intelektualnym; 2) ćwiczenia poświęcone czytaniu będą zawsze wyrazem nabytych myśli — będą to ćwiczenia ekspresji; 3) ogólne biorąc usiłowania będą skierowane do rozwoju inteligencji dzieci, gdyż ona dopiero zapewnia konkretną podstawę czytaniu; 4) wszystkie ćwiczenia będą się opierać na analizie wzrokowej, na systemie zbliżeń i porównań i na systemie wyrażania nabytych myśli. System zbliżeń i porównań polega na tem, że nauczyciel wypisuje na tablicy kilka nazw przedmiotów, zawierających jednakowe ugrupowania wzrokowe, następnie poddaje np. myśl rozkładu słowa na sylaby.

Metoda *Decroly'ego* polega na podwójnej zasadzie: 1) nauczanie się czytania jest wynikiem edukacji wzrokowej, 2) w nauce czytania i pisania należy iść od całości do czynników składowych, od rzeczy konkretnych do abstrakcji. Konkretem w danym wypadku będzie zdanie, które wyraża myśl lub czyn, abstrakcją — litera, sylaba, które głośno czytane wyrażają tylko dźwięki. *Decroly* i *Degand* nauczyli czytać swoją metodą nawet te dzieci, które wogóle nie były zdolne do tego przy stosowaniu innych metod. Zarzucano co prawda tej metodzie, że jest zbyt powolna i że niekiedy wymaga roku lub dwu lat do wyuczenia czytania. *Decroly* przyznaje, że jest ona powolna jednak nie widzi w tem żadnego zarzutu, gdyż pomimo swej powolności jest ona skuteczną nawet w wielu wypadkach beznadziejnych, a w innych oddaje bardzo duże usługi, gdyż ćwiczenia te są kształcące, a dziecko uczy się czytać bez przykrości. Ogólnie charakteryzując metodę *Decroly'ego* można powiedzieć, że są to niezmiernie ciekawe usiłowania skonkretyzowania nauki czytania i skojarzenia jej z innymi ćwiczeniami związanymi z ośrodkiem zainteresowań i światem otaczającym.

\*       \*       \*

W ciągu dwu lat pracy w I klasie szkoły dla upośledzonych umysłowo, stosowałem w nauce czytania i pisania metodę wzrokowo-naturalną dr. *Decroly'ego*. Oczywiście, że w przystosowaniu tej metody do nauczania dzieci *polskich*, różnice warunków życia tych dzieci i pewne właściwości językowe, wprowadziły modyfikacje, często dosyć daleko odbiegające od pierwowzoru autora.

Etapy pracy są następujące:

I. Etykietowanie przedmiotów.

1) Lotto tych samych przedmiotów; a) z podpisami, b) bez podpisów.

2) Pisanie tych wyrazów (podpisywanie pod odpowiednimi ilustracjami).

3) Pudełka z etykietą zawartości.

4) Łączenie wyrazów (n. p. „to piec a to lalka”).

II. Wprowadzenie czasowników.

III. Wprowadzenie przymiotników i przysłówków.

IV. Wzajemny stosunek przedmiotów.

V. Wyodrębnianie dźwięków.

I. Po dłuższym okresie pracy, przygotowującym dzieci do nauki czytania, etykietuje się stopniowo 6 przedmiotów dobrze dzieciom znanych i znajdujących się w klasie. Zaczynając od porównywania 2 napisów, dzieci wieszają odpowiednie kartki na przedmiotach etykietowanych. Przy tej pracy obejmują obraz wzrokowy wyrazu i kojarzą przedmiot z napisem. Skoro ta praca nie sprawia już dzieciom trudności w zakresie 6 wyrazów, otrzymują loteryjkę tych samych przedmiotów z podpisami.

Przez wprowadzenie loteryjek praca staje się bardziej kolektywną, gdyż wszystkie dzieci równocześnie są zajęte, zakrywając napisy na loteryjce odpowiednimi kartkami z napisami. Tutaj kojarzą dzieci napis z rysunkiem (t. j. symbolem) przedmiotu i przyzwyczajają się do tego, że napis nie zależy od miejsca na którym jest napisany. Następnie wprowadzamy loteryjkę tych samych przedmiotów bez podpisów, tą drogą dzieci przechodzą do zupełnego utrwalenia obrazów wzrokowych słów przy wyszukiwaniu napisów z pamięci i układaniu pod odpowiednimi rysunkami. Po dobrym utrwaleniu i sprawnym wyszukiwaniu wszystkich napisów 6-ciu wyrazów, wprowadzamy pisanie.

Dziecko dochodzi do umiejętności pisania bez specjalnych ćwiczeń przygotowawczych, odtwarza cały obraz graficzny wyrazu tak, jakgdyby odtwarzało rysunek nie napotykając na wielkie trudności. Musimy jednak pamiętać o tem, że pisać mogą dzieci dopiero wtedy, kiedy dobrze orientują się już w odpoznawaniu poszczególnych wyrazów, przedtem zaś nauczyciel, tak, aby go wszystkie dzieci widziały, winien bardzo czytelnie żądany wyraz napisać na tablicy (czynnik wzrokowo-motoryczny).

W następnym etapie zamiast etykietowania poszczególnych przedmiotów, wprowadzamy, częściowo dla uniknięcia monotonii, częściowo zaś ze względu na koncentrację materiału nauczania, umieszczanie drobnych przedmiotów w zwyczajnych pudełkach od zapalek i naklejanie na nich odpowiednich napisów. I tutaj, podobnie jak poprzednio w pierwszym etapie, dzieci kojarzą przedmiot z napisem z tą różnicą, że przy etykietowaniu napis był na przedmiocie, tutaj zaś napis wskazuje, jaki przedmiot znaj-

duje się wewnątrz. Przedmioty wyjmujemy z pudełek i mieszamy, a dziecko powinno je włożyć do pudełek z odpowiednimi napisami (zaczynamy od 2 pudełek). Wyrazów tych w pudełkach, podobnie jak w pierwszym stadjum, wprowadzamy sześć. Skoro dzieci dobrze utrwaliły sobie obrazy wzrokowe wszystkich wyrazów, wprowadzamy czasowniki. Moment ten niezmiernie ożywia i urozmaica prowadzenie lekcji, jak bowiem wiadomo wszelki ruch, wszelka czynność więcej potrafi zainteresować dzieci, niż najbarwniejsze zabawki czy obrazki. Tutaj prowadzenie samej lekcji ulega dużej zmianie; dziecko nie ma przed sobą ani loteryjek ani pudełek, ma jedynie kartki z napisami wyrazów, których obrazy są już w umyśle utrwalone. Sposoby prowadzenia lekcji mogą być rozmaicie zmieniane i urozmaicane np. 1) nauczyciel wydaje polecenie „Janek pokaż piec” — wszystkie dzieci wyszukują odpowiednią kartkę, wywołany pokazuje żądany przedmiot, 2) nauczyciel pisze polecenie na tablicy — dzieci odczytują i wykonują, 3) nauczyciel wskazuje przedmiot — dzieci wyszukują napis i t. p. We wszystkich wypadkach należy zwracać uwagę czy wszystkie dzieci dobrze zrozumiały i wykonały polecenie, t. zn. czy dobrą kartkę z napisem wyszukały (kontrola może odbywać się np. przez podnoszenie karteczek do góry). Po wprowadzeniu czasowników dzieci układają ze swych kartek całe zdania, jakoteż ilustrują czynności w zeszytach i podpisują te ilustracje. Zdania te rozszerzamy przez wprowadzanie przymiotników i przysłówków, określających cechy przedmiotów, które dzieci w poprzednich dwu etapach poznały. W ten sposób poznają dzieci około 20 wyrazów, oprócz imion swoich i kolegów, jakoteż nazw dni tygodnia. Zapas tych wyrazów jest dostateczny do przejścia naturalną drogą do analizy. Przejściowym niejako etapem do analizy jest wprowadzenie wzajemnego stosunku przedmiotów. W tym celu przygotowujemy loteryjki tych samych przedmiotów w różnym ustosunkowaniu (muszą to być jednak przedmioty poprzednio już przez dzieci poznane). Jeżeli np. weźmiemy lalkę i piec wprowadzimy loteryjkę „lalka jest na piecu”, „lalka jest za piecem”, „lalka jest przy piecu”. Tak samo, jak w etapie pierwszym, dajemy najpierw loteryjkę z podpisami, potem bez podpisów, a na osobnych karteczkach — „lalka” „jest” „na” „przy” „piec”. Dziecko, już przy pierwszej próbie odtworzenia napisu zauważyć musi pewne odchylenia w końcówce słowa „piec”, zależnie od położenia lalki względem pieca. I tutaj właśnie zjawia się naturalna potrzeba wyodrębnienia dźwięku, naturalna potrzeba otrzymania „tego co jest na końcu słowa piec”, aby dziecko mogło wyraz ten tak samo odtworzyć. W ten sposób naturalną drogą dochodzi do analizy, wyodrębniając dźwięki i poznając litery. W analizie postępujemy w ten sposób, że najpierw wyodrębniamy samogłoski przechodząc stopniowo do wyodrębniania spółgłosek. Równocześnie z analizą wyrazów nastę-

puje rekonstrukcja poznanych dźwięków i liter na nowe wyrazy. Dzieci ilustrują tematy pracy dnia, układają zdania z poznanych wyrazów i liter, zdania te podpisują pod rysunkami, tworząc w ten sposób miłą i barwną czytanke.

W miarę tego jak dzieci zaczynają już dobrze odczytywać czytanki pisane, przechodzimy stopniowo do druku, zaczynając od słów, składających się z liter zbliżonych bardzo do pisanych. Przejście to odbywa się łatwo i z szybkością uzależnioną od stopnia upośledzenia dzieci. Bardzo pomocnymi będą tutaj wszelkie ćwiczenia na wycieczkach w odczytywaniu szyldów sklepowych, napisów na tramwajach i t. p. Dzieci robią to bardzo chętnie, chodzi już tutaj bowiem nie o sam proces czytania, który dawniej trudność im stanowił, lecz o odpoznanie nieco odmiennych znaków. U niektórych dzieci przejście to odbywa się wprost niepostrzeżenie.

W sprawie języka ojczystego na wyższych stopniach szkoły specjalnej aż do 6 kl. włącznie — powiemy to tylko, że program nauki języka winien mniej więcej obejmować zakres materiału zawartego w programie 4 pierwszych lat nauczania w szkole powszechnej i winien być jaknajściślej związany z opracowywanymi ośrodkami zainteresowań (t. j. i wszystkie inne „przedmioty nauczania”).

Gramatyka winna być traktowana tylko okolicznościowo, w zastosowaniu do poprawnego wyrażania się i do poprawnej pisowni <sup>1)</sup>.

(D. n.).

---

DR. J. KORCZAK.

## Niedorozwój socjalny.

Sklonni jesteśmy oskarżać społeczeństwo dziecięce o braki, które płyną stąd, że niezróżniczkowane, nieprzesiane — liczą wyższy odsetek osobników niezrównoważonych, niedorozwiniętych, zdemoralizowanych, występnych. Szkolny awanturnik bezkarnie zatruwa życie gromady; o ile w stosunku do nauczyciela zachowuje rezerwę, ogłędnie wykracza poza ramy zakreślone regulaminem. Szachraj, korzystając z niedoświadczenia gromady, krzywdzi ją w różnych transakcjach, nikt mu w tem nie przeszkadza. Błazen zaczyna dokuczliwie i jątrzy, nie znajdując przeciwwagi w swej złośliwej inicjatywie. Plotkarz i oszczerca grasują niedostrzeżeni przez dorosłych. Ambitny drapieżnik

---

<sup>1)</sup> Zagadnieniu temu chcemy poświęcić specjalny artykuł.

rozpycha, roztrąca i tratuje. Lekkomysłny i nie zrównoważony wytwarza dla gromady sytuacje przykre, wciąga ogół w konflikty z obowiązującym prawem, naraża na straty materialne, psuje nagle nastroje pogodne czy radosne. Matolek lezie namiętnie i żąda od gromady, bo mu życie nie wskazało jeszcze miejsca odpowiadającego jego wartości.

Odepchnięci i zdeklasowani dorośli, zwyrodnialcy i chorzy, szumowiny — męty — łączą się (złodziej — paser, prostytutka — sutener) stanowiąc nawias społeczeństwa, zamknięte państwo w państwie, czujnie strzeżone i tropione. Część znaczna — izolowana w szpitalach dla obłąkanych i kryminalach. Część — skazuje się dobrowolnie na emigrację — banicję, część znajduje nasycenie swych drapieżnych instynktów w pracy zawodowej (rzeźnik, policjant kryminalny). Ilu w wieku młodym zabiła już gruźlica i nadużycia. Ilu uległo nieszczęśliwym wypadkom, popełniło samobójstwo. Pozostali — mocno utemperowani przez policję, arestry i kary.

Czy ta zbyt powolna praca wielu lat nie może być przyspieszona? Posługujemy się filtrami, pouczeni jak w naturze oczyszcza się woda. Mętne, burzliwe społeczeństwo dziecięce jest podłożem przyszłości. Tu nowy człowiek wpatrzony czujnie w życie, uczy się być mądrym, więc bezwzględny, nieufny, przebiegły i mściwy. Tu uczy się z dnia na dzień, że dobroć, uczciwość, prawdomówność, rzetelność raczej szkodę przynoszą, są zawadą w życiu, pozornie szanowane pozostają przykazaniami i kodeksem naiwnych.

Obserwacja kliniczna społeczeństwa dziecięcego poucza, że niedorozwój socjalny stanowi swoistą formę niedorozwoju inteligencji. Osobnik liczy dobrze, rozumuje i odpowiada na pytania prawidłowo; ale nie umie odczytywać ludzi i praw sprawiedliwych. Błądzi, nie rozumie, nie odczuwa. Jeśli nawet wie — nie chce. Gromada — to teren eksploatacji. Nie widzi potrzeb i praw poza własnymi, lekceważy je, niezdolny do samorodnego wysiłku, by się pohamować.

— Patrzcie go. Niech popłacz. Niech wie na drugi raz. Niech nie będzie głupi.

Głupota — to ufnosć, wrażliwość, uczciwość. Głupi, bo spełnił słuszny rozkaz, lub stosuje się do zakazu (tchórz, lizuch), bo nie chce zmartwić rodziców (maminsynek — pieszczoch — lalus), bo chce być w porządku w zakresie obowiązków i zobowiązań. Głupi, bo mu żal. Bo nie chce brać udziału w złej sprawie lub korzystać z jej wygód i łupów.

Błędnem jest twierdzenie, że szkoła nie wychowuje. Owszem, wychowuje chamstwo i bandytyzm, donosicielstwo i szpiegostwo. Tego nie robią wychowawcy, to się robi poza nimi samo. Nauczyciel kształci w deklamacji na tematy górne (kołżeństwo, braterstwo, miłość, piękno). Nie organizuje życia na

zasadach rozumnej sprawiedliwości, bo lekceważy drobne zatargi i niedojrzałą opinię społeczeństwa dziecięcego. Skargi toleruje o tyle tylko, o ile ułatwiają mu czuwanie nad bezpieczeństwem i karnością gromady, nad całością inwentarza szkolnego. Nauczyciel sądzi dorywczo, pośpiesznie, powierzchownie bez znajomości rzeczy. Kary spadają niespodzianie, zależnie od humoru i momentu. Pomieszczenie zakazów koniecznych ze względami i niewykonalnymi. Przywileje udzielane jednostkom na chybił — trafił, lub co gorsza w zależności wyłącznie od ich stosunku do własnej osoby wychowawcy, a nie społeczności dziecięcej.

Kotłuje się tam coś; raz poraz wybryki i wysoki; tyle niedopuszczalnego, karygodnego — trzeba gromić, karać, karcić. Kogo? Dzieci. Uczniów. Grupę. Klasę. Zarówno inicjatorów, którzy sprowokowali przewinienie, jak i przypadkowe ofiary, podwójnie poszkodowane.

Jak w świetle podobnych stosunków wyglądać może zabezpieczenie od zarazy charakterów słabszych i poprawa osobników uleczalnych. Jaka droga dla rehabilitacji tych, którzy mieli nieśczęście raz zepsuć sobie opinię?

Podobny stan wytwarza dwie płaszczyzny bytowania: jedna — trzeba udawać, że się jest wzorowym; druga — zakonspirowana — ukrywam ze wszelką cenę, co czynię, tembardziej, co myślę i czuję. Teren dla rozrostu obłudy i kłamstwa. — Nie porośnie tu prawość.

Zbuntowana prawość spotyka się z najsurowszą represją. W ten sposób eliminują się elementy socjalne, dodatnie, czynne, dumne, w godność zdobne.

Sądy dla nieletnich i szkoły specjalne rozpoczęły pracę segregacji dzieci, — pierwszy krok ku uporządkowaniu fatalnych warunków współżycia niedorośłąt, którym należy się pomoc. Samorząd szkolny, gazetka, sąd koleżeński, posiedzenia i narady zastąpić winny olbrzymi aparat wywiadowczy i karny dorosłych.

Ale tego nie można robić bez przygotowania, bez znajomości praw rządzących skupieniami dzieci w szkołach i internatach, — (tak, jak fabryki skupiły robotników i dały obronne prawodawstwo socjalne).

Łamy „Szkoły Specjalnej” pozwalają poruszać sprawy bez osłonek, bez narażenia się na zarzut, że zamęt sieją. Jednakże wychowawcy nie powinni zarzutów tych pozostawić bez odpowiedzi.

STANISŁAW POSNER.

## Dzieci niewidome w Lidze Narodów.

Istnieje przy Lidze Narodów Komisja Doradcza Opieki nad Dzieckiem. Jedenaście państw jest w niej reprezentowanych<sup>1)</sup> i siedm międzynarodowych organizacyj opieki nad dzieckiem<sup>2)</sup>.

W r. 1926 delegat Hiszpanji wystąpił z wnioskiem, aby zająć się zbadaniem opieki nad dzieckiem ociemniałym. Wniosek ten został przyjęty do wiadomości i w wykonaniu tego wniosku francuski doradca techniczny p. *Martin* wygotował raport o stanie tej sprawy we Francji. Raport ten wywołał dość obfitą dyskusję, która zamknięta została uchwałą, nawołującą członków Komitetu Opieki nad Dzieckiem<sup>1)</sup>, aby zbierali wszelkie informacje, dotyczące: 1) statystyki i przyczyn ślepoty, 2) opieki nad dziećmi niewidomymi, 3) kształcenia niewidomych, 4) orjentacji zawodowej. W przedmiocie ostatniego punktu Komitet odwołał się ponadto do pomocy Międzynarodowego Biura Pracy.

Dyskusja właściwie zapoczątkowała w Lidze pracę w dziedzinie opieki nad dzieckiem upośledzonym. Raport p. *Martin'a* posłużył za punkt wyjścia.

Przedewszystkiem *J. Martin* stwierdza, że urzędowa statystyka nie zna liczby niewidomych, a szczególnie dzieci niewidomych. Statystykę tę ostatnią on sam musiał zbierać. Twierdzi, że niewidomych pobierających wykształcenie w szkołach specjalnych jest 1282 (671 chłopców, 611 dziewcząt), przyczem przyjuje za przedmiot statystyki niewidomych pomiędzy 6 a 21 rokiem życia. Są atoli niewidomi i poza szkołami. Rodzice boją się dzieci słabych pod względem fizycznym powierzać ludziom obcym i uważają, że tylko rodzina potrafi otoczyć chore dziecko taką opieką materialną, jakiej wymaga jego stan zdrowia. Są i tacy, którzy dzieci niewidome chowają w domu, uczą je żebrać, żyją z ich nieszczęścia. Pan *Mahaut*, sam niewidomy, prezes sto-

<sup>1)</sup> Francja, Niemcy, Belgja, Danja, Polska, W. Brytanja, Hiszpanja. Włochy, Japonja, Rumunja, Stany Zjednoczone, Urugwaj. Nazwiska delegatów brzmią jak następuje: Ambasador *Regnault*, posłanka *D. Gertruda Baumer*, *Carton de Wiart*, *Estrid Hein*, senator *Stanisław Posner*, *S. W. Harris*, *Don Pedro Songro y Ros d'Olano*, ambasador *Paulucci di Calboli*, *Naotake Sato*, poseł *Comrene*, pani *Grace Abbott*, doktorka *Luisi*.

<sup>2)</sup> Stowarzyszenie Międzyn. Opieki nad dzieckiem (Henryk Rollet), Liga Towarzystwa Czerwonego Krzyża (dr. med. Humbost), Międzyn. Organizacja Harcerzy i Harcerek (Boy Scouts and Girl Guides), Unja Międzynarodowa pomocy dzieciom, Międzynarodowa Organizacja Kobiąt, Federacja Międzynarodowa syndykatów robotniczych (Amsterdam), Federacja Międzyn. syndykatów chrześcijańskich

<sup>1)</sup> Komisja doradcza obejmuje dwa komitety jeden dla walki z handlem kobietami, drugi — opieki nad dzieckiem. Przedstawiciele rządów są ci sami w obu komitetach.

warzyszenia szukającego pracy i pomocy dla byłych uczniów Instytutu Ociemniałych, oblicza ilość dzieci niewidomych, nieuczęszczających do szkół, na dwieście. Jeżeli cyfrę tę dodamy do poprzednio zanotowanej, otrzymamy półtora tysiąca nielelnich ociemniałych. Trzeba pamiętać, że ilość ociemniałych dzieci zmniejsza się we Francji. W r. 1882 założyciel szkoły *Bruille'a*, p. *Pepheu* twierdził, że jest we Francji 4.000 niewidomych poniżej lat piętnastu. Dziś p. *Martin* liczy ich tylko 1½ tysiąca. Higiena swoje czyni, medecyna także.

Według ustawy *Jules Ferry'ego* z dnia 28 marca 1882 o nauczaniu powszechnem (art. 4) — obowiązek nauczania niewidomych był przewidziany. Jednak rozporządzenia do artykułu tego nie wydano nigdy. W r. 1909 powrócono do tej sprawy i rozwiązano ją bardzo nieszcześnie; powołano do życia klasę dodatkową dla dzieci zacofanych w rozwoju i upoważniono nauczycieli, aby przyjmowali do tych klas i dzieci niewidome. Te ostatnie nie (albo bardzo niewiele) korzystały z nauk udzielanych dzieciom pozostałym. W r. 1912 ministerstwo poleciło nauczycielom przyjmować dzieci niewidome do szkół narówni z dziećmi zdrowymi. Pod względem pedagogicznym był to nonsens; rozporządzenie dowodzi tylko, że rząd zdawał sobie sprawę, że trzeba „coś” dla dzieci niewidomych uczynić, a że nie miał funduszy na tworzenie szkół specjalnych, tedy wpadł na pomysł sadzania dzieci niewidomych na ławce szkolnej obok dzieci widzących. „Zawsze dziecko coś usłyszy, zawsze umysł będzie się mógł rozwijać w atmosferze, w której inne dzieci rozwijają się i kształcą”. Jeżeli w dziedzinie prawodawstwa nie wiele uczyniono, to jednak nie należy przypuszczać, że państwo nic albo niewiele czyni dla kształcenia niewidomych. Państwowy Instytut Ociemniałych (w Paryżu) otrzymuje z budżetu za rok 1927 — 1.312.000 franków (6.000 franków na dziecko — kwota bardzo poważna). Poza tem rady miejskie, departamenty utrzymują szkoły dla dzieci ociemniałych: szkoła im. *Braille'a* w Saint-Mandé (dep. Sekwany) — utrzymywana jest z funduszy departamentu. Szkoła w Lyon — Villeurbanne utrzymywana jest kosztem miasta, departamentu Rodan i sąsiednich departamentów. Poza tem — istnieje cały szereg fundacji prywatnych, świeckich i wyznaniowych. Ogółem szkół trzydzieści. Nie trudno jest zdobyć stypendjum państwowe dla ucznia. Stowarzyszenie im. „*Valentin - Haüy*” — w zakresie zdobywania stypendjów czyni bardzo wiele.

Od r. 1910 trwa spór o to, jakie ministerstwo ma wykonywać kontrolę i opiekę nad szkołami tego rodzaju: Oświata, Higiena, Sprawy Wewnętrzne, Praca (do którego to ministerstwa należy obecnie higiena) — kłóciły się ze sobą o to, w czym zawiadywaniu być mają szkoły dla niewidomych. Trzeba dodać, że warsztaty, w których niewidomi pracują, znajdują się pod kontrolą Inspektorów Pracy.

Pierwszym nauczycielem był *Valentin-Haüy*. W 1786 r. pokazywał Ludwikowi XVI w Wersalu 24 uczniów, niewidomych, umiejących czytać, pisać, rachować, pracować i śpiewać. Rewolucja podważyła jego pracę (emigrant, założył pierwsze szkoły dla niewidomych w Berlinie i Petersburgu). Tymczasem Instytut jego żył i rozwijał się. Nauczanie oparte zostało na nowych wciąż poprawianych zasadach. Dziś w Instytucie gra orkiestra, złożona z trzydziestu muzyków—rzeczy trudne i wysoce wyszkolone (Bethowena, Saint-Sensa), wymagające wielkiej kultury, zrozumienia i subtelności w odczuwaniu piękna. Wielu nauczycieli muzyki jest niewidomych, tacy mają najwięcej powodzenia u uczniów, którzy się łatwo zniechęcają wobec trudności nauki.

*Martin* opisuje bardzo szczegółowo szkołę im. *Ludwika Braille'a* (um. 1852) w Saint-Mandé. Jestto, jak wiadomo, jedna z najpiękniejszych szkół dla dzieci niewidomych, służyła wszędzie na wzór do naśladowania. *Martin* zwiedzał ją szczegółowo. Uderzały go na każdym kroku nadzwyczajne postępy. Egzaminu dzieci zdają w szkołach powszechnych, razem z dziećmi normalnymi i zdarza się nieraz, że otrzymują lepsze oceny niż dzieci normalne. Szkoła połączona jest z warsztatami i produkuje dla potrzeb rynku. W dziedzinie koszykarstwa mają markę ustaloną w Paryżu. Rynek zabiera wszystko, co szkoła produkuje. Niewidomi i po zdaniu egzaminów mieszkają w szkole, pracują i zarobkują. O ile zakładają rodziny, muszą mieszkać poza szkołą; w tych wypadkach szkoła płaci często komorne i daje zapomogę dla każdego dziecka.

Z chwilą, gdy dziecko wstępuje do szkoły otrzymuje książeczkę kasy oszczędności i zostaje przyjęte do kasy emerytalnej szkoły. Nagrody wyznaczane w pieniądzu, oraz 5% z zarobków—wpływają do tych kas. W 18 roku życia niewidomy posiada kapitał 3.000 fr. i ma zapewnioną rentę 1.800 fr. od 50-go roku życia. Półniewidomi opuszczający szkołę w 21 roku życia, mają pewien majątek w rzemiośle, które ze szkoły wynoszą i w kapitaliku, który pozwoli zbudować rodzinę.

Powiedziano wyżej, że szkół dla dzieci niewidomych istnieje we Francji około 30. Poza Paryżem istnieje cały szereg szkół regionalnych, obejmujących dzieci z kilku departamentów jednocześnie (w Bordeaux, w Marsylii, Nancy). Szkoły te mają swoje specjalności: w Bordeaux uczą telefonowania, daktylografji. W wielu—nauczycielami są niewidomi, dawniejsi wychowawcy zakładu. Wyniki, według zapewnień p. *Mahaut*, są zadawające. Na 306 osobników, które wyszły ze szkoły, 223 zdobyło stanowiska pożytecznych członków społeczeństwa. Reszta, o ile rodziny nie są w stanie pomagać, znajduje utrzymanie w przytułkach. Istnieją szkoły i w kolonjach (utrzymywane przez rząd): w Algierze i Sajgonie (Annam). Arabowie niechętnie oddają dziecko do szkoły. Arab uważa dziecko niewidome za fetyusza,

który pochodzi od Boga i którego czcic należy a nie oddawać pod opiekę obcych ludzi i ponadto nie—muzułmanów. W Sajgonie kształcą Annamitów. Jest to szkoła i przytyłek jednocześnie. Najstarszym atoli we Francji jest Państwowy Instytut Młodych niewidomych (Institut National des jeunes aveugles). Jestto jakgdyby wyższa szkoła w stosunku do wszystkich innych; szkoła *średnia*, o ile chodzi o poziom wszystkich nauk, a nawet szkoła wyższa, o ile chodzi, o nauczanie muzyki.

Instytut znajduje się pod dozorem Min. Higjeny (dziś połączonego z Minist. Pracy i Opieki Społ.). Budżet Instytutu wynosi na rok 1927 — 2.119.678 fr. Udział państwa wynosi 1.312.137 fr. reszta znajduje pokrycie, w dochodach z fundacji, z zapomóg departamentów i gmin. Rodziny niewidomych wnoszą do ogólnego budżetu 125.650 fr. Szkoła przyjmuje dzieci od 9 roku życia (wyjątkowo od 8 roku życia), najwięcej atoli bywa przyjmowanych w 12 roku życia. Dziecko przyjmowane jest tymczasowo. Po pięciu miesiącach zdaje egzamin, który może być powtórzony. Jeżeli egzaminy te wykażą małe uzdolnienia w dziedzinie muzyki, dziecko opuszcza Instytut, który jednocy najlepszy materiał, selekcyjnie dobrany. Niezdo'ne dzieci wracają do szkół prowincjonalnych. Instytut liczy dziś ogółem 203 uczniów (133 chłopców i 70 dziewcząt, francuzów i cudzoziemców (Grecja, Rumunja, Szwajcaria — cudzoziemcy płacą pięć tysięcy fr. rocznie). Dziecko uczy się lat ośm. Szkoła nie uczy rzemiosł z wyjątkiem drukarstwa, strojenia i reperacji fortepianów. Pragnie przede wszystkim kształcić muzyków i nauczycieli muzyki, organistów, stroicielei. Ogólne wykształcenie trwa pięć lat (nauka czytania i pisanja, język francuski, początki literatury, historii, geografji, arytymetyki i przyrodoznawstwa). Prace ręczne stosowane są nie ze względu na przyszłość zarobkową, ale tylko jako ćwiczenie fizyczne. Muzyki uczą w ciągu całego czasu aż do kontrapunktu i kompozycji, uczą gry na fortepianie, na fisharmonji, na organach, na instrumentach smyczkowych, na instrumentach dętych. Co roku, wybitni uczniowie Instytutu otrzymują nagrody na konkursie konserwatorium paryskiego. W Instytucie dbają bardzo wybitnie o zachowanie się ucznia w każdym wypadku, w którym życie może go w przyszłości postawić.

Drukarnia Instytutu istnieje od r. 1837. W r. 1849 wynaleziono w Instytucie stereotypię i z biegiem lat pracownicy drukarni wprowadzili cały szereg inowacji, dając wzór całemu światu. Drukarnia drukuje atlasy geograficzne, zbiory figur geometrycznych, tablice znaków muzycznych tak ułożone, aby nauczyciel niewidomy mógł uczyć dzieci widzące. Personel drukarni składa się z dyrektora (widzącego), z dwu zecerów niewidomych, i nawpół widzącego ucznia. Katalog drukarni liczy 780 numerów, w tej liczbie 700 dzieł muzycznych.

Instytut zajmuje się pośrednictwem w pracy, w czem korzysta z pomocy specjalnego stowarzyszenia (*Société de Placement et de Secours de l'Institution des jeunes aveugles*) którem zarządza wymieniony wyżej p. *Mahaut*. Umieszczanie niewidomych połączone jest z wielkimi trudnościami. Mimo to na 600 niewidomych, którzy opuścili Instytut 290 jest organistami albo nauczycielami muzyki, 135 — stroicielami fortepianów. W dwu seminarjach nauczycielskich (w Nevers i w Dorat) nauczycielkami muzyki są niewidome. Organistami są niewidomi — w Paryżu: w katedrze Notre-Dame, w kościołach St. Germain des-Près, w Saint Etienne du Mont, w Saint François Xavier, w Saint-Pierre de Montrouge, w Saint Médards, w Saint Nicolas des Champs, w Saint Georges. Na prowincji: w Orleanie, w Poitiers, w Grenoble, w Avignon, w Montpellier, w Bordeaux, w Hawrze, w Tulonie, w Wersalu — w dwudziestu czterech miejscowościach.

*Instytucja imienia Valentin Haüy* została powołana do życia przez *Maurycego de la Sizeranne* <sup>1)</sup>. Jest to trzecie (obok *Valentin Haüy*, *Ludwika Braille'a*) sławne nazwisko w dziedzinie ratownictwa niewidomych we Francji. Budżet tej instytucji wynosi z górą dwa miliony fr. (1927). Instytucja zajmuje się wszystkim, co dotyczy niewidomych. W dziedzinie opieki nad dzieckiem niewidomym zwalcza ślepotę, z którą dzieci na świat przychodzą. W tym celu wydaje broszurki i odczyty dla matek, odszukuje dzieci, aby im dawać naukę; drukuje dla nich podręczniki, które wysyła darmo rodzicom potrzebującym; udziela stypendjów dzieciom uczęszczającym do szkół. Instytut założył szkołę dla najbardziej niedorozwiniętych dzieci niewidomych w Chilly-Mazarin (dla piętnaściorga dzieci). Dziecko niewidome, które nie mówiło jeszcze w jedenastym roku życia, po sześciu miesiącach pobytu w szkole mówiło, umiało liczyć do 30 i znało alfabet *Braille'a*, *P. Martin*, który odwiedził tę szkołę, twierdzi, że widzi się tutaj wprost cudowne wyniki pracy.

Stowarzyszenie zajmuje się losem niewidomych po wyjściu ich ze szkół. Zdobywa dla nich zajęcie, pomaga im zakładać własne rodziny i warsztaty, kupuje narzędzia pracy, wynajmuje instrumenty muzyczne, maszyny do pisania i t. p. Najciekawszą instytucją, powołaną do życia przez Stowarzyszenie im. *Valentin-Haüy* jest Biblioteka. Można tam znaleźć *wszystko*, co gdziekolwiek i kiedykolwiek było ogłoszone na temat niewidomych. Z drugiej strony 30.000 dzieł Biblioteki drukowanych systemem *Braille'a* (90.000 tomów): historia, podróże, nauki przyrodnicze, filozofja, dzieła stare kopjowane przez amatorki,

1) 9 rue Duroc, koło Inwalidów, Paryż.

oddane sprawie ratowania ociemniałych. Czasopisma *Louis Braille* i *Revue Braille* zbliżają do siebie niewidomych rozsiąanych po Francji. Biblioteka jest do wypożyczania; paki książek rozsyłane są po wszystkich szkołach dla niewidomych. Na czele Stowarzyszenia znajduje się obecnie generał *Balfourier* jego pomocnikami są dwaj niewidomi — wiceprezydentem jest p. *Villey*, profesor literatury w uniwersytecie w Caen, redaktorem jest p. *Renaux*.

Pan *Martin* w ostatnim rozdziale swojego raportu wypowiada cały szereg dezyderatów, które i dla nas mają znaczenie:

1) obowiązek szkolny powinien być wykonywany z całą ścisłością, każde dziecko niewidome powinno uczyć się normalnie, jak wszystkie inne; powinny znaleźć się fundusze dla tworzenia wszędzie internatów szkolnych dla dzieci niewidomych w wieku szkolnym; 2) należy powołać do życia seminarjum nauczycielskie dla kształcenia nauczycieli, pragnących poświęcić się nauczaniu niewidomych; 3) zbudować pewną hierarchję w szkolnictwie dla niewidomych w celu bardziej naukowego użytkowania zdolności, ujawnionych na najniższym stopniu oświaty; 4) powołać do życia większą ilość szkół dla dzieci zacofanych w rozwoju w rodzaju szkoły w Chilly-Mazarin.

*P. Martin* cytuje też życzenia, wypowiedziane w r. 1926 przez Radę Opieki-Społecznej: 1) należy wzmocnić walkę z chorobami wenerycznymi; 2) Min. Higieny powinno co dwa lata przypominać akuszerkom o niebezpieczeństwach grożących wzrokowi dzieci, podczas porodu i o środkach zapobiegawczych, które są w ich rozporządzeniu; 3) inspekcja oftalmiczna powinna być zorganizowana dla całej Francji.

Kongres niewidomych, który odbył się w roku 1922 zażądał, aby cały system kształcenia niewidomych został przejęty przez państwo. Tylko jednolita organizacja zapewnić może pożytek tych szkół i ich racjonalną organizację. W życzeniu tem mieści się ostra krytyka — stanu istniejącego. W wielu szkołach prowincjonalnych o charakterze wyznaniowym stosuje się, rzecz prosta, stare, porzucone oddawna przez naukę metody, panują tu przesady. Poświęcenie nauczycielek nie ulega najmniejszej wątpliwości, ale samo poświęcenie nie wystarcza. Tylko państwo może zapewnić jednolitość metod naukowych. Tylko, że upaństwowienie tych instytucyj wymaga olbrzymich funduszy, na które państwa powojenne z trudem nieopisanym zdobyć się mogą!

M. W.

## Organizacja kształcenia nauczycieli szkół specjalnych na Węgrzech. <sup>1)</sup>

Od początku roku szk. 1926/7 dotychczasowa *Akademja Pedagogiki Lecznicznej* w Budapeszcie z kursem 2 letnim, na podstawie rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia została przekształcona na uczelnię wyższą, o charakterze uniwersyteckim z kursem 3-letnim. Ze względu na aktualność tego zagadnienia w kraju naszym w związku z zamierzoną reorganizacją ustroju szkolnego, podajemy niektóre paragrafy statutu organizacyjnego tejże uczelni.

§ 1. Wyższa szkoła *Pedagogiki Lecznicznej*<sup>2)</sup> służy do przygotowania nauczycieli dla głuchoniemych, ociemniałych, upośledzonych umysłowo i dzieci posiadających zaburzenia mowy. Wykształcenie trwa 6 (sześć) semestrów.

§ 2. Oficjalna nazwa, która znajduje się również na pieczęci, brzmi: Wyższa Szkoła *Pedagogiki Lecznicznej*.

§ 3. Grono nauczycielskie Wyższej Szkoły *Pedag. Leczn.* składa się z dyrektora, profesorów etatowych i kontraktowych.

§ 4. Wyższa Szkoła *Ped. Leczn.* podlega bezpośrednio ministrowi W. R. i O. P.

§ 5. Na studia w Wyższej Szkole *Ped. Lecznicznej* mogą być przyjmowane osoby, które nie przekroczyły 30 lat życia, a wykazą się nienaganną przeszłością, odpowiednim zdrowiem i dyplomami nauczycieli szkół powszechnych i wydziałowych, jak również kandydaci na nauczycieli szkół średnich; ci ostatni jednak mogą być przyjęci tylko wtedy, jeżeli przesłuchali na uniwersytecie przepisaną ilość godzin z psychologii i pedagogiki oraz złożyli odpowiednie kolokwia. Mogą być również przyjmowani czynni nauczyciele szkół średnich, absolwenci teologii i księża, którzy wykazą się posiadaniem wystarczającej praktyki pedagogicznej.

§ 6. Kandydaci kształcą się na koszt państwa lub własny. Kandydaci kształcący się na koszt państwa otrzymują także bezpłatne utrzymanie i mieszkanie w państwowych zakładach *Pedag. Lecznicznej*.

§ 7. O przyjęciu do Wyższej Szkoły *Ped. Lecznicznej* ogłasza się co roku konkurs. Podania, kierowne do Kolegium Szkoły muszą być osobście oddawane dyrektorowi Zakładu. Przy przyjmowaniu kandydatów będą w pierwszym rzędzie uwzględnieni ci kandydaci, którzy oprócz dobrego przygotowania i zadowalającej praktyki nauczycielskiej wykazą się znajomością obcego języka. Do podania o przyjęcie należy dołączyć: a) metrykę urodzenia, b) wszystkie świadectwa poprzedniego wykształcenia, c) świadectwa z czynnej służby nauczycielskiej, d) świadectwo zdrowia, e) świadectwo przynależności. Przyjęcie odpowiedniej ilości, określonej przez Ministra Wyznań R. i O. P., odbywa się na specjalnym posiedzeniu Rady *Pedag. (Kolegium)* szkoły na wniosek dyrektora. Protokół z tego posiedzenia przesyła się ministrowi W. R. i O. P. do wiadomości.

§ 8. Ci kandydaci, którzy przed przyjęciem pobierali uposażenie ze skarbu państwa, albo uposażenie nauczycieli, zatrzymują w dalszym ciągu swe prawa, nabyte w służbie, gdyż przez swoje dotychczasowe władze zostają urlopowani na 1 rok. W tym wypadku 2 i 3 rok studjów zalicza się jako normalne przerwanie pracy. Skoro jednak ci kandydaci, po ukończeniu studjów zostaną zamianowani nauczycielami w zakładach *Ped. Leczn.* zalicza się im zarówno czas poprzedniej służby jak i okres studjów do wysługi lat.

<sup>1)</sup> Na podstawie wiadomości nadesłanych mi przez Dyrektora Akademji *Ped. Leczn.* p. *Toth*a.

<sup>2)</sup> Używamy terminu „wyższa szkoła”, jakkolwiek niemiecki termin „Hochschule” może również oznaczać Akademię.

§ 9. Kierownictwo Wyższej Szk. Ped. Leczn. zarówno pod względem odpowiedzialności materialnej, jak i moralnej spoczywa w rękach dyrektora zakładu.

§ 10. Pod względem dyscyplinarnym odpowiadają kandydaci nie tylko wobec dyrektora i Kolegium W. S. P. L. lecz także wobec kierowników zakładów pedagogiczno-leczniczych, w których mają wykłady lub zajęcia praktyczne. Władze są zatem następujące: 1) Dyrektor W. S. P. L., 2) Kolegium W. S. P. L., 3) Minister W. R. i O. P. — Kandydat może być karany dyscyplinarnie za: a) czyn niepatriotyczny, niemoralny lub ubliżający jego godności, b) nietaktowne zachowanie się w stosunku do dyrektora lub grona nauczycielskiego szkoły, c) moralne lub materialne uszkodzenie innego kandydata, d) niemoralne prowadzenie się, e) niepedagogiczne odnoszenie się do wychowanków zakładów ped. leczniczej, f) zaniedbanie studiów, nieusprawiedliwione opuszczanie wykładów lub t. p. nie wykonywanie obowiązków, g) zaburzanie porządku domowego, gdzie kandydat mieszka.

§ 11. Kary: a) Napomnienie przez profesorów lub kierownika zakładu ped. leczniczej, b) napomnienie przez dyrektora W. S. P. L., e) napomnienie przez Radę Ped. W. S. P. L., d) odebranie stypendium lub innych ułatwień (n. p. mieszkania), e) utrata semestru (tę karę można stosować tylko wtedy, jeśli kandydat ze swojej winy opuścił bez należytego usprawiedliwienia przynajmniej 3 godziny wykładów. Rada Ped. W. S. P. L. może jednak, nawet nie jako karę dyscyplinarną, unieważnić semestr studiów, jeśli kandydat z jakichkolwiek przyczyn opuścił 2 miesiące wykładów), f) wydalenie z W. S. P. L. — Kary wyliczone w punktach d, e, f, mogą być zastosowane tylko po zaakceptowaniu ich przez ministra W. R. i O. P.

§ 12. W W. S. P. L. są następujące przedmioty nauczania: *semestr I.* 1) Psychologia człowieka (z uwzględnieniem patologii 2 g. tyg. — 2) Anatomia i fizjologia (ze szczególnem uwzględnieniem systemu nerwowego) 4 g. tyg. 3) Anatomia, fizjologia i nauka o chorobach organów zmysłowych i organów mowy 3 g. tyg. 4) Systematyczna gramatyka jęz. węgierskiego — 4 g. tyg. 5) Pedagogika Lecznicza (teoria ogólna) — 3 g. tyg. 6) Rysunek wyjaśniający 2 g. tyg. 7) Roboty ręczne 3 g. tyg. 8) Hospitacje w szkołach głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo — 3+3+3 g. tyg. 9) Praktyka wychowawcza w zakładach dla głuch., oc. i up. um. 4 g. tyg. (Razem w I semestrze 34 godzin tyg.). *Semestr II.* 1) Patologia zmysłów i anormalności intelektualne i moralne 2 g. tyg. 2) Psychologia człowieka (jak w sem. I.) 2 g. tyg. 3) gramatyka j. węgierskiego 3 g. tyg. 4) Fonetyka 2 g. tyg. 5) Dydaktyka głuchoniemych 3 g. tyg. 6) dydaktyka ociemniałych 3 g. tyg., 7) Dydaktyka upośl. umysł. 3 g. tyg. 8) Dydaktyka moralnie upośledzonych 2 g. tyg. (przedmiot nadobowiązkowy) 9) Nauka o zaburzeniach mowy i ich leczeniu 2 g. tyg. 10) Rysunki 2 g. tyg. 11) Roboty ręczne 2 g. tyg. Hospitacje i zajęcia praktyczne w zakł. ped. leczniczej jak w semestrze I. 13 g. tyg. *Semestr III.* 1) Fonetyka 2 tyg., 2) Nauka o zaburzeniach mowy i ich leczeniu 2 g. tyg., 3, 4, 5, 6) Dydaktyki jak w semestrze II. 11 godz. tyg., 7) Historia nauczania i wychowania głuchoniemych 2 g. tyg., 8) Metody rozpoznawania fizycznych i psychicznych stygmatów zwyrodnienia 2 g. tyg., 9) Metodyka nauczania głuchoniemych 4 g. tyg., 10) Metodyka nauczania ociemniałych 4 g. tyg., 11) Metodyka nauczania up. umysłowo 4 g. tyg., 12) Rysunki 1 g. tyg., 13) Praktyczne zajęcia wychowawcze w zakładach dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo 4 g. tyg. *Semestr IV.* 1) Fonetyka 2 g. tyg., 2) Nauka o zaburzeniach mowy i ich leczeniu 3 g. tyg., 3) Historia wychowania głuchoniemych 2 g. tyg., 4) Historia wychowania ociemniałych 2 g. tyg., 5) Historia wychowania upośl. um. 1 g. tyg., 6) Metody rozpoznawania fizycznych i psychicznych stygmatów zwyrodnienia 2 g. tyg., 7) Metodyka nauczania głuchoniemych 4 g. tyg., 8) Metodyka nauczania ociemniałych 4 g. tyg., 9) Metodyka nauczania upośl. umysł. 4 g. tyg., 10) Seminarjum nauczania głuchoniemych 2 g. tyg., 11) Seminarjum nauczania ociemniałych 2 g. tyg., 12) Seminarjum nauczania upośl. umysł. 2 g. tyg., 13) Semina-

rjum naucz. i wych. upośl. moralnie 2 g. tyg., 14) Rysunki 1 g. tyg., 15) Praktyczne zajęcia wychowawcze w zakł. dla głuch. ociem. i up. um. 4 g. tyg. *Semestr V.* 1) Filozofia 3 g. tyg., 2) Metody odpoznawania fizycznych i psychicznych stygmatów zwyrodnienia 3 g. tyg., 3) metody naucz. i wych. głuchoniemych 4 g. tyg., 4) Metodyka naucz. i wychowania ociemniałych 2 g. tyg., 5) metodyka nauczania i wych. upośl. umysł 2 g. tyg., 6) Seminarjum nauczania głuchoniemych 2 g. tyg., 7) Seminarjum nauczania ociemniałych 2 g. tyg. — Seminarjum naucz. upośl. umysłowo 2 g. tyg., 8) Seminarjum nauczania moralnie zaniedbanych 2 g. tyg., 9) ćwiczenia praktyczne (wychowania i nauczania) w zakładach dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo 12 g. tyg. *Semestr VI.* 1) Filozofia 3 g. tyg., 2) Metody odpoznawania fizycznych i psychicznych stygmatów zwyrodnienia, 3) Seminarjum nauczania i wychowania głuchoniemych 2 g. tyg., 4) Seminarjum nauczania i wychowania ociemniałych 2 g. tyg., 5) Seminarjum nauczania i wychowania upośl. umysłowo 2 g. tyg., 6) Seminarjum nauczania i wychowania upośledzonych moralnie 2 g. tyg., 7) Zajęcia praktyczne (wychowania i nauczanie) w zakładach dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo 16 g. tyg.

§ 13. Kandydaci z pierwszego i drugiego semestru obowiązani są do prowadzenia systematycznych obserwacji w zakładach dla głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo, według wskazań profesorów przedmiotów pedagogicznych. W trzecim, czwartym, piątym i szóstym semestrze obowiązani są do prowadzenia lekcji próbnych pod kierunkiem profesorów przedmiotów pedagogicznych. Poza tem w myśl paragrafu 12 — kandydaci są obowiązani do określonej ilości godzin zajęć wychowawczych. Zajęcia wychowawcze przydzielają kandydatom kierownicy zakładów pedagogiki leczniczej.

§ 14. W piątym i szóstym semestrze kładzie się specjalny nacisk na przygotowanie praktyczne kandydata. W myśl tedy § 12. dyrektor W. S. P. L., po decyzji Kolegium szkoły, przydziela kandydatów do odpowiednich zakładów ped. leczniczej.

§ 15. Po ukończeniu drugiego i czwartego semestru składają kandydaci egzaminy podstawowe, po ukończeniu zaś 6 semestru egzamin końcowy. Egzaminy podstawowe obejmują wypracowania piśmienne i odpowiedź ustną, egzamin zaś końcowy — wypracowanie piśmienne, odpowiedź ustną i przeprowadzenie 3 lekcji egzaminacyjnych (w dziale głuch. ociemniałych i upośledzonych umysłowo) §§ następne od 16 — 36 obejmują przepisy egzaminacyjne, skład komisji i sposób wykonanie przepisów egzaminacyjnych, dlatego je opuszczamy wymieniając tylko przedmioty, które kandydat w poszczególnych egzaminach musi złożyć. *I egzamin po 2 semestrach* 1) egzamin piśmienny (6 godzin czasu) z gramatyki języka węgierskiego, 2) egzamin ustny: a) gramatyka języka węgierskiego, b) anatomja i fizjologia, c) anatomja, fizjologia i nauka o chorobach organów zmysłowych i mownych, d) patologia zmysłów, zaburzenia psychiczne i moralne. *II egzamin po 4 semestrach.* 1) wypracowanie piśmienne z fonetyki (pierwszy dzień) i wypracowanie z metodyki nauczania (drugi dzień — tutaj kandydaci mogą dowolnie wybierać z którego działu chcą pisać gł. oc. up.), 2) egzamin ustny: a) fonetyka, b) nauka o zaburzeniach mowy i ich leczeniu, c) metodyka nauczania głuchoniemych, d) metodyka nauczania ociemniałych, e) metodyka naucz. upośl. umysłowo, f) metodyka naucz. i wych. upośledzony moralnie, (ten egzamin nie jest obowiązkowy) Równocześnie z metodyką egzaminuje się i z historii szkolnictwa poszczególnych działów. *III egzamin końcowy:* 1) egzamin piśmienny (2 wypracowania z pedagogiki leczniczej i metodyki nauczania) 2) egzamin ustny: a) psychologia łącznie z psychopatologją, b) pedagogika lecznicza i jej ogólne teorie, c) filozofja, logika, etyka i estetyka, d) metodyka nauczania głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo, e) rysunki. 3) lekcje egzaminacyjne (po jednej u głuchoniemych, ociemniałych i upośledzonych umysłowo.

Reorganizację kształcenia nauczycieli szkół specjalnych uzupełniamy zestawieniem obecnego stanu szkolnictwa specjalnego na Węgrzech.

## Stan szkolnictwa specjalnego na Węgrzech w r. szk. 1926/7. 1)

№ porz.	NAZWA MIEJSCOWOŚCI	Ilość nau- czycieli	Ilość nauczy- cieli religij- i specjalistów	Liczba uczniów				
				Internów	Eksternów	Chłopców	Dziewcząt	Razem
I. Zakłady dla głuchoniemych								
1	Budapeszt, państwowy . . . .	16	3	81	63	70	74	144
2	Debrecen, subwencjon. przez pań.	11	3	100	16	60	56	116
3	Eger, " " " "	9	2	61	7	42	26	68
4	Kapošvár " " " "	8	4	39	27	41	25	66
5	Kecskemét " " " "	8	2	—	71	35	36	71
6	Soprou " " " "	11	2	79	5	50	34	84
7	Szeged " " " "	16	3	127	12	72	67	139
8	Vác, królewski . . . . .	17	3	146	1	93	54	147
9	Budapeszt, żydowski . . . .	17	3	57	—	31	26	57
10	Vác, zakład przygotowania za- wodowego dla chłopców. . . .	2	—	34	—	34	—	34
11	Vác, zakład przygotowania za- wodowego dla dziewcząt . . .	1	—	17	—	—	17	17
Razem . . . . .		116	25	741	202	528	415	943
1	II. Zakłady dla głuchych, Buda- peszt . . . . .	5	1	14	19	21	12	33
1	III. Zakład leczenia zaburzeń mowy, Budapeszt . . . . .	1	—	—	71	53	18	71
IV. Zakład dla ociemniałych								
1	Budapeszt, królewski . . . .	20	4	206	1	131	76	207
2	Budapeszt, żydowski . . . .	3	—	20	—	11	9	20
3	Budapeszt, zakład przygotowania zawodowego . . . . .	3	4	130	—	—	130	130
4	Szeged subwencjon. przez pań.	2	2	41	2	43	—	43
5	Szombathely " " " "	2	1	55	—	54	1	55
6	Miskolc, przytułek dla starców	—	—	23	—	23	—	23
Razem . . . . .		30	11	475	3	262	216	478
V. Szkoły i zakłady dla upośle- dzonych umysłowo.								
1	Budapeszt, państwowy zakład .	11	3	105	—	70	35	105
2	Békésgyula " " " "	4	2	55	—	39	16	55
3	Rákosfalva, miejski " " "	3	—	14	—	9	5	14
4	Budapeszt, " " " "	2	1	15	—	11	4	15
5	Budapeszt, szkoła państwowa .	11	5	—	181	118	63	181
6	Csongrád, " " " "	2	1	—	35	20	15	35
7	Szeged, " " " "	5	3	—	94	68	26	94
8	Eger, " " " "	2	2	—	30	20	10	30
9	Kecskemét " " " "	7	1	—	98	53	45	98
10	Halas " " " "	2	1	—	31	17	14	31
11	Kispest, " " " "	9	—	—	128	62	66	128
12	Pesterzsébet " " " "	7	—	—	100	63	37	100
13	Debrecen, " " " "	6	2	—	63	31	32	63
14	Ujpest, " " " "	6	2	—	97	50	47	97
15	Budapeszt, 57 miejskich klas .	57	—	—	914	brak danych		914
Razem . . . . .		134	23	189	1771	nieoblicz.		1960
Ogólny stan szkoln. specjalnego .		286	58	1419	2066	—		3485

1) Dane nadesłane przez dyrektora zakładu dla głuchoniemych w Budapeszcie p. Ad. Schulmanna.

## Sprawozdania i oceny.

Jean Piaget. La représentation du monde chez l'enfant. Str. XLVIII + 418. Alcan 1926. Bibliothèque de psychologie de l'enfant et de pédagogie.

Rozpatrywanie życia psychicznego ze stanowiska biologicznego przyczyniło się niewątpliwie do wyświeetlenia niejednego zagadnienia psychologicznego. Punkt widzenia biologiczny pozwala bowiem traktować poszczególne funkcje psychiczne oraz ich zespół jako środek w walce o byt, jako instrument, za pomocą którego organizm ludzki, czy też zwierzęcy potrafi przystosować się do otoczenia, w którym żyje. To stanowisko biologiczne jest również płodne w zastosowaniu do psychologii dziecka i wyjaśnia niejedną różnicę, zachodzącą pomiędzy dzieckiem a dorosłym. Stanowisko to jednak nie wystarcza do zrozumienia wszystkich tych różnic. Jest ono zbyt jednostronne. Tkwi w niem tendencja do upatrywania wspomnianych różnic w stopniu rozwoju poszczególnych funkcji psychicznych i do pomijania różnic jakościowych. Stajemy niejednokrotnie wskutek tego przed zagadkami, których nie potrafimy rozwiązać. Dotyczy to zresztą nie tylko psychologii dziecka, lecz również i człowieka pierwotnego.

Tak np. wychodzi się często z milczącego założenia, że otoczenie bliższe i dalsze, w jakim jednostka żyje i działa, jest dla wszystkich istot, żyjących w danym miejscu, zasadniczo identyczne. Z punktu widzenia czysto fizykalnego jest to niewątpliwie słuszne. Ale przecież faktem jest z drugiej strony, że nasza postawa wobec otoczenia i nasze działania w większym może stopniu, niż od świata zewnętrznego, jako obiektywnego układu bodźców, zależą od świata takiego, jaki się odbija w naszych subiektywnych o nim przedstawieniach, od naszych wierzeń i przeświadczeń, kształtujących jego obraz. Liczne czynniki składają się na powstanie tego czy innego typu rzeczywistości subiektywnej, będącej w przeświadczeniu jednostki obiektywnym terenem jej działania. Dzięki znakomitym badaniom socjologów i psychologów francuskich, w pierwszym rzędzie E. Durkheima i L. Lévy-Bruhl'a wiemy, jak wielką rolę odgrywają tu m. i. momenty natury społecznej i religijnej, które stanowią o swoistej strukturze świata, w jakim żyją ludy pierwotne, znajdujące się na niższym szczeblu cywilizacji. Obraz świata, jego struktury, związków, zachodzących pomiędzy poszczególnymi zjawiskami—wszystko to nosi inny charakter, zasadniczo odrębny od obrazu świata, w którym żyje człowiek cywilizowany, urabiający sobie obraz świata na podstawie naukowej i opierający się na wolnym od logicznych sprzeczności opracowaniu danych, zdobytych drogą metodycznych obserwacji i eksperymentu. Kapitalne dzieła Lévy-Bruhl'a („Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures”, „La mentalité primitive” oraz świeżo wydane „L'âme primitive”) odwzorowują ten odmienny zgoła od europejskiego obraz świata człowieka prymitywnego. Tak np. pojęcie prawa przyrody, pojęcie przyczyny i skutku w sensie europejskiej nauki jest mu zupełnie obce. Jego pogląd na świat jest przedlogiczny, magiczny i mistyczny, nie obowiązuje w nim logiczna zasada sprzeczności. Natomiast swoiste piętno nadaje mu „zasada”, którą Lévy-Bruhl nazwał „prawem uczestnictwa” (loi de participation); ta sama rzecz, ten sam człowiek może być jednocześnie sobą i czemś zupełnie innym, np. papugą, będącą totemem danego szczepu—i to nie w przenośni, lecz jest przeświadczony, że naprawdę uczestniczy w sposób mistyczny w bycie ptaka, nie przestając być człowiekiem.

Otóż na tym przykładzie widzimy, że rozważanie psychiki wyłącznie jako instrumentu nie wystarcza; psychika bowiem i jej prawa odgrywają również pierwszorzędą rolę w dojściu do skutku obrazu świata, wpływając na treść i strukturę tego obrazu, stanowiącego wyraz i przejaw tej psychiki. Nie mamy, przypuszczam, potrzeby posuwać się, jak to czyni Lévy-Bruhl, do twierdzenia, że prawa życia psychicznego są zupełnie inne

u człowieka pierwotnego i cywilizowanego. Musimy jednak, chcąc być w zgodzie z faktami, uznać, że psychiką człowieka pierwotnego o tyle, o ile ona przejawia się w treści wierzeń, w strukturze poglądu na świat, w kierunku myślenia, w motywach działań, w sposobach wyjaśniania zjawisk, jest zasadniczo różna od naszej. I dlatego też wniknięcie w samą treść przedstawień i wierzeń człowieka pierwotnego, t. j. wyjście poza czysto formalne rozpatrywanie jego psychiki jest doniosłym zadaniem psychologii. Inaczej psychika ta, pomimo naszych wiadomości o ostrości zmysłów, szybkości kojarzenia i reakcji ruchowych i t. p., niewątpliwie zresztą ważnych rzeczach, zostanie dla nas niezrozumiałą.

To, cośmy powiedzieli o potrzebie wniknięcia w treść psychiki człowieka pierwotnego, da się w zupełności zastosować i do psychiki dziecka. Dopóki zajmujemy się porównaniem psychiki dziecka i dorosłego ze stanowiska wyłącznie ilościowego, czy to gdy chodzi o rozwój zmysłów, czy też o szybkość kojarzenia i odtwarzania, żywość wyobrażeń, dokładność postrzegania, sprawność myślenia logicznego i t. p., nasze zrozumienie duszy dziecka będzie nosiło charakter wysoce jednostronny, wskutek czego będzie niepełne. Chcąc naprawdę wniknąć w psychikę dziecka od wewnątrz, musimy zbadać również i jej treść, t. j. wytwory psychiczne, będące jakby osadem i produktem różnorodnej pracy rozmaitych funkcji psychicznych dziecka, dokonanej na materiale doświadczeniowym, w swoisty sposób ujętym, przyswojonym, przetrwionym i przekształconym pod wpływem warunków, w jakich ono rośnie. Jak dziecku przedstawia się świat zewnętrzny, jak dziecko przeprowadza granicę pomiędzy swoim „ja” a światem zewnętrznym, jak ono tłumaczy sobie zjawiska w tym świecie zachodzące? Oto doniosłe pytania, na które próbuje z powodzeniem dać odpowiedź Jean Piaget w swem dziele p. t. *La représentation du monde chez l'enfant*. Potrzeba głębszego wniknięcia w psychikę dziecka sprawia, że metoda eksperymentalna testów, tak cenna w wielu wypadkach, okazuje się niedostateczna dla celów autora. Nie wystarcza również sama tylko obserwacja. Autor postęgiwał się metodą, której dał miano „klinicznej”. Ma ona łączyć zalety obu wyżej wspomnianych metod i jednocześnie unikać ich braków. Jest to metoda, używana przez psychiatrów dla celów diagnostycznych. Polega ona na swobodnej rozmowie z dzieckiem i na stawianiu mu pytań — w formie ostrożnej i niesugestyjnej, mających na celu zdanie sobie sprawy z jego zapatrywań na dane zjawisko. Metoda ta jest, jak zaznacza autor z naciskiem, trudna, wymaga wielkiej wprawy ze strony badacza. Trudność jej polega głównie na tem, że należy kierować się stale pewnymi hipotezami roboczymi, które wyznaczają kierunek pytaniom, skierowanym w stronę dziecka, a jednocześnie należy usilnie wystrzegać się sugestji. Wielkiego taktu wymaga również wartościowanie odpowiedzi dziecka. Nie każdą odpowiedź należy brać za dobrą monetę: dziecko niekiedy odpowiada byleco, czego wcale nie myśli („n'importequisme” Binet'a i Simon'a), skłonne jest do fabulacji, ulega sugestji; odpowiedź jego może nie być wprawdzie jego uprzednich rozmyślań i przekonań, lecz być wywołana, spowodowana jedynie postawionem mu pytaniem („croyance déclenchée”) i wreszcie odpowiedź dziecka może być odzwierciedleniem jego samorodnych refleksyj („croyance spontanée”). Wartość dla badacza — zresztą nierówną — posiadają jedynie odpowiedzi dwóch ostatnich typów. Autor daje szereg niezmiernie cennych wskazówek i kryteriów, pozwalających na ustalenie, z jakiego typu odpowiedzią mamy za każdym razem do czynienia. Nie możemy tu jednak wchodzić w szczegóły i musimy odesłać czytelnika do oryginału. Wywody swe opiera Piaget na obfitym materiale rzeczowym, który przytacza w tekście.

Jednym z wybitnych rysów umysłowości dziecka jest jego realizm, sprawiający, że granica pomiędzy jego „ja” i psychiką z jednej strony, a światem zewnętrznym z drugiej, jest płynna i przesunięta w stosunku do miejsca, w którym ta granica przechodzi u dorosłego. Przejawia się

to w sposobie traktowania przez dziecko zjawisk myślenia, nazw, oznaczających rzeczy i marzeń sennych. Dziecku obca jest świadomość odrębnej swoistości, psychiczności myśli. Myśleć dla dziecka to operować słowami, które są umiejscowione w powietrzu i w ustach; myśl jest materialna, coś w rodzaju głosu, technienia i t. p. Mówić zaś—to działać na rzeczy za pośrednictwem słów, które uczestniczą niejako w bytowaniu samych rzeczy, do których się odnoszą. Mamy tu do czynienia z ciąglem pomieszaniem podmiotu z przedmiotem, stanów wewnętrznych z rzeczami zewnętrznymi. W sposób szczególnie jaskrawy przejawia się ten realizm dziecka w jego postawie wobec nazw rzeczy. *Piaget* rozróżnia tu trzy fazy. W fazie pierwszej nazwa tkwi w samej rzeczy; jest jej częścią, należy do niej od samego początku i nie jest do pomyślenia, by jakaś rzecz istniała i nie posiadała nazwy. Co więcej istnienie nazwy jest już samo przez się jakby gwarancją istnienia rzeczy. Na powątpiewania pewnego ojca, czy Bóg istnieje, odpowiada dziewięcioletnia dziewczynka: „musi istnieć, bo się nazywa”. W fazie drugiej (mniej więcej w r. 9–10) nazwy pochodzą od ludzi (od „panów”), ale powstają wraz z rzeczami. I dopiero mniej więcej od jakiegoś 10 r. ż. nazwa jest nadanym przez człowieka umownym znakiem. Do 9–10 r. ż. nie może się w głowie dziecka pomieścić myśli, że dana rzecz mogłaby się inaczej nazywać, niż się nazywa. Przejawem tegoż realizmu jest przeświadczenie dziecka, że jego sny posiadają charakter realny i obiektywny, że przychodzą one zewnątrz. Dopiero dzieci ośmioletnie mają świadomość subiektywnego charakteru marzeń sennych. I nawet gdy małe dziecko nie wierzy w obiektywność swych snów, to ich treść i forma, w jakiej się zjawiają, nie posiadają dlań piętna psychiczności. Według niektórych dzieci osoba trzecia, znajdująca się w tym samym pokoju, mogłaby być również świadkiem zdarzeń, o których sni dziecko. *Piaget* podkreśla, że dziecko nie traktuje marzeń sennych jako „obrazów”, że noszą one dlań charakter rzeczy i autor wnosi z tego, że cechą umysłowości dziecka jest nierozróżnianie znaku od rzeczy oznaczanej. Gdyby jednak autor był przeprowadził odnośne badania porównawcze nad fenomenologią snów i wogóle życia wyobraźniowego u dorosłych, przekonałby się wówczas, że w tym wypadku różnica pomiędzy dzieckiem a dorosłym nie jest tak wielka, jak autor sądzi: i dla dorosłego bowiem—wówczas, gdy on śni, a nawet, gdy marzy na jawie—treści wyobrażone nie noszą wcale charakteru obrazów.

Konsekwencje tego realizmu dziecięcego są dwojakie: po pierwsze granica pomiędzy własnym „ja” dziecka, a światem zewnętrznym jest bardziej zamazana i bardziej płynna, niż u dorosłego; po drugie zaś realizm daje początek przeświadczeniu dziecka o „uczestnictwie” (partycypacji) oraz postępowom magicznym wobec świata. Przykłady niektórych takich „partycypacji” były już dane: np. nazwy rzeczy uczestniczą w bycie samych rzeczy, myśl o rzeczy bierze udział w bycie tej rzeczy i t. p. Stosunek ten może zachodzić pomiędzy gestem a rzeczą, do której ten gest się odnosi, pomiędzy intencją lub życzeniem a zdarzeniem, będącym przedmiotem tego życzenia, pomiędzy dwoma zupełnie odrębnymi przedmiotami, które dzięki temu mogą wzajemnie na się wpływać i t. d. Zastosowaniem i zużytkowaniem w praktyce tego przeświadczenia o partycypacji są różnorodne praktyki magiczne, jakim oddaje się dziecko—narówni z człowiekiem pierwotnym. Polegają one na próbie wykorzystania stosunku partycypacji, przez wywarcie wpływu na bieg rzeczy zgodnie z życzeniami dziecka za pośrednictwem słów odpowiednich, gestów symbolicznych, rytuałów, czynności, pomyśleń, rozkazów i t. p. Tak np. jedna ze współpracowniczek autora opowiada, że gdy, będąc dzieckiem, pragnęła czegoś silnie (np. wygrania w grze, pięknej pogody i t. p.), posługiwała się sposobem następującym: wstrzymywała na pewien czas oddech i jeżeli udało jej się podczas tego liczyć do dziesięciu, była pewna pomyślnego wyniku. Pewien chłopiec, zamieszkujący dom, stojący na uboczu, był przeświad-

czony, że gdy uda mu się przed udaniem się na spoczynek opuścić szybko roletę, złodzieje nie przyjdą. Pewne dziecko starało się grać kulą, która wygrała w poprzedniej grze. Dzieci wierzą niekiedy, że mogą rozkazywać słońcu, obłokom, gwiazdom i t. p. Oto np. rozmowa z siedmioletnim dzieckiem: „Czy księżyc się porusza, czy nie — On idzie wślad za nami. Dlaczego? Jak się chodzi, to i on chodzi. A co go porusza? My. A jak? Chodząc. Wtedy on się sam rusza. Ślady tej tendencji ku praktykom magicznym dadzą się również dostrzec niekiedy i u dorosłych.

Ze wspomnianymi powyżej właściwościami „światopoglądu” dziecka wiąże się ściśle jego „animizm”: dużą liczbę przedmiotów, które dla dorosłych są martwe, uważa dziecką za żyjące i obdarzone zdolnością posiadania intencji, żywienia życzeń, myślenia i odczuwania. Autor rozróżnia cztery stadia tego animizmu: 1) Wszelki przedmiot nieruchomy może posiadać świadomość, o ile wykonywa się z nim jakiegokolwiek czynności; np. kamień czuje, gdy go się przenosi z miejsca na miejsce, gdy go się zmoczy, rozłupie. Pewne dziecko (lat 8½) twierdzi, że ławka nic nie czuje. Ale gdy ją palić, to czuje, bo staje się coraz mniejsza. Rower czuje, że się toczy. Guzik nie czuje naprawdę bólu, ale czuje, że go się wyrывa. 2) Świadomością są obdarzone jedynie przedmioty, które się poruszają, jak np. ciała niebieskie, obłoki, rzeki, wiatr, wehikuły, ogień i t. d., przyczem jest rzeczą obojętną, co je w ruch wprawia. 3) Świadomością są obdarzone tylko przedmioty, posiadające zdolność wykonywania ruchów samorzutnych. Tak np. wiatr czuje, że dmie, „bo to on sam dmie”, kiedy chce. I wreszcie 4) Świadomość jest zarezerwowana tylko dla zwierząt. Zaznaczyć należy, że ten animizm jest u dziecka raczej postawą umysłu niż przeświadczeniem, wyrażanem *explicito*. Jest rzeczą ciekawą, że dla większości dzieci pojęcie życia zdaje się posiadać węższy zakres niż pojęcie świadomości. Dzieci wykazują, jak to już zauważył *Sully*, tendencję do traktowania przedmiotów przyrody jako dużych dzieci czasem grzecznych, czasem znów niegrzecznych. Pojęcie przyczynowości przyrodniczej, jako kategorii, którą wyjaśniamy zjawiska, jest dziecku obce. Świat dla niego jest społeczeństwem istot posłusznych raczej prawom moralnym i społecznym, niż fizycznym. Poszczególne przedmioty są obdarzone świadomością w takiej mierze, w jakiej mają do spełnienia jakieś funkcje w ogólnej gospodarce rzeczy. Dopiero około 7-8 r. życia zaczyna się zaznaczać u dziecka myśl o determinizmie fizycznym. Niektóre ruchy, jak np. wody w rzece, obłoków zaczyna sobie dziecko tłumaczyć nietylko jako przejaw obowiązku lub przymusu moralno-prawnego, ile musu czysto fizycznego. I dopiero około r. 11-12 to pojęcie konieczności fizycznej wyprze przy wyjaśnianiu zjawisk przyrody pojęcie i przepis moralnego, jako prawa, któremu dotychczas podlegały te zjawiska. Światopogląd dziecięcy cechuje finalizm i intencjonalizm.

Jak sobie dziecko tłumaczy pochodzenie i powstanie tego świata rzeczy, pojmowanego jako społeczność istot żywych, posłusznych zespołowi dobrze uporządkowanych przepisów moralnych? Świat ten jest naogół dla dziecka produktem fabrykacji ludzkiej, „panów”, którzy nim rządzą, niekiedy Pana Boga, który dla dziecka jest również „panem”. To przeświadczenie, ew. tę postawę umysłu nazywa *Piaget*, idąc za *Brunschvicg*’iem „artyf cjalizmem”. Opiera się on na obfitym materiale, zebranym na podstawie pytań, dotyczących pochodzenia ciał niebieskich, wód, deszczu, mgły, obłoków, nocy, drzew, gór, ziemi. W tym artyficzalizmie można rozróżnić kilka stadiów. W stadium pierwszym np. ciała niebieskie są całkowicie sfabrykowane. Tak np. dziecko, mające lat 6½, twierdzi, że słońce powstało od zapalenia zapalniczki. „Kto ją zapalił? — Jeden pan”. Według innego znów dziecka (lat 5) błyskawica jest z ognia, który pochodzi od grzmotu, pochodzącego znów z gór, gdzie go sporządzają murarze. Pewien chłopiec (lat 5½) twierdzi, że deszcz powstaje w ten sposób, że Pan Bóg bierze wodę i wylewa ją. „A skąd ją bierze? — Z umywalni”. W tem stadium nawet łożyska rzek i jezior są sfabrykowane zarówno jak i wody, które są

wypełnione. W stadjum drugim pochodzenie przedmiotów przyrody jest częściowo naturalne. W 10-11 r życia dla większości dzieci gwiazdy są pochodzenia całkowicie naturalnego. Zachodzenia zjawisk przyrody tłumaczy sobie dziecko ich pożytkiem dla człowieka. Odbywanie się ich jest wyrazem intencji, żywionych przez zjawiska. Noc zapada „dlatego”, żeby dzieci spały. Wszystko odbywa się według planu ułożonego ze względu na dobro człowieka i nie jest dziełem przypadku. Piaget wykazuje, że te wierzenia dziecka się zupełnie niezależne od wpływów wychowania religijnego. Świat został według dziecka sfabrykowany przez człowieka, który jest wszechwiedzący i wszechmocny. Gdy dziecko przypisuje autorstwo świata Bogu, to i wówczas Bóg jest traktowany, jako „pan” (według pewnego chłopca Bóg, to „pan”, który pracuje dla swego pryncypała, „według innego znów — to pan, który pracuje „pour gagner des sous”). Prawdziwym Bogiem — to jest istotą wszechmocną i wszechwiedzącą albo raczej Bogami są dla dziecka jego rodzice, od których ono całkowicie zależy. Źródłami artycyjalizmu dziecięcego są przyczyny indywidualne, nad którymi nie możemy się tu rozwodzić, i społeczne, związane ze stosunkami, jakie zachodzą pomiędzy dzieckiem, a jego otoczeniem, a przede wszystkim rodzicami. Ten artycyjalizm jest wyrazem zależności materialnej dziecka od rodziców.

Oto w pobieżnym streszczeniu zgrab tego nadzwyczaj cennego dzieła, którego autor przystępuje do badania duszy dziecka od wewnątrz, starając się wniknąć w jego strukturę ze względu na treść. Książka Piaget'a jest doskonałym pendant do klasycznych prac Lévy-Bruhl'a o duszy człowieka pierwotnego, który pod wielu względami wykazuje analogie z psychiką dziecka. Dalszej publikacji autora „o przyczynowości fizycznej u dziecka”, której rychło ukazanie się zapowiada, oczekujemy z niecierpliwością.

J. Segal.

Guillaume (Paul). *L'imitation chez l'Enfant*. Paris, Alcan' 1925, 231 str.

Książkę Guillaume'a podaje nam szereg ciekawych spostrzeżeń i teorii psychologicznych, dotyczących naśladownictwa u dzieci w pierwszych dwóch latach życia. Jako materiał służyła przeważnie obserwacja dwojga dzieci autora. Na wstępie spotykamy uwagi ogólne o prawach psychofizjologicznych, rządzących ruchami. Każdy ruch jest wynikiem podrażnienia mięśni, bezpośredniego lub wywołanego przez podrażnienie nerwowe. Nowoczesna psychologia poszukuje źródła czynności ruchowych dziecka w pewnych instynktach wrodzonych, które podlegają zmianom rozwojowym, wywoływanym przez percepcje zewnętrzne lub odczuwanie czynności wykonanych poprzednio. Wyobrażenie czynności działa jako pobudka i kontroluje ruchy już wykonane. Dalej omawia autor naśladownictwo dźwiękowe. Pierwsze reakcje głosowe dziecka pozostają w związku z jego stanem ogólnym, pojawiają się nawet u dzieci głuchych od urodzenia i nic wspólnego z naśladownictwem nie mają. Potem dopiero dźwięk usłyszany zaczyna odgrywać rolę podniety. Niegół w rozwoju mowy można wyodrębnić cztery okresy: I. W ciągu pierwszych pięciu miesięcy jest tylko, t. zw. przez autora, „gimnastyka dźwiękowa”, dziecko wydaje rozmaite, czasem nawet nieartykułowane dźwięki, nie podlegające ani podnietom, ani wyobrażeniom dźwiękowym. II. W drugiej połowie pierwszego i na początku drugiego roku życia mamy okres pierwszych słów wtedy droga nerwowa między mechanizmem słyszenia i mówienia jest już uformowana. Słowa te są zupełnie swoiste i często nie wiele mają wspólnego ze słowami używanymi przez dorosłych. Zrozumienie słowa poprzedza znacznie co do czasu zdolność mówienia samostanowienia, a nawet naśladowanego. Tłumaczy się to w ten sposób, że różnicowane spostrzeżenie słuchowe jako warunek naśladownictwa musi poprzedzić mowę. Niezwykle długotrwały okres czasu pomiędzy zrozumieniem mówieniem jest wyrazem pewnej bierności moralnej i fizycznej, długość

tego okresu zależy od aktywności intelektualnej ogólnej i części od charakteru dziecka. Znaczenie wrażeń wzrokowych przy rozwoju mowy jest mniejsze niż słuchowych i dlatego autor uważa naukę głuchoniemych za pomocą warg za bardzo trudną. Dziecko, które głuchnie dopiero po 4-5 latach życia, można o wiele łatwiej nauczyć mówić niż głuche od urodzenia. Opóźnienie mowy u ślepych od urodzenia uważa autor za wyraz pewnego zahamowania, wynikającego z tego powodu, że ślepi nie widzą gestów sprzyjających zrozumieniu słów. Okres trzeci — w drugim roku życia jest tryumfem naśladownictwa, wtedy dziecko echolalicznie powtarza wszystko co usłyszy. Wreszcie okres IV, w drugim i trzecim roku życia, jest okresem utwierdzenia się mowy. Przechodząc następnie do naśladownictwa ruchów autor podaje fakt, że w ciągu pierwszych sześciu, siedmiu miesięcy życia dziecko żadnych ruchów nie naśladuje, wykonuje tylko cały szereg ruchów, spontanicznych i ruchów, będących reakcją podnieć wzrokowych: np. już od V dnia dziecko wodzi oczyma za poruszającym się przedmiotem. Jest to okres ćwiczenia wzrokowych mechanizmów nerwowych. W dalszym ciągu rozwoju dziecko wykonuje szereg prób ruchowych, a jeżeli którakolwiek z nich staje się wyjątkowo przyjemną to uzyskuje własność sugestystyczną i staje się ziarnem naśladownictwa siebie samego, w dalszym zaś ciągu, kiedy jako pobudka czynności występuje przykład inny, mamy już do czynienia z naśladownictwem jako takim. Reakcje instynktowne są już z góry określone i jednostajne; żeby wystąpiło naśladownictwo wystarczy, aby zaczęły podlegać jakiejś pobudce lub przykładowi. W ciągu 2 i 3 roku życia spotykamy największy rozwój naśladownictwa ruchu, położenia i gestu, a wreszcie tak zwane naśladownictwo w próżnię. np. w zabawach dzieci w rzeźnika, w praczkę i t. p. Wreszcie w końcu 2 i początku 3 roku dochodzimy do gestów opisujących przedmiot: „taki mały”, „taki duży”, jest to naśladownictwo symboliczne i opisowe, najdalej posunięta ewolucyjnie forma naśladownictwa właściwa tylko ludziom. Do całokształtu naśladownictwa należy jeszcze świadomość naśladownictwa. Pierwsze oznaki uwagi dziecka w stosunku do innych pokazują się już około 11 dnia życia. W końcu jednak dopiero I roku życia dziecko interesuje się portretami, rysunkami, rzeźbami i poznaje tam znane mu już części ciała: oczy, nos, uszy i t. p., poznaje wreszcie rodziców na fotografii, ale siebie nie poznaje. Świadomość dziecka jest więc początkowo bardzo ograniczona. Przez długi bardzo czas niema istotnego przeciwstawienia „ja” i „nie ja”, panuje tylko naturalny podświadomy egocentryzm i dopiero przez naśladownictwo „ja” wpływa z podświadomości. Najpierw wołanie po imieniu jest tylko dźwiękowym sygnałem uwagi, dopiero w pierwszych miesiącach 2-ego roku dziecko poznaje imiona innych, a wreszcie w 16 miesiącu po raz pierwszy wymawia swoje imię, a w 19 miesiącu pojawia się po raz pierwszy zaimmek osobowy. W podotny sposób przebiega i rozwój uczuć, początkowo istnieje „sympatja egocentryczna”, jest to okres kiedy jeszcze brak odróżnienia przedmiotu od podmiotu. Pierwsze formy uczucia są instynktowne, rozwija je dopiero doświadczenie, potem następuje okres „paralelizmu afektywnego” dziecka i otoczenia jest to paralelizm czysto przypadkowy, w końcu następuje pojawienie się uczucia sympatji, wahającego się najpierw w szerokich granicach i ześrodkowującego się w końcu na pewnych osobach, co jest już wyrazem postępu intelektualnego. Autor obrazuje to, podając rozwój uśmiechu: przelotny uśmiech, pojawiający się już w 2—5 dniu życia jest zaledwie wyrazem instynktownym dobrego samopoczucia, w 27 dniu uśmiecha się już do osób znanych kiedy i one się uśmiechają, przyczyny tego uśmiechu nie są jednak te same; w końcu 2 iego miesiąca dziecko uśmiecha się do obrazów w lustrze i do osób nieznanych, dopiero potem zaczyna rozpoznawać osoby bliskie i darzyć je przywiązaniem. Pierwiastkowe uczucie nieprzyjemne jest to obawa przed nieznanem, dopiero z biegiem czasu następuje różnicowanie tego uczucia. Końcowy rozdział poświęca autor naśladownictwu u zwierząt. I u zwierząt

stnieje np. pewna liczba dźwięków charakterystycznych dla danego gatunku. Objawy naśladownictwa spotykano np. u wróblei chowanych razem z kanarkami, wróble te upodabniały swój świergot do świergotu kanarków, nie zdołały jednak nigdy zdobyć charakterystycznego dla kanarków zakończenia muzycznego. Wynikałoby stąd, że naśladownictwo jest i u zwierząt ograniczone pewną dozą organicznych właściwości. Że przykład przypiesza rozwój instynktu świadczyłoby spostrzeżenie, że sztucznie wylęgnięte bażanty dopiero wtedy zaczęły karmić się rozsypką na deseczce żółtkiem kiedy uderzono przy nich końcem zaostrzonego ołówka o deseczkę. Ale za to widzimy u zwierząt zupełny brak twórczych form naśladownictwa oraz zdolności analitycznych właściwych tylko ludziom.

Dr. F. Łuniewska

**Dawid (J. Kł.)** Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wydanie II, wyd. Naszej Księgarni, Warszawa 1926, 3 t.

Jako № 3, 4 i 5. Biblioteki Dziel Pedagogicznych *Naszej Księgarni* Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powsz. ukazało się nowe wydanie znanego i cenionego bardzo dzieła, znakomitego naszego pedagoga J. Wł. Dawida.

**Zarzecki (Lucjan).** Wychowanie Narodowe, wyd. staraniem tow. im. J. Zamoyskiego, skład gł. w księgarni Perzyńskiego, Niklewicza i sp., Warszawa, 1926, str. 432.

Książka niniejsza, jako zbiór studjów i szkiców, zebranych po śmierci autora, została wydana staraniem tow. im. J. Zamoyskiego, pod redakcją Zygmunta Wasilewskiego i Wiktora Wąsika.

**Bornsteinowa (Jadwiga)** Jak urządzać bibliotekę szkolną i domową, wyd. *Naszej Księgarni* Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powsz. № 5, 6, Warszawa 1927, str. 85.

Autorka w łatwej i treściwej formie podaje sposoby organizowania i prowadzenia bibliotek szkolnych i domowych. Praca ta oparta na długoletnim doświadczeniu autorki; jako bibliotekarki w Gł. Urz. Statystycznym może oddać cenne usługi przy zakładaniu szkolnych bibliotek uczniowskich.

**Orsza (H).** Zadania biblioteki szkolnej, wyd. Księgarzy Polskich, Warszawa 1927, str. 23.

Książeczka niezmiernie ciekawa i cenna dla nauczyciela ze względu na to, że jasno i zasadniczo ujmuje rolę biblioteki szkolnej. Po przeczytaniu tej książeczki czytelnik winien poznać głębokie myśli autorki dotyczące zadań jakie książka spełnić może w dziedzinie pracy szkolnej i oświatowej (patrz Rocznik Pedagogiczny t. II, rok 1924).

**Kierski (Feliks Dr.)** Jan Henryk Pestalozzi, wyd. *Naszej Księgarni*, Zw. Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych, Warszawa, 1927—3. t.

W stuletnią rocznicę śmierci znakomitego pedagoga *Jana Henryka Pestalozzi'ego* jako tom 7, 8 i 9, Biblioteki Dziel Pedagogicznych *Naszej Księgarni* Związku Polsk. Naucz. Szkół Powszechnych ukazało się obszernie, bo 3 tomowe dzieło, omawiające szczegółowo i rzeczowo życie, działalność i prace *Pestalozzi'ego*.

**Radwanowa (Helena)** Słowniczek ortograficzny wyd. *Naszej Księgarni*, Zw. Polsk. Nucz. Szkół Powszechnych, Warszawa, 1927, wyd. II, str. 128

Ukazało się 2 wydanie słownika ortograficznego, ułożonego według uchwał Polskiej Akademji Umiejętności z dn. 8 stycznia 1918 roku. Jest to podręcznik, mogący się przydać zarówno uczniowi jak i nauczycielowi.

Jeleńska (Ludwika Dr.). *Metodyka pierwszych lat nauczania*, wyd. Naszej Księgarni Zw. Polsk Naucz. Szkół Powsz. Warszawa, 1927, str. 344, wydanie II.

Ukazało się już 2 wydanie tej pożytecznej książki.

*Nordisk Tidskrift för Dövstumskolan* №№ 1—12, 1926 r. 200 str. Form. 18/22.

Zamieszczona w tym roczniku obszerna polemika w sprawie mowy migowej nic nowego nie wnosi i wywiera wrażenie osobistych porachunków. Takż sam charakter noszą polemiki z powodu metody *Malisch'a* i organizacji kongresu w Trondheimie. Wśród licznych okolicznościowych sylwetek biograficznych wyróżniają się niektóre szerszem ujęciem. I tak *H. Bering Lüsberg* kreśląc obraz niezmordowanej pracy Dr. fil. *G. Forchhammer'a* w dziedzinie kształcenia głuchoniemych, daje zarazem ocenę metod, przez niego opracowanych i wprowadzonych do szkół w Danii. Dr. *Forchhammer* usunął się od pracy w szkolnictwie, by poświęcić się obecnie całkowicie pracy naukowej. *A. Hansen* omawia długoletnią działalność Dr. *A. L. E. Croutler'a*, dyrektora szkoły dla głuchoniemych w Mt. Airy w Filadelfji i jednocześnie zaznajamia z urządzeniem i kierunkiem tej olbrzymiej instytucji liczącej 600 wychowañców i 70 nauczycieli. *E. J. Pesonen* w sylwetce radcy szkolnego *Waltera Forsius'a*, któremu Finlandja zawdzięcza organizację opieki nad anormalnymi i reformę szkół dla głuchoniemych według wzorów zagranicznych, rzuca trochę światła na te sprawy w Finlandji.

Znajdujemy szczegółowe sprawozdanie z obrad tej sekcji głuchoniemych na kongresie w sprawie anormalnych w Trondheimie w lipcu 1926 roku. Wygłoszono szereg referatów, dyskusje były ożywione; omawiano przeważnie metodykę nauczania.

Dużo miejsca poświęcono pracom naukowym prowadzonym w innych krajach zwłaszcza w Niemczech i Ameryce, świadczy to o żywym zainteresowaniu i pilnem śledzeniu piśmiennictwa odnoszącego się do spraw głuchoniemych. Znajdujemy też przekład referatu dyr. *Otto Taube* z Szlezwig-Friedrichsbergu wygłoszonego w Londynie w 1925 na kongresie w sprawie głuchoniemych pod tytułem: Nowe drogi nauki artykulacji w pierwszym roku szkolnym ze szczególnem uwzględnieniem metody *Malisch'a*.

Poza tem dużo miejsca zajmuje sprawa emerytalna, rozporządzenia administracyjne, wiadomości bieżące miejscowe i zagraniczne.

Marja Dunin Sulgustowska.

Pamiętnik szpitala dla psychicznie i nerwowo chorych „Kochanówka” (pod Łodzią). Ku uczczeniu ś. p. Prof. Dr.-med. Antoniego Mikulskiego. Kochanówka, 1925, str. 323.

Gdy psychjatria rozwijała się w Polsce w warunkach niesłychanie trudnych, pisze Dr. *W. Luniewski* w artykule wstępnym tej zbiorowej pracy, Dr. *Mikulski*, podówczas jako młody lekarz, postanowił poświęcić jej całe swe życie. Na ziemiach Polski mieliśmy wtedy tylko jedną katedrę psychjatrii w uniwersytecie rosyjskim w Warszawie. Najmłodsza z ówczesnych szkół psychjatrycznych — szkoła *Kraepelin'a*, znalazła w *Mikulskim* gorliwego ucznia. Starał się on także o zastosowanie metod psychologii eksperymentalnej do psychjatrii, w czem okazał dużą pomysłowość. Szpital w Kochanówce, który zdobył sobie zaszczytne imię pod kierunkiem swego pierwszego dyrektora prof. *Mazurkiewicza*, a później mianistra *Chodźki*, przechodzi w 1913 roku w ręce *Mikulskiego*. Pozostał on w Kochanówce aż do chwili powołania go na katedrę psychjatrii przy Uniwersytecie Stefana Batorego w Wilnie.

Dorobek naukowy *Mikulskiego* obejmuje kilkanaście prac z różnych dziedzin psychjatrii, zachęcał on przytem swoich współpracowników do pisania. Brał zawsze czynny udział w pracach towarzystw lekarskich, w zjazdach naukowych. Chąc uczcić pamięć przedwcześnie zmarłego

uczonego, pedagoga i obywatela, grono jego współpracowników wydało księgę pamiątkową, na którą złożył się szereg prac doktorów: *Łuniewskiego, Siwińskiego, Frenkla, Artwińskiego, Gradzińskiego, M. Zielińskiego, Wizła, Pieńkowskiego, Grzywo-Dąbowski* i innych.

J. J.

**Kretschner (Reinhold)** Geschichte des Blindenwesens vom Altertum bis zum Beginn der allgemeinen Blindenbildung. Ratibor, 1925, 204. S.

Autor rozpoczyna pracę niniejszą od omówienia losu ociemniałych w starożytności i w czasie wprowadzenia chrześcijaństwa poczem w rozdziale następnym zapoznaje czytelnika z samowystarczalnością życiową ociemniałych, przytaczając przykłady zarobkowania ich jako zebrałów, śpiewaków i komików. Następnie przedstawia autor stosunek prawodawstwa żydowskiego, rzymskiego i niemieckiego do niewidomych i rozpatruje oślepienie jako karę w mitologii, prawie starożytnym i historii ludów, poczem przytacza najstarszą literaturę, traktującą o niewidomych i omawia historję powstania pisma płaskiego i punktowego. Przytacza przykłady życia i pracy wybitnych ludzi niewidomych a dopiero w 4 ostatnich rozdziałach przechodzi dla właściwej historii wychowania niewidomych. Zgodnie z tytułem doprowadza autor pracę swą do początków organizacji racjonalnej opieki wychowawczej nad niewidomymi. W całokształcie pracy brak wyraźnego planu, przebiega dorywczość i bardzo powierzchowne ujęcie zagadnienia.

M. G.

## B. p. ANNA WAJDENFELDÓWNA.

Absolwentka Instytutu Pedagogiki Specjalnej,  
Nauczycielka Szkoły Specjalnej w Warszawie.

Dnia 31 maja r. b. zmarła po długich i ciężkich cierpieniach Koleżanka nasza Anna Wajdenfeldówna. Jasny, pogodny, wybitnie dobry Człowiek i najlepszy Kolega. Inteligentna i wysoce utalentowana nauczycielka i wychowawczyni, pracą swoją zwróciła na siebie uwagę tych wszystkich, którzy istotę tej pracy dobrze rozumieli i pozyskała ich głębokie uznanie. W stosunku do klasy pracę Jej charakteryzował nastrój najlepszego przyjaciela dzieci, który potrafi stworzyć atmosferę nie tylko jasnej pogody i zaufania, ale wprost radosnej współpracy. To też jasne wspomnienie o Niej nazawsze wśród nas pozostanie.

Cześć Jej pamięci.

# 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.

**Dr. W. Sterling.** *La connexion de l'oligophrénie aux troubles de la sécrétion interne.*

L'auteur discute les connexions de l'oligophrénie infantile aux troubles de la sécrétion des glandes endocrines, se basant sur: 1) l'analyse des troubles psychopathologiques concomitants aux divers syndrômes pluriglandulaires de nature somatique et 2) l'élimination des phénomènes dysendocrines dans les formes diverses de l'insuffisance mentale infantile. Il analyse les troubles psychiques observés au cours des syndrômes glandulaires liés à la dysfonction: de l'*hypophyse* (chétivisme, oligophrénie hypophysaire), de la *glande pinéale* (puberté précoce), des *glandes génitales* (eunuchoidisme, macrogénitosomie précoce, et de la *thyroïde* (myxoedème, l'hypothyroïdie bénigne chroniques etc).

Se basant sur les données de la littérature et sur l'expérience personnelle, l'auteur discute les deux problèmes principaux: 1) est il possible d'établir la dépendance causale des diverses formes oligophréniques de la fonction pathologique des glandes endocrines et 2) existe-t-il des symptômes spécifiques, qui permettent de dépister la nature endocrine des quelquesunes des formes de l'insuffisance mentale infantile? L'auteur conclut, qu'il n'est pas possible encore de trancher ces deux problèmes d'une manière définitive. Nous ne possédons pas des données tellement sûres, qui nous rendraient possible le diagnostic de certains types oligophréniques — et l'état actuel de la

science ne nous permet d'établir, qu'une *vraisemblance* de la connexion causale entre certains types de l'insuffisance mentale infantile et entre la fonction pathologiques des glandes à sécrétion interne.

**Dr T. Benni.** *La lecture sur les lèvres chez les individus devenus sourds à l'âge adulte.*

Le point de départ des recherches de l'auteur a été l'observation d'un homme de 45 ans à instruction supérieure, ayant perdu l'ouïe il y a 15 ans. Il s'intéresse vivement à tout ce qui l'entoure, est très loquace et parle presque distinctement. D'après le plan de l'auteur, il s'agissait de trouver pour lui une méthode permettant l'acquisition de l'art de la lecture sur les lèvres, c'est à dire une méthode: 1) donnant la possibilité d'une certaine éducation phonétique, et 2) basée sur des exercices de lecture sur les lèvres, poursuivis avec l'aide du professeur.

La première partie du travail de l'auteur est consacrée à la description de tout le système phonétique de la langue polonaise, considéré du point de vue de l'opticité des sons, c'est à dire du côté de la facilité de leur perception au moyen de la vision. De ce point de vue l'auteur détermine tout d'abord l'idée de l'opticité, il explique ensuite les voyelles et les consonnes labiales, et il passe à la description des autres sons, qu'il appelle non—optiques. Pourtant ici encore il énumère une série de menus caractères, qui faciliteront la distinction des sons. Les voyelles nasales sont également envisagées dans ce système, et non dans leur rapport avec les voyelles orales, et ici l'auteur fournit les principales bases de l'orthographe du polonais, dans ses relations avec la prononciation.

En effet, la description des sons isolés n'épuise pas le sujet, elle n'est qu'une préparation à la lecture des *groupes sonaux*, des mots et des phrases. L'auteur conseille de ne point s'attarder aux exercices poursuivis avec les sons isolés; au contraire, seules les voyelles labiales doivent être traitées de cette façon, et dans la suite il introduit d'emblée dans des exercices appropriés de nouvelles consonnes par groupes, en indiquant maintenant des *mots entiers*, des *groupes de mots* et de *courtes phrases*. Dans ce système, les difficultés sont graduées de façon systématique et ne produisent aucun embarras dans la lecture. En principe, les exercices de ce genre doivent être imaginés par le professeur en transcription phonétique, pour éviter tout malentendu dans la façon de prononcer.

Toute la description phonétique des sons polonais du point de vue de leur opticité peut en effet rendre des services aussi aux instituteurs des enfants sourds-muets, qui auront l'occasion de constater des observations semblables dans leur pratique scolaire.

Si nous comparons les exercices proposés avec la pratique traditionnelle, il ressort avant tout, que l'auteur n'attribue pas d'importance aux exercices avec les syllabes isolées (syllabation), dépourvus de sens. Ils peuvent être utilisés à rares intervalles dans le but d'un contrôle, mais ne doivent jamais jouer un rôle essentiel. A ce point de vue l'auteur est en opposition avec A. Bélanger, le distingué instituteur de l'Institut des Sourds—Muets à Paris, qui se base en tout premier lieu sur de semblables exercices (voir: „La lecture sur les lèvres”, Paris, 1904, 2-me édition).

**Michel Wawrzynowski.** *Le programme et les méthodes d'enseignement à l'école pour anormaux* (suite).

Dans les numéros précédents l'auteur a esquissé le programme des centres d'intérêt dans les six classes de l'école pour enfants anormaux au point de vue intellectuel. Maintenant il prend en considération la façon de grouper autour de ces centres toutes les branches de l'enseignement. D'une façon générale, le problème se présente tel, que les centres d'intérêt, élaborés lors des excursions et les leçons de choses grâce au cours naturel du développement, suggèrent à l'enfant le besoin de toute espèce de calculs, d'écritures, l'étude de livres divers, etc., en rapport avec le niveau de la classe et l'âge des enfants. De cette façon, sans la nécessité d'une division artificielle du sujet d'après les branches de l'enseignement et sans le besoin de concentrer incessamment l'attention sur une nouvelle branche, l'enfant arrive à un stade de développement intellectuel et à l'acquisition des connaissances en rapport avec son âge. Une attention toute spéciale est accordée à la possibilité du travail autonome de l'enfant, au développement de son initiative, à l'esprit créateur ainsi qu'à l'éducation des sentiments moraux et sociaux; le rôle essentiel est donc dévolu ici au facteur de la collaboration et de l'aide mutuelle, ce qui est poursuivi grâce à l'aide fournie aux faibles, à l'appréciation commune et à la critique des travaux, etc. L'instituteur joue toujours le rôle de directeur et de conseiller; ce rôle directeur est nécessairement plus accentué dans cette école que dans les écoles pour enfants normaux, vu les particularités psychiques de l'enfant anormal. Les travaux manuels jouent ici un rôle essentiel et ils constituent, après l'excursion et l'observation concrète, le centre de gravité des leçons de choses. En interprétant les phénomènes ou les objets observés en rapport avec le centre d'intérêt, l'enfant exécute des travaux dans le sable, l'argile, la plastoline, le carton, le papier et dans la suite il dessine les objets, en passant aux exécutions plus abstraites. Les enfants abordent le travail après une synthèse succincte et claire des caractères essentiels du sujet considéré, ils arrêtent avec l'instituteur le plan du travail, choisissent les matériaux nécessaires et commencent le travail après leur distribution. Au cours du travail,

ils questionnent l'instituteur, comparent le produit de leur travail avec l'objet concret (le modèle), et à la fin de la leçon ils jugent en commun, quels parmi les travaux représentent au mieux les caractères fondamentaux du sujet étudié.

Après l'exposé de ces principes directeurs du travail des enfants, l'auteur passe au matériel et aux méthodes de travail dans les branches particulières de l'enseignement.

Au premier degré de l'enseignement la liaison de la concentration de la lecture avec le centre d'intérêt n'est pas sans présenter une certaine difficulté. Néanmoins, la méthode de la lecture *Decroly* donne une solution heureuse à ce problème, en puisant les premières phrases et mots dans les sujets mis à l'étude. D'une façon générale, la méthode *Decroly*, appliquée par l'auteur avec certaines modifications à l'*Ecole d'application de l'Institut de Pédagogie Spéciale* de l'Etat à Varsovie, placé sous la direction de *M. Arzregorzewska*, a donné des résultats très favorables. Les exercices préliminaires à l'étude de la lecture et de l'écriture qui peuvent chez les enfants anormaux avoir une durée de plusieurs mois, en rapport avec le degré de l'insuffisance, consistent en exercices des sens, de l'observation, de l'attention et de la compréhension du passage qui existe entre les choses concrètes à leur interprétation de plus en plus abstraite c'est à dire jusqu'au mot. Après l'exposé du développement de la méthode de lecture et d'écriture *Decroly*, l'auteur nous présente son adaptation aux conditions de la vie de l'enfant polonais et aux exigences de la langue polonaise, — telle qu'elle est enseignée à l'Ecole d'application de l'Institut.

**Dr. J. Korczak.** *L'insuffisance au point de vue social.*

**Stanislas Posner**, Sénateur. *Les enfants aveugles à la Société des Nations.*

En se basant sur les débats à la Commission de la Protection de l'Enfant de la Société des Nations, l'auteur donne un aperçu sur le rapport de *Martin* concernant l'état de l'enseignement et de la protection des aveugles en France.

*Analyse des livres et périodiques.*