442 KPiP
1100442
1100442

Nr. 13

MICHAŁ WAWRZYNOWSKI

OPIEKA WYCHOWAWCZA NAD DZIEĆMI UPOŚLEDZONEMI UMYSŁOWO

WARSZAWA – 1931
Nakładem Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem, Jasna 11.
Z zasiłku Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego pismem z dnia 23 grudnia 1930 r. Nr. II 26196/30, zaleca wydawnictwo p. t. Zagadnienia opieki nad macierzyństwem, dziećmi i młodzieżą w Polsce wydawnictwo zbiorowe pod redakcją B. Krakowskiego

Nr. 13

M. Wawrzynowski

OPIEKA WYCHOWAWCZA NAD DZIECKIEM UPOŚLEDZONEM UMYSŁOWO

Warszawa

Nakładem Polskiego Komitetu Opieki nad Dzieckiem — 1931

jako książkę pomocniczą dla nauczycieli szkół specjalnych dla upośledzonych umysłowo.

WSTĘP.

Od najdawniejszych czasów wychowanie zajmowało jedno z naczelnych miejsc wśród wszystkich zagadnień społeczno-państwowych, lecz wychowanie to odnosiło się tylko do jednostek przeciętnych, mniej lub więcej do siebie podobnych pod względem temperamentów, usposobień, charakterów i uzdolnień, gdyż, jakkolwiek w każdej gromadzie dzieci zauważyć możemy wybitne nawet czasami między niemi różnice i śmiało powiedzieć: ile dzieci w gromadzie, tyle odmiennych indywidualności, to jednak wszystkie one mogą się wspólnie uczyć, wspólnie wychowywać z widoczną dla siebie korzyścią.

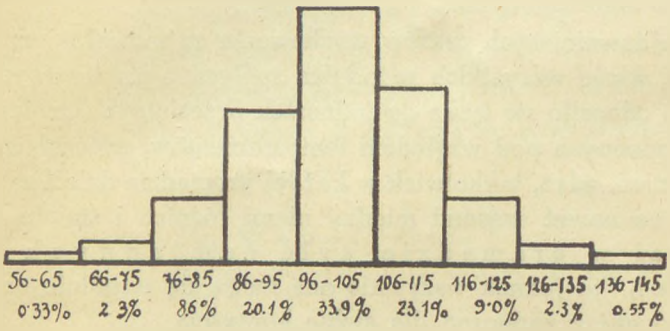
Poza temi jednak, na każdym kroku napotykanemi, dziećmi istnieje jeszcze pewien odsetek, który do owej przeciętnej normy w żaden sposób dostosować się nie może — są to dzieci nadnormalne (t. zw. cudowne) i dzieci anormalne. Stosunek ich do dzieci normalnych uzmysławia najlepiej podany poniżej wykres (Rys. 1) psychologa amerykańskiego Termana, wykonany na podstawie zbadania 905 dzieci szkół początkowych.

Pierwszą ze wspomnianych kategoryj dzieci t. zn. nadnormalnych nie będziemy się tutaj zajmowali. Zaznaczamy jedynie, że dzieci te pozostawione nawet bez opieki zawsze sobie dadzą radę i zależnie od kierunku uzdolnień i zainteresowań będą później w życiu pracować. Inaczej zupełnie przedstawia się sprawa wychowania dzieci, stojących na przeciwległym biegunie do poprzednich, a mianowicie dzieci anormalnych, t. j. takich, które z jakichkolwiek przyczyn natury fizycznej lub psychicznej wykazują większe lub mniejsze braki w przystosowalności społecznej i nie mogą robić normalnych postępów bez specjalnych metod wychowania. W naszym kraju [1]) do kategorji anormalnych zaliczamy: głuchoniemych, niewidomych, upośledzonych umysłowo i upośledzonych moralnie.

---

[1]) W niektórych krajach jak np. w Anglji do działu szkolnictwa specjalnego zalicza się dzieci kalekie, nie zalicza się zaś dzieci moralnie zaniedbanych. W Ameryce np. pod miano szkolnictwa specjalnego podciąga się wszystkie szkoły dla dzieci cudzoziemców, które nie władają dostatecznie językiem angielskim, by kształcić się w normalnych szkołach amerykańskich.

Te dzieci bez należytej opieki wychowawczej nietylko nie będą jednostkami produktywnemi, lecz często stać się mogą dla społeczeństwa ciężarem, zawadą a nawet postrachem. Nad temi kategorjami dzieci roztoczyć należy specjalną opiekę, aby przez racjonalne metody nauczania i wychowania oddać je społeczeństwu jako mniej lub więcej samodzielne jednostki i produktywnych pracowników, mogących chociaż w pewnej mierze zarobić na swoje utrzymanie. W pracy niniejszej zajmiemy się specjalnie opieką wychowawczą nad dziećmi upośledzonemi umysłowo.



Rys. Nr. 1

Rozkład I. I., sporządzony przez Terman'a na podstawie zbadania 905 dzieci amerykańskich szkół początkowych w wieku od 5—14 lat.

Nietylko w społeczeństwie naszem, ale i wszędzie zagranicą brak jest dostatecznego zrozumienia potrzeby opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnemi, często nawet i w świecie nauczycielskim brak jest w tym względzie głębszego zrozumienia. Dopiero w ostatnich 10-cioleciach, w okresie żywego ruchu w dziedzinie reformy organizacji i metod wychowania, zagadnienie kształcenia anormalnych zaliczono do naczelnych zagadnień pedagogicznych. Przyjrzyjmy się temu zagadnieniu z różnych punktów widzenia, celem wszechstronnego podkreślenia i uwydatnienia potrzeby zajęcia się dziećmi anormalnemi.

Przedewszystkiem już poczucie humanitaryzmu w stosunku do anormalnych wkłada na nas w pierwszym rzędzie obowiązek niedopuszczenia do cierpień i nędzy jednostki i grup, podania ręki pomocnej każdej jednostce, wydźwignięcia jej z odmętu nędzy, w jakiej musiałaby pędzić swą nędzną wegetację i podniesienia jej, o ile to tylko możliwe, do godności użytecznego członka społeczeństwa ludzkiego. Upośledzeni, to przeważnie ofiary złych warunków życia i złego ustroju społecznego — na społeczeństwie więc ciążyć powinien obowiązek zorganizowania dla nich racjonalnej opieki wychowawczej. Jeszcze dobitniej konieczność tę podkreśla społeczno-ekonomiczny punkt widzenia. Charakterystyczną cechą wszystkich stopni upośledzeń umysłowych jest: ich mniejsza lub większa nieprzy-

stosowalność społeczna, ich brak krytycyzmu, zahamowanie woli, niemożliwość wyrobienia sobie pojęć moralnych. Jeżeli do tego dodamy czynnik degeneracyjny, jako teren sprzyjający kulturze zbrodni i występku, zarażanie środowiska, przekazywanie cech potomstwu, to wszystkie te dane wyraźnie mówią, że profilaktyka życia społecznego, bacznie się problemem tym powinna zająć.

Dziecko normalne już od najwcześniejszych dni swego życia bada otaczający je świat, wszystko je żywo interesuje, przez co rozwija się intelektualnie i samorzutnie zupełnie przystosowuje się do warunków społecznych w jakich żyje i wzrasta; dziecko anormalne, nie rozbudzone myślowo, u którego całe życie psychiczne, a czasami nawet instynkty pozostają w uśpieniu, z natury rzeczy samorzutnie do warunków życia społecznego nie może się dostosować, gdyż te, przystosowane do przeciętnej normy, są dlań za trudne i niezrozumiałe. Gdybyśmy zatem to dziecko pozostawili samemu sobie lub wpływali na nie metodami wypróbowanemi dla dzieci normalnych, nie osiągnęlibyśmy żadnych zgoła rezultatów: dziecko takie wyrosłoby na jednostkę a s p o ł e c z n ą, a w wielu wypadkach a n t y s p o ł e c z n ą i należałoby do jednostek, dla których społeczeństwo zmuszone jest budować najrozmaitszego rodzaju przytułki, zakłady opieki społecznej, a w najgorszym wypadku nawet domy kary czyli więzienia. U dziecka anormalnego, jak już powiedzieliśmy, życie psychiczne jest upośledzone i opóźnione w rozwoju; oddane do normalnej szkoły powszechnej, nie może w niej robić żadnych zgoła postępów, ponieważ zakres pracy jest zbyt obszerny, a metody za trudne i niezrozumiałe. Po szeregu zatem nieudanych wysiłków ze swej strony zniechęca się i traci nawet tę maleńką iskierkę wiary w swe siły, jaka w niem tkwić mogła, a po krótszym lub dłuższym okresie czasu ze szkoły zostaje wydalone i rzucone na pastwę swego najbliższego otoczenia. I tutaj zaczyna się tragedja społeczna — jeśli otoczenie najbliższe nie wpływa nań ujemnie, wówczas dziecko wzrasta i rozwija się fizycznie, wykonuje pewne prace, dopóki ma jakąś opiekę domową— z chwilą jej braku zostaje włóczęgą, żebrakiem, balastem społecznym, ale, jakkolwiek nie jest jednostką produktywną, nie jest też groźną dla tego społeczeństwa. Gorzej przedstawia się sprawa, jeśli dziecko takie, pozbawione racjonalnej opieki wychowawczej, dostanie się w środowisko zepsucia i zgnilizny moralnej. Dziecko anormalne, bezwolne, nie rozumiejące w dostatecznej mierze przejawów otaczającego je świata, nie rozgraniczające złego od dobrego, staje się doskonałym materjałem, podatnym do występku, wykorzystywanym przez sprytniejszych kolegów. I zaczyna się dla takiej jednostki okres bezwiednego wchodzenia na drogę przestępstwa np. staje na czatach lub sama kradnie, oddając łup swemu towarzyszowi, który ją niemiłosiernie wykorzystuje. Dziewczęta poza tem oddają się prostytucji, a zyski z niej ciągną sprytniejsi koledzy lub koleżanki. Wcześniej, czy póź-

niej jednostka taka staje przed sądem — prawo karze za czyn, a osobnik, nie rozumiejąc za co i dlaczego, odsiaduje karę w więzieniu i kształci się tam dalej w popełnianiu czynów sprzecznych z kodeksem karnym. — Szkoła specjalna, przez dostosowanie metod nauczania i wychowania do psychiki dziecka anormalnego, przywraca je społeczeństwu, jako mniej lub więcej produktywną jednostkę. Oczywiście są pewne typy dzieci t. zw. „moral insanity", będące na tak głębokim stopniu upośledzenia moralnego, że żadne zgoła metody wychowania nie zdołają ich doprowadzić do możliwości współżycia społecznego. Są to „urodzeni zbrodniarze", „urodzeni przestępcy" — jak ich nazywa Lombrozo — społeczeństwo może się bronić przed nimi jedynie przez wczesne izolowanie ich na całe życie w specjalnych zakładach zamkniętych. Podobnie sprawa przedstawia się z idjotami, u których rozwój intelektualny nie pozwala na żadne zgoła przystosowanie społeczne — ci muszą być również umieszczani w specjalnych przytułkach pod opieką lekarzy i pielęgniarzy. Są to jednak typy rzadkie (zwłaszcza pierwsze ze wspomnianych), pozostałe zaś mogą się w szkołach specjalnych zupełnie dobrze przygotować do pracy zawodowej, którą, w zależności od stopnia i kategorji upośledzenia wykonywać będą mniej lub więcej samodzielnie.

Zależnie od kategorji upośledzenia umysłowego, anormalni, bez odpowiedniej opieki wychowawczej, mogą stanowić ciężar społeczny albo też jego niebezpieczeństwo — w jednym i drugim wypadku stanowiąc obciążenie budżetu państwowego. Często słyszeć się daje zdanie, że wysoki koszt kształcenia anormalnych, wskutek małej liczebności klas i specjalnego przygotowania nauczycieli, nie pozwala na rozwój opieki wychowawczej nad nimi. Mylne rozumowanie, — w zupełności bowiem przeświadcza nas o tem statystyka średnioeuropejska, według której znaczny odsetek anormalnych całkowicie lub częściowo przystosowuje się do warunków życia i pracy.

Jeżeli [1]) np. za podstawę weźmiemy utrzymanie więźnia pracującego, które wynosi obecnie 65 gr. dziennie (dane Ministerstwa Sprawiedliwości), a podniesiemy koszt utrzymania *osobnika nie pracującego* do 1 zł. dziennie, to wyliczymy z łatwością, że roczne utrzymanie 100.000 nic nieprodukujących jednostek wynosi 36½ miljona złotych — *w założeniu, że jednostki te nie wymagają specjalnej opieki i nie wyrządzają szkód społeczeństwu.* W rzeczywistości koszty utrzymania w omawianym przypadku są napewno 2 — 3 razy większe i stanowią nieprodukcyjny wydatek. Można wyliczyć, że koszty *nawet 10-letniego* szkolenia każdego dziecka upośledzonego opłacają się ze względu na to, że pozwala to w następstwie zmniejszyć co naj-

[1]) Według obliczeń *Jana Hellmanna* — przedstawionych na I. Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych w 1925 r. w Warszawie.

mniej o 50% koszty utrzymania danego osobnika w ciągu całego jego życia.

Społeczeństwo, organizując szkoły i zakłady specjalne, mniej wydawać będzie na budowę przytułków, schronisk, domów pracy, domów kary i więzień, których koszty utrzymania są, jak mówią cyfry, o wiele wyższe od kosztów kształcenia.

Nauczyciel dziecka anormalnego, chcący je należycie rozwijać i stosować odpowiednie metody nauczania i wychowania, nie może zasklepić się w jakimś szablonie, ale musi głębiej sięgać w życie i z wszelkich jego dziedzin czerpać wskazania co do swego postępowania z daną gromadą dzieci. Musi zatem sięgać do biologji, fizjologji, psychologji, socjologji, psychjatrji i t. d. aby móc zrozumieć przejawy duszy i życia dziecka. W poznaniu jednostki anormalnej i splotów etjologicznych, dziedziny te wiążą się z sobą, ujawniając ściślejszą współzależność, przez co zmuszają nauczyciela do szukania i poznania biologicznych i społecznych warunków życia każdego wychowanka i porównywania ich z przeciętną normą.

Dopiero gruntowne poznanie przyczyn niedorozwoju umysłowego, stygmatów fizycznych i psychicznych zwyrodnienia oraz środowiska w którem dziecko żyje i wzrasta, daje możność nauczycielowi - wychowawcy zastosowania odpowiednich metod nauczania i wychowania. Jeśli w szkole powszechnej, bodaj w przybliżeniu — możemy ustalić pewną przeciętną normę poziomu intelektualnego, rozwoju fizycznego poszczególnych jednostek i na tej podstawie stworzyć sobie całokształtny obraz dziecka danego wieku, w zespole uczniów szkoły specjalnej śmiało rzec możemy, że każde dziecko przedstawia tyle różnorodności intelektualnych, moralnych i fizycznych, że żadną miarą nie możemy porównać ich ze sobą, a tem bardziej wypośrodkować jakiegoś przeciętnego typu. Dziecko anormalne jest każde dla siebie tylko probierzem; dla każdego zatem stworzyć musimy całokształtny obraz, wykazujący odchylenie od przeciętnej normy, tak w jego rozwoju fizycznym, jak i poszczególnych dyspozycjach psychicznych. Na obraz dziecka upośledzonego umysłowo składa się jednak nie tylko jego obecny stan intelektualny, moralny i jego rozwój fizyczny lecz także przyczyny ów stan powodujące, a zatem jego anamneza rodowa, osobnicza i wpływy warunków społecznych, w których to dziecko wychowuje się i wzrasta. Występuje tu wyraźnie współzależność strony psychicznej i fizycznej, znaczenie dziedziczności i wpływu środowiska.

Nauczyciel szkoły specjalnej musi zatem gruntownie wszystkie te czynniki poznać, aby mógł na tej podstawie budować swą pracę w przyszłości. Dostosowane w ten sposób do psychiki dziecka anormalnego metody nauczania i wychowania są niezmiernie ciekawe dla rozwoju metod nauczania i wychowania dzieci normalnych. Opracowane metody dla dziecka anormalnego, na głębszych oparte podstawach psychologicznych,

socjologicznych, biologicznych i fizjologicznych są wskazówką, po jakiej linji winno pójść przekształcanie metod nauczania i wychowania dzieci normalnych. Jaskrawy przykład tego mamy w pracach Montessori i Decroly'ego, którzy prace swe zapoczątkowali w dziedzinie anormalnych, a potem przenieśli je już do świata dzieci normalnych.

Niemałą wartość posiada szkolnictwo specjalne dla organizacji szkolnictwa ogólnego. Dziecko anormalne, które dostaje się do normalnej szkoły powszechnej, jak to już poprzednio powiedzieliśmy, nie robi żadnych postępów — staje się balastem dla nauczyciela i klasy i nierzadko wpływa demoralizująco na swych współkolegów, przez pobłażliwość, jaką względem niego stosuje nauczyciel. Normalna praca w klasie z dziećmi o przeciętnej inteligencji, częstokroć zostaje zatamowana przez jednostki, które nie z lenistwa, ale skutkiem swej anormalności nie mogą nadążyć za programem. Selekcja tych dzieci i wyeliminowanie ich z normalnych szkół powszechnych przyczynia się w wysokim stopniu do ujednolicenia klas i dostosowania do nich programów i metod nauczania.

Reasumując powyższe, zaznaczyć należy, że z punktu widzenia rozwoju szkolnictwa powszechnego, szkolnictwo specjalne wszystkich typów, jest wyraźną koniecznością. Realizacja obowiązku szkolnego wobec każdego obywatela kraju, zastrzeżona Konstytucją naszą, konieczność tę przedewszystkiem zaznacza, a potem idzie dalszy rozwój szkoły powszechnej (niemożliwy z balastem anormalnych), ulepszanie metod nauczania, pogłębianie psychologji dziecka. Słowem sprawa rozwoju szkolnictwa specjalnego jest ściśle i nierozerwalnie związana ze sprawą rozwoju szkolnictwa wogóle.

*
* *

Przyczyny upośledzenia umysłowego mogą być natury wrodzonej lub nabytej. Wrodzonem upośledzeniem umysłowem nazywamy te wypadki, w których dziecko przyszło już na świat z tem upośledzeniem, bez względu na to, czy stygmaty zwyrodnienia były bezpośrednio po urodzeniu dziecka zauważone. Nabytem zaś upośledzenie umysłowe będzie wówczas, gdy przyczyny powodujące je działały na dziecko już po jego narodzeniu. Należą tutaj wszystkie choroby, które nie są natury dziedzicznej, a zatem choroby infekcyjne, w szczególności zaś zapalenia kory mózgowej i mózgu oraz zatrucia.

Teoretycznie jest łatwą rzeczą podzielić przyczyny upośledzenia na wrodzone i nabyte, podział ten jednak trudno jest przeprowadzić zadawalająco w konkretnym przypadku. Przyczyny [1]) tego są dwojakiego

[1]) *Tramer (M. Dr.).* Różne przyczyny i postacie niedorozwoju umysłowego, Szkoła Specjalna Nr. 4. 1925 — 6.

rodzaju: 1-o jest rzeczą dowiedzioną, że często przyczyny wrodzone upośledzenia umysłowego są tylko podłożem, umożliwiającem rozwój przyczyn nabytych; 2-o zaczynamy uczyć dziecko dopiero od pewnego wieku np. wieku szkolnego, kiedy właśnie przyczyny grupy drugiej mogły się były spleść z objawami grupy pierwszej. — Stąd powstaje trudność, a czasem i niemożliwość rozstrzygnięcia zagadnienia, czy dany objaw ew. kompleks objawów można zaliczyć do jednej czy drugiej grupy. Tylko pewną część symptomów możemy jednoznacznie rozgraniczyć, jak np. pewne zmiany fizyczne przy dziedzicznym syfilisie od nabytego rachityzmu lub gruźlicy, zmiany psychiczne wynikające z konstytucji epileptycznej od zmian powstałych wskutek nabytego niedorozwoju gruczołu tarczowego, powodującego kretynizm.

Dr. Rubinowitch dzieli przyczyny wywołujące anomalje psychiczne u dzieci na dwie kategorje: te, które są już czynne przed urodzeniem dziecka i te, które zachodzą po jego narodzeniu. Wśród pierwszych najważniejsza jest dziedziczność, która nietylko przekazuje dzieciom właściwości ojca i matki, lecz wpływ jej sięga często do właściwości rasy, do której ojciec i matka należą. Następnie idzie wpływ rodzinny. W tym wypadku owa transmisja może być *bezpośrednia*, kiedy anomalja dziecka pochodzi w prostej linji od ojca lub matki, lub *pośrednia* jeśli anomalja dziecka pochodzi np. od dziadka przy dobrem zdrowiu rodziców. Jako przykład służyć tu może fakt następujący: w pewnej rodzinie dwoje dzieci — dwuletnie i pięcioletnie — nie mogło się nauczyć mówić, chociaż dźwięki słyszały doskonale. Lekarze nie mogli odkryć żadnej anormalności w uszach; rodzice bardzo inteligentni, mówili doskonale. Bliższa ankieta wykazała, że jeden z wujów miał niedorozwój umysłowy i jąkał się. Prawdopodobnie u dzieci wskutek tej dziedziczności pośredniej nastąpiło wstrzymanie w rozwoju jednej części mózgu, odpowiadającej centrom mowy.

Oczywiście, że najważniejszemi czynnikami mającemi wpływ na dziedziczność są: położenie społeczne rodziców, ich zdrowie i zawód. Statystyki wykazały, że położenie społeczne rodziców gra bardzo dużą rolę w powstawaniu anormalności. Największa ilość anormalnych znajduje się wśród biednych, z czego wynika, że nędza fizjologiczna, jako konsekwencja nędzy społecznej, ma wpływ dodatni na powiększanie ilości dzieci anormalnych. Zdrowie i zajęcie rodziców odgrywa tu też dużą rolę. Dr. *Rubinowitch* na podstawie swej ankiety w Salpêtrière doszedł do wniosku, że rodzice 14% anormalnych dzieci mają bardzo niezdrowe zajęcie (np. zatrucia ołowiem, rtęcią, kurzem i t. p.).

Po narodzeniu dziecka następujące przyczyny mogą wywoływać anomalje: 1) choroby w okresie rozwoju fizycznego i intelektualnego, 2) zaburzenia wzrostu, 3) błędy wychowania. W ostatnim wypadku należy wymienić jako przykład dzieci rozpieszczone, psute od niemowlęctwa, które

zczasem stają się neurastenikami, osobnikami bez energji, upadającemi wobec pierwszych, napotykanych w życiu trudności; dzieci „cudowne" zbierające same nagrody i hołdy w szkołach, przeciążane nadmiarem pracy umysłowej często po pewnym czasie upadają pod ciężarem wymagań, inteligencja ich słabnie i czasem zanika; dzieci maltretowane, które wpadają w stan przygnębienia, osłabienia a są niedorozwinięte i słabe fizycznie. Dzieci te po kilku tygodniach starań, dobrych warunków moralnych i fizycznych zmieniają się do niepoznania.

W okresie wzrostu należy zwrócić przedewszystkiem uwagę na okres dojrzewania płciowego, jako na czynnik powodujący mniejsze lub większe zaburzenia w stanie nerwowym i psychicznym dziecka. Największą wreszcie grupę przyczyn anormalności stanowią tu choroby dziecięce, najczęściej o charakterze infekcyjnym.

Jednym z główniejszych czynników powodujących zwyrodnienie jest alkoholizm rodziców. Jeżeli nawet dziedziczny wpływ alkoholizmu rodziców nie oddziałał wprost na organizm dziecka, to często zdarza się, że środowisko moralne pod wpływem alkoholizmu rodziców tak się obniża, że dziecko staje się powoli niedorozwiniętem pedagogicznie, najczęściej z charakterem złym i despotycznym. System wychowawczy szkolny najmniej ma wpływu na dzieci alkoholików, gdyż w środowisku rodzinnem dzieci odnajdą zawsze te przyczyny, które ich stan psychiczny wywołały. Podniesienie więc tych dzieci zależy nietylko od dobrej organizacji nauczania specjalnego ale i od zapobiegawczych środków społecznych, zależnych od prawodawstwa. Równie ważnym czynnikiem zwyrodnienia są choroby weneryczne, oraz towarzyszący im i alkoholizmowi upadek i nędza moralna.

W badaniu przyczyn wrodzonych i nabytych upośledzeń umysłowych ciekawe są dane statystyczne, np. statystyka Piper'a[1]) w zakładzie idjotów w Dalldorfie, opierająca się na zbadaniu 416 chorych. Piper wykazuje dla 23% gruźlicę w rodzinie, dla 18% choroby umysłowe w rodzinie, dla 10% alkoholizm ojca, dla 7% epilepsję w rodzinie, dla 5% syfilis i dla 3% pokrewieństwo rodziców. Przy nabytym idjotyźmie Piper podaje w 38% choroby infekcyjne, w 20% upadek (skaleczenie głowy i t. p.) w 9% rachityzm, w 9% zapalenie mózgu i w 6% zaburzenia przy urodzeniu. Dahl znalazł w 50% obciążenie dziedziczne, Langdon Down w 45%, Koch w 60%. Statystyka Rein'a[2]) opierająca się na upośledzonych umysłowo t. zw. debilach i lżejszych imbecylach wykazuje jako najważniejsze czynniki etjologiczne: dziedziczne neuropsychopatyczne obciążenie w 53%, dziedziczny syfilis w 18%, niesyfilityczne schorzenia kory

---

[1]) *Piper* — Zur Aetiologie der Idiote, Berlin, 1893.

[2]) *Rein (W).* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2 Auflage, 8 Band, 364 str. Langensalza, Beyer Söhne, 1908 r.

mózgowej w 7%, ostre choroby infekcyjne w 20%, rachityzm w 8%, ciężkie zaburzenia przy porodzie w 8%, ciężkie skaleczenia głowy w 8%, przedwczesny poród (7 miesięcy) w 4%, pokrewieństwo rodziców w 4%. Bourneville zbadał 1000 dzieci imbecylów w celu wykrycia przyczyny upośledzenia. Statystyka jego wykazuje w 471 wypadkach alkoholizm ojca, w 84 wypadkach alkoholizm matki i w 65 wypadkach alkoholizm obojga rodziców, przyczem 171 wypadków należało usunąć ze statystyki, gdyż wywiady z rodzicami nie dały dobrych rezultatów.

*
* *

Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonemi umysłowo sięga bardzo niedalekiej przeszłości. W starożytności zrzucano je ze skały Tarpejskiej lub topiono w falach Tybru — w wiekach średnich, identyfikując idjotów z obłąkanymi, uważano ich za nawiedzonych, opętanych przez złego ducha i po bezskutecznych egzorcyzmach, święceniach i modlitwach skazywano na najsroższe cierpienia, tortury i palenia na stosie... Jeszcze w XVIII w. umieszczano tych nieszczęśliwców w żelaznych okratowanych klatkach, zbudowanych na wzór klatek dla dzikich zwierząt, a w niedzielę i święta wynoszono ich na widok publiczny, gdzie gawiedź, żądna wrażeń, za pewną opłatą mogła ich drażnić, wkładając między kraty klatek, żelazne drągi. Obrona nieszczęśliwców i ich nieudolne ruchy wywoływały wybuchy niepohamowanej radości i śmiechu... Często tą drogą przytułki zarabiały na utrzymanie tych istot.

Dopiero rozwój nauki, a zwłaszcza medycyny, psychjatrji, fizjologji i psychologji położył kres znęcaniu się nad idjotami. W końcu 18 w. zjawia się człowiek, który kładzie podwaliny racjonalnej opieki nad temi istotami Pinel, jako lekarz naczelny szpitala w Bicêre pod Paryżem zmienia cały regulamin szpitalny, ustanawia nowe prawa szpitalne i podnosi ludzi obłąkanych i idjotów do godności ludzi chorych, których obserwować i leczyć należy. Zmienia się zasadniczo najpierw w tym szpitalu stosunek lekarzy i całego personelu szpitalnego do tej kategorji chorych. Znikają klatki, łańcuchy, znika różnica zasadnicza w traktowaniu tych istot. Światła i humanitarna reforma Pinel'a promieniuje na świat cały. Dzięki obserwacji tego rodzaju chorych w szpitalach, pierwszy Esquirol na początku XIX w. widzi między nimi zasadniczą różnicę i on pierwszy zaznacza ją, mówiąc, że „człowiek chory umysłowo, to człowiek, który kiedyś był bogaty i stracił majątek, idjota zaś to człowiek, który zawsze żył w nędzy i ubóstwie".

Mniej więcej w tym samym okresie czasu notujemy pierwszą próbę opieki wychowawczej nad idjotami — opieki, z której później rodzi się

i rozwija szkolnictwo specjalne. Niezmiernie ciekawe i wprost wiekopomne dla rozwoju metod nauczania są pierwsze próby tej opieki. Dotychczas jeszcze w dziedzinie kształcenia upośledzonych umysłowo — pierwowzorów szukać należy w niezapomnianej pracy lekarza francuskiego Itard'a, a później następców jego Seguin'a i Bourneville'a. W końcu XVIII wieku znaleziono w lasach Aveyron, jednego z południowych departamentów Francji, zdziczałego zupełnie, nagiego chłopca, podobnego raczej do zwierzęcia, niż do człowieka. T. zw. „dziki z Aveyron'u chodził przeważnie na czworakach, chwytał jedzenie zębami i wyszukiwał je węchem, pił wodę, kładąc się na ziemi. „Dzikiego" sprowadzono do Paryża i umieszczono w zakładzie dla głuchoniemych. Niebawem „dziki" staje się przedmiotem polemiki Paryskiej Akademji Nauk między dr. Pinel'em, który utrzymuje, że „dziki" jest idjotą, a Itard'em, stojącym na stanowisku, że to nie jest idjota, lecz istota zdziczała, z powodu odcięcia od wszelkich wpływów wychowawczych. W myśl swoich założeń, że wychowanie „dzikiego" zależy przedewszystkiem na rozbudzeniu jego drzemiących uzdolnień, Itard zaczął mozolną i ciężką pracę wychowawczą, trwającą lat cztery, którą w końcu przerywa po dojściu do przekonania, że domniemany „dziki" jest istotnie idjotą. Wynik pracy Itard'a w stosunku do włożonej weń inicjatywy, pomysłowości, czasu i mozołów był znikomo nikły — mianowicie „dziki" zmienił się zaledwie o tyle, że robił wrażenie człowieka, stojącego na najniższym szczeblu rozwoju, umiejącego jednakże już chodzić, jeść i ubierać się po ludzku, oraz spełniać najprostsze fizyczne posługi, jak przynoszenie wody, rąbanie drzewa. Mówić „dziki" nie nauczył się nigdy — wymawiał tylko niewyraźnie jednosylabowe wyrazy. Jednakże praca Itard'a stała się podwaliną metod nauczania dzieci upośledzonych umysłowo. Rozwija ją później, uzupełnia, doskonali i ujmuje w system, następca Itard'a, Seguin, który jest właściwie promotorem ruchu organizacji szkolnictwa specjalnego nietylko we Francji i krajach Europy, ale i w Ameryce, gdzie spędza połowę swego życia.

Dotychczas jeszcze w wychowaniu anormalnych stosuje się niektóre ćwiczenia zmysłów, obmyślone przez Seguin'a i następcę jego Bourneville'a.

Po pierwszych próbach Francji szkolnictwo specjalne zaczyna się rozwijać stopniowo w różnych krajach. Już w 1818 r. zaczęto w Hartfordzie (Ameryka) w jednym zakładzie wychowywać i uczyć idjotów. W 1821 r. Dr. Fering wskazywał, że należy przynajmniej w dużych miastach tworzyć specjalne zakłady wychowawcze dla dzieci anormalnych, tak samo jak dla głuchoniemych i ociemniałych. W r. 1828 nauczyciel Guggenmoos zakłada w Salzburgu zakład dla anormalnych, który jednakże z braku funduszów upada po 8 latach. W r. 1835 duchowny Haldenwang zakłada w Wildenbergu (Wirtembergja) zakład wychowawczy dla anormalnych

i w tymże samym czasie Kern, dyrektor zakładu dla głuchoniemych w Eisenach zaczyna przyjmować do swego zakładu dzieci anormalne na wychowanie. Tak mniej więcej do połowy XIX w. powstawały gdzieniegdzie zakłady dla idjotów. W tych czasach udało się młodemu szwajcarskiemu lekarzowi Guggenbühlowi zwrócić uwagę świata uczonego na szersze ratownictwo anormalnych. Jego słynny „Hilfruf aus den Alpen zur Bekämpfung des schrecklichen Kretinismus" był impulsem w tym kierunku. W rok po tej pracy, t. j. w r. 1841 mógł dr. Guggenbühl, dzięki licznej pomocy, założyć na Abendbergu, koło Interlaken swój własny później, pierwszy dom leczniczy dla kretynów. Jednakże Guggenbühl zadużo zapowiedział i nigdy, pomimo wielkiej pracy, nie doszedł do wyleczenia kretynizmu, skutek zaś był taki, że posądzono go o szarlatanerję i cofnięto mu pomoc pieniężną; zmuszony okolicznościami, musiał po 15 latach zwinąć swój zakład, praca jego jednak zrobiła swoje: zaczęły powstawać różne prywatne zakłady dla anormalnych i wkrótce w Saksonji powstał pierwszy zakład państwowy. W r. 1855 dr. Kern założył w Gohlis pod Lipskiem zakład dla anormalnych; zakład ten przeniesiony następnie do Möckern, zyskał sobie uznanie i sławę. Stopniowo zaczynają powstawać tu i ówdzie szkoły, a rozwój tego działu szkolnictwa zwiększa się po założeniu w r. 1874 „Konferenz für Idioten-Heilpflege", z organem: Zeitschrift für die Behandlung Schwachsinniger und Epileptischer, mającej na celu utrwalenie i rozwój zakładów dla idjotów. We wszystkich jednak, do tego czasu organizowanych zakładach, dzieci anormalne słabszego stopnia nie znajdowały żadnej pomocy. Dopiero dr. Kern i ówczesny nauczyciel głuchoniemych E. Stötzner propagować zaczęli w słowie i piśmie ideę otwierania szkół dla niedorozwiniętych. W r. 1865 udaje się im zorganizować Towarzystwo popierania akcji wychowawczej nad idjotami i niedorozwiniętemi (Gesellschaft zur Förderung der Schwach- und Blödsinnigenbildung), które na jesieni tegoż roku organizuje Zjazd w Hannowerze. Na zjeździe tym przyjęto następującą rezolucję: We wszystkich większych miastach należy tworzyć szkoły dla niedorozwiniętych, żeby dzieci te, zamiast być ciężarem społecznym, wyrosły na pożytecznych członków społeczeństwa. Bezpośrednio potem w Dreźnie powstaje w 1867 r. I klasa dla dzieci niedorozwiniętych, z której do dziś rozwijają się różne szkoły specjalne. Za przykładem Drezna w r. 1874 poszła Gera, a w 1879 r. Elberfeld. Jednakże organizatorzy i przyjaciele tych szkół mieli do przezwyciężenia wielkie trudności, które nie w najmniejszej części tkwiły w nauczycielstwie. Postanowiono zatem łączną, zbiorową pracą przezwyciężać trudności przez wyjaśnianie zarzutów stawianych temu szkolnictwu, pogłębianie pedagogiki leczniczej z punktu nauko-

wego i dalszą troskę o rozbudowę tego szkolnictwa. W tym celu zebrano się powtórnie w 1898 r. i zawiązano Związek Szkół Specjalnych Niemiec z organem „Zeitschrift für Kinderforschung". Działalności tego związku, który miał wielki posłuch u magistratury i u władz wogóle, zawdzięczają Niemcy rozwój szkolnictwa specjalnego (Hilfschulen i Hilfklassen) w ostatnich czasach.

*
* *

Ogólnie biorąc, wychowanie i wykształcenie dzieci anormalnych ma na celu możliwie najlepsze przystosowanie ich do warunków życia społecznego; mają one przynajmniej wystarczać sobie, jeżeli nie mogą wypełniać użytecznej roli w społeczeństwie. Poza wychowaniem moralnem i ogólnym rozwojem umysłowym najważniejszą rzeczą jest tutaj wykształcenie i przygotowanie zawodowe. Największy kontyngens tych dzieci idzie do rzemiosła, gdyż braki intelektualne nie pozwalają im na pracę w innej dziedzinie, rzemiosła zaś, w mniejszym lub większym stopniu, dziecko anormalne wyuczyć się może. Znany pedagog belgijski, *Dr. Decroly*, w komunikacie swoim na 3-im Belgijskim Kongresie Neurologji i Psychjatrji [1]), wykazuje, że chcąc w całej pełni przedstawić problemat dziecka anormalnego, trzeba rozpatrywać go jako problemat biologiczny, a nie jako zwykłą kwestję fizjologji lub pedagogji. Ponad funkcjami rozważanemi zazwyczaj przez fizjologję i pedagogję, są funkcje bardziej ogólne, badane przez biologa i socjologa; stoją one u podstawy dwóch warunków zasadniczych utrzymania życia: zachowania życia indywidualnego i zachowania rodzaju. To są warunki, regulujące wszystkie reakcje istot żywych wogóle; należy się z niemi liczyć w kwestjach ulepszenia położenia tych, którzy stoją poza normą. Jeżeli prawdą jest, mówi *Dr. Decroly* [2]), że przystosowanie zależy od dwóch czynników: środowiska i jednostki, to warunki tego przystosowania dla człowieka krajów cywilizowanych są bardzo różnorodne. W naszej organizacji społecznej środowisko jest i bardzo różnorodne i mniej lub więcej złożone. Łatwo zrozumieć, że anomalja, któraby wystąpiła ostro i wyraźnie w danem otoczeniu, mogłaby przejść niepostrzeżenie w innem. Przeznaczeniem każdej istoty, mówi autor, jest przedewszystkiem żyć, poza tem istota ta, ażeby żyć normalnie, powinna być jak można najmniej ciężarem dla innych i ma wykonywać jaknajrozleglejsze role w organizacji ludzkiej. Wychowanie więc powinno mieć na celu: 1) utrzymanie tego życia, 2) postawienie jednostki w odpowiednich

[1]) *Decroly (Dr.).* Examen mental des enfants anormaux, Bruxelles, Impr. médicale, 1913, 23 p.

[2]) *Decroly (Dr.).* Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers, Gand, van de Haeghen, 1908, 14 p.

warunkach, tak, ażeby mogła osiągnąć z najmniejszym nakładem czasu i wysiłku rozwój odpowiedni do swej konstytucji i do wymagań środowiska. Zasadą zabiegów medyczno-pedagogicznych powinno być przygotowanie dziecka anormalnego do życia. Zaznaczmy, że zasada ta stosuje się nietylko do anormalnych, ale i do normalnych; wyrażenie „szkoła dla życia" streszcza tendencje szkoły współczesnej. W dalszym ciągu swego komunikatu *Dr. Decroly* formułuje następujące wnioski: 1) należy umieścić dziecko w odpowiedniem środowisku, przedstawiającem zespół warunków materjalnych i moralnych, służących jako podniety do funkcji jednostki; 2) podniecać i utrzymywać właściwości potrzebne do przystosowania się do środowiska, w którem w przyszłości dziecko będzie musiało żyć jako człowiek dorosły; 3) stosować cel, który się chce osiągnąć względem zdolności fizycznych i umysłowych ucznia.

Do trzech podstawowych zagadnień opieki nad kalekami fizycznymi i umysłowymi należą: 1) formy odpowiednich instytucyj; 2) programy, metody i rozkład pracy edukacyjnej; 3) badanie i klasyfikacja dzieci.

Rozpatrując ogólnie kwestję organizacji wychowania dzieci anormalnych, należy przedewszystkiem możliwie jasno odróżnić dziecko anormalne od dziecka opóźnionego pedagogicznie. Częstokroć opóźniony pedagogicznie nie jest uczniem umysłowo anormalnym, niedorozwój jego jest raczej szkolny, a nie intelektualny, a przyczyną tutaj będzie tylko nieuctwo, wywołane brakiem systematycznej nauki. Nieuctwo może mieć różne przyczyny; o anomalji stanowi ono jedynie wówczas, jeśli jest wywołane jakąś wadą, zaburzeniem lub brakiem umysłowym. Jest więc niedorozwój z punktu widzenia medycznego i niedorozwój z punktu widzenia pedagogicznego. W określeniach dziecka anormalnego jedni badacze stosują ten termin do jednostek, zdradzających pewne zaburzenia intelektualne, inni oznaczają nim wszystkie istoty, wykazujące jakąś anomalję, która może stanowić przeszkodę w przystosowaniu się do warunków. *Demoor* stosuje ogólny termin dzieci anormalnych do dzieci dotkniętych zaburzeniami mowy, głuchoniemych, niewidomych i niedorozwiniętych; te ostatnie dzieli na niedorozwinięte z punktu widzenia pedagogicznego i niedorozwinięte z punktu widzenia medycznego. W raporcie swoim o reorganizacji specjalnego szkolnictwa w szkołach m. Brukseli *Demoor* i *Nyns* nazywają opóźnionemi pedagogicznie (retardés), dzieci o inteligencji normalnej lecz z opóźnieniem w naukach, wywołanem przyczynami zewnętrznemi; niedorozwiniętemi (arriérés pedagogiques) są dzieci z najmniej trzyletniem opóźnieniem w naukach, lecz już opóźnienie to jest wywołane przyczynami wewnętrznemi.

Trudno jest dotychczas dać ścisłe określenie dziecka anormalnego. Termin „anormalny" napotyka ciągle jeszcze na nieporozumienia i nie budzi myśli zgodnych w umysłach różnych autorów. Jedni stosują go jedynie

do jednostek, zdradzających pewne zaburzenia intelektualne, inni oznaczają nim wszystkie istoty, wykazujące jakąś anomalję, która może stanowić przeszkodę w przystosowaniu się do warunków otaczającego środowiska. Wogóle określenia te zależne są i od stanowiska, z jakiego rozpatrujemy dzieci anormalne; inaczej możemy je scharakteryzować z punktu widzenia medycznego niż psychologicznego lub społecznego. Przeglądając klasyfikacje, dotyczące różnych kategoryj, stwierdzić można, że istnieje prawie tyleż sposobów ugrupowania, ilu jest autorów, piszących o tem; prawie każdy z nich, bowiem, bierze inny punkt wyjścia; czasem będzie nim etjologja, czasem anatomja lub morfologja, częściej symptomatologja psychologiczna, społeczna lub medyczno-pedagogiczna; przewaga autorów przyjmuje jednak klasyfikację mieszaną, uzależnioną od wielu czynników. Trudność wyboru i przyjęcia jednej z klasyfikacyj polega właśnie na braku porozumienia co do wielkiej różnorodności terminów ogólnych i ich zastosowania do form specjalnych — na ogromnej ilości nazw, dotyczących tych form właśnie. Często niema dwóch autorów, którzyby się zgadzali na definicję jakiegoś terminu (naprzykład: idjota, głuptak i niedorozwinięty) i na jego granice. Jakieś dziecko, mówi *Blin*, zakwalifikowane jako głuptak na pierwszem świadectwie, jest nazwane idjotą na drugiem, niedorozwiniętem na trzeciem, lub wreszcie zwyrodniałem na czwartem.[1])

Decroly uważa, że dla zgody w tym względzie, konieczne jest wziąć za podstawę te dane fizjologiczne i biologiczne, które obejmują wszystkie reakcje jednostki jako indywidualności, jako jednostki społeczeństwa i jako elementu kosmicznego.[2]) Ponadto, biorąc pod uwagę, że środowisko może być czynnikiem przeważającym w etjologji anomalji, autor przeprowadza klasyfikację, którą tutaj w streszczeniu podajemy: [3])

I. Anormalni wskutek przyczyn wewnętrznych.

II. Anormalni wskutek przyczyn zewnętrznych (wpływ środowiska rodzinnego szkolnego, społecznego).

I. Do pierwszych należą:

A. Anormalni o pewnych zboczeniach funkcyj wegetatywnych (anormalni i kalecy somatyczni).

B. Anormalni o zboczeniach funkcyj czuciowo-ruchowych (kalecy i anormalni ruchowo, czuciowo, umysłowo i uczuciowo). Oczywiście, że chodzi tu o nieprawidłowości, wystarczające, aby wprowadzić dzieci do grupy jednostek, które bez wychowania specjalnego, stałyby się ciężarem

---

[1]) *Blin* — Les débilités mentales, Revue de Psychiatrie 1902.

[2]) *Decroly* mówił już o tem na Kongresie Wychowania w Leodjum w 1905 roku.

[3]) Klasyfikację tę przedstawił autor również na VI Międzynarodowym Kongresie Psychologji w Genewie 1909 roku.

lub niebezpieczeństwem społeczeństwa, t. j. dzieci, które bez specjalnego wychowania nie mogą się przystosować do środowiska, w którem będą żyły.

A. Anormalni o pewnych zboczeniach funkcyj wegetatywnych mogą być podzieleni na dwie grupy:

a) te, które mają zniekształcenia i anomalje fizyczne, niezależnie od systemu neuro-mięśniowego (niektóre monstrualności, atrofje, hypertrofje, garby, chromania, różne zniekształcenia, etc...);

Rys. 2.
Dwaj chłopcy ze szkoły ćwiczeń Państw. Instyt. Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, z których niższy liczy lat 13, wyższy 12 ½ (wyższy młodszy)

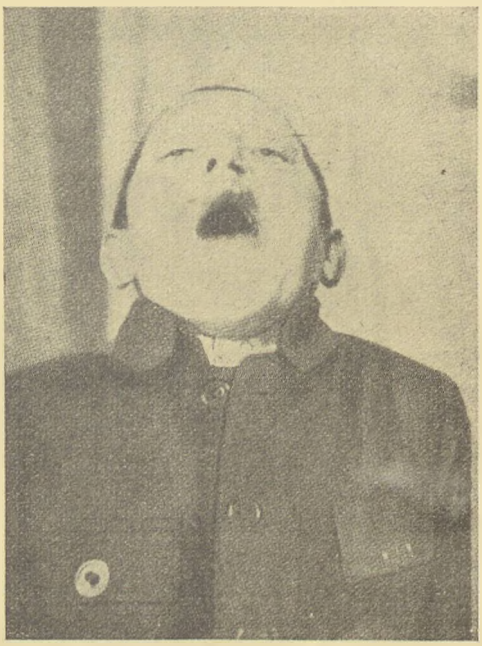
b) te, które mają zaburzenia w ogólnem odżywianiu i chroniczne choroby organów życia wegetatywnego; zaburzenia niezależne od systemu neuro-mięśniowego (karły, olbrzymy, achondroplastycy, miksedematyczni, adenoidalni), choroby wrodzone lub nabyte organów trawienia, oddychania, krążenia, choroby chroniczne skóry, włosów etc.

B. Anormalnych o zboczeniach funkcyj czuciowo-ruchowych można podzielić na:

a) anormalnych zmysłowo. Wykazują oni niedostateczność lub zaburzenia funkcyj zmysłowych bez uszkodzenia bezpośredniego funkcyj umysłowych,

b) anormalnych ruchowo (ruch i expresja). Wykazują oni niedostateczność lub zaburzenia tych funkcyj bez uszkodzenia bezpośredniego wyższych władz umysłowych i czuciowych (paraliż, skurcze, drgawki, konwulsje, epilepsje, zaburzenia mowy, etc.),

c) anormalnych umysłowo, wykazujących niedostateczność lub zaburzenia funkcyj psychicznych, które określa się terminami uwagi, pamięci, kojarzenia, sądu, wyobraźni, etc. W tej grupie odróżniamy dotkniętych nie-



Rys. 3.
Chłopiec ze szkoły ćwiczeń Państw. Inst. Ped. Spec. w Warszawie, z dziurawem podniebieniem. Czarna plama uwidacznia dziurę w podniebieniu.

dostatecznością (głuptacy, idjoci, niedorozwinięci), od tych, którzy wykazują zboczenia, zaburzenia lub utraty (histerycy, neurastenicy, psychastenicy, etc.).

d) anormalnych uczuciowo, wykazujących niedostateczność, zboczenia lub zaburzenia w reakcjach uczuć moralnych lub społecznych. Uczucia te stanowią część tego, co się oznacza mianem instynktów, tendencyj, uczuć, charakteru, temperamentu, humoru i których uzewnętrznienie nazywa się sprawowaniem się, prowadzeniem, sposobem bycia, towarzyskością, moralnością (niezrównoważeni, przewrotni, występni, duża ilość kryminalistów).

II. Anormalni wskutek przyczyn zewnętrznych.

Te dzieci nie mają żadnej anomalji osobistej, jedynie działa na nie wpływ środowiska. Ten wpływ środowiska może, oczywiście, działać na jedną z form I kategorji i pociągnąć za sobą pogorszenie się oznak, lub nawet pojawienie się nowych. Zmiana środowiska, odosobnienie, ortopedja umysłowa i moralna, według wyrażenia *Thulie*, będą tutaj probierzem rozpoznawczym.

Decroly kończy swoją pracę uwagą, że jest to projekt klasyfikacji, który chwilowo przynajmniej wydaje się zadość czynić różnym wymaganiom: 1) znosi różne terminy o znaczeniu rozmaicie interpretowanym przez autorów; 2) opiera się na całkowitym egzaminie dziecka tak, że można określić całą serję zaburzeń i ich ciągłość; 3) pozwala na ściślejszą klasyfikację, a więc co za tem idzie na pewniejszą djagnozę i prognozę oraz na właściwsze leczenie.

Przy klasyfikacji upośledzonych umysłowo[1]) najczęściej spotykamy się z klasyfikacją *Binet'a*, który, dzięki swojej metodzie tekstów do badania inteligencji, podzielił dzieci tego samego wieku na 3 kategorje: 1) *normalnych*, których wiek życia równa się wiekowi inteligencji, 2) *przyspieszonych* w rozwoju, których wiek inteligencji jest większy od wieku życia, 3) *opóźnionych*, których wiek inteligencji jest niższy od wieku życia. W badaniach swoich *Binet* dochodzi do przekonania, że dziecko chociaż nie robi postępów w naukach nie jest anormalne, jeśli opóźnienie jego inteligencji nie przekracza lat dwu — dziecko zaś anormalne nawet w wieku dojrzałym nie przekroczy w swym rozwoju pewnego poziomu inteligencji co — według niego przedstawia się następująco:

debile czyli niedorozwinięci są to jednostki, które dochodzą w swym rozwoju do inteligencji dziecka 9-cio letniego,

imbecyle czyli głuptacy do inteligencji dziecka 7-mio letniego,

idjoci nie osiągną inteligencji 3-letniego dziecka normalnego.

Terman daje następującą klasyfikację inteligencji według ilorazu inteligencji (I. I.):

I. I.	Klasyfikacja
Powyżej 140	— Prawie genjusz lub genjusz.
120 — 140	— Istotnie wyższa inteligencja.
110 — 120	— Wyższa inteligencja.
90 — 110	— Normalna, czyli średnia inteligencja.
80 — 90	— Ociężałość umysłowa.
70 — 80	— Linja graniczna upośledzenia umysłowego

---

[1]) Patrz: *Joteyko* (Prof. Dr. Józefa). Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa, Książnica-Atlas. Lwów — Warszawa 1924.

Grzegorzewska (Dr. Marja). Iloraz inteligencji w skali Bineck'a i jej znaczenie diagnostyczne. Bibljoteka Pedagogiki Leczniczej, Warszawa, 1925.

Niżej 70 — Istotne upośledzenie umysłowe.

Upośledzeni umysłowo:

I. I. Klasyfikacja

50 — 70 — Debile (moron grade).

20 — (25) — 50 — Imbecyle (głuptaki).

Niżej 20 — (25) — Idjoci.

Dorosły idjota ma inteligencję najwyżej 3-letniego dziecka; dorosły imbecyl wykazuje inteligencję 3 — 7 letniego; dorosły debil ma inteligencję 7 — 11 letniego (różnica z *Binet'em* zaznacza się tylko w granicy debila). *Terman* zwraca jednak uwagę na to, że klasyfikacja stopni niedorozwoju nie jest zupełnie pewna. Według niego trzyletnie dziecko opóźnione o rok pod względem inteligencji jest upośledzone; 10-letnie dziecko opóźnione o rok jest tylko trochę poniżej normy. Dziecko, które w trzecim roku życia wykazało opóźnienie o jeden rok, będzie prawdopodobnie opóźnione o 2 lata — w wieku lat 6, o 3 lata — w wieku lat 9, o 4 lata — w wieku lat 12.

Na I Międzynarodowym Kongresie Opieki nad Dzieckiem w Genewie 24 — 28 sierpnia 1925 r. postanowiono, że liczące więcej niż 10 lat życia dziecko jest:

1) *niedorozwinięte umysłowo* (debil), jeśli ma rozwój 7-mio letniego dziecka,

2) *głuptakiem* (imbecyl) — skoro poziom jego inteligencji jest poniżej 7-mio letniego dziecka.

3) *idjotą* — jeśli jego inteligencja jest na poziomie dziecka 2-letniego.

Dla określenia stanu dzieci liczących mniej niż 10 lat, których wiek inteligencji jest niższy niż wiek życia, winien być stosowany termin — niedorozwój psychiczny i obok wieku życia należy podawać wiek inteligencji dziecka.

Bardzo praktyczna i z punktu widzenia pedagogicznego dobra jest klasyfikacja używana najczęściej w Niemczech. Cały świat upośledzonych umysłowo dzieli się na dwie wielkie grupy: *wychowalnych* i *niewychowalnych*. Pierwsza grupa dzieli się zkolei na duże odłamy: *typy szkolne* (Bildungsfähig) i *podatne do wyszkolenia w prostym jakimś zawodzie* Beschäftigungsfähig). Podział ten wprowadzam i w kraju naszym, uzupełniając go dla jaśniejszego zorjentowania się klasyfikacją *Binet'a*.

*

* *

Ciężkie warunki, w jakich Polska znajdowała się w okresie niewoli — nie zezwalały na organizację szkolnictwa specjalnego — brak było możliwości, funduszów i ludzi, którzyby się temu zagadnieniu poświęcić chcieli.

Dopiero od chwili powrotu do kraju *Dr. Marji Grzegorzewskiej,* inicjatorki i dyrektorki Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej, szkolnictwo specjalne zaczęło się pomyślnie w Polsce rozwijać. *Dr. M. Grzegorzewska,* pracując początkowo w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, opracowała dział organizacyjny szkolnictwa tego typu i dała mu podstawy naukowe. W r. 1920 Ministerstwo Oświaty zorganizowało wydział szkolnictwa specjalnego, w 1921 r. Państwowe Semin. Pedagogiki Specjalnej. W 1923 r. opracowało i przez Sejm przeprowadziło ustawę o uposażeniu nauczycieli szkół specjalnych, na podstawie której nauczyciele tego typu szkół otrzymują uposażenie o jedną grupę wyższe od nauczycieli szkół powszechnych, a o jedną grupę niższe od nauczycieli szkół średnich.

Jednym z podstawowych czynników rozwoju szkolnictwa specjalnego jest przygotowanie nauczycieli wychowawców [1]) dzieci anormalnych, które w Polsce przechodziło kilka etapów realizacyj chwilowych instytucyj, powołanych do życia wprost koniecznością ruchu rozwojowego w szkolnictwie tej dziedziny. Dopiero w 1922 roku, dzięki niestrudzonym wysiłkom *Dr. Marji Grzegorzewskiej,* Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego organizuje Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej, stale działającą instytucję, mającą na celu kształcenie dzieci anormalnych różnych kategoryj. W myśl tego, że szkolnictwo specjalne w Polsce obejmuje cztery kategorje dzieci upośledzonych, Instytut posiada cztery wydziały.

Według tymczasowego statutu (zatwierdzonego dnia 12 lipca 1922 r.) podstawowe zasady organizacji i zadania tej instytucji są następujące:

§ 1. a) Kształtowanie nauczycieli-wychowawców wszystkich tych kategoryj dzieci, które nie mogą być wychowywane w szkole razem z dziećmi normalnemi, a więc nauczycieli dla dzieci głuchych, niewidomych, upośledzonych umysłowo, upośledzonych moralnie i kalekich; b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszaniem metod nauczania i wychowania dzieci anormalnych; c) dalsze kształcenie nauczycieli szkół zwykłych w specjalnych kierunkach pracy, będącej zadaniem Instytutu; dokształcanie czynnych nauczycieli szkół specjalnych.

§ 2. Kurs Instytutu Pedagogiki Specjalnej jest narazie roczny i kończy się egzaminem na nauczyciela obranej specjalności, co zostaje zaświadczone specjalnym dyplomem.

§ 3. Instytut Pedagogiki Specjalnej dla osiągnięcia celów, wymienionych w § 1 posiada następujące organizacje: a) odpowiednie szkoły ćwiczeń, bibljotekę, pracownię dla badań w dziedzinie fonetyki i ortofonji

[1]) Organizację Instytutu podajemy według artykułu *M. Grzegorzewskiej,* Szkoła Specjalna Rok I. — 1924, Warszawa.

oraz do badań w dziedzinie pedagogiki leczniczej, poradnie; b) organizuje: zjazdy, konferencje, wycieczki, kursy wakacyjne, wyjazdy naukowe.

§ 4. Instytut Pedagogiki Specjalnej podlega bezpośrednio Ministerstwu Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

§ 5. Dyrektora Instytutu, a na jego wniosek i innych etatowych pracowników mianuje Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Dyrektorem może być tylko pedagog z wyższem wykształceniem, będący rzeczoznawcą szkolnictwa specjalnego. Nieetatowych pracowników zatwierdza corocznie Ministerstwo W. R. i O. P.

§ 6. Słuchaczami Instytutu Pedagogiki Specjalnej mogą być: a) wykwalifikowani nauczyciele szkół powszechnych z kilkuletnią praktyką; b) nauczyciele szkół średnich z kilkuletnią praktyką; c) nauczyciele szkół specjalnych; d) osoby bez praktyki nauczycielskiej, lecz z wykształceniem wyższem niż wskazane w pp. a, b, c.

§ 7. Poza słuchaczami Instytut przyjmuje hospitantów na poszczególne wykłady.

§ 8. O przyjęciu do Instytutu decyduje dyrektor.

Zależnie od obranej dziedziny szkolnictwa, każdy słuchacz obowiązany jest do prac teoretycznych i praktycznych w zakresie jego specjalności oraz do podstawowych prac i wykładów, obowiązujących wszystkie działy Instytutu.

Nauczanie i wychowywanie dzieci anormalnych różnego typu wymaga specjalnych metod, dlatego też znajomość ogólnej pedagogiki nie wystarcza — należy zdobyć specjalne wiadomości i techniki opracowane już przez psychologów, pedagogów i lekarzy. Należy przytem głębiej poznać fizyczną i psychiczną stronę dziecka.

W myśl powyższego, program Instytutu obejmuje grupę przedmiotów ogólnokształcących, psychologicznych i pedagogicznych, grupę przedmiotów pedagogicznych i dydaktyczych w zastosowaniu do poszczególnych kategoryj anormalności i grupę przedmiotów t. zw. technicznych Przytaczamy poniżej spis wykładów i zajęć praktycznych w Instytucie:

I. Wykłady, prace i zajęcia praktyczne wspólne dla wszystkich oddziałów: 1. Konwersatorjum z anatomji, fizjologji i higjeny szkolnej. 2. Psychologja pedagogiczna. 3. Socjologja pedagogiczna. 4. Podstawy psychopatologji ogólnej i psychopatologja dziecka. 5. Zasady wychowania w internatach. 6. Rozwój mowy, zboczenia i ich leczenie. 7. Gimnastyka, gry i sporty. 8. Slöjd i metodyka slöjdu. 9. Zebrania seminaryjne. 10. Hospitacje w szkołach ćwiczeń i lekcje próbne. 11. Zwiedzanie odpowiednich szkół i zakładów wychowawczych.

II. Wykłady specjalne w oddziałach: A. Oddział nauczycieli dla głuchoniemych: 1. Fonetyka. 2. Psychologja i dydaktyka głuchoniemych. 3. Dzieje i organizacja wychowania głuchoniemych. 4. Rysunki i metodyka

rysunków. B. Oddział nauczycieli dla ociemniałych: 1. Psychologja ociemniałych. 2. Dydaktyka ociemniałych. 3. Dzieje i organizacja wychowania ociemniałych. 4. Śpiew i metodyka śpiewu. C. Oddział nauczycieli dla upośledzonych moralnie: 1. Psychopedagogja dzieci moralnie zaniedbanych. 2. Dzieje i organizacja wychowania nieletnich przestępców. Prawodawstwo i sądy dla nieletnich (z udziałem w posiedzeniach sądów dla nieletnich). 3. Rysunki i metodyka rysunków. 4. Śpiew i metodyka śpiewu. D. Oddział nauczycieli dla upośledzonych umysłowo: 1. Psychologja i dydaktyka upośledzonych umysłowo. 2. Dzieje i organizacja wychowania upośledzonych umysłowo. 3. Rysunki i metodyka rysunków. 4. Śpiew i metodyka śpiewu.

W pierwszej grupie przedmiotów zwraca uwagę socjologja pedagogiczna dotychczas wogóle w naszych seminarjach nauczycielskich nie uwzględniana, pomimo zasadniczej wartości tego przedmiotu dla nauczyciela, który ma wychowywać nowe pokolenia obywateli kraju i członków społeczeństwa. Ten zasadniczo ważny przedmiot w kształceniu nauczycieli wogóle, nabiera większego jeszcze znaczenia, gdy chodzi o przygotowanie nauczycieli szkół specjalnych. Nie można bowiem dziecka poznać i zrozumieć w oderwaniu od środowiska, w którem ono żyje.

Dla zrozumienia etjologji zwyrodnienia, należy również to środowisko głębiej poznać, zarówno jak i układy warunków społecznych, które tak, a nie inaczej na ukształtowanie jego wpłynęły. Należy poznać, co stanowi podatny teren kultury dla zbrodni, występku, obłędu i różnych stopni upośledzeń umysłowych, wiadomo bowiem, że zarówno czynniki biologiczne jak i socjologiczne odgrywają w degeneracji zasadniczą rolę.

Ponieważ słuchaczami Instytutu mogą być tylko wykwalifikowani nauczyciele, więc program tej uczelni nie obejmuje już psychologji ogólnej i podstawowych nauk pedagogicznych, wprowadza jednak obok kursu psychologji dziecka, mającego na celu pogłębienie w tej dziedzinie studjów seminaryjnych, zasadnicze podstawy psychopatologji ogólnej i psychopatologję dziecka. Pierwszy z tych kursów (obowiązujący tylko częściowo dział nauczycieli dla głuchoniemych i ociemniałych) uzupełniają demonstracje poszczególnych typów chorych umysłowo w zakładzie psychjatrycznym w Tworkach.

Przedmioty drugiej grupy zapoznają słuchaczy z metodami stosowanemi w nauczaniu i wychowaniu anormalnych oraz z historją rozwoju i organizacją szkolnictwa specjalnego poszczególnych działów. Przedmioty t. zw. techniczne (slöjd, rysunki, śpiew i gimnastyka) stanowią grupę przedmiotów niezmiernie ważnych dla przyszłego nauczyciela szkoły dla anormalnych. Doniosłość tych przedmiotów uzależnia nietylko ich znaczenie ogólnokształcące, ale i rola specjalna, jaką odgrywają w wychowaniu anormalnych, stanowiąc punkt wyjścia w metodach tego szkolnictwa i niezbędną pomoc w nauczaniu i wychowaniu tych dzieci. Zebrania seminaryjne pole-

gają na referatach i dyskusjach, poświęconych najciekawszym kierunkom oraz najżywotniejszym zagadnieniom w dziedzinie pedagogiki ogólnej i specjalnej. Oprócz wykładów, wymienionych w spisie zajęć Instytutu, w I półroczu mają jeszcze miejsce krótkie cykle wykładów z dziedziny metodyki poszczególnych przedmiotów (rys rozwojowy i zestawienie odpowiednich metod, zarysowujące się nowe tendencje i kierunki), oraz rozwoju fizycznego dziecka. Ten ostatni wykład uzupełniają ćwiczenia z antropometrji szkolnej. Zajęcia praktyczne słuchaczy Instytutu polegają na zwiedzeniach szkół i zakładów specjalnych oraz na hospitacjach (w wymiarze od 6—12 godz. tyg.) w szkołach specjalnych odpowiedniego typu. W II półroczu słuchacze mają już lekcje próbne pod kierunkiem nauczyciela prowadzącego metodykę danego działu. Poza tem każdy ze słuchaczy obowiązany jest dokładnie i możliwie dobrze poznać przynajmniej jedno obrane przez siebie dziecko z klasy ćwiczeń. Wszelkie dane, dotyczące rozwoju tego dziecka, jego środowiska, anamnezy rodowej i osobniczej oraz spostrzeżenia i obserwacje czynione nad niem wpisać do samodzielnie ułożonego schematu „karty biograficznej". Schemat taki układa słuchacz na podstawie różnych wzorów „kart indywidualnych", wprowadzonych w szkolnictwie specjalnem innych krajów. Wielką pomoc w pracy słuchaczy stanowi bibljoteka Instytutu, obejmująca już obecnie około 2000 tomów prac ogólnopedagogicznych i specjalnych. Dla działu upośledzonych umysłowo Instytut posiada rozwijającą się pomyślnie szkołę ćwiczeń wraz z 3-ma warsztatami przygotowania zawodowego (szewcki, stolarski i szwalnia dla dziewcząt), kursami dokształcającemi dla absolwentów 6 klas szkoły ćwiczeń i jedną klasę przygotowania zawodowego dla głęboko upośledzonych dzieci. Dla pracy praktycznej z innych działów korzysta Instytut z odpowiednich szkół specjalnych istniejących w Warszawie.

W Polsce nie posiadamy dokładnej statystyki upośledzonych umysłów. Przyjmujemy na podstawie norm średnioeuropejskich, że 1.5% dzieci w wieku szkolnym jest poniżej normy. Według tego mielibyśmy 75,000 dzieci w wieku szkolnym, należących do kategorji upośledzeń umysłowych różnego stopnia. Załączony wykaz zakładów obrazuje nam, ile dzieci anormalnych znalazło dotychczas pomieszczenie w szkołach specjalnych tego typu.

Pracownia psychologiczna Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w następujący sposób kwalifikuje dzieci anormalne m. Warszawy do szkoły specjalnej:

1. *Obserwacja nauczyciela-wychowawcy.* W styczniu każdego roku pracownia wysyła kwestjonarjusze do wszystkich szkół powszechnych m. st. Warszawy. Nauczyciele wpisują tam nazwika tych dzieci z I i II oddziału, które nie robią żadnych postępów w nauce i są, według ich opinji, upośledzone umysłowo. Każde dziecko powinno uczęszczać przynajmniej 1 rok do szkoły powszechnej, aby mogło być umieszczone w kwestjonarjuszu. Tylko

WYKAZ

Szkół i Zakładów Specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo

Nr. porządkowy	NAZWA I ADRES SZKOŁY	Rok założenia	Kto utrzymuje	Rodzaj	Liczba oddziałów	Liczba nauczycieli	Liczba chłopców	Liczba dziewczynek	Razem
1	Szkoła Ćwiczeń P. I. P. S. Warszawa	1921	Min.W.R. i O. P.	eksternat	7	8	61	48	109
2	Szkoła powsz. sp. Nr. 32 Warszawa	1926	państwo i samorząd	„	10	11	24	181	205
3	Szkoła powsz. sp. Nr. 147 Warszawa	1917	„	„	15	16	174	116	290
4	Szkoła powsz. sp. Nr. 177 Warszawa	1924	„	„	14	15	101	117	218
5	Szkoła powsz. sp. Nr. 13 w Łodzi	1927	„	„	7	8	65	47	112
6	Szkoła powsz. sp. Nr. 63 w Łodzi	1927	„	„	4	5	36	32	68
7	Szkoła powsz. sp. Nr. 82 w Łodzi	1921	„	„	7	8	61	44	105
8	Szkoła powsz. sp. Nr. 88 w Łodzi	1919	„	„	8	9	61	47	108
9	Szkoła powsz. sp. Nr. 105 w Łodzi	1924	„	„	7	8	65	62	127
10	Szkoła powsz. sp. Nr. 106 w Łodzi	1925	„	„	6	7	42	41	99
11	Szkoła powsz. sp. Pabjanice	1922	„	„	4	4	44	26	70
12	Szkoła powsz. sp. Lwów	1918	„	„	5	4	30	16	46
13	Szkoła powsz. sp. Kraków	1924	„	„	5	5	57	42	99
14	Szkoła powsz. sp. Poznań	1896	„	„	7	8	121	29	150
15	Szkoła powsz. sp. Bydgoszcz	1924	„	„	4	3	47	25	72
16	Szkoła powsz. sp. Wilno	1923	„	„	4	6	33	33	66
17	Szkoła powsz. sp. Katowice	1906	„	„	9	11	97	85	182
18	Szkoła powsz. sp. Królewska Huta	1900	„	„	9	10	108	62	170
19	Szkoła powsz. sp. Lublin	1923	„	„	6	6	60	63	123
20	Szkoła powsz. sp. Siedlce	1924	„	„	6	7	58	71	129
21	Szkoła powsz. sp. Pruszków	1920	„	internat	4	4	28	18	46
22	Zakł. sp. przy zakł. psychjatr. Rybnik	1922	wojew.	„	3	2	42	39	81
23	Zakł. sp. przy zakł. psychjatr. Świecie	1923	„	„	3	2	22	24	46
24	Zakł. sp. przy zakł. psychjatr. Owińska	1901	„	„	4	2	23	15	38
25	Zakł. wychow. gm. ew.-augsb. Warszawa	1904	„	„	2	2	31	26	57
26	Zakład w Karolinie	1907	Magistrat Warsz.	„	4	6	92	—	92
27	Zakład w Otwocku	1928	żydowski	„	3	3	—	—	45
28	Szkoła powsz. sp. Leszno	1923	państwo i samorząd	eksternat	4	4	39	62	101
29	Szkoła powsz. sp. Kalisz	1927	„	„	2	2	27	6	33

dzieci o wyraźnym niedorozwoju umysłowym mogą być skierowane do pracowni Instytutu, w celu zakwalifikowania do szkoły specjalnej, w terminie krótszym niż po roku pobytu w szkole powszechnej.

2. *Badania psychologiczne dzieci.* Po otrzymaniu wypełnionych kwestjonarjuszy ze szkół powszechnych przeprowadza się w pracowni selekcję wstępną, polegającą na wyeliminowaniu dzieci, które niewłaściwie zostały tam umieszczone (np. z wadami mowy lub wadami charakteru), gdyż wykazują w naukach postępy dostateczne; tych dzieci nie wzywa się do badania psychologicznego. Po przejrzeniu kwestjonarjuszy z każdej szkoły, pracownia wyznacza dokładny termin badania i wysyła odpowiednie zawiadomienie do kierownictwa danej szkoły. Badania dzieci przeprowadza się metodą *Binet'a-Simon'a* w przeróbce *Terman'a.* Klasyfikacja wyników badania oparta jest na klasyfikacji *Terman'a,* a mianowicie: iloraz inteligencji powyżej 80 — oznacza normalny rozwój umysłowy; 70—80 — granica normalnego rozwoju i niedorozwoju; poniżej 70 — niedorozwój umysłowy. Opierając się na tej klasyfikacji i doświadczeniu lat ubiegłych, przyjęto następujące zasady kwalifikowania do szkoły specjalnej: a) dzieci o I. I. powyżej 70 zostają w szkole normalnej; b) o I. I. 65 — 70 mogą być przeniesione do szkoły specjalnej dopiero po 2 latach pobytu w szkole powszechnej bez dostatecznych postępów; c) o I. I. poniżej 65 kwalifikuje się do szkoły specjalnej po rocznym pobycie w szkole powszechnej, a niżej 60 bez uczęszczania do szkoły.

Dla przykładu rozkładu I. I. przytaczamy poniżej wykres rozkładu I. I. wśród 610 dzieci, skierowanych do pracowni psychologicznej ze szkół powszechnych [1]) w r. 1924/25.

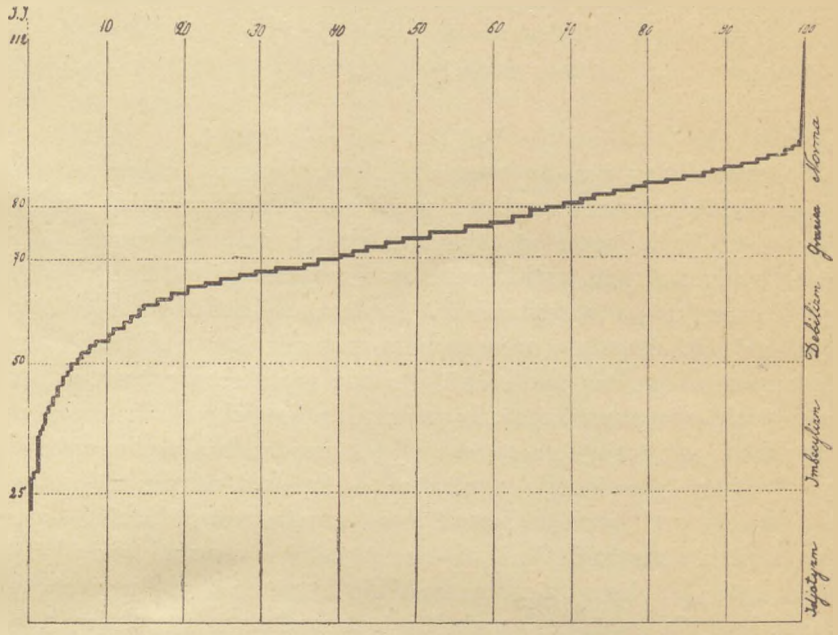
Wykres wskazuje rozkład I. I., obliczony w percentylach [2]). Obliczenie to przeprowadzono w sposób następujący: ogólną liczbę t. j. 610 liczb, oznaczających I. I. zbadanych dzieci, ułożono w kolejności od najmniejszej (21) do najwyższej (100) i podzielono na 100 grup; każda taka grupa, czyli percentyla zawiera 6 lub 7 liczb. Dla łatwiejszej orjentacji na wykresie linje pionowe z cyframi 10, 20, 30 i t. d. oznaczają decyle, czyli grupy zawierające w sobie 10 percentyli (61 liczb, oznaczających I. I.). Cyfry z lewej strony oznaczają I. I. Linja poprzeczna, *nieprzerywana* oznacza rozkład I. I. wśród zbadanych dzieci. Rozkład ten przedstawia się w sposób następujący: w pierwszej decyli są dzieci o głębszym stopniu upośledzenia, t. j. idjoci i imbecyle (głuptaki); w drugiej decyli — głębszy stopień de-

---

[1]) *A. Stefanowicz-Morkiewiczowa.* Wyniki badań nad dziećmi skalą Binet-Simona. Szkoła Specjalna Tom II. Nr. 3.

[2]) Patrz *J. Joteyko.* Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa. Rozdział III, Książnica Atlas, Lwów — Warszawa, 1924, również *M. Grzegorzewska.* Iloraz inteligencji w skali Bineta i jego znaczenie diagnostyczne, Szkoła Specjalna. Rok I. 1925.

bilizmu, czyli niedorozwoju umysłowego; w trzeciej, czwartej i piątej decyli — dzieci o słabszym stopniu debilizmu, czyli niedorozwoju umysłowego; w szóstej, siódmej i ósmej decyli — dzieci stojące na granicy normy i anormalności umysłowej, w dziewiątej i dziesiątej decyli — dzieci rozwinięte normalnie umysłowo.



Rys 4.

Rozkład I. I. na podstawie zbadania 610 dzieci metodą *Binet'a-Simon'a* w przeróbce *Terman'a*. Ilości dzieci podane w odsetkach. I. I. ugrupowane są po 10. Ilorazy wahają się od 30 i nieco niżej do 80 i wyżej. Największa ilość dzieci (po 30%) ma I. I. 60—69 i 70—79; następną grupę pod względem częstości (21%) stanowią dzieci o I. I. 80 i wyżej. Odsetek dzieci o głębszych stopniach upośledzenia znacznie się zmniejsza (11%, 5%, 2% i 1%).

Po zbadaniu dzieci pracownia wysyła do kierownictwa szkoły powszechnej zaproszenia na konferencję, polegającą na zebraniu danych z obserwacyj nauczycieli nad poszczególnemi dziećmi. Po konferencji następuje decyzja pracowni: a) pozostawienie dziecka nadal w szkole powszechnej, b) przedłużenie obserwacji w szkole powszechnej jeszcze na 1 rok, c) zakwalifikowanie dziecka do szkoły specjalnej. Wynik badania i decyzję pracowni komunikuje się kierownictwu szkoły powszechnej. Przy końcu każdego roku szkolnego pracownia wysyła do inspektoratu szkolnego i kierownictw szkół specjalnych wykazy dzieci zakwalifikowanych do szkół specjalnych. Dotychczas istniejący sposób selekcji może być uważany jako pierwszy etap doboru psychologicznego ogółu dzieci, gdyż życie samo m. in.

nasuwa konieczność organizacji 1) klas dla dzieci opóźnionych pedagogicznie, 2) klas przygotowania zawodowego dla głębokich imbecylów i 3) klas obserwacyjnych.

Podobne pracownie selekcyjne zorganizowały już Łódź i Wilno. W innych miastach selekcję prowadzą szkoły specjalne zawsze jednak według powyższych norm, podanych przez Instytut Pedagogiki Specjalnej.

*
* *

Wspominaliśmy już, że nauczania i wychowania dzieci normalnych nie można dzisiaj pojąć inaczej, jak w świetle takich nauk jak biologja, fizjologja, psychologja, socjologja, psychjatrja i t. d., jednakże w dziedzinie kształcenia anormalnych zagadnienia owej współzależności czynników występują ze zdwojoną siłą, wytwarzają konieczność badań i dociekań w stosunku do każdej jednostki i zmuszają do szukania i poznania biologicznych i społecznych warunków życia każdego bez wyjątku wychowanka. Chcąc tedy należycie opracować metody nauczania i wychowania anormalnych, musimy wziąć pod uwagę splot wszystkich poprzednio wyliczonych czynników, zbadać je gruntownie, wyszukać odchylenia od przeciętnej normy i na tej dopiero podstawie budować swą pracę w przyszłości. Nasuwa się tutaj zagadnienie niezmiernie doniosłe, zagadnienie współpracy lekarsko-pedagogicznej. Problemat ten ma wielkie znaczenie dla rozwoju metod nauczania i wychowania anormalnych i pozwala na uzupełnienie wiedzy nauczyciela przez wiedzę lekarza i odwrotnie bardzo duże korzyści odnieść może lekarz z wiadomości, doświadczenia i obserwacyj nauczyciela.

Wyniki tej współpracy są niezmiernej wagi z punktu widzenia dokładniejszego zrozumienia natury dzieci i umiejętniejszego zastosowania systemów wychowawczych do poszczególnych potrzeb uczniów. Liczne kwestje, wyłaniające się w problemacie wychowania dzieci anormalnych mogą być jedynie rozwiązane dzięki systematycznej i prawidłowej współpracy elementu pedagogicznego i elementu medycznego, które się wzajemnie oświetlają i uzupełniają. Poszczególne, dokładne badanie każdego dziecka jest rzeczą nieodzowną w nauczaniu specjalnem, gdyż system wychowawczy wtedy tylko może być terapeutycznie skuteczny, jeżeli opiera się na studjach psychologicznych, a więc na wszechstronnem poznaniu danego dziecka. Współpraca medyczno-pedagogiczna powinna mieć na celu: 1° naukową i wszechstronną znajomość dziecka; 2° wyszukanie właściwych środków i zabiegów, ażeby podnieść dziecko pod względem fizycznym, intelektualnym i moralnym. W badaniach tego rodzaju niemożliwe jest oddzielenie pracy lekarza od pracy nauczyciela, gdyż nawet w części właściwie medycznej, jak etjologja, nauczyciel skutecznie pomaga

lekarzowi, udzielając mu potrzebnych wskazówek o środowisku, o rodzicach, których ma możność poznać wszechstronniej i lepiej niż lekarz, zaznacza udział wpływu czynników społecznych i środowiska. Dzięki uważnej obserwacji, może również nieraz dopomóc lekarzowi w bliższem określeniu symptomatów somatycznych, może wskazać dzieci upośledzone pod względem wzrokowym i słuchowym, dzieci wykonujące ruchy normalne, drgawki i t. p. Z punktu widzenia właściwie intelektualnego praca lekarza obejmuje badania fizjologiczne, których wyniki są niezmiernie ważne dla pracy nauczyciela w klasie.

Dr. *Sterling* — omawiając na *I Polskim Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych*—organizację współpracy lekarsko-padagogicznej mówi: „obok zadań ogólno-higjenicznych, które nastręczają się personelowi szkoły powszechnej, szkoła specjalna wymaga ścisłego kontaktu psychjatry i pedagoga przy realizacji zagadnień *higjeny umysłowej* dziecka niedorozwiniętego". Z zagadnień tych na pierwszy plan wysuwa się sprawa *znużenia umysłowego,* nabierająca szczególnej wagi u tych dzieci, u których oligofrenja wikła się z ciężkiemi objawami neuro- i psychopatycznemi. Odgrywa tu wielką rolę indywidualność nietylko ucznia, ale i pedagoga, który niejednokrotnie swym talentem, nerwową werwą i zapałem potrafi zapanować nad występującem znużeniem dziecka, przynosząc w ten sposób raczej szkodę aniżeli pożytek dla jego systemu nerwowego. To też pierwszym postulatem higjeny umysłowej w szkole specjalnej jest ugrupowanie dzieci według stopnia ich wyczerpania się umysłowego, oparte na systematycznem *mierzeniu* znużenia umysłowego (metoda wibracyjna, metoda punktacji i in.) i ścisłe zastosowanie metodyki nauczania indywidualnego do wyników tych pomiarów. Drogowskazem powinny być tutaj wyniki badań eksperymentalnych szkoły *Kraepelinowskiej* nad znużeniem, zmierzające ku ustanowieniu t. zw. „najpomyślniejszej pauzy" w nauczaniu („günstigste Pause" *Amberga).* I istotnie doświadczenie wskazuje, że u każdego dziecka oligofrenicznego przy odpowiedniej eksperymentacji udaje się wynaleźć pauzę odpowiedniej długości, po której powrót do pracy daje lepsze wyniki, aniżeli po pauzie krótszej lub dłuższej.

Badanie inteligencji metodą *Binet - Terman'a, Rossolimo, Sante de Sanctis'a, Ziehen'a, Vermeylen'a* i in. winno być tylko jednem z ogniw w sprawie diagnostyki typu oligofrenji. Szczególne znaczenie przypisać tu należy eksperymentowi *asocjacyjnemu* dokonywanemu metodą Jung'a - Wehrlin'a, doświadczenie bowiem przekonywa, że niektóre typy odchyleń od normalnego typu kojarzeniowego są niemal swoiste dla poszczególnych postaci oligofrenji (padaczka, eunuchoidyzm i in.). Właściwe rozpoznanie jednakowoż i dokładne rokowanie oprzeć można dopiero na indywidualnem badaniu *psychjatrycznem* dziecka, wspartem o długotrwałą obserwację pedagogiczną. Dopiero wspólne *konferencje* lekarsko-pedago-

giczne doprowadzić mogą w wyniku swoim do wykreślenia *profilu psychopatologicznego* każdego dziecka oraz wytworzenia *charakterystyk somato-psychopatologicznych*, które stanowić winny najbardziej cenny materjał „archiwum" szkoły specjalnej i z których rzadsze i ciekawsze nadawać się będą do publikacji. Z wywodów powyższych wynika, że nietylko pedagog korzystać może ze wskazówek lekarza, który oświetli mu zawiły nieraz mechanizm zaburzeń psychicznych dziecka, ale i lekarz czerpać będzie wiele materjału z obserwacji pedagogicznej przy budowie diagnozy i prognozy klinicznej. Ze sprawą *prognozy* związane są na terenie szkoły specjalnej 3 problematy praktyczne kardynalnego znaczenia, które rozwiązane być mogą tylko przy wspólnym wysiłku lekarsko-pedagogicznym: 1) sprawa wyboru zawodu, 2) usuwanie ze szkoły specjalnej typów zbyt ciężkich oraz 3) ewentualny powrót dziecka do szkoły normalnej. Osobiście stoję na stanowisku możliwości w niektórych przypadkach rozwiązania tego ostatniego zagadnienia w sposób pozytywny. Oligofrenja dziecięca w licznych przejawach swoich rozgrywa się nietylko na tle wielkiego procesu biologicznego *abiotrofji*, lecz niekiedy na tle t. zw. *dobrotliwej aplazji* — i w tym ostatnim przypadku możliwe jest w pomyślnych warunkach względne wyleczenie sprawy chorobowej. Wreszcie wspólnem zadaniem lekarza i pedagoga będzie rozwiązanie niektórych teoretycznych zagadnień *naukowych* z dziedziny psychologji i psychopatologji dziecka niedorozwiniętego oraz zbieranie materjału, który przyczynić się może do wyświetlenia związku oligofrenji z niektóremi zjawiskami *społecznemi* (przestępczość małoletnich, włóczęgostwo, prostytucja i t. p.)

Dla przykładu przytoczymy regulamin lekarza szkolnego w szkole ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej[1]):

Szkoła ćwiczeń przy Instytucie Pedagogiki Specjalnej, jako typ wzorowej szkoły specjalnej — nastręcza lekarzowi szkolnemu oprócz działalności czysto higjenicznej — cały szereg zadań swoistych (związanych z materjałem dziecięcym psychopatologicznym), nakreślonych w niniejszym regulaminie.

A. Opieka nad zdrowiem dzieci.

1. Lekarz szkoły ćwiczeń sprawdza ściśle wszystkie choroby dzieci w każdym oddziale według przepisów obowiązujących.

2. Lekarz szk. ćw. roztacza w razie choroby zakaźnej obserwację nad wszystkiemi dziećmi oddziału, zwłaszcza zaś nad najbliższemi sąsiadami dziecka, które zapadło na chorobę zakaźną.

---

[1]) Pierwsza część tego regulaminu odpowiada z nieznacznemi zmianami instrukcji dla lekarzy szkolnych z 1918 r., zatwierdzonej wraz z regulaminem przez M. W. R. i O. P. całość opracowana przez Dr. *Wł. Sterlinga*, lekarza szkolnego szkoły ćwiczeń P. I. P. S.

3. Lekarz w razie wypadku choroby zakaźnej zarządza odkażenie oddziału lub całej szkoły według przepisów obowiązujących.

4. Lekarz nie dopuszcza dzieci po przebyciu choroby zakaźnej do szkoły przed upływem ustalonego terminu.

5. Lekarz skierowuje dzieci chore do odpowiednich przychodni, o ile to nie jest połączone ze szczególnemi trudnościami, w przeciwnym zaś razie oraz w przypadkach nagłych zachorowań udziela pomocy na miejscu.

6. Lekarz dopilnowuje regularnego uczęszczania dzieci do kąpieli i sprawdza czystość dzieci po kąpieli.

7. Lekarz czuwa nad odżywianiem dzieci i nad dożywianiem ich w szkole.

B. Badania indywidualne.

1. Lekarz szk. ćw. dokonywa oględzin lekarskich wszystkich nowowstępujących dzieci, skierowanych przez pracownię psychologiczną Instytutu Pedagogiki Specjalnej, w celu niedopuszczenia do szkoły (aż do wyzdrowienia) dzieci, dotkniętych chorobami zakaźnemi skóry (wszawica, świerzba, parch) i spojówek (ostry zakaźny nieżyt spojówek, jaglica) lub całkowitego wyeliminowania dzieci z gruźlicą otwartą, ciężką padaczką i pląsawicą, głębokiemi zaburzeniami mowy i słuchu, wybitnemi objawami porażeniowemi i zmianami koordynacji.

2. Lekarz dokonywa na początku roku szkolnego pomiarów wzrostu, wagi, siągu, pojemności klatki piersiowej, siły mięśniowej, szerokości ramion oraz badań wzroku i słuchu wszystkich dzieci i rozsadza je w ławkach stosownie do wyników badania. U niektórych dzieci pomiarów tych dokonywa się częściej, a nawet co miesiąc (np. waga).

3. Lekarz dokonywa u wszystkich nowozapisanych dzieci badań gruczołów dokrewnych (tarczyca, gruczoły przytarczykowe, jądra, przysadka mózgowa, nadnercza) i, w razie stwierdzenia wyników patologicznych, zaleca odpowiednie preparaty gruczołowe, ażeby przekonać się, czy na drodze czysto lekarskiej nie da się usunąć niedorozwoju psychicznego (obrzęk śluzowy, kretynizm, infantylizm typu Hertoghe'a, karłowatość przysadkowa, eunuchoidyzm).

4. Lekarz bada na początku roku szkolnego wszystkie dzieci świeżo zapisane, a następnie dwa razy do roku wszystkie dzieci każdego oddziału według specjalnego schematu, który uwzględnia nietylko stan narządów wewnętrznych, zmysłów i uzębienia, ale i wszelkie cechy budowy ciała i konstytucji osobniczej, anomalje rozwojowe i stygmaty zwyrodnienia, przedewszystkiem zaś, dokładny stan układu nerwowego oraz pomiary czaszki, tułowia i kończyn. Badanie każdego dziecka według schematu winno być uzupełnione syntetycznym opisem fizycznym, ujmują-

cym w sposób indywidualny swoiste cechy konstytucji somatycznej dziecka.

5. Lekarz dokonywa u każdego nowozapisanego dziecka wywiadu z rodzicami według specjalnego schematu, uwzględniającego warunki rodzinne, mieszkaniowe, higjeniczne, ekonomiczne, środowisko moralne, wiek rodziców, stopień ich wykształcenia, dane chorobowe i dziedziczne rozwój dziecka w okresie przedszkolnym, alkoholizm i t. p. W przypadkach szczególnej wagi, stwierdzonych przez wywiad nauczycielski, lekarz dokonywa osobiście wywiadu w mieszkaniu w celu dokładnego stwierdzenia warunków otoczenia, w jakiem wychowuje się dziecko.

6. Na początku roku szkolnego lekarz dokonywa badań nad *znużeniem* fizycznem i psychicznem dzieci świeżo zapisanych w celu zwrócenia uwagi nauczycielstwa na dzieci specjalnie zagrożone w tym kierunku.

7. Wszystkie dzieci nowoprzybyłe, a następnie i wszystkie dzieci 2 razy do roku poddawane są przez lekarza szkoły ćwiczeń dokładnemu badaniu psychjatrycznemu według metod ustalonych w warszawskiej szkole ćwiczeń w porozumieniu z kierownictwem pracowni psychologicznej Instytutu Pedagogiki Specjalnej — a to w celu wykreślenia profilu psychopatologicznego każdego dziecka. Badanie to winno być uzupełnione indywidualnym opisem psychjatrycznym, który w połączeniu z indywidualnym opisem somatycznym składa się na *charakterystykę somato - psychopatologiczną* każdego dziecka, stanowiącą materjał do dyskusji na wspólnych konferencjach pedagogiczno-lekarskich.

C. Współdziałanie z personelem pedagogicznym i piecza nad higjeną nauczania.

1. Lekarz współdziała z nauczycielami szkoły ćwiczeń; omawia z nimi swoje spostrzeżenia psychjatryczne, korzysta z ich spostrzeżeń i udziela wskazówek z punktu widzenia medycznego i psychopatologicznego oraz współdziała w opracowaniu karty indywidualnej każdego dziecka.

2. Lekarz występuje z wnioskiem o usunięcie ze szkoły ćwiczeń typów zbyt ciężkich, (padaczka, schizofrenja), na które szkoła nie może wywrzeć odpowiedniego wpływu.

3. Lekarz miewa pogadanki higjeniczne z uczniami szkoły ćwiczeń.

4. Lekarz jest członkiem konferencyj pedagogicznych.

5. Lekarz wygłasza co miesiąc pogadanki higjeniczne na zebraniach z rodzicami.

6. Lekarz współdziała z nauczycielstwem w pracach, zmierzających ku wdrożeniu wychowańców szkoły ćwiczeń do odpowiednich zawodów.

Współpraca lekarsko-pedagogiczna rozwija się zasadniczo na posiedzeniach, mających na celu zestawienie sylwetek somato-psychopatologicznych poszczególnych typów dzieci. Dla przykładu przytaczamy poniżej jedną z takich sylwetek (opracowaną przez p. K. Romiszewską) Zbyszka Cz. ur. w roku 1913 o inteligencji dziecka 3 i pół-letniego z klasy t. zw. „ciężkich typów" szkoły ćwiczeń. (W klasie tej umieściliśmy jednostki, które nigdy nie dojdą do możności nauczenia się czytania, pisania, rachunków, a cała praca z niemi polega na rozwoju pojęciowym i przygotowaniu ich do pełnienia jakiegoś bardzo łatwego i mechanicznego zawodu).

Rys. 5.
Klasa ciężkich typów w czasie ćwiczeń na wolnem powietrzu.

Wspomniany chłopiec jest wzrostu średniego, krępy. Czaszka bardzo duża o typie hydrocefalicznym, część potylicowa rozwinięta niepomiernie, zwłaszcza w stosunku do części czołowej. Czoło b. niskie, wąskie i spłaszczone, guzy czołowe i potyliczne rozwinięte bardzo słabo. Nos zupełnie wklęśnięty u nasady, poza tem zbudowany normalnie. Szpary oczne, rozstawione nadmiernie, przebiegają skośnie; u wewnętrznego brzegu szpary ocznej, zwłaszcza lewej, charakterystyczna fałda skórna „epikantus". Spojrzenie niespokojne. Wargi nadmiernie wywinięte: dolna ku dołowi, górna ku górze: „wargi tapira". Usta zawsze otwarte, z obficie wyciekającą śliną. Uszy ogromne, nietylko odwinięte, a wprost zawinięte, niezupełnie symetryczne, kolosalnie rozwinięty „antitragus". Obie golenie przegięte ku

przodowi pałąkowate „en sablier", ręce skulone, tułów pochylony naprzód, chód chwiejny, zataczający się, ruchy prędkie, nieobliczalne. Klatka piersiowa zapadnięta, ślady różańca, nieznaczna hiposkolioza kręgosłupa części dolnej grzbietowej. Zęby niemal doszczętnie spróchniałe. Podniebienie twarde, zupełnie strome, zlekka rozdwojone. Charakterystycznie ochrypły głos. Stan fizyczny odpowiada w ogólnych zarysach obrazowi mongolizmu. Zbyszek bardzo silny, pod wpływem emocji może być chwilami zwinny — naogół jednak bardzo niezgrabny — wszystko przewraca, wylewa, wszystko mu wypada z rąk. Końce palców u rąk zgrubiałe, pozbawione czucia z powodu ciągłego trzymania w ustach i gryzienia paznogci.

Mowa dziecinna, bardzo niewyraźna, prędka, wiele dźwięków nie wymawia. Zdania bardzo krótkie, ilość wyrazów, któremi się posiłkuje nieznaczna. Zbyszek jest najmłodszem dzieckiem, średnia córka upośledzona umysłowo, jednak daje sobie radę, pomagając w gospodarstwie domowem, najstarszy syn bardzo zdolny. Pochodzi z rodziny średniozamożnej, jest dobrze odżywiany, jednak przejawiająca się żarłoczność popycha go do zjadania resztek pozostałych ze śniadania innych dzieci. Ubranie całe zawsze brudne z powodu wiecznie płynącej śliny i nieporządku dziecka. Bardzo nerwowy i wrażliwy — przy zetknięciu się z osobą obcą, zakrywa twarz rękami, kuli się i odwraca do ściany, rzucając od czasu do czasu ukradkowe spojrzenie. Naogół pogodny, serdeczny i usłużny dla kolegów, jednocześnie bardzo porywczy, zmienny i krańcowy o pewnem zabarwieniu erotycznem. Zapewnia kolegę np. o swojej miłości, a za chwilę odwraca się gwałtownie ze słowami: „nie dobry, nie lubię" — zupełnie bez najmniejszej ku temu przyczyny.

W stosunku do nauczycieli zwykle posłuszny, miewa jednak chwile zaciętego uporu, który prawdopodobnie pochodzi z chwilowego stanu onieśmielenia, gdyż daje się przełamać uśmiechem, zachętą, a często samem nawet wyciągnięciem ręki, którą chwyta kurczowo, zanim zdecyduje się na pierwszy krok. Pamięć słaba, uwaga niezmiernie pierzchliwa. Typ wybitnie erotyczny: stale się rusza, chodzi, wszędzie zagląda, wszystkiego dotyka, o wszystko się pyta „co to", powtarza nazwę, za chwilę zapomina i zwraca się znowu z tem samem pytaniem. Jedynie muzyka może go uspokoić i całkowicie na czas dłuższy zaabsorbować; staje zasłuchany, porusza w takt ręką i nogą, powtarza melodję, zupełnie nie reagując na otoczenie. Lubi pracę fizyczną, jednak prędko się męczy i zniechęca.

PROGRAM I METODY NAUCZANIA.

W prądach pedagogicznych doby dzisiejszej na pierwszym planie stoi dziecko, jego indywidualność, zainteresowanie i czynna postawa względem zagadnień, związanych z pracą szkolną. Ideje te odzwierciadlają się zarówno w pracach teoretycznych różnych pedagogów, jak i w organizowaniu szkół, mających za zadanie wprowadzenie w czyn teoretycznych dociekań. Szkoły te, zwane „szkołami życia", „szkołami pracy", „szkołami czynnemi", „szkołami społecznemi", dążą do zerwania *z tradycyjnym programem nauczania.* „W szkole twórczej — mówi *Rowid*[1]) — nie ma właściwego programu w sensie szkoły tradycyjnej; materjał naukowy wypływa z życia i rozwija się stopniowo, czyli ma charakter dynamiczny. W niektórych szkołach nowego typu, n. p. w szkołach społecznych w *Hamburgu (Gemeinschaftsschulen)* pozostawiona jest nauczycielowi zupełna swoboda i tam żadnego programu, ułożonego zgóry i obowiązującego niema. W miarę nasuwających się zagadnień i faktów, czerpanych z życia otaczającego, odbywa się opracowanie materjału naukowego w związku z wysuniętemi przez dzieci lub nauczyciela zagadnieniami. Po skończonej w ciągu dnia lub tygodnia takiej pracy pisze nauczyciel *sprawozdanie* i w ten sposób powstaje wierny obraz życia dzieci w szkole, ich postępów i wykonanych prac".

Naczelnem hasłem nowej szkoły jest nie przerobienie z dziećmi pewnego zakresu materjału, *lecz rozwój wszechstronny dziecka i jego osobowości.* „Chcąc należycie patrzeć na życie szkolne — twierdzi *Mysłakowski*[2]*)* — powinniśmy umieścić nasz punkt widzenia nie nazewnątrz naturalnych procesów rozwojowych dziecka, lecz w nich samych; przenieść się jakgdyby w jego życie, w jego dynamikę i stamtąd dopiero dobierać i oceniać wartość użytych środków kształcenia i wychowania. Dotąd przywykliśmy patrzeć na dziecko tylko przez porównanie go z dorosłymi i stwierdzanie czego mu brakuje do „doskonałości" (rozumianej, oczywi-

---

[1]) *Rowid (Henryk).* Szkoła twórcza, Kraków, 1926, str. 245.

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

ście, na naszą nauczycielską miarę). Myśleliśmy więc o niem nie pozytywnie w terminach jego własnego istnienia lecz negatywnie, w terminach naszych koncepcyj i oczekiwań, w terminach naszych przesądów klasowych, towarzyskich, politycznych, pedagogicznych, wreszcie opinij i idjosynkrazyj osobistych, nakoniec w terminach materjału naukowego, na którego przyswojeniu nam zależało; zapominaliśmy przytem nieraz, że droga, po której kroczy to przyswajanie, powinna być dla nas nieraz ważniejsza od treści, na niej osiąganej; że ilość i dobór materjału powinien się ustosunkowywać do pojemności i zainteresowań dziecka jako dziecka, a nie jako tego, który kiedyś, stawszy się dorosłym, w tej lub innej sytuacji życiowej będzie go potrzebował".

Punktem ciężkości całej pracy szkolnej staje się dziecko, jego osobowość, zainteresowanie i zasób zdobytego doświadczenia. Na wszechstronnem poznaniu dziecka i jego zainteresowań oraz środowiska, w którem się ono rozwija i wzrasta, kształtuje się przedewszystkiem i rozszerza budowa programu szkoły. Materjał nauczania wypływa z życia i stopniowo rozwija się w związku z rozwojem zainteresowań dziecka. Program winien być opracowany na tle tego wieku zainteresowań, któremu służy, a życie samo, warunki środowiska i indywidualność wychowanków tło to rozszerzają i uzupełniają. Program nie może być martwym szablonem, winien być wyrazem życia i życie samo winno go rozszerzać lub zwężać. A skoro teraz przejdziemy do świata anormalnych to tutaj program nauczania okazać się musi nieodzowny ze względu na to, że gdyby nauczyciel dzieci upośledzonych umysłowo chciał poprzestać na zagadnieniach, wysuniętych przez dzieci same, to znając np. ich apatyczność, płochliwość uwagi, brak zainteresowań, musiałby dojść do wniosku, że praca w kierunku przystosowalności ich do warunków życiowych stałaby się niemożliwa. Musimy się więc pogodzić z koniecznością programu, takiego jednak, którego tło stanowi gruntowne poznanie psychiki dziecka, jego zainteresowania i wpływów najbliższego otoczenia. Mówiąc o rozwoju zainteresowań u dzieci normalnych i anormalnych prof. *J. Joteyko* [1]) powiada że „stopień upośledzenia umysłowego mierzyć się daje różnemi metodami. *M. Grzegorzewska* proponuje badać stopień rozwoju dzieci anormalnych na zasadzie stopnia ich opóźnienia w rozwoju psychogenetycznym, innemi słowy, radzi badać te dzieci metodą zainteresowań. Że owe zainteresowania przedstawiają wyraźne opóźnienia, że są takie zainteresowania, które się nawet nigdy nie pojawiają u tej kategorji dzieci, nie ulega żadnej wątpliwości. Metoda ta tem bardziej zasługuje na uznanie i doprowadziłby mogła do cennych rezultatów, że w psychologji

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

dziecka normalnego zbadano rozwój poszczególnych zainteresowań oraz ich kierunek i naturalny przebieg. Wszak są dzieci anormalne, które się nawet bawić nie umieją. U wszystkich niewątpliwie specjalizacja w zainteresowaniach, ich pochód w kierunku abstrakcyjnym, od rzeczy konkretnych do ogólnych i logicznych, okazałby się spóźniony lub wstrzymany".

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

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

Praca — według *Dawida* [2]) — może być łatwiejsza lub trudniejsza, zależnie od tego czy towarzyszy jej uczucie przyjemne, podnoszące żywotność i odporność organizmu na zmęczenie, czy uczucie przykre, które żywotność tę i odporność zmniejsza. Do stanów przyjemnych, towarzyszących pracy należy zainteresowanie. Praca jest interesująca, gdy odpowiada nabytym zamiłowaniom do pewnych przedmiotów, albo wrodzonym popędom i uzdolnieniom (np. gry i zabawy u dzieci), gdy leży na linji przeważających w umyśle wyobrażeń i zwykłego kierunku apercepcyj, albo też, nie będąc sama interesującą, jest źródłem do celu, który jest interesujący i pożądany.

---

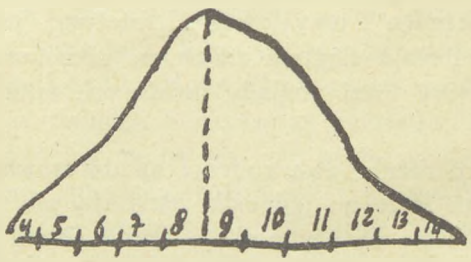
[1]) *Meumann (Ernst.).* Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik, Leipzig, 1914, t. III, str. 123.

[2]) *Dawid (J. Wł.).* Inteligencja, wola i zdolność do pracy. Wyd. II. Warszawa. 1926. T. III; str. 58 i 59.

Prawdziwą zasadą zainteresowania — mówi *Devey* [1]) — jest ta, która uznaje, że pomiędzy danym faktem lub czynnością a chęcią, w duszy dziecka zachodzić winna odpowiedniość, zgodność, zasada, która widzi w fakcie lub czynności coś, czego rozwijający się ustrój pożąda, czego się podmiot domaga natarczywie, by sam siebie urzeczywistnić.

Z tych chociażby tu przytoczonych poglądów autorów wynika, że zainteresowanie jest owym czynnikiem, który stwarza pewną wspólnotę między przedmiotem a przeżyciami psychicznemi jednostki i wywołuje w niej przyjemne uczucie zadowolenia i potrzebę wykonania jakiejś czynności.

Wspomnieliśmy już poprzednio, że *Meumann* rozróżnia dwa rodzaje zainteresowań: ogólny kierunek zainteresowań i zainteresowania chwilowe; istotnie, na podstawie licznych badań stwierdzono, że istnieją pewne okresy



Rys. 6.
Krzywa częstotliwości zabawy lalką w zależności od wieku
(według Ellisa i Halla)

w życiu jednostki, w których jedno lub grupa cała zainteresowań wysuwa się na plan pierwszy *(Sigismond, Nagy, Claparède, Ferrière, Stern, Burnes)*, dokoła których skupiają się jej zainteresowania. *St. Hall* [2]) np. na podstawie 98 obserwacyj uczenic seminarjum nauczycielskiego wykazuje, że dziewczynki-amerykanki są najbardziej rozmiłowane w lalkach między 7 — 10 rokiem życia, a namiętność ta dosięga szczytu w 8½ roku życia (rys. 6).

Przytoczone poniżej klasyfikacje ułatwią nam zorjentowanie się w rodzajach zainteresowań w poszczególnych latach życia jednostki.

Nagy [3]) wyodrębnia 5 etapów rozwoju zainteresowań:

1) zainteresowania zmysłowe — do 2 r. życia — stadjum czuć zmysłowych;

2) zainteresowania subjektywne od 2—7 r. życia— dziecko interesuje

---

[1]) *Devey* (J.). Szkoła i dziecko. Tłom. H. Błeszyńska, Warszawa, b. d. str. 44.

[2]) Według *Claparède'a* Psychologja dziecka i pedagogika eksperymentalna. Tłom. M. Górska, Nasza Księgarnia, W-wa, 1927 r. — str. 407.

[3]) *Nagy (Ladislaus)*. Die entwicktung des Interesses. Zeitschrift für eksperimentälle Pädagogik, V. 1907.

się przedmiotami i czynnościami w zależności od ich stosunku do siebie samego (egocentrycznie);

3) zainteresowania objektywne do 10 r. życia — przedmioty i czynności same w sobie, wartościowanie utylitarne ze stanowiska osobistego lub ogólnego;

4) zainteresowania logiczne od 15 r. życia.

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

I — etap przyjmowania i doświadczania:

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

II — etap organizacji i wartościowania:

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

III — etap twórczości:

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

Gdy starać się będziemy wykryć prawo ogólne, rządzące następstwem zainteresowań, linje wytyczne ich ewolucji, stwierdzimy, że postęp tu odbywa się:

od prostego do złożonego,

od konkretu do abstrakcji,

od biernej odbiorczości do samorzutności,

od ogólnikowości do specjalizacji (to znaczy, że z początku różne przedmioty interesują tylko o tyle, o ile wprawiają w ruch funkcje ogólne— czucie, przystosowanie pewnego ruchu, poszukiwanie przyczyny i sposobu, w jaki przebiega zjawisko; natomiast później zainteresowanie specjalizuje się, dotyczy tylko pewnych przedmiotów, zajęć, zagadnień),

od podmiotowości do przedmiotowości (przez to należy rozumieć, że początkowo przedmioty o tyle interesują, o ile stanowią pretekst dla gry funkcyj, potem dopiero rozpatrywane są same w sobie; możnaby powiedzieć, iż jest to postęp od zabawy do pracy, lub też, posługując się słownikiem freudyzmu, przejście od zasady użycia do zasady rzeczywistości.

[1]) *Claparède* (Ed.), op. cit.

od bezpośredniości do pośredniości w przestrzeni i czasie; początkowo interesuje tylko to, co znajduje się w bezpośredniem otoczeniu i w czasie teraźniejszym, później to co bardziej oddalone, przeszłość, a w szczególności przyszłość narzucają się zkolei zainteresowaniom,

od rozproszenia na szczegóły do scalania (zgodnie z obserwacjami Binet'a, dziecko oglądając obrazek, początkowo wylicza to co widzi, potem (od 7-go roku życia) zaczyna scalać szczegóły dla dokonania opisu, lecz dopiero w 14—15 roku życia jest zdolne *wyjaśnić* znaczenie obrazka, t. j. dokonać syntezy wszystkich pierwiastków).

Ferrière [1]) rozróżnia 6 głównych etapów rozwoju zainteresowań:

1) okres zainteresowań zmysłowych do 3 r. życia;

2) okres zainteresowań rozsianych, albo okres gier w 4, 5 i 6 r. życia;

3) okres zainteresowań bezpośrednich w 7, 8 i 9 r. życia: a) dziecko interesuje się swoją osobą, tem co od niego pochodzi i do niego się zwraca, b) zajmuje je wyłącznie świat konkretny, przedmioty, istniejące w czasie i przestrzeni, c) dziecko chce być ciągle czynne, przekładając działanie nad przyglądanie się i z większą przyjemnością obserwuje niż słucha, d) przedmioty posiadają dla niego wartość utylitarną, e) dziecko interesuje się bezpośrednią przyczyną lub skutkiem;

4) okres zainteresowań konkretnych, specjalizowanych albo okres monografji w 10, 11, 12 roku życia; dzieci najchętniej zajmują się postaciami historycznemi, sławnymi ludźmi, podróżnikami i t. p. — jest to wiek gminy szkolnej i podziału pracy;

5) okres zainteresowań abstrakcyjnych prostych w 13, 14 i 15 r. życia; dzieci interesują stosunki zjawisk i ich współzależność — jest to okres konkurencyjny, wyprzedzający okres organizacyjny;

6) okres zainteresowań abstrakcyjnych złożonych w 16, 17 i 18 r. życia, w kierunku psychologji, ekonomji, socjologji — jako przygotowanie do życia społecznego.

Niektórzy autorzy stoją na stanowisku prawa biogenetycznego i rozwoju zainteresowań, t. zn., że *ontogeneza,* czyli rozwój osobniczy danej jednostki jest skróconem i przyśpieszonem powtórzeniem rozwoju rasy *(filogeneza). W. Hutchinson* [2]) rozróżnia w ewolucji dziecka cztery odrębne okresy, przypominające fazy rozwoju cywilizacji i nacechowane zainteresowaniami specjalnemi:

1) zaintersowanie myślistwem, chwytaniem łupu, wojną;

2) zainteresowania pasterskie, na skutek których dziecko stara się oswajać i tresować zwierzęta, bawi się w kopanie dołów, budowę szałasów;

---

[1]) *Ferrière (ad)* L'Ecole active, Genève, ed. Forum, 1922, 414 p.

[2]) *Claparède* op. cit. str. 406.

3) zainteresowania rolnicze, ujawniające się w zajęciach ogrodniczych;

4) zainteresowania kupieckie, prowadzące do zamiany, sprzedaży dla zysku przedmiotów minimalnej wartości. — Na podstawie badań psychostatystycznych psychologowie, jak widzimy, doszli do różnych rezultatów, które jednak niezbicie wykazują, że istnieją pewne grupy zainteresowań, które w danym wieku dziecka najwyraźniej na plan pierwszy występują.

*

* *

Z powyższych danych jasno zarysowuje się zagadnienie konieczności oparcia materjału nauczania dziecka w pierwszych latach jego pobytu w szkole *na świecie najbliższym dla niego, bezpośrednio z niem związanym, konkretnym, namacalnym* i zjawiskami, które w świecie tym zachodzą. W pierwszym rzędzie bierzemy więc pod uwagę dziecko samo i najistotniejsze jego potrzeby oraz środowisko, w którem dziecko wzrasta[1]). Program musi się opierać na *działaniu dziecka,* na jego czynnej postawie względem nasuwającego się materjału dydaktycznego; dziecko chce być ciągle czynne, samo dociekać i badać, nie przyglądać się i słuchać. Trzeba tylko tę żądzę ruchu i czynu (działania) dobrze pokierować[2]).

Niezmiernie ważną zasadą, którą przy układaniu programu kierować się musimy, jest zasada *koncentracji* materjału nauczania[3]) polegająca: a) na zgrupowaniu nauki dokoła jednego ośrodka, który w danym programie, względnie lekcji uważa się za najważniejszy; b) na takim układzie materjału naukowego w programie, że wiadomości podane na stopniach niższych w zarysie i fragmentarycznie, stopniowo się rozszerza, uzupełnia i systematyzuje. W myśl tedy zasady koncentracji w całokształcie programu musi przesuwać się jedna wspólna nić przewodnia z różnych

---

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

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

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

punktów widzenia rozpatrywana, a tematy pracy dni, tygodni i miesięcy muszą o siebie zazębiać i wzajemnie się uzupełniać. Jeśli teraz weźmiemy pod uwagę psychikę dziecka upośledzonego umysłowo to koncentracja, ze względu na istotną wartość pedagogiczną tego systemu narzuca się jako wyraźna konieczność ze względu na: kształcenie dróg asocjacyjnych, tak bardzo u dziecka anormalnego upośledzonych; łączenie już zdobytych obrazów myślowych w pewną logiczną całość, nawiązywanie łącznika przyczynowości i skutków między poszczególnemi zjawiskami i kształcenia tą drogą rozumowania i sądów.

Koncentracja zatem w szkołach specjalnych jest hasłem ogólnem programu, ośrodek zaś zainteresowań — tematem, skupiającym zainteresowanie dziecka w danym momencie i zataczającym coraz szersze kręgi w dziedzinach, mających bezpośrednią łączność z tematem, stanowiącym istotną treść zainteresowań. Przy zastosowaniu tej zasady, w programie nauczania jedno z drugiego się wywiązuje, łączy, wysnuwa, pewien całokształt stanowi. Zasada koncentracji winna być uwzględniona zarówno w ułożeniu programu, jak i w jego przeprowadzeniu; dlatego w myśl haseł szkoły nowego typu wyrugować należy podział dnia szkolnego na poszczególne lekcje, przeznaczone na różne przedmioty nauczania, a wprowadzić *ruchomy plan zajęć* [1]). Mówiąc o ruchomym planie zajęć (podziale godzin) mamy na myśli teoretyczne rozłożenie materjału nauczania według stopni poznania t. j. percepcji, apercepcji i asymilacji. W myśl tej zasady poszczególne „przedmioty" następowałyby nie według zgóry określonej kolejności, lecz według istotnych potrzeb i zainteresowań dziecka, a zatem w danym dniu winny być uwzględnione tylko te „przedmioty", które faktycznie okażą się potrzebne do wytworzenia jasnego pojęcia w umyśle dziecka o danej rzeczy, czy zjawisku.

Ciekawym przykładem wprowadzenia w życie tych zasadniczych podstaw w układzie programu szkolnego i rozłożenia materjału dydaktycznego jest program koncentryczny nauczania w szkole Dr. *O. Decroly'ego* w Brukseli. *Decroly* streszcza zasadnicze rysy swego programu w następujących punktach [2]):

1) wprowadzenie w życie ciągłości materjału nauczania, opierającego się na studjach dziecka i jego środowiska;

2) zastosowanie metody ośrodków zainteresowań;

---

[1]) W szkołach specjalnych m. Wiednia już od r. 1922 zniesiono podział dnia szkolnego na poszczególne jednostki lekcyjne: „Przejście z jednego przedmiotu do drugiego nie może postępować mechanicznie według planu lekcyj, lecz na podstawie psychologicznej i rzeczowej potrzeby". Volkserziehung Stück XII r. 1922 r. Podstawy nauczania w szkołach specjalnych dla upośledzonych umysłowo.

[2]) *Decroly (Dr. Ov.) Boon* (G.) — Vers l'école renovée, Paris, Nathan, 1921, p. p. 22 — 23.

3) podział przedmiotów nauczania oparty zasadniczo na obserwacji, kojarzeniu i ekspresji;

4) ilość materjału dostosowana do różnych grup dzieci;

5) metody pracy oparte na działaniu, poglądzie i postawie twórczej dziecka;

6) działanie dziecka i jego twórczość potęgują roboty ręczne (w związku z ośrodkami zainteresowań) i stosowanie gier wychowawczych.

Cechy charakterystyczne programu są następujące:

1) szkoła musi odpowiadać swojemu celowi wychowania wszechstronnego, przygotowując dziecko do współczesnego życia społecznego;

2) przygotowanie to postępuje wtedy najlepiej, jeżeli dziecko wprowadza się praktycznie w życie wogóle, a w szczególności w życie społeczne;

3) to wprowadzenie w życie wymaga studjów dwu zasadniczych dziedzin: poznania przez dziecko swojej własnej osobowości (poznanie swego ja, a więc i swoich dążeń, potrzeb i celów); poznania warunków środowiska, w którem żyje, od którego zależy i w którem musi działać, ażeby jego potrzeby, dążenia i cele stanowiły przygotowanie do zrozumienia potrzeb, dążeń, celów i ideałów ludzkości, wreszcie poznania warunków tego przystosowania i środków współpracy, aby stać się świadomym celów członkiem społeczeństwa.

W problemacie poznania przez dziecko jego potrzeb *Decroly* odróżnia 4 zasadnicze potrzeby:

1) potrzebę odżywiania się (włącza tutaj potrzebę oddychania i czystości);

2) potrzebę walki z warunkami atmosferycznemi;

3) potrzebę obrony przed niebezpieczeństwami i wrogami;

4) potrzebę działania i pracy solidarnej, potrzebę wypoczynku i doskonalenia się.

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

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

I. Bezpośrednio przez zmysły i doświadczenie. } ćwiczenia obserwacji:

II. Pośrednio:

a) przez osobiste wspomnienia,
b) przez studjowanie różnych dokumentów, przedmiotów i zjawisk niedostępnych, chociaż współczesnych,
c) przez badanie dokumentów, dotyczących przedmiotów lub zjawisk przeszłych.

} ćwiczenie asocjacji:

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

*
* *

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

Wszystkie te warunki chcielibyśmy uwzględnić w naszym programie. W rozwiązaniu praktycznem tego zagadnienia należałoby więc mieć jedynie wytyczne zakresu materjału do przerobienia z każdego z poszczególnych przedmiotów, w doborze zaś i układzie materjału pracy, kierować się wyłącznie poznaniem dziecka i fazami rozwojowemi jego zainteresowań, tak, aby badania i prace w rozszerzających się ciągle ośrodkach zainteresowań łączyły w sobie wszystkie przedmioty nauczania. W ten sposób powstawałaby całokształtna budowa, w której wszystkie części byłyby wspólnie powią-

[1]) *Devey (John)*, op. cit. str. 93.

zane ze sobą i wzajemnie od siebie uzależnione, co stanowiłoby o trwałości tych przeżyć i o ich wpływie kształcącym.

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

W programie naszym w celu jaśniejszego zarysowania etapów rozwojowych pracy w poszczególnych przedmiotach nauczania, podajemy programy oddzielnie dla każdego z nich, nie zaznaczając tem żadnych warunków co do metody pracy, gdyż, jak już powiedzieliśmy, *dzień pracy dziecka w szkole nie może być pokawałkowany i nie może wymagać ciągłego nastawiania się na inny przedmiot, lecz winien być możliwie jednolity, scałkowany.*

Pierwsza godzina dnia szkolnego winna być poświęcona t. zw. zajęciom wstępnym, obejmującym: 1) *gimnastykę*, 2) *notowanie pogody*, 3) *notowanie obecności i opóźnień, sprawdzanie oraz załatwianie bieżących, dziecko interesujących spraw.* Zajęcia wstępne przedstawiają następujące wartości pedagogiczne:

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

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

3) *Notowanie obecności i opóźnień* ma na celu przyzwyczajanie dzieci do regularnego przychodzenia do szkoły i samokontroli, sprawdzanie zaś czystości przyzwyczaja do przestrzegania i zrozumienia higjeny tak wiele, w przeważnej części środowisk, pozostawiającej do życzenia.

Przy prowadzeniu zajęć wstępnych należy jednak baczną zwrócić uwagę, by dzieci jasno i wyraźnie zdały sobie sprawę z celu, w jakim mają np. notować codziennie pogodę. Niechaj porównują poszczególne dni, odczytują z nich pogodę, wynajdują podobieństwa i różnice, obliczają ile w danym tygodniu było dni pogodnych, ile pochmurnych, a ile deszczowych —

słowem niech dokładnie zrozumieją cel i pożytek tej pracy. W metodzie pracy należy również unikać szablonu, a ustawicznie ją zmieniać i pobudzać dzieci do samodzielnej twórczości. Oczywiście postępowanie będzie tutaj zależało od samego nauczyciela i znajomości przez niego poszczególnych typów dzieci. Typ o skłonnościach do fantazjowania, nie odtwarzający istotnego zagadnienia, a komponujący urojone rzeczy nic z tematem nie mające wspólnego, należy zwrócić do tematu, zainteresować go nim i wskazać mu drogi do jego zrealizowania — typ skłonny do automatyzmu, czy automatycznego kopjowania pracy sąsiada należy pobudzać do pracy twórczej i unikać możliwości zwracania się przez niego do jakiegokolwiek wzoru, który mógłby naśladować.

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

POGADANKI I PRACE RĘCZNE.

Dziecko normalne już od zarania swojego życia bada otaczający je świat, wyrabia sobie pojęcia i sądy o otaczających je przedmiotach i zjawiskach, wszystko je żywo interesuje, podnieca do badań, dociekań i obserwacyj; dziecko anormalne przeważnie bierne i tępe na odgłosy życia i otaczającego je świata wchodzi do szkoły nierozbudzone myślowo, bez zainteresowań i z bardzo nikłym zasobem doświadczenia życiowego. Szkoła ma je przedewszystkiem obudzić z uśpienia i wyrwać z bierności i drętwoty, zainteresować najbliższym, a więc dostępnym mu światem, a przez to zachęcić i wdrożyć do pracy. Szkoła winna mu więc stworzyć warunki, umożliwiające jak najbliższe zetknięcie się z otaczającem je życiem i jego zjawiskami, warunki te rozszerzać, wzbogacać, urozmaicać i zmieniać, aby tą drogą umożliwić dziecku wniknięcie w treść i istotę otaczających je zjawisk, dać zrozumienie ich wzajemnej łączności i współzależności, poznanie splotu przyczynowości i skutków.

W pogadankach chodzić nam winno o wzbogacenie doświadczeń dziecka, przez rozbudzenie wrodzonego pędu do badania, poznawania, porównywania i różnicowania pojęć. Wiemy, że umysł dziecka umysłowo upośledzonego niezdolny jest do podtrzymywania uwagi i kierowania nią własnym wysiłkiem woli, a cechuje go uwaga mimowolna, którą się prawie wyłącznie posługuje. W pogadankach [1]) zatem musimy przez zainteresowanie wyrabiać u dzieci uwagę dowolną i, wychodząc z najbliższego i najlepiej dziecku znanego otoczenia, nauczyć je dobrze postrzegać, obserwować,

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

patrzeć, sądzić, wyciągać wnioski, słowem myśleć, jako też wyrabiać inicjatywę, pomysłowość, zręczność i praktyczność w przystosowaniu się do warunków życiowych, a w zależności od stopnia i kategorji upośledzenia umysłowego, w węższej lub szerszej mierze — samodzielność i twórczość w pracy. Punktem wyjścia pracy z dziećmi anormalnemi powinny być roboty ręczne, pozostające w ścisłym i nierozerwalnym związku z pogadankami. Cele, któreśmy sobie wyżej zakreślili, mogą być realizowane tylko drogą całego systemu ciągłych i najrozmaitszych prac ręcznych, grupujących w sobie możliwie najróżnorodniejsze narzędzia i materjały pracy. Nie będziemy już tutaj powtarzali ogólnie uznanych w pedagogice wysokich wartości, jakie wnoszą w wychowanie roboty ręczne, zaznaczamy tylko, że w kształceniu dziecka anormalnego, gdzie specjalny nacisk położyć należy na kształcenie zmysłów, sprawności ruchowej, zręczności, postrzegania, obserwacyjności, uwagi, wyobraźni odtwórczej i twórczej, kombinacyjności, prace ręczne są fundamentem na którym opiera się i stopniowo rozwija cały zasób pojęciowy dziecka, i jego zdolność przystosowalności do życia. Prócz tego prace ręczne posiadają olbrzymie znaczenie wychowawcze, są bowiem podstawowym czynnikiem kształcenia charakteru i uczuć społecznych.

Poziom I [1]).

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

Pogadanki objąć winny rodzinę i stosunek dziecka do niej; dziecko, różnicę między niemowlęciem a dzieckiem, które chodzi do szkoły, różnicę między dzieckiem a człowiekiem dorosłym; dlaczego dzieci chodzą do szkoły; jak winny zachowywać się na ulicy, w domu, w szkole, względem rodziców, nauczyciela, kolegów. Dzieci zapoznają się z pracą szkolną, rozrywkami szkolnemi i porównują dom ze szkołą w związku z potrzebami materjalnemi i intelektualnemi. Równocześnie przez urządzanie wy-

[1]) W opracowaniu tego programu opieram się na pracy mojej w charakterze nauczyciela i kierownika szkoły ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, oraz na metodzie *Decroly'ego*, która była punktem wyjścia prac naszych w powyżej wymienionej szkole.

cieczek do ogrodów i parków zaznajamiają się dzieci z owocami i warzywami sezonowemi, obserwują drzewa i liście w związku z zachodzącemi zmianami pór roku, przyczem zapoznają się z mieszkańcami ogrodów i parków, zwrócą uwagę na życie i gniazda ptaków. Gniazdo ptasie, jako mieszkanie porównają z mieszkaniami innych zwierząt i mieszkaniem ludzi. Przy obserwacji własnego mieszkania wyrobią sobie pojęcia ile ich pokój mieszkalny ma ścian, ile sufitów, ile okien, ile drzwi; następnie muszą wydać sąd, co musi być wewnątrz, aby salę nazwać mieszkaniem (sprzęty), zróżnicują pojęcia: pokój, kuchnia, izba szkolna (w pracy ręcznej odtwarzają najpierw z gliny potem z drzewa (praca zbiorowa) pokój i sprzęty domowe) i zapoznają się z potrzebą higjeny i estetyki mieszkania, (co znajdzie praktyczne zastosowanie w sprzątaniu, przewietrzaniu, ścieraniu kurzu i upiększaniu izby szkolnej). Z chwilą zbliżającego się zimna, dzieci na podstawie już zdobytych obrazów myślowych z działu poprzedniego, wyjaśnią sobie, w jaki jeszcze sposób ochraniamy się od zimna, zrozumieją dlaczego się ubieramy — porównają ubranie człowieka z ubraniem zwierząt, podkreślą różnicę w ubraniu latem i zimą, zaznajomią się z najczęściej spotykanemi materjałami odzieżowemi (segregowanie próbek materjałów na letnie i zimowe). Następnie winny dzieci zapoznać się z pracą krawca i szewca, a w szkole, materjał zdobyty na wycieczce, zebrać syntetycznie i zwrócić uwagę na całość i czystość ubrania i obuwia. Zostawienie na stałe w klasie nici, igieł, szczotki do czyszczenia ubrania i szczotki do czyszczenia obuwia, zachęci dzieci do dbania o swój zewnętrzny wygląd i higjenę [1]). Dalszym etapem obrony człowieka przed zimnem jest opalanie mieszkań. Tutaj dzieci muszą zrozumieć przyczynowość i sposób palenia w piecach — same paląc, zrobią spostrzeżenia, skorygują luki i samodzielnie doświadczą czem i jak palimy. Zapoznają się z materjałem opałowym (drzewo, torf, węgiel). Urządzą wycieczkę do składu węgla, pobieżnie dowiedzą się o pracy robotnika i górnika. Przy tej okoliczności, omawiając sposób nabywania węgla i drzewa przez rodziców, dowiedzą się dzieci o niektórych środkach lokomocji (furgony, platformy, kolej żelazna), jednak tylko w bezpośrednim związku z tematem, jako też poznają najczęściej w ich środowiskach spotykane piece (piec kuchenny, piec kaflowy pokojowy, piecyk i kuchenka żelazna). Ową różnorodność pieców wyjaśnią sobie dzieci ich przeznaczeniem, gdyż jedne z nich służą tylko do ochrony człowieka przed zimnem, inne zaś także i do przygotowywania pożywie-

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

nia, które należy do najistotniejszych potrzeb dziecka. W tym cyklu pogadanek na pierwszym poziomie należy opracować jedynie te artykuły spożywcze, z któremi najczęściej spotykają się dzieci danego środowiska. Punktem wyjścia będzie chleb. Jest on artykułem, z którym dzieci stykają się ustawicznie i który najlepiej znają. Po wypowiedzeniu się co wiedzą

Rys. 7.

Kl. I. szkoły ćwiczeń P. I. P. S. Dzieci po zsunięciu stołów w klasie i ich nakryciu jedzą śniadanie przez siebie przygotowane — piją mleko z chlebem przez siebie upieczonym (placki bez drożdży).

o chlebie i jego fabrykacji, sporządzają go bez drożdży, (podpłomyki), a następnie udają się do piekarza (wycieczka), obserwują sposób wyrobu chleba i podobnie wypiekają go w klasie. Ponieważ spożywa się najwięcej chleba przy śniadaniu, będzie to więc przejście do omówienia śniadania i mleka, jako najpożywniejszego napoju na śniadanie (gotowanie śniadania, nakrywanie do stołu, higjena i estetyka przy jedzeniu). (rys. Nr. 7). Mleko to winno pozostać dla obserwacji przez pewien okres czasu w klasie, aby dzieci zauważyły różnicę, jaka przez ten czas w mleku zachodzi i poznały skwaszone, śmietanę słodką, śmietanę kwaśną, — wreszcie powinny zrobić przetwory z mleka — masło i ser (masło można zrobić w butelce, jeśli

niema odpowiedniego przyboru; do wyrobu zaś sera dzieci same winny uszyć woreczki). Ponieważ mleko, masło i ser spożywają dzieci w różnych potrawach, wyliczą więc wszystkie znane im potrawy, przez co stworzy się syntetyczne ujęcie problematu „co jadamy", z uwzględnieniem wszystkich zasadniczych artykułów spożywczych. W celu zapoznania dzieci z wyliczonemi przez nie artykułami spożywczemi w stanie surowym (wiele bowiem dzieci może nie wiedzieć, jak wygląda kasza w stanie surowym) należy urządzać wycieczki do sklepów spożywczych, względnie do hal targowych, przyczem poza zaopatrzeniem się w potrzebne do lekcyj artykuły zaznajamiają się dzieci z pracą ludzi sprzedających. W czasie omawiania kwestji nabywania artykułów spożywczych, dzieci wyliczą jeszcze i inne poza sklepami, miejsca zaopatrywania się (np. targ), przekonają się skąd te artykuły biorą się w sklepie, od kogo je właściciel sklepu nabywa, dochodząc stopniowo do pracy rolnika i ogrodnika. Aby zapoznać je z tą pracą należy urządzić wycieczkę do ogrodnika (a jeśli to możliwe, także i na wieś do rolnika), gdzie dzieci dowiedzą się o sposobie rozmnażania się roślin, o istnieniu nasion, ich siewie, sadzeniu, poczem po obserwacji nasion i po dociekaniach, w jaki sposób można byłoby zasiać nasiona w klasie, przynoszą dzieci paczki, doniczki i ziemię, aby zasiać warzywa i kwiaty. W celu podkreślenia warunków, potrzebnych roślinie do życia (ziemia, światło, wilgoć), część nasion należy zasadzić w specjalnej skrzynce czy doniczce, pozostawić w cieniu i nie podlewać. Skoro już raz obudzi się zainteresowanie do pracy w ziemi należy wyjść do ogrodu [1]) w celu zaznajomienia się z terenem i omówić zagadnienie „co należy zrobić" (nawożenie, kopanie, grabienie), „jak należy zrobić" (odmierzyć zagonki czyli podzielić teren), „czem należy robić" (zaznajomienie z narzędziami: łopata, grabie). Zaznajomienie się dzieci z terenem pracy, narzędziami i pierwsze próby kopania uzupełnią wspomniane poprzednio problematy; dzieci przez obserwację pracy ogrodnika dojdą do wniosku, że najpierw należy ziemię skopać, wyrzucić kamienie, potem unawozić, jeszcze raz skopać, zgrabić, rozbić grudki a dopiero w końcu można siać nasiona. W czasie pierwszych wycieczek do ogrodu zauważą już dzieci pierwsze zwiastuny wiosny: stokrotki, fiołki, pączki na drzewach, co również będzie tematem pogadanek, jako pierwszy przebłysk wiosny. Po przygotowaniu zagonków powinny zasiać dzieci nasiona tych roślin [2]), które można siać wczesną wiosną, zostawiając równocześnie część zagonka na rozsadę i na nasiona, które można nieco później sadzić (fasola, ogórki, dynia). Równocześnie budzący się

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

[2]) Należy dobierać takie nasiona, których rozwój związany jest z cyklem pożywienia, w celu gruntownego poznania ich przez dzieci.

świat roślinny, który dzieci w czasie pracy na zagonkach obserwują, skieruje je na wycieczkę do parku, gdzie zaobserwują różnicę między drzewami owocowemi, a temi, które spotkają w parku, jako też zwrócą uwagę na staw czy rzekę, a na niej na żabi skrzek, który dla długotrwałej obserwacji winny zabrać do klasy i umieścić w akwarjum w celu zapoznania się

Rys. 8.
Kl. I. Szkoły ćwiczeń P. I. P. S. przy pracy przygotowawczej do gotowania obiadu z cyklu „pożywienie". Dzieci obierają kartofle i warzywa, z których potem będą gotowały zupę.

z rozwojem żaby. Rzecz zupełnie naturalna, że wiosna przyniesie jeszcze wiele nowych i aktualnych tematów jak np. przylot ptaków; dzieci poznają bociana, jaskółkę i skowronka, nie odrywając zupełnie swych zainteresowań od pracy na roli.

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

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

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

Poziom II.

Ośrodkiem zainteresowania poziomu II będzie *dziecko i przyroda* ze szczególnem zwróceniem uwagi na pracę na roli. Punktem wyjścia pogadanek będą zbiory dzieci w ogrodzie szkolnym. W tym celu ujmujemy z dziećmi syntetycznie przebieg ich prac w ogrodzie, zwracając równocześnie w związku z tem, drogą wspomnień, uwagę na wzrost i rozwój roślin. W ten sposób w umyśle dziecka powstaje jasny obraz rozwoju rośliny, oraz warunków potrzebnych do tego rozwoju. Przez porównanie płodów zebranych na swych zagonkach i u ogrodnika, dochodzą dzieci do przyczyny, dlaczego nie wszystkie warzywa jednakowo wyrosły, lecz jedne są większe inne mniejsze. Stopniowo, przy pomocy nauczyciela i informacyj ogrodnika, przyczynę znajdują w tem, że albo było za mało nawozu, albo były źle pielęgnowane, zbyt rzadko podlewane, zarośnięte chwastami albo w cieniu posadzone. Równocześnie zaznajamiają się dzieci lepiej z wyglądem, użytecznością, przetworami i przechowywaniem warzyw (przechowywanie w piwnicy (wycieczka), suszenie jarzyn, wyrób konserw, kwaszenie kapusty i ogórków i t. p.) jak również zrozumieją przyczynę, dla

której te płody przed nadejściem zimy zebrać i zabezpieczyć musimy. Po zebraniu wszystkich owoców swej pracy na zagonkach, zaznajamiają się z pracą rolnika w jesieni (wycieczki). Dzieci zrozumieją, że praca rolnika nie kończy się zbiorem płodów i przechowywaniem ich (układanie w sterty, zwożenie do stodół, dołowanie, przechowywanie w piwnicach), gdyż

Rys. 9.
Kl. II. Szkoły ćwiczeń P. I. P. S. Z cyklu „pożywienie". Dzieci przygotowują sobie ciasto na wypiek chleba. Rozrabianie ciasta na zaczynienie.

zaraz po zbiorze lub równocześnie z nim następuje uprawa zbóż ozimych. Ponieważ w roku ubiegłym poznały przeróbkę mąki na chleb, w tym roku poznają kilka gatunków zboża (pszenicę i żyto), sposób jego oczyszczania (wycieczka) w bardzo ogólnych zarysach i przeróbkę na mąkę (najpierw w klasie próbują zrobić mąkę, trąc zboże między kamieniami, przez siebie przyniesionemi, potem urządzają wycieczkę do młyna [1]). Po zaznajomieniu się z pracą rolnika przy zasiewie oziminy robią to samo na swych zagonkach, w celu zaobserwowania ciągłości i różnorodności pracy, jaką różni

[1]) Jeżeli to jest możliwe należy dzieciom pokazać wiejskie żarna, a potem wiatrak lub *nieskomplikowany* młyn wodny, w każdym razie nie parowy.

ludzie wykonują w celu otrzymania bochenka chleba [1]). Obserwując pracę rolnika (orka, bronowanie) zrozumieją przyczynę spulchniania ziemi (kiełkowanie roślin, nawodnienie), a przez porównanie swej pracy w ogrodzie z pracą rolnika na roli, jasno zarysuje się w umysłach dzieci zrozumienie wysiłku potrzebnego do tej pracy, jak również użyteczności zwierząt do-

Rys. 10.
Kl. II. Szkoła ćwiczeń P. I. P. S. Dzieci po zrobieniu chlebów układają je na wspólnych blachach — inne robią porządki w klasie.

mowych, przyczem poznają ich życie i zwyczaje (wycieczki), przekonają się, że człowiek wzamian za pracę zwierząt opiekuje się niemi, stara się dla nich o pożywienie, daje im ciepłe schronienie na zimę, gdy tymczasem zwierzęta dziko żyjące same muszą o siebie dbać i przed zimą się zabezpieczać. Poznają więc dzieci życie zwierząt nietylko domowych, lecz także dostępnych obserwacji zwierząt dziko żyjących; poznają życie wiewiórki, wrony, kawki, wróbla, w razie możliwości zająca, lisa, zrozumieją przyczynę odlotu ptaków na zimę. Równocześnie z tem obserwują świat

[1]) Praca ta w tym roku nie będzie jeszcze ukończona; historję kawałka chleba dokończą dzieci same w roku następnym, po zaobserwowaniu dalszych prac na swych zagonkach i u rolnika.

roślinny i zmiany w nim zachodzące (jesienne zabarwienia, więdnięcie i opadanie liści, opadanie owoców), oraz przyczyny, powodujące te zjawiska. Następnie, skoro dzieci poznają już nieco życie świata roślinnego i zwierzęcego, jako też ustosunkowanie się jego do zmian atmosferycznych, przechodzą do zrozumienia korzyści, jakie z tych światów wyciąga czło-

Rys. 11.
Kl. II. Szkoły ćwiczeń P. I. P. S. przy wewnętrznem urządzaniu mieszkania w związku z pogadankami o mieszkaniu.

wiek dla siebie. Świat roślinny dostarcza człowiekowi pożywienia, opału i mieszkania [1]), świat zaś zwierzęcy pożywienia i ubrania. Zakres posiadanych wiadomości o pożywieniu rozszerzą dzieci i uzupełnią produktami, dostarczanemi człowiekowi przez świat zwierzęcy, a następnie omówią sposób przetwarzania na ubrania materjałów dostarczanych przez zwierzęta; w związku z tem poznają wyprawę skór na obuwie i futra [2]) (wycieczka do garbarni i kuśnierza, próba wyprawy skórki z królika lub za-

[1]) Na tym poziomie nie wspominamy jeszcze o roślinach, które dostarczają człowiekowi ubrania, przesuwając to zagadnienie na poziom III.

[2]) Tak samo przeróbkę wełny na materjały odzieżowe przesuwamy na poziom III.

jąca w klasie). Samo ubranie nie zabezpieczy jednak człowieka, dlatego ze świata roślinnego wyciąga on jeszcze korzyści, do których w pierwszym rzędzie należy mieszkanie. W tym celu dzieci najpierw zapoznają się bardzo ogólnie z budową i wyglądem mieszkań wiejskich, dochodząc stopniowo do różnicy z domami miejskiemi. Przy sposobności zaznajamiają się z materjałami świata nieożywionego, z którego człowiek również korzysta w walce z warunkami atmosferycznemi (glina, kamień, wapno, cement, przeróbka gliny na cegły, dachówka, papa, w razie możliwości, co jest uzależnione od poziomu intelektualnego uczniów, budowa domu z drzewa i cegieł). Omawiając sposób budowy mieszkań zaznajamiają się dzieci z zużytkowaniem odpadków materjałów, dostarczanych przez świat roślinny, nie nadających się już do przeróbki budowlanej (odpadki drzewa: opał — trociny i wióry: ogacanie chat wiejskich, opakowywanie różnych przedmiotów, posypywanie mieszkań trocinami i t. p.). Od czasu do czasu wychodzą dzieci do ogrodu, sadu i na pole w celu zaobserwowania zachowania się świata roślinnego i zwierzęcego w związku ze zmianami pór roku i różnicami ciepłoty (każdą zaobserwowaną zmianę uwidaczniają przy pomocy rysunku, względnie wycinanki, dekorując w ten sposób izbę szkolną). Zimą obserwowały, że ziemia pod warstwą śniegu nie jest zamarznięta, doszły zatem do wniosku, że śnieg zabezpieczył zasiane ziarna przed mrozem, który mógłby je łatwo zniszczyć; z nastaniem zaś wiosny obserwują stopniowe budzenie się przyrody do życia, zauważą topnienie śniegu, poznają nowy nieznany im żywioł, jakim jest woda wiosną (zaobserwują tajenie śniegu i wylew rzeki). W związku z obserwacją przyrody uzupełniają wiadomości z roku ubiegłego, złączone z rozwojem roślin i stopniowo uprawiają resztę ziemi na swych zagonkach, siejąc pozostałe rodzaje zbóż — jęczmień, owies oraz len, konopie i ziemniaki. W tym roku praca dzieci na roli będzie łatwiejsza, gdyż tylko ziemniaki trzeba okopać, a z lnu i konopi chwasty powyrywać; czas ten wykorzystują jednak dzieci na urządzanie wycieczek naukowych nad staw (świat roślinny i zwierzęcy w stawie, hodowanie roślin i zwierząt wodnych w akwarjum) na łąkę (sianokosy) nad rzekę i do lasu w celu zaobserwowania życia roślin i zwierząt. Materjały zaś zdobyte, względnie zjawiska zaobserwowane na wycieczkach będą tematami specjalnych pogadanek, utrwalonych przy pomocy modelowania lub interpretacji graficznej, nalepianek lub przechowywania naturalnych okazów (np. zbiory kamieni, muszli i t. p.). Rzecz prosta, że w ciągu roku szkolnego nasunie się mnóstwo tematów zarówno ze świata ożywionego jak i nieożywionego, z których jedne będą naturalnem uzupełnieniem poruszanych tematów zasadniczych, inne zaś będą omawiane jako tematy okolicznościowe często nawet nic wspólnego z zasadniczym ośrodkiem zainteresowań nie mające. Przed ukończeniem roku szkolnego należy dzieciom polecić, aby te, które pozostają na miejscu w czasie feryj waka-

cyjnych, zajęły się żniwami na zagonkach szkolnych, tym zaś, które wyjeżdżają na wieś polecić, by w czasie żniw obserwowały przebieg prac i przywiozły do szkoły zebrane przez siebie okazy zbóż i traw.

Poziom III.

Ośrodkiem zainteresowania na poziomie III będzie *dziecko i przyroda* ze szczególnem uwzględnieniem przetworów świata roślinnego i zwierzęcego oraz zwróceniem uwagi na potrzebę współpracy. Bezpośrednio po zainstalowaniu wypowiadają się dzieci na temat wykonanych przez siebie w czasie feryj prac w ogrodzie szkolnym, względnie poczynionych na wsi obserwacyj, a po obejrzeniu plonów swej pracy udają się na wieś celem poinformowania się o dalszym ciągu prac rolnika. Po otrzymaniu wyczerpujących informacyj od rolnika układają plan dalszej pracy, w myśl którego najpierw omłacają wyhodowane przez siebie zboża, len i konopie (robią w tym celu cepy z drzewa), następnie len i konopie wiążą w snopy i wkładają do wody na przeciąg dwu tygodni, zebrane zaś ziarno zachowują w uszytych przez siebie workach z napisami. W międzyczasie, kiedy len i konopie będą mokły w wodzie, wykopią dzieci ziemniaki, złożą je do piwnicy, obserwując przytem podobnie jak roku poprzedniego, różnice, zachodzące między ich zbiorami, a zbiorami rolnika. Celem głębszego zrozumienia tego zagadnienia urządzamy z dziećmi wycieczki na wieś, aby zaobserwowały możliwie różne rodzaje ziemi (w każdym razie należy zaobserwować glebę gliniastą i piaszczystą), przyczem poznają niektóre jej właściwości (np. przepuszczalność wody — doświadczenie). Następnie, a może nawet równocześnie z tem zagadnieniem, wracają dzieci do rozpoczętej pracy przy lnie, wyjmują go z wody, rozwieszają na żerdziach w kierunku słońca, robiąc przy tem obserwacje nad zmianami, spowodowanemi moczeniem lnu; obserwują zatem wygląd, zapach, kolor i t. p., poczem udają się znowu na wycieczkę na wieś celem poznania narzędzi potrzebnych do dalszej przeróbki. W czasie więc suszenia lnu i konopi przygotowują międlice i grzebienie (międlice z drzewa, grzebienie zaś przez nabicie gwoździ do równych i gładkich deszczułek), po wysuszeniu zaś łamią len i konopie, potem je wyczesują, obserwując jednocześnie skład łodygi (paździerze jako kora — wewnątrz włókna) i segregując materjał na przędzę i pakuły. Po wyczesaniu próbują kręcić nitki z otrzymanych włókien, ponieważ jednak praca ta nie zupełnie dobrze im się udaje, wybierają się znowu na wieś, gdzie poznają dalszy przebieg prac, złączonych z wyrobem płótna, zaznajamiając się równocześnie z potrzebnemi narzędziami (kołowrotek, warsztat tkacki), po przygotowaniu których wyrabiają nici i płótno, a z pakuł sznurki, względnie z konopi powrozy (wycieczka do powroźnika). W czasie

tej pracy, przekonują się jednak, jak wolno i mozolnie ona postępuje i jakie marne daje wyniki, poznają przeto udoskonalenia, jakie człowiek kulturalny w tym kierunku wprowadził, zaznajamiają się więc z urządzeniami i pracą fabryczną (wycieczki), gdzie poza zapoznaniem się z warunkami pracy zbiorowej zauważą nowy, u nas nieprodukowany surowiec do wyrobu materjałów odzieżowych — bawełnę. W fabryce otrzymują kilka ziarn bawełny, obserwują je, poznając przy tem z rycin i obrazów całe drzewo i próbują podobnie jak z lnu zrobić kawałek materjału. W czasie wycieczki do fabryki wyrobów bieliźnianych zauważą dzieci również wyrób materjałów kolorowych, co także w razie zainteresowania, należy wykorzystać przez zrobienie odpowiednich prób z farbowaniem całkowitem materjału, jak również przez wyrób w klasie materjałów np. pasiastych. Skoro już raz rozpoczęły dzieci fabrykację, należy ją kontynuować przez zwrócenie uwagi na różnicę, jaka zachodzi między materjałami letniemi, a zimowemi, przechodząc w ten sposób do wyrobu materjałów wełnianych. W tym celu zaznajamiają się (naturalnie w czasie wycieczki) z kolejnością prac, związanych z wykonaniem materjału wełnianego, a zatem strzyżenie owiec, mycie wełny, grępłowanie, czesanie, wyrób nici, tkanie, poczem, podobnie jak przy materjałach bieliźnianych, wykonają te prace w klasie i zwiedzą fabrykę. Celem uzupełnienia całokształtu ubrania człowieka zaznajamiają się jeszcze dzieci z wyrobem kapeluszy i czapek (pilśń i czapki po wycieczce do czapnika mogą sporządzić w klasie), poczem ujmują syntetycznie cykl „nasze ubranie", zwracając równocześnie uwagę na różnorodność prac przy tem wykonywanych i potrzebę współpracy ludzi, przez co zrozumieją dobrodziejstwo kultury, wprowadzającej udoskonalenia do życia człowieka (na podstawie opowiadania nauczyciela i obrazów świetlnych z zamierzchłej przeszłości). Cały cykl o ubraniu wypłynął z przeróbki lnu i konopi, skutkiem czego należy powrócić do pozostałości, a mianowicie ziarna i jego przeróbki na olej, przyczem dzieci poznają zużytkowanie pozostałości z przeróbki lnu na olej (makuchy), jako karmu dla bydła i trzody chlewnej, co zaprowadzi je do zagrody wiejskiej. Obserwując prace rolnika w porze zimowej zaznajamiają się z młocką i czyszczeniem ziarna, a wykonując tę pracę w szkole, segregują otrzymany materjał według jego zużytkowania na pokarmy dla ludzi (ziarno) i pokarmy dla zwierząt (słoma, plewy). Przypominają sobie następnie sposób przemiału zboża na mąkę (przemiał segregują na mąkę dla ludzi — i otręby dla zwierząt) i kończą syntetyczne ujęcie historji kawałka chleba. Podobnie jak w przeróbce zboża na mąkę postępują z przeróbką ziarna (jęczmienia, pszenicy i owsa) na kaszę, produkują ją same i poznają różne jej rodzaje i nazwy w zależności od gatunku zboża i sposobu przemiału (gruba, drobna, manna), poczem obserwują sposób karmienia zwierząt do-

mowych [1]) pozostałościami zbóż [2]) (otręby, słoma, sieczka, plewy i t. p.) i porównują zasadnicze różnice między pożywieniem człowieka i zwierząt (zwierzęta żywią się przeważnie pokarmami roślinnemi surowemi [3]), człowiek zaś gotowanemi). Ze zbiorów rolnych pozostały dzieciom jeszcze ziemniaki, które oprócz pożywienia dostarczają człowiekowi także kroch-

Rys. 12.
Kl. III szkoły ćwiczeń P. I. P. S. Dzieci przy cyklu: „pożywienie" trą kamieniami ziarno na kaszę i mąkę. Do metody pracy dochodzą samodzielnie po szeregu nieudanych prób.

malu; przetwarzają zatem ziemniaki na krochmal, co nasuwa myśl, czy istnieją jeszcze rośliny, dające się przetwarzać w podobny sposób, w wyniku czego sadzą buraki cukrowe (w bieżącym roku szkolnym oprócz buraków cukrowych zasadzą dzieci na zagonkach kapustę, buraki, marchew

[1]) Naturalnie należy tutaj zaznajomić już dzieci ze wszystkiemi zwierzętami domowemi, jeśli do tej pory ich nie poznały.

[2]) Przy sposobności poznają także i inne zużytkowania słomy, a mianowicie jako materjał do pokrycia dachów wiejskich, do wyrobu plecionek, wycieraczek (zrobią je w klasie) do sienników i jako podściółka dla zwierząt domowych, z czego rolnik otrzymuje nawóz.

[3]) Trzoda chlewna i drób spożywa ziemniaki gotowane.

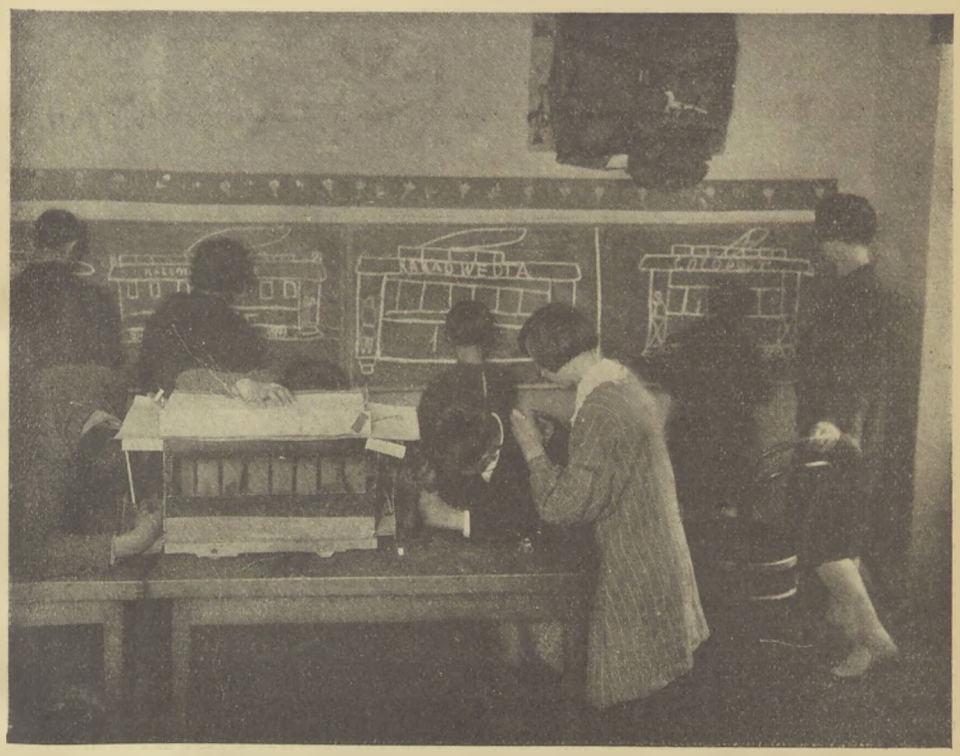
i cebulę celem wypielęgnowania nasion i ujęcia w ten sposób całokształtu prac, związanych z rozmnażaniem się roślin).

W ciągu dotychczasowej pracy szkolnej poznały dzieci życie rolnika i robotnika, ich pracę oraz wyniki tej pracy, obecnie zaś muszą się zastanowić nad współzależnością ich życia oraz poznać urządzenia, ułatwiające

Rys. 13.
Kl. III szkoły ćwiczeń P. I. P. S. przy pracy na zagonkach. Pielenie i czyszczenie zagonków.

owo współżycie. Na podstawie obserwacji życia i pracy same dochodzą do wniosku, że jest pewna współzależność między wsią i miastem, gdyż artykuły produkowane przez rolnika dostają się do miasta i naodwrót rolnik musi nabywać wiele rzeczy wykonywanych przez robotników fabrycznych. Równocześnie jednak z tem zrozumieją niemożliwość bezpośredniego komunikowania się tych dwu środowisk, z czego wypływa zrozumienie pośrednictwa w kupnie i sprzedaży, zrozumienie istoty handlu. W tym celu poznają sposób urządzenia i prowadzenia sklepów (zaznajamiają się z miarami i wagami, jak również pobieżnie z książkowością), poznają celowość i konieczność ich różnorodności, w zależności od materjałów kupna i sprzedaży, oraz poznają ulice (względnie dzielnice), w których te sklepy się znajdują, względnie targi się odbywają, zwracając równocześnie uwagę

na pracę ludzi sprzedających i kupujących [1]). W związku z istotą handlu poznają znowu rzeczywistą wartość środków komunikacji, zaobserwują przewożenie różnych materjałów furgonami, samochodami, kolejami, statkami, uwzględniając jednocześnie pracę ludzi w związku z komunikacją. Przy tej sposobności znowu dowiedzą się od nauczyciela o dobrodziejstwie



Rys. 14.
Kl. III szkoły ćwiczeń P. I. P. S. przy pracy sporządzania tramwaju w związku z cyklem pogadanek o komunikacji.

kultury, która przez takie wynalazki jak kolej, samochody, aeroplany, tramwaje stale przychodzi człowiekowi z pomocą. Podkreślanie warunków pracy w poszczególnych gałęziach handlu i przemysłu uwydatni dzieciom zrozumienie istnienia wspólnych interesów, a przez to wspólnych organizacyj zawodowych (wzajemna pomoc, obrona, udoskonalanie pracy i t. p.) co może być punktem wyjścia do zorganizowania w klasie małych, o jednakowych celach stowarzyszeń (np. koło miłośników przyrody).

[1]) Jako uzupełnienie poznania sposobu urządzania i prowadzenia sklepów, dzieci zakładają w klasie sklep z przyborami szkolnemi, starając się o ile możności o wprowadzenie w czyn zaobserwowanych w czasie wycieczek urządzeń sklepowych.

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

Poziom IV.

Ośrodkiem zainteresowania poziomu IV będzie *dziecko* i *środowisko ludzkie* (w którem ono żyje i wzrasta) z uwzględnieniem współpracy. Zioła lecznicze zebrane w czasie feryj wakacyjnych przez dzieci, po rozklasyfikowaniu ich i omówieniu, będą wstępem do poznania poszczególnych części składowych rośliny (korzeń, łodyga, liście, kwiat, owoc i nasienie) i ich dla niej znaczenia. Wiadomości te uzupełniają dzieci po zebraniu plonów w ogrodzie, co umożliwi im podział roślin (jedynie znanych im lub przez nie hodowanych) na rośliny jednoroczne (groch, fasola, rzodkiewka i t. p.) i rośliny dwuletnie (kapusta, marchew, burak i t. p.). Po omówieniu części składowych i jasnem syntetycznem ujęciu przebiegu rozwoju rośliny, przystępują dzieci do przeglądu użyteczności tych roślin, omawianych już w latach ubiegłych i przetwarzają buraki cukrowe na cukier, co znowu zwróci je do poruszanego w roku ubiegłym tematu pośrednictwa w handlu i sprzedaży oraz konieczności podziału pracy. Omawiając to zagadnienie zrozumieją je jeszcze lepiej niż w roku ubiegłym i, przechodząc stopniowo od podziału pracy w rodzinie, domu miejskim, fabryce, zrozumieją istnienie pewnych wspólnych interesów nawet w różnych dziedzinach pracy, co ułatwi im zaznajomienie się z istotą korporacji i zaprowadzi do urządzenia gminy. I tutaj znowu punktem wyjścia będą bezpośrednie obserwacje i badania dzieci (związki zawodowe, ich cele, założenia i organizacja), oraz pośrednie badanie dokumentów z rozwoju kultury i cywilizacji (muzea, książki, opowiadanie nauczyciela, dotyczące stopniowego rozwoju idei korporacji), które ułatwią im zrozumienie tego problematu, dając, przez porównanie czasów przeszłych z teraźniejszością, jasny i wyraźny obraz konieczności łączenia się w myśl pewnych wspólnych interesów. Przed zaznajomieniem się z zasadami i istotą gospodarki gminnej muszą dzieci zapoznać się gruntownie ze swojem miejscem rodzinnem (plan miasta, sposoby rysowania planów, pomiary, skala) jako też zrozumieć i pojąć wszelkie te urządzenia, z których mogą korzystać wszyscy mieszkańcy danego środowiska. W tym celu wyliczają wszelkie swe potrzeby materjalne i intelektualne oraz zastanawiają się, czy i w jakim stopniu z danego urządzenia korzystają inni ludzie, czy i w jakim stopniu zachodzi potrzeba ujęcia go w pewne ramy gospodarki gminnej. Skoro dojdą już do wniosku, że niema prawie dziedziny życia ludzkiego, która nie wymagałaby pewnej łączności, układają plan dalszego badania, w myśl którego najpierw poznają same wspólne urządzenia, potem dopiero zaznajomią się z organizacją gminy.

Przechodzą zatem wszelkie potrzeby życia codziennego, rozpoczynając od pożywienia; tutaj znają już dzieci artykuły spożywcze, znają urządzenie sklepów i targów, zaznajomią się zatem z urządzeniami higjenicznemi, poznają przepisy sanitarne, obowiązujące sprzedających, zrozumieją potrzebę istnienia urzędu weterynaryjnego, jako środków ochronnych przed

Rys. 15.
Klasa IV szkoły ćwiczeń P. I. P. S. w Warszawie przy pracy sporządzania domu, w związku z tematem „mieszkanie". Dzieci przygotowują cegiełki do wypalania.

chorobami, dowiadują się przytem o różnych chorobach i warunkach potrzebnych organizmowi do utrzymania zdrowia (budowa ciała ludzkiego, higjena ciała, kąpieliska, zarazki przenoszone przez powietrze, owady i wodę). Historja roznoszenia zarazków chorobowych przez wodę (czerwonka, tyfus brzuszny, cholera) zapozna dzieci z różnemi rodzajami wody (woda deszczowa, rzeczna, gruntowa, morska, źródlana) i sposobem jej odczyszczenia (filtry i wodociągi — doświadczenie w klasie), przyczem poznają jej właściwości (stan płynny, lotny [1]) i stały, woda, mgła, lód; termo-

[1]) Tutaj należy przeprowadzić również doświadczenie z gotowaniem i zamarzaniem wody, zwrócić uwagę na skraplanie się pary wodnej przy zetknięciu z zimnym przedmiotem, określić zasady konstrukcji termometru.

metr), dowiadując się równocześnie, że gotowanie wody zabija w niej niektóre zarazki (stąd wniosek, że nie należy pić wody surowej). Mimo jednak tych środków ochronnych nie można zabezpieczyć się zupełnie od chorób, dlatego posiadamy dalsze urządzenia, chroniące życie ludzkie (przychodnie lecznicze, apteki [1]), szpitale, pogotowie ratunkowe). Tutaj zaznajamiają się

Rys. 16.

Klasa IV szkoły ćwiczeń P. I. P. S. przy pracy sporządzania domu, w związku z cyklem pogadanek „mieszkanie". Dzieci same wykonały cegiełki, które wypaliły w piecu, a obecnie budują z nich dom murowany. Widzimy tam chłopca, który przy pomocy wodnej wagi (przez siebie sporządzonej) sprawdza budowę. Kielnie też są przez dzieci zrobione. Na ściennych tablicach rysunki domów w związku z ośrodkiem zainteresowań.

dzieci praktycznie z niesieniem pomocy w nagłych wypadkach (cucenie w razie omdlenia, opatrunki, przenoszenie rannych), poznają znaczenie Czerwonego Krzyża i założą w klasie jego Koło, oraz apteczkę szkolną. Przechodząc do dalszych potrzeb człowieka, nieco dłużej zatrzymają się przy mieszkaniu. Przypominają sobie tutaj budowę domu ludzkiego, poznają właściwości materjałów przy budowie używanych i ich pochodzenie (czy

[1]) Tutaj mogą wrócić do omawiania wartości leczniczych zebranych przez siebie ziół leczniczych.

w najbliższej okolicy mamy wapno, piasek, kamień), rodzaje spotykanych w najbliższej okolicy kamieni (piaskowiec, granit, wapień, piasek, żwir, kamienie kanciaste, okrągłe, głazy); rodzaje używanych do budowy drzew (sosna, świerk, dąb, buk — wygląd, różnice [1]), jak również poznają części składowe domu miejskiego, poczem przechodzą do opału. Mówiąc o opale,

Rys. 17.
Klasa IV szkoły ćwiczeń P. I. P. S. Po wybudowaniu domu, dzieci wokół niego zasiały trawę. Wszystko w tym domu jest przez dzieci samodzielnie wykonane. Papa na dachu również własnej roboty dzieci.

przypominają sobie wiadomości z lat poprzednich o materjałach opałowych, poczem dowiadują się o pochodzeniu węgla i torfu (wyraźne ślady drzewa w torfie, odciski zaś w węglu), zapoznają się z wewnętrznem urządzeniem kopalni (na podstawie obrazów świetlnych i opowiadań nauczyciela), poznają właściwości ciepła (rozszerzanie się materjału n. p. drzwiczki od pieca niedomknięte, a rozgrzane do czerwoności nie zamykają się, pękanie szklanek pod wpływem gwałtownego ciepła i t. p.) i warunki potrzebne do palenia (dopływ powietrza, ruszt, przeciąg w piecu — doświadczenie ze świecą). W związku zaś z poruszanem zagadnieniem do-

[1]) Z zebranych na wycieczkach okazów winny dzieci tworzyć kolekcje, nalepiając na nich kartki z nazwą, miejscowością i datą znalezienia.

pływu powietrza — muszą dzieci zrozumieć, co to jest powietrze, gdzie się znajduje (doświadczenie z butelką i lejkiem) i jakie jest jego znaczenie dla życia człowieka, roślin i zwierząt, a w związku z tem zrozumieć potrzebę przewietrzania mieszkań i wartość polewania ulic, jako też wartość utrzymywania ogrodów i parków miejskich (gdzie więcej roślin, powietrze jest lepsze). Następnie przechodzą dzieci do oświetlenia mieszkań. Po wyliczeniu znanych im sposobów oświetlenia (elektryczność, gaz, nafta, świece), dowiadują się, czem dawniej ludzie świecili (szczapy drzewa) i przechodzą w porządku historycznym rozwój sposobów oświetlenia, robią zatem w szkole świece łojowe, woskowe, stearynowe (naturalnie po wycieczce do fabryki) zaznajamiają się z ropą naftową, jej wydobywaniem, czyszczeniem i użytecznością, poznają zasadę przeróbki węgla na gaz [1]) (doświadczenie w klasie), oraz zaznajomią się z urządzeniem elektrowni (można zrobić najprostsze doświadczenie z pocieraniem bursztynu o wełnę i przyciąganiem kawałków papieru, z pocieraniem kauczuku o włosy i charakterystycznym trzaskiem iskry elektrycznej). Przy sposobności zrozumieją istotę błyskawic i piorunów w czasie burzy oraz znaczenie piorunochronów, umieszczanych na szczytach domów (pouczenie dzieci, że w czasie burzy nie należy chronić się pod wysokie drzewa, ani uciekać). Kończąc z zagadnieniem mieszkania, zrozumieją potrzebę dołów, względnie paczek na śmieci i poznają przyczynę ich spalania w specjalnie w tym celu urządzonych miejscach.

Następnie zaznajomią się dzieci z techniką rozbudowy miasta i poznają jego historję (badanie bezpośrednie starych gmachów, placów i t. p. zabytków historycznych, oraz pośrednie przez zwiedzanie muzeów i czytanie odpowiednich książek, wyjaśniających różne, związane z tem fakty historyczne), a w związku z tem pochodzenie nazw ulic i placów. Po omówieniu potrzeb materjalnych przechodzą do potrzeb kulturalnych człowieka, do których w pierwszym rzędzie należy szkoła (organizacja szkoły, rodzaje szkół w związku z ich przeznaczeniem), przyczem poznają historję pisma i druku (muzeum), historję książki (ilu ludzi musi pracować na jedną książkę) oraz zrozumieją wartość bibljotek i czytelnictwa (a jako zastosowanie zdobytego doświadczenia zorganizują bibljotekę klasową). nakoniec wreszcie, jako dalsze udogodnienie, pozwalające na doskonalenie i kształcenie się człowieka, poznają wartość teatrów, kin, odczytów, koncertów i t.p. Dopiero po zaznajomieniu się z wszelkiemi urządzeniami współżycia ludzi w danej gminie [2]), zapoznają się z jej całkowitą organizacją — co ułatwi im zrozumienie jej potrzeby i celowości. Poznanie całokształtnej gospodarki

[1]) Niestety gazownie mogą jedynie zwiedzać po ukończeniu 18 roku życia.

[2]) Oczywiście, że będą tu poruszane problematy wszelkich dziedzin życia ludzkiego, będą się one z sobą łączyć i wzajemnie uzupełniać — dobór ich zaś uzależniony będzie od istotnej potrzeby i zainteresowania.

gminy będzie niejako syntezą nagromadzonych wiadomości; dzieci łatwiej zrozumieją wtedy istnienie rady gminnej, jej funkcje, jako ciała naczelnego, decydującego, poszczególnych wydziałów magistratu, jako czynników wykonawczych i powierzonych sobie resortów. Naturalnie, że i na tym poziomie winniśmy starać się o nawiązanie tematu koncentracyjnego do zmian zachodzących w przyrodzie w związku z poszczególnemi porami roku i łączyć prace samorządu gminnego z pięknem przyrody i wzbudzać w dzieciach kult i umiłowanie tego piękna. W porze wiosennej np. omawiając usiłowanie gminy zdążające do podniesienia higjeny i estetycznego wyglądu miasta — wyprowadzamy dzieci do parków i ogrodów, gdzie równocześnie z zaznajomieniem się z pracą — poznają i odczują dzieci piękno, a przez to zwalczać w sobie będą dziecięcy wandalizm, objawiający się w chęci niszczenia drzew i krzewów przydrożnych.

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

Poziom V.

Ośrodkiem zainteresowania poziomu V będzie *dziecko i społeczeństwo*. Po syntetycznem ujęciu i powtórzeniu całokształtu zagadnień związanych z gospodarką gminną, przechodzą dzieci do oceny wartości podobnego urządzenia, rozpatrując je pod kątem widzenia praw i obowiązków mieszkańców: obywatel płaci gminie podatek bezpośredni i pośredni, a w zamian za to korzysta z tych urządzeń, które dzieci już poprzednio poznały, oraz ma zapewnioną pomoc i opiekę w razie istotnej potrzeby (np. opłata kosztów leczenia w szpitalu, w razie rzeczywistego ubóstwa), przyczem zapoznają się ze sposobami otrzymywania przynależności gminnej, poznają jej znaczenie i wartość praktyczną. Poruszenie tych zagadnień skieruje je do zastanowienia się nad możliwością samodzielnego istnienia gminy bez dalszego łączenia się (tutaj zapoznają się równocześnie z organizacją gminy miejskiej i wiejskiej), a zatrzymując się nawet na samej tylko komunikacji, dochodzą do zrozumienia konieczności łączenia się gmin w powiaty. Rozpatrując zagadnienie komunikacji, poznają stopniowy rozwój urządzenia dróg; od leśnych ścieżyn, wydeptywanych przez zwierzęta w kierunku rzeki czy stawu (mogą tu poznać sarnę i jej życie), ścieżyny i drogi polne, zrobione przez jednostkę i dla jej wyłącznego pożytku i wygody, drogi gminne przez gromadę dla wspólnego użytkowania wykonane, dochodząc wkońcu do budowy dróg bitych, czyli powiatowych i poznając ogrom pracy, którą przy urządzeniu drogi bitej różni ludzie muszą wykonać. Zapoznają się zatem z pracą inżyniera (obejrzenie terenu i jego pomiary, plan), narzędziami przez niego

używanemi (taśma metryczna, poziomnica, i ich konstrukcja), materjałem potrzebnym do budowy drogi, jego wydobywaniem, dostawą i pracą przygotowawczą (piasek, żwir, granit—ich skład—kwarc [1]); zrozumieją potrzebę i sposób ubijania drogi, jako też poznają narzędzia i maszyny do tego celu potrzebne (maszyna parowa, główne zasady jej konstrukcji — doświadczenie w klasie). Omawiając następnie sposób konserwacji dróg bitych, uzmysłowią sobie ogrom wydatków, związanych z budową i utrzymaniem drogi, co ułatwi im zrozumienie potrzeby opodatkowania się większej ilości gmin, a przez to łączenia się w powiaty. Zapoznając się ze swoim powiatem, uczą się orjentować na mapie i w przestrzeni; poznają — magnes i jego właściwości (busola), sposób odnajdywania kierunków świata w dzień (przytem głębiej zrozumieją właściwości słońca i jego znaczenie dla życia roślin i zwierząt), w nocy (układ gwiazd, wyszukiwanie przez dzieci konstelacji Wielkiego i Małego Wozu), w lesie (porost mchu na drzewach od strony północnej), poznają znaki, określające na mapie niziny, wyżyny, góry, rzeki i miejscowości (budowa mapy plastycznej przez dzieci z gliny lub plasteliny), poczem rozpatrują bogactwa powiatu, jego świat roślinny, zwierzęcy i nieożywiony [2]), handel, przemysł, instytucje, służące wspólnemu celowi (kółka rolnicze, spółki mleczarskie, spółki hodowców drobiu, spółki jajczarskie, urządzenia kulturalne, jak gazety, teatry i t. p.), zaznajamiając się z ich organizacją, celami i zadaniami. Równocześnie z tem poznają dzieci stroje, piosenki i zwyczaje ludowe, charakterystyczne dla danej okolicy, stare zabytki i ich historję. Wszystkie te zaś wiadomości, zebrane czy to drogą bezpośredniej obserwacji, czy na podstawie badania dokumentów i opowiadań innych osób, winny dzieci uwidaczniać przy pomocy specjalnych znaków (np. kawałka chleba, kawałka wapnia, piaskowca lub węgla, żołędzia, maleńkiej gałązki z drzewa szpilkowego, rysunku fabryki, wiatraka i t. p.) na dużej przez nie wspólnie wykonywanej mapie [3]). Skoro poznają już dobrze powiat jego położenie i bogactwa, zaznajomią się z orga-

---

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

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

[3]) Podobną mapkę w mniejszym formacie powinno wykonywać każde dziecko na swój wyłączny użytek, i przy zastosowaniu przez siebie opracowanych znaków i zaznaczeniu przez siebie zdobytych wiadomości, co zachęci je do samodzielnego badania różnych dokumentów.

nizacją samorządu powiatowego, przez co zrozumieją jego rolę, poczem porównają go z gminą; w stosunku do gminy każdy mieszkaniec miał prawa i obowiązki, w stosunku zaś do sejmiku powiatowego jednostką prawną jest gmina, której obowiązkiem jest płacić podatki i dawać pracę — w zamian za to zaś sejmik powiatowy przychodzi gminom z pomocą; ciężary podatkowe rozkłada równomiernie na wszystkie gminy, największej zaś pomocy udziela gminom najuboższym, które same nie byłyby w stanie zaprowadzić u siebie pewnych urządzeń (np. gmina uboga, przy małej ilości mieszkańców nie mogłaby wybudować gmachu szkolnego, a sejmik powiatowy ułatwia jej to i przychodzi z pomocą). Rozpatrywanie kwestji organizacyj samorządowych i społecznych naprowadzi myśl dzieci na wartość wspólnego wysiłku i znaczenie wzajemnej pomocy, co również może być wykorzystane praktycznie przez założenie szkolnej kasy pożyczkowo-oszczędnościowej (propagowanie idei oszczędności wśród dziatwy) lub kasy wzajemnej pomocy koleżeńskiej.

Po zaznajomieniu się z całością powiatu, jego terenem, bogactwami, instytucjami i zabytkami, oznaczą dzieci jego granice na dużej mapie Polski, co uzmysłowi im znikomość terenu poznanego powiatu w stosunku do ca-

Rys. 18.
Kl. V szkoły ćwiczeń P. I. P. S. w czasie przygotowywania pociągów z eksportem i importem Polski, w związku z cyklem pogadanek o bogactwie kraju.

łości Państwa i naprowadzi na konieczność istnienia wyższej organizacji, która dbałaby o równomierny rozwój wszystkich powiatów, umożliwiała wzajemne komunikowanie się i wymianę bogactw, których jedne powiaty posiadają nadprodukcję, inne zaś, tych nie posiadając — mają inne. Poznają zatem dzieci obecne granice Państwa, ilość powiatów i różnice, zachodzące między niemi w położeniu geograficznem, następnie zaś, urządzając wędrówki po mapie z biegiem Wisły, Warty i Dniestru poznają bogactwa kraju, zaludnienie, zajęcie ludności, charakterystyczne stroje, zwyczaje, podania, legendy, zabytki historyczne, poszczególnych ziem Polski, oraz ważniejsze fakty historyczne rozgrywające się na tych ziemiach. Rzecz prosta, że poznając swój kraj, zaznajamiają się równocześnie z temi gałęziami handlu, przemysłu, rolnictwa, oraz świata ożywionego i nieożywionego, z któremi do obecnej pory nie zetknęły się jeszcze [1]), wypracowując równocześnie, podobnie jak przy omawianiu powiatu, wspólnie mapę ścienną i indywidualnie — mniejsze mapki.

Oczywiście, że przy każdej sposobności należy powracać do natury; pożądane byłoby urządzanie dalszych wycieczek [2]) z dziećmi z biegiem Wisły i większych rzek w celu zapoznania ich z ziemiami tam leżącemi, ich florą, fauną, ludnością, krajobrazem, oraz zapoznawanie dzieci z wyjątkami literatury pięknej, odpowiednio nawiązanemi do przerabianego materjału i ułatwiającemi dziecku odczucie i ukochanie piękna kraju rodzinnego.

Na okres feryj wakacyjnych zachęcamy dzieci do czytania monografij geograficznych i historycznych kraju rodzinnego [3]), oraz zapoznawania się, w razie możliwości, z różnemi instytucjami o charakterze społecznym lub zawodowym.

Poziom VI.

Poziom VI jest już ostatnim rokiem systematycznie prowadzonej nauki w szkole specjalnej (w następnych bowiem 2 latach główny nacisk

---

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

[2]) W dobrze zorganizowanej szkole wycieczki takie są wprost koniecznością, jednakże w razie niemożliwości zrealizowania chociaż kilku z nich, należy z konieczności ograniczyć się do kilku chociaż wędrówek lub bliskich wycieczek statkami lub koleją i uzupełniania ich opowiadaniem, czytaniem i przezroczami. Na tym poziomie mogą dzieci na zagonkach hodować rośliny, z któremi się jeszcze zetknęły, a które w tych warunkach mogą być hodowane.

[3]) Zwrócić tutaj należy uwagę na znaczenie Towarzystwa Krajoznawczego, zachęcić dzieci do tworzenia uczniowskich Kół Towarzystwa Krajoznawczego i zapoznać je z wydawnictwami tegoż Towarzystwa.

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

Omawiając ten problemat, zapoznają się dzieci z dawniejszą nierównością społeczną i usiłowaniami, zdążającemi do jej wyrównania, biorąc za podstawę interpretację naszej konstytucji. Przy tej sposobności dowiadują się dzieci o zaludnieniu państwa polskiego, poznają ilościowy i procentowy stosunek poszczególnych narodowości i religij, uzmysławiając sobie to rozłożenie przy pomocy map etnograficznych i przez siebie skonstruowanych wykresów. Znaczenie równouprawnienia mniejszości narodowych i poszczególnych religij zrozumieją dzieci łatwiej, skoro konstytucję obecną porównają z konstytucją 3-go Maja, skoro poznają warunki, w jakich ta ostatnia została stworzona i dolę narodu polskiego od czasów rozbiorów do chwil odzyskania niepodległości. Zrozumieją tutaj dzieci, że walki powstańcze,

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

z zaborcami były nietylko walkami o niepodległość, lecz były równocześnie *walkami* o godność człowieka wszystkich obywateli danego państwa.

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

Przy omawianiu tego problematu zapoznają się dzieci z historją Polski od chwili uzyskania Niepodległości cofając się po przez walki legjonów [1]) pod wodzą *Piłsudskiego* i powstania, do czasów rozbiorów naszych ziem przez mocarstwa ościenne (rysowanie mapek historycznych).

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

Po jasnem zaś i syntetycznem ujęciu całokształtu konstytucji przechodzą do rozpatrywania zadań i prac poszczególnych ministerstw. Prace te rozpatrywać będą dzieci zarówno z punktu widzenia administracyjnego (podział agend — zakres prac ministerstwa, województwa, starostwa, gminy), jak i zakresu i użyteczności poszczególnych dziedzin dla życia ludzkiego. Poznają przytem dzieci bogactwo kraju rodzinnego, jego rozmieszczenia na terytorjum Rzeczypospolitej, uzmysławiając sobie to znowu przy pomocy specjalnych map i wykresów (np. mapa komunikacji, mapa ośrodków przemysłowych i ich wzajemna współzależność, wykres stosunku szkół powszechnych, średnich, wyższych, zawodowych i t. p.) zaznajamiając się równocześnie z faktami mającemi związek z omawianemi częściami, względnie miejscowościami kraju rodzinnego [2]). Na tle poznania i ukochania kraju

---

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

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

rodzinnego, oraz współzależności poszczególnych dziedzin życia ludzkiego, zapoznać się mogą dopiero dzieci z innemi państwami, zrozumieć splot i wzajemną ich zależność w rozwoju (eksport, import, statystyki i wykresy importu i eksportu w Polsce, cła (ochrona wwozu i wywozu), umowy międzynarodowe i t. p., a przez to zrozumieć (przynajmniej częściowo, ze względu

Rys. 19

Kl. VI szkoły ćwiczeń P. I. P. S. przy wykonywaniu zbiorowej mapy Polski. Niektóre dzieci wykonują oddzielne mapki na papierze i tablicach ściennych. (Czasy rozbiorów Polski).

na swe upośledzenia) cele, zadania i znaczenie *Ligi Narodów* oraz zdobyć bardzo ogólne pojęcie o całym globie ziemskim.

W całokształcie prac z dziećmi w VI oddziale szkoły specjalnej chodzić nam winno o rozwijanie w umysłach dzieci zrozumienia praw i obowiązków każdego obywatela w stosunku do państwa i zrozumienia przez dzieci, że obowiązki te nie są jednostce narzucone, lecz wypływają one z jej osobistych potrzeb, są tylko ułatwieniem jej własnej egzystencji. Pewno, że w nauczaniu anormalnych zrozumienie to napotka na duże trudności (w porównaniu z normalnemi), lecz pracę naszą ułatwić nam może zorganizowa-

nie samorządu uczniowskiego, — w którym dzieci same, na wzór dorosłych, opracowałyby prawa i przepisy, obowiązujące jednostkę jedynie na podstawie zrozumienia warunków współżycia. W każdym razie gminy szkolnej nie należy wprowadzać wcześniej niż w oddziale VI, wstępem do jej organizacji będą organizacje takie jak: sklep, bibljoteka, Koło Czerwonego Krzyża, Koło Miłośników Przyrody, Koło Towarzystwa Krajoznawczego i t. p.

W dotychczasowych rozważaniach programowych uwzględniliśmy jedynie ośrodki zainteresowań, tytułując je, dla łatwiejszego zorjentowania 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 materjału, 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 niemi kategorje naszych przedmiotów nauczania, to widzimy, że:

1) *na obserwacji* opiera się głównie nauka o rzeczach, przyroda, rachunki, higjena, nauka moralności [1]), oraz rozwój słownika dziecięcego,

2) *na asocjacji* w czasie i przestrzeni — nauka historji i geografji,

3) *na ekspresji* zaś modelowanie, wycinanki, rysunek (i in. prace ręczne), oraz nauka czytania, pisania, ortografja, stylistyka, gramatyka, deklamacja, śpiew i gimnastyka.

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

[1]) Higjena i nauka moralności często opierać się będzie również na asocjacji, kiedy dzieci porównywać będą potrzeby indywidualne z wymaganiami potrzeb społecznych.

logiczną całość w myśl istotnych potrzeb psychiki dziecięcej; zasadniczo chodzi tylko 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 jedne z poruszonych problematów mogą być zupełnie pominięte, inne zaś, zależnie od potrzeb miejscowych, szerzej lub węziej 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 problematu lub zjawiska, skutkiem czego nasuwa się wyraźnie potrzeba kierowniczej pomocy nauczyciela, który sam musi mieć jasny plan pracy, rozniecającej zainteresowanie dziecka. I tutaj również, podobnie jak w konstrukcji całokształtu ośrodków zainteresowań, nauczyciel musi oprzeć swój plan na znajomości osobowości dziecka i jego środowiska, by, przez zbyt trudne ujęcie zagadnienia lub przeładowanie materjału, 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 [1]), gdyż: 1) nauczyciel unika dorywczości i chaosu w opracowywaniu zagadnienia, 2) sam musi się gruntownie z tematem zapoznać i do lekcji przygotować, 3) zebrany materjał 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

[1]) Większe niebezpieczeństwo, zarówno dla dzieci, jak 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.

znaczenia, wysuwa się konkretyzm i poglądowość w nauczaniu. Jeżeli weźmiemy pod uwagę psychologiczne podstawy nauczania poglądowego, to przedewszystkiem na 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 dyspozycyj psychicznych i gdzie zdolności abstrahowania są daleko słabsze i rozwijają się później i w mniejszym stopniu, niż u dzieci normalnych. Jeżelibyśmy 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 materjału dostosowywać się do poziomu dziecka i jego zainteresowań; 2) opierać się na rzeczach znanych; 3) dziecko winno obserwować cechy zasadnicze, nie wchodząc w szczegóły; 4) cechy charakterystyczne należy wyodrębniać na plan pierwszy; 5) należy zaczynać od rażących różnic i kontrastów, potem przechodzić do podobieństw i porównań; 6) nie dawać za dużo wrażeń jednocześnie; 7) pozostawiać dużo czasu na poznawanie przedmiotu; 8) poznawać przedmiot możliwie wszystkiemi 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 wypływać, 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, zgóry określonym kierunku.

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

Przy obserwacji, względnie wypowiadaniu się dowolnem, należy pozostawić dzieciom zupełną swobodę w wypowiadaniu się o danej rzeczy lub zjawisku, gdyż to ułatwia nauczycielowi zorjentowanie się, co dzieci wie-

dzą o danej rzeczy lub co zaobserwowały, przez odpowiednie pokierowanie ich obserwacją lub wypowiadaniem się luki te łatwo można uzupełnić [1]). Jakkolwiek zgodnie ze współczesną pedagogiką należy, aby 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 zainteresowanie, kierują niem, 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 uczucia, 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 [2]).

Dopiero na tle dowolnego i kierowanego wypowiedzenia się dzieci zbiera nauczyciel [3]) wszystko w ładną pod względem formy i logiczną syntezę, 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 barwnem zebraniem materjału przez dzieci lub nauczyciela albo opowiadaniem, traktującem o tem samem zagadnieniu, musi dać jednak dzieciom, na tle ich własnego wypowiadania 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 (najlepiej nie wyszczególniając autora) na tablicy, w formie np. pojedyńczych, charakteryzujących treść odpowiedzi, wyrazów. Pismo nauczyciela musi być wyraźne i ładne; dzieci bowiem, które umieją czytać, odczytują zapisane wyrazy, te zaś, które nie umieją, zaczynają rozumieć znaczenie pisma, jako też, widząc powtarzające się obrazy graficzne mogą je łatwo zapamiętać. Przy odczytywaniu, odpowiedzi te należy układać nie koniecznie według ich kolejności, ale w ten sposób, by były niejako syntezą tego, co dzieci widziały na wycieczce, ewentualnie tematu omawianego w pogadance. Zapisywania dzieci do głosu przy wypowiadaniu się nie należy

[1]) Na wyższych poziomach możemy przystąpić bezpośrednio do pogadanki kierowanej, układając wspólnie z dziećmi plan opracowywania zagadnienia.

[2]) 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 jego myśli; złe zaś wyrażenia należy poprawiać w odpowiedniej chwili, gdy to nie przerwie zainteresowań dziecka.

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

stale stosować, gdyż wtedy zamiast uczyć systematyczności i porządku uczyłoby ono 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, wyczekujące swej kolejki, mogłyby się zniechęcić, a nawet zapomnieć, o czem 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 obydwa 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 [1]).

Przez prace ręczne zmuszamy dzieci do postrzegania nietylko 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, jako też wykładnikiem wyobraźni twórczej dziecka — z drugiej zaś strony uczą dziecko, że myśli można odtwarzać nietylko słownie, lecz także przy pomocy rysunku, wycinanki, gliny czy innego jakiegoś materjału. Wśród robót ręcznych *modelowanie*, ze względu na swe znaczenie wychowawcze, nawet w najwyższych klasach przy nauczaniu anormalnych zająć winno poczesne miejsce, zwłaszcza, że dzieci bardzo lubią lepienie z gliny, gdyż odpowiada ono ich potrzebie tworzenia, konstruowania. Przy tej pracy uczą się dobrze widzieć i oceniać kształty, rozwijają zręczność obu rąk. Lepienie jest doskonałym sposobem, aby zapewnić czynny udział najdelikatniejszym mięśniom palców i ręki; wymaga ono bowiem różnorodnych ruchów, nacechowanych pewną giętkością. Pozwalając ręce oceniać kształty i zarysy, uczy również rozumieć kształty, oceniać ich niedokładności oraz po-

[1]) Właśnie takie rozwiązanie zagadnienia byłoby w zgodzie z najnowszemi założeniami szkoły twórczej — podaję je więc w przeświadczeniu, że już rychło znajdzie zastosowanie w pracy szkolnej nietylko na terenie szkoły specjalnej lecz także powszechnej.

znawać właściwe kształty odtwarzanych przedmiotów. Modelowanie pomaga zatem nietylko rozwojowi zdolności ręcznych i technicznych, lecz rozwija zmysły i współdziała w rozwoju inteligencji oraz w rozwoju poczucia estetycznego. Poza modelowaniem najczęściej stosujemy rysunek.

G. Rouma badał systematycznie rysunek samorzutny dzieci normalnych oraz dzieci anormalnych. Wyniki tej pracy [1]) doprowadziły go do następujących przekonań:

1. Trzeba, żeby dzieci rysowały samorzutnie, gdyż:

a) rysunek samorzutny jest dla dziecka ważnym sposobem uzewnętrzniania swych myśli;

b) podnieca do pracy władze wyższe: wyobraźnię, pamięć i t. p.;

c) szanuje samorzutność dziecka;

d) będąc manifestacją życia intelektualnego i moralnego dziecka, może dostarczyć nauczycielowi dużo cennych wskazówek.

2. Trzeba, żeby rysunek zachował swój charakter przedstawiania myśli.

Podczas rysunku wolnego nie trzeba tamować innych manifestacyj języka, które towarzyszą temu rysunkowi. Trzeba je nawet wywoływać, słuchając opowiadań dzieci o tem co rysują.

3. Należy podniecać do kompozycji. Obserwując dziecko rysujące ulubiony przedmiot lub scenę, często zauważyć można panowanie tych samych klisz myślowych. Ciągłe powtarzanie tych samych tematów, szybko sprowadza przystosowanie wzrokowe i mięśniowe i daje miejsce do klisz form i układu.

Żeby rysunek zachował swą rolę przedstawiania myśli, trzeba zachęcać do tworzenia kompozycji, dając tematy, budzące wrażenia przeżyte lub podniecające wyobraźnię (klasa na spacerze, pracownia ojca, narysować opowiedzianą historyjkę, mama gotuje obiad i t. p.).

4. Należy kierować rysunek ku realizmowi:

a) ponieważ stwierdza się ewolucję naturalną rysunku, trzeba więc ją kształcić, podniecać, kierując elementami tej ewolucji, z których głównym jest percepcja wzrokowa zależna od uwagi wzrokowej. Trzeba więc ćwiczyć uwagę wzrokową i ulepszać percepcję wzrokową;

b) można podniecać ewolucję naturalną rysunku dziecka krytyką i uwagami zręcznemi. W krytykach tych należy brać pod uwagę stadjum, do którego doszło dziecko. Nie można wymagać od dziecka, które przedstawia człowieka kołkiem z nogami, aby odróżniło człowieka idącego od biegnącego;

---

[1]) Le dessin spontané de l'enfant au point de vue pédagogique. *Ecole nationale* 15 juin 1906, Bruxelles.

c) poleca się dziecku pójść zobaczyć piekarnię, wędliniarnię, aptekę, węglarnię i t. p. nazajutrz daje się jako temat rysunku jeden z wyżej podanych. Oto jeszcze parę łatwych przykładów: dziecko z balonikiem, niańka popychająca wózek, kolej, tramwaj, samochód, żołnierz i t. p.

G. Rouma mówi, że uderzył go wpływ znaczny, który mogą wywrzeć na rysunek dziecka silne wrażenia wzrokowe. Dzieci powracając z kinematografu rysują sceny, które je zainteresowały tak szczegółowo i wiernie, że w zwykłych swoich rysunkach nigdyby się na to nie zdobyły;

d) *Modelowanie* jest niezmiernie ważnym środkiem do poznania formy. W modelowaniu samorzutnem odnajdujemy te same formy co w rysunku samorzutnym. Ponieważ modelowanie jest mniej abstrakcyjne niż rysunek, powinno więc go poprzedzać, lub przynajmniej iść równolegle z nim.

Rysunek samorzutny prowadzi *Rouma* stosownie do wyżej wymienionych uwag. Oprócz tego dzieci rysują też i z natury, nigdy jednak jeden model nie trwa do końca lekcji. Na tablicy rysują oburęcznie. Dzieci rysują podczas wszystkich lekcji, przy każdej sposobności, ciągle. Jest to wprost rodzaj języka pośredniczącego między uczniem i nauczycielem, aby wyjaśniać i uzupełniać myśli.

W późniejszej pracy swojej o rysunku[1]) *Rouma* streszcza uwagi dotyczące rysunku samorzutnego dzieci anormalnych.

W rysunkach samorzutnych dzieci anormalnych przejawia się:

1) duża tendencja ku automatyzmowi;

2) częste objawy braku ciągłości myśli. Rysunki pokrywające nieraz arkusz papieru są niedokończone i dotyczą różnych, rozbieżnych tematów;

3) częste powroty do stadjów niższych;

4) wielka powolność w ewolucji stadjów;

5) niektóre rysunki dzieci anormalnych wzięte oddzielnie są kompletne, lecz zbadawszy bliżej ciągłość rysunków, stwierdzamy, że dziecko ogranicza się serją klisz, które się wolno rozwijały i doszły, zmieniając się stopniowo, do pewnego stopnia doskonałości. Tendencja zachowawcza dziecka sprzyjała rozwojowi rysunków. Zdarza się, że dzieci anormalne mają silną pamięć wzrokową i są zdolne do tworzenia rysunków bardzo dobrych. Te jednostki można porównać z innemi, które korzystają z wyraźnej przewagi jednej zdolności;

6) u wielu dzieci anormalnych można skonstatować usilne starania do całkowitego oddania myśli, którą przedstawiają lub do przedstawienia ze

---

[1]) *Rouma (Georges).* — Le langage grafique de l'enfant, Deuxième edition, Bruxelles, Misch et Thorn, 1913, 281 p. (pp. 198 — 199).

wszystkiemi szczegółami zdobytej kliszy. Ta tendencja sprzyja udoskonaleniom pewnych szkiców;

7) dzieci anormalne lubią szczególniej te rysunki, w których ten sam ruch często występuje;

8) w pracach swoich dzieci anormalne są bardzo drobiazgowe.

Prócz ogólnie używanych (rysunek, wycinanka, glina) programem prac objęte są także zajęcia praktyczne, jak np. na niższych stopniach pieczenie chleba, gotowanie śniadania, urządzanie 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. Prace ręczne mogą być wykonywane indywidualnie lub zbiorowo; przy pracy indywidualnej wszystkie dzieci wykonują jakąś pracę z jednego materjału lub też każde dziecko wykonuje pracę z innego materjału; w ostatnim wypadku należy baczyć, aby dziecko dobierało stosowny materjał do swoich sił i możliwości pracy. Zdarzyć się bowiem może często, że dziecko ulegające łatwo wpływom, dziecko skłonne do automatyzmu i naśladownictwa, widząc postępującą pracę sąsiadów, wykonywaną z innego materjału, ciągle prosi i nastaje na zmianę swego materjału, nie myśląc zupełnie o treści pracy. Między innemi 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 materjału 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 nietylko 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.

*
* *

Jedną z niezmiernie ważnych zasad w nauczaniu i wychowaniu dziecka anormalnego jest przystosowanie metody pracy do indywidualności dziecka. Indywidualizacja będzie tkwiła nie tyle w różnicach metod nauczania, jak w zróżnicowaniu i stopniowaniu trudności oraz w różnicy zabarwień reakcyj wychowawczych nauczyciela w stosunku do poszczególnych typów dzieci. Zilustrujemy na przykładzie myśl naszą.

Jeśli mamy w gromadzie dzieci dwa typy na przeciwległych krańcach stojące, np. histeryka i neurastenika, to przy tych samych metodach nauczania, jakże zróżnicować musimy nasze reakcje wychowawcze. Histeryka cechuje pewność siebie, chęć zwrócenia na siebie uwagi wszystkich, zarozumiałość, komedjanctwo — neurastenika zaś brak wiary w swe siły, niechęć do wysiłku, apatja.

Na tych dwu typach jaskrawo zarysowuje się zasadnicza treść indywidualizacji. Stosując tę samą metodę nauczania, różnicować musimy z jednej strony wymagania — z drugiej zaś strony nasz stosunek do włożonego przez te dzieci wysiłku przy wykonywaniu tej samej pracy. Jeśli bardzo często musimy nie zwracać uwagi na pracę chociażby o wiele lepszą histeryka, to wręcz odwrotnie postępować musimy z neurastenikiem. Najmniejszy jego wysiłek należy podkreślić, aby mu dodać wiary w jego siły, najmniejszą iskierkę rozdmuchać, podkreślić, pochwalić, zapalić do wysiłku i pracy twórczej.

W całokształcie pracy z dziećmi upośledzonemi umysłowo trzeba uważać, by dziecko specjalnie potrzebujące wypowiedzenia się mogło komunikować swoje wrażenia, ażeby każde dziecko mogło być zawsze zajęte, a np. dziecko o bujnej wyobraźni nie było skazane na twardy system pracy przymusowej i t. p. Nauczyciel, powinien wykorzystać najdrobniejszą pobudkę naturalną. Naprzykład dziecko apatyczne lubi paciorki; należy to wykorzystać, aby podniecić jego czynność, a potem dopiero nieznacznie skierować do innych robót. U innych dzieci należy zręcznie wykorzystać rysunek i modelowanie, u większości jednak zamiłowania się nie zaznaczają i skierowują się do tych przedmiotów i zajęć, do których nauczyciel zachęcić potrafi.

Słowem nauczyciel musi być tym regulatorem, który, na podstawie dokładnej znajomości duszy dziecka, kierować ma jego rozwojem. Reakcje wychowawcze nauczyciela muszą być oparte na znajomości dziecka, by przez nieumiejętne posunięcia natury wychowawczej nie zaszkodzić dziecku w jego rozwoju i nie stać się przyczyną krzywdy dziecka na terenie szkolnym. Jest jednakże faktem niezaprzeczonym, że dziecku bardzo często dzieje się krzywda w szkole, przyczyny zaś tego szukać należy przedewszystkiem:

1) w złej organizacji życia szkolnego;
2) w źle pojętych metodach nauczania i wychowania;
3) w źle zorganizowanem życiu gromadnem na terenie szkoły;
4) w źle pojętym stosunku nauczyciela-wychowawcy do dziecka.

To jest jedna strona zagadnienia—*co krzywdy powodować* może, a teraz druga strona zagadnienia—*jakie krzywdy szkoła może wyrządzić dziecku?* Odpowiedź krótka — fizyczne, moralne i intelektualne. Zagadnienie to jest niezmiernie rozległe i skomplikowane — niesposób rozpatrzeć je w kilku zdaniach. Z konieczności rzeczy odsuwam na bok niektóre z tych czynników, zresztą jasnych i wyraźnie za siebie mówiących, jak np. złe urządzenia szkolne, mogące powodować krzywdę fizyczną dziecka, odbijające się na jego rozwoju fizycznym, a co za tem idzie i psychicznym, — brak odpowiednich sal rekreacyjnych, boisk, terenów sportowych i t. p., — a chwilę tylko zatrzymam się na ostatnim, z poprzednio poruszonych, punkcie t. zn. nad *stosunkiem nauczyciela do dziecka,* powodującym częstokroć zadraśnięcia psychiczne duszy dziecka, zadraśnięcia, które prowadzić mogą do głębszych jego krzywd psychicznych i moralnych. Dlatego wybieram sobie ten właśnie punkt, ponieważ chodzi tu o najistotniejszą sprawę wychowania, kwestję obecnie niesłychanie aktualną i ważną. Pedagogika nowoczesna za punkt wyjścia w pracy szkolnej stawia sobie dziecko, a zatem metody pracy nauczyciela w szkole — jak mówi prof. *J. Joteyko* — „mają dostarczyć osobnikowi wszystkich możliwości rozwojowych, tkwiących głęboko w dziecku. Dla dopięcia zaś tego celu nauczyciel-wychowawca musi się z temi prawami rozwojowemi zapoznać, zrozumieć je w ich znaczeniu ogólnem i w zastosowaniu indywidualnem do każdej jednostki i na tych naturalnych, wieczystych prawach, zbudować cały gmach pedagogiki. Rola nauczyciela olbrzymieje w tych warunkach, jego znajomość psychologji powinna być gruntowna, zadaniem jego bowiem jest dostarczenie każdemu dziecku wszystkich warunków potrzebnych dla rozwoju, bez wywierania żadnego przymusu, pozostawiając mu swobodę i opierając się na jego zainteresowaniach wrodzonych i nabytych". — I dalej — „aby osiągnąć dobre wyniki należy wczuć się w duszę istoty wychowywanej, a jednocześnie wczuć się w te postaci piękna, dobra i wiedzy, dla których chcemy wzbudzić uwielbienie".

Nie będę gromadził ciekawych i rażących nawet przykładów krzywdy, jaką nauczyciel dziecku czasami przez nieznajomość jego duszy wyrządzić może, gdyż te same mówią za siebie, a biorę takie najdrobniejsze, codzienne przykłady z życia szkolnego, przykłady nieefektowne, lecz nikłe i drobne, które jednakże powodować mogą poważne kolizje w duszy dziecka i krzywdę mu moralną wyrządzić.

...Dziecko przychodzi do szkoły dwadzieścia minut „po dzwonku", na zapytanie nauczyciela, dlaczego się spóźniło, szczerze i dobrodusznie

odpowiada: hycel psy łapał — patrzyłem się, bo chciałem, aby pies uciekł. — Nauczyciel niezadowolony z usprawiedliwienia, gniewa się na dziecko wobec klasy, zabrania mu na tej lekcji współpracować z kolegami i poleca, aby rodzice przyszli do szkoły, celem zawiadomienia ich, jak to ich synek się sprawuje!...

— Dziecko szło tutaj prostolinijnie, szczerze, z zaufaniem — reakcja nauczyciela była brutalna moralnie, nie zrozumiano dziecka — karzą je za to, w czem winy jego niema — zobaczył nieszczęśliwego psa, chciał mu dopomóc w ucieczce, wżył się w jego niedolę, przebolał ją i czynnie na nią reagował, szkoła i wszystko z nią związane zginęło wobec tego faktu. Potem przychodzi świadomość warunków, w jakich się znajduje — śpieszy do szkoły i z całem zaufaniem mówi o fakcie, który tak głęboko przeżył. Może, bo tak było i tutaj zresztą, może chce usłyszeć współdźwięk ze swem uczuciem — wychowawca, koledzy, spokojnie tutaj siedzieli — a tam cała tragedja, której on musiał być świadkiem. I nagle zdumienie i zawód, — zawód bolesny i głęboki. Wychowawca się przeżyciem jego nie zainteresował zupełnie, przeciwnie nie wziął go pod uwagę i groźnie o przewinieniu spóźnienia tylko mówił — groził karą, zawiadomieniem rodziców.

Więc mimo woli, instynkt samozachowawczy każe mu szukać dróg innych, wykrętnych, nieprawdziwych, bo widzi, że ta droga od kary je uchroni. I tu powoli, zależnie od natury dziecka, jego temperamentu i jego środowiska otwiera się większa albo mniejsza możliwość zejścia na drogę wykrętów, podstępu i kłamstwa, które zczasem i dalej jeszcze zaprowadzić mogą.

...Dziecko na wycieczce „kaprysi", jest niegrzeczne, „dręczy" nauczyciela swem nieposłuszeństwem, nie słucha go, czasami ucieka od gromady współkolegów, czasami wybucha płaczem — jednem słowem utrapieniem jest nauczyciela, który na nie krzyczy, złości się i łaje.

Biedne, najprawdopodobniej chore, niezrozumiane przez swego wychowawcę dziecko...

Nauczyciel wyprowadzony zupełnie z równowagi i dotknięty w swej ambicji, że dziecko mogło go nie usłuchać, po przyjściu do klasy pisze kartkę do opiekunów dziecka, aby na drugi dzień przyszli do szkoły „w sprawie złego zachowania się dziecka".

Chodźmy na chwilę za naszym malcem — czytać nie umie, długo myśli, co nauczyciel mógł tam napisać — i łatwo przychodzi do wniosku, że te czarne literki, to nic innego tylko oskarżenie przeciw niemu... Odda tę kartkę — napewno zostanie wybity—nie odda zaś „pan się będzie gniewał". — Długo walczy z sobą, lecz obawa natychmiastowej kary zwycięża — chłopiec drze kartkę w strzępy, które daleko od siebie wyrzuca — bojąc się, by najmniejszy ślad po nich nie pozostał. — Nazajutrz przychodzi do

szkoły, a na zapytanie nauczyciela, czy oddał kartkę i czy przyjdą opiekunowie nieśmiało odpowiada: „nie oddałem kartki, podarłem ją". Nauczyciel oburzony „bezczelnością" dziecka, że śmiało nietylko zniszczyć kartkę, ale i śmiało jeszcze mówić o tem, łaje je i wydala z klasy, posyłając woźnego do opiekunów...

Najprostsza analiza tego faktu wykazuje, jak powyższa metoda pracy z dzieckiem prowadzi je prosto na drogę kłamstwa, które staje się dla słabego dziecka jedyną drogą samoobrony przeciwko przemocy starszych Nasz mały prostą drogą rozumowania dochodzi do wniosku, że następnym razem należy za wszelką cenę ukryć przed swym nauczycielem wychowawcą, że kartka przezeń została nieoddana, a więc: wypadła mu z książki, zgubił ją po drodze, zapomniał oddać... bo i cóż — przyznał się szczerze. że strach przed obawą kary kartki tej nie pozwolił mu oddać i tutaj nie tylko, że nie został zrozumiany, ale przeciwnie skarcony za to podwójnie, bo i bezpośrednio przez wychowawcę i opieka domowa została o ten powiadomiona.

Prostolinijność dziecka nie wzruszyła nauczyciela, który jak poprzednio nie wchodził w przyczyny złego zachowania się dziecka, tak i tutaj nie zatroszczył się ani na chwilę o duszę dziecka, nie pomyślał o motywach jego postępku, ale ze swojego stanowiska dochodził tylko urojonej sprawiedliwości, którą — według swego mniemania, chociaż brutalną przemocą, ale osiągnął.

I na myśl nie przychodzi takiemu wychowawcy, jakie załamanie wprowadza to w duszę dziecka i jak wiedzie je prosto na drogę wykrętów i oddala od wychowawcy.

W klasie, jak się to często niestety zdarza, jest dziecko, do którego nauczyciel stale jest uprzedzony: cokolwiek ono zrobi, nauczyciel, nie przyjrzawszy się temu, ani nie oceniwszy, krytykuje, odrzuca.

...W pewnej chwili wszystkie dzieci otrzymują wypracowanie rachunkowe do rozwiązania. Nasz mały wspólnie ze swym sąsiadem kreślą coś w zeszytach, lecz zadania nie rozwiązują. Nauczyciel po pewnej chwili zapytuje kolejno wszystkie dzieci o rezultaty ich pracy. Sąsiad, który nic nie pracował, zapytuje innego kolegę o wynik, który beztrosko wpisuje do zeszytu i na zapytanie nauczyciela odpowiada śmiało i bez zająknienia. Nasz mały oburza się na czyn sąsiada, mówiąc do niego: „ja nigdy tak nie zrobiłbym", a zapytany przez nauczyciela o wynik, odpowiada nieśmiało. „nie wiem, nie wyliczyłem". — Tutaj następuje odrazu reakcja nauczyciela: — nic dziwnego, ty *nigdy* nic nie wiesz — ty *nigdy* żadnego zadania nie wykonasz, bo ty *nigdy* razem z nami nie pracujesz — poco ty wogóle chodzisz do szkoły? a wskazując na sąsiada, na którego postępek nasz mały tak się oburzył — mówi: widzisz jak on to dobrze rozwiązał!... — Dziecko może leniwe, ale uczciwe w zamierzeniach swoich, szczere, mówi

prawdę, oburza się na czyn kolegi — zło więc w tem widzi i odrazu czuje, jak jest niezrozumiane — z pogardą odepchnięte, nie brane pod uwagę Czy nie może się rodzić wtedy w duszy tego dziecka zapytanie: czyż nie lepiej było powtórzyć, tak jak koledzy, nie rozwiązując zadania — ich zły czyn się nie ujawnił — zyskali nawet pochwałę nauczyciela. Czyż warto mówić prawdę? Takie i tym podobne pytania mogą się rodzić w duszy dziecka i stanowić mogą o najistotniejszej krzywdzie, jaką mu metoda pracy w szkole przynieść może.

*
* *

Te drobne, błahe przykłady, tak często na terenie szkoły spotykane i zazwyczaj bagatelizowane, mogą decydować o kształtowaniu się duszy dziecka, o kształtowaniu się jego charakteru. Nauczyciel, mając na względzie swój autorytet i karność szkolną, nie wnikając w zainteresowania dziecka, jego myślenie i jego uczucia, stopniowo, nieświadomie może tłumić tą drogą wszelkie zarodki dobra, piękna i prawdy, jakie tkwią w powierzonem jego pieczy dziecku. I to są krzywdy, nietylko w formie nagany, złajania czy kary natychmiastowej, ale krzywdy sięgające wgłąb duszy dziecka, krzywdy, które dopiero później przejawiają się jako czynniki paczące charakter dziecka niezrozumianego w szkole.

Jakże inaczej przedstawia się dusza dziecka, którą wychowawca odczuje, zrozumie, wysłucha, znajdzie radę i pomoc w razie potrzeby. Tam wyrośnie typ zamknięty, coraz bardziej w sobie skryty — często zawzięty i nienawistnie w stosunku do szkoły usposobiony — tutaj radosny, wesoły, uśmiechnięty, z całem zaufaniem i przyjaźnią dążący do szkoły — środowiska, które go zawsze w każdym wypadku zrozumie i życzliwie pomoże. Wczujmy się głębiej w duszę dziecka, w jego potrzeby i troski, a wtedy praca wychowawcza i dla nas samych będzie jaśniejsza i radośniejsza.

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 nieznane, 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, wypływającego z całokształtu pogadanek, należy się liczyć z trudnościami 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. Okres ten będzie trwał w zależności od rozwoju dzieci dłużej lub krócej. Zgóry tego nigdy przesądzać nie można. W każdym razie jednak naukę czytania i pisania rozpoczynać skutecznie można tylko przy pewnym zakresie wyobrażeń dziecka i inteligencji, umożliwiającej zrozumienie potrzeby tych czynności i ich zastosowania. W przeciwnym razie bowiem będzie to tylko bezcelowa automatycznie nabyta czynność, która nie wniesie żadnych wartości od ogólnego rozwoju dziecka. Ćwiczenia okresu wstępnego współdziałać winny właśnie w rozwoju intelektualnym i uczuciowym dziecka, przygotować umysł do zrozumienia abstrakcyjnych symboli, jakiemi są słowa pisane, przez stopniowanie trudności abstrahowania (interpretacja plastyczna, wycinanka z papieru, rysunek i wreszcie pismo) i *bezpośrednie przejście od konkretu do symbolu*, w którem 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 i w ten sposób dochodzi 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 [1]). 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.

Należy zwrócić jednak uwagę, że czytanie i opowiadanie nauczyciela winny być czerpane ze świata rzeczywistego, konkretnego, znanego dziecku anormalnemu. Bajki fantastyczne nie mogą mieć zastosowania w nauczaniu anormalnych, gdyż dzieci te nie są w stanie odróżnić fantazji od rzeczywistości. Zasób ich wyobrażeń jest skąpy i wszystko, cokolwiek słyszą od ludzi dorosłych przyjmują jako rzeczywistość, wskutek czego wytwarzają sobie błędne pojęcia o otaczającym je świecie, co właśnie u anormalnych trudno jest skorygować.

Skoro po dłuższym okresie przygotowawczym dzieci ożywiają się, zainteresują pracą i rozwiną nieco, tak, że będą już mogły zrozumieć technikę czytania, 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 dostępna.

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 i bez zrozumienia jego sensu. *Decroly* i jego współpracownicy [2]) 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.

---

[1]) Większość dzieci upośledzonych umysłowo odznacza się zaburzeniami mowy w mniejszym lub większym stopniu. Zaburzenia te usuniemy w pewnym stopniu właśnie przez racjonalnie prowadzoną gmnastykę nairządów mownych, wyrabiając przez to koordynację ruchów tychże narządów. Ćwiczenia te mogą być najrozmaitsze np. 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.

[2]) La lecture élementaire. Rapport présenté en assemblée générale du 20 décembre 1909. Sociéte belge de Pédotechnie. Extraits de la revue Zuid en Nord. La psychologie de la lecture, page 7.

Dla głębszego rozważenia tego zagadnienia przytaczamy wyjątek z artykułu *M. Grzegorzewskiej* [1]).

Metoda czytania *Decroly'ego* jest wzrokowo-ideograficzna, bierze bowiem za punkt wyjścia całe zdanie [2]). (Metoda ta nie jest w zupełności nowa, nie będziemy się jednak tutaj zatrzymywali nad poprzedzającemi 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*[3]) stwierdzili, że gdy dziecko uczy się czytać, ujęcie wzrokowe znaków graficznych, wyrażenie słowne, kojarzenie dźwięków i ich wyobrażenie graficzne, wreszcie przepisywanie, wyrażenie piśmienne i pisowania tworzą jedną, niepodzielną całość. Wymaga to oczywiście współdziałania różnych funkcyj, 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 pojedyńczych wyrazów, oznacza niemi całe zdarzenia. Gdy nadejdzie odpowiedni czas, dziecko samo zacznie rozkładać. 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 kon-

---

[1]) *M. Grzegorzewska.* Struktura psychiczna czytania wzrokowego i dotykowego. Polskie Archiwum Psychologji Nr. 2, 1927 r. str. 109—111.

[2]) Opis metody znaleźć można w książce: *Amelja Hamaide.* Metoda Decroly. Tłum. *M. Górska.* Bibljoteka dzieł pedagogicznych. Nakładem „Naszej księgarni", Warszawa—Łódź, 1926.

[3]) *Decroly et Degand.* Contribution á 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.

kretne, proste, wywołujące obraz jest inne dla dziecka od litery lub sylaby oderwanej, pozbawionej znaczenia. Dźwięk i litera są ostatecznemi 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 wielokrotne powtórzenia; dopiero po kilkakrotnem 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 innemi 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 psychologji 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 optycznem, 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* mówił o ważności procesu wzrokowego, należy odnieść nie do wrażeń optycznych, rozpatrywanych w izolowaniu, lecz do całej struktury postrzeżeniowo-myślowej, powstałej na polu optycznem.

W ten sposób znajdujemy naukowe uzasadnienie wyższości metod czytania na podstawie całostek. 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 zwykłemi 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 zwykłemi, podczas gdy nauka prowadzona metodą całostek doprowadza do celu. Metoda *Decroly'ego* mogłaby więc być stosowania do większości dzieci zarówno jak i 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 przemawiałoby to, według niego, przeciwko metodzie. Nie jest bowiem celem jak najszybsze wyuczenie się czytania bez względu na metodę. Decydującą będzie tutaj droga, prowadząca do celu; zależnie od przyjętej metody, droga ta może okazać się korzystna dla rozwoju psychicznego dziecka, albo też będzie niepomyślna 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* [1]), następujące etapy:

I. *Zdanie w trybie rozkazującym.* Dziecku pokazuje się karton, na którym wypisane jest krótkie zdanie np. „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 którem jest napisany).

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

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

V. *Przejście do pisania rysunkiem.* Nauczyciel pisze na tablicy jakieś zdanie np. „Janek uderza w stół" — dziecko wyraża tę czynność rysunkiem.

VI. *Przejście 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 graficznem odtwarzaniu widzianego zdania, zdolne już jest posługiwać się mową wzrokową dla wyrażenia swych myśli w różnych przedmiotach nauczania.

Według *Hamaïde*[2]) mamy w metodzie *Decroly'ego* cztery stadja.

[1]) Podobną metodę stosował już *Itard* i *Seguin* w kształceniu anormalnych.

[2]) *Hamaïde* op. cit.

1-sze stadjum. W związku z ośrodkiem zainteresowania, opracowywanym w danej chwili, stawiamy przed dziećmi napisane polecenia, w formie całego zdania np.: „przynieś mi gruszkę", „daj gruszkę Hani", „połóż gruszkę na stole" i t. d. Polecenia te, napisane dużemi 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 napisanemi 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. Np. 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 [1]), dzieci zaczynają streszczać obserwacje zapomocą krótkich zdań, zapisywanych w zeszycie do obserwacji. Zdania te dziecko ilustruje rysunkami. Wówczas zaczyna się nowa gra. 1. Obrazki 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

[1]) U dzieci normalnych.

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 samodzielnemi rysunkami i modelowaniem. Daje to doskonałe wyniki. Piszemy krótkie ćwiczenia wzrokowe na tablicy, poczem dziecko pisze je z pamięci. Powtarzamy. W 6 tygodni 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 praca naturalna i niezbędna. 1⁰ Analiza wyrazów jest ćwiczeniem niezbędnem i wystarczającem do wyuczenia czytania; 2⁰ analiza odbywa się ilekroć występuje podobieństwo między kilkoma znanemi obrazami wzrokowemi. 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. (ale, 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. Jedna 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. Uprzednio tworzy ono samo swoją czytankę 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 [1]) daje następujące wskazówki:

[1]) *Decroly*, op. cit.

I. 20 małych przedmiotów wisi na ścianie (przeważnie są to zabawki np. mały samochód, polewaczka, koń, krowa, królik, stolik, kolejka i t. p.), przedmioty te etykietuje się, dzieci zaś etykiety 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. *Lotto obrazów i słów.* Nauczyciel przygotowuje 2 serje kartonów z narysowanemi 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 nakrycia do stołu, 6 ubrań, 6 mebli). W kartonach *a* dziecko tylko odpoznaje, 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 zapałek.* Najpierw dzieci oklejają pudełka od zapałek, a następnie umieszczają w nich czekoladę, cukier, orzechy, kawę, sól, kakao, fasolę, groch, chleb, mąkę i t. p. — oraz nalepiają etykietki. 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 interpretującem tę scenkę, a dziecku daje się na kartonie takież 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 od poziomu uczniów. Ćwiczenie to może być również pracą zbiorową: nauczyciel rozdaje zdania napisane, potem pokazuje kolejno obrazki i każe pokazać odpowiednie zdanie, lub też zdanie pisze na tablicy i każe pokazać odpowiedni obrazek i t. p.

V. *Deseczki.* Praca syntezy. Nauczyciel przygotowuje: 1) 8 deseczek 12/15 cm. na których wypalono: a) *krzesło*, na którem jest: dzbanek, piłka, filiżanka, kapelusz, b) *stół* z temi samemi przedmiotami; 2) małe przedmioty, na których są nazwy przedmiotów i wyrazy *jest na*. Dziecko uczy się kombinować te wyrazy, aby utworzyć zdanie: np. piłka jest na krześle, kapelusz jest na stole. Rysunki są zrobione szkicowo, tak, aby dziecko mogło je przerysować do zeszytu. W tem stadjum może już dziecko w swoim zeszycie rysować te sceny i podlepiać napisy, a potem oddzielne słowa, układając napis. Rozkładając tak te zdania, uczy się małych słów np. *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 stadjum analizy, bawi się wyszukiwaniem w swoim zapasie słów sylab i liter podobnych.

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

Zasady dydaktyczne metody wzrokowo-naturalnej są następujące: 1) nauka czytania odbywać się będzie okolicznościowo, w ciągu innych lekcyj 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) ogólnie biorąc, usiłowania będą skierowane do rozwoju inteli-

gencji 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) nauczenie 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 skuteczna 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 innemi ćwiczeniami, związanemi z ośrodkiem zainteresowań i światem otaczającym. Wogóle jednak zaznaczyć należy, że pomimo wielkich korzyści, jakie metoda czytania i pisania *O. Decroly'ego* wnosi do szkoły specjalnej, nie można się tylko na niej ograniczać, w niektórych wypadkach bowiem wybitnie wzrokowa metoda może dać gorsze rezultaty (u typów wyraźnie słuchowych), skutkiem czego należałoby się zwrócić do innych metod więcej na czynniku słuchowym opartych.

*
* *

W ciągu dwu lat pracy (1923/4 i 1924/5) w I klasie szkoły dla upośledzonych umysłowo, (szkoła ćwiczeń Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej), stosowałem w nauce czytania i pisania metodę wzrokowo-naturalną dr. *Decroly'ego*. Oczywiście, że w przystosowaniu tej metody do nauczania dzieci *polskich*, różnic warunków życia tych dzieci i pewnych właściwości językowych, wprowadzić należało modyfikacje, często dosyć daleko odbiegające od piewowzoru autora.

Etapy pracy.

I. Etykietowanie przedmiotów.

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

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

3) Pudełka z etykietą zawartości.

4) Łączenie wyrazów (np. „piec a to lalka").

II. Wprowadzenie czasowników.

III. Wprowadzenie przymiotników i przysłówków.

IV. Wzajemny stosunek przedmiotów.

V. Wyodrębnienie dźwięków.

I. Po dłuższym okresie pracy, przygotowującym dzieci do nauki czytania, etykietowałem stopniowo 6 przedmiotów dobrze dzieciom znanych i znajdujących się w klasie [1]). Zaczynając od porównywania 2 napisów, dzieci wieszały odpowiednie kartki na przedmiotach etykietowanych. Przy tej pracy obejmowały obraz wzrokowy i kojarzyły przedmiot z napisem. Skoro ta praca nie sprawiała już dzieciom trudności w zakresie 6 wyrazów, otrzymywały loteryjkę tych samych przedmiotów z podpisami.

Przez wprowadzenie loteryjek praca staje się bardziej kolektywną, gdyż wszystkie dzieci równocześnie są zajęte, zakrywając napisy na loteryjce odpowiedniemi 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 którem 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 odpowiedniemi rysunkami. Po dobrem utrwaleniu i sprawnem 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 orjentują 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 monotonji, częściowo zaś ze względu na koncentrację materjału nauczania, umieszczanie drobnych przedmiotów w zwyczajnych pudełkach od zapałek i naklejanie na nich od-

---

[1]) Jak widać z powyższego, narazie zaniechałem w nauce czytania wyjścia (jak *Decroly* pierwotnie wskazuje) od poleceń w formie zdań i oparłem się na etykietowaniu przedmiotów stale otaczających dziecko w szkole — nie wiem jednak, czy na podstawie dłuższego okresu obserwacji i praktyki oraz wskazań psychologji strukturalnej nie trzeba będzie zwrócić się do tych zdań.

powiednich 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 znajduje się wewnątrz. Przedmioty wyjmujemy z pudełek i mieszamy, a dziecko powinno je włożyć do pudełek z odpowiedniemi napisami (zaczynamy od 2 pudełek). Wyrazów tych w pudełkach, podobnie jak w pierwszym stadjum, wprowadzamy sześć. Skoro dzieci dobrze utrwalą 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 wyszukają 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, jako też 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, jako też nazwy 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 różnem 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 samo-

głoski, przechodząc stopniowo do wyodrębniania spółgłosek. Równocześnie z analizą wyrazów następuje 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 czytankę.

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 pomocnemi 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 odpoznawanie 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 materjału zawartego w programie 4 pierwszych lat nauczania w szkole powszechnej i winien być jaknajściślej związany z opracowywanemi 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. Trudno sobie wyobrazić, aby dziecko anormalne, tego typu jakie przyjmujemy do naszych szkół specjalnych, mogło się nauczyć poprawnie pisać i mówić. To też nie może to leżeć w założeniach szkoły naszej, której przedewszystkiem powinno zależeć na możliwie jak najszerszym rozwoju intelektu i uczucia dziecka, zainteresowaniu go pracą i rozbudzeniu w niem umiłowania tej pracy t. zn. dania mu, przy odpowiedniem przygotowaniu zawodowem, zasadniczych warunków, umożliwiających mu przystosowalność społeczną. W miarę więc tylko nasuwających się odpowiednio okoliczności, gramatyka winna być rozpatrywana bardzo konkretnie na przykładach, w związku z podstawową poprawnością wyrażania się w mowie i piśmie. Bezcelowe więc tutaj byłyby, nieinteresujące dzieci tego typu, wszelkie specjalne ćwiczenia gramatyczne, traktowane w oderwaniu od zasadniczego tematu pracy. Okolicznością, nasuwającą dużo tematów do rozważań w tej dziedzinie będzie poprawianie prac piśmiennych dzieci. O formie tego poprawiania trudno mówić ogólnikowo, zależy ono bowiem od doboru dzieci i metody współpracy z niemi, w każdym razie jednak należy unikać, tak często dotychczas stosowanych poprawek jaskrawemi atramentami, gdyż sprzyjają one utrwalaniu błędnego obrazu wzrokowego w pamięci dziecka. Unikać również należy niestarannych poprawek, przekreślań i wykreślań nauczyciela, gdyż obraz takiej pokreślonej, często

z wielkim wysiłkiem wykonanej przez dziecko pracy, wpłynąć nań może zniechęcająco, a nawet wprowadzić w pewien stan apatji, wzbudzając niechęć do pracy i niewiarę we własne siły. Najlepszą formą poprawiania byłyby wspólne rozważania z dziećmi w związku z występującemi błędami i bezpośrednie korygowanie ich przez dzieci same. W każdym razie najwłaściwszą tutaj będzie metoda zapobiegania błędom, która może iść rozmaitemi drogami, zależnie od rozwoju dziecka i jego umiejętności pracy, a więc np. objaśnianie, względnie pisanie na tablicy trudniejszych wyrażeń przed ich napisaniem w zeszytach, przyzwyczajanie dzieci do zapytywania nauczyciela, w razie nasuwających się wątpliwości, zaglądanie do różnych słowników (w związku z tem zachęcanie dzieci do układania sobie słowników trudniejszych dla nich wyrażeń) i t. p.

W związku z zasadniczem naszem założeniem celu szkoły specjalnej t. j. rozwoju pojęciowego dziecka dla przystosowalności społecznej, musimy w szkole naszego typu już od najmłodszych klas możliwie najczęściej wprowadzać samodzielne wypracowania dzieci, które, jakkolwiek początkowo „roić" się będą od błędów ortograficznych, gramatycznych i stylistycznych, przedstawiają wartość o wiele większą od tak często bezmyślnych i automatycznych przepisywań z książki, czy wspólnie z dziećmi ułożonych i napisanych na tablicy czytanek. Nieudolne te początkowo wypracowania wzmagają wiarę dziecka w jego siły, uczą je samodzielności i rozwijają pojęciowo, o co nam zasadniczo chodzi w szkole specjalnej. Przecież i tak możemy być pewni, że przy największych wysiłkach z naszej strony, przy najlepszych chęciach dzieci, nie dojdą one nigdy prawie do umiejętności zupełnie poprawnego wyrażania się w piśmie, a rzeczą stokroć ważniejszą w późniejszem życiu dziecka jest możność nawet błędnego lecz samodzielnego sformułowania swych myśli piśmiennie, niż poprawne lecz bezmyślne i automatyczne przepisanie jakiegoś tekstu — pierwsze bowiem świadczy o pewnym rozwoju intelektualnym, a drugie tylko o zdolności skupienia uwagi — pierwsze stwarza właśnie warunki, umożliwiające mniejszą lub większą przystosowalność społeczną i samodzielność poczynań w związku z pracą zawodową. Oczywiście, że wprowadzanie od czasu do czasu wspólnie przez klasę opracowanych czytanek, opracowań pewnych tematów według wspólnie ułożonego planu jest niesłychanie ważne, ze względu na korygowanie błędnych form myślenia, wyrażania się, systematyczność i planowość układu, syntetyczne ujęcie całości, rozróżnianie cech zasadniczych od mniej ważnych i t. p. Do tego samego celu służyłoby również tytułowanie całości lub części czytanek, wyrażanie rysunkiem (wycinanka, modelowanie) zasadniczych ich treści, czasami przedstawianie przez dzieci rozgrywającej się tam akcji i t. p.

Niezmiernie ważny dla rozwoju i lubiany przez dzieci jest sposób wyrażania myśli rysunkiem. Rysunek więc należy jak najszerzej i naj-

częściej stosować od najniższej do najwyższej klasy szkoły specjalnej, a okoliczności do tego nigdy nie zabraknie; wszystkie wycieczki bowiem, pogadanki, czytanki będą tu bogatą skarbnicą tematów. Często nawet zamiast słowem, rysunkiem łatwiej się dziecku wyrazić. To też żyć powinny okalające klasę tablice ścienne, na których dzieci zbiorowo i indywidualnie kreślić sobie winny barwnemi kredami interesujące je przeżycia w związku z opracowywanym tematem. Prócz tablic do tego celu służyć może szary papier, który wskutek swej taniości może być w dużych ilościach w tym celu przez dziecko użytkowany. Rysując na takim papierze przeżycia swoje, dziecko gromadzi poszczególne rysunki w specjalnie do tego przeznaczonej teczce [1]), która mu w każdej chwili służyć może jako przegląd materjału pracy, potrzebny dla dalszego jej rozwoju, nauczycielowi zaś teczka taka będzie cennym dokumentem postępów i rozwoju dziecka. Często teczki takie, uzupełniane systematycznie pracami dzieci z dziedziny pogadanek, języka i rachunków zastępować mogą zeszyty szkolne, tworząc całokształtny obraz wykonywanej przez dzieci pracy w związku z ośrodkami zainteresowań. Zaznaczmy w tem miejscu, że jakąkolwiek formę miałyby zeszyty dzieci, czy będzie to jeden ogólny zeszyt w związku z ośrodkami zainteresowań, czy kilka zeszytów w zależności od działów pracy — zawsze rysunek w treści zeszytu powinien odgrywać ważną rolę, bądź to w ilustrowaniu pogadanek, czytanek, przeżyć dziecka, bądź też w ilustrowaniu zagadnień rachunkowych.

---

[1]) Dzieci od najwcześniejszych lat swojego życia przyzwyczajone do porządku i systematyczności bardzo lubią swoje teczki, które według własnych pomysłów upiększają rysunkami czy nalepiankami, rozwijając w sobie z bezkrytycznego „gryzmolenia" zmysł estetyczny. Piękniejszy wzór na teczce, zauważony u zdolniejszego kolegi zachęca dziecko niedbałe do naśladownictwa, a z biegiem czasu do własnej, samodzielnej twórczości. Poszczególne kartki z rysunkami dzieci, w zależności od umowy wspólnej, zszywają lub spinają, tworząc coś w rodzaju albumu, który w razie potrzeby może być rozbierany i odpowiednio segregowany.

NAUCZANIE RACHUNKÓW.

W całokształcie nauczania upośledzonych umysłowo napotykamy bodaj czy nie na największe trudności przy wytwarzaniu się w umysłach dzieci pojęć rachunkowych. Trudności te wynikają stąd, że pojęcia rachunkowe wymagają wprawnego już do pracy aparatu myślowego i przeniesienia punktu ciężkości tej pracy ze świata konkretnego w świat abstrakcyjny. Łatwo to zrozumiemy, skoro uprzytomnimy sobie, że liczba nie jest konkretnem przedstawieniem jakiegoś przedmiotu i, że nie zawiera w sobie żadnych cech zmysłowych, lecz jest tworem wyłącznie naszej psychiki, należącym do kategoryj pojęć — pojęcia zaś, które m. i. cechami służą do porozumienia się ludzi między sobą, oraz reprezentują pewną klasę przedmiotów, są niejako postaciami myślowemi [1]), które się z biegiem czasu rozwijają i wytwarzają z postaci prostszych, niezróżniczkowanych. Dziecko, a w szczególności dziecko upośledzone umysłowo myśli kategorjami konkretnemi i nie jest zdolne do myślenia abstrakcyjnego, polegającego na wyodrębnianiu pewnych cech i zdolności, oraz uogólnianiu, czyli przeniesieniu ich do całej klasy przedmiotów, a właśnie w pojęciu liczby, które reprezentować może różnorodne przedmioty konkretne, odpaść muszą wszystkie ich zarówno sprzeczne, jak i pokrywające się cechy indywidualne.

Niezmiernie ciekawy przykład trudności, napotykanych przy powstawaniu w umyśle dziecka pojęcia liczby, przytacza *prof. Joteyko*[2]) mówiąc o strukturach prymitywnych: Charakterystyczne jest dla naszego myślenia, że operacje myślowe możemy dowolnie przeprowadzać na dowolnym materjale, zupełnie niezależnie od naturalnych stosunków przedmiotowych. Na niższych stopniach rozwojowych jest inaczej: same przedmioty określają, jakie operacje myślowe dają się z niemi uskutecznić. Zachodzi to wyraźnie z tworami, które są stosowane na miejsce naszych liczb. Podczas gdy nasze liczby mogą być przeniesione na dowolne przedmioty i wszędzie oznaczają

---

[1]) *Joteyko* (Dr. prof. J.). Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych, odbitka z Polskiego Archiwum Psychologji T. I. Nr. 3, Warszawa 1926/7.

[2]) Op. cit.

to samo, dla figur liczbowych istnieją pewne ugrupowania naturalne, naturalne stosunki między członami i materjałem. Tym tworem jest para; w parze ujęte jest to, co do siebie należy (oczu jest dwoje). *Decroly i Degand* przytaczają przykład dziecka (4 lat 9 miesięcy), które ujęło istotę ugrupowania w cztery. Gdy jednak zawieszono mu na każdem uchu po parze wiśni i zapytano o ogólną liczbę, dziecko odpowiadało zawsze „tu para i tu para". *Major i Lindner* mówią o dwojgu dzieciach (2 lata i 7 miesięcy, 2 lata i 9 miesięcy), które rozumiały dobrze „dwa jabłka" i stosowały prawidłowo, ale nie rozumiały dwoje oczu, dwoje uszu. Gdy dziecko nauczy się na jabłkach co to jest dwa, nie przeniesie odrazu tej struktury na organy parzyste. *Wertheimer* wykazał, że np. dla trzech orzechów może istnieć stosunek jeden, dwa, trzy, ale jest różny dla trzech innych przedmiotów, leżących w określonym porządku.

Pani *E. Monchamps*, współpracowniczka *Decroly'ego* obserwowała rozwój pojęć liczby u kilkorga dzieci [1]) i doszła do wniosku, że pojęcia te rozwijają się w następującym porządku:

1° pojęcie braku i obecności; 2° zdolność odróżniania i utożsamiania (faza porównywania); 3° stadjum powtarzania; 4° pojęcie mnogości i pojedyńczości, pojęcie dwóch; 5° pojęcie trzech; 6° zdolność porównywania wielkości ciągłych (studjum syntezy); 7° pojęcie czterech (studjum analizy i syntezy).

Dopiero w wieku lat trzech zaczyna dziecko robić odróżnienia między wielkościami *ciągłemi* (grandeurs continues), z któremi się styka. Z dwóch wielkości *nieciągłych* (grandeurs discontinues) tego samego rodzaju zaczyna odróżniać większą od mniejszej.

Pojęcie to odnosi się z początku tylko do różnic wyraźnie zaznaczonych, szybko się jednak rozwija. Między 3-im a 4-ym rokiem życia dziecko zaczyna z coraz większą pewnością siebie wybierać między dwoma kawałkami czekolady.

Wyrażenie werbalne tych pojęć pojawia się o wiele później od ich powstania. Według autorki, dziecko używa najpierw terminu oznaczającego brak, następnie 2, potem 1 (w jego znaczeniu numerycznem), a jeszcze później: dużo, duży, mały; wreszcie — nazwy liczb.

Jest tedy rzeczą zupełnie zrozumiałą, że do nauczania rachunków dzieci upośledzonych umysłowo przystąpić możemy dopiero wówczas, gdy przez ćwiczenie zmysłów, prace ręczne i pogadanki rozwiniemy u dzieci postrzegawczość, uwagę, pamięć, wyobraźnię, myślenie — słowem inteligencję, by nie nauczyć je mechanicznego i niezrozumiałego dla nich liczenia.

Jeśli weźmiemy pod uwagę zakres materjału nauczania rachunków

---

[1]) *Eugénie Monchamps.* Comment naissent les idées de nombre chez les enfants. I Congrès Intern. de Pédologie. Bruxelles 1911. Volume I, Bruxelles, 1912, p. p. 260—268.

w szkole specjalnej dla upośledzonych umysłowo, to jasno zdać sobie musimy sprawę z tego, że zakres ten uzależniony będzie od poziomu intelektualnego naszych uczniów. Najogólniej rzecz jednak biorąc, możemy przyjąć, na podstawie zakreślonego ogólnie dla szkoły specjalnej zakresu 4 klas szkoły powszechnej, następujący podział materjału.

Poziom I — pojęcia wstępne: obrazy liczbowe, liczenie, cyfry oraz dodawanie i odejmowanie w zakresie pierwszego dziesiątka; poziom II — dodawanie i odejmowanie w zakresie dwudziestu; poziom III — cztery działania w zakresie stu; poziom IV — cztery działania w zakresie tysiąca; poziom V — cztery działania w zakresie tysiąca i ponad tysiąc z uwzględnieniem najprostszych zadań z ułamków zwyczajnych, w zastosowaniu do życia praktycznego; poziom zaś VI — cztery działania w dowolnym zakresie, oraz praktyczne obliczania procentów, powierzchni i najprostsze prowadzenie księgi kasowej z przychodami i rozchodami i t. p.

Jeśli w szkole powszechnej bodaj w przybliżeniu określić możemy przeciętny zakres, posiadanych przez 7-letnie dziecko wiadomości rachunkowych — to w szkole specjalnej żadną miarą jakiejś przeciętnej normy przyjąć nie możemy. Wobec tego nauczyciel, pragnący przystąpić do racjonalnej nauki rachunków, musi siłą rzeczy zorjentować się najpierw, czy i jakie istnieją w umysłach dzieci pojęcia liczbowe.

Pracę tę poniekąd ułatwiają nauczycielowi testy opracowane przez *Decroly'ego* i *Degand* [1]) które poniżej przytaczamy.

1) Ilościowe odwzrowywanie przez dziecko, pokazanych mu palców,

2) pokazać dziecku 1, 2, 3, 4 przedmioty i pozostawiwszy je przed jego oczami polecić mu ułożenie takiej samej ilości innych przedmiotów,

3) pokazać dziecku 1, 2, 3, 4 przedmioty i polecić, aby ono pokazało taką samą ilość palców,

4) pokazać dziecku pewną ilość palców i polecić mu podanie odpowiedniej ilości jakichś przedmiotów,

5) uderzać rytmicznie w stół, szklankę, ręce i t. p. (jedno uderzenie co ½ sekundy) i polecić dziecku odtworzenie tego co słyszało (w czasie uderzenia należy dziecko odwrócić lub zawiązać mu oczy),

[1]) Początkowo Dr. *Decroly* i p. *Degand* badali rozwój pojęć rachunkowych córeczki *Decroly'ego* i usiłowali zanotować przejawy pojęcia liczby w chwili jego ukazania się u tego dziecka (patrz *Decroly et Degand:* Observations relatives a l'évolution des notions de quantités, I-re Congrès International de Pédologie, Bruxelles 1911, tom II. 1912, Bruxelles) dopiero potem ustanowili wspomniani autorzy serję tekstów rachunkowych, odnoszących się do rozwoju dzieci od 2—6 lat.

Testy te zostały najpierw opublikowane w czasopiśmie belgijskiem l'Ecole Nationale (1 lutego 1913); następnie zostały przedrukowane w czasopiśmie l'Intermédiaire des Educateurs (Nr. 27, 28, kwiecień-maj 1915) oraz podane w skróceniu w 2 książkach *A. Descoeudres:* l'Education des enfants anormaux, str. 320 i nast., Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1916, oraz: Le développement de l'enfant de deux a sept ans, str. 233 i nast. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, b. d.

6) kazać odtworzyć dany ruch pewną ilość razy,

7) dotknąć pewną ilość razy twarzy i ręki dziecka, które ma oczy zamknięte, względnie zawiązane i kazać odtworzyć to samo na sobie,

8) próba nazywania, chodzi tu o to, aby dziecko powtórzyło liczby od jednego do dziesięciu,

9) pokazać dziecku grupę 2, 3, 4 przedmiotów i zapytać, ile ich jest (nie pozwalając mu na ich liczenie),

10) uderzyć w stół, szklankę i t. p. i zapytać dziecko, ile słyszało uderzeń,

11) zliczyć przedmioty, wskazując je palcem (chodzi tu o zachowanie kolejności przy liczeniu przedmiotów),

12) kazać dziecku wziąć odpowiednią ilość przedmiotów, potrzebnych dla 1, 2, 3 i t. p. osób (poprzednio wydaje się polecenie np. weź dla mnie 2 kamienie i dla siebie 2 kamienie i t. p., kojarzenie ilości z liczbą),

13) kazać podzielić pewną ilość konkretów na 2, 3 i t. d. części,

14) zrozumienie terminu *dużo*,

15) zrozumienie terminu *mało* w korelacji z terminem *dużo* (najwięcej, najmniej),

16) kazać pokrajać papier (papier kolorowy wielkości ½ arkusza zwyczajnego kajetu), tabliczkę czekolady, długi biszkopt na 2, 3, 4 części,

17) nizanie paciorków: a) 2 czerwone, 2 niebieskie, b) 3 czerwone, 3 niebieskie, c) 2 czerwone, 2 niebieskie, 2 żółte, d) 3 czerwone, 2 niebieskie, e) 2 żółte, 3 czerwone, 2 niebieskie, f) 4 czerwone, 4 niebieskie,

18) dobrać 1, 2, 3, 4, 5 guzików do 1, 2, 3, 4, 5 dziurek (forma gry),

19) zidentyfikować w postaci lotto pierwsze 6 liczb, przyczem liczby od 3 do 6 są wyobrażone raz w jednym, raz w dwu szeregach (obrazy wzrokowe według układu w dominie), [1])

20) zidentyfikować (tak samo w formie loteryjki) taką samą ilość przedmiotów jednakowych, ale inaczej ułożonych (np. na kartonie według układu w dominie, na kartonikach układ według szeregu *Borna*),

21) pokazać dziecku pewną ilość patyczków i polecić mu ułożyć taką samą ilość u siebie,

22) odtworzyć ilość bez względu na jakość przedmiotów,

23) między przedmiotami w ugrupowaniach 1, 2; 1, 3; 2, 3; 2, 4; 3, 4; wybrać odpowiednie (na podstawie pokazywanych obrazów wzrokowych względnie nazywanej ilości).

Na podstawie doświadczeń, przeprowadzonych jedenastoma wyżej podanemi testami *Decroly'ego i Degand* na dzieciach normalnych przez p. *Descoeudres* [2]) można przyjąć w przybliżeniu następujące normy pojęć liczbowych w różnym wieku dziecka normalnego: a) dziecko 2½-letnie posiada pojęcie jedności, b) dziecko 3-letnie pojęcie 2, c) dziecko 4-letnie pojęcie 3, dziecko 5-letnie pojęcie 4. — Teksty te, poza tem, że służyć mogą nauczycielowi jako ćwiczenia zmysłów, pomagać przy wytwarzaniu się pojęć liczbowych, pozwalają na określenie wieku rachunkowego danego

---

[1]) Patrz gry *Decroly'ego* serja I, gra ta polega na nakrywaniu małemi kartonikami, o odpowiedniej ilości przedmiotów, kartonów dużych, na których jest ta sama ilość przedmiotów, następnie na dobieraniu do ilości przedmiotów odpowiedniej cyfry (ujęcie wzrokowe ilości elementów i kojarzenie ilości z cyfrą).

[2]) *Descoeudres* (A). Le développement de l'enfant, str. 239 i nast.

dziecka — w tym celu przy poszczególnych testach wypisujemy wynik, otrzymanych od dzieci odpowiedzi (chodzi naturalnie o ujęcie liczbowe, względnie ilościowe w poszczególnym teście) — wyniki te sumujemy i dzielimy przez ogólną ilość testów — otrzymany iloraz wskaże nam wiek rachunkowy danego dziecka.

Wstępne pojęcia rachunkowe [1]) prowadzić możemy dwiema metodami: 1) *metodą wyczerpywania* i 2) *metodą odwzorowywania.*

Metoda wyczerpywania zbiorów polega, jak to już sam termin wskazuje, na wyczerpywaniu dwu zbiorów jakichś przedmiotów w celu ich porównania. Pragnąc zatem wytworzyć w umysłach dzieci zrozumienie np. pojęcia *mniej, więcej* lub *równo* dajemy im w dwu naczyniach (garnuszkach, pudełkach, spodkach i t. p.) jakieś przedmioty (groch, fasola, gwoździe, patyki i t. p.) i polecamy wyjmować po jednym przedmiocie naprzemian to z jednego to z drugiego naczynia. Wynik wskaże i udostępni dzieciom dane pojęcie (tu brakuje — jest zatem mniej, tu jest za dużo — a zatem więcej — zbiory wyczerpują się jednocześnie — jest zatem równo).

Odwzorowywanie dzieli *Zarzecki* [2]) na 3 etapy: 1) odwzorowywanie podobne, 2) odwzorowywanie w szeregu i 3) odwzorowywanie w szeregu specjalnie skonstruowanym (np. szereg *Born*'a).

Odwzorowywanie podobne polega na układaniu przez dzieci z najrozmaitszych przedmiotów [3]) figur, podobnych do tych, jakie mają podane we wzorcu. W tym celu nauczyciel przygotowuje sobie przedmioty, względnie ich rysunki, o rozmiarach, widocznych z każdego miejsca klasy i wiesza je na tablicy, układając jakąś figurę, dzieci zaś ze swych liczmanów układają

[1]) Nie będziemy już tutaj powtarzali, że, tak jak i wszystkie inne „przedmioty", nauczanie rachunków winno być ściśle związane z całokształtem pracy szkolnej. Wszędzie zatem, gdzie to jest tylko możliwe, należy wykorzystywać treść liczbową. Wielkie znaczenie dla pierwszych pojęć rachunkowych mogą mieć zajęcia wstępne, zwłaszcza notowanie pogody i lista obecności. Ileż tutaj na każdym kroku nastręcza się sposobności, aby wykorzystać treść liczbową i utrwalić w umysłach dzieci wstępne pojęcia rachunkowe, np. przy notowaniu pogody — dyżurny rozdaje nożyczki, czy pendzelki — nauczyciel daje mu raz tych przedmiotów za dużo — drugi raz za mało — dziecko utrwala sobie te pojęcia, gdyż raz mu brakło, drugi raz zaś musiał oddać, zostało mu bowiem trochę w ręce i to jest niepotrzebne.

Przy notowaniu zaś obecności mogą dzieci odczytywać z kantonu, czy jest jaki uczeń w klasie — czy go niema (jest lalka — lub — niema), porównywać swoje i sąsiadów spóźnienia (kto więcej razy się spóźnił), porównywać, czy uczeń więcej razy w tygodniu przyszedł „na czas", czy spóźnił się, jako też wiele innych ćwiczeń. Praca taka nietylko ma tę wartość, że jest dla dziecka przyjemna, lecz również i tę, o wiele ważniejszą, że nie wymaga kawałkowania dnia na „przedmioty", lecz niepostrzeżenie wprowadzać może na każdym kroku treść liczbową.

[2]) *Zarzecki (Lucjan).* Nauczanie rachunku początkowego, Warszawa 1916, str. 271.

[3]) W późniejszem stadjum układanie figur i przedmiotów można zastąpić rysowaniem barwnemi kredkami.

podobną, ujmując tem samem odpowiednią ilość elementów liczbowych. Mogą tutaj wystąpić następujące momenty: 1) układanie figur identycznych do podanych, 2) układanie figur odmiennych od podanych, ale o tej samej liczbie elementów, 3) układanie z tej samej ilości elementów nowych figur, o mniejszej liczbie elementów. W pierwszem stadjum dzieci obejmują jeno obraz wzrokowy, składający się z pewnej ilości elementów i odtwarzając go, kształcą spostrzegawczość, w stadjum drugiem dzieci muszą już ująć nie obraz wzrokowy jakiejś figury, lecz samą ilość elementów, na nią się składających i z tych elementów stworzyć nową figurę, jak również zrozumieć, że mimo różnicy kształtu i formy liczba elementów dwóch zbiorów jest jednakowa [1]). W trzecim etapie dzieci mogą układać z posiadanych ilościowo jak we wzorcu przedmiotów, jedną lub więcej figur, w zależności od tego, czy potrzebnej im do tego ilości wystarczy czy braknie. Ćwiczenia te można bardzo urozmaicać — dzieci mogą bowiem z elementów jednej figury układać kilka figur nowych i odwrotnie, z kilku różnych figur układają jedną nową [2]). Wchodzi tutaj w grę tak analiza, jak synteza poszczególnych elementów składowych. W tem stadjum bardzo wyraźnie występują i utrwalają się doświadczalnie w umysłach dzieci pojęcia: *mniej, więcej, równo. Zarzecki* [3]) radzi, aby dla figur obmyślać odpowiednie nazwy, przynajmniej dla niektórych częściej używanych, a układać je nawet na podobieństwo liter, cyfr, przedmiotów znanych i t. p. O ile układanie obrazów wzrokowych na podobieństwo znanych dzieciom przedmiotów może mieć duże znaczenie praktyczne, o tyle układanie ich na podobieństwo abstrakcyjnych liter, względnie cyfr [4]) jeszcze dzieciom nieznanych, nietylko że nie ułatwiałoby dzieciom pracy odwzorowywania, lecz przeciwnie pracę tę w wysokim stopniu mogłoby utrudniać. Jeśli zaś układamy figury na wzór znanych dzieciom przedmiotów, to wtedy łatwo możemy im polecić, aby daną figurę ułożyły już bez wzoru, z pamięci tylko, co jest niezmiernie ważne, gdyż nadaje pewność i kontroluje wyobraźnię geometryczną.

Odwzorowywanie w szeregu ma głównie na celu oderwanie odwzo-

---

[1]) Jeżeli dzieci układały poprzednio z czterech np. patyczków krzyż ┼, to w stadjum tem chodzi już wyraźnie o to, aby dziecko samorzutnie ujęło ową ilość (4) i ułożyło np. krzesełko ┌┤. Jest rzeczą niezmiernie ważną, aby dziecko samo zauważyło tutaj, że „tyle samo" patyczków zużyło na ułożenie krzyża co i na ułożenie krzesła; — zmieniły się kształty, lecz ilość elementów została ta sama.

[2]) Można tutaj wprowadzić pewnego rodzaju ożywienie, jeśli nauczyciel obmyśli sobie kilka figur, które z danej ilości mogą powstać przez dodanie lub odjęcie jednego przedmiotu i odpowiednio pracą dzieci pokieruje.

[3]) Op. cit. str. 28.

[4]) Na ułożenie np. 1 musimy zużyć trzy patyczki, jeśli są jednakowej wielkości — przez co łatwo utrwalić możemy błędne pojęcia w umysłach dzieci.

rowywania od pewnej figury i kształtu, a przez to silniejsze podkreślenie samej zawartości zbioru. Można tu również wyodrębnić kilka momentów:

1) układanie szeregu na zasadzie wzoru figury, podanej na tablicy z zachowaniem podobieństwa barw i bez niego. Po ułożeniu barwnemi liczmanami [1]) jakiejś figury na tablicy, nauczyciel układa obok tyleż samo barwnych liczmanów w szeregu, zwracając przy tem uwagę, że w obydwu tych zbiorach ilość elementów jest taka sama. Pracę tę wykonują równocześnie dzieci;

2) układanie szeregu na zasadzie dowolnej grupy podanych liczmanów, bez widocznego powiązania ich i porządku następstwa, z zachowaniem podobieństwa barw i bez niego;

3) układanie szeregu na zasadzie przedmiotów najbliższego otoczenia i zjawisk (jednorodnych i różnorodnych);

4) układanie szeregu z najrozmaitszych przedmiotów.

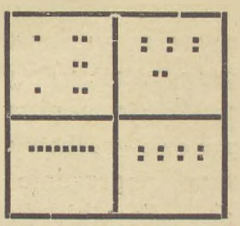
Trzeciem wreszcie stadjum odwzorowywania, jest odwzorowywanie w szeregu specjalnie skonstruowanym. Mogą tu być użyte obrazy wzrokowe według konstrukcji *Born'a* czy *Rusieckiego*. Nie będziemy na tem miejscu wchodzili w szczegółowe rozpatrywanie zasad obrazów wzrokowych, wymienionych tu autorów, wspomnimy jeno, że obrazy wzrokowe według konstrukcji *Born'a* polegają na powtarzających się całościach czwórkowych ⁘, w konstrukcji zaś *Rusieckiego* [2]) na piątkowych ⁙. Wogóle przy odwzorowywaniu w grupach specjalnie skonstruowanych chodzić nam winno o nadanie zbiorom o równej zawartości elementów pewnych charakterystycznych cech. Jeżeli bowiem pewną ilość elementów ułożymy w dwu równych szeregach to, przy dużej liczbie elementów, trudno jest odróżnić, który z danych szeregów jest większy, a który mniejszy — jeśli zaś te same zbiory ułożymy np. w szeregu *Born'a*, trudności się zmniejszają. Niezmiernie ważną jest rzeczą, aby już przy wstępnych pojęciach rachunkowych, przy odwzorowywaniach, starać się o to, aby dziecko stopniowo coraz bardziej odrywało się od konkretu i przechodziło do zrozumienia liczby samej i jej symbolu. — Dlatego też ćwiczenia należy urozmaicać, stopniując trudności odwzorowywania przedmiotów i zjawisk konkretami, a następnie rysunkiem barwnym. Niechaj na

[1]) Naturalnie stopniowo odpada zwracanie uwagi na barwę; tak samo w okresie późniejszym na tablicy układa dziecko — nie nauczyciel.

[2]) Pomysł prof. *Rusieckiego*, pomijając nawet stronę psychologiczną, bardzo dobrze przez autora umotywowaną (patrz *Rusiecki* Przegląd matematyczno-fizyczny Nr. 1, r. 1923 i Nr. 3 r. 1926) ma tę dobrą stronę, że liczydła takie może zrobić tanim kosztem nauczyciel (tak duże liczydło klasowe, jak małe, dla każdego dziecka) przez naklejenie na twardym kartonie barwnych liczmanów. Liczydło to może też być zużytkowane przy wszelkich kombinacjach rachunkowych, — można z niego łatwo ułożyć szereg, odwracając barwne krążki na tę samą stronę i t. p.

ścianach wiszą obrazy wzrokowe w miarę ujmowania je przez dzieci — a każde dziecko niechaj wszelkie czynności wykonywuje nietylko konkretami, liczmanami, lecz niech to samo rysuje na ściennych tablicach i w swoim zeszycie.

W związku z całokształtem prac szkolnych, mogą dzieci wycinać najrozmaitsze przedmioty z barwnego papieru, mogą gromadzić, nadające się do nalepiania przedmioty, wycinki z gazet (np. znaczki pocztowe, obrazki z katalogów, małe listki i t. p. drobne przedmioty) i nalepiając to, względnie rysując w swoim zeszycie, utrwalać w ten sposób wstępne pojęcia rachunkowe. Praca ta nietylko, że sprawi dzieciom dużo przyjemności, ale często bardzo może im ułatwić zrozumienie pojęć i przeprowadzonych manipulacyj. Weźmy przykład: zależało nam na wzrokowem ujęciu np. liczby 8. — dzieci przerabiały różne ćwiczenia konkretami — ale obrazy się zmieniały — nic utrwalonego nie pozostało — jeśli zaś podzielą stronę swego zeszytu na cztery części i w każdej części inaczej utrwalą sobie obraz, to łatwo wówczas zrozumieją, że we wszystkich tych ugrupowaniach jest jednakowa ilość, lecz porównanie tych zbiorów różne sprawia trudności — zrozumieją, że jeśli otrzymają drugi obraz według układu w kratce ostatniej — mogą go łatwiej z posiadanym już porównać niż w pozostałych trzech wypadkach, gdzie rzucenie okiem nie wystarcza, a trzeba albo liczyć, albo każdy poszczególny element porównywać.



Skoro dzieci ujmują już obrazy wzrokowe w zakresie 10 możemy przystąpić do liczenia, jednak bez wprowadzenia jeszcze cyfr. W tym okresie musimy się już wyraźnie starać o zupełne przy liczeniu oderwanie dziecka od konkretu — niechaj dziecko zrozumie, że liczyć można nietylko przedmioty jednorodne, lecz także różnorodne, nietylko te, które znajdują się w jego najbliższem otoczeniu, lecz także te, których dziecko w danej chwili nie widzi, a tylko sobie wyobraża, nietylko przedmioty, ale i zjawiska wzrokowe, słuchowe, węchowe, ruchowe i t. p. — Stopniują się stale trudności — dziecko liczy przedmioty, które może sprawdzić w każdej chwili, a potem zjawiska, których już sprawdzić nie może, musi więc wytężyć swoją uwagę i wyćwiczyć pamięć. Przy liczeniu (a także już i przy obrazach liczbowych) należy nieco dłużej zatrzymać się przy utrwalaniu piątki, jako pewnej całości, ze względu na naturalny aparat odwzorowywujący, jakim jest ręka ludzka. Jeżeli dziecko wprawi się teraz do ujmowania pewnych grup jako całości, łatwiej mu będzie później operować liczbami i ilościami większemi.

Wprowadzając następnie cyfry, musimy pamiętać nietylko o utrwaleniu w umyśle dziecka kształtu tej cyfry i sposobu jej pisania, ale w pierwszym rzędzie chodzić nam winno o wyraźne i jasne skojarzenie jej z ilością.

Otóż, jeżeli chodzi o przebieg procesu skojarzanie liczby z cyfrą, pamiętać musimy o pewnych momentach przy jej wprowadzaniu, nieodzownych dla dokładnego utrwalenia tak cyfry, jak pojęcia w umyśle dziecka. A zatem przy wprowadzeniu każdej nowej cyfry starać się winniśmy o przerobienie z dziećmi takiego zadania, które pozwalałoby na stopniowe pokonywanie trudności w przechodzeniu od konkretu do abstrakcji i symbolu. Mamy tu na myśli odrywanie umysłu dziecka od konkretu przy ujmowaniu ilości i nazywaniu jej pewną cyfrą. Każde tedy zadanie układają najpierw dzieci przy pomocy pewnych konkretnych przedmiotów, następnie elementy jego składowe uzmysławiamy im przy pomocy jakiegoś liczydła np. *Born'a* i wreszcie rysunku [1]) (tę samą pracę wykonywują dzieci na swoich liczydełkach i rysują w zeszytach), kojarząc każdorazowo liczbę z cyfrą. Przy ujmowaniu kształtu cyfry przez dziecko niezmiernie ważną rolę odgrywają prace ręczne jak np. modelowanie, wyginanie z drutu, sypanie z piasku kształtu cyfry i t. p., oraz ćwiczenia zmysłów, pozwalające na wyzyskanie czynnika ruchowego i dotykowego jak: odpoznawanie przez dziecko przy pomocy dotyku kształtu cyfry wypukłej lub wklęsłej, zrobionej z szorstkiego papieru. Bardzo wielkie też znaczenie ma tutaj czynnik wzrokowo - ruchowy, dlatego nauczyciel, po pokazaniu dzieciom, przygotowanej poprzednio cyfry i rozdaniu im małych cyfr, winien wyraźnie, tak, aby wszystkie dzieci widziały ruch jego ręki, napisać daną cyfrę na tablicy; ruch ten mogą dzieci naśladować, pisząc palcem na stole, w powietrzu, kredą na tablicy, a wreszcie w zeszytach przy odpowiednich ilościach, poprzednio już narysowanych, względnie nalepionych. W okresie liczenia i wprowadzania cyfr, wdrażamy już stopniowo dzieci do wykonywania działań rachunkowych, jednak bez wprowadzania jeszcze znaków działań.

Ze względu na to, że opanowanie przez dzieci liczb pierwszego dziesiątka stanowi niejako podstawę późniejszego rachunku, powinniśmy się starać o to, aby dziecko poznało każdą z nich możliwie wszechstronnie i dokładnie, przez przerabianie zadań w najrozmaitszych ugrupowaniach[2]).

---

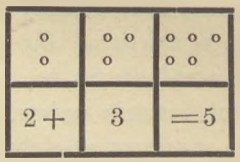
[1]) Pewno, że i w poprzednich etapach (odwzorowywanie, liczenie) przeprowadzamy podobnie każde zadanie, z tą jeno różnicą, że przy odwzorowywaniu dziecko odrywa się tylko od istotnych konkretów, zamieniając je niejako na pewnego rodzaju zastępcze środki uzmysławiające, ujmując treść liczbową, bez względu na jakość przedmiotów — przy liczeniu kojarzy liczbę z liczebnikiem, tutaj zaś liczbę z cyfrą.

[2]) Bardzo ważnemi będą tu ćwiczenia w formie gier i zabaw, których mnóstwo może nauczyciel obmyślać np. dodawanie: jedno z dzieci wrzuca kamyki do kosza, pozostałe, nie wiedząc ile ono kamieni otrzymało, mają zliczyć, ile wrzuciło do kosza, a ile spadło opodal (po ułożeniu na liczydle kulek białych, oznaczających te kamyki, które wpadły do kosza, i czerwonych, oznaczających kamienie, które upadły obok kosza — zliczają razem); odejmowanie: dziecko otrzymuje 6 kamyków, 2 wpadły do kosza, ile obok kosza? — i t. p.

Jakkolwiek jest to moment niezmiernie ważny, nie należy zapominać o tem, aby przez chęć stałego stosowania go, nie przyzwyczaić dzieci do pracy automatycznej i bezmyślnych odpowiedzi.

Przy wprowadzaniu działań i znaków rachunkowych musimy pamiętać, poza innemi względami, o stronie praktycznej operacyj rachunkowych. Wiemy, że dodawanie i odejmowanie są działaniami prostszemi, bez których nie możnaby zrozumieć mnożenia i dzielenia. Wobec tego pracę z dziećmi zaczynamy od tych dwu działań, a dopiero wtedy, kiedy nauczyciel wyczuje, że dzieci opanowały już dostatecznie znajomość dodawania i odejmowania przystąpić może do mnożenia i dzielenia. I właśnie tu wyraźnie wystąpi ów wzgląd praktyczny, ponieważ mnożenie zjawi się jako skrócone dodawanie, dzielenie zaś zjawi się po gruntownem poznaniu odejmowania, które poprzedzi t. zw. mierzenie i podział na części.

Dosyć duże trudności sprawia wprowadzenie i zrozumienie przez dzieci znaków działań. Dziecko, jak długo na konkretach i tylko słownie wylicza zadania, nie czuje zupełnie potrzeby ich wprowadzenia i użycia. Skutkiem tego musimy, z biegiem czasu, postawić je w takiej sytuacji, aby użycie znaku działania okazało się konieczne. W tym celu rozwiązujemy z dziećmi pewne zadanie, stopniując, jak to poprzednio zaznaczyliśmy, trudności, t. zn., że dzieci po ułożeniu danej ilości elementów składowych na liczydle, układają przy niej cyfrę (to samo przy swoich liczmanach), następnie rysują zbiory na tablicy i w swoich zeszytach, podpisując cyfry np. dodając pięć, jako (2+3) rysujemy w pierwszej kratce zeszytu ilość 2, pod tem podpisujemy cyfrę, w drugiej kratce ilość 3, tak samo z cyfrą, w trzeciej zaś ilość 5 z odpowiednią cyfrą (naturalnie po uprzedniem złączeniu danych zbiorów na liczydle i liczmanach, jako całości); dopiero po wykonaniu wszystkich tych czynności możemy *umówić* się z dziećmi, że można wprowadzić pewne znaki, które odpowiadają czynnościom [1]). To samo dotyczy wszystkich znaków działań. Przy przejściu do drugiego dziesiątka musimy pamiętać o tem, aby możliwie w łatwy sposób uzmysłowić dzieciom zrozumienie dziesiątka jako całości i sposobu pisania liczb dwucyfrowych. Możemy to uskutecznić np. przez związanie 10 jakichś przedmiotów (patyczków) w jedną całość (dzieci poprzednio poznały już cyfrę 10 jako znak odnośnej liczby), do której dodajemy stopniowo 1, 2 i t. d. patyczków, zapisując 1 (pęczek) 1 (patyczek) czyli 11, co dzieci sprawdzają liczeniem. W dalszym etapie działań rachunkowych wystę-



[1]) Nie należy przywiązywać do znaku + jakiegoś jednego, określonego terminu np. więcej. Dobrze byłoby, aby dzieci nauczyły się czytać go rozmaicie, zależnie od treści zadania (dodałem, dosypałem, zebrałem i t. p.).

puje dodawanie i odejmowanie (w zakresie 20) jako czynność złożona, polegająca na rozkładzie jednego ze składników na składnik dopełniający do 10 i na pozostałą resztę, przyczem składniki te dzieci dodają kolejno (np. 8 + 5 = 8 + 2 + 3), względnie, przy odejmowaniu, składnik przewyższający i rozmieniający 10 (np. 13 — 5 = 13 — 3 — 2). Dodawanie i odejmowanie w zakresie 100 będzie tylko rozszerzeniem metod, zdobytych w zakresie 20 na dalsze dziesiątki, np. jeśli przy dodawaniu 8 + 5 radziło sobie dziecko, w ten sposób, że rozkładało składnik 5 na 2 i 3 to w analogiczny sposób postępować będzie przy dodawaniu 18 + 5, 28 + 5 i t. p. Dodawanie zatem i odejmowanie w wyższym zakresie poza wprawą, nie przedstawia większych trudności. W zakresie 100 dziecko spotyka się z nowemi działaniami, przyczem mnożenie stale występuje jako skrócone dodawanie. Można przy mnożeniu i nauce tabliczki mnożenia wyprowadzić, dla pewnego rodzaju ułatwienia, jeden iloczyn z drugiego np. mnożąc przez 4 uczeń może mnożyć przez 2 i jeszcze raz przez dwa (mogą tu zajść dwie metody pracy, albo dziecko mnoży $7 \times 4 = (7 \times 2) + (7 \times 2)$, albo $7 \times 4 = (7 \times 2) \times 2$). Niesłychanie ważne jest także rozróżnienie dzielenia *na części* czyli podziału i dzielenia *po danej ilości*, czyli mieszczenia albo mierzenia (np. dziecko dzieli 15 orzechów między 3 kolegów (podział) lub dzieli piętnaście orzechów po 3 orzechy (rozkład, mieszczenie).

Do zrozumienia układu dziesiątkowego doskonałym podłożem jest układ metryczny, który pomaga odwzorować układ dziesiątkowy na osi liczbowej — np. rysunek albo model metra może doskonale służyć jako uzmysłowienie szeregu naturalnego w zakresie 100, gdzie cm. będą grały rolę jedności a dcm. dziesiątek. Ze względu na to, że cały dalszy przebieg zrozumienia działań i sprawności liczenia opiera się na gruntownem opracowaniu układu dziesiątkowego, nauczyciel dołożyć powinien wszelkich starań, aby ten układ stał się uczniowi jasny, aby uczeń zrozumiał miejsce każdej liczby w układzie i potrafił po tym szeregu liczb naturalnych wędrować jak po drodze, znaczonej słupami kilometrowemi.

ĆWICZENIA ZMYSŁÓW.

Wiemy, że podstawą naszego poznania jest postrzeżenie, które stopniowo z mętnego i niedokładnego rozwija się w jasne i prowadzi do jasnych i dokładnych wyobrażeń, pojęć, wniosków i sądów. Największem więc naszem staraniem winno być kształcenie zmysłów, które nam tych czuć i postrzeżeń dostarczają. Im lepsze i dokładniejsze będzie działanie zmysłów, tem dokładniejsze będzie pojęcie o otaczającym nas świecie; dlatego to psychologja i pedagogika nowoczesna tak duży kładzie nacisk na kształcenie zmysłów, które tem bardziej w wychowaniu anormalnych, u których albo wszystkie, albo niektóre zmysły niedostatecznie przyjmują wrażenia świata zewnętrznego, są niejako podstawowym czynnikiem, decydującym o przyszłych losach dziecka upośledzonego umysłowo.

U dziecka normalnego zmysły się ćwiczą, uwaga się rozwija, pamięć działa, nawiązują się kojarzenia myślowe, zjawiają się myśli ogólne i abstrakcyjne i wszystko to dzieje się prawie bez interwencji rodziców i wychowawców. Naturalna czynność dziecka podniecała je do patrzenia, słuchania, dotykania, kosztowania; od rana do wieczora gromadziło ono wrażenia, które się stopniowo doskonaliły, utrwalały, tworzyły pojęcia, pozwalały na porównania, kojarzenia myśli, ćwiczyły sąd, rozwijały inteligencję.

Zupełnie inaczej dzieje się u anormalnych: jedno dziecko jest apatyczne i słabo reaguje na zewnętrzne podniety, gromadzi mało obrazów; inne na niczem nie zatrzymuje uwagi, gromadzi niejasne obrazy; inne znowu ma zaburzenia w organach zmysłów, gromadzi źle lub mało wrażeń, inne wreszcie nie mówi, wskutek czego traci ważny czynnik w rozwoju intelektualnym.

J. Joteyko wprowadziła w roku 1909 [1]) do nauki kształcenia zmysłów postulat pierwszorzędnej wagi, wykazując, że *„tak zw. kształcenie zmysłów jest w istocie kształceniem przez zmysły“;* kształcenie zmysłów jest bowiem natury psychologicznej, nie fizjologicznej, przy ćwiczeniach zmysłów nie rozwijamy ich pobudliwości (ostrości), lecz rozwijamy postrzeganie; stała

---

[1]) *J. Joteyko.* Aide-mémoire de psychologie expérimentale et de pédologie, str. 304 i 305. Bruxelles, 1909.

kontrola, jaką roztacza inteligencja nad świadectwem zmysłów, pisze autorka, jest zasadniczym warunkiem ich kształcenia. Badanie te prowadziła dalej *Marja Grzegorzewska*, biorąc jako przykład niewidomych [1]) i nadając wynikom znaczenie zupełnie ogólne. Wykazała ona, że pod wpływem ćwiczenia, kształcą się i doskonalą nie czucia, nawet nie poszczególne czynności psychiczne wyższego rzędu, lecz całe *struktury psychiczne*, powstające na polu sensorycznem, niema jednak dziedziny wyłącznie czuciowej, skutkiem czego proces postaciowania przenosi się na drogę ruchową i w dziedzinę pojęciową. I dlatego, według autorki, można z powyższego wysnuć ważne wskazanie pedagogiczne w sprawie kształcenia zmysłów u normalnych i anormalnych, gdyż pobudliwość może być przedmiotem ćwiczeń jedynie w wypadkach niedorozwoju czynnościowego zmysłów (co należy do wypadków względnie rzadkich, gdy dziecko przychodzi na świat z ukonstytuowanemi już organami zmysłów, brak mu jeszcze tylko podniet funkcyjnych), najważniejszy zaś postulat kształcenia zmysłów będzie się odnosił do wysubtelnienia *wrażliwości różniczkowej* (próg różniczkowy) dla stopni tego samego czucia, i *wrażliwości różniczkowej*, dla czuć gatunkowo do siebie zbliżonych, lecz różnych (próg specyficzny) oraz wyższych percepcyj, zgodnie z zasadą, że „kształcenie zmysłów jest kształceniem przez zmysły". Największy wysiłek w sprawie kształcenia zmysłów — mówi autorka — powinien więc być skierowany na stworzenie najkorzystniejszych warunków dla wytworzenia się struktur naturalnych, w czem materjał dydaktyczny może odegrać pierwszorzędną rolę. Materjał ten powinien być odpowiednio dobrany i jednolity (w znaczeniu strukturalnem), nie powinien się składać z części przygodnie, przypadkowo skojarzonych; winny one należeć do tych samych stuktur, w bezpośrednim związku z podłożem, na którem rozwijają się zjawiska.

A zatem, jak to już poprzednio zaznaczyliśmy, zasadniczym i nieodzownym warunkiem dobrego funkcjonowania aparatu myślowego są dokładne i wierne postrzeżenia, na podstawie których dopiero może powstać dokładne pojęcie o danym przedmiocie czy zjawisku. Na tych właśnie założeniach buduje się później cała myśl ludzka — wnioskowania, sądy, praca wyobraźni. Skutkiem tego powinniśmy się starać o to, aby te podstawy były ścisłe i dokładne, co właśnie osiągnąć możemy przez ćwiczenie wszystkich zmysłów.

W ćwiczeniu zmysłów bardzo doniosłą rolę odgrywa, wrodzony dziecku popęd do ruchu, naśladownictwa oraz chęć badania i zdobywania nowych pojęć. Nauczyciel musi tylko umiejętnie pracą dzieci kierować, i stosując się do ich poziomu intelektualnego i zainteresowania, zaprawiać je do pokonywania trudności, kształcąc przez to uwagę i postrzeganie. W ćwicze-

[1]) *M. Grzegorzewska.* Psychologja niewidomych. Tom I. Czucia, postrzeżenia i wyobrażenia. Wyd. Ped. Towarzystwa Naukowego, Kraków 1929.

niach zmysłów zachować jednak musimy pewien porządek — chodzi nam bowiem o to, aby dzieci odbierały wrażenia możliwie wszystkiemi zmysłami współcześnie; a współcześnie to nie znaczy z konieczności rzeczy jednocześnie. Przypuśćmy, że chcemy dać dziecku dokładne pojęcie o jakimś przedmiocie, to nie wystarczy pokazać jakiś przedmiot lub o nim opowiadać, lecz do współpracy w poznawaniu dopuścić musimy kolejno wszystkie zmysły, które w danym wypadku odegrać mogą pewną rolę. Jeśli np. chcemy dać dziecku dokładne pojęcie o jakimś owocu, to najpierw wchodzi tu w grę zmysł wzroku, którym dziecko postrzega kształt, barwę i wielkość, następnie zmysł mięśniowy, dzięki któremu dziecko odczuje bryłowatość i ciężar, wreszcie zmysł smaku, węchu i słuchu a dopiero wszystkie te odczucia razem wzięte stanowią to, co nazywamy dokładnem pojęciem.

Największe bodaj zasługi w dziedzinie systematyki i metodyki kształcenia zmysłów przypisać należy takim pedagogom jak *Itard, Seguin, Bourneville, Decroly, Montessori.* Nie przytaczamy tutaj wszystkich prac wymienionych autorów i nie podajemy całego zbioru opracowanych przez nich ćwiczeń zmysłów, ze względu na to, że bez podania odpowiednich wzorów loteryjek nie przedstawiałyby one praktycznej wartości, skutkiem czego zadowolimy się tylko podaniem niektórych, które łatwo dadzą się opisać oraz dopełnieniem (także możliwych do opisania bez wzoru) tych, które na podstawie własnej praktyki uważamy za pożyteczne.

Najogólniej rzecz biorąc ćwiczenia zmysłów możemy podzielić następująco:

I. *Ćwiczenia wzrokowe:* a) ćwiczenia chromatyczne, b) kształty i wielkości, c) długości, szerokości i wysokości, d) proporcje i stosunki, e) kierunki i odległości, f) grubości i objętości, g) gęstości, h) orjentacji przestrzennej.

II. *Ćwiczenia słuchowe:* a) kierunki i odległości, b) odpoznawanie po dźwięku uderzanych lub upuszczanych przedmiotów, c) zabawy na skupienie uwagi w połączeniu z ćwiczeniami słuchowemi (np. wyszukiwanie przedmiotu przy pomocy wysokości tonów śpiewu).

III. *Ćwiczenia zmysłów skórnych* (zmysł dotyku i zmysł termiczny) *i zmysłu mięśniowego:* a) kształty i wielkości, b) długości, szerokości i wysokości, c) gęstości, miękkości i szorstkości, d) ciężaru i t. p. a poza tem naturalnie ćwiczenia smakowe i węchowe.

Otóż jeśli weźmiemy pod uwagę zmysł wzroku — nie można sobie wyobrazić możliwości stosowania ćwiczeń, chociażby w związku z podanemi punktami, bez przygotowania różnego rodzaju loteryjek. Jeśli jednak nauczyciel (względnie starsze dzieci) przygotuje pomoce naukowe, musi pamiętać o stopniowaniu trudności przy ich wprowadzaniu.

A zatem należy dobierać najpierw loteryjki o różnych kształtach i róż-

nych barwach [1]), następnie pozostawić różnorodność barw przy tych samych kształtach. Początkowo przy każdej loteryjce musimy zachować rażące różnice kształtów (mogą to być wycinanki różnorodnych przedmiotów znanych dzieciom — należy unikać nic nieznaczących dla dzieci figur geometrycznych) i rażące różnice barw, przechodząc stopniowo do odcieni tej samej barwy i nieznacznych różnic w położeniu tego samego przedmiotu (np. loteryjka kierunków *Decroly'ego*[2]). Wszystkie te ćwiczenia dadzą się wprowadzić w formie loteryjek lub też w formie domina. Do ćwiczeń barw i kształtów możemy też zaliczyć domina tablicowe, sporządzone z poznanych przez dzieci przedmiotów w związku z całokształtem nauczania. Domino takie sporządzamy w ten sposób, że na każdej kartce papieru, przepołowionej kreską umieszczamy rysunki odmiennych przedmiotów, powtarzające się raz z prawej raz z lewej strony. Kartki te rozbierają dzieci między siebie a nauczyciel przyczepia rysunek pojedyńczy na tablicy, dzieci zaś, w zależności od tego, które posiada dany rysunek z lewej strony kartki, przypinają je obok.

Sposób i kolejność ćwiczenia wytłumaczy najlepiej podany niżej rysunek:

Podobne domina można też stosować w związku z jakimś tematem — obrazy muszą być jednak tak dobrane, aby po ułożeniu ich na tablicy, mogło dziecko odczytać całą treść. [3])

Do tych samych ćwiczeń wzrokowych możemy zaliczyć ćwiczenia spostrzegawczości i skupienia uwagi.

Dla przykładu przytoczymy szereg ćwiczeń, które są łatwe do zastosowania i nie wymagają drogiego materjału.

1) Składanie pociętej na części karty pocztowej (kartę pocztową z jakimś wyraźnym obrazkiem np. zwierzęcia domowego rozcinamy na 2, 3, 4 części, z których dzieci układają całość); ćwiczenie z pamięci lub według wzoru.

2) Nalepić na kartonie serję rysunków różnych przedmiotów (młotek, filiżankę, garnek, kapelusz i t. p.) — mieć te same modele w wycinkach. Dzieci odnajdują na kartonie i nakrywają odpowiedniemi sylwetkami;

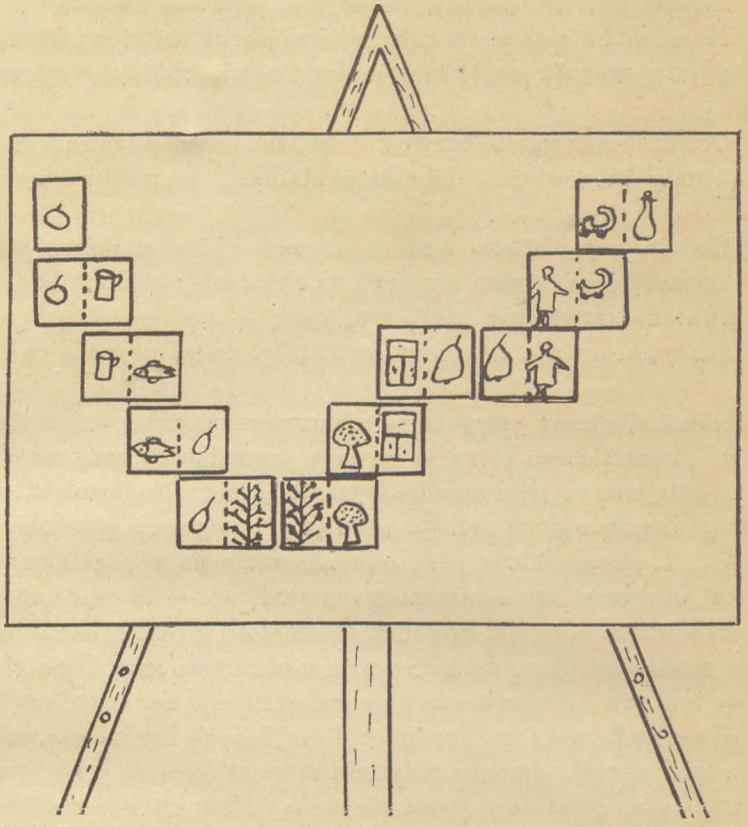
---

[1]) Nie należy zapominać, że początkowo chodzi nam tylko o odpoznanie i identyfikowanie barwy, a dopiero w okresie późniejszym następuje skojarzenie jej z nazwą.

[2]) Loteryjka ta polega na tem, że na dużym kartonie umieszczamy w dwu lub trzech szeregach np. sylwetki ludzi małemi różnicami ich położenia lub ruchu (ta sama sylwetka z ręką podniesioną całkowicie lub do połowy). Na małych kartonikach umieszczamy te same sylwetki — dziecko winno odpoznać i nałożyć odpowiedni kartonik na odpowiednią sylwetkę.

[3]) Jakkolwiek są to niezmiernie interesujące dla dzieci ćwiczenia, zwrócić należy uwagę, że treść całokształtną mogą ująć dzieci dopiero na poziomie II — na poziomie I szkoły ćwiczeń nie udało nam się uzyskać od dzieci odpowiedzi, ujmującej temat całokształtnie; ćwiczenie mimo to posiada swą wartość, gdyż dzieci ujmują poszczególne elementy składowe loteryjki.

3) Mieć podwójne próbki materjałów lub obić ściennych; dać każdemu uczniowi podwójną serję zmieszaną. Dziecko ma: a) odnaleźć kawałki identyczne, b) dobrać papiery lub materjały podobne;



Rys. 20.

4) Porozstawiać buty, pantofle i kalosze uczniów. Dzieci dobierają parami stopniowo, zaczynając od najmniejszych. Poustawiać dzieci nieobute i kazać innym wyszukać odpowiednie dla nich obuwie.

5) Jeden uczeń ustawia szeregiem swoich kolegów, stopniując ich wzrost. Cała klasa kontroluje.

6) Dużą kłódkę zawiesza się w klasie; jakiś uczeń dostaje rozmaite klucze, wśród których znajduje się klucz od tej kłódki. Porównując wielkość klucza i otworu w zamku, dziecko powinno znaleźć klucz właściwy. Sprawdza to następnie praktycznie.

7) Przymocować do kartonu powierzchnie (prostokąty, kwadraty, trójkąty i t. p.) stopniowo coraz mniejszych rozmiarów. Identyczną wolną

serję daje się dziecku, które bez dotykania i przymierzania powinno położyć każdy wycięty karton na odpowiedni przymocowany.

8) Drobne przedmioty różnej barwy i różnej wielkości mieszamy razem — dzieci je segregują według barwy i wielkości;

9) Dobrać paciorki (wełny, materjały, papiery) tego samego koloru;

10) Nalać do butelek wody zabarwionej (farby roślinne nieosadzające) od najjaśniejszej do najciemniejszej barwy. Dzieci układają w odpowiednim porządku;

11) Dobierać z uczniami barwę zieloną, fioletową, pomarańczową i t. p. zapomocą wody zabarwionej, bibułki nakładanej na szyby okien, kredy barwnej;

12) Robótki z paciorków według pewnego rytmu w doborze kolorów;

13) Odczytywanie zmian zaszłych na rysunku (nauczyciel szkicuje na tablicy człowieka, względnie jakiś krajobraz — poczem dzieci zamykają oczy — nauczyciel dodaje stopniowo szczegóły, dzieci poznają co się zmieniło).

Ćwiczenia słuchowe polegają na odpoznawaniu przez dzieci dzwięków, a następnie przedmiotów, które je wydają, początkowo przy współudziale wzroku, a następnie po jego wyeliminowaniu. Można tu stosować odpoznawanie przez dziecko głosu kolegi, dźwięku uderzanej szklanki, żelaza, dzwonka i t. p. przedmiotów, oraz odpoznawanie po dźwięku przedmiotu, który został uderzony lub upuszczony na podłogę. — W stadjum późniejszem dziecko winno odróżnić kierunek i odległość głosu, kroków lub biegu. Mając np. zawiązane oczy, dziecko poznaje kierunek, skąd idzie głos. Poznaje głosy kolegów. Poznaje czy głos jest zbliżony, czy oddalony (później ile kroków, ile metrów i t. p.), poznaje ilość idących lub mówiących dzieci. Uderzając linją w stół, dziecko odtwarza rytm wykonany przez nauczyciela — słysząc rytm, odnajduje znaną piosenkę. Można także z wielkiem powodzeniem zastosować ćwiczenie słuchowe w formie gry. W tym celu jedno z dzieci opuszcza klasę, pozostałe chowają jakiś przedmiot, poczem zaczynają śpiewać — dziecko winno po wysokości i sile śpiewu orjentować się, w którem miejscu znajduje się przedmiot umówiony (naturalnie po uprzedniem porozumieniu się, że w chwili kiedy dziecko znajduje się w pobliżu przedmiotu, śpiew będzie głośny, jeśli zaś będzie się od przedmiotu oddalało — śpiew będzie coraz cichszy).

Najbardziej charakterystycznem ćwiczeniem czucia stereognostycznego jest worek *Seguin'a*, które to ćwiczenie można stosować w dwojaki sposób: 1-szy polega na wsypaniu do woreczka różnorodnych przedmiotów: tutaj dziecko odpoznaje i nazywa przedmioty przez wyczucie dotykowe najpierw bezpośrednie (wkłada rękę do środka i wyszukuje), a potem pośrednie (odpoznaje przedmiot przez materjał woreczka); 2-gi polega na ułożeniu różnych przedmiotów na stole i zasłonięciu ich specjalną zastawką, z za której

dziecko wybiera dany przedmiot. Ten drugi zwłaszcza sposób ma tę dobrą stronę, że zajmuje równocześnie wszystkie dzieci — które kontrolują pracę i niezmiernie interesują się tem, czy kolega znajdzie dany przedmiot, czy nie znajdzie. Do kształcenia dotyku używa *Decroly* loteryjek, sporządzonych z tektury lub drzewa (najrozmaitsze figury jak koła, elipsy, kwadraty i t. p. wkłada się w odpowiednio wcięte otwory), zapinania (na jednych skrawkach materjału przyszywa się guziki, zatrzaski, haftki — na drugich zaś robi się dziurki) oraz deseczek równej wielkości, lecz różnej grubości (patrz Seguin, Bourneville, Montessori).

Można też stosować takie np. ćwiczenia.

1) Serja kawałków różnych materjałów jest przytwierdzona do tablicy. Dziecko dostaje jeden identyczny kawałek — nie patrząc (oczy zawiązane), dotyka stopniowo wszystkich materjałów i poznaje odpowiedni;

2) Poznać dotykiem różne przedmioty podane do ręki;

3) Określić ciało dotknięte (papier, drzewo, kamień, żelazo i t. p.);

4) Poznać dotykiem monety

Do ćwiczeń zmysłu węchu i smaku służyć mogą najrozmaitsze roztwory cieczy kwaśnych, słodkich, gorzkich, o różnym zapachu. Np.:

1) Rozpoznać węchem kawę, cykorję, ocet, naftę, spirytus i t. p.

2) Rozpoznać mieszaninę dwóch płynów, kierując się tylko zapachem;

3) Wąchać butelki po płynach o zapachu uporczywym i rozpoznać co w nich było;

4) Rozpoznać smakiem kawę, cukier, sól, pieprz i t. p.

5) Ćwiczenia podobne z produktami o jednakowym wyglądzie i kolorze: mąka — cukier; kawa mielona — cykorja i t. p.

Podaliśmy tu jedynie szkicowo i fragmentarycznie niektóre ćwiczenia zmysłów, gdyż każdy z czytelników łatwo zdać sobie może z tego sprawę, że gruntowne ich opracowanie wymagałoby pracy obszernej, specjalnie temu zagadnieniu poświęconej. Pragniemy tu zwrócić jeszcze uwagę, że nie należy sądzić, że ćwiczenia zmysłów, winny polegać jedynie na wprowadzaniu sztucznego zainteresowania przez przynoszenie dzieciom codziennie nowych loteryjek czy innych pomocy naukowych — nie, ćwiczenia zmysłów winny być stosowane na każdym kroku, przy każdej sposobności — ale też nie należy zapominać i o tem, że pewnych ćwiczeń bez specjalnych pomocy naukowych przeprowadzić nie możemy, a zaniedbanie ich odbić się może ujemnie na rozwoju dziecka anormalnego.

GRY, ZABAWY, GIMNASTYKA, ŚPIEW.

W rozdziale niniejszym nie będziemy specjalnie zastanawiali się nad metodą gimnastyki i śpiewu w szkołach dla upośledzonych umysłowo, pozostawiając tę sprawę specjalistom. W stosunku zaś do gier i zabaw chcemy jedynie zaznaczyć z punktu widzenia ogólnego, że po za ćwiczeniami zmysłów i pracą ręczną są one podstawowym czynnikiem wychowania dziecka anormalnego. Trudno sobie wyobrazić możliwość budzenia w dziecku uczuć moralnych, estetycznych czy społecznych, bez stosowania jak największej ilości zabaw i gier różnego rodzaju — dziecko zapamięta i przyjmie do swej świadomości tylko to, co samo doświadczyło, co samo przeżyło, a gry i zabawy dostarczają dziecku bodaj najwięcej przeżyć i doświadczeń. By jednak gry, zabawy oraz gimnastyka stanąć mogły na odpowiednim poziomie t. zn. przyczyniły się do rozwoju fizycznego i urabiały charakter dziecka, potrzebne są ku temu odpowiednie warunki, jednym z najważniejszych jest, specjalnie na ten cel przeznaczone boisko — tam, pod gołem niebem, dziecko wyładowuje swą energję, swobodne, radosne, wesołe — tam rozwija się pełniej fizycznie i moralnie.

Niestety, większość naszych szkół specjalnych nietylko że nie posiada własnego boiska, lecz gnieździ się w ciasnych i niehigjeniczych lokalach... Dziecko jest jednak mało wymagające, zgodzi się i na to, by w tych ciasnych murach przepędzić mogło radosne swe chwile, wyładować energję, — bo dzieci lubią i chcą się bawić, lecz potrzebują dużo swobody. W grach i zabawach wyraźnie przejawia się potrzeba uwzględnienia tego czynnika. Zwrócić uwagę należy również na to, że żadna nowa zabawa początkowo nie zajmie dzieci, każda bowiem przynosi z sobą pewien zasób doświadczeń, pewną umiejętność wspólnego przebywania. Nie będziemy wchodzili w metodykę, ani systematykę gier i zabaw, zostawiając to specjalistom, nadmienimy jeno, że początkowo należy wprowadzać tylko takie gry i zabawy, które dzieci znają i same potrafią zorganizować. W późniejszym dopiero etapie, skoro dzieci nabiorą już zainteresowania, zamiłowania

i poddadzą się pewnym przepisom i prawom, obowiązującym w każdej zabawie, kiedy dzieci potrafią panować już trochę nad sobą, należy je uczyć nowych gier i zabaw, zastosowanych, o ile możności do ogólnego układu koncentrycznego programu. W każdym wypadku starać się winniśmy o to, aby w grach i zabawach możliwie najwięcej zastosowania znajdował śpiew. Poza tem w szkole specjalnej niektórzy uczniowie winni wykonywać ćwiczenia gimnastyczne w myśl wskazówek lekarza; ćwiczenia te mają na celu naprawę wad fizycznych danych dzieci (np. skrzywienia kręgosłupa i t. p.).

Ważną rolę w wychowaniu dzieci anormalnych odgrywa *gimnastyka eurytmiczna.* Zasada tej gimnastyki polega na kierowaniu przy pomocy muzyki systemem mięśniowym we wszystkich jego objawach ruchowych. Na dźwięk muzyki łatwej, granej na pianinie czy innym instrumencie muzycznym, dzieci wykonują odpowiednie ruchy. Gimnastykę eurytmiczną należy odróżnić od gimnastyki rytmicznej *J. Dalcroze'a,* która ma na celu rozwój poczucia rytmu, zależnego od dobrej równowagi i harmonijnych ruchów ciała. Środkiem do osiągnięcia tego celu są ruchy ciała. Tak jak uczymy mówić głuchoniemego, ucząc go ruchów warg, mówi *Dalcroze,* co przecież dla niego nie odpowiada idei słuchowej, tak również uznajemy za możliwe dać poczucie rytmu muzycznego człowiekowi, który poczucia tego nie posiada, przyzwyczajając jego ciało do ruchów regularnych, które okiem może kontrolować.

Gimnastyka eurytmiczna ma na celu całkowity rozwój fizyczny; aby cel ten osiągnąć posługuje się nietylko ćwiczeniami dobrze określonemi ale i muzyką.

Oprócz wartości fizycznych stosowanie gimnastyki eurytmicznej przedstawiania wielkie korzyści z punktu widzenia pedagogicznego i metodologicznego. Wspólną charakterystyką dzieci anormalnych jest słaba wola, unikająca wysiłku, uwaga płochliwa, kapryśna i jałowa, brak karności. Dzieci te muszą przerabiać dużo ćwiczeń systematycznych, ażeby rozwinąć i wzmocnić mięśnie, a co za tem idzie, dopomóc rozwojowi umysłowemu i moralnemu.

Wszystkie dzieci lubią niezmiernie lekcje gimnastyki z akompanjamentem muzyki. Ona je porywa, budzi uwagę, ciekawość, co je znowu podnieca do obserwacyj i odtwarzania ćwiczeń wykonywanych w ich obecności. Ta rytmiczna gra mięśni przy akompanjamencie muzyki ma ważne znaczenie wychowawcze. Sprowadza bowiem zmiany pomyślne w centrach ruchu i wrażliwości ogólnej oraz pomaga w dostarczaniu uczuć złożonych w stosunku do czasu, kształtu, świata zewnętrznego i t. p. Muzyka wzmacnia wolę, rozwija uwagę dowolną, która pozwala na wykonywanie pracy ciągłej i wymagającej myślenia. Stwierdzono, że podczas ćwiczeń gimnastyki eurytmicznej ilość dzieci nieuważnych jest znacznie mniejsza, niż podczas lekcyj gimnastyki zwyczajnej. Ta dyscyplina mięśniowa jest również środ-

kiem dobrym do wprowadzenia karności i ładu. Podczas lekcji gimnastyki eurytmicznej samowola jest rzadkim wypadkiem. Rozkazy daje muzyka, której się dzieci z przyjemnością poddają, przez co nieznacznie przyzwyczajają się do poddawania się regulaminowi klasy. Wskutek różnych kombinacyj gimnastycznych i muzycznych cały system mięśniowy jest czynny; niezgrabne i ciężkie ruchy dzieci anormalnych mogą być łatwo wtedy korzystnie zmienione. Dzieci wchodzą do klasy przy dźwiękach muzyki — muzyka kieruje całkowicie ruchami dziecka, wskutek czego bezładne i niepowiązane ruchy podlegają regulacji — wpływem swoim zaś na system nerwowy podnieca i utrzymuje dziecko w jego pracy, rozwija wolę i panowanie nad sobą.

Nie będziemy tu również zabierali głosu w sprawie nauczania śpiewu, wspomnimy tylko, że oprócz wielkiego ogólno-pedagogicznego znaczenia, w szkole specjalnej śpiew odgrywa niesłychanie doniosłą rolę, jako czynnik, rozwijający mowę dziecka, która w większości wypadków jest bełkotliwa, sepleniąca, niewyraźna i uboga w zasób słów.

PRZYGOTOWANIE ZAWODOWE.

Jednem z niezmiernie ważnych zagadnień organizacji wychowania anormalnych i przystosowania ich do warunków życia społecznego jest ich przygotowanie zawodowe. Jest to problemat wyjątkowo trudny i napotykający na wielkie trudności przy swej realizacji. Wiemy bowiem, że samo skierowanie do odpowiedniego zawodu winno uwzględniać zamiłowanie dziecka, jego w danym kierunku uzdolnienia, wolę rodziców, uzdolnienia ogólne fizyczne i intelektualne. Częstokroć uzdolnienia dziecka, warunki fizyczne i zamiłowania, jakkolwiek się całkowicie zbiegają, aby dziecko

Rys. 21.

Klasa głęboko upośledzonych szkoły ćwiczeń P. I. P. S. w czasie pracy wykonywania przeplatanek z rafji, służących do wyrobu worków. Na ścianach wyroby dzieci tej klasy.

ten, a nie inny wybrało zawód — staje temu jednak na przeszkodzie uprzedzenie, względnie materjalna niemożliwość kształcenia dziecka przez rodziców w danym zawodzie, gdyż warunki domowe tak się składają, że musi ono natychmiast zarabiać na swoje utrzymanie. Problemat ten wymaga przeto zaradzenia złemu w drodze ustawodawczej, gdyż szkolnictwo specjalne, bez racjonalnie pomyślanego przygotowania zawodowego nie spełnia swego zadania.

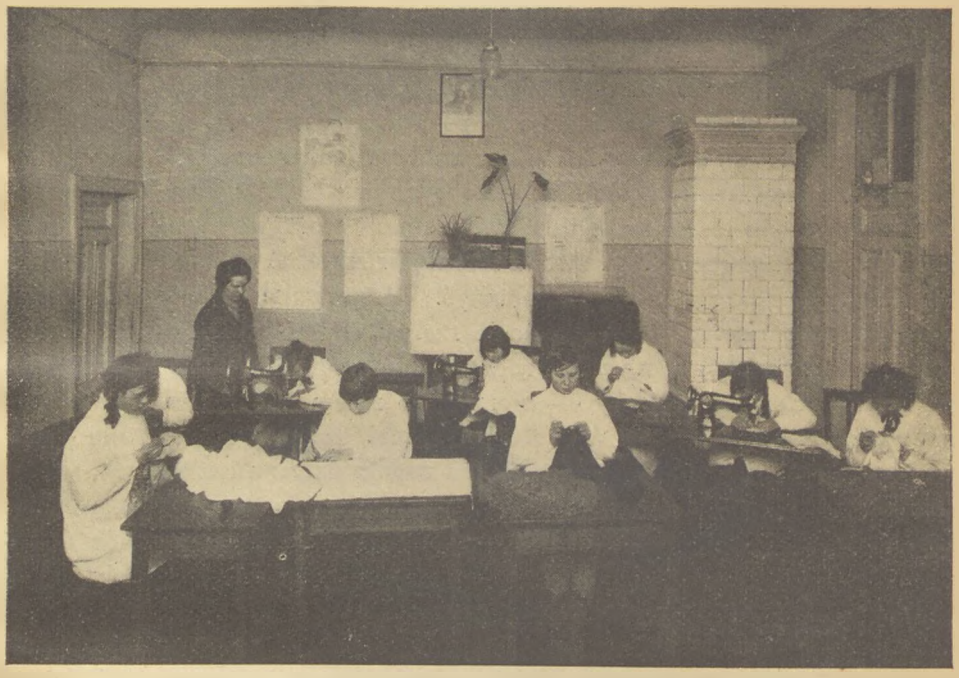
Rys. 22.
Szkoła ćwiczeń P. I. P. S. Przygotowanie zawodowe. Dzieci przy pracy w warsztacie stolarskim.

Inna sprawa, jak owo przygotowanie zawodowe zorganizować. Istnieją w tym względzie dwa zasadnicze kierunki: jeden domagający się organizowania w większych ośrodkach przygotowania zawodowego przy szkołach specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo — drugi zaś skierowania tej kategorji dzieci na naukę do majstrów, którzy byliby opłacani i kontrolowani przez Państwo.

I jeden i drugi sposób rozwiązania tego zagadnienia ma swoje dobre i złe strony.

W pierwszym wypadku jest rzeczą możliwą przygotowanie odpowiednich instruktorów zawodowych, opracowanie metod pracy, dostępnych

dla umysłu anormalnego oraz ścisła współpraca grona pedagogicznego, instruktorskiego oraz lekarskiego dla dobra przyszłości wychowanka. Zjawia się tutaj jednak wielka trudność, polegająca na znikomej możliwości wyboru, odpowiedniego dla dziecka zawodu — trudno sobie bowiem wyobrazić możliwość zorganizowania większej ilości kursów czy szkół zawodowych, uwzględniających poszczególne zamiłowania i uzdolnienia z powodu olbrzymich kosztów, jakie podobna organizacja musiałaby za sobą pociągnąć.



Rys. 25.
Szkoła ćwiczeń P. I. P. S. Dziewczęta w czasie pracy w warsztacie krawieckim.

Oddawanie dzieci do majstrów rozwiązuje poniekąd różnorodność zamiłowań i uzdolnień dzieci, wprowadza je w życie rzeczywiste, twarde, codzienne, nie rozwiązuje jednak również, przynajmniej narazie zagadnienia — ponieważ ludzie ci przywykli do obcowania i pracy z dziećmi normalnemi, nie zrozumieją przejawów duszy anormalnej i częstokroć zamiast kształcić i rozwijać, paczyć mogą wolę i charakter dziecka.

Po jakiejkolwiek drodze pójdzie w przyszłości rozwój przygotowania zawodowego dla tej kategorji dzieci — jest rzeczą konieczną, aby problemem tym zajęły się wszystkie zainteresowane czynniki, a w pierwszym rzędzie Ministerstwo Oświecenia Publicznego i Ministerstwo Pracy i Opieki

Społecznej, oraz związki komunalne, które wspólnym wysiłkiem winny nakreślić plan rozwoju tego zagadnienia, wynaleźć środki i sposoby jego realizacji i stopniowo w czyn je wprowadzać, jeśli chcemy, aby na miejsce przestępców, włóczęgów, prostytutek oddawać społeczeństwu ludzi zdolnych do mniej lub więcej pożytecznej pracy.

ZAKOŃCZENIE.

Należałoby teraz zadać sobie pytanie, jaka forma organizacji odpowiada najlepiej wychowaniu dzieci anormalnych. Przy rozważaniu tej kwestji przedewszystkiem powinniśmy się zwrócić do etjologji, czyli przyczynowości anormalności. Wiemy, że poza dziedzicznością, wielką rolę odgrywają tu wpływy środowiska, w którem dana jednostka przebywa. W domu dziecko anormalne często nie ma dobrych przykładów, skutecznego nadzoru i dobrobytu materjalnego. I materjalnie i moralnie niema na dziecko dobrego oddziaływania, jego strona fizyczna i moralna zaniedbana i opuszczona więcej jeszcze może się obniżyć. Przeważnie wpływ środowiska niszczy pracę szkoły, gdyż w istocie rzeczy w trudnych i złych warunkach materjalnych i moralnych rodzina właściwie nie istnieje tam; jeśli się jej dziecku nie stworzy — niema ono zatem gdzie przygotować się do życia społecznego. Żyje w rodzinie ciemnej, nieszczęśliwej, zaniedbanej wreszcie upadłej i przestępczej. Wśród rodzin dzieci anormalnych, wielki procent rodziców jest alkoholikami a nie mały też procent dzieci alkoholizuje rodzina. Wiele dzieci jest opuszczonych moralnie. Dla ich dobra należałoby życzyć, aby jak najrychlej były od tego jarzma oswobodzone. Lenistwo, zepsucie, rozpusta znajdują na ulicy środowisko sprzyjające ich rozwojowi. Nie koniecznie upadek moralny należy upatrywać w upadku moralnym rodziców, często w rodzinie brak dozoru z powodu całodziennego zajęcia ojca i matki poza domem, a wtedy dziecko wychowuje ulica — złe znajomości, życie próżniacze środowiska, zepsucie, podnieca jeszcze i zaznacza wyraźniej nierównowagę tych dzieci. Szkoła powinna zaradzić złemu w zaraniu. Często jednak wysiłki pedagogiczne przedsiębrane przez szkołę niweczy środowisko rodzinne, niweczy ulica, włóczęga, złe towarzystwo i t. p. W systemie szkolnym dziecko codziennie powraca do domu, szybko pozbywa się jej wpływu i odnajduje najgorsze przykłady, wpływ złych rad i złego towarzystwa.

Anormalne dzieci są chore i tak powinny być traktowane. Obarczone zaburzeniami funkcyjnemi, organicznemi, dziedzicznemi lub nabytemi, przedstawiają patologiczny teren, na którym łatwiej rozwijają się różne anomalje i perwersje. Wszystkie te dzieci wymagają specjalnych warunków materjalnych i moralnych, wymagają specjalnej opieki medycz-

nej, specjalnych leczniczo - higjenicznych zabiegów. Zwyczajne szkoły z najlepszym nawet systemem pracy i opieki szkolnej nie mogą wywierać wystarczającego wpływu na rozwój umysłowy anormalnego. Należy dzieciom tym dać szkołę z internatem, środowisko przystosowane, możliwie upodobnione do życia i wychowanie, rozwijające jednocześnie wszystkie zdolności fizyczne, moralne i intelektualne. Jest kilka kategoryj dzieci, dla których koniecznością jest organizowanie szkół specjalnych z internatami, przedewszystkiem zaś konieczność ta zaznacza się w stosunku do tych dzieci, u których strona fizyczna jest pierwszą przyczyną niedorozwoju i dla nich w wielu wypadkach zabiegi higjeniczne są częstokroć potrzebniejsze niż nauka. Następnie są dzieci, których rodzice ze względów materjalnych mogliby, ale nie potrafią zachowywać odpowiedniej higjeny fizycznej i moralnej. Wreszcie, i to jest najliczniejsza kategorja, są dzieci, które należy wyrwać ze złego środowiska materjalnego lub moralnego, lub wreszcie zająć się dziećmi, które są cały dzień pozostawione bez opieki i opuszczone.

Do najważniejszych zadań najbliższej przyszłości należeć winno:

1) uchwalenie ustawy o obowiązku szkolnym dla anormalnych oraz o zakładaniu i utrzymywaniu szkół tego typu;

2) opracowanie planu sieci szkolnej dla szkół specjalnych, uwzględniając możliwości organizacji szkół w większych ośrodkach, w których roczny przyrost dzieci anormalnych będzie wystarczającym dla rozwoju szkoły oraz organizowanie wojewódzkich, względnie powiatowych szkół specjalnych z internatami;

3) racjonalna organizacja przygotowania zawodowego anormalnych;

4) rozwój opieki pozaszkolnej nad anormalnemi oraz ochrona ich pracy.

I tutaj właśnie występuje wyraźnie konieczność ścisłej współpracy Ministerstwa Oświaty, Ministerstwa Pracy i Opieki Społecznej i związków komunalnych.

SPIS RZECZY:

	str.
Wstęp	5
Wykaz szkół i zakładów specjalnych dla dzieci upośledzonych umysłowo	27
Program i metody nauczania	37
Pogadanki i prace ręczne	48
Poziom I	49
„ II	54
„ III	59
„ IV	64
„ V	69
„ VI	72
Nauka języka ojczystego	90
Nauczanie rachunków	104
Ćwiczenia zmysłów	115
Gry, zabawy, gimnastyka, śpiew	122
Przygotowanie zawodowe	125
Zakończenie	128

442 KPiP
1100442