

Halina RACZEK

**Koncepcje organizacji szkolnictwa specjalnego w Polsce  
w okresie międzywojennym**

The Concept of the Organisation of Special Education in Poland in the Inter-War Period

„Każdy ma prawo do szczęścia i swego miejsca w społeczeństwie” pisała Maria Grzegorzewska (1938, s. 4), obejmując słowem „każdy” również dzieci niewidome, głuche, głuchonieme, chore i kalekie, upośledzone umysłowo i moralnie. Dwudziestolecie międzywojenne, z uwagi na istotne przemiany jakie dokonały się wówczas w sposobie organizacji opieki nad dzieckiem, stanowi okres przejściowy między filantropią sprzed r. 1918 a państwowym systemem opieki nad upośledzonymi w Polsce Ludowej.

Po odzyskaniu niepodległości w r. 1918, mimo trudnej sytuacji politycznej, społecznej, gospodarczej i oświatowej żywo interesowano się sytuacją dzieci specjalnej troski. Starły się przyjść im z pomocą organizacje i instytucje społeczne, władze państwowe oraz społeczeństwo. Jednak zasięg tych działań w okresie międzywojennym był niewielki i nie odpowiadał istniejącym wówczas potrzebom społecznym. W roku szkolnym 1937/1938 opiekę wychowawczą w szkołach i zakładach specjalnych znalazło zaledwie około 10% dzieci jej potrzebujących. Ze względu na niewielką liczbę placówek specjalnych oraz niski poziom kultury pedagogicznej społeczeństwa nie objęto wychowaniem znacznej liczby dzieci upośledzonych fizycznie lub umysłowo (H. Ryll 1934/1935).

Należy jednak podkreślić, że właśnie w latach 1918-1939 wypracowano ciekawe projekty organizacji opieki nad dzieckiem specjalnej troski. Radykalny program w tej dziedzinie przedstawiło w r. 1918 Polskie Towarzystwo Pediatryczne. Postulowało ono, aby otoczyć opieką dzieci moralnie zaniedbane, występne, upośledzone pod względem fizycznym i umysłowym, kalekie i chore. Domagało się również utworzenia: dostatecznej liczby oddziałów specjalnych przy szkołach powszechnych w celu nauczania dzieci zacofanych w rozwoju

i niedorozwiniętych pod względem umysłowym, specjalnych przytułków dla dzieci z objawami nieuleczalnego „głuptactwa i idiotyzmu”, jak również dla dzieci dotkniętych nieuleczalną padaczką, specjalnych oddziałów dziecięcych przy zakładach psychiatrycznych dla dzieci umysłowo chorych wymagających leczenia (W. Sterling 1935).

Zagadnienie nauczania dzieci chorych, kalekich i upośledzonych podjęto także na Ogólnopolskim Zjeździe Nauczycielskim obradującym w Warszawie w dniach 14-17 IV 1919 r. Przedstawił je Stanisław Kopczyński, znany lekarz, higienista i działacz społeczny. Jego wypowiedź uzupełnił Tadeusz Jaroszyński i Władysław Jarecki. Referenci zwracali uwagę na fakt, iż wśród uczniów jest około 6% upośledzonych fizycznie lub umysłowo. Wymagają oni szczególnej opieki i specjalnych form kształcenia. Zagwarantować je powinno przede wszystkim państwo przez wprowadzenie dla nich ustawowego obowiązku szkolnego oraz szeroki rozwój zakładów specjalnych.

Wysuwane na Zjeździe wnioski nie znalazły pełnego odbicia w jego uchwałach. Przyjęto na nim tylko ogólne stwierdzenie, że „dzieci umysłowo albo fizycznie nienormalne lub upośledzone (mało zdolne, głuchonieme, ociemniałe, z zaburzeniami mowy, z wadami charakteru) powinny być kształcone oddzielnie, pod kierunkiem specjalnie wykształconych kierowników” (*O szkołę polską* 1920, s. 241).

Rozwój opieki nad dzieckiem upośledzonym był szczególnie utrudniony, gdyż — jak pisała Maria Grzegorzewska — „nie tylko nie rozumiano potrzeby organizowania zakładów i rozwijania opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi, lecz uważano to za pewnego rodzaju zbytek w kraju, gdzie duży odsetek dzieci normalnych pozostaje jeszcze poza szkołą” (M. Grzegorzewska 1924/1925, s. 1). Stosunek społeczeństwa do tej kwestii był raczej filantropijny.

W tej sytuacji należało przede wszystkim przekonać ogół społeczeństwa i odpowiednie władze państwowe o potrzebie roztoczenia opieki nad dzieckiem upośledzonym, a dopiero potem tworzyć system opiekuńczy.

Pierwsze próby w tym zakresie podjęte zostały w r. 1917 przez Władysława Szenajcha. W pracy *Zasady organizacji opieki nad dziećmi* domagał się on zorganizowania opieki wychowawczej nad dziećmi opuszczonymi (nieślubnymi, sierotami, dziećmi ulicy, zaniedbanymi, krzywdzonymi), dziećmi przestępczymi, chorymi, ułomnymi i kalekami, dziećmi niedorozwiniętymi, niewidomymi i głuchoniemymi, gdyż mogłyby one stać się w przyszłości pożytecznymi członkami społeczeństwa.

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości zagadnienie to poruszali tacy działacze społeczni i pedagodzy, jak Maria Grzegorzewska, początkowo referent w Wydziale Szkół Specjalnych, a później dyrektor Państwowego Instytutu Pedagogiki Specjalnej i Jan Hellman, pierwszy naczelnik Wydziału Szkół Specjalnych Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Ogromne znaczenie dla zasygnalizowania społeczeństwu sytuacji w szkolnictwie

specjalnym oraz jego dalszego rozwoju miała wydana w r. 1921 praca Jana Hellmana *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenie Rzeczypospolitej*. Stała się ona w latach następnych podstawą do organizacji opieki nad dzieckiem upośledzonym na terenie ziem polskich. Omawiając projekt organizacji szkolnictwa specjalnego autor podkreślał konieczność ustalenia, teoretycznie i praktycznie, metod badania dzieci i prawidłowej ich selekcji, opracowania ustaw dla tego działu szkolnictwa oraz zaplanowania sieci szkół specjalnych na podstawie ścisłych danych statystycznych. Powołując się na doświadczenia belgijskie proponował on obok szkół powszechnych zwykłego typu tworzyć szkoły i klasy specjalne, stanowiące ich integralną część składową, a przeznaczone dla dzieci, którym zwykła szkoła nie jest w stanie pomóc. Dzieci niezdolne do spełniania jakichkolwiek czynności, wobec których zostały wypróbowane i wyczerpane wszelkie możliwe zabiegi leczniczo-pedagogiczne, proponował umieszczać w przytułkach, szpitalach i domach zdrowia, gdzie znalazłyby zabezpieczenie potrzeb fizycznych.

Ustalając projekt sieci szkolnictwa specjalnego Hellman wziął pod uwagę najniższy odsetek dzieci anormalnych w stosunku do ogólnej liczby dzieci w wieku szkolnym (do anormalnych zaliczono dzieci pedagogicznie opóźnione w rozwoju oraz głuchonieme i ociemniałe). Przyjmując 1% upośledzeń wśród dzieci w wieku szkolnym zakładał on, iż na terenach Rzeczypospolitej znajduje się około 33 tys. dzieci opóźnionych w rozwoju z powodu zaniedbań pedagogicznych (właściwie normalnych, wymagających jednak odrębnych klas i metod), około 11 tys. dzieci anormalnych o głębszych upośledzeniach oraz około 3760 dzieci głuchoniemych i 2900 dzieci ociemniałych. Opierając się na tych danych liczbowych zalecał on tworzenie w pierwszej kolejności klas pomocniczych dla dzieci opóźnionych w rozwoju. Natomiast dzieci o głębszych upośledzeniach należałoby umieścić w szkołach lub zakładach biorąc pod uwagę ich „przystosowalność” albo „nieprzystosowalność”. Jako socjologiczne kryterium „przystosowalności” autor podał dwa warunki: „Nieszkodliwość i zdolność wystarczania samemu sobie w kierunku zaspokojenia potrzeb” (J. Hellman 1921, s. 28). Proponował także utworzenie na terenie Rzeczypospolitej trzech dużych zakładów-ferm lub domów pracy; po jednym w każdej z byłych dzielnic (Kongresówce, Małopolsce, Wielkopolsce) i połączenie ich w organiczną całość ze szkołami powszechnymi dla dzieci normalnych. Uzasadniał to względami praktycznymi, jak koszty administracji i utrzymania zakładu oraz pedagogicznymi — możliwość przesuwania w miarę potrzeby wychowanków z jednej placówki do drugiej.

Dla pozostałych dzieci anormalnych powinny powstać, zdaniem Hellmana, odrębne zakłady z internatami lub też półinternaty. Zakładanie pierwszych byłoby bardziej celowe ze względu na całkowite zapewnienie dziecku odpowiedniego środowiska wychowawczego. Liczba takich zakładów na terenach Rzeczy-

pospolitej, bez kresów, nie powinna przekraczać 20. Według autora w najbliższym czasie należało założyć w kraju 3-4 instytuty dla dzieci anormalnych oraz 3-4 zakłady dla głuchoniemych i ociemniałych (ewentualnie Lublin, Kraków, Łódź). Ponadto konieczne było tworzenie od zaraz zakładów wychowawczo-opiekuńczych, ognisk, świetlic itp. dla dzieci normalnych, lecz moralnie zaniedbanych.

Według Hellmana, aby prawidłowo funkcjonowało szkolnictwo specjalne, istotne było utworzenie organu centralnego odpowiedzialnego za organizację i rozwój tego typu placówek w całym kraju. Mógłby on powstać przy Ministerstwie WRiOP, gdyż w pracy z dziećmi upośledzonymi ważną rolę odgrywają działania wychowawcze. Proponował, aby zadania te pełnił, po odpowiednim rozszerzeniu, Wydział Szkół Specjalnych Ministerstwa WRiOP.

Przedstawiony tu minimalny plan rozwoju placówek specjalnych w Polsce miał duże szanse powodzenia. W rzeczywistości jednak, według niezbyt dokładnych danych, w latach 1918-1921 było w Rzeczypospolitej około 75 tysięcy dzieci upośledzonych umysłowo w wieku szkolnym, około 4350 dzieci głuchoniemych, około 3260 dzieci niewidomych i około 6 tysięcy dzieci kalekich i przewlekle chorych (Hellman 1924/1925, s. 4 i n.). W związku z tym optymalny plan przewidywał powstanie 10 instytutów dla około 2 tysięcy dzieci niewidomych, 11 instytutów dla około 2200 dzieci głuchoniemych, 22 instytuty dla około 4300 wychowanków upośledzonych umysłowo, chorych i kalekich oraz 1827 klas tzw. pomocniczych przy szkołach powszechnych dla 36 540 uczniów opóźnionych w rozwoju lub zaniedbanych wychowawczo (Hellman 1921, s. 27).

Dla prawidłowego rozwoju opieki nad dzieckiem specjalnej troski podstawową sprawą, w pierwszych latach niepodległości kraju, było natychmiastowe opracowanie odpowiedniego, całościowego ustawodawstwa opiekuńczego. Istniejące w trzech dzielnicach kraju różne ustawodawstwa wymagały całkowitego odrzucenia lub kodyfikacji. Władze państwa przyjęły drugie rozwiązanie.

Sekcja Prawa Karnego Komisji Kodyfikacyjnej, której głównym członkiem był A. Mogilnicki, podjęła prace nad przestępczością nieletnich. Już w grudniu 1921 r. wystąpiła ona z dojrzałym projektem przepisów w tej dziedzinie noszącym tytuł *Ustawa o sądach dla nieletnich*. Obejmował on całokształt przepisów dotyczących sądów dla nieletnich i opieki nad dzieckiem, które weszło w kolizję z prawem.

Przy układaniu projektu w Komisji Kodyfikacyjnej starły się dwa nurty, będące wyrazem walki prowadzonej przez pedagogów całego świata. Zwolennicy bardziej radykalnej reformy chcieli zupełnie usunąć karę jako środek walki z przestępczością nieletnich i zastąpić ją zastosowaniem wyłącznie środków wychowawczych i poprawczych wolnych od pojęć odwetu. Inni, bardziej ostrożni, chcieli zachować dla pewnej kategorii nieletnich swoistą karę o charakterze poprawczym. (A. Mogilnicki 1925).

Projekt kodeksu karnego w sposób kompromisowy rozwiązywał problem walki z przestępczością nieletnich. Dzielił on nieletnich na dwie kategorie: pierwsza z nich obejmowała dzieci do lat 13 i młodzież od 13 do 17 lat działającą bez rozeznania, natomiast druga — nieletnich od 13 do 17 lat, którzy popełnili czyn karalny z rozeznaniem. Wobec nieletnich pierwszej grupy miały być stosowane — w myśl kodeksu karnego — takie środki wychowawcze, jak: upomnienie, oddanie rodzicom lub opiekunom pod opiekę odpowiedzialną, powierzenie osobie godnej zaufania, towarzystwu lub instytucji. Jako zasadniczy środek poprawczy w stosunku do nieletnich grupy drugiej proponowano umieszczenie ich w zakładzie poprawczym, który miał być placówką wychowawczą. Nieletniego nienormalnego, upośledzonego lub chorego sąd, na wniosek lekarza, celem zastosowania właściwych zabiegów leczniczych i wychowawczych mógł umieścić w szpitalu, w zakładzie leczniczym, sanatorium lub przytułku.

Projekt starał się ułatwić powstawanie nowych zakładów wychowawczych i poprawczych przez wprowadzenie przepisów, w myśl których państwo rozporządzające nadmiarem wolnej ziemi miało nadawać danej osobie lub instytucji na czas istnienia placówki „obszar ziemi w stosownej miejscowości odpowiadającej potrzebom zakładu”. (Mogielnicki 1925, s. 364). Nakładał także na państwo obowiązek utrzymywania zakładów wychowawczych i poprawczych. Według projektu, przy każdym Sądzie dla Nieletnich powinno istnieć schronisko w celu tymczasowego umieszczenia w nim nieletnich. Nie może ono jednak mieścić się w jednym gmachu z aresztem lub więzieniem. Bezpośrednią kontrolę nad nim miał sprawować sędzia dla nieletnich. Za najważniejsze zadanie uznano w projekcie wprowadzenie do sądu instytucji wychowawcy (w osobie sędziego lub pedagoga), zorganizowanie przy sądach stale działającej pracowni medyczno-pedologicznej, przez którą przechodziliby wszyscy podsaądni oraz tworzenie racjonalnie pomyślanych izb zatrzymań.

Maria Grzegorzewska oceniając przedłożony projekt sprzeciwiła się koncepcji oddania zakładów wychowawczo-poprawczych Ministerstwu Sprawiedliwości a nie Ministerstwu WRiOP. (Grzegorzewska 1929/1930).

Stanowisko jej poparł pierwszy w Polsce Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych, który odbył się w r. 1925. Postawił on jednocześnie wniosek o zmianę nazwy tych zakładów na „specjalne zakłady wychowawcze”, gdyż mają one dać dzieciom opiekę i wychowanie, a w nazwie „poprawczy” mieści się charakter karny placówki.

Naczelnym zadaniem Zjazdu było dążenie do nawiązania współpracy między wszystkimi osobami związanymi ze szkolnictwem specjalnym, a więc nauczycielami i osobami pracującymi na polu naukowym i społecznym. Uważano, że będzie ona nieodzownym warunkiem sformułowania najogólniejszych postulatów pracy na przyszłość.

Uczestnicy Zjazdu domagali się opracowania ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego oraz wprowadzenia przymusu szkolnego dla dzieci anormalnych.

Apelowano o powołanie do życia rozwiązanego Wydziału Szkolnictwa Specjalnego w Ministerstwie WRiOP oraz o możliwie szybkie rozpatrzenie i uchwalenie w sejmie ustawy o sądach dla nieletnich. Zwrócono się także do władz państwowych, samorządowych i organizacji społecznych o zorganizowanie przygotowania zawodowego dla dzieci anormalnych. Jednocześnie Zjazd wyraził przekonanie, że:

a) tylko administracja szkół specjalnych winna należeć do inspektorów szkolnych, nadzór zaś pedagogiczny powinien spoczywać w rękach fachowych wizytatorów poszczególnych działów szkolnictwa specjalnego,

b) zakłady komunalne dla dzieci anormalnych w celu ujednoczenia pod względem pedagogicznym powinny podlegać Ministerstwu WRiOP. (Sprawozdanie... 1925/1926, s. 119).

Prace Zjazdu skoncentrowano na czterech działach szkolnictwa specjalnego: dziale szkolenia ociemniałych, głuchoniemych, zaniedbanych moralnie i upośledzonych umysłowo. W czasie obrad wypowiedziano się za zupełnym rozgraniczeniem wychowania dzieci ociemniałych i głuchoniemych. W uchwałach Zjazdu uznano za konieczne, aby:

a) w głównych ośrodkach miejskich, takich jak Warszawa, Lwów, Wilno, budować domy zarobkowe, w których niewidomi tam mieszkający wyrabialiby kosze, szczotki, sieci itp.,

b) zorganizować na terenie Rzeczypospolitej zakład naukowo-wychowawczy z internatem, przeznaczony dla dzieci umysłowo upośledzonych, ze względu na wielką rolę wychowawczą internatów.

c) otwierać internaty także przy szkołach dla dzieci moralnie zaniedbanych i głuchoniemych, gdyż większość wychowanków w nich jest zamiejscowa.

Problemy opieki nad dzieckiem specjalnej troski uwzględniono również w planie rozwoju opieki społecznej na lata 1926-1930 opracowanym przez resort pracy i opieki społecznej. Plan ten zakładał budowę 10 sierocinieców dla około 2500 dzieci pozbawionych opieki, 10 zakładów dla około tysiąca dzieci trudnych do prowadzenia i moralnie zaniedbanych, 2 zakłady dla 200 dzieci kalekich, 8 zakładów dla 800 dzieci ociemniałych oraz po 10 zakładów dla tysiąca dzieci głuchoniemych, około tysiąca dzieci gruźliczych i 2 tysiące dzieci chorych na jaglicę. (Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej 1926, s. 90). Program ten stanowił wytyczne do działania samorządów i organizacji społecznych.

Władze szkolne nie były zainteresowane rozwojem szkolnictwa specjalnego, toteż niektóre z postulatów I Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych z r. 1925 powtórzono na II Zjeździe, który odbył się w r. 1934. Nadal domagano się wydania odrębnej ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego oraz opracowania statutu publicznych szkół specjalnych, a także przedłużenia do 16 roku życia obowiązku szkolnego dla dzieci upośledzonych. Ponadto postulowano unormowanie spraw związanych z przygotowaniem zawodowym młodzieży anormalnej i ustalenie liczby dzieci w klasach do 20 osób, a wyjątkowo na okres

prześciowych trudności gospodarczych w kraju — na 24 osoby. Do czasu opracowania ustawy o ustroju szkolnictwa specjalnego proponowano uzupełnienie ustawy jędrzejewiczowskiej z r. 1932 specjalną nowelą, która określiłaby miejsce i zadania szkół specjalnych w systemie szkolnictwa i oświaty, organizację i uprawnienia szkół specjalnych, obowiązki państwa, samorządów i innych organizacji w rozwoju sieci szkół specjalnych oraz obowiązki i prawa nauczycieli szkół specjalnych. (Wnioski II Zjazdu 1934/1935).

Konieczność opracowania podstaw organizacyjnych szkolnictwa specjalnego dostrzegali przede wszystkim nauczyciele, lekarze i prawnicy zajmujący się dzieckiem specjalnej troski. Oni to poświęcali tej sprawie szereg artykułów ukazujących się w okresie międzywojennym m. in. w „Ruchu Pedagogicznym”, „Szkole Specjalnej”, „Kwartalniku Stowarzyszenia Nauczycieli Szkół dla Głuchoniemych i Ociemniałych”. Postulowano w nich m. in.:

— założenie dla mało zdolnych głuchoniemych specjalnych szkół-przytułków na wsi, gdzie uczono by dzieci czytania, pisania, rachunków oraz niektórych łatwiejszych rzemiosł,

— otwieranie dla dzieci niedosłyszających oddzielnych szkół prowadzonych przez specjalnie wyszkolonych nauczycieli,

— otwarcie jednej lub dwu klas w Instytucie Warszawskim dla dzieci z osłabionym wzrokiem,

— potrzebę założenia w Warszawie i Lwowie domów pracy dla ociemniałych, gdyż szkolenie ich musi łączyć się z jednoczesną opieką nad nimi,

— konieczność tworzenia szkół dla dzieci dotkniętych padaczką.

Kreślone z rozmachem, ciekawe projekty organizacji szkół i zakładów specjalnych nie zostały jednak w pełni zrealizowane w II Rzeczypospolitej. W szkolnictwie specjalnym przeznaczonym dla głuchoniemych, niewidomych czy moralnie zaniedbanych nie było odrębnych szkół ani nawet klas dla uczniów dotkniętych również upośledzeniem umysłowym. Mimo postulatów wysuwanych m. in. przez Hellmana nie organizowano odrębnych szkół przeznaczonych dla wychowania i kształcenia dzieci na poziomie „głębokiego debilizmu”. Nie utworzono także szkół ani klas dla dzieci niedosłyszających, niedowidzących czy głuchoniemych, chociaż zwracano na ten problem uwagę m. in. na łamach „Szkoly Specjalnej”. (W. Jarecki 1924/1925). Niezwykle istotne było jednak dostrzeżenie w latach 1918-1939 różnorodnych problemów dzieci specjalnej troski i podejmowanie wysiłków w celu poprawy ich sytuacji.

#### PROPOZYCJE REFORMY PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA DZIECI SPECJALNEJ TROSKI

W pierwszych latach po odzyskaniu niepodległości nauczyciele szkół dla dzieci upośledzonych napotykali na duże trudności w realizacji materiału nauczania. Nie opracowano bowiem dotąd żadnego programu dla tego typu

zakładów. Sytuacja uległa poprawie dopiero w r. 1922, gdy został powołany do życia Państwowy Instytut Pedagogiki Specjalnej (PIPS), a przy nim zorganizowano szkołę ćwiczeń. Nauczyciele szkół pozostających w bliskim kontakcie z Instytutem mogli odtąd konsultować w szkole ćwiczeń programy opracowane przez siebie dla poszczególnych poziomów nauczania. Programy te omawiano z kierownikiem szkoły, a następnie dyskutowano nad nimi na posiedzeniach rady pedagogicznej. Dlatego też Hellman, kreśląc projekt organizacji szkolnictwa specjalnego, do najpilniejszych jego potrzeb zaliczył: ustalenie metod nauczania anormalnych, programów, instrukcji, podręczników, wytycznych wewnętrznej organizacji zakładów oraz metod badań i pomiarów dzieci anormalnych. (Hellman 1921)

Problematyka rozwoju metod nauczania i wychowania dzieci specjalnej troski poruszana była na I i II Zjeździe Nauczycieli Szkół Specjalnych. Stwierdzono na nich, że w szkole dla upośledzonych umysłowo, głuchoniemych, niewidomych i moralnie zaniedbanych należy dążyć do: jak najdalej posuniętego rozwoju intelektualnego i zdobycia ogólnego wykształcenia zgodnie z możliwościami danego dziecka, rozwoju uczuć moralnych i kultury społecznej wychowanków, przygotowania ich do możliwie najdalej posuniętej samowystarczalności przez odpowiednie przygotowanie zawodowe i rozwój fizyczny. (M. Wawrzynowski 1934/1935).

Te wspólne cele w nauczaniu i wychowaniu dzieci anormalnych stanowiły pewną wskazówkę przy opracowywaniu przez Ministerstwo WRiOP programów kształcenia dla zakładów i szkół specjalnych.

Pracą nad udoskonaleniem metod nauczania i wychowania młodzieży ociemniałej zajął się I Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych obradujący w r. 1925. Uchwalił on postulat, że należy pogłębić wychowanie fizyczne dzieci ociemniałych przez szerokie uwzględnienie sportów i gier ruchowych oraz zwrócić uwagę na naukę ogólnokształcącą z jednoczesnym uwzględnieniem racjonalnego przygotowania zawodowego.

Natomiast II Zjazd, odbywający się w r. 1934, uznał program szkoły powszechnej za możliwy do zrealizowania prawie w całości w szkole dla niewidomych. Stwierdzono, że dla opracowania odpowiedniego programu wychowania fizycznego, śpiewu wraz z muzyką, modelowania i zajęć praktycznych oraz dla ustalenia ram organizacyjnych dnia szkolnego i dla wyboru podręczników powinno nastąpić między zakładami porozumienie, w wyniku którego można by powołać specjalną komisję międzyszkolną. (Wnioski II Zjazdu 1934/1935).

Duże znaczenie dla rewalidacji niewidomych miały prace M. Grzegorzewskiej zamieszczane m. in. w „Szkole Specjalnej”. Zwracała w nich ona uwagę na to, że należy dostarczyć niewidomemu wrażeń, wyobrażeń i pojęć najbardziej zbliżonych do rzeczywistości. W działalności tej nie można zadowolić się zastępowaniem metod wzrokowych przez dotykowe. Jediną drogę prowadzącą



do celu widziała ona w wytworzeniu struktur zastępczych — takich, gdzie czynności wzrokowe zastępuje łączne działanie innych zmysłów. Opracowała ona także szkic programu pogadanek dla niewidomych. Szkic ten był pierwszą w tym kierunku próbą opartą na ośrodkach zainteresowań O. Decroly'ego. Z powodu specjalnych warunków życia ociemniałych i specyficznych cech ich psychiki musiały opierać się one na stosunku ociemniałego dziecka do najbliższego otoczenia i z tego podłoża stopniowo się rozwijać. Autorka przyjęła za podstawę programu stosunek dziecka do otoczenia w przestrzeni i czasie, z uwzględnieniem przyrody żywej i martwej, pracy i współpracy ludzkiej. Wraz z upływem lat dziecka ośrodek ten rozszerzano. (M. Grzegorzewska 1926/1927).

Niektórzy pedagodzy pracujący w szkolnictwie specjalnym uważali, że w szkole powszechnej dla niewidomych można zrealizować w całości program języka polskiego, historii, geografii, nauk przyrodniczych i arytmetyki z geometrią. Wysuwano tylko pewne wskazówki co do realizacji poszczególnych przedmiotów. Podkreślano w nich, iż należy zwrócić większą uwagę na ćwiczenia słownikowe dziecka niewidomego, zachować pewną ostrożność przy operowaniu wyrazami odpowiadającymi obrazom czysto wzrokowym, aby uchronić niewidomego od pustego werbalizmu. Nauczyciel w sposób umiarkowany powinien posługiwać się światem baśni, aby dziecko nie straciło granicy pomiędzy urojeniami własnej fantazji a życiem realnym. Natomiast brak ilustracji przy nauczaniu języka ojczystego, historii i geografii powinno się zastępować modelami z gliny, plasteliny, drewna itp. Dużą rolę może tu spełniać układanie akcji przez same dzieci.

W celu uświadomienia niewidomemu realności zjawisk i dania mu pojęcia o rzeczywistych rozmiarach przedmiotów należy przedmioty przyrodnicze prowadzić przy pomocy licznych i dokładnie przygotowanych modeli.

Wielu pedagogów wysuwało propozycje wprowadzenia do szkół dla niewidomych języka obcego, który dałby im dostęp do bibliotek i książek z innych krajów. Dostrzegali oni także potrzebę usunięcia sztucznej granicy pomiędzy życiem szkolnym a internatowym. Dzięki temu zajęcia z kultury życia codziennego nie odbywały się na specjalnych godzinach lekcyjnych, lecz w tych momentach dnia, w których narzucane są one samorzutnie przez istotne potrzeby. Kolejne lekcje przedmiotów ogólnokształcących przerywane byłyby spacerem, posiłkami, odpoczynkiem, lekcjami muzyki itp. Życie wychowanków ułożone w ten sposób stałoby się bardziej intensywne i twórcze, a przez to dawałoby znacznie lepsze wyniki wykształcenia (B. Wojczyńska 1934/1935).

Uważając, że jednym z najważniejszych zadań zakładu dla niewidomych jest wychowanie ich w duchu możliwie najlepszego przystosowania do życia w środowisku widzących, II Zjazd Nauczycieli Szkół Specjalnych polecił stosowanie tej zasady wszystkim wychowawcom jako jeden z wymogów racjonalnego wychowania ociemniałych.

Na II Zjeździe omawiano również problemy związane z nauczaniem i wychowaniem głuchoniemych. We wnioskach Zjazdu apelowano o organizowanie harcerstwa w szkołach dla głuchych ze względu na korzyści wychowawczo-społeczne, jakie przynoszą drużyny harcerskie oraz o utworzenie na ich terenie świetlic dla dzieci i dorosłych z tym upośledzeniem. Podkreślano potrzebę częstszego stosowania rysunku w szkołach dla dzieci głuchych z uwagi na duże wartości wychowawcze i specjalne uzdolnienia tych dzieci. Sygnalizowano także, że wykształcenie głuchoniemych musi być bardziej zawężone i powinno polegać na możliwie jak najdalej posuniętym rozwoju pojęciowym, nauce mowy i przygotowaniu zawodowym jako podstawowych czynnikach przystosowalności społecznej. Zadanie zbliżenia głuchoniemego do społeczeństwa drogą rozwoju umysłowego i mowy nie zostanie zrealizowane — ich zdaniem — bez przygotowania go do pracy zarobkowej. Osobę głuchoniemą należało dobrze wykształcić w obranym rzemiośle i w ten sposób zwiększyć jej szanse w walce o byt. W związku z tym potrzebą chwili było racjonalne nauczanie robót ręcznych lub rysunku technicznego, wyszukiwanie młodzieży pracy i chronienie jej przed wyzyskiem (Wnioski II Zjazdu 1934/1935). Problem ten znalazł odzwierciedlenie również w artykułach ówczesnej prasy pedagogicznej. Pisano w nich m. in.:

W większych miastach Polski samorządy lub towarzystwa opieki powinny otwierać domy pracy, gdzie samotni głuchoniemi mogliby mieszkać i zarabkować: w miastach tych winny być zorganizowane obowiązkowe kursy dokształcające dla rzemieślniczej młodzieży głuchoniemej w wymiarze 12 godzin tygodniowo. (W. Jarecki 1926/27, s. 108).

Sugerowano, że w zakładzie można zharmonizować wpływ szkoły i internatu, co spowoduje w sumie lepsze wyniki wychowawcze. Pewne prace powinny być wykonywane przez dzieci, np. praca w ogrodzie czy sadzie może rozwinąć je psychicznie, nauczyć planowości i porządku oraz dostarczyć odpowiedniego materiału do lekcji. Położono nacisk na rolę wycieczek, które miały przerwać monotonię życia zakładowego i zasugerować wiele tematów do omawiania w szkole.

W prasie pedagogicznej tego okresu postulowano także, aby program nauczania głuchoniemych oprzeć na następujących zasadach:

- a) treści nauczania powinny odpowiadać strukturze psychicznej dziecka głuchoniemego w poszczególnych fazach jego rozwoju,
- b) program winien być oparty na zainteresowaniach dziecka,
- c) życie i pracę dziecka w szkole, jego potrzeby i zainteresowania nie należy traktować w oderwaniu od środowiska, gdyż ma ono bardzo silny wpływ na rozwój dziecka głuchoniemego,
- d) pracę dziecka należy skoncentrować wokół ośrodków zainteresowań,
- e) program nauczania i metody pracy powinny umożliwić dziecku głuchoniememu samodzielną, czynną i twórczą pracę,

f) mowa nie może być traktowana jako odrębny przedmiot nauczania, ale powinna stanowić wynik naturalnej potrzeby dziecka do wyrażania swych przeżyć. (W. Tułodziecki 1934/35)

W Polsce międzywojennej teoretyczną podstawę szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo stanowiła pedologia oraz doświadczenia belgijskiego systemu kształcenia upośledzonych. Odzwierciedlał to program nauczania dla szkół specjalnych opracowany przez M. Wawrzynowskiego, kierownika szkoły ćwiczeń PIPS. Przyjął on założenie, że w szkolnictwie specjalnym zadaniem szkoły nie jest zrealizowanie z dziećmi pewnego zakresu materiału, lecz wszechstronny rozwój dziecka i jego osobowości. Program Wawrzynowskiego został oparty na zasadach sformułowanych przez O. Decroly'ego, mówiących, iż:

1) program powinien być dostosowany do psychiki dziecka, oparty na jego zainteresowaniach i pędzie do działania,

2) musi realizować podstawowy cel kształcenia i wychowania, jakim jest przygotowanie dziecka do życia społecznego,

3) punktem wyjścia pracy rewalidacyjnej musi być dziecko — jego potrzeby, a nie sam program (M. Wawrzynowski 1931).

M. Wawrzynowski przedstawił też propozycję organizacji selekcji dzieci do szkół specjalnych. Według niego pierwszy etap powinny stanowić obserwacje nauczyciela-wychowawcy notowane w kwestionariuszu opracowanym przez pracownię psychologiczną PIPS. Należało umieszczać w nim wszystkie spostrzeżenia odnośnie do dzieci z klas pierwszych i drugich, które nie miały dostatecznych osiągnięć w nauce i według opinii nauczycieli występowały u nich objawy upośledzenia umysłowego. Po rocznej lub dwuletniej obserwacji oraz braku odpowiednich wyników w nauce takie dziecko należało skierować na badania specjalistyczne.

W pracy zawarty został także program nauczania przeznaczony dla dzieci upośledzonych umysłowo. W toku pracy szkolnej należy — zgodnie z nim — wziąć pod uwagę następujące fazy procesu nauczania tych dzieci: praca zmysłów, która powinna być dopingowana przez zainteresowania, analiza materiału poznanego zmysłami (praca myślowa) i zastosowanie praktyczne (wykonanie rysunku, jakiegoś zadania). Na tej podstawie zalecano, aby tok pracy szkolnej w każdym dniu składał się z dwóch podstawowych części: zajęć wstępnych (gimnastyka, notowanie pogody) i zajęć opartych na ośrodkach zainteresowań, których głównym tematem byłoby dziecko i jego potrzeby. Tutaj powinny być prowadzone takie zajęcia, jak pogadanka, prace ręczne, gry, zabawy oraz wypowiedanie się dzieci w rysunku lub na piśmie. Tematyka ich obejmowałaby takie zagadnienia, jak: 1) dziecko i rodzina, 2) dziecko i przyroda, 3) dziecko i środowisko, w którym przebywa, 4) dziecko i społeczeństwo, 5) dziecko, kraj i formy życia społecznego.

Realizację programu przewidywano w przeciągu sześciu lat pobytu dziecka w zakładzie. Uwzględniał on stosowanie takich zasad, które miały ułatwić jego

realizację. Wawrzynowski zaliczył do nich konkretyzm, pogładowość, indywidualizację. Podkreślał także, iż należy kierować się zasadą koncentracji materiału nauczania polegającą na zgrupowaniu nauki wokół jednego ośrodka oraz na takim układzie materiału, żeby wiadomości podane na stopniach niższych w zarysie mogły być następnie rozszerzane, uzupełniane i systematyzowane.

Podstawową metodą nauczania i rewalidacji dzieci upośledzonych umysłowo stała się metoda ośrodków pracy stworzona przez M. Grzegorzewską. Inspiracją wstępną była dla niej metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego. Charakteryzowała ją specjalna konstrukcja systemu lekcyjnego. Zajęcia odbywające się jednego dnia miały być powiązane w logiczną całość i stanowić tzw. „ośrodek pracy”, który prowadził nauczyciel danej klasy. Występowała tu możliwość elastycznego operowania przerwami. Przebieg nauczania nie uwzględniał podziału na przedmioty, a czytanie, pisanie i rachunki należało stosować w miarę potrzeb w trakcie rozwiązywania danego zagadnienia.

Grzegorzewska uważała, że szkoła powinna stanowić warsztat prac dziecka ściśle związany z jego środowiskiem. „Wtedy dopiero nauka będzie mogła być wzbogacaniem, systematyzowaniem i opracowywaniem doświadczeń codziennych.” (M. Grzegorzewska 1934/35, s. 173)

W swoich pracach pedagogicznych podjęła ona także problem opieki nad dziećmi moralnie upośledzonymi. Zaliczyła do nich dzieci wykazujące tzw. niedorozwój względnie zwyrodnienie moralne, które zniekształca charakter i sferę uczuciową. Według niej typ czynny tego niedorozwoju dawał niewielkie nadzieje na poprawę i bardzo wczesnie zdradzał skłonność do przestępczości. Dzieci takie należałoby umieszczać w zakładach leczniczo-wychowawczych. Natomiast typ bierny niedorozwoju moralnego dawał duże szanse poprawy. Jedną z ciekawszych form opieki nad tymi dziećmi, proponowaną przez M. Grzegorzewską, miało być tworzenie sztucznych gniazd rodzinnych, tzw. patronat rodzinny.

Drugą grupę dzieci objętych mianem upośledzonych moralnie stanowiły dzieci moralnie zaniedbane, bezdomne, opuszczone, pozbawione opieki wychowawczej. W stosunku do nich racjonalnie zorganizowana opieka wychowawcza przynosiła zazwyczaj zdecydowanie pomyślne rezultaty. Postulowano więc zastosowanie wobec nich akcji profilaktycznej (M. Grzegorzewska 1938).

Uważała ona, że w zależności od przyczyn upośledzenia moralnego należy stosować odpowiednie działania resocjalizacyjne. Dużą rolę w tym procesie przypisywała sądom dla nieletnich. Podkreślała jednak, że są one tylko jednym z czynników profilaktyki przestępczości, która powinna polegać na pracy pedagogiczno-społecznej. Krytykowała stosowane w zakładach wychowawczo-poprawczych kary i represje.

Wychodząc z założenia, że tłem działania w stosunku do dzieci moralnie zaniedbanych powinno być tylko wychowanie postulowała, aby uzależnić specjalne zakłady wychowawcze od Ministerstwa WRiOP, zorganizować w Mi-

nisterstwie WRiOP fachowe kierownictwo ds. moralnie upośledzonych dzieci, zagwarantować budżet na prowadzenie zakładów wychowawczych przy Ministerstwie WRiOP.

Zakłady wychowawczo-poprawcze odpowiadające nakreślonemu przez M. Grzegorzewską celowi powinny mieć: odpowiednio wykształconych wychowawców, dobrze i celowo realizowaną pracę wychowawczą obejmującą szkołę powszechną ogólnokształcącą i przygotowanie zawodowe oraz odpowiednio przeprowadzoną opieką nad abiturientami zakładu.

Podobnie problem ten widział K. Jeżewski — twórca systemu pedagogicznego opartego na wychowaniu w rodzinie. Proponował on wychowywać trudną i wykolejoną młodzież w niedużych, kilkuosobowych, jakby rodzinnych grupkach pod opieką oddanego sprawie, wykształconego wychowawcy. Uważał bowiem, że proces oddziaływania wychowawczego może dać pożądane efekty tylko w warunkach stosowania wychowawczych środków wolności, a nie izolacji. Pierwszym zaś warunkiem osiągnięć w pracy w małych grupach miało być posiadanie przez wychowawców najwyższych kwalifikacji fachowych, odpowiedniego poziomu moralnego oraz przekonania i wiary w sens, celowość i pożytek realizowanej przez nich pracy wychowawczej (K. Czajkowski 1969).

Tworzące się w okresie II Rzeczypospolitej szkolnictwo specjalne napotykało na duże trudności organizacyjne i programowe. Jego rozwój uzależniony był bowiem od budżetu państwa. Trudna sytuacja gospodarcza kraju spowodowała zmniejszenie kwot przeznaczonych przez władze państwowe na rozwój szkolnictwa. Z tego większość pochłaniało szkolnictwo ogólnokształcące i zawodowe. Szkolnictwo specjalne i wychowanie przedszkolne musiały liczyć przede wszystkim na pomoc finansową społeczeństwa. Kłopoty finansowe rzutowały na strukturę organizacyjną i realizację programu w szkołach i zakładach przeznaczonych dla dzieci specjalnej troski. Niedostatki te dostrzegali pedagodzy i nauczyciele. Starali się zwrócić na nie uwagę władz oświatowych i społeczeństwa na Zjazdach Nauczycielskich i w licznych publikacjach (M. Grzegorzewska, J. Hellman, K. Jeżewski, W. Szenajch). Przedstawione przez nich propozycje reformy szkolnictwa specjalnego w Polsce uwzględniały najnowszą wiedzę psychologiczną i pedagogiczną na temat dzieci anormalnych oraz doświadczenia wielu krajów europejskich (np. metoda ośrodków zainteresowań O. Decroly'ego), były potwierdzeniem tego, że środowisko inteligencji nie godzi się na niedostrzeżenie przez władze oświatowe potrzeb dzieci specjalnej troski.

## BIBLIOGRAFIA

- Czajkowski K. (red), Jezewski K., *Materiały z Sesji Pedagogicznej 19 II 1968*, Warszawa 1969.
- Grzegorzewska M., *Sądy dla nieletnich jako jeden z czynników profilaktyki przestępczości projekty reform w tej dziedzinie*, „Szkoła Specjalna” 1929/30, nr 4.
- Grzegorzewska M., *Szkic programu pogadank w szkole dla niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 1926/27, nr 1.
- Grzegorzewska M., *Szkolnictwo specjalne*, *Encyklopedia Wychowania*, t. 3, Warszawa 1938.
- Grzegorzewska M., *Zagadnienie doboru materiału w metodzie ośrodków zainteresowań*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2.
- Grzegorzewska M., *Zamiast programu*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 1.
- Hellman J., *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenie Rzeczypospolitej*, Warszawa 1921.
- Jarecki W., *Braki szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1924/25, nr 3.
- Jarecki W., *Zawodowe kształcenie głuchoniemych w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1926/27, nr 2.
- Ministerstwo Pracy i Opieki Społecznej w drugiej połowie 1924 r.*, „Praca i Opieka Społeczna” 1926, nr 1.
- Mogilnicki A., *Dziecko i przestępstwo*, Warszawa 1925.
- O szkołę polską. Pierwszy Ogólnopolski Wielki Zjazd Nauczycielski 14-17 IV 1919 r. w Warszawie*, Lwów-Warszawa 1920.
- Ryll H., *Obecny stan rozwoju szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 4.
- Sprawozdanie z I Polskiego Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkoła Specjalna” 1925/26, nr 2.
- Sterling W., *Opieka lecznicza nad dzieckiem anormalnym*, Warszawa 1935.
- Tułodziecki W., *Dziecko głuchonieme, jego potrzeby i zainteresowania a nauka mowy*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2.
- Wawrzynowski M., *Styczne momenty w nauczaniu i wychowaniu anormalnych różnych typów*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 1.
- Wawrzynowski M., *Opieka wychowawcza nad dziećmi upośledzonymi umysłowo*, Warszawa 1931.
- Wojczyńska B., *Analiza programu szkoły powszechnej z punktu widzenia zastosowania do szkoły dla niewidomych*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 2.
- Wnioski II Zjazdu Nauczycieli Szkół Specjalnych*, „Szkoła Specjalna” 1934/35, nr 4.

## SUMMARY

During the twenty years between the wars in Poland, certain attempts to work out the concept of organisation of special education were undertaken. This problem was especially important to the environment of doctors, educators and lawyers. The authorities, struggling against a difficult socio-economic situation of the country, gave a special emphasis to the development of universal education. Special education could only rely first of all on social and self-governing organisations.

The project of organisation of education for children of special solicitude were worked out by the teachers' organisations (First Polish Congress of Teachers in Warsaw in 1919, First and Second Congresses of Special Schools Teachers in 1925 and 1934) and medical associations (Polish Pediatric Society in 1918) and also by outstanding educators and social activists such as W. Szenajch, Maria Grzegorzewska and Jan Hellman. Their concepts were not fully carried out in Poland of the inter-war period. Nevertheless, they drew the society's attention to the variety of problems connected with care of a handicapped child and they marked the directions of actions for the educational authorities (the project of Jan Hellman).