

Kamila Gandecka

Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – analiza wybranych polskich czasopism pedagogicznych od przełomu XIX

Wychowanie w Rodzinie 12, 155-173

2015

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.



„Wychowanie w Rodzinie” t. XII (2/2015)

nadesłany: 12.05.2015 r. – przyjęty: 28.12.2015 r.

Kamila GANDECKA*

**Dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci
z niepełnosprawnością intelektualną – analiza
wybranych polskich czasopism pedagogicznych
od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku**

The discourse about upbringing and education of intellectually disabled children – analysis of selected Polish educational magazines which were printed from start of the XXth century till 1939

Streszczenie

Rozwój teorii i praktyki rewalidacyjnej na gruncie polskiej pedagogiki intensywnie rozpoczyna się w okresie międzywojennym. W sprawy wychowania i edukacji osób z różnymi deficytami angażują się badacze różnych dyscyplin naukowych, w tym szczególnie pedagodzy specjaliści, socjologowie wychowania, psychiatry dziecięcy czy genetycy. Kwestie dotyczące m.in.: stworzenia dla uczniów z upośledzeniem umysłowym odrębnego typu szkoły, opracowania odpowiedniego programu kształcenia personelu pedagogicznego i lekarskiego, usystematyzowania terminologii w zakresie diagnozowania i prawidłowej selekcji dzieci z deficytem intelektualnym, czy też podnoszenia świadomości społecznej na temat niepełnosprawności intelektualnej, wpisały się na trwałe w dyskurs na temat wychowania i edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie, prowadzony przede wszystkim na łamach czasopism pedagogicznych, wydawanych od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku.

* e-mail: kamilagandecka@gmail.com

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski, ul. J.W. Dawida 1-3, 50-527 Wrocław, Polska.

Słowa kluczowe: wychowanie, edukacja, niepełnosprawność intelektualna, czasopisma pedagogiczne.

Abstract

Development of revival and rehabilitation theory and practice in Polish pedagogical circles begins to increase intensively in the interwar period. The researchers from various scientific disciplines, particularly from disabled pedagogy, sociology of upbringing, child psychiatry and genetics, are getting involved in the case of the upbringing and education of different disabilities. The discussion concerns important tasks such as: creating separate types of schools for disabled students, inventing appropriate programmes of educating pedagogical and medical staff, sorting out the terminology in the range of diagnosis and the proper selection of children with intellectual dysfunction, upbringing social awareness of intellectual disability. These cases have been imprinted for good in the discussion about the upbringing and education of intellectually disabled children. It was conducted particularly by pedagogical magazines, which were printed from the start of the XXth century till 1939.

Keywords: upbringing, education, intellectual disability, pedagogical magazines.

„Z pewnością, tak jak przedziurawione naczynie, gdy się je często opłukuje, choćby wcale wody nie zatrzymało, jednak obmywa się i oczyszcza, podobnie też, choć ludzie tępi i ograniczeni w nauce nie czynią żadnych postępów, to jednak uszlachetniają się ich obyczaje tak, że umieją słuchać zwierzchności państwowej i sług Kościoła. Finalizując, nie powinno się nikogo wykluczać od nauki, chyba, że Bóg komuś poskapał zmysłów i ducha”¹.

Jan Amos Komeński

W ostatnich latach postulaty tolerancji i wyrównywania szans różnych grup mniejszościowych, w tym szczególnie osób z niepełnosprawnością intelektualną, znalazły wyraźne odzwierciedlenie w eksploracjach badawczych różnych dyscyplin naukowych. Zagadnienia dotyczące podnoszenia jakości życia, przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu, a także wypracowane w tym zakresie koncepcje i strategie działania wpisują się w nurt procesu normalizacji, obejmującego swym zakresem wiele obszarów życia społecznego, a zwłaszcza: edukację, rehabilitację zawodową i społeczną, aktywność kulturalną i sportową. Niewątpliwie utrzymanie się tej tendencji wynika z przeobrażeń społeczno-ekonomicznych, jakie miały miejsce w ostatnim dwudziestopięciole-

¹ Cytat pochodzi z rozdziału IX *Wielkiej dydaktyki*, dzieła J.A. Komeńskiego. Na podstawie: S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1965, s. 342; S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990, s. 27–28.

ciu w Polsce. Wśród czynników wpływających na utrzymanie się zainteresowania problematyką należy wymienić, w pierwszej kolejności, powszechność i rozmiar zjawiska niepełnosprawności, „[...] unaocznianego w warunkach powszechnego ujawniania problemów wcześniej raczej skrywanych lub traktowanych, jako marginalne”². Kolejnym faktorem jest wzrost świadomości społecznej, która wiąże się z dostrzeganiem problemów osób niepełnosprawnych oraz zmianą postaw społecznych, wyrażającą się między innymi w przełamywaniu lub uwalnianiu się od stereotypów, czy przeciwdziałaniu praktykom dyskryminacyjnym wobec tej grupy osób.

Bez wątpienia uchwycenie opisanej powyżej dynamiki zjawiska wymaga wyeksponowania perspektywy historycznej dyskursu na temat wychowania i nauczania niepełnosprawnych intelektualnie. Stanowi to bowiem fundament zrozumienia procesu krystalizowania się koncepcji teoretycznych i praktycznych rozwiązań w zakresie organizowania powszechnej edukacji dla dzieci i młodzieży upośledzonej umysłowo, zarówno w skali światowej, jak i polskiej praktyki pedagogicznej. W związku z tym dokonano analizy wybranych periodyków pedagogicznych, wydawanych w okresie od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku. Celem eksploracji badawczej było ukazanie specyfiki zagadnień, dotyczących kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo, stanowiących przedmiot dyskursu, prowadzonego na łamach polskich czasopism branżowych.

Według Ottona Lipkowskiego analizując historyczny aspekt rozwoju pedagogiki specjalnej, w tym szczególnie procesu tworzenia się koncepcji wychowania i edukacji dzieci upośledzonych umysłowo, należy wyodrębnić:

- etap pierwszy, w którym pojawiają się pionierskie próby wprowadzenia specjalnych, praktycznych rozwiązań opiekuńczo-wychowawczych dla dzieci z deficytem intelektualnym oraz tworzą się załączki teorii uzasadniającej ich zastosowanie; trudno określić początek tego okresu, ale trwa on mniej więcej do połowy XIX wieku;
- etap drugi, w którym rozpoczyna się krystalizowanie ogólnej teorii pedagogiki specjalnej, obejmujące wszystkie jej subdyscypliny; kluczowym momentem dla tego okresu jest rok 1861, w którym opublikowana zostaje praca pt.: *Pedagogika lecznicza ze szczególnym uwzględnieniem idiotyzmu i zakładów dla idiotów*, autorstwa Jana Daniela Georgensa i Heinricha Marianusa Deinhardta; w dziele tym po raz pierwszy wprowadzono termin „pedagogika lecznicza”, podjęto próbę określenia jej zadań, ustalenia miejsca tej dyscypliny naukowej w teorii nauk pedagogicznych oraz podkreślono jej ścisły związek z medycyną³.

² S. Golinowski, *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych (dalej: IPiSS), Warszawa 2004, z. 25, s. 15.

³ Por.: O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1981, s. 51; Z. Sękowska, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe APS w Warszawie, Warszawa 2001, s. 17.

Potrzebę wychowywania i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną dostrzegli, jako pierwsi, lekarze psychiatrzy, praktykujący głównie we Francji i Niemczech. Stąd też na łamach polskich czasopism pedagogicznych, wydawanych w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku, dość często spotyka się artykuły popularyzujące wyniki badań naukowych z zakresu upośledzenia umysłowego, a także opisujące rozwiązania praktyczne wdrażane eksperymentalnie w tych krajach.

W rubryce *Notatka pedagogiczna: Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo*, zamieszczonej w nr 15 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1891 roku, przedstawiono zasadność tworzenia szkół dla dzieci upośledzonych umysłowo w oparciu o przykład z Chemnitz (Niemcy). Autor podaje:

„W roku 1867 aresztowano w Chemnitz 1 321 osób, z których 369 uznano za dobrze rozwiniętych umysłowo, 674 za średnio a 260 za mało rozwiniętych. Tak więc 20% nie umiało ani czytać ani pisać, ani pracować samodzielnie i byli to prawie wszyscy słabo rozwinięci umysłowo”⁴.

Skala zjawiska oraz fakt, iż nie wszystkie osoby mogły liczyć na wsparcie finansowe państwa, czy opiekę konkretnego towarzystwa dobroczynności, ukazały potrzebę stworzenia dla tej specyficznej grupy specjalnej instytucji edukacyjnej. Czytamy w *Notatce*:

„Zważywszy na szkody moralne i materialne, jakie wyrządzają ci upośledzeni umysłowo, bo zarówno z punktu widzenia ekonomicznego, jak i chrześcijańskiego miłosierdzia, należy zakładać dla nich szkoły. [...] W odpowiedniej zaś szkole nie będą się niczego uczyli mechanicznie i znajdą odpowiednie zajęcia i wychowanie. Ciało się wzmocni przez gry i gimnastykę, obudzi się w nich poczucie dobra i prawdy, a przez pilne uczenie się robót ręcznych osiągną zdolność do zarobkowania w życiu późniejszym”⁵.

Problematyka kolejnego, przykładowego artykułu, oscyluje w obrębie zagadnień dotyczących uzasadnienia potrzeby stworzenia specjalnej formy kształcenia i wdrożenia w niej odpowiedniego programu nauczania. Aniela Sulicka, opisując „szkoły dla dzieci słabego umysłu” w Brunzshwiku (Niemcy) prezentuje idee szkół pomocniczych, które na trwałe wpisały się w niemiecką praktykę rewalidacyjną przełomu wieków⁶. Autorka wywód swój rozpoczyna od odpowiedzi na pytania jakie dzieci należy zaliczyć do kategorii „słabych umysłowo”,

⁴ *Notatka pedagogiczna: Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, R. X, nr 15, s. 171.

⁵ Tamże, s. 172.

⁶ Pod koniec XIX wieku idea szkół pomocniczych dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnej intelektualnie dotarła do 30 niemieckich miast. Szkoły tego typu funkcjonowały m.in. w: Berlinie, Kolonii, Lipsku, Dreźnie. Za przykładem Niemiec podążyły również inne miasta europejskie, takie jak: Bazylea, Zurych, Londyn czy Kopenhaga.

wymagających specjalnego programu wychowania i nauczania. Otóż są to uczniowie i uczennice, u których:

„[...] ubóstwo intelektualne pochodzi najczęściej z jakichś wad cielesnych. Graniczą one z idiotyzmem, będąc jednak podatnymi dla pewnej kultury. Starania jakich wymaga ich stan dotyczą zarówno medycyny, jak i wiedzy pedagogicznej. Umieścić dzieci tej kategorii w szpitalu dla idiotów, znaczyłoby to skazać je bezpowrotnie na życie bezmyślne i zwierzęce, a zarazem obciążyć społeczeństwo zbyt wielkim podatkiem. Zostawić je w szkole początkowej bez szkody dla normalnego rozwoju klasy – również niepodobna”⁷.

Oczywiście w okresie przejściowym, dopóki dziecka nie poddano diagnozie lub zanim trafiło do specjalnego zakładu edukacyjnego, posyłano je do publicznej szkoły ludowej. Nie były one jednak w stanie zaspokoić specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z deficytem intelektualnym. Nauczyciele, nie mogąc skoncentrować swojego działania wyłącznie na tej grupie uczniów, najczęściej zostawiali ich samych sobie, a ci w konsekwencji „gnuśniali w swej ciemności”⁸. Ponadto, społeczność szkolna również nie była przygotowana na współzycie z dziećmi upośledzonymi umysłowo, które bardzo często stawały się przedmiotem żartów i szykan⁹.

„Tym sposobem nieszczęśliwe te dzieci, odpychane i ostręczane od wszystkich stron, wegetują aż do wieku dojrzałego. Wchodzą w życie rozgoryczone przeciw całemu otoczeniu i stają się najczęściej nieświadomymi narzędziami w rękach awanturników, którzy je popychają na drogę występku”¹⁰.

Na tej podstawie zrodziła się konieczność objęcia dzieci upośledzonych umysłowo odpowiednią formą wychowania i kształcenia, tak by skutecznie przeciwdziałać ich wykołajeniu, a co za tym idzie – również wykluczeniu społecznemu.

⁷ A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1894, R. XIII, nr 23, s. 298.

⁸ Tamże.

⁹ Podobne kwestie zostały omówione m.in. w tekście *Dzieci troski*, opublikowanym na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” w 1898 roku. W artykule zwrócono uwagę, iż w szkole uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną „[...] nierzadko stają się pośmiewiskiem współuczniów. Jakże to w nich uczucia budzić może i jak to wpływa ujemnie na ich rozwój umysłowy, łatwo może ten osądzić, kto miał sposobność poznać wygórowaną ambicję tych dzieci. Mogą mieć najlepsze chęci do nauki, ale widać to po ich zmarszczonym czole i boleśnie skrzywionej buzi, z jaką przychodzi im trudnością skupić uwagę na jednym przedmiocie”. ([A.K.], *Dzieci troski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898, R. XVII, nr 17, s. 287).

¹⁰ A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.

Zaprezentowane przez Sulicką rozwiązanie dotyczy stworzenia specjalnego typu szkoły (tzw. szkoły pomocniczej dla dzieci słabego umysłu), która w swym zamierzeniu stanowiła pomost pomiędzy publicznymi szkołami ludowymi a oddziałami szpitalnymi dla psychicznie chorych (pod koniec XVIII wieku Philippe Pinel zaliczył idiotyzm do chorób psychicznych¹¹) czy też przytułkami dla obłąkanych. Ponadto placówka ta miała gwarantować personel kompetentnych nauczycieli, oddanych zawodowi, „[...] poświęcających całe swoje doświadczenie pedagogiczne i wlewających cały zapał w to bądź co bądź wdzięczne zadanie”¹². Należy podkreślić, iż wartością dodaną propagowanego modelu szkoły pomocniczej dla uczniów z deficytem intelektualnym, było bez wątpienia to, iż uczniowie nie byli izolowani ani od rodziny, ani od społeczności lokalnej.

Pierwsza szkoła pomocnicza dla dzieci słabego umysłu w Brunszwiku została założona w 1882 roku. Edukacja w tej placówce miała zmierzać do ocalenia wszystkiego,

„[...] co jest do ocalenia w tych jednostkach upośledzonych od natury. Przede wszystkim postawić je w możliwości zarabiania na życie dając im gruntowne wykształcenia zawodowe, następnie rozwinąć w nich zmysł moralny, poczucie obowiązku, wyprowadzić ze stanu apatii, rozbudzić ich umysł, słowem przygotować normalnych członków społeczeństwa”¹³.

O przyjęciu do szkoły decydował specjalny komitet, złożony z trzech członków: lekarza, inspektora naczelnego szkół miejskich oraz dyrektora szkoły pomocniczej. Placówka oferowała edukację dla dzieci obojga płci. Cykl kształcenia trwał osiem lat i obejmował naukę w czterech klasach – po dwa lata w każdym z oddziałów. Mając świadomość specyfiki grupy, z jaką przyjdzie pracować nauczycielowi, w procesie dydaktycznym koncentrowano się na:

„[...] przygotowaniu uczniów do posługiwania się zmysłami i korzystania z władz umysłowych, aniżeli podawania im pewnej oznaczonej sumy wiadomości”¹⁴.

W związku tym program nauczania musiał być możliwie jak najprostszy. Przykładowy zakres przedmiotów i ich tygodniowy rozkład godzin prezentuje tabela 1.

¹¹ J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2009, nr 1(9), s. 42.

¹² A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże.

Tabela 1. Plan zajęć dziennych realizowanych w szkole pomocniczej dla dzieci upośledzonych umysłowo w Brunshwiku (1882–1894)**Table 1. The plan of the daily activities carried out in the support school for mentally handicapped children in Braunschweig (1882–1894)**

Nazwa przedmiotu	Liczba godzin tygodniowo (w każdej klasie)
Religia	6
Śpiew	5
Język ojczysty	5
Rachunki	5
Nauka o rzeczach	5
Pisanie	2
Geografia kraju rodzinnego	2
Roboty ręczne	4
Gimnastyka	2
Razem:	36

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.

Source: Developed on the basis of: A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, op. cit., p. 298.

Każdy z wymienionych przedmiotów miał swoje uzasadnienie. I tak, nauka religii, prowadzona w oparciu o przytaczanie przypowieści biblijnych oraz nauka śpiewu stanowiły fundament wychowania moralnego. W realizowaniu tych przedmiotów, kluczową kwestią było nie tyle nauczanie, co oddziaływanie na wyobraźnię uczniów oraz rozbudzanie w nich pozytywnych emocji. Również tzw. nauczanie właściwe miało charakter intuicyjny i opierało się głównie na poglądowej metodzie nauczania¹⁵. Autorka tak opisuje ten stan rzeczy:

„[...] wszystkie ćwiczenia dotyczą rzeczy otaczających, o których dzieci mają już niejaki pojęcie. Nauczanie to zresztą nie sięga wysoko, ograniczając się do przedmiotów codziennej potrzeby. [...] Dodajmy wreszcie, że uczniowie odbywają częste przechadzki za miasto pod opieką nauczycieli. Pod gołym

¹⁵ Głos w dyskusji na temat specyfiki edukacji dzieci niepełnosprawnych intelektualnie zabrał m.in. J.K. Potocki, publikując w 1891 roku, na łamach „Przeglądu Pedagogicznego” tekst *Wychowanie idiotów*. Autor, powołując się na dzieło francuskiego lekarza i psychologa Paula Solliera pt.: *Psychologie de l'idiot et de l'imbécile* (1890), omawia szczegółowe uwagi i wskazówki dydaktyczne dotyczące kształcenia u uczniów z upośledzeniem umysłowym m.in. zmysłów, uczuć, woli, a także mowy i rachunków. Ponadto Potocki zwraca uwagę na potrzebę dokonania recepcji, na rodzimy grunt, konkretnych rozwiązań w zakresie wychowania i kształcenia dzieci upośledzonych umysłowo, korzystając z dorobku naukowego zagranicznych specjalistów. Podkreśla, że „[...] u nas sprawa ta dotąd pozostawać musi wyłącznie na opiece rodzin i w ogóle jednostek, bezpośrednio zainteresowanych losami upośledzonego osobnika”. (J.K. Potocki, *Wychowanie idiotów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, R. X, nr 16, s. 181–183).

niebem, wśród pól i łąk prowadzi się naukę o rzeczach, której przedmiot stanowią zjawiska dla oka dziecka dostępne”¹⁶.

Ponadto uwzględnienie potrzeby wyposażenia uczniów w umiejętności praktyczne, które po zakończeniu edukacji pozwolą im na podjęcie pracy i zdobycie środków finansowych na swoje utrzymanie, nie było dość powszechnym stanowiskiem, jak na owe czasy. Zarząd szkoły pomocniczej w Brunszwiku wprowadził, dla chłopców – ćwiczenia w posługiwaniu się narzędziami (np. siekierą, piłą, heblem, nożycami), a dla dziewcząt – ćwiczenia w szydełkowaniu, szyciu, cerowaniu. Dodatkowo, aby wesprzeć absolwentów szkoły w „[...] wejściu w życie, pokierować ich pierwszymi krokami i czuwać nad możliwymi ich błędami”¹⁷, wprowadzono komitet pomocy, złożony z przedstawicieli administracji miejskiej oraz różnych przedsiębiorców, oferujących potencjalne miejsca pracy (np. w sklepie przy rozładunku towaru, czy służących w domach prywatnych).

Dla ogólnego rozwoju uczniów nie bez znaczenia było również zadbanie o ich kondycję fizyczną. Dlatego też w programie nauczania znalazły się ćwiczenia fizyczne, realizowane w ramach tzw. gier wolnych. Podczas swobodnej zabawy na świeżym powietrzu uczniowie i uczennice mogli wyrobić w sobie samodzielność i umiejętność inicjowania aktywności. Kluczową kwestią w tym zakresie była współpraca z lekarzem, który raz w tygodniu odwiedzał szkołę. Mógł dzięki temu śledzić rozwój fizyczny dzieci i razem z nauczycielem konstruować plan wzmocnienia postępów lub korygowania dostrzeżonych braków.

Kolejna problematyka, poruszana na łamach analizowanych czasopism, dotyczyła pedagogizacji rodziców dzieci upośledzonych umysłowo, którzy borykali się z wieloma trudnościami w zakresie ich wychowania. W artykule pt.: *Dzieci umysłowo upośledzone (wskazówki dla rodzin)*, opublikowanym w nr 13 „Przeglądu Pedagogicznego” z 1904 roku, czytamy:

„Rodzice, mający umysłowo upośledzone dzieci, wobec trudności zadania wychowawczego w takim razie są jak w lesie, często nie umieją sobie wytłumaczyć najprostszyc objawów kalectwa, tym mniej zaś radzić sobie jako tako skutecznie w praktyce. [...] popełniają nader często błędy w postępowaniu, dowodząc, że nie rozumieją należyte stanu rzeczy. [...] Powodowani na przykład fałszywym wstydem, starają się nieraz zataić, w jakim stopniu dzieci ich niedomagają umysłowo. Większym jeszcze błędem rodziców bywa zbyt ni optymizm w zapatrywaniu na stan dziecka. Rzadko bardzo zdają sobie sprawę ze stopnia upośledzenia: widzą pewną nienormalność, lecz pocieszają się niczym nieuzasadnionym przypuszczeniem, że to stan chwilowy, przejściowy”¹⁸.

¹⁶ A. Sulicka, *Szkoły dla dzieci słabego umysłu...*, dz. cyt., s. 298.

¹⁷ Tamże, s. 289–299.

¹⁸ *Dzieci umysłowo upośledzone (wskazówki dla rodzin)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, R. XXIII, nr 13, s. 151.

W konsekwencji wyposażenie rodziców w rzetelną wiedzę na temat upośledzenia umysłowego oraz zasad postępowania w wychowywaniu dzieci z tą dysfunkcją, stało się niejako misją czasopism pedagogicznych.

Formułowanie porad i wskazówek, dotyczących wychowania dzieci z deficytem intelektualnym, rozpoczynano od podania podstawowej klasyfikacji upośledzonych umysłowo. Przykładowo pisano tak:

„Dla nas ze względów praktycznych i wychowawczych najodpowiedniejszy będzie podział na dwie grupy, różniące się zasadniczo stopniem inteligencji: jedna grupa obejmuje idiotów zupełnych, beznadziejnych, niezdolnych do przyjęcia żadnego postępu na lepsze; druga zaś umysłowo upośledzonych”¹⁹.

W dalszej kolejności, ogólnie omawiano szanse i ograniczenia w wychowaniu, wynikające z rodzaju niepełnosprawności intelektualnej:

„Co do pierwszej grupy, tj. beznadziejnych idiotów, należy pogodzić się z myślą, że są to jednostki zupełnie stracone, że ani pedagogika ani medycyna pomóc im nie może. Rodziny dotknięte takim nieszczęściem mają tylko jeden punkt wyjścia, tj. oddanie dziecka do specjalnego zakładu czy przytułku, gdzie nieszczęśliwy znajdzie opiekę do śmierci”²⁰.

W przypadku dzieci zakwalifikowanych do drugiej grupy wskazano na możliwość osiągnięcia jakichkolwiek rezultatów w ich wychowaniu.

Następnie skoncentrowano się na omówieniu zagadnień związanych z przyczynami upośledzenia (idiotyizmu), diagnozą pedagogiczną oraz karnością w wychowaniu.

„Rodzice sami najczęściej nie wiedzą, czemu przypisać chorobę; my tu w krótkości powtórzyć tylko za badaczami możemy, że przyczyny bywają nader rozmaite, począwszy od nabytków drogą dziedziczności, chorób zakaźnych ojca lub matki, [...] a kończąc na takich rzeczach jak upadek lub przestrah. Nieraz nieznaczną na pozór przyczyna wywołuje straszne skutki w postaci idiotyzmu całkowitego lub częściowego”²¹.

Autor analizowanego artykułu wskazuje, że przyjmując założenie, zgodnie z którym idiotyzm jest stanem chorobowym, to obowiązkiem rodziców jest korzystanie z konsultacji lekarskiej u psychiatry. Zwrócenie się do specjalisty o poradę przynosi podwójną korzyść:

— w wymiarze moralnym, uspokajają sumienie, dają poczucie, że zrobiliśmy to, co powinniśmy;

¹⁹ *Dzieci umysłowo upośledzone (wskazówki dla rodzin)...*, dz. cyt., s. 151.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

— w wymiarze praktycznym, dostarcza wskazówek dotyczących np. właściwego odżywiania dziecka z upośledzeniem umysłowym, doboru odpowiednich ćwiczeń fizycznych wzmacniających organizm, stosowania środków na łagodzenie nerwowości itp.

Ponadto rodzice:

„[...] dowiadują się rzeczy najstraszniejszej, że «o wyleczeniu» nie może być mowy, jeżeli można się spodziewać jakichkolwiek zmian na lepsze to nieznacznych, i to przeważnie drogą pedagogiczną, drogą odpowiedniego wychowania i nauczania»²².

Kompleksowe rozpoznanie poziomu rozwoju intelektualnego dziecka, a co za tym idzie, określenie sposobów oddziaływania na nie, nie mogło ograniczać się wyłącznie do diagnozy lekarskiej. Zasadne było przeprowadzenie również diagnozy pedagogicznej, na podstawie której rodzice dowiadywali się jaki jest stan wyjściowy w rozwoju dziecka, a następnie poznawali rokowania na przyszłość. W tym celu poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania:

- Do jakiej kategorii upośledzenia należy dziecko?
- Jaką wybrać drogę postępowania z dzieckiem?
- Czy i jakie oferować mu zajęcia praktyczne?
- W jakim zakresie i czego ma się dziecko uczyć?
- Ile godzin dziennie powinno poświęcać na naukę?
- Jak wyrobić w dziecku początki samodzielności?
- Które ze zmysłów szczególnie rozwijać?
- Jak wyrobić w dziecku karność?
- Jak wykorzenić złe nawyki?
- Jak wprowadzić nadzór wychowawczy?²³.

Uzyskane, w toku diagnozy pedagogicznej odpowiedzi, stawały się dla rodziców dzieci z deficytem intelektualnym, swoistymi drogowskazami wychowania. Otrzymane wskazówki postępowania, dopasowane do każdego dziecka indywidualnie, miały uchronić rodziców przed popełnieniem błędów wychowawczych. Za fundament wychowania, kształcenia i rehabilitacji uznawano karność i bezwzględne posłuszeństwo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Niestety, nie we wszystkich rodzinach zasady te obowiązywały. Autor analizowanego artykułu, przyczyn tego stanu rzeczy upatruje w bezmyślności, przesadnej miłości czy też nieświadomości rodziców, którzy sami wyrządzają dzieciom krzywdę, powstrzymując przez brak karności ogólny ich rozwój.

„Dzieci takie wskutek niekarności nie idą naprzód, lecz cofają się na coraz niższy stopień i dochodzą do zupełnego zdziwaczenia. Oczywiście, mówiąc tu

²² Tamże, s. 152.

²³ Tamże, s. 151–152.

o karności tych dzieci, które zdolne są zrozumieć rozkaz do nich skierowany. Boć wymagać rzeczy niemożliwych byłoby barbarzyństwem i znęcaniem się nad biedakami, którzy nie potrafią zrozumieć, czego od nich chcemy”²⁴.

Istotnym obszarem problemowym, który zaistniał w dyskursie o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną, obecnym na łamach polskich czasopism pedagogicznych, wydawanych zwłaszcza pod koniec XIX i na początku XX wieku, była kwestia ideału nauczyciela szkoły specjalnej. Autorzy zajmujący się problematyką organizacji kształcenia dzieci o „słabych umysłach” starali się podkreślać istotną rolę doboru odpowiednio przygotowanych pedagogów, legitymujących się kwalifikacjami i doświadczeniem²⁵, ale przede wszystkim odznaczających się właściwymi cechami charakteru.

W jednym z artykułów czytamy:

„Dzieciom nienormalnym brak uwagi, silnej woli, mózg ich pracuje wolno, leniwie, działalność zmysłów zawodzi. Pedagog więc, zajmujący się wychowaniem i kształceniem takich dzieci, musi przede wszystkim rozwinąć odpowiednimi środkami narządy myślenia i odbierania wrażeń, później zaś dopiero można przystąpić do nauczania metodą wyłącznie poglądową w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu”²⁶.

Przyjęcie przez nauczyciela postulatu indywidualnego podejścia do każdego ucznia, wynikającego z różnych form i przejawów upośledzenia umysłowego, było pilną koniecznością w planowaniu procesu wychowawczego i dydaktycznego.

W dalszej części tekstu autor zwraca uwagę na ważną kwestię, jaką jest osobowość nauczyciela lub nauczycielki.

„Wychowawca, zabierający się do pracy na tym polu, musi być ożywiony gorącą chęcią dopomożenia tym nieszczęśliwym do wydobycia choć iskierki światła i zrozumienia życia, które się wokół toczy. Zachowanie nauczyciela, jego usposobienie, temperament działają sugestywnie na uczniów. Nauczyciel ożywiony działa nawet na najbardziej apatycznych, przeciwnie zaś zachowanie się ciężkie i zbyt poważne, działa przygnębiająco i czyni dzieci zależnymi i zamkniętymi w sobie”²⁷.

²⁴ Tamże, s. 153.

²⁵ Pionierskie wyższe szkoły, instytuty i katedry pedagogiki specjalnej zakładane są dopiero w okresie międzywojennym. Pierwsze formy kształcenia nauczycieli dla szkół specjalnych powstają w Związku Radzieckim po I Zjeździe działaczy do walki z upośledzeniem, przestępczością i niedostatkiem opieki (lipiec 1920). Na gruncie polskiej pedagogiki specjalnej prekursorką koncepcji odpowiedniego kształcenia nauczycieli szkół specjalnych była Maria Grzegorzewska. Por.: M. Balcerek, *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki...*, dz. cyt., s. 209.

²⁶ Wk. Ny., *Szkola dla niedorozwiniętych*, „Rodzina i Szkoła” 1910, R. XV, nr 19–20, s. 298.

²⁷ Tamże.

W związku z tym dobrego nauczyciela–wychowawcę winny cechować: umiejętność panowania nad sobą, wrodzony takt pedagogiczny, a także wyrozumiałość, łagodność i cierpliwość.

Podsumowując, pod koniec XIX wieku rozpoczyna się dynamiczny rozwój nauk z pogranicza pedagogiki specjalnej, a w szczególności nauk medycznych – psychopatologii, psychiatrii dziecięcej, nauk społecznych – socjologii wychowania, a także nauk biologicznych – genetyki. Wspomniane dyscypliny naukowe, dostarczając cennej wiedzy na temat fizjologii dziecka, warunków jego rozwoju biologicznego, psychicznego i społecznego, przyczyniły się do skonstruowania pełniejszego obrazu problemów i trudności wynikających z upośledzenia umysłowego²⁸. Dodatkowo, na fali rozpowszechniających się, na przełomie wieków XIX i XX, koncepcji „Nowego Wychowania” i krzewienia idei pajdocentryzmu, poszukiwano skuteczniejszych metod oddziaływania wychowawczego, również w ramach rozwijania i doskonalenia pedagogiki leczniczej (specjalnej)²⁹.

W związku z powyższym, w polskim czasopiśmiennictwie pedagogicznym okresu międzywojennego pojawiła się nieco odmienna specyfika zagadnień problemowych, wpisujących się w dyskurs o wychowaniu i edukacji dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Obok kontynuowanych tematów, między innymi z zakresu etiologii upośledzenia umysłowego, czy też konieczności tworzenia odrębnego szkolnictwa dla tej specyficznej grupy uczniów, zaczęły pojawiać się artykuły omawiające stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce, a także propagujące rozwój polskiej teorii i praktyki rewalidacyjnej, w tym szczególnie wyniki badań naukowych. Podkreślano również potrzebę interdyscyplinarnego podejścia, zarówno w diagnozowaniu zjawiska, jak i w projektowaniu programu nauczania i wychowania dzieci z deficytem intelektualnym. Dodatkowo zwracano również uwagę na kwestie odpowiedniego przygotowania zawodowego nauczycieli–pedagogów specjalnych oraz prezentowano przykłady dobrych praktyk, w zakresie organizowania szkolnictwa specjalnego dla upośledzonych umysłowo. Szczególną rolę w tym zakresie przypisuje się kwartalnikowi „Szkoła Specjalna”³⁰, którego pierwszy numer ukazał się w październiku 1924 roku.

²⁸ Por.: O. Lipkowski, *Pedagogika specjalna. Zarys...*, dz. cyt., s. 55.

²⁹ J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo...*, dz. cyt., s. 46.

³⁰ M. Grzegorzewska tak określiła misję i zakres kwartalnika: „«Szkoła Specjalna» winna być jednym z podstawowych terenów wymiany myśli, czerpania wiadomości z dziedziny naukowej, organizacyjnej, metodologicznej tego szkolnictwa oraz zbliżenia intelektualnego rozsianym po całym kraju kolegów i koleżanek. Wszyscyśmy pracując w tej niwie przynieść tu winni ku pożytkowi ogólnemu nasze wiadomości, doświadczenia i obserwacje poparte wynikami pracy. [...] Poza artykułami o treści naukowej, informacyjnej i sprawozdawczej «Szkoła Specjalna» będzie umieszczać sprawozdania ze zwiedzania zakładów specjalnych, z odpowiednich kongresów i zjazdów, sprawozdania z prac polskich i zagranicznych w dziedzinie psychopatologii, pedagogiki leczniczej i opieki społecznej oraz sprawozdania z krajowych i zagranicznych czasopism pedagogiki specjalnej”. (M. Grzegorzewska, *Zamiast programu*, „Szkoła Specjalna” 1924, R. I, nr 1, s. 3).

Próbę stworzenia *vademecum* z zakresu opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi podjęła między innymi Maria Grzegorzewska. Dyskusję na temat konieczności organizowania specjalnej formy wychowania i nauczania dla dzieci upośledzonych umysłowo, autorka zainicjowała artykułem pt.: *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi*, opublikowanym w 1921 roku na łamach czasopisma „Szkoła Powszechna”³¹.

Według Grzegorzewskiej:

„Zrozumienie potrzeby tworzenia oddzielnych szkół dla dzieci anormalnych zaczęło się budzić u nas w świadomości społecznej i przybierać kształty realne dopiero przed laty kilkunastu. Powstały wtedy pierwsze próby szkół specjalnych, zaczęły się pojawiać głosy w prasie, nawołujące do zwrócenia uwagi na dzieci anormalne i dostarczenia im odpowiedniej opieki wychowawczej; rezultaty tej akcji były jednakże co najmniej nikłe ze względu na polityczno-społeczne warunki życia naszego”³².

W swoich rozważaniach autorka posługiwała się terminem „anormalny”, którym można było opisać zarówno jednostki wykazujące pewne zaburzenia intelektualne, jak i wszystkie te osoby, które posiadały deficyt lub deficyty, wymiennie utrudniające im przystosowanie się do warunków otaczającego świata. Grzegorzewska zaznaczyła, że mimo wielości definicji wspomnianego pojęcia oraz różnych klasyfikacji osób anormalnych, można znaleźć ich punkt wspólny:

„[...] definicje zgadzają się na jedno w stosunku do cech zasadniczych dzieci anormalnych, a mianowicie, że wskutek upośledzeń organicznych i fizycznych są one niezdolne do korzystania z metody nauczania w szkole zwyczajnej”³³.

Dla celów praktycznych autorka proponuje wprowadzenie podziału na dwie grupy anormalnych: „niewychowalnych” i „wychowalnych”.

„Pierwszą grupę stanowią dzieci o najwyższym stopniu zwyrodnienia, bierne, nieme ofiary dziedziczności i środowiska. [...] tymi dziećmi zajmują się przytułki i szpitale; potrzebna im jest opieka lekarska i pielęgniarki – interwencja pedagoga jest tam zgoła zbędna”³⁴.

Do drugiej grupy zaliczane były jednostki typu szkolnego (*bildungsfähig*), czyli takie, które wykazują w minimalnym stopniu zdolność przystosowania się do warunków otaczającego świata oraz jednostki podatne na mechaniczne wy-

³¹ M. Grzegorzewska, *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi*, „Szkoła Powszechna” 1921, R. II, z. 3–4, s. 341.

³² Tamże.

³³ M. Grzegorzewska, *Szkolnictwo specjalne*, [w:] St. Łempicki (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. III, z. I: *Organizacja wychowania publicznego młodzieży*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia S.A., Warszawa 1937, s. 168.

³⁴ M. Grzegorzewska, *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej...*, dz. cyt., s. 344.

szkolenie w jakimś bardzo prostym zawodzie (*beschäftigungsfähig*). Dla tej kategorii anormalnych, pedagog wraz z lekarzem opracowują specjalny system edukacji i zapewniają odpowiednio przygotowany program opieki wychowawczej³⁵.

Kontynuując swój wywód Grzegorzewska zwraca uwagę na skalę zjawiska i rozmiar konsekwencji społecznych, w przypadku niepodjęcia działań w zakresie zabezpieczania możliwości edukowania osób z niepełnosprawnością intelektualną:

„Bez głębszych badań, jedynie na podstawie uważnej obserwacji życia codziennego znane jest wszystkim chociaż w pewnej mierze dziecko anormalne. Znaleźć je można wszędzie, zarówno w mieście, jak i na wsi, na ulicy, w rodzinie, w szkole, przy warsztacie, w przytułku i w więzieniu. Wszędzie dzieci te stanowią ciężar, balast, przeszkodę i zawadę, zakłócającą normalny bieg życia i pracy, co wynika właśnie z niemożliwości samodzielnego przystosowania się do środowiska w połączeniu z nieudolnością”³⁶.

Autorka omawia rolę rodziny w procesie wychowania dzieci anormalnych. Tak naprawdę eksponowała jej zgubny wpływ, który wynikał z braku wiedzy o etiologii dysfunkcji oraz nieumiejętnego wypełniania roli opiekuńczej i wychowawczej przez rodziców.

„W zależności od stopnia kultury i rozwoju psychicznego rodzina bardzo rozmaicie obchodzi się z dzieckiem anormalnym, od niezdrowego przeczulenia i rozpieszczenia, aż do brutalnego odpychania z pogardą i nienawiścią. W pierwszym wypadku dzieci te doprowadza się do jeszcze głębszego niedołęstwa i upadku, w drugim zaś skazuje się je na przypadkowe wychowanie na ulicy”³⁷.

Poważne zagrożenia dla rozwoju dzieci upośledzonych umysłowo Grzegorzewska dostrzegała również, w umieszczaniu ich w tzw. szkołach powszechnych zwyczajnych. W związku z tym, iż uczniów anormalnych cechowały między innymi: nieuwaga, szybkie zmęczenie intelektualne, trudność w zrozumieniu pojęć abstrakcyjnych, niezdolność wnioskowania, zaburzona pamięć i wyobraźnia, to mieli oni wyraźne problemy w przystosowaniu się do życia w szkole oraz do panujących w niej przepisów czy też do stosowanych metod dydaktycznych. W konsekwencji znużenie i znużenie, jakich uczniowie doświadczały, prowadziło do ich głębszego przytępienia i apatii. W skrajnych przypadkach, na przykład u dzieci anormalnych wychowywanych w nadmiernej trosce, znużenie szkolne mogło „[...] wywołać ostry kryzys samowoli gwałtownej, wprowadzającej szkodliwy zamęt do klasy”³⁸.

³⁵ Tamże, s. 344.

³⁶ Tamże, s. 346.

³⁷ Tamże, s. 347.

³⁸ Tamże, s. 348.

Konkludując, Grzegorzewska uznała zakładanie szkół specjalnych z odpowiednim programem nauczania za priorytetową kwestię profilaktyki społecznej. Według niej utworzenie placówki o profilu rewalidacyjnym, której celem było rozwijanie u uczniów anormalnych zdolności ogólnych i zawodowych, a także przygotowanie ich do życia w społeczeństwie, stanowiło jedno z ważniejszych wyzwań ówczesnych czasów. Nie chodziło bowiem tylko o obronę interesów i bezpieczeństwo zbiorowe, ale również o kwestię ekonomii społecznej. Ponadto:

„[...] pomiary antropometryczne, badania medyczne i psychologiczne, prowadzone w szkołach specjalnych dają możliwość ściślejszej obserwacji indywidualnej i zbiorowej, ułatwiają zastosowanie specjalnych metod i systemów edukacyjnych, badanie reakcji dziecka na sposób i rodzaj pracy, badanie jego stanów i funkcji psychologicznych i intelektualnych”³⁹.

Uzyskane w ten sposób informacje prowadziły do wnikliwego poznania nie tylko danej dysfunkcji, jej etiologii, czy pedagogicznych sposobów oddziaływania, ale na zasadzie kontrastu dawały również szerokie spektrum oglądu rozwoju uczniów w normie intelektualnej, w wymiarze psychologicznym i pedagogicznym. Nauczyciel, jego osobowość, przygotowanie merytoryczne i zawodowe, ale również etyczny wymiar pracy stanowiły dla Grzegorzewskiej ważne obszary badań. Wspomniana problematyka niejednokrotnie była poruszana na łamach kwartalnika „Szkoła Specjalna”⁴⁰.

Autorka przyznaje, że wykształcenie i odpowiednie przygotowanie zawodowe są istotne dla osiągania wymiernych rezultatów w pracy pedagogicznej z uczniami niepełnosprawnymi intelektualnie. Mimo to, z perspektywy wartości pracy nauczyciela–pedagoga specjalnego, równie ważne stają się jego postawy wobec ludzi, życzliwość dla dzieci oraz dynamizm twórczy. Ponadto, Grzegorzewska opowiadała się za samokształceniem nauczycieli, rozumianym nie tylko jako zdobywanie i poszerzanie wiedzy, ale również jako samowychowanie własnej osobowości. Polegać ono miało na dążeniu do osiągnięcia spójnej, harmonijnej indywidualności w budowaniu siebie, własnego wewnętrznego życia, swoich wartości, pojęć i marzeń, kształtowaniu swojego wewnętrznego stosunku do otaczającego świata i do siebie samego. Samokształcenie nauczyciela miało sens tylko wtedy, gdy ukierunkowywało jego własną pracę i dynamizm twórczy⁴¹.

Zasadnicze znaczenie dla zainteresowania społeczeństwa zagadnieniem kształcenia specjalnego oraz dla określenia jego specyfiki, a także dróg rozwoju, miały publikacje o charakterze diagnostyczno-prognostycznym, odwołujące się do stanu i potrzeb polskiego szkolnictwa specjalnego. Dobrym przykładem bę-

³⁹ Tamże, s. 351.

⁴⁰ Por.: E. Magiera, *Czasopismo „Szkoła Specjalna” w latach redagowania przez Marię Grzegorzewską (1924–1967)*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2005, s. 174; M. Dycht, *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2006, s. 39.

⁴¹ M. Dycht, *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej...*, dz. cyt., s. 40–41.

dzie artykuł Jana Hellmanna⁴² pt. *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, który ukazał się na łamach „Szkoły Specjalnej” w 1924 roku⁴³. Autor proponuje:

„Pod nazwą szkolnictwa «specjalnego» należy rozumieć w Polsce ten dział szkolnictwa, który obejmuje organizację szkół i zakładów dla dzieci głuchoniemych, ociemniałych i psychicznie anormalnych (tj. umysłowo upośledzonych i moralnie zaniedbanych). Całokształt organizacji zawiera – poza samymi zakładami wychowawczymi – również i przygotowanie do nich odpowiedniego personelu”⁴⁴.

Ponadto do kwestii, które należało rozstrzygnąć w najbliższym czasie zaliczył: opracowanie właściwego prawodawstwa, dotyczącego szkolnictwa specjalnego; przeprowadzenie rzetelnych badań statystycznych, obrazujących skalę zjawiska; stworzenie optymalnego systemu kształcenia personelu pedagogicznego; przygotowanie odpowiednich programów nauczania i metodyki nauczania oraz zapewnienie środków na zakup pomocy dydaktycznych⁴⁵.

Podobne obszary problemowe wskazuje Grzegorzewska w tekście pt.: *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą*, opublikowanym w nr 3–4 „Szkoły Specjalnej” z 1928 roku. Autorka podkreśla, że co prawda proces rozwoju szkolnictwa specjalnego przebiega dość wolno, ale za to systematycznie podnosi się poziom zainteresowania tym zagadnieniem przedstawicieli świata nauki i praktyki, zarówno na gruncie polskim, jak i światowym. Wśród wciąż nierozwiązanych problemów, a stanowiących fundamentalną kwestię dla efektywnego oddziaływania na dzieci z deficytem intelektualnym, wymienia: opracowanie i uchwalenie ustawy o obowiązku szkolnym dla dzieci upośledzonych umysłowo oraz odrębnej ustawy o szkolnictwie specjalnym, opracowanie programu kształcenia zawodowego, organizację opieki pozaszkolnej oraz utworzenie przynajmniej kilku zakładów z internatami. Grzegorzewska kończy swoje rozważania apelem skierowanym do psychiatrów, aby ci nawiązali współpracę z psychologami i pedagogami, celem opracowania spójnej klasyfikacji dzieci z deficytem intelektualnym. Tymi słowami uzasadnia swoje stanowisko:

⁴² Jan Hellmann w 1921 roku wydaje pracę pt.: *Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestia społeczna oraz projekt sieci szkół specjalnych na terenach Rzeczypospolitej*. Publikacja miała charakter programu i właściwie, po niewielkiej korekcie, w następnych latach stała się wytyczną działalności oświatowej i opiekuńczej w Polsce, w dziedzinie opieki nad upośledzonymi umysłowo. Por.: M. Balcerek, *Rozwój szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII, s. 157.

⁴³ J. Hellmann, *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkolnictwo Specjalne” 1924, R. I, nr 1, s. 4.

⁴⁴ Tamże, s. 4.

⁴⁵ Tamże, s. 5–6.

„Kolizje w rozwoju i jakimś systematycznym opracowaniu tego zagadnienia występują ciągle, a na polu praktyki pedagogicznej domagają się nagląco naukowego rozwiązania”⁴⁶.

Na podstawie przeprowadzonej powyżej analizy można wyodrębnić charakterystyczne obszary problemowe, omawiane w ramach dyskursu o wychowaniu i edukacji niepełnosprawnych intelektualnie, który urzeczywistniał się na łamach polskich czasopism pedagogicznych, wydawanych w okresie od przełomu XIX/XX wieku do 1939 roku. W pierwszej kolejności, autorzy prezentowali swoje stanowisko, wyjaśniając potrzebę objęcia uczniów upośledzonych umysłowo, specjalnym wychowaniem i kształceniem. Opowiadali się oni zdecydowanie za stworzeniem specjalnego modelu kształcenia, opartego o nowy typ szkoły (np. szkoły pomocnicze dla dzieci „słabego umysłu”, szkoły przygotowujące do konkretnego zawodu, itp.). Kolejną kwestią było uzasadnienie konieczności wyodrębnienia edukacji niepełnosprawnych intelektualnie z ówczesnie obowiązującego systemu oświaty i opracowanie dla niej oddzielnych regulacji prawnych. Podkreślano, iż ujednoczony system nauczania, którym początkowo objęci byli wszyscy uczniowie bez wyjątku, przynosi straty każdej ze stron. Niemniej, to dzieci z upośledzeniem umysłowym były zdecydowanie bardziej narażone na marginalizację i wykluczenie, nie tylko w środowisku rówieśniczym, ale również w całej społeczności szkolnej.

Warto zaznaczyć, iż początkowo koncentrowano się na zapewnieniu opieki wychowawczej dzieciom z głębszym upośledzeniem umysłowym. Dopiero w miarę rozwoju metod diagnostycznych i podejmowania prób w zakresie selekcji upośledzonych umysłowo, stwierdzono, iż procentowo największą grupę stanowią osoby z lekkim upośledzeniem umysłowym. W związku z tym, od drugiej połowy XIX wieku na pierwszy plan wysunięto zagadnienia związane z wychowaniem i edukacją tej specyficznej grupy. Takie podejście znajdowało swoje uzasadnienie w propagowanych ówczesnie ideach: humanitaryzmu i solidaryzmu społecznego, a także prowadzonych badaniach na gruncie nauk medycznych, dzięki czemu sukcesywnie poszerzano wiedzę na temat etiologii upośledzenia umysłowego.

Jak podaje Jacek Kulbaka:

„Wśród rzeczników opieki nad dzieckiem upośledzonym ukształtowały się dwa obozy: zwolennicy metody anatomiczno-fizjologicznej i metody psychologiczno-pedagogicznej”⁴⁷.

⁴⁶ M. Grzegorzewska, *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą*, „Szkoła Specjalna” 1928, R. IV, nr 3–4, s. 196.

⁴⁷ J. Kulbaka, *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo...*, dz. cyt., s. 46.

Reprezentanci pierwszej grupy koncentrowali się na rozpoznaniu etiologii upośledzenia umysłowego oraz badali somatyczne przyczyny zaburzenia. Był to przyczynek do sformułowania terminu *oligofrenia*, a w konsekwencji wyłonienia się subdyscypliny pedagogiki specjalnej – oligofrenopedagogiki⁴⁸.

Z kolei zwolennicy podejścia psychologiczno-pedagogicznego prowadzili eksploracje porównawcze w zakresie potencjału dzieci pełnosprawnych i dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim. Pokłosiem prowadzonych badań naukowych było stworzenie skali metrycznej umysłowych zdolności dziecka. Dodatkowo, w 1912 roku William Stern wprowadził do nauki termin iloraz inteligencji dziecka, wyznaczany na podstawie stosunku wieku inteligencji do wieku biologicznego badanej osoby⁴⁹.

Zdaniem Iwony Michalskiej i Grzegorza Michalskiego:

„Z historyczno-pedagogicznego punktu widzenia rola czasopism polega na tym, że odnotowują zjawiska i wydarzenia, które często z powodu swej ulotności nie są zapisane w innych źródłach. Pozwalając więc następnym pokoleniom kro po kroku zgłębiać i wzbogacać wiedzę o dziejach szkolnictwa, oświaty i edukacji”⁵⁰.

Przedstawione wyniki badań mogą stanowić przyczynek do dalszej eksploracji naukowej, zmierzającej do opisu specyfiki i charakteru organizacyjnego instytucjonalnych form opieki i edukacji dla dzieci i dorosłych niepełnosprawnych intelektualnie, w świetle polskich czasopism pedagogicznych z drugiej połowy XIX i XX wieku.

Bibliografia

- [A.K.], *Dzieci troski*, „Przegląd Pedagogiczny” 1898, R. XVII, nr 17.
- Balcerek M., *Rozwój szkolnictwa specjalnego i opieki nad dzieckiem w Polsce okresu międzywojennego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1969, t. XII.
- Balcerek M., *Szkolnictwo specjalne i pedagogika specjalna w pierwszej połowie XX wieku*, [w:] S. Mauersberg (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990.
- Dycht M., *Rozwój polskiej pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2006.
- Dzieci umysłowo upośledzone (wskazówki dla rodzin)*, „Przegląd Pedagogiczny” 1904, R. XXIII, nr 13.
- Golinowski S., *Integracja społeczna osób niepełnosprawnych. Ocena działań instytucji*, Raport Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych (IPiSS), Warszawa 2004, z. 25.

⁴⁸ Tamże, s. 46.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ I. Michalska, G. Michalski (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 5.

- Grzegorzewska M., *Rys charakterystyki opieki wychowawczej nad upośledzonymi umysłowo w Polsce i za granicą*, „Szkoła Specjalna” 1928, R. IV, nr 3–4.
- Grzegorzewska M., *Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi*, „Szkoła Powszechna” 1921, R. II, z. 3–4.
- Grzegorzewska M., *Zamiast programu*, „Szkoła Specjalna” 1924, R. I, nr 1.
- Hellmann J., *Stan i potrzeby szkolnictwa specjalnego w Polsce*, „Szkolnictwo Specjalne” 1924, R. I, nr 1.
- Kulbaka J., *Z dziejów opieki i kształcenia upośledzonych umysłowo*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2009, nr 1(9).
- Lipkowski O., *Pedagogika specjalna. Zarys*, PWN, Warszawa 1981.
- Magiera E., *Czasopismo „Szkoła Specjalna” w latach redagowania przez Marię Grzegorzewską (1924–1967)*, Oficyna IN PLUS, Szczecin 2005.
- Mauersberg S. (red.), *Dzieje szkolnictwa i pedagogiki specjalnej*, PWN, Warszawa 1990.
- Michalska I., Michalski G. (red.), *Czasopiśmiennictwo okresu Drugiej Rzeczypospolitej jako źródło historii edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
- Notatka pedagogiczna: Szkoły dla dzieci upośledzonych umysłowo*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, R. X, nr 15.
- Potocki J.K., *Wychowanie idiotów*, „Przegląd Pedagogiczny” 1891, R. X, nr 16.
- Sękowska Z., *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, Wydawnictwo Naukowe APS w Warszawie, Warszawa 2001.
- Sulicka A., *Szkoły dla dzieci słabego umysłu*, „Przegląd Pedagogiczny” 1894, R. XIII, nr 23.
- Wk. Ny., *Szkoła dla niedorozwiniętych*, „Rodzina i Szkoła” 1910, R. XV, nr 19–20.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, PWN, Warszawa 1965.